

Södertörns högskola | Lärarutbildning mot yngre åldrar
Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap | Vårterminen 2010

Språkutvecklande arbetssätt i förskolan

- En jämförelse av Utomhuspedagogik och Montessori.

Av: Jelena Vagić
Handledare: Jenny Magnusson

Abstract

Title: Language developing methods in preschool. A comparison of Outdoor education and Montessori.

Spring term 2010

Author: Jelena Vagić

Instructor: Jenny Magnusson

The purpose of this study is to examine how educationalists work with bilingual children's language by looking at how and what approaches are used to encourage language development. I have chosen to compare two educational philosophies: Montessori and Outdoor Education, to see how big the differences / similarities are in working methods. The background to this study is that preschools use various approaches and have different methods to stimulate the children. This means that the conditions for children's language development might look different depending on the preschool they go to. The information used has been gathered through interviews, where I have taken note of educationalists' thoughts on their working methods, and through professional literature dealing with this topic. Results and analysis has been performed and presented in various areas that are common in preschool: Reading, gathering, singing and rhymes. The examination shows that there are some differences but that the preschools are working in a similar manner.

Key word: Language development, bilingualism, preschool, language developing methods

Nyckelord: Språkutveckling, tvåspråkighet, förskola, språkutvecklande arbetssätt

Innehållsförteckning

Abstract	1
Innehållsförteckning	2
1 Bakgrund	4
1.1 Syfte	5
1.2 Frågeställningar	5
1.3 Utomhuspedagogik	6
1.4 Montessori	7
2 Teoretisk inramning	8
2.1 Tidigare forskning	8
2.2 Språkutveckling	8
2.3 Modersmål	11
2.3.1 Simultan och successiv tvåspråkighet	11
2.4 Språkutvecklande aktiviteter	12
2.4.1 Läsning	14
2.4.2 Samling	15
2.4.3 Sång, rim och ramsor	16
3 Metod	17
3.1 Intervju	17
3.2 Urval	18
3.3 Etiska principer	19
3.4 Materialbearbetning	19
4 Resultat och Analys	20
4.1 Presentation och arbetssätt	20
4.1.1 Arbetet med modersmålet	22
4.1.2 Analys av presentation och arbetssätt	22
4.1.3 Sammanfattning av presentation och arbetssätt	24
4.2 Läsning	24
4.2.1 Samtal och diskussion	24
4.2.2 Konkret material	25
4.2.3 Ordinlärning	26

4.2.4 Upprepning	26
4.2.5 Analys av läsning	27
4.2.6 Sammanfattning av läsning	28
4.3 Samling	29
4.3.1 Små grupper	29
4.3.2 Aktiviteter och konkret material	29
4.3.3 Barnets talutrymme/eget berättande	31
4.3.4 Analys av samling	31
4.3.5 Sammanfattning av samling	33
4.4 Sång, rim och ramsor	34
4.4.1 Ordinläring	34
4.4.2 Konkret material	34
4.4.3 Rörelse	35
4.4.4 Analys av sång, rim och ramsor	35
4.4.5 Sammanfattning av sång, rim och ramsor	37
5 Diskussion	38
5.1 Studiens relevans och vidare forskning	41
Litteraturlista	42
Tryckta källor	42
Otryckta källor	45
Bilaga 1	46
Bilaga 2	47

1 Bakgrund

I dagens samhälle är det viktigt att kunna ett språk, att kunna uttrycka sig bland andra människor i olika sammanhang och situationer. Genom språket lär vi oss, vi får nya kunskaper, vi tänker och vi drömmer oss bort. När man kan ett språk så fungerar man i den kultur som man befinner sig i. Sverige är ett mångkulturellt land, vart fjärde barn idag kan mer än ett språk vilket innebär att de har tillgång till flera kulturer och världar. Förskolan blir en kulturell mötesplats och deras uppgift är bland annat att utveckla barnens flerspråkighet (Myndigheten för skolutveckling, 2006:7).

Språkutvecklingen ser olika ut idag för barnen, förutsättningarna är olika för deras utveckling. Många barn omges idag av majoritetsspråket under sin vardag medan andra möter majoritetsspråket när de kommer till förskolan. Det språkliga utrymmet kan också se olika ut för många barn, en del är vana att ha samtal med vuxna medan andra inte är det. Därför finns förskolan, de ska möta alla dessa barn och stödja dem i deras utveckling, i både språk, tanke och kunskap (Bjar & Liberg, 2003:17) genom olika metoder och arbetssätt.

I läroplanen för förskolan står det att förskolans uppgift är att stimulera varje barns språkutveckling, samt ska förskolan, när det gäller barn med ett annat modersmål än svenska, arbeta med att utveckla barnets svenska språk och modersmål (Lpfö98:6). För att kunna göra detta måste man ha kunskaper om hur man ska arbeta med barnen, vilka metoder man ska använda sig av för att stimulera deras språkutveckling. Förskolor idag arbetar på olika sätt och de har specifika inriktningar. Man arbetar på ett visst pedagogiskt sätt för att utveckla barnen i deras språkutveckling. Därför är det viktigt att studera dessa metoder och arbetssätt och se vilka olika sätt man kan arbeta på när det gäller tvåspråkiga barns språkutveckling.

Av den anledning ska jag studera hur en Montessoriförskola och en Utomhuspedagogikförskola arbetar för att stimulera språkutvecklingen hos tvåspråkiga barn. Förskolornas arbetssätt skiljer sig åt och man har olika metoder för att stimulera barnen. Detta innebär att förutsättningarna för barnens språkutveckling kanske kan se olika ut beroende på vilken förskola man går i.

1.1 Syfte

Mitt syfte med denna undersökning är att få kunskap om hur man kan arbeta språkutvecklande med tvåspråkiga barn i två typer av förskolemiljöer, samt se hur stora skillnaderna/likheterna är i arbetssätten mellan dessa.

1.2 Frågeställningar

- Hur arbetar man inom förskoleverksamheten för att främja tvåspråkiga barns språkutveckling?
- Finns det några skillnader/likheter på hur personalen inom förskoleverksamheten Montessori arbetar och personalen inom förskoleverksamheten Utomhuspedagogik arbetar?

1.3 Utomhuspedagogik

Inom utomhuspedagogiken vistas barnen utomhus nästan hela dagen, man äter ute och sover ute. Allt arbete sker i utemiljön där barnen får röra sig fritt. Detta leder till att de får en naturkänsla och utvecklas fysiskt och motoriskt. I sin tur leder detta till att förmågan till intellektuell inläring förbättras (Björkman, 2005:17).

Begreppet utomhuspedagogik har i USA, i form av outdoor education, funnits sedan 1860-talet. I Sverige infördes begreppet i början av 1990-talet i den svenska lärarutbildningen. Då startades centrum för miljö- och utomhuspedagogik som idag är ett nationellt centrum. De senaste fem åren har förskolor börjat arbeta med utomhuspedagogik enligt Anders Szczepanski som är pedagogisk expert på utomhuspedagogik på Linköpings universitet (Anders Szczepanski, personlig kommunikation, 22 mars 2010).

Enligt utomhuspedagogiken lär man sig bäst utomhus. Ute får barnen uppleva allt genom deras sinnen. Barnen får känna, lukta, se, höra och smaka. Genom utomhuspedagogiken upplever barnen saker och ting som i sin tur leder till kunskap. Kunskapssynen har sina rötter i Ellen Key, som menade att barnen kunde lära sig utanför skolbänken.

Utomhuspedagogik handlar så mycket mer om än att bara vara ute. Det handlar om kultur, geografi, historia och språk. Utemiljön är en kunskapskälla, historiskt, men även i nutid. Genom att bekanta sig med det man arbetar med får man kunskap, vilket man inte får inomhus (Claesdotter, 2005:88-91). T.ex. om man pratar om sniglar med barnen, istället för att titta i en bok går man ut och letar efter sniglar. Barnen får se sniglarna och känna på dem och på så sätt bekantar de sig med det de arbetar med.

Utomhuspedagogiken är en process. En plats för lärande, ett sätt att lära och en mening med lärandet. Utomhuspedagogiken kopplar samman känslan och förnuft, anden och handen, teori och praktik, ”knopp och kropp”. (Claesdotter, 2005:92).

1.4 Montessori

Maria Montessori (1870-1952) är grundaren till Montessoripedagogiken som ”föddes” i Rom 1907 i en förskola som hette ”Casa dei Bambini” vilket på svenska betyder ”Barnets hem”. 1920 öppnades den första Montessoriklassen i Sverige och efter det öppnades flera runt om i Sverige.

Pedagogiken utvecklades utifrån Montessoris observationer av barn och det hon upptäckte influerade utformningen av pedagogiken. Något som är centralt i Montessoris pedagogik är självständigheten, att barnen själva får prova på. Man använder sig av Montessorimaterial och på golvet har man en matta där barnen samlas tillsammans med pedagogen.

Montessorimaterial är ett didaktiskt material, ett system av pedagogiska läromedel. Barnen ska själva söka kunskap genom materialet. De ska nå självständighet genom arbete/lek.

Inom varje ämne/område finns det något material som t ex. handlar om matematiska begrepp, geografi, bokstäver och ord osv. Pedagogen introducerar för barnen och de får fritt välja vad de vill arbeta med, var de vill sitta och om de vill arbeta självständigt eller i grupp. Pedagogens roll är inte att störa barnet utan att observera och vägleda barnet när det ber om hjälp. Man ska låta barnet få arbeta själv och söka kunskap

(Ahlqvist, Gustafsson & Gynther, 2005:148-169).

2 Teoretisk inramning

2.1 Tidigare forskning

I min sökning av tidigare forskning har jag inte funnit något som behandlar mitt ämne, hur man arbetar språkutvecklande med tvåspråkiga barn och där man jämför Montessori och Utomhuspedagogik. En forskare som behandlar området språkutveckling är Margreth Hill. I *Att följa och stimulera förskolebarns språkutveckling. Om nytta och färdighetskattningar och test i mångkulturell miljö* har Hill gjort en pilotundersökning, där hon under ett år insamlat material genom intervjuer och observationer. I undersökningen har hon velat ta reda på hur man arbetar språkutvecklande genom de kartläggningar som pedagogerna gör. Undersökningen gjordes i en mångkulturell stadsdel i Göteborg. Undersökningen visar att kartläggningar kan ge information om vilka barn som behöver stöd men inte hur man ska lägga upp undervisningen. I Hills diskussion finns det ”två synsätt på tvåspråkiga barns språkutveckling” (1999:69). Det ena handlar om att forma en miljö där barnet kan vara aktivt i sitt språk och då i många situationer. Det andra är att man ser språket som en uppsättning av delfärdigheter som man lär sig i efterhand, men detta sätt är ifrågasatt enligt Hill (1999:69).

2.2 Språkutveckling

Språkutveckling betraktar man idag som en social process. Genom att samtala med andra utvecklas ens språk. En viktig föregångare till detta synsätt var Lev. S. Vygotskij. Vygotskij var en ledande forskare inom psykologi och pedagogik och han levde i det forna Sovjetunionen från 1896-1934. Vygotskij (ref. i Säljö, 2005) var intresserad av hur människan omskapar världen genom arbete och kollektiv verksamhet och genom detta formas till en psykologisk varelse. I samspel med andra formas människans tänkande och

kännande, människan blir en kommunicerande varelse (2005:111). En forskare som har gått i Vygotskijs fotspår är Sven Strömqvist. I boken *Barn utvecklar sitt språk* skriver Strömqvist att barn lär sig språk i samspel med sin omgivning. Att lära sig språk är en biologisk process där man tar in allt som sägs. Samtidigt är det en process som sker genom de olika kommunikationsmönstren i omgivningen. Alla barn går igenom samma steg (normal utveckling), när barnet hör något lagrar den det för att sedan i nya situationer använda sig av den lagrade informationen och organisera den i den nya situationen (2003:57). När barnet börjar kommunicera med sin omgivning, bestäms barnets utveckling av sociokulturella faktorer enligt Vygotskij (ref. i Säljö, 2005). Genom språket får barnet kontakt med sin omgivning och blir samtidigt delaktig i sociokulturella upplevelser (2005:116-117). Hur pedagogen arbetar med barnet är viktigt för barnets utveckling, genom samtal tar barnet till sig sätt att tänka och handla. Även Pauline Gibbons som är språkforskare och har skrivit boken *Stärk språket stärk lärandet* talar om att man ska se språkutvecklingen som en process. Med tiden lär sig barnet behärska språket, och de sociala sammanhangen har en avgörande betydelse för hur de lär sig men även hur de behärskar språket (2006:22).

Ett viktigt begrepp som Gibbons presenterar i sin bok och som är en röd tråd genom hela boken är stöttning (scaffolding). Gibbons visar hur lärare och elever, genom samarbete, kan utveckla nya färdigheter och få högre förståelse. Genom stöttning kan elever, senare på egen hand utföra uppgifter som de tidigare inte kunde (2006:12). Denna interaktion mellan pedagogen och barnet är en av Vygotskijs utgångspunkt i begreppet den närmaste utvecklingszonen (ZoPed eller zone of proximal development). ”Utvecklingszonen definierar Vygotskij som avståndet mellan det barnet klarar av på egen hand och utan stöd av andra, och det barnet förmår klarar av med stöd av andra människor (Vygotsky, 1978, s 86).” (Säljö, 2005:122). Barnet lär sig något, t ex att skriva, och när barnet stannar upp och känner att den inte kommer vidare hjälper pedagogen till för att barnet sedan ska kunna själv och fortsätta på egen hand. Det barnet gör, uppgiften, befinner sig inom den närmaste utvecklingszonen, utvecklingszonen visar vart barnet är på väg. Utvecklingszonen uppkommer i en aktivitet, när barnet inte behärskar uppgiften för att kunna gå vidare. Därför är samspelet mellan pedagogen och barnet viktigt (Säljö, 2005:122-126).

Den viktigaste perioden för barnets språkutveckling är mellan 18-36 månaders ålder. Det är under dessa månader som grunden för språket/språken läggs. Språkets bas är det som barnet tillägnat sig under förskoletiden. Basen består av ljudsystem, grammatik och basordförråd (Benckert, Håland & Wallin, 2008:10). Under dessa månader är det viktigt att man samtalar mycket med barnen för att de ska få höra språket och ta in det.

Det första som sker i barns språkutveckling är joller, det är det första som utvecklas hos alla barn oavsett modersmål. När barnet jollrar övar den på språkets talljud. Sedan utvecklas barnet och använder ett ord i taget, detta sker under det tidigaste stadiet i barnets språkutveckling. Antalet ord ökar sedan till två, tvåordsstadium (Håkansson, 1998:51). I samband med handlingar eller saker som förekommer i barns närhet lär sig barnen ord. De första orden är de ting som står barnen nära och är viktiga för dem, som t ex. leksaker och namn (Håkansson, 1998:78). Tvåordsatser följs av treordsatser som sedan utvecklas till komplicerade yttranden och när barnet är cirka tre år har den tillägnat sig den grundläggande grammatiken i sitt modersmål (Börestam & Huss, 2001:26).

Arnberg skriver i boken *Så blir barn tvåspråkiga* att utvecklingen av barnens två språk följer samma mönster som för enspråkiga barn. Om strukturerna i de två språken är lika svåra så kommer dessa att uppträda samtidigt. Men om en struktur är lättare i ett av språken uppträder den tidigare, och senare om den är svårare – som för det enspråkiga barnet. Arnberg påpekar samtidigt att utvecklingsmönstret för de tvåspråkiga barnen och enspråkiga barnen är lika, men utvecklingstakten är inte det. Utvecklingstakten beror på omgivningen, som de tvåspråkiga barnen befinner sig i, där det ena språket vanligen får företräde framför det andra språket (1994:90). Vad Arnberg menar är t ex. om barnet får höra mer av det svenska språket i sin omgivning kommer den att utvecklas mer och snabbare.

2.3 Modersmål

När man slår upp ordet *modersmål* i Nationalencyklopedin får man svaret att det betyder ”det språk som barn lär sig först (förstaspråk).” (www.ne.se). Börestam och Huss skriver i boken *Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik* att i vardagligt tal avses modersmål detsamma som förstaspråk, det språk som barnet lär sig allra först. Språket behöver inte bokstavligen vara moderns språk, utan barnet kan lära sig språket av en person som är viktig under barnets tidigare år, det kan vara barnets far eller någon annan. Inlärnigen av modersmålet sker i en familjekontext, på informell väg. Med informell menar författarna att det sker naturligt, utan att man tänker på det lär man sig språket genom att det används (2001:23-24).

2.3.1 Simultan och successiv tvåspråkighet

Barn kan växa upp i en miljö där två språk, eller flera, talas parallellt och då får barnet två, eller flera, modersmål. Det kan t ex. vara att modern talar ett språk och fadern ett annat, och båda talar sitt språk med barnet. När barnet kan tala två språk är barnet tvåspråkigt. Tvåspråkighet kan delas in i två inlärningsprocesser: simultan och successiv. Gränsen dras vid tre års ålder, barnet är simultant tvåspråkigt om båda språken lärs in innan tre år. Om det andra språket tillägnas efter tre år då är barnet successiv tvåspråkigt. Man har motiverat denna gräns med att barn allmänt har tillägnat sig den grundläggande grammatiken vid tre års ålder i sitt/sina ursprungsspråk (Börestam & Huss, 2001:50-51).

Simultant tvåspråkiga barns språkutveckling liknar motsvarande enspråkigas språkutveckling. De säger sina första ord vid ungefär samma ålder och i samma takt som enspråkiga barn tillägnar dem sig sina språk. För att språken ska utvecklas parallellt är det viktigt att barnet får tillräckligt med kontakt av båda språken. När ett barn är successivt tvåspråkigt har barnet lärt sig ytterligare ett språk efter att det första språket har etablerats. Det kan t ex. vara när barn kommer till ett nytt land och hamnar i en ny språkmiljö eller att barnet under sina första år bara talat föräldrarnas språk och sedan kommer till förskolan och först då möter majoritetsspråket (Börestam & Huss, 2001:51).

Håkansson skriver i boken *Tvåspråkighet hos barn i Sverige* att det är situationen som avgör vilket språk som används. Det vanliga är att ett språk talas hemma och ett annat språk i förskolan (2003:123). Då barnet går i svensk förskola får det höra majoritetsspråket mer om den inte får möjligheten att utveckla båda sina språk. Det kan leda till att svenskan kan bli mer dominant då barnet får mer kontakt med det språket. Men detta kan skifta hos barnet. Om barnet får befinna sig i en miljö där det får mer kontakt med det andra språket då kan det språket dominera under den perioden (2003:151-152).

Vygotskij var en av många forskare som hade positiv syn på tvåspråkighet. Han (ref. i Øzerk, 1996) såg tvåspråkighet som något viktigt, ju mer språk en människa kan, desto mer sociala medel får människans tankeprocess. Vygotskij såg det som ett naturligt fenomen och att de båda språken bidrar till varandras utveckling (Øzerk, 1996:137-154).

2.4 Språkutvecklande aktiviteter

På förskolan arbetar man på olika sätt, genom olika aktiviteter, för att stimulera barnen i deras språkutveckling. Hur man arbetar kan påverka barnens inläring av språket. Att hålla på med intressanta aktiviteter med barnen kan underlätta språkinläringen. Aktiviteter som kan underlätta är aktiviteter där barnet vill lära sig då det är kul. Det kan vara aktiviteter som innehåller musik eller lek. Barnets språk blir rikare om det möter språket i flera olika sammanhang som vid matbordet, vid påklädning eller ute. Att samtala både med vuxna och med andra barn kan utveckla barnet, då de pratar på olika sätt (Ladberg, 1996:20-21).

Benckert, Håland och Wallin skriver i *Flerspråkighet i förskolan – ett referens- och metodmaterial* att förskolan har ett ansvar att planera (vad man ska arbeta med och hur) och organisera miljön (att den lockar barnet) så att den blir språkutvecklande (2008:97). Som pedagog är det viktigt att ha kunskap i hur man ska planera och organisera så att tvåspråkiga barn utvecklas i det svenska språket, men även i det andra språket. När barnet går i förskolan så är det en intensiv fas barnet går igenom i sin språkutveckling, därför är

det viktigt att pedagogerna arbetar på ett sätt där barnet får hjälp att utvecklas. ”Barn i förskoleåldrarna befinner sig i sin mest intensiva språkutvecklingsfas och behöver med jämna mellanrum tillgång till situationer där ett rikt och varierat begreppsbyggande kan utvecklas” (Løken & Melkeraaen, 1996:21). Författarna skriver att situationer som upprepas varje dag leder till inläring av ord och begrepp. För tvåspråkiga barn är det en speciell situation, då de utvecklar ett (två) språk är det viktigt att man som pedagog arbetar systematiskt och målinriktat med språkutvecklingen, aktiviteterna bör vara planerade och tillrättalagda (1996:16). Löthagen, Lundenmark och Modigh påpekar att det inte finns någon given metod för hur man ska arbeta språkutvecklande. Det är ett synsätt och förhållningssätt och pedagogen är aktiv och medveten om sin undervisning (2008:29).

Ladberg skriver att man inte lär sig ett språk bara för att det pratas i ens närhet, det måste vara angeläget. Hur och varför språket kommer in i barnets liv är viktigt. Språket måste kännas angeläget för barnet, att det är känslomässigt betydelsefullt. Om man tycker om den personen som lär en språket så blir det lättare. Att det finns glädje, att det är intressant är en väg för att lära sig. Att arbeta med aktiviteter som tilltalar barnet är ett steg mot språkutvecklingen (2003:48). Ladberg tar upp tre hörnstenar i sin bok som är viktiga för att språket ska utvecklas. Det första är att de vuxna skapar en atmosfär för språkinläringen, den andra att de organiserar för språk (som jag nämnt tidigare) och sist ett rikt inflöde av språket (2003:146) vilket innebär att barnet får höra språket.

Arbetet med språket blir mer meningsfullt om barnen får delta i aktiviteter som är anpassade efter deras utvecklingsnivå, både språkligt och i övrigt. För att lyckas med detta ska man dela upp barnen i små grupper där de kan få mer stöd i språket. Om personalen inte har samma språk som barnet så kan man få bättre kontakt med barnet i de mindre grupperna och en närmare relation. I de små grupperna hinner man som pedagog observera barnet och samtidigt tillmötesgå barnet, genom att svara på barnets frågor (Nauclér, Welin & Ögren, 1993:45).

Bente Eriksen Hagtvet skriver i boken *Språkstimulering. Del 2: aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern* (2006) att kunskap får man inte genom arv eller per automatik utan kunskap bygger man upp genom att tillsammans med andra vara aktiv. Därför ska man som

pedagog uppmuntra barnets lust att utforska genom pedagogiska aktiviteter. Under de tidiga åren ställs inte så höga krav på barnet, vilket leder till att det ger barnet tid att lära sig i sitt eget tempo och på egna villkor. Barnet får ett självförtroende vilket ökar motivationen till att lära sig (2006:6). Hagtvet skriver vidare att dialog mellan barnet och pedagogen är oerhört viktig. I samtalet får barnets upplevelser och erfarenheter sin mening av det språk och sociala regler som pedagogen uttrycker. När pedagogen och barnet möts i en gemensam aktivitet uppstår en ”pedagogisk aktivitet” enligt Hagtvet, då avsikten är att göra barnet kompetent inom området (2006:7).

Själva grunden för både muntlig och skriftlig språkstimulering ligger i *goda* ”här-och-nu”-dialoger – sådana där orden är lätta att förstå därför att situationen ger dem mening. Eftersom den som talar och den som lyssnar kan se och höra varandra, kan missförstånd med lätthet förebyggas och klaras upp (Hagtvet, 2006: 11).

Jag har nedan valt tre områden, aktiviteter som sker inom förskolans väggar nämligen läsning, samling och sång, rim och ramsor. Dessa områden kommer även att diskuteras i resultat- och analysdelen.

2.4.1 Läsning

Läsning är en vanlig aktivitet på förskolan. Man har stunder med barnen där man läser en bok. Antingen har barnen valt vad som ska läsas eller så har pedagogen gjort det. Barnen väljer för att de tycker om boken och pedagogen väljer ur pedagogiskt syfte.

Susanne Benckert skriver i boken *Svenska i tiden: verklighet och visioner* att sagoläsning och berättelser är gynnsamma för barns språkutveckling. Detta gäller både barn med svenska som första språk och barn med svenska som andra språk. Genom berättelserna kommer barnen i kontakt med olika miljöer och situationer. Dessa är utvecklande för språket och för barnets kognitiva utveckling (2000:26). Även Ladberg skriver att ett av de bästa sätten där barnet får tillgång till språkligt material är genom berättelser och sagor. Där får de höra nya ord och språkliga vändningar (2003:157).

Som pedagog ska man förbereda sagostunden väl. Genom att visa teckningar som illustrerar sagan kan man underlätta för barnet, det är även bra att berätta kort innan man börjar läsa vad sagan handlar om (Ladberg, 2003:157-158). Ju mer man läser tillsammans med barnet och samtalar, ju tidigare kommer barnet att möta ett rikt språk.

”Att ofta och regelbundet läsa högt för barnet och så småningom tillsammans med barnet reflektera över det lästa, ger möjligheter till många spännande samtal om språkets uppbyggnad.” (Lindgren & Modin, 1994:14).

2.4.2 Samling

När man vill samla ihop alla barn på förskolan och gå igenom något då har man samlingar. Bilden av samling kan vara att pedagogen pratar och barnen sitter och lyssnar.

Enligt Ladberg är samling en dålig situation för barnens språkinläring, då utrymmet för barnens åsikter är litet samtidigt som det kan vara svårt att lyssna i en stor grupp när man lär sig ett nytt språk. Ladberg skriver att det har visat sig i studier att aktiviteter som är styrda av pedagogen är sämre för språkinläringen, då barnet inte får uttrycka sig så mycket (2003:159). Några som är inne på samma spår som Ladberg är Naucélér, Welin och Ögren, de menar att samlingar är svåra ur språkinläringssynpunkt. Språket kan vara analyserande och abstrakt, vilket betyder att man pratar om sådant som inte direkt upplevs av barnen. Och det krävs att barnen är aktiva i sitt lyssnande (1993:67). De säger däremot att vad man ska sträva efter i samlingar är att barnen får agera aktivt där deras sinnen får tas i bruk, dessa blir ett stöd för inläringen. En fördel är att ha smågrupper så att alla kan komma till tals, istället för att vara passiva åhörare (1993:69).

Tvärtemot vad dessa forskare anser menar Løken och Melkeraaen att samling är ett lämpligt sammanhang för att stimulera språket. Allt handlar om hur man skapar dessa samlingsstunder med barnen. Det handlar om att planera samlingen så att den vuxne inte har en så framträdande roll utan att även barnen är deltagare, istället för åskådare (1996:29). Som pedagog ska man ta vara på det barnen är intresserade av och använda sig av det när man har samling med barnen i förskolan.

2.4.3 Sång, rim & ramsor

Att sjunga och hålla på med rim och ramsor är också en del av vardagen på förskolan. Till Lucia övar man på julsånger, när våren kommer sjunger man eventuellt "Mors lilla Olle". Det finns de barnlåtar som sjungs säsongsvis med det finns även andra sånger och visor som förekommer på förskolan. Musiken är glädjande, man dansar och sjunger tillsammans.

För att ett språk ska utvecklas och leva i ett barn måste barnet tycka att det är roligt, nyttigt och värdefullt. Musik är en aktivitet där barnet kan ha roligt när de använder sitt språk. När man håller på med musik är språket ett medel, inte ett mål i sig. När barnet sjunger växer språket utan att barnet märker det då det är underhållande. Man sammanbinder ord med handling när man sjunger och dansar, barnet får kunskap och har roligt samtidigt. När man sjunger har man roligt, men framförallt att man lär sig ett språk. Barnet får även en del av kulturen som hör ihop med språket (Baker, 1996:73).

Sånger och ramsor kan man arbeta med hela tiden och inte bara vid planerade tillfällen. Rim och ramsor men även sång är ett hjälpmedel för språkutvecklingen, det är roligt samtidigt som barnet bekantar sig med språkets uppbyggnad och ljud. Som pedagog kan man tillsammans med barnen komma på sånger, rimma med deras namn, skoja med språket (Ladberg, 2003:153). "Rim och ramsor kan ofta vända barnens uppmärksamhet mot språkets form, genom att de rimmar och är rytmiska. På detta vis kan rim och ramsor bidra till att öka barnens medvetenhet om andra sidor av språket än det rent meningsbärande." (Løken & Melkeraen, 1996:44). Vad författarna menar är att barnen blir medvetna om fonemiska mönster, att de kan urskilja enskilda fonem (=ett språkljud) när de arbetar med rim och ramsor.

3 Metod

Då jag i denna undersökning vill ta reda på och få förståelse för hur pedagoger arbetar språkutvecklande med tvåspråkiga barn så har jag valt att använda mig av kvalitativ forskningsmetod. I boken *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* skriver Stukát (2005:32) att huvuduppgiften inom kvalitativ metod är att tolka och förstå resultaten som man har fått från sitt empiriska material. Mitt mål är inte att generalisera i uppsatsen och förklara varför pedagogerna arbetar som de gör. Målet är att beskriva hur de arbetar och få kunskap samt ett djupare perspektiv av deras arbetssätt. Därför har jag valt att intervjua ett fåtal pedagoger.

3.1 Intervju

I boken *Den kvalitativa forskningsintervjun* skriver Kvale och Brinkman (2009:18) att målet med en forskningsintervju är att producera kunskap. Denna kunskap konstrueras i interaktion mellan intervjuaren och den som blir intervjuad. I min undersökning har jag valt att utföra kvalitativ forskningsintervju, vilket innebär att jag vill förstå världen från intervjupersonens synvinkel.

För att få svar på mina frågor har jag använt mig av en intervjuguide där jag har ställt frågor kring ett tema. Intervjupersonerna har fått svara på samma frågor. Frågorna ställdes i samma ordning men det hände att man hoppade lite fram och tillbaka. För att kolla att jag har förstått intervjupersonen rätt sammanfattade jag intervjupersonens tankegång innan jag gick vidare till nästa fråga. Intervjuerna spelades in för att jag senare skulle kunna gå tillbaka och lyssna igen, samtidigt så antecknade jag under intervjun.

I denna undersökning har jag bara använt metoden intervju. Intervjuerna kunde ha kompletterats med observationer där dessa hade bekräftat intervjupersonernas tankegångar och jag hade fått inblick i deras arbetssätt. Men på grund av tidsbrist valde jag att bara använda intervjuer och dessa kommer resultatet att bygga på.

I en undersökning är det viktigt att validiteten och reliabiliteten är hög för att den ska vara trovärdig (Larsen, 2009:40). Med validitet menas att det som undersöks är relevant och giltigt, att det insamlade materialet är relevant för frågeställningarna man har (Larsen, 2009:80). Här är det viktigt att man ställer de rätta frågorna, därför har jag noggrant valt vad som ska talas om under intervjun och frågorna har formats på det sättet att materialet jag får kan svara på mina frågeställningar och syfte (se bilaga 2, Intervjuguide). Reliabilitet handlar om att undersökningen är tillförlitlig, att man kan lita på resultatet, att den är pålitlig och precis (Larsen, 2009:81). För att säkerhetsställa trovärdigheten av denna undersökning har handledare funnits till hands som hjälp för hur arbetet ska utformas.

3.2 Urval

Jag har valt att göra en urvalsundersökning, vilket innebär att i min undersökningsgrupp ingår intervjupersoner som representerar både Montessoripedagogiken och Utomhuspedagogiken. Då jag har få intervjupersoner och har haft djupintervjuer med dem så är inte denna undersökning representativ då den inte kan ge en bild av populationen och är därför inte heller generaliserbar (Stukát, 2005:57).

Min undersökning är inriktad på att förstå och beskriva vilka arbetssätt intervjupersonerna använder sig av när de arbetar språkutvecklande med tvåspråkiga barn inom Montessori och Utomhuspedagogik, därför hade jag tänkt intervjua sex personer, tre på vardera förskolan. Efter att ha tagit kontakt med olika förskolor och pratat med de ansvariga fick jag tillslut fyra intervjupersoner, två från en Montessoriförskola och två från Utomhuspedagogik. Intervjupersonerna från Utomhuspedagogikförskolorna arbetade inte inom samma förskola, dock tillhör deras förskolor samma företag vilket innebär att de arbetar med samma material. Förskolorna ligger i områden utanför Stockholm innerstad.

3.3 Etiska principer

Inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning måste man som forskare följa de forskningsetiska principer som finns. Individer som är med i en forskning ska skyddas, detta genom individskyddskravet som har fyra allmänna huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002:1-17). När jag kontaktade förskolorna och talade med de ansvariga informerade jag vad uppsatsen skulle handla om, i samband med intervjuerna fick intervjupersonerna ett informationsbrev där jag beskrev tydligt syftet med uppsatsen. Det som stod i informationsbrevet tog jag upp även muntligt för att förtydliga ännu mer att deltagande är frivilligt, all material skulle behandlas konfidentiellt och att jag skulle avidentifiera intervjupersonen. Det insamlade materialet skulle bara användas till uppsatsen och om man hade önskemål om att få läsa det färdiga resultatet så skulle jag skicka det till intervjupersonen.

3.4 Materialbearbetning

Då jag i min undersökning vill ta reda på hur man arbetar språkutvecklande med tvåspråkiga barn, har jag intervjuat två pedagoger som arbetar inom Montessori och två pedagoger som arbetar inom Utomhuspedagogik. Efter intervjuerna lyssnade jag igenom det inspelade materialet flera gånger samtidigt som jag antecknade det som sades. För att kunna finna och se skillnader/likheter i arbetssätten har jag, utifrån kunskapen jag fått, fått fram dessa tre områden som är vanliga på förskolan: samling, läsning och sång, rim och ramsor. Jag kommer att presentera resultat och analys utifrån dem.

4 Resultat och analys

I detta avsnitt kommer jag att presentera det resultat jag har fått från mina intervjuer i en löpande, sammanfattande, text som jag har haft med mina respondenter. Här kommer jag att koppla resultatet till mitt syfte och mina frågeställningar. Först kommer en kort presentation av förskoleverksamheterna och deras arbetssätt med tvåspråkiga barn. Sedan går jag in på de tre områden som jag har valt: läsning, samling och sång, rim och ramsor. Efter varje område kommer jag att skriva en kort sammanfattning där jag redogör skillnader och likheter till varje arbetssätt. Resultaten kommer att kopplas till teorier inom området jag behandlar.

4.1 Presentation och arbetssätt

Intervjuperson ett (S) och intervjuperson två (B) arbetar i förskolor som arbetar med Utomhuspedagogik. Pedagog S arbetar i en förskola där det finns 21st barn och avdelningen är åldersblandad. Pedagog B arbetar i en förskola som har fyra avdelningar och där går barnen i homogena grupper (=samma ålder) och pedagogen arbetar med småbarnsgruppen. Arbetet på förskolorna sker på det sättet att pedagogen är ”medupptäckare”. ”Medupptäckare” innebär att pedagogen tillsammans med barnet söker kunskap, genom att lyssna och samtala med barnet. Barnen är indelade i grupper (åldersvis): äventyrare, utforskare och upptäckare.

I förskolan där pedagog S arbetar finns det tre barn med ett annat modersmål än svenska. Barnen är simultant tvåspråkiga då de har fått svenskan och det andra språket från födseln. Arbetet med språkutvecklingen sker på det sättet att pedagogen arbetar med att stimulera det svenska språket genom att använda ett språk som är allsidigt. Pedagogen påpekar att det är viktigt hur man uttrycker sig för barnen. Det är pedagogisk fokusering på språket, dess bas och språkarbetet sker kontinuerligt på förskolan.

I förskolan där pedagog B arbetar finns det fem barn med ett annat modersmål än svenska. Av dessa är fyra barn simultant tvåspråkiga och ett barn är enspråkigt (ca två år gammal). Pedagogen arbetar med det enspråkiga barnet och arbetet med språkutvecklingen sker på det sättet att pedagogerna arbetar mycket med bilder. Hon benämner saker och ting och arbetar i mindre grupper. Pedagogen använder sig även av konkret material när man arbetar med barnet i det svenska språket.

Pedagog S nämner att i nuläget sker arbetet lika för alla då barnen kan svenska. Pedagog B säger att det finns ett behov av att arbeta på ett annat sätt med barn som har ett annat modersmål än svenska. Man arbetar mer intensivt och konkret. Hon nämner att man mäter individuellt var barnet står, man möter barnet där det är.

Intervjuperson tre (E) och intervjuperson fyra (M) arbetar i en förskola som arbetar med Montessoripedagogik. Pedagog M säger att de kallas Montessori i ur och skur då de är ute på eftermiddagarna. Det finns 16 barn på avdelningen, åtta flickor och åtta pojkar. På förskolan arbetar man gemensamt med alla vilket innebär att pedagogerna arbetar åldersblandat. På förskolan finns det tre barn med ett annat modersmål än svenska. Alla barn har haft svenska från början vilket innebär att de är simultant tvåspråkiga, men ett av barnen saknar vissa ord i svenskan.

Förskolan har olika rum (Målarrum, praktiskt rum och kultur-, matematik- och språkmaterialrum). I varje rum får fem till sex barn vara för att skapa en lugn atmosfär. Barnen får själva välja vad de vill arbeta med och pedagogerna kan prata med dem och visa. Pedagog M nämner att det blir fokus på barnen. Pedagog E berättar att i förskolan har man ett språkutvecklande material som barnen får arbeta med. En gång i veckan har man språkgrupper men arbetet med språkutvecklingen sker kontinuerligt. I förskolan arbetar man med Montessorimaterial, arbetet sker i små grupper så att alla kan komma till tals. Barnen får själva plocka fram material och det blir spontant. Båda pedagogerna nämner att arbetet med barnen på förskolan sker efter det individuella behovet. Pedagog E finner att det inte finns ett behov av att arbeta på ett annat sätt med tvåspråkiga barn. Man använder samma material som man gör med de andra barnen på förskolan.

4.1.1 Arbetet med modersmålet

Pedagog S berättar att på förskolan hade man en språklärare förut, men idag finns inte den möjligheten då pengarna inte räcker. Hon berättar vidare att personalen inte vet hur man ska arbeta med dessa barn i deras modersmål. Arbetet sker på det sättet att man stimulerar barnen att de ska känna sig stolta över sitt språk. Man stärker deras självkänsla att våga vara den man är. De får prata sitt modersmål på förskolan och pedagogen uppmuntrar barnen till det genom att be dem lära pedagogen språket.

Pedagog B berättar att man inte har någon speciell insats i modersmålet utan i svenskan bara. På förskolan har man inte modersmåls lärare som kan arbeta med barnet. Hon nämner vidare att det enspråkiga barnet får prata sitt språk på förskolan men det blir svårt för pedagogen att bekräfta barnet då hon inte förstår. Pedagog B säger att hon hoppas att barnet får grunden till sitt modersmål hemma.

I Montessoriförskolan får två barn modersmålsundervisning en timme i veckan. Det tredje barnet har inte tillgång till det och det är det barnet som saknar vissa ord i svenskan. Enligt pedagog E får barnen prata sitt modersmål på förskolan, men det förekommer mest när de blir lämnade och hämtade av sina föräldrar. Hon berättar att man inte uppmuntrar barnen att tala sitt modersmål men kan samtidigt inte hämma det. Ett sätt att stärka det ena barnets identitet då det inte får modersmålsundervisning är att prata om sådant de gör hemma. Barnet bakar kakor från sitt hemland tillsammans med sin mamma och tar med det till förskolan. Pedagog M berättar att man frågar vad saker betyder för att stärka barnets identitet. Hon menar att man inte kan göra mer än att uppmuntra barnet att det har ett annat språk.

4.1.2 Analys av presentation och arbetssätt

Det framkommer i detta avsnitt att intervjupersonerna vet hur de arbetar för att stimulera barnens språkutveckling. Alla fyra intervjupersoner uttrycker hur de arbetar med språkinläringen av det svenska språket. Vidare nämner man att arbetet sker efter barnets individuella behov vilket enligt Lpfö98 är förskolans uppdrag. Verksamheten ska anpassas till alla barn och barn som behöver mer stöd ska få det efter sina behov och förutsättningar (Lpfö98:5). Vad som inte framkommer i detta avsnitt är vad som är viktigt för att man ska

fånga upp barnen och deras intresse. Intervjupersonerna har nämnt allmänna arbetssätt men inte hur man får med barnen i dessa. Enligt Löthagen, Lundenmark och Modigh är det viktigt att pedagogen arbetar med barnets förförståelse, att man förklarar och väcker nyfikenhet hos barnen och intresse utan att sänka de språkliga kraven. Barnet måste få kognitiva utmaningar och stöd i sin utveckling (2008:67). Genom detta kan man få med barnen vilket är viktigt. Ingen av intervjupersonerna har uttryckt detta när jag har frågat hur man arbetar språkutvecklande på förskolan. Det behöver inte betyda att pedagogerna inte har kunskap om detta. Men då det inte framkommer tolkar jag det som att intervjupersonerna eventuellt inte har tänkt på det. Enligt Lpfö98 ska man arbeta på det sättet och gör man inte det, då har man inte följt de riktlinjer som finns inom förskolan.

Vidare står det i Lpfö98 att förskolan ska bidra till att både det svenska språket och modersmålet får möjlighet att utvecklas. Vad som framkommer är att arbetet med det svenska språket sker men inte med modersmålet. Enligt pedagog S och B har inte barnen modersmålsundervisning. Och från pedagogernas sida finns det inget arbete med att stimulera det förutom att man stimulerar att de ska känna sig stolta enligt pedagog S. Hon nämner att man inte vet hur man ska arbeta. Modersmålstödet är viktigt och Ladberg nämner att modersmålstöd kan underlätta för barnet att lära sig svenska (1996:18). Här hade stödet varit viktigt för det enspråkiga barnet som pedagog B arbetar med. Vidare skriver Ladberg då man inte kan erbjuda barn modersmålsundervisning måste man stärka barnets identitet på andra sätt. Att lyssna på musik på barnets språk, ha böcker på barnets språk men även mat kan stärka barnets identitet (1996:57). Inget av detta framkommer i de fyra intervjuerna och jag tolkar det som att pedagogerna inte har kunskap i hur man kan hjälpa och arbeta med barns modersmål.

Pedagog E och M nämner att två barn har modersmålsundervisning och det tredje har inte det. Här berättar pedagog E att det barnet tar med sig kakor som det har bakat med sin mamma till förskolan. Samt frågar man vad saker betyder på barnets språk enligt pedagog M. Men här sker inte heller något vidare arbete. Det framkommer att tre av fyra intervjupersoner visar intresse av barnets modersmål. Genom att visa intresse för barnets modersmål och kultur stöder man som pedagog språkutvecklingen i de båda språken, modersmålet och svenskan. Man kan visa intresse genom att fråga vad saker heter

(Myndigheten för skolutveckling, 2006:53) vilket pedagogerna har gjort. Att visa intresse är viktigt, samtidigt är det viktigt att arbeta med modersmålet för att det också ska utvecklas (Lpfö98) vilket pedagogerna inte gör.

4.1.3 Sammanfattning av presentation och arbetssätt

När det gäller arbetet med inläring av det svenska språket och hur man ser på sitt arbete, arbetar pedagogerna snarlikt. Inom utomhuspedagogik arbetar man med att stimulera det svenska språket genom ett allsidigt språk (S). Att arbeta med konkret material i små grupper nämner pedagog B att man gör. Inom Montessori har man ett språkmaterial som man utgår ifrån, man har språkgrupper och små grupper där alla kan komma till tals. Vad som är gemensamt för både Utomhuspedagogik och Montessori är att man utgår från barnets individuella behov.

Arbetet med modersmålet är nästan lika. Det som skiljer inriktningarna åt är att inom Montessori har två barn modersmålsundervisning. Dock kan detta bero på möjligheten av att ha det. Fanns det möjlighet skulle förskolorna med Utomhuspedagogik också ha det då pedagog S nämner att man inte har pengar för det. Men vad som är lika för de båda inriktningarna är att man inte har eget arbete av att stimulera språket förutom att uppmuntra det.

4.2 Läsning

Nedan sammanfattas intervjupersonernas svar på hur man arbetar språkutvecklande under läsningen. Jag kommer att utgå från olika teman som jag har hittat under tiden jag lyssnade igenom intervjuerna.

4.2.1 Samtal och diskussion

Pedagog S säger att de läser mycket sagor på förskolan, de har ett kulturarbete med svenska sagor och författare. Pedagogen säger att upplägget av läsningen är olika beroende på vilken bok man läser. Är det en saga som man använder som material då arbetar man en

sida i taget. Man tittar på bilderna och pratar om stycket med barnen och sedan kan barnen rita det de har lyssnat på. Diskussion av en bok sker efter läsningen, pedagogen ställer frågor till barnen och man pratar om bokens budskap. Pedagogen säger att i böcker finns det både bildmässigt och textmässigt mycket som man kan undersöka tillsammans med barnen.

Pedagog B arbetar i småbarnsgrupp och i den gruppen ingår det enspråkiga barnet som inte kan någon svenska alls. När pedagogen läser pratar hon mycket kring bilderna och ställer frågor till barnen. Pedagogen arbetar mer med bilderna än vad hon gör med texten. Hon återberättar genom bilderna och gör dem levande. Pedagogen berättar att det skapas en diskussion kring böcker men det sker på ett annat sätt. Med mimiken diskuterar man boken med det enspråkiga barnet då barnet inte har några ord i svenskan.

Man läser ofta efter maten och när man läser tittar man på bilder och frågar vad som är vad, berättar pedagog E. Ibland händer det att pedagogen sitter ensam med det barnet som har lite mer problem med att hitta ord i svenskan och pratar om boken. Då pratar man om texten och bilderna i boken med barnet. Pedagogen berättar att det inte blir så mycket diskussioner om boken med barnen då läsningen sker efter maten och man ska gå ut. Enligt pedagog M blir det mycket spontan läsning på förskolan. Man läser när barnen frågar eller när pedagogen frågar om man ska ta och läsa en bok. Pedagogen berättar att när hon läser är barnen med och frågar och kommenterar. Man tittar på bilderna och det blir ett samtal under läsningen om boken. Att diskutera en bok är inte planerat enligt pedagog M. Men det händer att det förekommer och då är det på barnens initiativ då de vill diskutera.

4.2.2 Konkret material

Pedagog S berättar att de har en bok på förskolan där de använder sig av dockor. Hon säger att boken är tung i den bemärkelsen att den tar upp mycket känslor och funderingar. Och genom dockorna kan man bearbeta känslorna och funderingarna tillsammans med barnen. Då pedagog B arbetar med det enspråkiga barnet berättar hon att det handlar mycket om att ha rekvisita när man läser för det barnet, men även med barn som har svenska som modersmål då de är så små. Pedagogen använder sig av dockor och hon säger att genom

dockorna blir det mycket språkinläring då man benämner saker och ting. Det blir mycket rutinsituationer vilket är bra för det enspråkiga barnet.

4.2.3 Ordinläring

Pedagog S hoppar aldrig över ett svårt ord. Förklaring av ordet sker mitt i läsningen och hon berättar att barnen är duktiga på att fråga. Pedagog B säger att barnen är nyfikna och då kan man inte gå vidare i texten, man tar tag i saken. Pedagog B säger att ibland händer det att man stannar upp läsningen och pratar om svåra ord. Det beror på vilken bok som läses menar hon.

När pedagog E märker att det är någonting svårt då stannar hon upp i läsningen och berättar vad ordet betyder. Barnen själva brukar fråga vad saker betyder. Man försöker lära in nya ord, det är så deras material fungerar på förskolan. De har något som kallar tre stegs metod. Först visar man något, sedan pekar man på det man visat och till sist frågar man barnet: ”vad är detta?” Pedagog E nämner att det inte är säkert att barnen klarar alla steg på en gång men man arbetar så och då med alla barn på förskolan. Pedagog M utgår från när hon läser att barnen förstår och frågar då inte om barnen har förstått. Det ena barnet som saknar ord i svenska är nyfiket och frågar själv när den inte förstår.

4.2.4 Upprepning

Att upprepa en bok sker på förskolan enligt pedagog S. Det sker beroende på vilket syfte man har när man läser boken. De böcker som pedagogerna har valt ut arbetar man en längre period med. Pedagog B menar att upprepning sker av boken då man har boken på förskolan ett tag.

Pedagog E berättar att en bok kan upprepas flera gånger under en hel månad och för det mesta är det barnen som vill att den ska läsas om. När pedagog E upprepar en bok då är det av pedagogiskt syfte. Det kan vara att man har ett arbete kring den boken. Pedagog M nämner att om barnen vill att pedagog E ska läsa en bok flera gånger då gör hon det.

4.2.5 Analys av läsning

Det framkommer tydligt att intervjupersonerna arbetar en del språkutvecklande under lästillfället på förskolan. Alla fyra intervjupersoner uttrycker att man inte bara läser utan att man också tittar på bilderna och pratar om dem. Genom att titta på bilder och diskutera förtydligar pedagogen berättelsen ännu mer (Myndigheten för skolutveckling, 2006:47). Pedagog S berättar även att efter att man har läst för barnen får de själva rita bilder till det de har fått höra, och det blir en bearbetning för barnen. Bearbetning av berättelser kan göras på olika sätt. Rita och måla det man har fått höra och sedan berätta är viktigt för språkutvecklingen (Myndigheten för skolutveckling, 2006:48), dock har det inte framkommit i intervjun om pedagogen har låtit barnen berätta det dem har ritat.

Enligt Naucmér, Welin och Ögren fyller berättelser och sagor flera syften, de är språkligt stimulerande och genom dem kan man bearbeta känslor och upplevelser. Genom sagor kan man tala om sådant som vanligtvis inte ryms inom förskolans väggar, sådant som barnen behöver få ord för men samtidigt bearbeta rädslor (1993:71-74). Pedagog S och pedagog B berättar att de har diskussioner med barnen om boken efteråt, där man ställer frågor och diskuterar om bokens budskap. Barnen själva får uttrycka vad de har hört genom mimiken eller genom att berätta med sina egna ord. Pedagog E menar att då barnen ska ut efter läsningen blir det inte mycket diskussioner och pedagog M svarade samma sak, att diskussioner inte förekom så ofta. I publikationen *Komma till tals. Flerspråkiga barn i förskolan* skriver man att samtal främjar barnens språkutveckling. I dessa samtal får barnen berätta och dela sin tankar och på så sätt får de ny kunskap (2006:49). När barnen får samtala lär de sig att uttrycka sig och på så sätt utvecklas språket, detta leder till att barnen blir bra berättare.

Pedagog S och B som arbetar med utomhuspedagogik berättar att de använder sig av rekvisita när de läser för barnen, det tolkar jag som att de använder det för att konkret visa vad boken handlar om. Genom konkret material kan man skapa en förförståelse för sagan, detta för att barnet lättare ska kunna ta till sig innehållet i sagan. Det konkreta materialet, föremålen, blir som ett stöd för barnen när de sedan ska återberätta (Benckert, 2000:29). När pedagoger använder sig av konkret material hjälper de barnen att förstå sagan, det konkreta materialet sätter namn på ord, vilket är språkutvecklande. Inom Montessori

förekom inget material under läsningen. Jag tolkar det som att pedagogerna eventuellt inte har kunskap om att material kan vara ett stöd för läsningen.

Som barn möter man nya ord hela tiden under en läsning, några kan behöva förklaras för att barnen ska förstå innehållet och hänga med vidare i texten. Att stanna upp i läsningen kan vara ett bra sätt att förklara vad ordet betyder och sedan gå vidare. Pedagog M utgår från att barnen förstår och berättar att hon inte frågar om dem har förstått. De andra tre intervjupersonerna berättar att de kan stanna mitt i läsningen om dem märker att ett ord är för svårt och förklarar då. När man som pedagog läser ska man göra det tydligt och lagom fort och det är bra om man pausar i läsningen och förklarar ord som är svåra (Nauclér, Welin & Ögren, 1993:72). Förstår barnet vad som läses, då blir det också intressant och följa den fortsatta läsningen. Ladberg skriver att när barn lyssnar på sagor är det viktigt att de förstår för att det ska bli intressant att lyssna vidare (1990:88).

Att upprepa en bok flera gånger gör alla intervjupersoner. Barnen får höra orden om och om igen vilket är språkutvecklande. När man läser för små barn är det vanligt att man upprepar samma bok flera gånger. För varje gång som pedagogen upprepar en bok känner barnet igen ord och kan sedan själv vara aktiv i läsningen genom att fylla i ord eller meningar (Lindgren & Modin, 1994:14). Alla intervjupersoner har svarat att upprepning av en bok sker, men det framgår i intervjuerna att för det mesta sker det efter barnens initiativ, och inte efter pedagogen om inte pedagogen har något bakomliggande syfte med just den boken som ska upprepas. Intervjupersonerna har inte vidare berättat varför de upprepar en bok och vad som är meningen med det. Jag tolkar det som att pedagogen eventuellt inte har någon kunskap om betydelsen av att upprepa en bok för barn, då det är en bidragande faktor för språkinläringen.

4.2.6 Sammanfattning läsning

I avsnittet läsning har det framkommit att pedagogerna inom Utomhuspedagogik och Montessori arbetar någorlunda lika med läsning, de skiljer sig åt på två punkter. Inom Utomhuspedagogik använder sig pedagogerna av rekvisita/konkret material under sin läsning vilket pedagogerna inte gör inom Montessori. Samt har pedagogerna inom

Utomhuspedagogik diskussioner med sina barn efter läsning vilket inte förekommer så ofta hos pedagogerna som arbetar inom Montessori. Att titta på bilder och prata om dem, att upprepa en bok flera gånger förekommer i de båda inriktningarna. Men när det gäller att stanna och prata om ett svårt ord är det tre av fyra intervjupersoner som gör detta. Här har den fjärde pedagogen utgått från sitt eget tänkande och känt av att det inte behövs, då barnet själv kommer fråga om den undrar något.

4.3 Samling

Nedan sammanfattas intervjupersonernas svar på hur man arbetar språkutvecklande under samlingen:

4.3.1 Små grupper

Pedagog S tror att de arbetar språkutvecklande under samlingen. De har långa samlingar och arbetar intensivt under dessa med olika aktiviteter. Pedagog B säger att man kan arbeta språkutvecklande under samlingen med barnen om man arbetar i små grupper. I de små grupperna får barnen möjlighet att ta plats.

Pedagog M säger att i de små samlingarna får alla möjlighet att prata. Det blir bättre, tryggare och lugnare menar pedagogen. Samlingarna planeras efter barnen och därför har man delat upp dem. I de små grupperna är det inga problem för barnen att få vara med och påverka. Man försöker få med alla så att alla kan komma till tals. Pedagog E berättar att man inte har något specifikt arbete med språkutvecklingen under samlingen. Det är svårt att få kommunikation när det är 16 barn under samlingen. Men de har språksamling på förskolan där man har hyrt in en pedagog och det är en timme i veckan.

4.3.2 Aktiviteter och konkret material

Under samlingarna berättade pedagog S att de använder sig av sagopåsar där man sätter ord för det man berättar. Man har konkret material och är så tydlig som möjligt. Man sjunger även under samlingen och då har man också konkret material. Barnen är delaktiga

på många sätt under samlingen då de får hjälpa till. Man arbetar så att samlingen ska passa alla. Under samlingen behöver barnen inte räcka upp handen och under samlingstillfället arbetar man så att man stärker barnen. Pedagogerna berättar att man har någon röd tråd som man följer under samlingen, men det är mycket spontant och barnen får komma in. Man har alltid konkret material under samlingen - dockor, sångkort, former (matematik), skyltar, foton och symboler. Pedagogerna menar att det är bra språkmässigt att ha konkret material under samlingen och all material har pedagogerna själva arbetat ihop.

Under samlingen leker man, sjunger och berättar sagor enligt pedagog B. Man arbetar aktivt under samlingen med alla barn. Med de små sjunger man och håller på med rim och ramsor. Man gör samlingen levande och man planerar samlingen efter barnens erfarenheter och förutsättningar. Pedagogerna arbetar hela tiden med språket. Samlingen går ut på att sjunga och rimma. Man försöker hålla allt levande och fånga upp barnens intresse. Barnen får vara med och påverka allt. Om pedagogerna bestämt något men det inte finns intresse från barnens håll då ändrar hon sin inställning och gör det som barnen är intresserade av. Allt som görs under samlingen är utifrån barnen men samtidigt har pedagogerna en grund idé med vad man ska hålla på med. Pedagogerna berättar att man har massa konkret material under samlingen, bara när det gäller det enspråkiga barnet. Man använder sig av bilder, leksaker och gosedjur.

Pedagog E berättar att samlingarna på förskolan är 20 minuter långa och under dessa 20 minuter är det mycket som ska hända. Man börjar med sång sedan räknar man vilka som är där och då får barnen i uppgift att räkna. Det är pedagogerna som leder när man t ex. leker och sjunger men barnen får vara med och välja lekar under samlingstillfället. Samlingarna på förskolan ser olika ut under veckan, måndagar är man ute (under våren och hösten arbetar man med Mulle och Knytte grupper, man pratar om sådant som händer i naturen). Tisdagar har de stora barnen yoga och de små barnen rörelselek. Onsdagar har man på förskolan språkgrupper, torsdagar sång och fredagar brukar variera säger pedagogerna. Man använder sig av bilder under samlingen. Bilderna är kopplade till en sång som man sjunger. Man har också haft någon enstaka teater, barnen har då fått använda dockor och detta har skett när man har läst i fem års gruppen (i denna grupp ingår ett tvåspråkigt barn).

Pedagog M säger att man under samlingarna arbetar mer med kroppen och sinnena och inte så mycket med ord. Man sjunger och hon menar att sång, rim och ramsor är roligt och det är ett sätt att lära sig språk. All personal har nya idéer på hur man kan arbeta under samlingen och då plockar man in det. Pedagog M tror att man använder sig av konkret material under samlingen. Hon har inte språksamlingarna utan det är andra pedagoger som har det. Hon berättar att när man har arbetat med sinnen har man haft material. Instrument har också förekommit. I Mulle och Knytte grupperna använder man sig av dockor.

4.3.3 Barnets talutrymme/eget berättande

Under samlingstillfället får barnen komma med egna berättelser enligt pedagog S. Det sker inte varje dag (generellt) men de får. Alla barn har en docka som symboliserar dem som man får prata med och säga god morgon till. Det blir inte mycket spontant prat under samlingen, men man lyfter upp barnens berättelser eller det de vill visa för dem andra barnen, t ex. spela instrument. Pedagog M säger att man lyssnar in barnen, att de får våga. Pedagog M påpekar att de tvåspråkiga barnen pratar lika mycket som de andra barnen på förskolan. Pedagog B berättar att hon talar mest under samlingen men samtidigt får de små barnen prata om de har något att säga. Hon säger att om barnen inte får prata om sitt intresse då får man inte med dem under samlingen.

Om barnen har något att berätta under samlingen får de göra det då det är deras stund berättar pedagog E. Pedagog M berättar att barnens talutrymme kan se olika ut då det beror på vilken grupp det är. När man har stor samling och för att kunna hålla ihop gruppen, går man laget runt för att alla ska kunna säga något. Hon säger att i de små samlingarna får barnen mer möjlighet att prata.

4.3.4 Analys av samling

Samling enligt Ladberg är en dålig situation för barns språkutveckling. Då samlingen är styrd av pedagogen och barnet inte får uttrycka sig är möjligheten för språkinlärning sämre. Barnets utrymme för att prata är litet menar Ladberg (2003:159). Flera av intervjupersonerna uttrycker indirekt att de arbetar språkutvecklande under samlingen. Pedagog S nämner att hon tror att samlingen är språkutvecklande, samtidigt som hon

nämner olika aktiviteter som förekommer under samlingen och pedagog B säger att man kan jobba språkutvecklande så länge man har små grupper, där alla kan komma till tals. Pedagog E uttrycker det såhär:

Ju mindre grupp det e desto tryggare är det att prata. (E)

I små grupper är det lättare att anpassa språket till barnet och barnen får större möjlighet att kommunicera med varandra (Myndigheten för skolutveckling, 2006:38). Även pedagog M nämner att i de små samlingarna finns det större utrymme för barnen att prata samtidigt som det blir lugnare och tryggare.

Det framkommer tydligt att det sker en del aktiviteter under samlingarna enligt intervjupersonerna. Då intervjupersonerna inte konkret uttrycker sig att de arbetar språkutvecklande under samlingen tolkar jag det som att alla dessa aktiviteter som förekommer under samlingen är språkutvecklande och leder till språkinläring. Enligt intervjupersonerna är det inte bara pedagogen som pratar och barnen sitter stilla och inte är aktiva under samlingen, som Ladberg (2003) nämner, utan barnen är med och får påverka och de får uttrycka sig under samlingen. Tre av fyra intervjupersoner nämner att man sjunger under samlingen vilket är språkutvecklande (mer om det under sång, rim och ramsor).

Att konkret material förekommer har intervjupersonerna också uttryckt, dessa används beroende på vad som görs. Pedagog E berättar att samlingarna ser olika ut varje dag, de är varierande. När språket kopplas ihop med aktiviteter som är roliga och intressanta motiveras barnet att lära sig och då får språket liv inom barnet (Baker, 1996:73). Det ingår i förskolans uppdrag att se till att barnen får den bästa möjligheten till språkinläring, och om det är någon som vet och känner att aktiviteterna är språkutvecklande så är det pedagogerna. Pedagog S uttrycker det såhär:

Man har lärt sig med åren hur man ska ha samling och göra det roligt och spännande. Skapa nyfikenhet.
(S)

Under samlingstillfället är det viktigt att pedagoger är positiva till barns berättelser och historier, vilket är bra för språkutvecklingen, genom att få själva tala om sådant de tycker är roligt kommer de att lära sig tala. Att någon lyssnar på dem och de blir tagna på allvar stärker barnens självkänsla (Løken & Melkeraaen, 1996:34-35). Alla fyra intervjupersoner uttrycker att barnen får komma till tals under samlingen och berätta sina berättelser. Enligt pedagog B och pedagog M är det lättare i de små grupperna än i de stora. Pedagog E säger att det är svårt att få en kommunikation med 16 barn under samlingen men säger samtidigt att barnen får berätta något om dem vill. Jag tolkar det som att alla intervjupersoner inte ber barnen att berätta något men om barnet vill berätta får de gärna göra det och då lyfter man upp dessa som pedagog S nämner. I samlingen får barnen höra andra barn prata vilket kan påverka barnen själva att vilja uttrycka sig. Gibbons skriver att det är en fördel för barnen att höra andra än pedagogen tala språket. Barnet kan känna att den har eget ansvar när den ska göra sig förstådd och det sköter språkinläringen själv (2006:39). Detta stärker barnet att våga uttrycka sig och berätta sina berättelser och historier.

4.3.5 Sammanfattning av samling

I avsnittet samling har det framkommit att pedagogerna arbetar någorlunda lika under sina samlingar. En skillnad är att inom Montessori är samlingarna varierande varje dag, det är olika aktiviteter och de upprepas veckovis. Och inom Montessori har man även en språksamling en gång i veckan där man har hyrt in en pedagog som arbetar med olika material och med språket. Vad som är lika är att i de båda inriktningarna får barnen uttrycka sig om dem har något att säga, vilket är språkutvecklande, och användning av konkret material under samlingen förekommer i de båda inriktningarna. Att sjunga under samlingen uttryckte alla fyra pedagoger att de gör, vilket också är språkutvecklande.

Det har tydligt framkommit under intervjuerna att barnen inte är stillasittande under samlingarna enligt pedagogerna, utan de är med och får påverka och hjälpa till, inte helt, men de har den möjligheten. Av fyra intervjupersoner uttryckte en, pedagog B som jobbar med Utomhuspedagogik, att om det inte finns något intresse hos barnen då ändrar man det man har planerat och gör det som barnen tycker är intressant. Pedagogen går på känsla och gör det som känns rätt.

4.4 Sång, rim och ramsor

Nedan sammanfattas intervjupersonernas svar på hur man arbetar språkutvecklande med sång, rim och ramsor:

4.4.1 Ordinlärning

Pedagog S berättar att sång, rim och ramsor förekommer mycket under samlingen. Man brukar introducera sången för att få en övergång. Man lockar barnen med inlevelse för att de ska bli nyfikna. Pedagogen berättar att man brukar ha ett vidare arbete på sångerna. Man pratar om sången och efter att man har sjungit då går man igenom svåra ord. Pedagogen skapar en diskussion med barnen genom att fråga dem vad de har sjungit. Pedagog B berättar att man inte går igenom svåra ord innan man sjunger utan gör det efteråt. Om barnet undrar över något ord då pratar man om det, men det är inte en rutin.

Pedagog E berättar att när man ska sjunga en ny sång som barnen inte hört förut, då lyssnar man först tillsammans. Sedan läser man en mening i taget. Efter det frågar pedagogen om barnen vet vad de svåra orden betyder eller så frågar barnen om det är något svårt ord de inte förstår. Sedan sjunger de en mening i taget, först pedagogen och sen tillsammans med barnen. Sångerna går man igenom långsamt och tydligt, man förtydligar orden för barnen. Även när man rimmar går man igenom de ord barnen inte kan, man tar upp det innan och sedan pratar med barnen om de har hört ordet förut. Pedagog M berättar att när man sjunger gamla visor eller julsånger då förklarar hon för barnen vad de svåra orden betyder. Men när det är visor som är enkla då behöver man inte gå igenom det. Pedagogen berättar att man först går igenom sången långsamt och tydligt och sedan sjunger man den tillsammans.

4.4.2 Konkret material

Pedagog B berättar att de har en korg med gossedjur och när man tar upp ett djur ur korgen då sjunger man en sång om den, en så kallad sångkorg. Gör man en ramsa om något då har man konkret material bredvid för att bekräfta vad det handlar om för barnet.

Både pedagog E och pedagog M nämner att man använder sig av sångkort när man sjunger. På framsidan är det en bild och på baksidan text. Man har inga dockor eller leksaker under sången enligt pedagog M. Pedagog E menar att material tar för mycket uppmärksamhet då barnen vill hålla i sakerna.

4.4.3 Rörelse

När man arbetar med rim och ramsor då gör man dessa med rörelse för att förstärka det man rimmar enligt pedagog B. Det blir konkret för det enspråkiga barnet och även de andra barnen. Man har mycket rörelse ramsor och sånger och detta just för att förstärka för barnet. Pedagog E berättar att när man håller på med rim och ramsor då använder man sig mycket av händer. Det blir roligare för barnen menar pedagogen.

4.4.4 Analys av sång, rim och ramsor

Något som är viktigt för att barn ska bli bekanta med språkets melodi och rytm är att barnen får leka med språket. Detta genom att få sjunga och hålla på med rim och ramsor och hitta på och sjunga nonsensord (Ladberg, 1990:48). Alla fyra intervjupersoner uttryckte att de sjunger i förskolan med barnen, pedagog S nämnde att det förekom under samlingen vilket det gör för de andra pedagogerna också (se avsnitt samling). Av alla fyra intervjupersoner nämnde två att det förekommer rörelse samtidigt som man sjunger eller rimmar. Pedagog E säger att när man rimmar använder man sig av händer då det är roligt och pedagog B går ännu längre och använder sig av rörelse även när man sjunger, just för att förstärka för barnet.

Musik är ett arbetssätt som är bra i språkutvecklande syfte. Genom musiken får barnet känna pulsen, rytmen och det blir lättare för barnet att memorera språket. När man kombinerar rytm med rörelse så stöttar man språkutvecklingen då barnet får våga uttrycka sig, samtidigt utökar man kroppsuppfattningen (Benckert, Håland & Wallin, 2008:107). Pedagog E nämner att hon använder sig av rörelse då det är kul men inte vad det är bra för och två intervjupersoner uttryckte inte något om rörelse. Jag tolkar det som att de inte har någon kännedom om vad rörelse tillsammans med sång betyder för språkutvecklingen. Här

hade en observation kunnat visa om de två intervjupersonerna använder sig av rörelse eller inte, då man kanske arbetar omedvetet med det.

Många sånger kan ha ord som barnen inte förstår, gamla visor och jullåtar som återkommer hela tiden på förskolan sedan många år tillbaka. Även rim och ramsor kan ha ord som barnen inte får något grepp på. Pedagog M nämner att hon går igenom svåra ord när man sjunger gamla visor men inte när det är enkla visor. Pedagog B och pedagog E svarade att de går igenom svåra ord med barnen, frågar om barnen har förstått och jag tolkar det som att de gör det oavsett om det är en svår sång eller en enkel. Det krävs ett medvetet arbete från pedagogerna när man ska arbeta med sång för att det ska vara betydelsefullt för språkutvecklingen. Innehållet måste förtydligas för barnen då sånger, rim och ramsor innehåller ord eller begrepp som är okända för barnen. Genom att bearbeta innehållet försäkras man sig också att barnet har förstått (Benckert, Håland & Wallin, 2008:28). Bearbetning av innehållet nämner pedagog S att hon gör tillsammans med barnen, hon säger att hon skapar en diskussion och frågar barnen vad de har sjungit, då får barnen själva uttrycka sig och på så sätt utvecklas.

Det framkommer tydligt att tre av fyra intervjupersoner använder sig av någon sorts material när man sjunger med barnen. Pedagog E och M använder sig av sångkort där man har en bild på det man sjunger och text bakom bilden. Pedagog B har en sångkorg med djur, där man plockar upp ett djur och sjunger en sång om det djuret. Jag tolkar det som att pedagogerna använder detta material för att förtydliga för barnen vad man sjunger om, att barnen konkret får se. När man sjunger med barnen är det bra om man visualiserar innehållet efter att man har presenterat låten några gånger. Detta kan man göra genom att använda bilder eller figurer (leksaker) menar Løken och Melkeraaen (1996:45). Det blir lättare för barnen att förstå vad sången eller ramsan handlar om då de kan knyta an det man sjunger till föremålet. Pedagog S uttryckte inget om material, men då man sjunger under samlingarna och i samlingarna använder sig pedagogerna av massa konkret material, hon nämner sångkort, tolkar jag det som att det förekommer material när hon sjunger med barnen.

4.4.5 Sammanfattning av sång, rim och ramsor

I avsnittet sång, rim och ramsor har det framkommit att pedagogerna från Montessori och Utomhuspedagogik arbetar lika. Inom båda inriktningarna förekommer något sorts material när man sjunger med barnen. Alla intervjupersoner går igenom svåra ord med barnen, någon mer och någon mindre men det förekommer i de båda inriktningarna. Något som förekommer mer i Utomhuspedagogik är att man rimmar med barnen. Pedagog E från Montessori nämner att hon rimmar med barnen och pedagog M nämner att det inte förekommer så mycket rim på förskolan just nu men det finns perioder när man arbetar med det. Endast två intervjupersoner nämner att man använder sig av rörelse när man sjunger eller rimmar, den ena från Montessori och den andra från Utomhuspedagogik vilket innebär att det förekommer i de båda inriktningarna. Jag tolkar det som att pedagogerna utgår efter sitt eget tycke och har valt att arbeta på det sättet.

5 Diskussion

I detta avsnitt kommer jag att sammanfatta resultatet, analysen och koppla det till arbetets syfte. Om studien är relevant för yrkesverksamheten kommer jag också att diskutera samt så kommer jag att ge förslag på vidare forskning kring språkutvecklande arbetssätt i förskolan med tvåspråkiga barn.

Mitt syfte med detta arbete är att undersöka och få kunskap om hur pedagoger arbetar med tvåspråkiga barn i deras språkutveckling. Därav valde jag att jämföra två pedagogiska inriktningar, Montessori och Utomhuspedagogik, för att jämföra och belysa skillnaderna/likheterna. Då resultatet bygger på fyra pedagogers resonemang om arbetssätt på förskolan är inte undersökningen representativ, då den inte kan ge en bild av hur alla arbetar inom dessa inriktningar och därför kan man inte dra generella slutsatser av arbetssätten.

Margreth Hill (1999) skrev i sin pilotundersökning två synsätt på hur man ska se tvåspråkiga barns språkutveckling. Det ena som är relevant till min undersökning var att skapa en miljö där barnen kunde vara aktiva i sitt språk. Delar av denna undersökning går att återfinna i Hills undersökning. I de båda inriktningarna är miljön formad så att barnen kan vara aktiva i det svenska språket. Men möjligheten att vara aktiv i sitt andra språk (modersmål) finns inte, förutom i Montessori där två barn har modersmålsundervisning.

I denna studie har det framkommit att det finns mer likheter i arbetssätten mellan Montessori och Utomhuspedagogik än skillnader enligt intervjupersonernas resonemang. Den största skillnaden mellan dessa två är att inom Utomhuspedagogik befinner man sig ute hela dagen och arbetet sker ute, och inom Montessori sker arbetet inne med Montessori material. En annan skillnad är att inom Montessori får barnen själva välja vilket material man vill arbeta med. Det blir ett självständigt arbete och pedagogen finns där som stöd ifall barnet har något att fråga eller behöver hjälp.

Genom olika aktiviteter som läsning, sång, rim och ramsor och samling (där de två förstnämnda ingår), arbetar man på förskolan språkutvecklande med barnen enligt intervjupersonerna. När pedagogerna samtalar med barnen i dessa aktiviteter utvecklar barnen sitt språk. Strömqvist skriver att barn lär sig språk i samspel med sin omgivning (2003). Hur mycket samtal som sker på förskolorna vet jag dock inte. Om jag hade kompletterat studien med observationer hade jag tydligare fått se hur pedagogerna arbetar, vilka metoder de använder sig av och vilka möjligheter men även begränsningar det finns i arbetssätten. Observation hade även bekräftat intervjupersonernas resonemang om hur de arbetar med barnen. Då hade jag fått se konkreta exempel på hur de arbetar och om de gör så som de uttalar sig om.

Det framgår i studien att intervjupersonerna arbetar efter eget tycke och vad som känns rätt att göra under själva arbetets gång med barnen, och där en del av arbetet kan ske efter barnens initiativ. I Lpfö98 står det att det är förskolans uppgift att stimulera barnen och arbeta språkutvecklande så att de utvecklar sitt svenska språk och modersmål. Det framgår i studien att intervjupersonerna gör det (i det svenska språket) och då efter det individuella behovet. Ser pedagogen att något barn behöver mer hjälp tar man tag i det.

Enligt intervjupersonerna arbetar man med barnen efter deras individuella behov, det finns inget specifikt arbetssätt för tvåspråkiga barn utan arbetet sker efter individen, alla fyra intervjupersoner resonerade på detta sätt. Alla metoder passar inte alla och därför finns ingen given metod för hur man ska arbeta med alla barn i deras språkutveckling. Det är ett synsätt som pedagogen ska ha och ett förhållningssätt och där man som pedagog är medveten om sin undervisning (Löthagen, Lundenmark & Modigh, 2008:29). Det framgår att intervjupersonerna är medvetna om sin undervisning och man arbetar så som det fungerar bäst under arbetsstunden med alla barn. Frågan blir då, vad är bäst? Då man ska utgå från individen kan "bäst" innebära olika för olika personer. För någon kan det fungera men för någon annan inte. Här finns det en risk att något barn i gruppen lär sig men inte någon annan i de gemensamma aktiviteterna och då utgår man inte från individen.

Enligt alla fyra intervjupersoner sker arbetet med språkutvecklingen kontinuerligt. Under hela dagen får barnen samtala med pedagogen men även med andra barn. Barnen får komma med egna berättelser, ställa frågor och samtala vilket är viktigt för språkutvecklingen, allt detta sker mer eller mindre enligt alla intervjupersoner.

Att arbeta språkutvecklande handlar om att stimulera barnets språk. Har barnet fler språk är det förskolans uppdrag att de båda språken får utvecklas (Lpfö98). I studien har jag undersökt hur man arbetar med tvåspråkiga barns språkutveckling, vilka arbetssätt som pedagogerna använder sig av. Vad som har framkommit i denna studie är att det finns ett arbete kring hur man ska arbeta med det svenska språket, detta gäller de båda inriktningarna. Men när det gäller stödet i modersmålet sker inget arbete från pedagogernas sida. I Montessori förskolan har två av tre barn modersmålsundervisning, vilket sker med en annan pedagog. För att språken ska utvecklas parallellt är det viktigt att barnen får kontakt med de båda språken enligt Börestam och Huss (2001). Då barnen går i en svensk förskola kan det svenska språket få mer utrymme än modersmålet (Ladberg, 2003) och enligt intervjupersonerna resonemang visar det sig att det är så.

Arnberg (1994) skrev att utvecklingstakten för de båda språken kan se olika ut då det ena språket kan få mer företräde än det andra. Vad som har framkommit i denna studie är att svenskan får mer företräde än det andra språket. Hur mycket barnen får av sitt andra språk hemma vet jag inte, men även om barnet får höra det andra språket hemma har förskolan fortfarande ett uppdrag att stimulera de båda språken enligt Lpfö98. Vad som kan ske är att det svenska språket kan bli mer dominant (Ladberg, 2003). Det framgår i studien att i de båda inriktningarna uppmuntrar pedagogerna barnen att de ska lära dem deras språk vilket är en liten del av vad man kan göra. Genom att låna in böcker på barnets modersmål, lyssna på musik på barnets modersmål kan man också arbeta språkutvecklande även om man pedagogen inte kan språket.

5.1 Studiens relevans och vidare forskning

Min avsikt med examensarbetet är att belysa pedagogers arbetssätt i språkutvecklingen med tvåspråkiga barn. Man kan använda arbetet som underlag i diskussioner i förskolor men samt i lärarutbildningar där man kan diskutera språkutvecklande arbetssätt.

Jag skulle vilja förslå vidare forskning inom detta område där man gör en liknande studie men på förskolor där det förekommer fler barn som är tvåspråkiga samt att det är i områden/kommuner där det finns många barn med ett annat modersmål än svenska.

Litteraturlista

Tryckta källor

Ahlqvist, E-M, Gustafsson, C. & Gynther, P. (2005). Montessoripedagogik – en pedagogik för världens alla barn. I A. Forssell (Red.). *Boken om pedagogerna* (s. 148-169). Stockholm: Liber.

Arnberg, L. (1994). *Så blir barn tvåspråkiga. Vägledning och råd under förskoleåldern*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Baker, C. (1996). *Barnets väg till tvåspråkighet. Råd till föräldrar och lärare i förskola och grundskola*. Uppsala: Påfågeln.

Benckert, S. (2000). Det var en gång – betydelsen av berättande och bokläsande för barns andraspråksutveckling i förskolan. I H. Åhl (Red), *Svenska i tiden: verklighet och visioner*. Stockholm: HLS.

Benckert, S, Håland, P. & Wallin, K. (2008). *Flerspråkighet i förskolan. –ett referens- och metodmaterial*. Myndigheten för skolutveckling.

Bjar, L. & Liberg, C. (2003). Språk i sammanhang. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 17-28). Lund: Studentlitteratur.

Björkman, K. (2005). Med känsla för naturen. I Temaserie från förskolan, *Utomhuspedagogik i förskola och förskoleklass* (s. 14-25). Stockholm: Lärarförbundets förlag

Börestam, U. & Huss, L. (2001). *Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.

Claesdotter, A. (2005). Uterummet – en kunskapskälla. I Temaserie från förskolan, *Utomhuspedagogik i förskola och förskoleklass* (s. 88-94). Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.

Hagtvet, B. (2006). *Språkstimulering. Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hill, M. (1999). *Att följa och stimulera förskolebarns språkutveckling. Om nyttan och färdighetsskattningar och test i mångkulturell miljö*. Göteborg: Institution för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Håkansson, G. (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.

Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

<http://www.ne.se/modersm%C3%A51> (2010-04-06)

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

Ladberg, G. (1990). *Barn med flera språk: om flerspråkighet i förskoleåldrarna*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Ladberg, G. (1996). *Barnen och språken. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj och förskola*. Lund: Studentlitteratur.

Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber.

- Larsen, A. (2009). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerup.
- Lindgren, U. & Modin, L. (1994). *Språkstimulera mera! Läs- och skrivförberedande övningar*. Hässelby: Runa.
- Løken, A. & Melkeraaen, Å. (1996). *Fånga språket. När svenska är barnens andra språk*. Hässelby: Runa.
- Löthagen, A, Lundenmark, P. & Modigh, A. (2008). *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråks elever*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Myndigheten för skolutveckling. (2006). *Komma till tals. Flerspråkiga barn i förskolan*. Stockholm: Liber Distribution.
- Naucér, K, Welin, R. & Ögren, M. (1993). *Kultur- och språkmöten. Om tvåspråkigt arbetssätt i förskolan*. Socialstyrelsen.
- Øzerk, Z. K. (1996). Vygotskij i tvåspråkighetsforskningen. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken* (137-163). Studentlitteratur: Lund.
- SOU 2006:22. *Läroplanen för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Strömqvist, S. (2003). Barns tidiga språkutveckling. I C. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 57-73). Lund: Studentlitteratur.
- Stúkat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I A. Forssell (Red.), *Boken om pedagogerna* (s. 108-132). Stockholm: Liber

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab.

Otryckta källor

Intervju med Pedagog S (2010-03-09)

Intervju med Pedagog B (2010-03-10)

Intervju med Pedagog E (2010-03-16)

Intervju med Pedagog M (2010-03-17)

Bilaga 1

Informationsbrev till intervjupersonen

Jag heter Jelena Vagic och läser min sista termin på Södertörns högskola i Flemingsberg, Stockholm. Utbildningen jag läser är ”*Lärarytbildningen mot förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år*”.

Under 10 veckor kommer jag att arbeta med mitt examensarbete där jag kommer att behandla ämnet språkutveckling, hur förskoleverksamheten arbetar för att stimulera barn som är tvåspråkiga i deras språkutveckling. Jag har valt att jämföra två pedagogiska inriktningar: Utomhuspedagogik och Montessori, för att se om det finns skillnader/likheter i arbetssättet.

Av den anledning kommer jag att intervjua pedagoger som arbetar inom Utomhuspedagogik respektive Montessori. I intervjun kommer ni att få svara på några frågor samt fritt berätta om arbetet med språkutveckling på förskolan, vad som är viktigt och hur ni arbetar praktiskt. Intervjun beräknas ta cirka en timme och jag har för avsikt att i första hand spela in intervjun och i andra hand anteckna beroende på vad som är möjligt och önskvärt för att sedan sammanställa och bearbeta för vidare analys.

Materialet som samlas in behandlas konfidentiellt och jag kommer att avidentifiera intervjupersonen i mitt arbete. Det är naturligtvis frivilligt att delta samtidigt som jag vill framhålla att er kunskap och erfarenhet är värdefull för mitt arbete.

Om ni vill kan jag sedan skicka en kopia av intervjun i utskrivna form och/eller den färdiga uppsatsen när den är klar.

Tack för er medverkan!

Jelena Vagić

0736-xxxxxx

Bilaga 2

Intervjuguide

- Berätta lite om verksamheten, vilken åldergrupp arbetar du med?
- Hur många barn har ni med ett annat modersmål än svenska?
- Hur arbetar ni med språkutveckling hos barn (metoder,material) och när sker detta arbete (vissa stunder, komtinuerligt)?
- Hur ser du på det att barnet/barnen pratar sitt modersmål på förskolan?
- Anser du att barnet/barnen får en bättre språkutveckling i det svenska språket om han/hon får modersmålsundervisning och har barnet tillgång till modersmålsundervisning?
- Finns det behov av att arbeta på ett annat sätt med barn med ett annat modersmål inom språkutveckling (vilka arbetsätt är det)?

·Läsning,

När ni läser för barnen, hur arbetar ni då språkutvecklande?

Pratar ni om boken innan? Får barnen berätta vad de vet om boken? Läser du hela boken eller stannar du upp under läsningen och frågar barnen om de har förstått? Diskuterar ni om boken efter att ni har läst den? Diskuterar ni om karaktärerna i boken och ev. kopplar till det verkliga livet? Låter ni barnen avbryta läsningen? Hur ofta upprepar (läser) ni boken? Använder ni er av konkret material under läsningen?

·Samling,

Under samlingen hur arbetar ni då språkutvecklande?

Pratar du mest eller låter du barnen få komma in? Planerar ni samlingen efter barnens förutsättningar, erfarenheter? Hur mycket får barnen vara med och påverka? Vad gör ni under samlingstillfället? Använder ni er av konkret material under samlingen?

·Sång, rim och ramsor,

När ni sjunger och håller på med rim och ramsor, hur arbetar ni då språkutvecklande?

Pratar ni om sången innan? Går ni igenom svåra ord så att barnet vet vad de betyder?

Lyssnar ni på låten innan? Hur ofta upprepar ni sången? Rim och ramsor, går ni igenom orden som barnen inte förstår? Hittar ni på egna rim och ramsor, hur fritt är det? Pratar ni

om sången efteråt? Har ni någon konkret material när ni sjunger eller håller på med rim och ramsor?

·Hur gör ni när barnen inte förstår?

·Hur arbetar ni för att barnen ska känna sig trygga att prata?