

Södertörns högskola | Examensarbete 15 hp | Höstterminen 2009 |
Interkulturell lärarutbildning mot förskola, förskoleklass och
grundskolans tidigare år 210 hp

Att säkerställa god språkutveckling i förskolan

– En undersökning om hur pedagoger arbetar för
att främja varje barns språkutveckling

Av: Helena Lundin
Handledare: Petra Garberding

Att säkerställa god språkutveckling i förskolan

– En undersökning om hur pedagoger arbetar för att främja varje barns språkutveckling.

Av: Helena Lundin

Handledare: Petra Garberding

Höstterminen 2009

Abstract

The main purpose of this study was to examine how preschool teachers are working to promote each child's language development and whether they can ensure that they do that. Therefore I wanted to find out what a good language development implies for each teacher, how they work to promote each child's language development in daily practice, how they measure the actual language development and also what conditions the teachers have, to engage in a language development way to work. For the study, I chose a qualitative method, with structured interviews and all together I interviewed six preschool teachers, within the same organization in a suburb close to Stockholm. The results showed that there is an ambiguity, among the preschool teachers, in what a good language development means, but it can be stated that they do have a language development way to work even if it needs to be developed. Further on, it has emerged that the teachers have the tools to measure children's language development, although they do not have the conditions yet to use the method to the fullest. About the preschool teachers own conditions in order to operate in a language development way to work, I concluded that they have a strong foundation to build on, but they still have much work ahead of them. I also concluded that maybe it would be more relevant to talk about a language development approach, rather than a way to work.

Nyckelord: Språkutveckling, kommunikation, förskola

Keywords: Language development, communication, preschool

Innehållsförteckning

ABSTRACT	2
INLEDNING	4
BAKGRUND	4
AVGRÄNSNING	5
SYFTE	5
FRÅGESTÄLLNINGAR	5
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH LITTERATURGENOMGÅNG	6
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	6
<i>Vygotskijs syn på lärande, språk och tänkande</i>	6
<i>Vygotskij och den närmaste utvecklingszonen</i>	7
<i>Läroplan för förskolan, Lpfö 98</i>	8
BARN SPRÅK OCH KOMMUNIKATION	8
<i>Olika former av språk</i>	9
<i>Kommunikation och lek</i>	9
EN GOD SPRÅKUTVECKLING	10
<i>Barns tidiga språkutveckling</i>	10
<i>Förutsättningar för en god språkutveckling</i>	11
<i>Pedagogens roll i barns språkutveckling</i>	12
<i>Att synliggöra barns språkutveckling</i>	13
METOD	14
VAL AV METOD	14
UNDERSÖKNINGSGRUPP	15
PRESENTATION AV PEDAGOGERNA	16
ANALYSMETOD	16
STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET	17
FORSKNINGSETIK	18
RESULTAT OCH ANALYS AV RESULTAT	19
"VI LÄGGER JU GRUNDEN HÄR"	19\
<i>Resultat</i>	19
<i>Analys</i>	21
"PEDAGOGENS ROLL ÄR OERHÖRT VIKTIG NÄR DET GÄLLER BARN SPRÅKUTVECKLING"	23\
<i>Resultat</i>	23
<i>Analys</i>	26
"SE DET INTE SOM ETT PROBLEM, UTAN SOM EN MÖJLIGHET"	32\
<i>Resultat</i>	33
<i>Analys</i>	35
"SÄKERSTÄLLA? DET VET JAG INTE"	36\
<i>Resultat</i>	36
<i>Analys</i>	37
SLUTSATSER OCH AVSLUTANDE REFLEKTIONER	39
VAD INNEBÄR BEGREPPET <i>GOD SPRÅKUTVECKLING</i> FÖR PEDAGOGERNA?	39
HUR ARBETAR PEDAGOGERNA FÖR ATT FRÄMJA VARJE BARN SPRÅKUTVECKLING, I DEN DAGLIGA VERKSAMHETEN?	40
VILKA EGNA FÖRUTSÄTTNINGAR HAR PEDAGOGERNA FÖR ATT KUNNA BEDRIVA ETT SPRÅKUTVECKLANDE ARBETSSÄTT?	41
REFERENSER	43
BILAGA: INTERVJUFÖRMULÄR	46

Inledning

Inför detta uppsatsskrivande laddade jag ner rapporten ”Tio år efter förskolereformen” (2008) från Skolverkets hemsida, som är en nationell utvärdering av förskolan så här långt, efter att den fick en läroplan. Av undersökningen framgår att 73 % av de tillfrågade ledningsansvariga, har kompetensutveckling inom språkutveckling, som högsta prioritet för sina anställda i förskolan (Skolverket, 2008:28). Det jag fann särskilt intressant är att studien dessutom pekar på en ökning av antalet barn i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2008:50). En möjlig slutsats av detta är att dessa barn numera blir uppmärksammade på ett annat sätt än tidigare.

Bakgrund

Språk och kommunikation kan lätt tas för givet, det finns hela tiden där, som en del av allt. I förskolan pågår en ständig kommunikation mellan vuxna och barn i alla riktningar, och det är inget märkvärdigt med det. Därför kan detta område te sig som något enkelt och självklart, som att barn tillägnar sig språk per automatik. Bjar och Liberg (2003:17) skriver att då Sverige idag är ett heterogent samhälle, är förutsättningarna för barns språkutveckling olika. Det finns olika sociala och kulturella miljöer, där ett eller flera språk används och barnen pendlar ständigt mellan dessa. Vidare menar författarna att det är förskolans och skolans roll att bemöta dessa olikheter på bästa sätt, för att stödja barnen i hela sin utveckling. Det är värt att understryka att denna undersökning fokuserar på alla barn, alla individer och alla olikheter, oavsett etnisk bakgrund. I en helt homogen barngrupp är det fortfarande relevant att tala om olikheter. Detta visar dock att det är viktigt att pedagogerna arbetar aktivt med språkutveckling. Med aktivt menas att utföra aktiviteter med ett syfte och sedan följa upp och utvärdera arbetet, för att på så sätt kunna synliggöra kunskapsprocesserna. Utan ett sådant arbetssätt är det svårt att bemöta alla individers olikheter, vilket kan leda till att vissa barn ”faller mellan stolarna” och därmed inte får de förutsättningar för framtiden som de har rätt till. Så långt håller nog de flesta med, men hur omsätter man detta i praktiken? I *Läraryboken* (2006) står det skrivet att läroplanen ska styra förskolan och uttrycker därmed vilka krav staten ställer på verksamheten. Däremot anger inte läroplanen hur målen ska uppfyllas, utan det är en fråga för de professionella i förskolan (Lärarnas Riksförbund, 2006:28). Här uppstår en tydlig problematik, eftersom att dessa vida formuleringar, som läroplanen har, ger upphov till en rad tolkningsmöjligheter. Därmed är intressant att undersöka hur olika pedagoger förstår och överför språkutveckling från teorin till sitt vardagliga arbete.

Avgränsning

Jag har valt att fokusera på språkutveckling i en vid betydelse, som innebär att alla former av kommunikation och uttryckssätt vägs in. Därmed har jag också valt bort andra viktiga aspekter, som till exempel flerspråkighet, barn i behov av särskilt stöd och hur pedagoger allmänt förhåller sig till läroplanen, då jag tror att dessa ämnen kräver ett fördjupande arbete i sig. De kan däremot vara intressanta föremål för vidare forskning.

Syfte

Syftet med detta arbete är att undersöka hur sex förskolepedagoger arbetar för att främja en god språkutveckling hos varje barn i den dagliga verksamheten, och om de kan säkerställa att de gör detta. Detta på två förskolor i en Stockholmsförort där, förutom utifrån läroplanens direktiv, kommunen har fastslagit och personalen inom organisationen enats om, att språkutveckling ska vara en prioriterad del av verksamheten.

Frågeställningar

- Vad innebär begreppet *god språkutveckling* för pedagogerna?
- Hur arbetar pedagogerna för att främja varje barns språkutveckling i den dagliga verksamheten?
- Hur mäter pedagogerna den faktiska språkutvecklingen?
- Vilka egna förutsättningar har pedagogerna för att kunna bedriva ett språkutvecklande arbetssätt?

Teoretiska utgångspunkter och litteraturgenomgång

I detta avsnitt kommer jag att presentera de teoretiska utgångspunkterna, som denna undersökning vilar på. Vidare kommer jag att presentera exempel på tidigare forskning inom området som jag fortsättningsvis kommer att förhålla mig till.

Teoretiska utgångspunkter

Jag har valt att utgå från den ryske forskaren Lev Vygotskijs (1896-1934) teori om språk och lärande. Trots att han dog för över sjuttio år sedan, var och är han fortfarande, ett framträdande namn inom pedagogiken. Det är även, för studien, relevant att belysa Vygotskijs tankar om den närmaste utvecklingszonen, då det står i nära relation med det jag vill undersöka om pedagogens roll i barns språkutveckling. Avslutningsvis kommer jag att belysa de mest, för detta arbete, relevanta delarna ur läroplanen för förskolan, Lpfö 98. Den är själva stommen och utgångspunkten för förskolans arbete och sätter därmed också ramarna för det.

Vygotskijs syn på lärande, språk och tänkande

Vygotskijs kulturhistoriska teori brukar även kallas sociokulturell eller sociohistorisk beroende på de olika tolkningar, som forskare inspirerats till att göra (Vygotskij, 1999:19). Leif Strandberg (2006:98) skriver att den bygger på att människan föds in i en given kultur, i en värld utformad av andra människor där det finns tidigare historia, relationer, erfarenheter, kunskaper, tankemodeller, traditioner och värderingar. Här finns även föremål, relationsmönster, verksamhetsformer och artefakter som ansetts värdefulla för sin tid. Människan tar del av detta arv gods för att sedan finslipa eller förkasta det, och på så sätt gör hon också historia. Enligt Vygotskij står alltså kultur för det givna och historia för den process där människan förändrar kulturen (Strandberg, 2005:97). Den sociala biten förklarar Vygotskij med att inre tänkande föregås av yttre tänkande i interaktion med andra människor, det vill säga att man lär sig först med andra det man sedan kan göra själv (Strandberg, 2006:11).

I *Boken om pedagogerna* (2005) skriver Roger Säljö en presentation av Vygotskij, där han förklarar hur Vygotskij skiljer mellan två slags verktyg, de fysiska och psykologiska, varav det främsta av det sistnämnda, är språket. Med språket som verktyg menas, att människor använder det för att kunna kommunicera och på så sätt förstå världen och skapa mening. Det är en länk mellan det yttre (kommunikation) och det inre (tänkandet) (Säljö i Forsell,

2005:119). En formulering av denna tes skulle kunna vara att utvecklingen av barnets tänkande är beroende av att det behärskar tänkandets sociala verktyg, det vill säga språket (Vygotskij, 1999:165). Detta verktyg förvärvar barnet endast genom sociala interaktioner, och då skapas ett råmaterial för det inre samtalet. Växelspelet mellan inre och yttre aktivitet är lärandets grund (Strandberg, 2006:48). Allt detta pekar mot att en god språkutveckling ska betraktas som särskilt viktig, för att barn ska få möjlighet att utveckla en förståelse för omvärlden, samt sitt eget tänkande, i en ständig lärandeprocess. Säljö (2000:13) understryker dock att förskolan och skolan på intet sätt är de enda arrangemangen som kan kopplas till lärande. Att undervisning skulle föregå lärande är en bild som skapats av skolan, men i själva verket är det så att var kommunikativa aktiviteter än försiggår, finns där rum för lärande. Trots det vill inte Säljö (2000:13) underminera skolans värde för barns utveckling. Även Vygotskij menade att skolan (eller förskolan) är den miljö, där barn kommer i kontakt med delar av samhällets erfarenheter, kunskaper och begrepp, som de inte möter i vardagen och som således går över individens personliga erfarenheter. Därför är det en viktig plats för utveckling och lärande (Säljö i Forsell, 2005:125). Varför det är så kommer att visa sig i följande avsnitt.

Vygotskij och den närmaste utvecklingszonen

För att mäta barns kunskapsnivå är det i skolan vanligt att ge ett prov med uppgifter som barnen ska lösa på egen hand. Vygotskij (1999:328) är kritisk till detta, då det med en sådan metod, endast är möjligt att få reda på sådant som hunnit mogna hos barnen till dagens datum, trots att utvecklingens tillstånd aldrig kan bestämmas av bara dess mogna del. Man måste även ta hänsyn till de funktioner som håller på att mogna, det vill säga den närmaste utvecklingszonen (Vygotskij, 1999:329). Då barn möter utmaningar i förskolan som går över deras personliga erfarenheter, befinner de sig i den närmaste utvecklingszonen. Vygotskij beskriver begreppet som avståndet mellan det som barnet klarar av på egen hand och det som barnet klarar av med en vuxens stöd. I samarbete är barnet klokare och starkare än när det arbetar självt. Det höjer sig till en nivå där det kan lösa svårare intellektuella uppgifter (Vygotskij, 1999:331). Det är viktigt att betona att läraren är utmanare och deltagare i processen och överför alltså inte bara kunskapen till barnet. Läraren öppnar istället ett nytt mer avancerat rum dit barnet kan lyfta sina föreställningar och fortsätta med sina aktiviteter. Det nya rummet ger skjuts åt barnets fortsatta utveckling (Strandberg, 2006:153). Det intressanta med denna teori är att den ger ledtrådar om var barnet befinner sig i kunskapsprocessen och vilka styrkor det har (Säljö i Forsell, 2005:122). Den ställer också

krav på det aktiva barnet vilket är en del av den filosofi som förskolan strävar emot. Lpfö-98 beskriver att en del av förskolans uppdrag är att barnen ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter (Lärarnas Riksförbund, 2006).

Läroplan för förskolan, Lpfö 98

I Lpfö 98 står det att förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling. Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra samt att uttrycka tankar. Dessutom ska förskolan sträva efter att varje barn tillägnar sig och nyanserar innebörden i begrepp, ser samband och upptäcker nya sätt att förstå sin omvärld (Lärarnas Riksförbund, 2006). Denna beskrivning går hand i hand, med Vygotskijs tankar om skolans roll, vilken presenterades tidigare. Vidare ska förskolan sträva efter att alla barn utvecklar sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och förståelsen för symboler, samt deras kommunikativa funktioner. Arbetslaget ska i sin tur ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen får stöd och stimulans i sin språk- och kommunikationsutveckling (Lärarnas Riksförbund, 2006). Dessa utdrag talar sitt tydliga språk, om hur viktigt det är att fokusera på och lägga upp ett genomtänkt arbete, kring barns språkutveckling i förskolan. Eftersom att alla som arbetar i verksamheten måste förhålla sig till läroplanen, är det intressant att se hur de gör detta i praktiken.

Barns språk och kommunikation

Alla levande varelser har någon form av språklig förmåga, men människan är ensam om att kunna kommunicera med talorgan, händer, miner och hela kroppen, skriver Rigmor Lindö (1998:75). Man brukar göra en uppdelning mellan verbal och ickeverbal kommunikation, men den gemensamma nämnaren är att de båda är språk. Ett spädbarn till exempel, kommunicerar, inte än med talet, men med hela sin kropp, ögonkontakt, skrik och joller (Lindö, 1998:76). Dessa olika sätt att kommunicera ska vi komma tillbaka till längre fram. Vi kommunicerar med varandra för att skapa mening, för att göra oss förstådda och förstå andra och det liv vi lever och formar tillsammans (Bjar & Liberg, 2003:18). Språket kommer också i olika skepnader beroende på vad syftet är med kommunikationen, det vill säga att språket har olika funktioner. Språket anpassas alltså till situationen och uttrycker därmed betydelser på skilda sätt (Bjar & Liberg, 2003:18). En annan viktig aspekt av språk är också att olika

uttrycksformer står i interaktion med varandra; det jag tänker om kan jag skriva om, det jag skriver om kan jag samtala om, det jag samtalar om kan jag läsa om och så vidare. Det ena leder till det andra och därmed kan man säga att språkliga sammanhang står i ett dialogiskt förhållande till varandra (Bjar & Liberg, 2003:19). Kommunikation har även en central roll i barns identitetsskapande, då barn formas av det sammanhang de ingår i. De tillägnar sig normer, värderingar, en förståelse av sig själva genom roller och status och kunskap om omvärlden (Bjar & Liberg, 2003:20). I dagens samhälle har kommunikation fått en framskjutet ställning tack vare faktorer, som stor kulturell mångfald och en raskt framåtskridande teknisk utveckling. Därför finns det också oändligt många fler perspektiv på kommunikation och språk än de som tagits upp här.

Olika former av språk

Meningsskapande sker med hjälp av uttrycksformer som tal- och skriftspråk, tabeller, diagram, formler, bilder, film, musik, dans, rörelse, gester och miner (Bjar & Liberg, 2003:18). Barn upplever sin tillvaro med alla sina sinnen, de gör ingen skillnad mellan olika språkliga uttryck, utan de sjunger, leker, pratar och målar ur en och samma helhetskänsla. Det är även viktigt att barn får stöd och uppmuntran i alla sina språk då ju mer varje språk får utvecklas, desto mer kommer det berika de övriga (Lindö i Svenskläraryrskriften, 1997:103). För att översätta det till förskolans verksamhet, kan man säga att det är viktigt att inte bara fokusera på den verbala kommunikationen, utan att ta vara på alla olika uttryck till fördel för språkutvecklingen. Forskning visar att samma princip gäller för andraspråksinlärare och att det därför är viktigt att förskolan och skolan intar en positiv hållning till tvåspråkighet och modersmålsundervisning. Budskap från pedagogen, som nedvärderar eller ifrågasätter barnets språk och kultur, verkar inte främjande för den språkliga utvecklingen på något språk (Fredriksson & Taube i Bjar & Liberg, 2003:167).

Kommunikation och lek

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin nyfikenhet och lust samt förmåga att leka och lära (Lärarnas Riksförbund, 2006). Leken i förskolan har betraktats på olika sätt, men generellt kan man säga att synen på lek har förändrats från att anses vara en förolyckad och onyttig aktivitet, till en aktivitet som används för att ge legitimitet åt lärande (Löfdahl, 2004:40). Oavsett syn och syfte med leken, så kan det konstateras att leken är en stor del i förskolebarnens vardag och därmed även kommunikation. Barn som leker använder språket som ett redskap för att handla i en social situation. Faktiskt är kommunikation avgörande för

att gemensamma lekar ska komma till stånd. Det krävs en kommunikativ kompetens för att kunna tolka och delta i en leksituation, samt för att leken ska utvecklas, bestå och inbegripa flera deltagare (Löfdahl, 2004:21). Därför kan vi nu konstatera att språk och kommunikation är fundamentalt i allt vi människor gör. Det är i normala fall omöjligt att talet inte utvecklas hos barn. Även om vuxna inte vet hur man överför språk så kommer det. Det är som en naturkraft (Läraryrket och tidningen Förskolan, 1997:70). De flesta når alltså en acceptabel nivå i sin kommunikativa kompetens, men när det handlar om att ge barn så bra förutsättningar som möjligt i deras fortsatta utveckling, är det viktigt att förskolan stimulerar till detta.

En god språkutveckling

Tidigare har vi tittat på vad språk är och detta avsnitt ska nu behandla språkets *utveckling*. Enligt Nationalencyklopedin (1996:159) har utveckling ett ändamål, till skillnad från förändring, som är värdeneutral i den mening att en förändring kan ha ägt rum, utan att man behöver ta ställning till om den är bra eller dålig. Man antar ofta att utveckling sker från ett lägre till ett högre, bättre tillstånd. En god språkutveckling kan därför definieras som en resa mot en förbättring av det sociala verktyg som vi använder till att kommunicera med. Jag vill dock använda ordet *en* med ett visst förbehåll, då det kan indikera att det bara skulle finnas en enda god språkutveckling eller ett sätt att nå dit.

Barns tidiga språkutveckling

Barns språkutveckling börjar i ett tidigt skede. Redan det ofödda barnet reagerar på ljud, rörelse och rytm och lär sig uppfatta musiken och tonfallet i moderns röst. Forskning har visat att nyfödda reagerar annorlunda på sin moders röst än på andras. Vidare har man kunnat visa att spädbarn visar ett speciellt intresse för mänskliga ansikten och röster, och därmed tycks barnet vara inställt på språklig kommunikation redan vid födelsen (Lindö, 1998:76). Mot slutet av barnets första levnadsår har det tillägnat sig dels en fonetisk igenkänningsförmåga och dels ett förråd av minnesrepresentationer av ting, personer och händelser i omgivningen. Det förstnämnda betyder att barnets förmåga att känna igen vanligt förekommande ljud har ökat drastiskt, och att barnet har lättare att känna igen språkljud, om det samtidigt får se ansiktet och munnen på den som talar. Ett exempel på det sistnämnda är när barnet tappar ett föremål på golvet och börjar se sig om efter det. Dessa två faktorer är förutsättningar för att barnet ska kunna börja utveckla ord (Strömquist i Bjar & Liberg, 2003:60). Under andra

levnadsåret börjar barnet utforska sin omgivning med sina händer och att stoppa saker i munnen. Gester och ansiktsuttryck kommer i uttryck och beroende på grad av stimulans börjar det benämna saker med ord. Barnet lär sig även uttrycka nyanser och nya betydelser genom att kombinera ord med gest (Bruce i Sandberg, 2009:61). Sedan utvecklas och förfinas den språkliga formen, med avseende på uttal och grammatik. En treåring förväntas kunna göra sig förstådd inom familjen och som tumregel förväntas barnet kunna uttrycka sig i satser om minst tre ord. Vissa ljud som SJE- och TJE-ljud och konsonantkombinationer, kommer ofta senare och ställer till problem för många barn. Detta märks genom att de förenklar, stryker eller ersätter dessa ljud (Bruce i Sandberg, 2009:62). Under det fjärde levnadsåret brukar den språkliga grunden vara lagd och barnet har blivit språkligt medveten. (Bruce i Sandberg, 2009:62). Med språklig medvetenhet menar man att barnet självständigt och mer eller mindre medvetet funderar över språket. Barnet lägger märke till språkets form och skiljer det från dess betydelse och tänker alltså på hur något sägs. Små barn kan inte skilja språket från den situation det uttrycks i och för att vara språkligt medveten, måste man kunna gå ifrån här-och-nu och skilja språket från situationen (Svensson, 2005:17). De riktlinjer som här presenteras är generella och därför får de symbolisera en god språkutveckling. Språkutvecklingen är dock högst individuell och påverkas dessutom av flera andra faktorer varav några kommer att tas upp under följande rubrik.

Förutsättningar för en god språkutveckling

Att de tidiga åren formar barns utveckling är inget nytt, menar Bente Eriksen Hagtvet (2004:183). Att stimulera hjärnan från början är själva grunden för bland annat en god språkutveckling och barn som inte fått stimulans, utvecklar normalt ett bristfälligt språk (Eriksen Hagtvet, 2004:183). Däremot är det inte sagt att en särskild form av stimulans är kritisk för en gynnsam utveckling, men det är ändå riktigt att tala om känsliga perioder då barn är speciellt mottagliga för en bestämd typ av stimulering (Eriksen Hagtvet, 2004:103). De barn som, på grund av bristande stimulering, får ett sämre språk, omfattar ofta väldigt extrema fall, där de knappt har utsatts för språk överhuvudtaget. Så är inte fallet för de flesta som tur är och därför är detta en förutsättning, som man kan ta för givet att barnen får. Barn är robusta till sin natur och en enskild riskfaktor räcker sällan till en felutveckling, utan det ska till ”multirisiker” i samband med ogynnsamma miljöer, för att allvarliga förseningar och brister ska uppstå (Eriksen Hagtvet, 2004:183). Forskare har visat att sambandet mellan stigande ålder och en mindre effektiv språkinläring har att göra med nervcellernas förmåga att göra nya kopplingar till varandra och även att förstärka dessa kopplingar (Abrahamsson &

Hyltenstam i Bjar & Liberg, 2003:33). Förutsättningar som rör det rent biologiska hos oss människor finns där oavsett, det är så vi fungerar och inget som kan kontrolleras. En annan faktor som är helt avgörande för en normal språkutveckling är miljön (Eriksen Hagtvet, 2004:103). En stimulerande miljö har betydelse för att barn ska kunna utveckla mer avancerade språkliga färdigheter, till exempel kommunicera mer nyanserat, att använda språket för att lösa problem och uttrycka sig situationsberoende. Att kunna använda språket på ett sådant sätt är dessutom en viktig skriftspråklig förutsättning (Eriksen Hagtvet, 2004:104). Förskolan har ett ansvar i att skapa en sådan miljö, som stimulerar barnen till att utvecklas i en högre grad. Med det menas att man lägger ribban på en högre nivå, att man utmanar barnen och inte nöjer sig med att barnen ska följa de generella milstolparna i språkutvecklingen för att sedan lägga locket på. Förutsättningarna för en språkligt stimulerande miljö i förskolan, bygger på pedagogernas roll och arbete och med tanke på dess omfattning, får detta område en egen rubrik.

Pedagogens roll i barns språkutveckling

Pedagogens roll i barns lärande har förändrats över tid, i takt med att den traditionella barnsynen har fått bereda plats åt en ny. Men barnsyn är inte bara något som kan formuleras i ord. Den får alltid ett konkret uttryck i mer eller mindre medvetna handlingar från pedagogens sida (Bjervås i Johansson & Pramling Samuelsson, 2003:58). Det betyder att förskolans verksamhet speglar den av pedagogen rådande barnsynen och därför är det viktigt att man ständigt reflekterar över vad man gör och varför. Är det så att vår barnsyn styr de förväntningar vi har när vi ser på barn, har vi all anledning att göra den synlig (Bjervås i Johansson & Pramling Samuelsson, 2003:59). Med andra ord handlar det om att pedagogen måste kunna inta ett barnperspektiv. Om verksamheten utgår för mycket från de vuxnas perspektiv, för det lätt med sig en undervisande lärarroll. Barnet möts av en pedagog som bara visar på rätt och fel i ett försök att hinna överföra all den kunskap som planeringen omfattar. Detta är inte en miljö som utmanar och lockar barnets egna tankar och förmågor. Den vuxne glömmer att ta hänsyn till barnets kompetenser (Bjervås i Johansson & Pramling Samuelsson, 2003:62). I sökande efter kunskap måste barnet vara aktivt tillsammans med andra. Både barn och vuxna har rollen som medforskare, utmanare och ledsagare, men själva lärandet är något som måste göras själv (Benn i Johansson & Pramling Samuelsson, 2003:115). Denna beskrivning av pedagogens roll är den som speglar förskolans verksamhetsmål och läroplan bäst. Det krävs dock tålamod, vilja och kontinuerlig reflektion för att nå dit.

Det är, för språkutvecklingen, viktigt att barnen erbjuds många tillfällen till utvecklande och intressanta samtal, varje dag. De måste få möjlighet, att genom samtal och lek med ord, lära sig olika språkliga uttryck och de barn som får göra detta tillsammans med en vuxen kommer att intressera sig mer för skriftspråket och mötet med detta kommer att te sig naturligare (Svensson, 2005:12). Nästa steg blir då att reda ut när ett samtal är utvecklande och intressant. Ett barns liv rymmer många vardagssituationer och dessa kan ses som den viktigaste basen för barns språkutveckling. Detta beror dels på att en ordentlig dos varje dag gör stor skillnad över tid, och dels för att kända rutiner och förutsägbarhet, skapar mening och förståelse av ord och uttryck (Eriksen Hagtvét, 2004:118). Den dagliga verksamheten i förskolan består av många rutiner, som är utmärkta tillfällen för språkstimulerande samtal. Det är inte den organiserade pedagogiska verksamheten som är av intresse i första hand, utan vad människor sysslar med i det dagliga livet (Eriksen Hagtvét, 2004:41). Centralt för förskolans arbete är också att lärande ska vara lustfyllt. Lustfyllt blir det när pedagogerna är lyhörda för barnets nyfikenhet och intresse. Lust är även något som ofta förknippas med lek, skriver Johansson & Pramling (2003:21). De frågar sig även om lärandet är något annat än lek, eftersom barn troligen inte gör någon skillnad mellan dessa element. Forskning säger att man inte ska se på lekens enskilda beståndsdelar, utan istället se en kontext där olika komponenter samverkar och bidrar till barns meningsskapande (Löfdahl, 2004:39). I förskolan existerar inte ämnen som i skolan utan utvecklingen flyter samman mer i en helhet. Detta gäller alla delar av verksamheten, som i all sin enkelhet ändå är zoner för lärande, om pedagogerna tillåter detta.

Att synliggöra barns språkutveckling

Idag är det många förskolor som inspireras av Reggio Emilia och deras sätt att använda pedagogisk dokumentation (Wehner-Godée, 2000:9). I kommunen där denna undersökning har ägt rum, satsas det just nu mycket på detta, genom att man låter all förskolepersonal genomgå utbildning inom detta område. Arbetet syftar till att dels, öka kunskapen om hur barn och pedagoger söker och konstruerar kunskap och dels att stödja barnen och ge dem nya utmaningar (Wehner-Godée, 2000:10). Pedagogerna gör både sitt eget och barnens lärande synligt med hjälp av kamera, videokamera, bandupptagningar, intervjuer, observationer och anteckningar. Det är alltså inte bara barnets lärande som står i fokus. Lika viktigt är det att pedagogerna får möjlighet att analysera sig själva i ett utvecklingsperspektiv (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:126).

Metod

I detta kapitel kommer jag att presentera vilka redskap jag har använt för att samla ihop, bearbeta och tolka materialet för undersökningen.

Val av metod

För studien valde jag en kvalitativ metod, i form av intervjuer. Detta för att kunna gå mer på djupet och på så sätt ha möjlighet att skapa en helhetsförståelse (Larsen, 2009:23). Men det menas att tillfälle ges i intervjusituationerna till att ställa relevanta följdfrågor så att svaren bildar en enhetlig bild av fenomenet. Larsen (2009:27) säger också att ofta är kunskapen om företeelser så liten så att det är omöjligt att konstruera bra frågeformulär. Det betyder att det i förväg kan vara problematiskt att förbereda frågor då det ofta krävs mycket förkunskaper. I en kvalitativ metod finns möjligheten att komplettera kunskaperna under intervjuerna. Kvale & Brinkmann (2009:128) påpekar att en intervjuare kan inhämta kunskaper under hela undersökningen och att samtalen med intervjupersonerna kan vidga och förändra hennes uppfattning om de undersökta fenomenen. Dock är det, anser jag, beroende av att intervjuaren engagerar sig. Vidare menar Larsen (2009:27) att det också blir enklare att säkerställa en god validitet i kvalitativa undersökningar, då den intervjuade kan tala friare och kan ge förklaringar. Nackdelen med en kvalitativ metod är att det inte går att generalisera. Däremot innebär metoden en viss överförbarhet (Larsen, 2009:24), vilket betyder att man kan försöka beskriva sitt fall i förhållande till liknande situationer, och få ett visst mått av relaterbarhet. Genom att ge så omfattande information som möjligt kring fallet, kan andra i viss mån göra jämförelser med sina egna förskolor (Stukát, 2005:33).

Inom kvalitativa undersökningar finns flera olika sätt att samla in data. Det händer att flera metoder används, som tillägg för att nå en djupare förståelse. De två vanligaste är dock intervjuer och observationer (Larsen, 2009:83). I denna studie har den kvalitativa intervjun använts som enda metod, i form av den strukturerade varianten med intervjuformulär. Detta innebär att intervjuerna har styrts av färdigformulerade frågor, som ställts i en fast ordningsföljd. Jag valde denna metod då den enligt Larsen (2009:84), rekommenderas i undersökningar, där man har begränsat med tid och liten erfarenhet av intervjuer. Strukturerade intervjuer gör också efterarbetet enklare, då alla besvarar samma frågor (Larsen, 2009:84). Det betyder dock inte att det är förbjudet att ställa följdfrågor under intervjuens gång. Om ett svar är knapphändigt kan man be informanten att utveckla svaret, eller om svaret

leder in på ett nytt tema kan det vara intressant att följa upp det (Larsen, 2009:87). Oftast följde jag det framarbetade frågeformuläret under intervjuerna, men gick ifrån de gånger som jag upplevde att det fanns frågetecken. Under konstruktionen av själva frågeformuläret försökte jag hela tiden tänka på vilka frågor som måste ställas för att kunna besvara syfte och frågeställningarna.

Undersökningsgrupp

Jag valde att utföra denna undersökning på två förskolor, inom samma organisation/enhet, i en kommun utanför Stockholm. Anledningen till att jag valde detta område var för att det är mångkulturellt. Det innebär att en majoritet av barnen i förskolorna är två- eller flerspråkiga, och det gör en studie om språkutveckling högst relevant. Dessa kommuner har ofta också en utarbetad skolplan, där just språk och språkutveckling står högt i kurs. Den för undersökningen valda kommunens skolplan omfattar inte bara förskola, utan även grundskola, gymnasium och vuxenutbildning. Den säger kort och gott att verksamheten ska främja barns och studerandes kommunikativa utveckling, vilket bland annat innebär att språk, kultur och IT-användning ska ha en framskjuten ställning. Det är dock värt att återigen påpeka att det inte är flerspråkighet, som är det centrala i detta fall. Det är snarare språkutveckling med avseende på utveckling av kommunikativa färdigheter.

Jag gjorde ett icke-sannolikhetsurval, vilket betyder att målet inte är att generalisera utan snarare att uppnå mesta möjliga kunskap inom ett visst område utan att det nödvändigtvis måste gälla för alla (Larsen, 2009:77). För att få tag på lämpliga intervjupersoner använde jag mig av snöbollsmetoden, vilken innebär att forskaren tar kontakt med personer, som hon antar har goda kunskaper i ämnet (Larsen, 2009:78). I detta fall kontaktade jag en person som jag visste var engagerad i språkutvecklingsfrågor, och som jag varit i samröre med tidigare. Denna person tipsade sedan om andra pedagoger, och dessa hittade i sin tur ytterligare personer. Sammanlagt genomfördes sex intervjuer, med tre utbildade barnskötare och tre utbildade förskollärare. Antalet intervjupersoner var inte bestämt i förväg. Målet var att få så nyanserade utsagor som möjligt, och på grund av den valda och dessutom mycket tidskrävande metoden, reglerade jag antalet till de sex personerna. Fyra av dessa personer arbetar på ena förskolan och två personer arbetar på den andra förskolan. I den här undersökningen görs dock ingen skillnad på förskolorna, då de fortfarande tillhör samma

organisation och syftet är att lyfta pedagogernas tankar. Därmed finner jag eventuella skillnader mellan förskolorna ointressanta denna gång.

Presentation av pedagogerna

I analysen kommer jag att kalla pedagogerna, som alla var kvinnor, för P 1-6, för att hålla dem anonyma. Vissa av dem hade även utbildning utöver grundutbildningen, men jag valde att inte upplysa om detta, då dessa kännetecken kan vara alltför uppenbara. Informationen baseras på de bakgrundsfrågor som intervjuerna inleddes med.

P1: Arbetar som förskollärare, sedan tre månader tillbaka. Avdelningen omfattar fjorton barn i åldern 1-2, 5 år. Där finns tre pedagoger på heltid.

P2: Är barnskötare och har arbetat i fjorton år, inom samma enhet. Barngruppen består av tjugofyra barn i åldern 3-5 år. Tre pedagoger arbetar där.

P3: Har barnskötartutbildning och har arbetat på nuvarande förskola i sju år och innan dess i femton år. Avdelningen har tjugotre barn i åldern 3-6 år och tre pedagoger på heltid.

P4: Är förskollärare sedan tolv år. Har arbetat i olika områden men på nuvarande förskola i ca ett och ett halvt år. Har ingen egen barngrupp, utan cirkulerar på de olika avdelningarna, som ansvarig av det pedagogiska arbetet på förskolan.

P5: Är förskollärare sedan sex år och har jobbat på samma förskola hela den tiden. Arbetar tillsammans med två andra pedagoger i en barngrupp om femton barn i åldern 1-3 år.

P6: Arbetar som barnskötare på nuvarande arbetsplats sedan tre terminer tillbaka, tillsammans med två andra pedagoger. Barngruppen består av tjugotre barn i åldern 4-6 år.

Analysmetod

En forskare kan läsa igenom sina intervjuer gång på gång, reflektera teoretiskt över specifika teman av intresse och skriva ner tolkningar utan att följa någon specifik metod (Kvale & Brinkmann, 2009:253). Jag valde inte någon särskild metod inför materialanalysen, men tog däremot till mig några tips och goda råd. Att analysera kvalitativa data handlar om att arbeta

med en större textmängd, därför bör man först och främst fokusera på att komprimera, systematisera och ordna materialet så att det blir hanterbart (Larsen, 2009:101). Jag började med att kategorisera svaren från intervjuerna under fyra rubriker, för att det skulle bli enklare att se var de olika delarna hörde hemma. Detta gjorde jag genom att klippa ut svaren och placera de under respektive rubrik. Denna metod gjorde att jag fick en överblick över vad varje intervjuperson hade sagt om varje rubrik, och därmed kunde jag börja själva analysen, det vill säga att hitta mönster, se tendenser och hitta exempel (Larsen, 2009:104).

Studiens tillförlitlighet

Studiens tillförlitlighet brukar omfatta två huvudsakliga begrepp, validitet och reliabilitet. Med validitet menas giltighet, om man mäter det som man avser att mäta (Stukát, 2005:125). Reliabilitet i sin tur, visar på exakthet och precision, att noggrannhet har präglat förloppet (Larsen, 2009:81). Denna undersökning, anser jag, har hög validitet, bland annat för att den valda metoden erbjuder en flexibilitet i processen, som innebär att nya infallsvinklar kan tas i beaktning både under och efter arbetets gång (Larsen, 2009: 81). Däremot kan det alltid innebära felmarginaler när man har med människor att göra. Till exempel är det inte helt otroligt att informanterna ger osanna svar, för att de inte vill erkänna brister eller för att de vill ge det svar som de tror intervjuaren vill höra (Stukát, 2005:128). De medverkande intervjupersonerna verkade dock, enligt mig, avslappnade i situationen och flera framhävde problem och brister hos sig själva såväl som i professionen. När det gäller reliabilitet kan det i studien finnas brister som exempelvis feltolkning av frågor och svar hos både intervjupersoner och forskare (Stukát, 2005:126). En majoritet av respondenterna hade annat modersmål än svenska och någon enstaka gång hände det, att jag inte fick ett direkt svar på frågan som ställdes. Detta rättades dock till genom att jag ställde följdfrågor tills jag kände mig tillfreds med svaret. Ett sätt att kontrollera reliabiliteten på sin undersökningsmetod är att upprepa mätningen för att se om det nya resultatet stämmer överens med det tidigare (Stukát, 2009:126). Egentligen är det inte relevant för en kvalitativ studie. Den baseras på ett unikt insamlingsmaterial, som därmed kan skilja sig i en annan liknande undersökning, där samma metoder använts. Detta till skillnad från kvantitativa studier där fokus ligger på att dra generella slutsatser. Jag upplever det dock som att jag fick ärliga och uttömmande svar på frågorna och är därmed av uppfattningen att en ny undersökning, med samma undersökningsgrupp och metod, skulle ge samma resultat. Däremot kan det finnas en annan faktor, som utgör en viss fara för denna studies oberoende. Jag nämnde ovan att jag inför undersökningen kontaktade en person som jag har haft att göra med tidigare, under andra

omständigheter och som jag visste hade stort intresse av ämnet. Det är ett faktum att det kan påverka mig som forskare, i tolkning och bearbetning av materialet. Kvale & Brinkmann (2009:91) skriver att då kvalitativ forskning är interaktiv forskning så löper intervjuaren särskilt stor risk att, genom det nära samspelet med intervjupersonerna, ”köpas” av dem. I detta fall innebär det, att jag i viss mån omedvetet, kan vara färgad av lojalitet och har svårt att problematisera på ett objektiva sätt, för att jag identifierar mig med respondenterna. I det här fallet, tillskriver jag objektivitet den betydelsen, att jag kan diskutera ett fenomen utan att välja sida eller perspektiv. Helt objektivt i en studie, där forskaren ska tolka och diskutera ett material, kan det aldrig bli.

Forskningsetik

Inför fältarbetet informerades samtliga respondenter om följande:

- Syftet med studien, att deltagandet är frivilligt och att de när som kan avbryta sin medverkan.
- Att alla medverkande är anonyma och så även området/kommunen.
- Att materialet endast kommer att behandlas av intervjuaren och för detta ändamål.
- Att materialet kommer att förstöras efter arbetet och inte finnas tillgängligt för någon utomstående.

Resultat och analys av resultat

Detta avsnitt har delats in i fyra olika teman. Direkt under varje rubrik presenteras de frågor, från intervjuerna, som är utgångspunkten för temat. Sedan följer en presentation av vad respektive pedagog har svarat, det vill säga resultatet. En analyserande diskussion kommer därefter att föras i direkt anslutning till detta. Det första temat kommer att behandla pedagogernas syn på och inställning till språk och ett språkutvecklande arbetssätt i förskolan. Följande tema kommer att redovisa hur det förhåller sig i praktiken, det vill säga hur pedagogerna arbetar språkutvecklande. Det tredje temat handlar om pedagogernas egna förutsättningar. Dessa delar bildar en helhet kring ämnet på så sätt att de förutsätter varandra och därmed är de av lika stor betydelse för denna undersökning. I det fjärde och sista temat har pedagogerna fått möjlighet att fundera på om de faktiskt kan säkerställa att de arbetar för att främja varje barns språkutveckling.

”Vi lägger ju grunden här”

- Vad innebär en god språkutveckling för dig?
- Hur viktigt tycker du att det är med ett språkutvecklande arbetssätt i förskolan?

Resultat

P1 menar att det är i förskolan som grunden läggs för det livslånga lärandet och att det därför är av stor vikt att pedagogerna medvetet jobbar mycket med språk. Det handlar om att ge barnen möjlighet att uttrycka sig på alla sina sätt, inte bara muntligt, utan att de ges tillfälle att uttrycka sina känslor och tankar och ja, sig själva helt enkelt. Vidare trycker P1 på det här med flerspråkighet och hon berättar att man inom förskolan strävar efter en aktiv tvåspråkighet. Men det menar hon att man inte ska ignorera barnens första språk, utan istället uppmuntrar till att de vill behålla det, och att föräldrarna vill det. Många gånger vet man inte vad barnen får hemma rent språkmässigt, säger hon, och därför måste pedagogerna arbeta på ett medvetet sätt så att man når en slags jämvikt.

I likhet med P1 menar P2 att det är viktigt att barnen får möjlighet att lägga en god språklig grund när de är små för att de ska kunna nå målen i livet. Det allra viktigaste är enligt P2 att barnen tillägnar sig bra svenska och bra modersmål. Hon säger att hon alltid försöker fokusera på båda språken och också förklara för föräldrarna varför det är viktigt. P2 säger att det är vanligt att föräldrarna gör misstaget att sluta använda modersmålet med sina barn, för att de

vill att barnen ska få en så bra svenska som möjligt. De förstår inte att det blir fel, då barnen behöver ha ett bra modersmål för att kunna bygga upp det andra språket. P2 tycker att det skulle vara bättre om föräldrar håller sig till sitt hemspråk när de talar med sina barn och att barnen får fokusera på svenskan när de är i förskolan.

För P3 innebär en god språkutveckling att barnen ständigt ska höra språket vi använder så att de utvecklas varje dag. Hon säger också att pedagogen har en viktig roll och behöver vara medveten om hur man ska göra. Om pedagogen utvecklas, gynnar det barnen. En annan sak som P3 tar upp är att barnen ibland inte har möjlighet att utveckla det svenska språket hemma då många föräldrar också har begränsningar i språket. Då kan de inte hjälpa till med att till exempel förklara ords betydelse på svenska.

För att barnen ska ha möjlighet till en god språkutveckling, behövs en språkmedveten pedagog. Det anser P4 som förklarar detta med att pedagogen bör "ligga snäppet över". Det når man genom att känna in var barnet befinner sig utvecklingsmässigt och därefter utmana barnet utifrån dess förutsättningar. Det handlar om att utmana och sedan gå tillbaka ett steg, för att kontrollera att barnet verkligen förstår, sedan upp igen och på så sätt töjs gummibandet hela tiden och barnet utvecklas. Det handlar även om att ge barnen talutrymme. Språk är en färskvara som ständigt behöver användas och utvecklas, menar P4. Denna pedagog trycker på pedagogens roll och menar att man, som vuxen, ständigt måste fråga sig hur man själv använder språket. Är jag tyst eller benämner jag och försöker locka till härliga samtalsämnen? Hur ställer jag frågor? Vad frågar jag om? Är det kontrollfrågor eller är det genuint nyfikna frågor? Alla dessa aspekter och sedan att barnen faktiskt behärskar sitt språk, det är viktigt, säger P4.

P5 tar, även hon, upp pedagogens roll som särskilt betydelsefull för barns språkutveckling i förskolan. Hon säger att en pedagog också måste vara medveten om sin roll, sitt uppdrag, eftersom att det först är då, som det blir möjligt att stötta barnen i deras språkutveckling. Man ska tillbringa tiden på förskolan tillsammans med barnen och utmana dem. Detta innebär att man inte alltid ska förenkla ord och satser, utan istället försöka ge barnen ett rikt och nyanserat språk. P5 klargör också att barnen ska få stöd i alla sina språk.

Ett språkutvecklande arbetssätt är en prioritering, säger P6, som vidare menar att språk är allt, känslor, kommunikation med andra och relaterat till trygghet. För henne innebär det en

pedagog som är tydlig och använder till exempel kroppsspråk, ögonkontakt och annat konkret material för att förtydliga och därmed hjälpa barnen att förstå. Hon säger också att om inte det ena sättet fungerar får man prova ett annat. För P6 är även andra barn ett effektivt hjälpmedel. De äldre har mycket att ge de yngre, och tvärtom, menar hon.

Analys

Det som förenar samtliga pedagoger är att de är av åsikten att ett språkstimulerande arbetssätt är oerhört viktigt i förskolan. De menar att det är i förskolan som grunden läggs och förutsättningar skapas för barnens fortsatta utveckling. Barn gör nya erfarenheter varje dag i sin strävan efter att erövra sin omvärld. Genom lek, lärande och språk tillägnar de sig kunskaper som är avgörande för livet. Under barns första levnadsår lär de sig mer än vad de någonsin kommer att göra under perioder senare i livet (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:9). Barnen måste vidare, enligt pedagogerna, bli språkligt stimulerade för att kunna kommunicera på olika sätt och därmed lära sig att uttrycka känslor, förmedla tankar och känna trygghet. En pedagog belyser också det faktum att barnen ofta kommer från familjer där det svenska språket är begränsat och att en del föräldrar väljer bort modersmålet hemma, då de tror att detta ska hjälpa barnen att lära sig svenska. Därför är förskolans arbete med språk av stor betydelse för barnen. Enligt Lpfö 98 ska förskolan bidra till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål (Lärarnas Riksförbund, 2006). Detta bekräftas av intervjupersonerna också, som påstår att man strävar efter en aktiv tvåspråkighet såväl inom förskolan, som inom kommunen. Det som däremot inte framkommer är hur de översätter detta i praktiken. P1 menar att hon strävar efter en dialog med föräldrarna, för att se hur de resonerar kring språk, så att hon kan stötta varje barn på det sätt som de behöver. Hon talar om jämvikt mellan modersmål och det svenska språket. Detta stämmer bra överens med Lpfö 98 där det står att vårdnadshavare har ansvaret för sina barns fostran och utveckling. Förskolan ska komplettera hemmet och skapa de bästa förutsättningarna för att varje barn ska utvecklas rikt och mångsidigt (Lärarnas Riksförbund, 2006). För detta krävs ett nära samarbete och en dialog mellan förskola och föräldrar, som P1 säger. Samtidigt anser flera av pedagogerna att föräldrar borde använda sina modersmål när de talar med sina barn, då det ena språket stärker det andra, det vill säga att barnens förutsättningar att lära sig det nya språket ökar. Det är ett argument som också forskningen stödjer. Johannes Lunneblad, lektor vid Göteborgs universitet, skriver att en god tvåspråkighet gynnas av att barn får möjlighet att utveckla sitt modersmål parallellt med svenskan (2009:42). Det pedagogerna säger kan dock tolkas, som att de lämnar över hela ansvaret på

föräldrarna och att det är svenska som gäller när barnen är i förskolan. P2 säger dessutom att hon tycker att det vore bättre om föräldrarna stod för utvecklingen av modersmålet och att barnen därmed kan fokusera på det svenska språket när de är i förskolan. Lunneblad (2009:32) menar att pedagoger strävar efter att forma förskolekulturer, genom att skapa en gemensam referensram utifrån en föreställning om det svenska. I detta har svenskan rollen, som en nyckel till det svenska samhället och pedagogerna tar rollen som bärare av det svenska och svenska språket, vilket kort och gott innebär, en plats, ett språk. Det strider då mot läroplanens kriterier, som beskrevs ovan. Om så är fallet och vad det kan bero på, kan inte denna undersökning besvara, men det är i vilket fall svårt att då hävda att verksamheten strävar efter en aktiv tvåspråkighet. De flesta föräldrar är dessutom mycket måna om att deras barn ska få en bra skolgång, men de kan samtidigt vara osäkra på vad som är bäst för deras barn. De får olika budskap i olika sammanhang och undrar kanske över om barnet verkligen kan bli tvåspråkigt och vad de kan göra för att främja barnets språkutveckling (Fredriksson & Taube i Bjar & Liberg, 2003:167). Men som sagt, hur det verkligen förhåller sig framkommer inte av intervjuerna, men det är trots allt en intressant aspekt.

Frågan om vad en god språkutveckling innebär, besvaras olika av intervjupersonerna. Tre av pedagogerna menar att barnen har fått en god språkutveckling när de behärskar sina språk. Vad som menas med att behärska ett språk lämnar vidare utrymme för tolkning. Tidigare i den här uppsatsen, beskrivs några av de milstolpar, som barn generellt når under de tidiga levnadsåren. Den utvecklingslinjen representerar det normala och kan därmed ses som en mätsticka. Följer barnen dessa milstolpar anses de ha en god språkutveckling och behärskar då också sitt språk, i den grad det förväntas av dem (se avsnittet *Barns tidiga språkutveckling*). Frågan är om detta är applicerbart på alla de barn som har en annan bakgrund än svensk? Förväntas de också nå dessa milstolpar eller nöjer sig pedagoger med mindre hos dessa barn? Dessa frågor hör inte hemma i den här undersökningen, men är väl värda att fundera på, med tanke på ordvalet *behärska*. Intervjupersonerna säger dock rakt ut att de har höga ambitioner i frågan om barns språkutveckling och att det är en prioritering i deras arbete. Det kan tolkas som att de lägger ribban högt och verkligen arbetar för att stimulera barnens språk och om barnen då når den nivån att de behärskar språket, får det ses som en framgång. De övriga pedagogerna svarar inte direkt på frågan, utan berättar istället vilka förutsättningar som behövs för att kunna bedriva ett språkutvecklande arbetssätt. Det som är gemensamt för dem är att de lyfter pedagogens roll och medvetenhet som absolut viktigast. Detta kommer att diskuteras närmare under nästa rubrik. Orsaken till att frågan inte

besvarades enligt förväntan, kan vara att frågan inte var formulerad på ett tydligt sätt. Det kan även vara så att pedagogerna finner det svårt att formulera ett svar på frågan, då det bevisligen kan vara problematiskt att bestämma när ett barn har en god språkutveckling.

”Pedagogens roll är oerhört viktig när det gäller barns språkutveckling”

- Vilket förhållningssätt har du som utgångspunkt i ditt arbete?
- På vilket sätt arbetar du för att främja barnens språkutveckling?
- Används något verktyg för att på något sätt mäta varje barns språkutveckling?
- Vilka svårigheter upplever du att det kan finnas i arbetet med språkutveckling?

Resultat

Kommunen, där undersökningen gjordes, har utformat en språkutvecklingsplan, som getts ut till alla anställda inom skola och förskola. Enligt P1 bygger den på aktuell forskning och denna plan ska ligga till grund för allt språkutvecklande arbete. Planen omfattar sammanfattningsvis fyra centrala begrepp; stöttning, interaktion, återkoppling och kontextrika sammanhang. Dock anser P1 att kommunen borde ha anordnat någon typ av informationsmöte om denna folder och inte bara slängt ut den till alla. Det kan vara knepigt att förstå alla dessa begrepp och veta hur man ska omsätta dem i praktiken. Som pedagog strävar P1 efter att tala mycket med barnen i dialog. Det är viktigt, anser hon, att man utgår från barnens intressen, så att de finner mening med samtalen. Därför använder hon sig inte heller av planerade språkövningar. Istället tar hon tillvara på de vardagliga rutinerna, som matstunden, av- och påklädning och blöjbyten, för att om barnen får stimulans varje dag så kan det hända mycket, tror hon. Dessutom gör P1 observationer för att se vad det är som barnen intresserar sig för just nu och på det sättet skapa tillfällen till givande samtal. Det är viktigt att lyssna på barnen, för de har massor att säga. Inte alltid med riktiga ord, men det är mycket som vill komma fram och det gynnar också språkutvecklingen, menar hon. Att de får jollra och så vidare. Hon försöker också att tänka på att utmana barnen, inte bara språkligt utan även tankemässigt, eftersom den språkliga och tankemässiga utvecklingen går hand i hand. Trots att barnen är så små som ett år, kan man utmana dem i deras lilla värld, säger hon. För att mäta språkutvecklingen används främst pedagogisk dokumentation och då tar de kort, gör videoupptagningar och antecknar. P1 säger dock att då hon fortfarande är så pass grön i yrket, har hon ännu inte hittat en metod som passar henne personligen. Om svårigheter i själva arbetet säger P1 att det är när man har olika förhållningssätt till hur man ska jobba med

språkutveckling och olika grunder, menar hon. Man kanske tycker att en kollega gör på ett sätt som man själv inte tycker är bra. I längden blir det jobbigt, för man vill ha ett gemensamt sätt, i alla fall i med de närmaste kollegorna, tycker hon.

P2 berättar att man jobbar med språket från att barnen kommer på morgonen, tills de går hem. I alla aktiviteter och naturliga sammanhang, kommer språket in automatiskt, säger hon. Det hon försöker tänka på är att vara tydlig och benämna saker och ting. Vidare är det bra om man inte bara använder enkla och vardagliga ord. Det ska inte vara för svårt heller, men lite över barnens kunskapsnivåer. Hon använder dokumentation för att mäta barns språkutveckling. Då får barnen rita, måla, återberätta historier, som pedagogerna sedan dokumenterar. Det händer att nya barn i tre års ålder inte kan ett enda ord svenska när de börjar, säger P2. Detta leder dock till en svårighet, enligt P2. De barn som inte kan svenska alls när de börjar i förskolan, får inte det stöd de behöver, för att det inte finns tid, menar hon. Detta för att barngruppen är för stor.

Enligt P3 är språk och språkutveckling ett av pedagogernas viktigaste uppdrag i den här kommunen. Hon berättar att de ofta får möjlighet att gå på föreläsningar, där de lär sig praktiska handlingar. Inte lika mycket teori som praktisk kunskap, till exempel hur man gör när ett barn inte förstår. P3 anser också att arbetet har blivit svårare, därför att det krävs så mycket av en själv. Att man ständigt reflekterar över vad man faktiskt gör och hur man talar med barn, för att det hela tiden ska förbättras. Hon påstår att stimulering av språket pågår hela dagen, under förutsättning att det finns medvetna pedagoger, som ständigt funderar över vad de ger barnen. Hon anser att om de vuxna vill att barnen ska utvecklas, måste de se till att de gör det själva också. P3 tror även att leken är central för barns språkutveckling. I leken kan barnen möta ett rikt språk, som inte faller sig lika naturligt i vardagen. Hon säger att hon främst dokumenterar genom att anteckna vad som händer i barnens utveckling, men det händer ibland att hon gör bandupptagningar. På henne låter det som att hon egentligen inte tycker att det är tillräckligt för att mäta barns språkutveckling, då hon säger att det bara är denna metod hon använder och att hon inte vill ljuga om det. Den största svårigheten är för P3 när barnen inte är så verbala. Det kan då vara svårt att komma åt deras tankar och när man frågar dem om saker, får man svaret att de inte vet. Hennes teori om detta är att barnen inte är vana vid att få frågor om vad de tror och tycker. Barnen brukar inte samtala med vuxna på det sättet, tror hon. Det är också ett ganska nytt sätt för pedagogerna att arbeta, menar P3.

P4 berättar att förskolan är mycket inne på Vygotskijs tankar just nu. ”Det man inte kan idag, kan man imorgon” är en viktig utgångspunkt i arbetet. Barnet kanske inte riktigt behärskar en företeelse än, men om det använder en kompis eller pedagog, som kan hjälpa och visa konkret, då kan barnet det imorgon, menar P4. En annan viktig utgångspunkt för arbetet är att tro på barnet och att alla är lika värda. Att varje språk är värt sitt. I ett språkstimulerande arbete måste man se barnen och gå ner på deras nivå, tala med dem och inte över, under eller bredvid dem, säger P4. Det är viktigt att utgå från det barnen tycker är intressant och att hela tiden koppla till det konkreta samtidigt som man sätter ord på det som händer. Pedagogerna ska också vara den förebilden, att vara här och nu och inte ställa sig vid sidan om. Barnen måste dock få utrymme att själva utforska och prata och därför måste pedagogen tänka på att inte ta över för mycket. Det språkutvecklande arbetet pågår hela tiden, säger P4. Hon tror också att det är farligt att ha planerade språkövningar. Då kan det lätt bli så att pedagogerna inte tänker på att det ska genomsyra hela verksamheten. P4 trycker starkt på att pedagogen är verktyget till barns språkutveckling, men hon vill inte att man ska glömma kommunikationen barn-barn, föräldrar-barn, städerskan-barn och så vidare. Alla är viktiga, anser hon. När det gäller att synliggöra barns språkutveckling säger P4 att det inte sker tillräckligt mycket än på förskolan. Pedagogisk dokumentation används visserligen och om man följer upp det arbetet så kan man verkligen följa barnens utveckling. Men, menar hon, det gäller att man reflekterar också, att man går tillbaka och ser vad som hänt och där är de inte riktigt än. I själva arbetet ser P4 inga svårigheter alls. Det som är en svårighet just nu är att nå ut med budskapet till kollegorna och att man ska få in det här tänket. Det kräver utbildning, kontinuitet och diskussion och det är i rullning, säger P4.

Att utgå från barnens behov och intressen i arbetet, tycker även P5 är det viktigaste. Hon vill se alla barn som kompetenta och säger att hon känner ett ansvar i att barnen utvecklas i rätt riktning under tiden de är hos henne. Även hon säger att språket finns med i alla vardagliga rutiner och aktiviteter, men hon brukar även planera samlingar där de ägnar sig åt rim och ramsor, sånger och rörelse för att stimulera barnens språk. Rörelse och dramatiseringar med kroppen är utmärkta verktyg för att göra det konkret för barnen, menar hon. P5 tar även upp kommunens språkutvecklingsplan som pedagogernas facit. I likhet med alla andra tar P5 upp pedagogisk dokumentation, som det yttersta redskapet för att synliggöra barnens språkutveckling. De använder bandspelare, video och antecknar ofta när barnen berättar om något de har varit med om. Svårigheterna rör alltid det praktiska, säger P5. För det första är barngruppen allt för stor och för det andra inträffar alltid andra problem som sjukdom bland

personalen vilket gör att man blir underbemannad på den egna avdelningen eller måste hoppa in och hjälpa till någon annanstans. Det är det vanliga, praktiska som försvårar, men inte själva arbetet, tycker P5.

En viktig förutsättning för att kunna bedriva ett språkutvecklande arbetssätt är att alla pedagoger delar samma barnsyn, annars blir det stopp, menar hon. Om alla har samma värderingar blir det lättare att hjälpa och stärka varandra i yrkesrollen och att jobba mot samma mål. Det skapar också motivation vilket också är viktigt för att man ska trivas på jobbet, tror P6. Deras gemensamma barnsyn är att barn kan eller tron på det kompetenta barnet och det är detta som de utgår från i arbetet. Om vi visar att vi tror på att barnen kan, då kan de, men om vi inte visar det så påverkar det barnen negativt. Det och att det ska vara lustfyllt att lära. Språkstimulering finns med i alla vardagliga situationer, vilket tidigare pedagoger också har beskrivit. Men P6 säger att det inte alltid är så enkelt i praktiken. Barngruppen är stor och om någon av pedagogerna är borta och ingen vikarie är tillsatt, blir det stressigt. Det försöker dock så gott de kan, menar hon. Det är pedagogisk dokumentation hon använder sig av, men hon säger att det är omöjligt att hinna synliggöra varje barns språkutveckling. Därför prioriterar hon de barn som hon avgör behöver mer stöd, men också de barn som ligger i framkant. De behöver få extra utmaningar för att utvecklas och inte bli uttråkade, tycker hon. Den största svårigheten P6 upplever är när barn inte talar när de är i förskolan. Hemma kan de prata hur mycket som helst men när de kommer till förskolan tystnar de. Ibland kan det dröja en hel termin innan det lossnar för dessa barn och de börjar tala. Då måste man ändå försöka stimulera dem till att uttrycka sig på ett eller annat sätt och göra allt för att de ska känna sig trygga och glada, säger P6.

Analys

Med förhållningssätt menade jag om pedagogerna har låtit sig inspireras av någon särskild teoretiker eller filosofi i deras arbete. Det kan även omfatta en syn på barn, lärande eller andra utgångspunkter, som för pedagogerna inte har någon särskild teoretisk förankring. Det är olika för alla, vilket också visade sig i intervjuerna. Det som är säkert är dock att förskolans verksamhet speglar den av pedagogerna rådande barnsynen och därför är det viktigt att göra den synlig (Bjervås i Johansson & Pramling Samuelsson, 2003:59). Två av pedagogerna menar att kommunens språkutvecklingsplan är den huvudsakliga utgångspunkten för det språkutvecklande arbetet. Bakgrunden till denna plan är det faktum att minst hälften av kommunens grundskolelever är flerspråkiga och därför behövs det en plan som kan främja

deras språk- och kunskapsutveckling. Det är kommunens språkhandledare som utformat planen och den ska ligga till grund för skolornas egna språkplaneringar. Språkutvecklingsplanen omfattar ett 0-20-årsperspektiv, där även förskolan och gymnasiet ingår (Kommunens språkutvecklingsplan). I foldern presenteras den så kallade ”språknyckeln”; **Stöttning, Produktion, Rik interaktion, Återkoppling, Kontextrika** sammanhang, som är tänkt ska genomsyra verksamheten. Alla pedagoger ska dessutom ha ett språkutvecklande förhållningssätt, enligt planen. Kommunen visar därmed att de vill lägga krut på språket, hos barn och unga. P3 säger också att det är det viktigaste uppdrag hon har som pedagog och att de ofta blir skickade på bland annat föreläsningar i och om ämnet språk. Hon talar inte om någon specifik grundsyn, utan hon baserar arbetet på de kunskaper hon kontinuerligt tillägnat sig. En pedagog har tagit avstamp i Vygotskijs tankar om barn och lärande. Tre av intervjupersonerna ansåg också att man måste ha en syn där man tror på barnen, att de är kompetenta. Det kompetenta barnet har blivit ett vanligt begrepp och därmed ett honnörsuttryck som pedagoger använder när de beskriver barnen i verksamheten (Bjervås i Johansson & Pramling Samuelsson, 2003:55). Därför säger inte heller det ordet särdeles mycket, men den allmänna tolkningen bland pedagogerna i studien tycks vara att barn kan, om det finns vuxna som tror på dem och har höga förväntningar på varje barn. Inga uppenbara skillnader i hur de har svarat kan urskiljas. Det enda som faktiskt går att se är att tre av pedagogerna, konkret nämner kommunens språkutvecklingsplan och Vygotskij, som utgångspunkt för verksamheten. Det är dessutom de tre förskollärarna, vilket kan vara en ren tillfällighet, men som ändå är en spännande iakttagelse. Det ingår i pedagogiska utbildningar att lära sig olika teorier (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:137), men det är möjligt att omfattningen varierar beroende på utbildning. I så fall kan det vara så att det faller sig naturligare för en förskollärare att luta sig tillbaka mot teorin. Sedan finns det inslag i organisationen som tyder på att man har hämtat en del inspiration från Reggio Emilia, som till exempel pedagogistauppdraget och den pedagogiska dokumentationen. Det är dock ingen av pedagogerna som nämner något om. Detta är vad pedagogerna menar att de inspireras av och därför är det nu hög tid att se hur detta reflekteras i verksamheten.

Gemensamt för pedagogerna är att de alla anser att det språkutvecklande arbetet genomsyrar verksamheten och finns där genom alla dagliga rutiner och aktiviteter, från att barnen kommer på morgonen tills de går hem. P1 tror att om barnen får mycket språkstimulans under dagarna kommer det visa sig i ett längre perspektiv. Då ett barns liv rymmer mycket vardag kan detta ses som den viktigaste basen för barns språkutveckling bland annat för att en ordentlig dos

varje dag, gör stor skillnad över tid (Eriksen Hagtvet, 2004:118). Det är endast en av pedagogerna som medvetet planerar samlingar där språk är i fokus utöver det vardagliga. P4 menar att det finns en risk med att ha planerade språkstunder, då det är lätt hänt att man förpassar det språkutvecklande arbetet till enbart dessa stunder och ”glömmer bort” att ta tillvara på den övriga tiden. Att utgå från barnens intresse och nyfikenhet betyder också att man får anpassa sig till när barnet visar det och då är de vardagliga situationerna optimala. Det är inte den planerade verksamheten som är mest intressant utan vad människor gör i det dagliga livet (Eriksen Hagtvet, 2004:41). Det som frekvent kommer upp är pedagogen som det viktigaste verktyget, men en pedagog understryker även leken som en viktig källa till språkstimulans och en annan tycker inte att man ska glömma interaktionen barn emellan. Då leken är en så stor del av barnens vardag kan den inte underskattas i relation till språkutveckling. I leken är barnen inte bara aktiva, de är absorberade. De är inte bara delaktiga, de är kreativa huvudpersoner med rätt att experimentera, utveckla och omforma det som finns. De leker för att utforska något de anar, men inte vet så mycket om. De använder språkliga former de ännu inte behärskar, men ändå tydligen behärskar eftersom att de använder dem. De agerar enligt Vygotskij huvudet högre än vad de är (Strandberg, 2006:67). De vuxnas uppdrag i förskolan kan dock inte underskattas i fråga om barns språkutveckling. Det som sker i undervisningsprocessen, det vill säga hur mötet mellan barn och vuxna gestaltas i undervisningssituationen är det mest centrala i pedagogisk kvalitet. Hur mötet ter sig är avgörande för barnets lärande och dess uppfattning om sig självt, som en lärande individ (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:111). Flera av respondenterna nämner att det är viktigt att utmana barnen, genom att lägga sig lite över deras utvecklingsnivå och det är precis vad Vygotskij förespråkade i sin teori om den närmaste utvecklingszonen. Barnet utvecklar kompetens i förhållande till de utmaningar som erbjuds i den värld det lever i (Strandberg, 2006:150). P1 talar också om att utmana den tankemässiga utvecklingen då hon tror att tanke och språk går hand i hand. Även detta är centralt i Vygotskijs teori då han påstår att utvecklingen av barnets tänkande är beroende av att det behärskar tänkandets sociala verktyg, språket (Vygotskij, 1999:165). *Stöttning* i språkutvecklingsplanens språknyckel representerar även detta, genom att beskriva hur pedagogen inte förenklar sin undervisning utan har höga förväntningar på eleverna och lägger undervisningen ”snäppet över”. Att intervjupersonerna strävar efter en dialog med barnen är något som också tas upp ett flertal gånger. Detta innebär bland annat att man är närvarande utan ta över, att man ger barnen utrymme och att pedagogen talar *med* barnen, säger dem. Flera studier har visat att den vuxne tar ett mycket stort utrymme i samtalet och man brukar tala om två tredjedelsregeln för att

peka på dessa former av vuxendominans (Liberg i Bjar & Liberg, 2003:95). För att få till meningsfulla och utvecklande samtal, bör man även vara medveten om hur man talar med barnen. Pedagoger bör vara den som ger förebilder för och förstärker barnens uttryck, tolkar barnens uttryck och fyller i åt dem och följer upp och bygger vidare på barnens yttranden. Den vuxne bör även reflektera över hur frågor ställs (Liberg i Bjar & Liberg, 2003:94).

Produktion och rik interaktion i språknyckeln, betyder att pedagoger stimulerar barnen till en rik språkanvändning och att barnen får använda sitt språk aktivt i många sammanhang (kommunens språkutvecklingsplan). Språkutveckling är helt beroende av de ord som används mellan de som talar, tänkte Vygotskij. För att barnen ska utveckla ett rikt språk inuti sina huvuden måste det ha föregåtts av ett rikt samtal (Strandberg, 2006:115). Den mest grundläggande förutsättningen för detta är dock att man som pedagog, tar avstamp i barnens intressen och nyfikenhet, vilket intervjuvärderna visar att pedagogerna tänker på. Ett exempel på det är när en pedagog kan släppa sin planering, då barnen visar intresse för något annat och är lyhörd för detta (Benn i Johansson & Pramling Samuelsson, 2003:114). Det skapar en naturlig nyfikenhet och därmed lust att utforska och lära hos barnen. Lpfö 98 fastslår att utforskande, nyfikenhet och lust ska utgöra grunden för den pedagogiska verksamheten. Den ska utgå från barnens intressen, erfarenheter, behov och åsikter. Flödet av barnens tankar och idéer ska tas tillvara för att skapa mångfald i lärandet (Lärarnas Riksförbund, 2006). Vuxna har i många fall en stark kontroll över ämne, deltagande och bidrag genom sitt tolkningsföreträdare om vad och hur man kan samtala. Därför måste pedagoger allvarligt begrunda i vilken mån de hämmar barnen och i vilken mån de faktiskt stöder och hjälper barnen, att utveckla sitt deltagande och sina bidrag (Liberg i Bjar & Liberg, 2003:95). De flesta av respondenterna nämner dock att de med hjälp av samarbete mellan kollegorna, arbetar för att bli medvetna om sina egna och varandras brister och fördelar. En medveten pedagog står högt i kurs. En pedagog bör vara tydlig och jobba konkret anser pedagogerna i undersökningen. Med det menar dem att man benämmer tingen för barnen och att man underlättar deras förståelse genom att visa bilder och föremål, använda kroppen genom rörelse, dramatiseringar och ögonkontakt. *Kontextrika sammanhang* i språknyckeln innebär just att barn lär genom att knyta an innehållet i undervisningen till vardagslivet och vardagliga ord och uttryck. Undervisningen går från konkret och situationsbundet mot abstrakt och ej situationsbundet och alla sinnen används (kommunens språkutvecklingsplan). Vad det gäller det språkutvecklande arbetssättet, har vi sett att pedagogerna är samstämda och mycket av deras arbete bottenar i kommunens språkutvecklingsplan och forskningens principer. Däremot är

språkutveckling en process, som kräver mer än bara ett förhållnings- och arbetssätt för att kunna synliggöras, vilket leder fram till nästa fråga.

Tidigare hade förskolan inte specifika mål att uppfylla av det slag som nu finns i läroplanen. Verksamheten ska nu ge barn förutsättningar att utvecklas i riktning mot de uppställda strävansmålen och det kräver någon form av utvärdering för att se att man är på väg mot dessa (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:138). Vidare säger Lpfö 98 att det är angeläget att metoder för utvärdering utvecklas som är tydligt relaterade till de uppställda målen för verksamheten och som bidrar till en utveckling av det pedagogiska arbetet. Genom pedagogisk dokumentation kan verksamheten synliggöras (Lärarnas Riksförbund, 2006). Läroplanen förespråkar alltså pedagogisk dokumentation, vilket kan ha påverkat beslutet att satsa på detta i kommunen. Dessutom står det i Lpfö 98 att förskolans uppdrag ställer höga krav på ledarskapet för verksamheten. Det är kommunen, som huvudman för verksamheten, som har ansvaret för detta (Lärarnas Riksförbund, 2006). Samtliga intervjupersoner lyfter pedagogisk dokumentation som det huvudsakliga redskapet för att mäta varje barns språkutveckling. De metoder för dokumentation, som pedagogerna säger att de använder är bland andra bilder, band- och videoupptagningar och anteckningar. Det varierar från pedagog till pedagog vilken och hur många olika metoder de använder. Svaren tyder också på att åsikterna går isär om dokumentationens plats i verksamheten. P1 säger till exempel att hon inte riktigt funnit en metod som passar henne än. P3 använder dokumentation men verkar samtidigt inte säker på att det är i tillräcklig mån och det är även något som P4 poängterar. Hon menar att arbetet med dokumentation inte är nog utvecklat än på förskolan. Det handlar inte bara om att pedagogen ska ta bilder eller göra anteckningar utan det måste följas upp och reflekteras över, för att det ska bli meningsfullt i längden. P6 menar att hon inte ens hinner med att göra detta med varje barn, utan hon känner att hon måste prioritera de barn som behöver det mest. Detta kan tolkas som att pedagogisk dokumentation har introducerats och nu praktiseras inom organisationen, men att den inte nått sin fulla potential än. Tiden är ofta ett dilemma inom förskolans och skolans värld. Många tycker att det är svårt att klara av något så tidskrävande som pedagogisk dokumentation, när verksamheten redan är full av andra måsten. Men dokumentationen måste ersätta något annat och kan inte läggas som ytterligare ett krav. De pedagoger som har kommit igång har förändrat sitt tänkande kring organisation av tiden, miljön och materialet. Vidare är det en metod som inte passar alla just för att den är krävande och det går åt mycket extratid och kraft för att överhuvudtaget lära sig att använda verktygen (Wehner-Godée, 2000:21). Detta väcker nya frågor som till exempel

om pedagogerna är tvungna att använda sig av metoden om det inte känns bra? Får pedagogerna tillräckligt med stöttning för att lära sig hantera dokumentationens principer eller förväntas de bara sätta igång efter utbildningen? Är det upp till den enskilda pedagogen eller arbetslaget att göra förändringar och omorganisera verksamheten eller krävs det gemensamma insatser? Hur det än ligger till med den saken, kvarstår faktumet att nya inslag i verksamheten kräver förändring och för att genomföra förändringar behövs tid, kraft och mod (Wehner-Godée, 2000:107).

Den sista frågan under detta tema rör de svårigheter pedagoger kan uppleva med sitt språkutvecklande arbete. Det var en fråga som besvarades på olika sätt, då en del handlar om det rent praktiska och en del om svårigheter när det gäller barn och språk. Frågan var medvetet ställd på ett öppet sätt för att pedagogerna verkligen skulle få en möjlighet att tänka efter vari svårigheten låg. P1 var en av dem som tyckte att praktiska förutsättningar som att man är eniga i sitt arbetslag om metoder och arbetssätt, kan innebära en svårighet, vilket även P6 framhöll. Hon menar att arbetet underlättas om pedagogerna inte drar åt olika håll. P4 i likhet med P5, tycker inte att det är det språkliga arbetet som innebär svårigheter. Hennes dilemma rör sig på samma spår som P1, nämligen att förena kollegorna i det gemensamma tänkandet kring språk och språkutveckling. Samtidigt förstår hon att det inte kan hända på en gång och hon säger också att de är på god väg. Både P2 och P5 anser att arbetet försvåras mycket på grund av de stora barngrupperna. En av dem säger dessutom rakt ut att hon inte ser att tiden räcker till alla barn. De barn som börjar förskolan utan att kunna någon svenska alls får inte de stöd de behöver, eftersom att pedagogerna inte hinner med. Att hinna med det enskilda barnet är ett ständigt orosmoment. Pedagogernas önskan är att varje barn ska få uppmärksamhet och tid, men tyvärr tvingas de prioritera allt för ofta. Då vill de framförallt fokusera på de barn som behöver mest stöd i sin språkutveckling. Av intervjuerna kan man se att den främsta anledningen till att man inte hinner med är att barngruppen är för stor och pedagogerna för få. Frånvaro bland personalen gör att pedagogerna ibland är underbemannade eller behöver hoppa in och hjälpa till i ett annat arbetslag. Detta är även något som Sonja Kihlström har undersökt och lyft i sin avhandling (1995). Hon har undersökt situationer när pedagoger både hinner med och inte hinner med. Orsakerna till att pedagogerna i hennes undersökning inte hinner med motsvarar orsakerna i denna studie. Det intressanta är att se orsakerna till varför man hinner med. Dels nämns situationer då barngruppen är mindre än vanligt, för att barn är frånvarande av olika anledningar och dels att personalstyrkan är på plats, har ett bra samarbete och låg omsättning. Men andra vanliga orsaker till att pedagoger

hinner med är att arbetet strukturerats så att det enskilda barnets behov kan tillgodoses. Detta betyder att arbetet är planerat så att det är bestämt vem som ska göra vad, men man har också observerat barnen för att kunna åtgärda uppmärksammade problem. Att dela in barnen i mindre grupper nämns som exempel på ett arbetssätt då alla barns behov av individuell vuxenkontakt kan tillgodoses (Kihlström, 1995:117). Hur pedagogerna i den här undersökningen rent praktiskt går tillväga för att lösa de här problemen framgår inte av intervjuerna. Däremot är det för barnens skull, viktigt att man utgår ifrån de förutsättningar som finns och gör det bästa av situationen. I ett beständigt dilemma som detta behövs långsiktiga lösningar och ständiga omvärderingar. Resten av svaren omfattar som sagt problematiken kring barnens språk. Både P3 och P6 menar att det försvårar och är ansträngande när barnen inte är så verbala. P3 anser att det är svårt när man inte kan komma åt barnens tankar genom språket och hon tror att det kan bero på att barnen inte är vana vid den typen av dialog, att de inte är vana att bli frågade om deras tankar, känslor och åsikter. Det kan tolkas som att barnen inte är vana vid att känna delaktighet och som att deras åsikt betyder något. För att uppnå dialogisk kvalitet måste samtliga inblandade parter känna att de får bidra och att det är ett jämlikt möte (Strandberg, 2006:70). Detta beskrevs även tidigare i analysen när intervjupersonerna höjde dialogens betydelse. Men delaktighet innebär något mer än inflytande, menade Vygotskij. Det innehåller också rätten att undersöka, experimentera, utveckla och omforma. Delaktighet är rätten att vara med innan man vet eftersom att inre kompetens har sin grund i yttre gemensamma aktiviteter (Strandberg, 2006:66). P6 tycker att det svåraste är när barnen inte säger något överhuvudtaget i förskolan. Ibland kan det ta så lång tid som en termin innan det lossnar. Forskning beskriver hur somliga barn som kommer till förskolan med ett annat förstaspråk än majoritetsspråket, tystnar när ingen förstår deras språk. Denna tysta period beskrivs som en helt normal ingång till det nya språket och man har visat att ju yngre barnet är desto längre kan perioden av tystnad pågå. När ett barn är tyst en längre period upplever pedagoger ofta en oro över vad som kan räknas som normalt eller inte (Björk-Willén i Sandberg, 2009:77).

”Se det inte som ett problem, utan som en möjlighet”

- Känner du att du får tillräckligt med stöd och handledning i ditt arbete?
- Känner du att du har de kunskaper som krävs för att arbeta språkutvecklande?

Resultat

P1 tycker själv att hon har de kunskaper som krävs för att på ett medvetet sätt arbeta språkutvecklande. Dock kan hon känna det vore skönt att ha någon i det närmaste arbetslaget, som ligger på samma tankemässiga nivå. Någon att diskutera med på ett djupare plan och i vardagen. P1 säger att hon är säker på sina kunskaper just nu, men att hon är rädd att glömma bort alltihop, om hon inte kontinuerligt, får hålla det levande. Hon tror att det skulle underlätta att arbeta tillsammans med någon, som genomgått en liknande utbildning. Annars är det så att organisationen satsar mycket på att skapa ett enhetligt förhållningssätt, för att pedagogerna ska vara på samma bana och jobba på samma sätt, påstår P1, men förändring kan ta tid. Förutom detta anser hon att det finns stöd att tillgå om man behöver. Till exempel finns alltid pedagogistan på förskolan, som även är mentor till P1. En pedagogista är ofta en förskollärare som har utbildat sig vidare och därmed fått ett nytt uppdrag på förskolan. Denna person fokuserar alltid på pedagogiken och agerar stöttelelare för de övriga pedagogerna, arbetslagen och barngrupperna. Personen är en pedagogisk ledare kan man säga och detta är något som härstammar från Reggio Emilia och som många svenska förskolor inspirerats av. P1 har en och en halv timme i månaden, avsatt med pedagogistan, nu under tiden som P1 fortfarande är ny i yrket. Men hon säger också att det nästan alltid är möjligt att få tala med pedagogistan och att det är ett väldigt bra stöd just när det gäller det pedagogiska arbetet. Dessutom har personalen inom hela organisationen ett så kallat *pedagogiskt forum* en gång i veckan, då ett gäng träffas och diskuterar olika saker. P1 förklarar att hon även ingår i kommunens interna språknätverk. Där träffas pedagoger från olika förskolor i hela kommunen och utbyter erfarenheter och tankar.

P2 i sin tur, anser inte att hon har tillräckligt med kunskaper. Trots det säger hon att hon går på föreläsningar och fortbildningar när det erbjuds, men hon menar också att man aldrig kan få nog. Hon påstår att hon gärna vill ha mer kött på benen och att det är en nödvändighet, eftersom att barnen blir allt klokare och får mer och mer inflytande, vilket gör att pedagogerna måste hänga med. Stöd i det pedagogiska arbetet finns det alltid gott om tycker P2. Hon har dels pedgogistan till hjälp och dels ett väl fungerande arbetslag. De har planering en gång i veckan tillsammans och det anser hon är fullt tillräckligt.

P3 tycker att hon har de grundläggande kunskaperna, men även menar på att man alltid kan fortsätta utvecklas. Hennes dröm är att bli utbildad förskollärare och för att nå dit, läser hon fristående kurser på högskola, utanför arbetstid. Hon säger att man själv ansvarar för sitt

lärande och att man måste söka den kunskap man behöver, till exempel genom att läsa eller reflektera tillsammans med sina kollegor. Detta leder till att man som pedagog, ser saker och ting genom nya glasögon, som hon uttrycker det. Arbetet inom förskolan omfattar inte bara omsorg längre. Barnen ska faktiskt utvecklas och lära också. P3 upplever en svårighet i just att många pedagoger fortfarande har det ”gamla” synsättet kvar. De förstår inte varför det sätt på vilket de alltid har jobbat, helt plötsligt skulle vara fel, menar hon. Men det är fortfarande nytt och vi har redan kommit långt, tillägger hon. P3 säger att söker man stöd, får man stöd. Pedagogiskt forum är ett bra tillfälle att ta upp funderingar på och hennes närmaste chef är duktig och arbetar tätt tillsammans med pedagogerna.

P4 svarar kort och gott ja på frågan om hon anser att hon har de kunskaper som krävs för att arbeta språkutvecklande. Hon berättar att förskolan har många pedagoger, som har läst mycket om språkutveckling och därmed är de otroliga förebilder. Även hon tar upp pedagogistan om stöd i det pedagogiska arbetet och forumen. Sedan träffas pedagogerna väldigt ofta då alla är med i ett forum i veckan, säger hon. Då utgår de ifrån dokumentation, som film, bilder och bandupptag som de sedan tittar på och analyserar tillsammans. Många pedagoger upplever att detta hjälper dem att väckas till liv då de plötsligt inser att de inte var lika medvetna som de trodde att de var.

Om man är intresserad, finns det möjligheter att gå kurser, fortbildningar eller på föreläsningar, påpekar P5. Man får mer i ryggsäcken och det är viktigt för barnens skull. Därför kan P5 heller inte säga att hon har tillräckligt med kunskaper. Det handlar om att ständigt uppdatera sig och ta del av den senaste forskningen. Sedan får man se vilka metoder och arbetssätt som passar just den egna barngruppen. För stöd och handledning har man alltid pedagogistan och den närmaste chefen. Dessutom finns det bra samarbete mellan avdelningarna och pedagogerna där. De försöker att alltid hålla ögonen på varandra och på så sätt göra varandra medvetna om hur de samspelar med barnen. De reflekterar tillsammans för att enas i hur de ska arbeta, för att kunna vara konsekventa inför barnen. Hon säger också att hon önskar att varje pedagog tänker på att man inte kan allt, bara för att man har jobbat länge. Man måste hela tiden utvecklas och försöka att se saker ur olika perspektiv. Barn har olika behov och behöver olika metoder.

P6 känner sig också trygg i arbetslaget och gentemot ledningen. Hon anser sig ha kompetens för att bedriva ett språkutvecklande arbete, men strävar ständigt efter att lära sig mer. Hon menar att det gynnar arbetsglädjen, som i sin tur gynnar barnen.

Analys

För att läroplanens mål ska kunna uppfyllas krävs en väl utbildad personal, som får den kompetensutveckling och det stöd som krävs, för att de professionellt ska kunna utföra sitt arbete (Lärarnas Riksförbund, 2006). Fem pedagoger av sex anser sig ha tillräckligt med kunskaper i ryggsäcken för att kunna bedriva ett språkutvecklande arbetssätt. Fyra av dessa menar dock att detta inte betyder att de är fullärda utan att man som pedagog ständigt ska sträva efter att uppdatera sig, ta del av ny forskning och tänka nytt. De flesta pedagoger har gedigna kunskaper och erfarenheter i grunden, men det tillhör också en professionell pedagogs uppdrag att ta till sig nya teorier och perspektiv på barns lärande eftersom att perspektiv på barn och lärande förändras över tid och i kulturella sammanhang (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:137). Det hjälper också till att behålla motivationen i sitt arbete, säger P6. P5 önskar att alla pedagoger ska tänka så. Att de inte bara kör på med gamla beprövade metoder bara för att det alltid har fungerat förut. En av pedagogerna menar att utvecklingsarbetet inom förskolan har varit svårt för en del, som inte riktigt förstår varför det gamla skulle vara dåligt helt plötsligt. Men förändringar betyder inte att man förr var dålig och att man nu ska bli bra. Det handlar istället om att hela tiden bli en bättre pedagog med större förmåga att möta varje barn och handleda barnen mot en större förståelse för sig själva och sin omvärld – att bli mera professionell (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:140). P1 är också rädd för att hennes kunskaper som nyexaminerad förskollärare, ska begravas ifall hon inte får möjlighet att hålla dem levande genom ett utvecklande samarbete med kollegorna. Förändringsperspektivet tycks återkomma i analysen av denna undersökning och det är kanske inte konstigt med tanke på att förskolan varit i ett förändringsskede länge nu. Pramling Samuelsson & Sheridan (2006:138) att förändring är oundvikligt i tid för nya direktiv. Vidare beskrivs att förändringsarbete kräver olika saker. Att lära sig om barn är det förstnämnda. Det finns alltid mycket nytt att lära om barn, dels genom att ta del av ny forskning och litteratur och dels genom ett förhållningssätt till barn som bygger på en nyfikenhet för bland annat deras värld, deras intressen och deras sätt att erövra världen. Näst på tur är att lära sig om samhällets krav och intentioner. Det går ut på att försöka förstå och göra läroplanen till sin egen, genom att bearbeta och diskutera den tillsammans med sitt arbetslag. Sist men inte minst kommer att lära om sig själv. Människor är laddade med

föreställningar och olika sätt att förstå omvärlden, som grundar sig på livserfarenheter. Därför måste man ändra sättet att tänka och förstå saker och ting, för att kunna förändra sättet att arbeta och förhålla sig till barn (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:140).

Alla intervjupersoner tycker att de får bra stöd och handledning i sitt arbete om de behöver. Då de alla arbetar inom samma organisation, ser utbudet dessutom likadant ut för alla. De har dels pedagogistan och dels medverkan i pedagogiskt forum regelbundet, till stöd. I forumen lyfter de upp allt möjligt, beroende på behov, för gemensam reflektion. Det händer också att de gör video- och bandupptagningar som de sedan analyserar och diskuterar tillsammans. Därför är det riktigt att påstå att kommunikation och kommunikativ kompetens är viktiga förutsättningar. Det är i kommunikation man prövar sina idéer, får utmaningar och omprövar sina tankar oavsett om det gäller mellan vuxna och barn eller mellan pedagoger (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:138). P1 har även engagerat sig i kommunens språknätverk, för att få extra kött på benen. Samarbetet inom och mellan arbetslagen är något som beskrivs som väl fungerande av flera. Vidare säger P4 att det på förskolan finns flera pedagoger som har en ökad kompetens i området språk och språkutveckling och därmed som därmed agerar förebilder. Dessutom finns det möjlighet att gå på till exempel föreläsningar och fortbildningar, vilket pedagogerna uppmuntras till.

”Säkerställa? Det vet jag inte”

- Kan du säkerställa att ni arbetar för att främja varje barns språkutveckling?

Resultat

P1: ”Ja det skulle jag nog kunna göra, för ett språkutvecklande arbetssätt har vi. Sen behöver det utvecklas, det tror jag, men det finns och man blir mer och mer medveten och jobbar bättre och bättre, tycker jag.”

P2: ”Det kan jag inte säga, när man har tjugofyra barn. Hade vi haft mindre barngrupp, kanske det skulle gå. Men jag tycker inte det är pedagogernas fel. Det är kommunens fel, anser jag, eller pengarnas. I framtiden kanske. Om du pratar med mig om fem år så hoppas jag att jag kan säga det då. Men just nu kan jag inte det, de som behöver extra hjälp får inte det, för att vi inte hinner. Tyvärr är det bara så. Men vi försöker, ja det gör vi.”

P3: ”Det kan jag, men det kan vara svårt när en kollega är sjuk. Då blir det ju fler barn och då kan man inte ge den tiden till alla. Man hinner inte samtala med bara ett barn åt gången utan man måste fördela tiden på många fler. Tyvärr så försvinner det tysta barnet emellan. Men det är oftast bara under en kort tid.”

P4: ”Ambitionen är den. Vi har inte nått dit till hundra procent, men vi är på väg. Och det är gott nog, måste jag säga. Sen hade jag velat att vi hade kommit längre eftersom att området har en stor mångfald och har haft det väldigt länge. Men det gäller också att det finns en kompetens som sprids och när den inte funnits riktigt, har man inte kommit så långt som jag anser att man borde ha gjort. Men bättre sent än aldrig.”

P5: ”Ja det kan jag eftersom att vi brinner för det här. Vi går efter barnens behov och de behöver ett språkutvecklande arbetssätt för att klara sig.”

P6: ”Det var svårt. Vi har en stor barngrupp och därför känner vi inte att vi hinner med var och en. Vi försöker så gott vi kan, men tyvärr hinner vi inte. Så vi tar det viktigaste, eller vi prioriterar de barn som behöver extra stöd. Vi missar väldigt mycket, kan man säga. Det känns inte så kul att säga.”

Analys

När jag ställde denna fråga var jag medveten om att den kunde uppfattas som burdus, som att jag ifrågasatte respondenternas kompetenser. Detta kunde i så fall leda till att de ”blev på sin vakt”. Men eftersom att det var min sista fråga under intervjun ansåg jag att jag kunde kosta på mig det, då jag också var hemskt nyfiken på svaret. Dessutom är frågan inte irrelevant att ställa. Läroplanen är tydlig om förskolans uppdrag och att det ska finnas personal med sådan utbildning eller erfarenhet att barnens behov av omsorg och en god pedagogisk verksamhet kan tillgodoses (Lärarnas Riksförbund, 2006). Anmärkningsvärt nog var det ingen som, på något märkbart sätt, drog öronen åt sig inför frågan. De svaren som eftersöktes var också på frågan om pedagogerna kan säkerställa att de arbetar för att främja varje barns språkutveckling och inte om de kan säkerställa en god språkutveckling hos varje barn, vilket skulle kunna innebära ett känsligare läge. Två av intervjupersonerna svarade ja på frågan utan förbehåll. En annan svarade ja, men tycktes samtidigt bli aningen tveksam med tanke på problematiken som tidigare beskrivits, om för många barn och för få pedagoger. En pedagog tyckte att ambitionen finns, men att de inte nått dit än. De två övriga svarade blank nej, med

motiveringen att de faktiskt inte hinner med varje barn trots att de försöker så gott de kan. Lpfö 98 beskriver att barngrupperna ska ha en lämplig sammansättning och storlek (Lärarnas Riksförbund, 2006). Detta är en bestämmelse som står i skollagen om hur förskoleverksamheten ska utformas och därmed vill man anta att tjugotre barn i en barngrupp är lämpligt, för annars skulle det bryta mot denna bestämmelse. Däremot finns det ett stort tolkningsutrymme i ordet *lämpligt*, som varierar beroende på vem det är som tolkar. Frågan är hur det kan komma sig att svaren föll sig så olika? De två som svarade ja, arbetar båda på yngrebarnsavdelningar, det vill säga att barnen oftast är mellan ett och tre år. Detta innebär också att de har färre barn, omkring fjorton barn till skillnad från äldre barnsavdelningarna som har runt tjugotre. Det kan vara en bidragande orsak. En annan kan vara att språk och språkutveckling blir mer påtagligt ju äldre barnen blir, i synnerhet när det kommer till talspråket och förmågan att kunna uttrycka sig verbalt. Pedagogerna vill ge barnen så goda förutsättningar som möjligt inför klivet in i skolans värld och känner därmed att ansvar och press. Sammanfattningsvis har vi sett att majoriteten inte kunde säga att de arbetar för att främja varje barns språkutveckling, men åsikterna går trots allt isär och jag har kunnat visa på ett par eventuella orsaker till detta.

Slutsatser och avslutande reflektioner

I detta avslutande kapitel kommer jag att diskutera resultatanalysens utfall i anknytning till de ursprungliga frågeställningarna. Under arbetets gång har också nya funderingar och frågor kommit upp till ytan och dessa väver jag in i diskussionen, i stället för att ha ett särskilt avsnitt gällande vidare forskning.

Vad innebär begreppet *god språkutveckling* för pedagogerna?

Alla intervjupersoner ansåg att det är viktigt, för att inte säga viktigast, att barnen får en så bra språklig grund som möjligt under sin vistelse i förskolan. De anger den mångkulturella aspekten som den största anledningen till detta och de strävar efter en aktiv tvåspråkighet hos barnen. Det är inte konstigt med tanke på att området, där undersökningen ägde rum, är präglad av mångfald, men därför vore det även intressant att se hur pedagoger i mer homogena förskolor, resonerar kring detta. Är språkutveckling en lika angelägen fråga där eller behöver man inte uppmärksamma barns språk lika frekvent, då språket faller sig naturligare hos barn vars modersmål också är majoritetsspråket? De intervjuade pedagogerna tycks dock inte vara eniga om hur de ska arbeta för att nå målet med tvåspråkighet. Dels finns uppfattningen att föräldrarna borde tala modersmålet med sina barn och att förskolan ska stå för stimulering av det svenska språket och dels att förskolan ska komplettera hemmet. Vad som är rätt och fel är svårt att avgöra. Läroplanen förespråkar kompletteringsprincipen, men forskningen säger generellt bara att det är bra så länge barnen har möjlighet att utveckla alla sina språk, bland annat för att de stärker varandra. En metod där detta kan komma till stånd är i så fall det ultimata och hur man än ser på saken kommer man inte ifrån att en dialog med föräldrarna är grunden till att lyckas med detta. Däremot finns det anledning att ifrågasätta om en förskoleverksamhet där endast ett språk gäller, kan säga sig sträva efter en aktiv tvåspråkighet med gott samvete. En god språkutveckling, enligt pedagogerna i denna undersökning, är alltså när barnen behärskar sina språk och i analysen problematiserade jag även kring ordet behärska, men kunde inte komma fram till någon välgrundad slutsats, då intervjuerna inte gav tillräckligt med information till det ändamålet. Ordet i sig innehåller både positivt och negativt laddade värderingar. Att behärska kan innebära att man obehindrat klarar av att kommunicera genom språket, men det kan även antyda att man behärskar språket men inte mer än så. Utifrån detta hade jag velat få reda på mer om hur pedagogerna definierar en god språkutveckling, då jag inte känner att svaren är tillräckligt tillfredsställande för att verkligen kunna förstå vad en god språkutveckling innebär för dem.

Hur arbetar pedagogerna för att främja varje barns språkutveckling i den dagliga verksamheten?

Den pedagogiska verksamheten tycks genomsyras av en tro på det kompetenta barnet. Det mesta av det pedagogerna menar att de gör för att stimulera språket, antyder att de har ett förhållningssätt i sitt arbete som stötts av den nyare forskningens perspektiv på barn och lärande. En intressant företeelse var att de tre förskollärarna konkret kunde säga vad de grundade sitt arbete på, i det här fallet Vygotskij och kommunens språkutvecklingsplan och detta trodde jag kunde beror på att förskollärare möter teori på ett mer omfattande plan under sin utbildning, än exempelvis barnskötare. Hur det faktiskt förhåller sig med den saken vet jag dock inte och det har heller kanske ingen omedelbar betydelse för förskoleverksamheten. Poängen är att mycket av det som pedagogerna berättar om deras språkutvecklande arbetssätt, går att koppla till både Vygotskij, språkutvecklingsplanen och till forskningen, vilket är en positiv iakttagelse. De viktigaste och mest övergripande detaljerna i pedagogernas arbete med språk som har kunnat urskiljas, är att de tar tillvara på vardagssituationerna och därmed kan de utgå från barnens intressen och nyfikenhet, för att på så sätt skapa ett lustfyllt lärande. Detta kräver en medveten pedagog som vet hur de ska inspirera och utmana barnen i meningsfulla dialoger. Samtliga pedagoger menar att språkarbetet finns med i alla aktiviteter och situationer, på ett naturligt sätt. De planerar inte att de ska jobba med språket för det finns ständigt närvarande, som en del av allt. I bakgrundsorden till denna uppsats beskrev jag just detta som ett eventuellt problem och framhävde att ett språkutvecklande arbete kräver medvetenhet, då det annars är lätt hänt att man tar det för givet. Under intervjuerna lade jag dock märke till att vikten av en medveten pedagog, kom upp frekvent hos samtliga pedagoger och att de hela strävar efter att bli mer och mer medvetna. Även detta är alltså en positiv upptäckt. I en verksamhet där ett språkutvecklande arbetssätt har en så pass framskjuten ställning, måste det också till att pedagogerna har en utarbetad metod för att synliggöra själva utvecklingen. Läroplanen (Lpfö 98) förespråkar pedagogisk dokumentation, en metod som härstammar från Reggio Emilia, och detta har den aktuella kommunen tagit till sig, genom att låta samtliga pedagoger genomgå en utbildning i detta. Utsagorna från intervjuerna tyder på att alla tillfrågade också jobbar med dokumentation, men under analysen framkom en osäkerhet kring dess plats i verksamheten. De främsta skälen till detta verkar vara att pedagogerna dels inte vet hur de ska praktisera dokumentationens principer fullt ut och dels att det är svårt att hinna med. Någon tyckte till och med att det inte alls är möjligt att hinna med att synliggöra varje barns språkutveckling, på grund av de stora barngrupperna. Även

detta gav upphov till nya frågor hos mig, som till exempel om pedagogerna får tillräckligt med stöd och handledning för att dels lära sig praktisera pedagogisk dokumentation så som den bör och dels kunna omorganisera och förändra verksamheten? Eller ligger det kanske enbart i pedagogernas ansvar? Läroplanen (Lpfö 98) säger att pedagogerna ska få den kompetensutveckling och det stöd som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sitt arbete (Lärarnas Riksförbund, 2006), vilket jag anser talar sitt tydliga språk. Nya direktiv och inslag i verksamheten kräver en omorganisering av verksamheten och kan inte läggas på som ytterligare en belastning, för det är vad det i sådant fall blir. Jag kan tycka att klyftan mellan mål och verklighet är orealistiskt stor ibland. Det finns så stora ambitioner från samhällets sida, men verklighetens tillstånd kan inte möta detta. I intervjuerna kan man lägga märke till en stor frustration hos pedagogerna, för att de inte har möjlighet att förverkliga sitt uppdrag fullt ut, vilket i sin tur drabbar barnen. Därför kan man fråga sig om pedagogerna får de förutsättningar de behöver för att ro iland alla dessa ambitioner? Är det till exempel verkligen lämpligt att ha tjugofyra barn i en barngrupp om tre pedagoger? Trots detta uttrycker pedagogerna en stor entusiasm och mycket vilja i sitt arbete, de är där för barnens skull och de verkar ha som ett ständigt strävansmål att förbättra och utveckla verksamheten och sig själva. En viktig förutsättning, som pedagogerna faktiskt kan påverka, är den egna professionaliteten och med den kan de åtminstone göra det bästa möjliga, av sin ibland omöjliga situation.

Vilka egna förutsättningar har pedagogerna för att kunna bedriva ett språkutvecklande arbetssätt?

Analysen visar att de flesta av intervjupersonerna är trygga i sina yrkesroller och anser att de har tillräckligt i ryggsäcken för att kunna bedriva ett språkutvecklande arbetssätt. Däremot säger de också att de aldrig kan bli fullärda, att det alltid finns nytt att lära sig och att det dessutom är ett ansvar de har. De arbetar kontinuerligt med kompetensutveckling, genom att reflektera och analysera kring förhållningssätt och metoder för att på så sätt öka medvetenheten om sig själva och de andra pedagogerna. De säger sig även ha tillgång till bra stöd och hjälp i det pedagogiska arbetet om de behöver detta. Det kan dock uppfattas som en smula paradoxalt, om man ser på det som diskuterades ovan, för samtidigt som de anser att de får tillräckligt med stöd så har det visat sig att de inte har det i alla avseenden. Jag tänker då framförallt på förändringsarbetet i verksamheten och fokusering på dokumentationen. Barngruppernas storlek är något som måste lösas med hjälp av högre instanser. Det kan å ena sidan bero på att man inte söker stödet själv av olika anledningar. Å andra sidan kan det bero

på att stödet inte erbjuds. Jag tror att det måste till ett möte mellan dessa två sidor och sedan är det självklart även så att ett utvecklingsarbete tar tid. En av pedagoger menar att alla måste vara med på banan, vilket inte tycks vara fallet än. När de talar om svårigheter är enighet i förhållningssätt och arbete mellan kollegorna, en viktig förutsättning som de ännu inte har fullt ut. Många av pedagogerna understryker dock att de faktiskt är på väg och att mycket utveckling redan har skett. För att avrunda anser jag att pedagogerna har de förutsättningar de behöver i viss mån och det som fattas, arbetar de på att tillägna sig. Och mer kan man väl knappast begära?

Avslutningsvis kan det konstateras att det ligger en viss tvetydighet och otydlighet i vad en god språkutveckling innebär för pedagogerna, men att ett språkfrämjande arbetssätt finns. Under uppsatsskrivandet har jag även funderat på om det inte vore mer korrekt att tala om ett språkutvecklande förhållningssätt snarare än arbetssätt? Vidare har vi sett att pedagogerna har många bra förutsättningar för att bedriva en språkligt stimulerande verksamhet, men som också behöver utvecklas genom kraftansträngningar, både från den enskilda pedagogens och från organisationens håll. Pedagogerna har tydligt visat att de vill och försöker, men de har en lång väg kvar, vilket de också är medvetna om. Jag tycker emellertid att man kan fastslå att ett medvetet sätt att arbeta räcker långt, trots att det alltid finns faktorer som försvårar arbetet och som man inte själv kan påverka. På grund av detta är inte pedagogerna heller eniga om de kan säkerställa ett främjande av varje barns språkutveckling, men som en av pedagogerna uttryckte det: ”Om du pratar med mig om fem år så hoppas jag att jag kan säga det då”.

Referenser

- Abrahamsson, N & Hyltenstam, K (2003). "Barndomen – en kritisk period för språkutveckling?" I: Louise Bjar & Caroline Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Benn, Siv (2003). "Att upptäcka barns lärandeprocess." I: Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson (Red.) *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L & Liberg, C (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjervås, Lotta (2003). "Det kompetenta barnet." I: Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson (Red.) *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Björk-Willén, Polly (2009). "Är flerspråkiga förskolebarn i behov av särskilt stöd?" I: Anette Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, Barbro (2009). "Språkutveckling på olika villkor." I: Anette Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen Hagtvet, Bente (2004). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.
- Fredriksson, U & Taube, K (2003). "Svenska som andraspråk och kulturmöten." I: Louise Bjar & Caroline Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Kihlström, Sonja (1995). *Att vara förskollärare – om yrkets pedagogiska innebörder*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt – en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups.

Lindö, Rigmor (1997). ”Språkande i samspel – en didaktisk modell.”
I: Svenskläraryrskriften 1997, Birgitta Garne (Red.) *Ut med språket! En bok om språkutveckling och pedagogisk praktik*. Stockholm: Natur och kultur.

Lindö, Rigmor (1998). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Lunneblad, Johannes (2009). *Den mångkulturella förskolan – motsägelser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Läraryrskriften och tidningen Förskolan (1997). *Språk – metoder och goda idéer*. Trelleborg: Läraryrskriftens förlag.

Lärarnas Riksförbund (2006). *Läraryrskriften 2006/07*.

Löfdahl, Annica (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.

Nationalencyklopedin, nittonde bandet (1998). Höganäs: Bra Böcker AB.

Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S (2006). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen – nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken – bland plugghästar och fusklappar*. Norstedts Akademiska Förlag.

Strömqvist, Sven (2003). "Barns tidiga språkutveckling." I: Louise Bjar & Caroline Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, Ann-Katrin (2005). *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2005). "L.S Vygotskij – forskare, pedagog och visionär." I: Anna Forsell (Red.) *Boken om pedagogerna* (s. 107-132). Stockholm: Liber.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Wehner-Godée, Christina (2000). *Att fånga lärandet – pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm: Liber.

Anonyma källor

Kommunens skolplan

Kommunens språkutvecklingsplan

Bilaga: Intervjuformulär

Bakgrund

Vad har du för utbildning?

Hur länge har du arbetat i yrket?

Hur länge har du arbetat på just denna förskola?

Hur stor är barngruppen som du arbetar med och i vilken ålder är de?

Hur många pedagoger är ni som arbetar i barngruppen?

Språkutveckling i den dagliga verksamheten

Vad innebär en god språkutveckling för dig?

Hur viktigt tycker du att det är med ett språkutvecklande arbetssätt i förskolan?

Vilket förhållningssätt/teori/filosofi utgår du ifrån ditt arbete?

På vilket sätt arbetar du för att främja barnens språkutveckling?

I vilka situationer eller när under dagen arbetar du med språk?

Vilka metoder använder du dig av? Material?

Mäter du på något sätt språkutvecklingen? Hur gör du då?

Vilka svårigheter upplever du att det kan finnas i arbetet med språkutveckling?

Hur ser samverkan ut med till exempel kollegor och ledningen? Stöd/handledning?

Känner du att du har de kunskaper som krävs för att arbeta språkutvecklande?

Har du någon gång fått gå kurs eller liknande för att kunna genomföra ett språkutvecklande arbete?

Avslutning

Kan du, utifrån det som vi nu har talat om, säkerställa att ni arbetar för att främja varje barns språkutveckling?

Slutligen, finns det något som du själv vill tillägga eller kommentera?