

# Språkligt bemötande

Pedagogers arbete med små barns  
språkutveckling och genus

Lärarytildningen ht 2007  
Examensarbete, 15 hp  
(Avancerad nivå)  
Författare: Annakarin Nelson  
& Frida Andréasson  
Handledare: Gunvi Broberg

# Förord

Vi vill först ägna ett tack till alla de barnskötare och förskollärare som ställt upp på de observationer och intervjuer som ligger till grund för studien. Det är tack vare Er samarbetsvillighet och vilja att dela med Er av Era tankar kring små barns språkutveckling som kunde studien genomföras. Vi vill även ägna ett tack till handledare, opponenter, examinator och övrig familj och vänner som kritiskt granskat rapporten och kommit med konstruktiva förslag på förbättring. Ett avslutande tack till Catherine som hjälpt till med den engelska översättningen.

Under arbetet med rapporten har vi båda deltagit vid samtliga moment utom vid transkribering av intervjuerna där vi delade upp arbetet och genomförde transkribering av två intervjuer var. Vi har båda forskat kring ämnet genom att gemensamt ta del av och kritiskt granska litteratur, artiklar och tidigare forskning som vi bearbetat och sammanställt. Observationer och intervjuer har genomförts och analyserats tillsammans när vi fått fram Vårt resultat. Metoddelen är genomarbetat gemensamt, precis som diskussionsdelen i rapporten.

Skövde, Januari 2008

Annakarin Nelson och Frida Andréasson

# Resumé

Arbetets art: Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp  
Högskolan i Skövde

Titel: Språkligt bemötande. Pedagogers arbete med små barns språkutveckling och genus.

Sidantal: 30

Författare: Annakarin Nelson & Frida Andréasson

Handledare: Gunvi Broberg

Datum: Januari 2008

Nyckelord: Förskolan, ett- till treåringar, språkligt bemötande, pedagogperspektiv, genusperspektiv.

I förskolans läroplan beskrivs att pedagoger ska lägga stor vikt vid att uppmuntra varje barn till att utveckla sitt språk. Under verksamhetsförlagda delar av utbildningen och arbete på förskolor har vi sett att små barn ibland får stå åt sidan för att gynna verksamhet för äldre barn. Att låta barn utveckla sitt språk med stöd av pedagoger och en social miljö är något som påverkar oss resten av livet. Att behärska språket är en nödvändighet i samhället. Syftet med studien är att synliggöra verk samma pedagogers arbete med ett- till treåringars språkutveckling i förskolan. Studien syftar vidare till att påvisa eventuella skillnader i språkligt bemötande ur genusperspektiv. Studien är kvalitativ och bygger på fyra observationer och fyra intervjuer, vilka är genomförda på två olika förskolor. Resultatet presenterar pedagogers arbetsätt och tankar bakom arbetet med språkutveckling, vilka möjligheter respektive hinder de ser och deras tankar bakom bemötande av flickor och pojkar ur språkutvecklingsperspektiv. I resultatet framkom att pedagogerna arbetar med språket på många sätt på förskolan, till exempel genom samlingar, vardagliga möten med barnen och genom att minska barngrupperna för att få mer tid för varje barn. I arbetet med språket ser pedagogerna möjligheter att använda sig av samlingen som pedagogiskt redskap men även utnyttja de vardagliga mötena. Pedagoger själva kan vara ett hinder om inte tiden finns för samtal med barnen då en viktig del av språkstimulansen går förlorad. Vissa pedagoger ser inga hinder alls för språkutvecklingen. Beträffande eventuell skillnad i bemötande gentemot flickor och pojkar visar resultatet att pedagogerna inte gör någon märkbar skillnad utan de alla har värderingen att bemöta alla barn lika. Slutligen diskuteras resultatet i relation till litteraturen och våra egna reflektioner. Studiens slutsats är att uppmuntran, benämning och bekräftelse kännetecknar det språkliga bemötandet i pedagogernas arbete med små barns språkutveckling.

# Abstract

Study:	Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp University of Skövde
Title:	Linguistical treatment. Teacher's work with the language development and gender of young children.
Number of pages:	30
Author:	Annakarin Nelson & Frida Andréasson
Tutor:	Gunvi Broberg
Date:	January 2008
Keywords:	Nursery school, one- to three-year-olds, linguistical treatment, teacher perspective, gender perspective.

In the curriculum of the nursery school it is said that the teachers shall lay stress on encouraging each child to develop his/her language. During trainee work of the education and the work at nursery schools, we have been witnessing young children step aside in the favour of the older children's activity. Letting children develop their language with the support of the teachers and a social surrounding affects them for the rest of their lives. Controlling the language is a necessity in the society. The purpose with this study is to visualise how active teachers are thinking and working with a language education for one- to three-year-olds. The study aims further to point out any differences in a linguistic treatment from a gender perspective. The study is qualitative and it is based on four observations and four interviews, which are carried out at two different nursery schools. The result presents the teachers' way of working and thoughts behind the work with language education, what possibilities and obstacles they see and their thoughts behind the treatment of girls and boys from a language developing perspective. In the result it appeared that the teachers work with the language in many different ways at the nursery school, for instance by gatherings, everyday meetings with the children and by reducing the children groups to gain more time for each child. In the work with the language, the teachers see the possibilities of using the gathering as an educational tool and utilising the everyday meetings as well. The teacher him/her self can be an obstacle if there is no time for talk with the children, whereas an important part of the language stimulation is lost. Some teachers don't see any obstacles whatsoever for the language development. Regarding a possible difference in the treatment against girls and boys, the result shows that teachers don't make any remarkable distinction, but they all share the value of treating every child equally. Finally, the result is discussed in the relation to the literature and our own reflections.

# Innehållsförteckning

<b>INLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<i>Syfte och frågeställningar .....</i>	<i>2</i>
<b>TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER .....</b>	<b>3</b>
<i>Språkteorier .....</i>	<i>3</i>
<i>Språkutveckling i förskoleåldern.....</i>	<i>5</i>
<i>Förskolans roll för barns språkutveckling .....</i>	<i>6</i>
<i>Genuspedagogik med fokus på barns språkutveckling.....</i>	<i>8</i>
<i>Litteratursammanfattning.....</i>	<i>10</i>
<b>METOD .....</b>	<b>11</b>
<i>Metodval.....</i>	<i>11</i>
<i>Observationer.....</i>	<i>11</i>
<i>Intervjuer.....</i>	<i>12</i>
<i>Urval .....</i>	<i>12</i>
<i>Genomförande.....</i>	<i>13</i>
<i>Analys.....</i>	<i>15</i>
<i>Trovärdighet .....</i>	<i>15</i>
<i>Forskningsetik.....</i>	<i>16</i>
<b>RESULTAT .....</b>	<b>17</b>
<i>Pedagogers arbetssätt och deras tankar bakom arbetet med ett- till treåringars språkutveckling.....</i>	<i>17</i>
<i>Styrda aktiviteter.....</i>	<i>18</i>
<i>Vardagliga möten .....</i>	<i>19</i>
<i>Mindre grupper .....</i>	<i>20</i>
<i>Stöd till barn i behov av extra språkstimulans .....</i>	<i>20</i>
<i>Möjligheter respektive hinder som pedagoger ser i arbetet med språkutveckling .....</i>	<i>20</i>
<i>Samlingen som pedagogiskt redskap .....</i>	<i>20</i>
<i>Vardagliga möten .....</i>	<i>21</i>
<i>Åldersblandade grupper .....</i>	<i>21</i>
<i>Stora barngrupper .....</i>	<i>21</i>
<i>Pedagogers tankar bakom språkligt bemötande av flickor och pojkar ur språkutvecklingsperspektiv .....</i>	<i>21</i>
<i>Genusdiskussion och förhållningssätt .....</i>	<i>22</i>
<i>Placering .....</i>	<i>22</i>
<i>Könstypiska ordval .....</i>	<i>23</i>
<i>Resultatsammanfattning och slutsatser .....</i>	<i>23</i>
<b>DISKUSSION.....</b>	<b>25</b>
<i>Metoddiskussion.....</i>	<i>25</i>
<i>Resultatdiskussion .....</i>	<i>26</i>
<i>Hur pedagoger arbetar med ett- till treåringars språkutveckling.....</i>	<i>26</i>
<i>Möjligheter och hinder i arbetet med små barns språkutveckling.....</i>	<i>28</i>
<i>Tankar kring genus .....</i>	<i>29</i>
<i>Avslutande tankar och fortsatt forskning .....</i>	<i>30</i>
<b>REFERENSER .....</b>	<b>.....</b>
<b>BILAGOR .....</b>	<b>.....</b>
<i>Informationsbrev .....</i>	<i>.....</i>
<i>Intervjuguide.....</i>	<i>.....</i>
<i>Samlingsobservationer.....</i>	<i>.....</i>

# Inledning

Studien handlar om pedagogers arbete med små barns språkutveckling i förskolan. I förskolans läroplan beskrivs att pedagoger ska lägga stor vikt vid att uppmuntra varje barn till att utveckla sitt språk. Verksamheten ska genomföras på ett sådant sätt att utveckling och lärande hos varje barn utmanas och stimuleras. Enligt läroplanen för förskolan hör språk och lärande ihop, likaså språk och identitetsutveckling (Skolverket, 2001). Vi har båda tidigare arbetat i småbarnsgrupper, med ett- till treåringar, på förskola och utifrån det vi sett vill vi nu undersöka hur pedagoger tänker kring och arbetar med ett- till treåringars språkutveckling. Vår erfarenhet är att ett- till treåringar ibland inte får delta i alla aktiviteter och att deras språkutveckling får stå åt sidan eftersom pedagogers inställning kan vara att ”de får sitt sen” och att de små barnen kan ta igen detta när de blir äldre. En annan anledning till att vi valde just ett- till treåringar är att det är intressant med ett- till treåringar och deras språkutveckling eftersom de befinner sig i ett betydande stadie av språkets utveckling. Detta ser vi som ett problem och vill nu undersöka om det verkligen är så och/eller hur pedagoger arbetar med språket hos ett- till treåringar.

Vi upplever även att ett problem finns kring hur pedagoger språkligt bemöter flickor och pojkar. Vår erfarenhet är att pedagoger skiljer på barnen ur ett genusperspektiv, vilket visar sig både i handling, i leksituationer och i det språkliga bemötandet. I det språkliga bemötandet gäller det bland annat vilket tonfall, röstläge och ordval pedagoger använder. Vi anser att alla barn, oavsett kön, ska ha samma möjligheter att pröva och utveckla sina förmågor och intressen utan att begränsas av stereotypa könsroller, vilket även förskolans läroplan (Skolverket 2001) betonar. Dagens läroplaner grundar sig på tidigare styrdokument så som Läroplan för grundskolan (Lgr 80) och Undervisningsplan för rikets folkskolor (U 19) även om de idag är utvecklade och reviderade. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2001) hävdar att vuxnas förhållningssätt till flickor och pojkar påverkar vad pedagoger ger för signaler när det gäller flickor och pojkars uppfattning om kvinnliga respektive manliga egenskaper. Pedagoger som arbetar i förskolan ska motverka de traditionella könsmonster och könsroller som finns. Det är även viktigt att pedagogerna ser till att flickor och pojkar får påverka verksamheten på lika villkor. Vi har valt att undersöka problemet med fokus på verksamma pedagoger, där vi valt att observera och intervjua pedagoger för att få en helhet kring hur arbetet med små barns språkutveckling sker.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att synliggöra verksamma pedagogers arbete med ett- till treåringars språkutveckling i förskolan. Studien syftar vidare till att påvisa eventuella skillnader i språkligt bemötande ur genusperspektiv.

- Hur arbetar pedagoger med och vad är tankarna bakom arbetet med ett- till treåringars språkutveckling, enligt några pedagogers utsagor?
- Vilka möjligheter respektive hinder ser pedagoger i arbetet med språkutveckling?
- Anser pedagogerna att deras förhållningssätt och kommunikation till flickor och pojkar skiljer sig sett ur ett språkutvecklingsperspektiv och i så fall hur?

# Teoretiska utgångspunkter

I följande kapitel presenteras relevant litteratur under fyra rubriker: Språkteorier, Språkutveckling i förskoleåldern, Förskolans roll för barns språkutveckling och Genuspedagogik med fokus på barns språkutveckling.

## Språkteorier

Arnqvist (1993) skriver att enligt Piagets språkteorier är språket ett teckensystem, språket är även beroende av den kognitiva utvecklingen, vilket i sin tur senare är beroende av den enskilde individens mognad. Teckensystemet har enligt Piaget utvecklats i sociala sammanhang. Piagets teorier handlar även om barnet och dess språk som gör att barnet blir mer socialt. Piaget delar in språket i två olika sorters språk, det ena kallar han för egocentrerat språk, vilket handlar om att barnet inte är intresserad av vem det talar till eller om det överhuvudtaget är någon som lyssnar. Språket kallas för egocentrerat eftersom barnet talar med sig själv och för att barnet själv har svårt för att veta hur lyssnarens position ser ut. Språket består av mycket upprepningar och barnet beskriver ofta sin lek med ord när det leker i form av en monolog där orden sammanfaller med handlingen. Den andra indelningen, som Arnqvist (1993) beskriver, handlar om det socialiserade språket där barnet utbyter tankar eller information med någon annan eller kan ge kritik till en annan individ. Barnet kan här försöka påverka andra att utföra saker genom att använda sig av hotelser, böner eller befallningar. Alla former av frågor och svar som barnet får och ger ingår även i det socialiserande språket. För att utveckla detta måste barnet utvecklas tankemässigt och även förbättra sin förmåga att kunna ta någon annans perspektiv.

Håkansson (1998) beskriver Piagets teori som innehåller olika perioder i barns utveckling. Innan barnen börjar prata behövs den första perioden som han kallar för den sensomotoriska perioden som sträcker sig mellan noll och två år. Denna period handlar om att barnen utforskar sina sinnen och hantera olika saker samt få sinnesintryck från yttre världen. Det här är en period innan språket kommer fram där barnen utforskar världen, försöker förstå den och även världen utanför den egna världen. Det är viktigt för barnen att de får chans att göra detta eftersom barnen i början upplever sig själva som att de är universums centrum. Även Arnqvist (1993) beskriver hur Piaget menar att människan hela tiden strävar efter att anpassa sig till sin omgivning vilket hon gör genom en adaptationsprocess som innebär assimilation och ackommodation. Vid assimilation är det människan som anpassar omgivningen till sig själv och uppfattar omvärlden utifrån den tankevärld vi redan har. Av denna anledning uppfattar barn saker helt annorlunda än vad vi vuxna gör. Ackommodation är istället en utåtgående process



där människan anpassar sig själv till omgivningen och skapar en struktur för att ta in ny information. För att klara av detta behöver människan kunna förändra sitt tankesätt och vara kapabel att ta någon annans perspektiv.

Håkansson (1998) beskriver Chomskys teorier som talar för att språket är en medfödd del och menar att det annars är svårt att förklara varför barn tidigt kan lära sig språket utan någon direkt undervisning. Annars kan man inte förklara varför barn bildar egna grammatiker istället för att direkt härma de vuxnas riktiga tal. Även Hwang och Nilsson (2003) beskriver delar ur Chomskys teorier och menar att de flesta barn verkar ha en medvetenhet om att ljud eller rörelse krävs för att göra sig förstådda. Barnet verkar även förstå att små skillnader i ljud kan resultera i att det blir stor skillnad i betydelsen, vilket inte pedagoger behöver fokusera på eftersom barnet lär sig detta automatiskt. Istället behöver barnet lära in ytstrukturen som fokuserar på vad som faktiskt sägs, till skillnad från djupstrukturen som förklarar den underliggande betydelsen av yttrandet vilket barn själv lär sig. Chomskys teorier går även ut på att vuxna måste ge barnet återkoppling i språket eftersom det krävs språkliga erfarenheter av barnets omgivning.

Kroksmark (2003) beskriver Vygotskys teorier som betonar att människans utveckling är beroende av den levda erfarenheten och att inläring sker som en social process. Till skillnad från Chomsky sätter Vygotsky undervisningens betydelse i centrum. Hwang och Nilsson (2003) skriver även om Vygotskys teorier som förklarar att barnet behöver språklig stimulans och informell undervisning, barnet behöver även vuxna i sin omgivning som kan handleda dem i språkutvecklingen. Till skillnad från Piaget, som ansåg att utbildning och utveckling var oberoende av varandra, menar Vygotsky att dessa går hand i hand. Barnet behöver hela tiden känna att det finns mer att lära och få stöd av någon vuxen, mer erfaren, för att själv kunna ta sig upp till nästa nivå av kunskap vilket benämns som proximal utveckling. Vygotskys teorier beskriver även att barnet är aktivt för att bygga upp kunskap om omvärlden men trycker på att det krävs ett socialt och kulturellt sammanhang för att barnet ska tillägna sig ny kunskap. När barnet har tillägnat sig språket är det inte längre låst vid situationen som är här och nu utan kan påverka sin framtid och i större utsträckning samspela med andra både genom konkreta samtal och genom att resonera med sig själv, så kallt inre samtal. Arnqvist (1993) skriver om tre olika förklaringar till språkutveckling enligt olika teorier utifrån Chomsky, Piaget och Vygotsky. Inläringsteorierna beskriver att utvecklingen beror på en yttre påverkan. Chomsky talar för den nativistiska teorin, vilken hävdar att människan har en medfödd förmåga att utveckla ett verbalt språk. Piaget och Vygotsky menar istället att utveckling beror på en ömsesidighet mellan medfödd förmåga och en stimulerande miljö. Här menar Piaget att arvet är viktigast medan Vygotsky betonar barnets språkliga miljö. Vygotsky menar även att barnspråk redan från början är kommunikativt och socialt men att det senare under förskoleåren blir mer egocentriskt för att barnet ska utveckla språkförmågan och begreppsbildningen. Det finns vissa likheter mellan Piagets och Vygotskys teorier kring språk, de båda menar att barnet är aktivt och utforskar omgivningen. De hävdar vidare att yttre handlingar senare blir inre, vilket innebär att de övergår till det tankemässiga. Både Piaget och Vygotsky påpekar även att språket sker i ett större sammanhang, språket utvecklas i sociala sammanhang och kan inte uppstå i tomrum. Hwang och Nilsson (2003) påpekar likheter hos

Chomsky och Vygotsky som båda menar att med handledning och återkoppling från vuxna har barnet stor kapacitet att lära.

## Språkutveckling i förskoleåldern

Hwang och Nilsson (2003) menar att från första början använder barn sin röst för att uttrycka trivsel och obehag. När barnet är yngre än en månad skiljer de mellan snarlika ljud, vilket visar på en medfödd förmåga. Redan vid tre månaders ålder använder barn vokaler, vid sex månaders ålder kombineras vokaler med konsonanter. Vid åtta månaders ålder kan man urskilja ordliknande läten där jollret låter som riktigt tal, men som saknar språklig innebörd. Barnet behärskar även en del grundläggande samtalsregler. Under barnets andra levnadshalvår är det extra viktigt att barnet får höra mycket talat språk, genom att föräldrarna pratar mycket med varandra och även med barnet själv. På så vis underlättas den språkliga utvecklingen och därmed även den sociala utvecklingen. Det är vanligt att vuxna använder sig av bebisspråk när de pratar med små barn, vilket innebär ett högre tonläge, mer omväxlande intonation, enklare konkreta ord och även kortare meningar. När man talar med små barn används oftare fler frågor, uppmaningar och upprepningar än vanligt. Ungefär hälften av alla barn säger sitt första ord i ettårsåldern.

Lindahl (refererad i Lindö, 2002) beskriver att för att barn ska kunna tillägna sig språk och ord för olika objekt är det viktigt att barnet har en initial förståelse för fenomenet. Den initiala förståelsen kan sedan utvidgas med nya erfarenheter och kunskaper. Barn kan tidigt visa att de har förstått innebörden av ett ord medan det dröjer innan de själva kan verbalisera det vilket visar att små barn har ett stort passivt ordförråd. Istället kan barnet demonstrera att de har ordförståelsen genom att hämta det en vuxen ber om eller liknande trots att de själva inte kan uttrycka ordet verbalt. Enligt Hwang och Nilsson (2003) har de flesta barn sagt sitt första ord vid ett års ålder, efter detta ökar ordförrådet snabbt och vid två års ålder kan barnet ungefär 300 ord, vilka oftast är substantiv. Under de första två åren tillägnar sig barnet språkets struktur, det vill säga, speciella ljud och regler för det språk dem lär sig. Arnqvist (1993) hävdar att i två- treårsåldern förväntas barnet använda substantiv och verb ur vardagslivet och pronomen som syftar på barnet själv. Tvååringars sätt att prata påminner om ett telegram och det blir mer tvåordskombinationer. Samspelet med andra är det centrala i barnets språkutveckling och barnet kan börja en konversation utan någon egentlig anledning. Av ren nyfikenhet och med viljan att kunna förstå sin omvärld söker barnet mening i andras tal. Söderbergh (refererad i Lindö, 2002) påpekar att när ettordssatserna uppträder får barnet oftast stort gensvar från sin omgivning då det kommunicerar vilket stimulerar språkets utveckling. De första ord som barnet behärskar och använder sig av är ord för objekt, handlingar och olika tillstånd och när barnet behärskar ungefär 50 sådana ord brukar steget tas till tvåordssatser. Många av de första tvåordssatserna är en kombination av ord som barnet sedan tidigare använt mycket och därför behärskar väl. Redan i det här stadiet har barnet tillägnat sig en grammatisk struktur för i vilken följd de två orden ska kombineras. Centerheim-Jogeroth (1988) beskriver att rörelseförmågan utvecklas starkt när barnet är omkring ett och ett halvt år, detta gör att språkutvecklingen går

långsammare. Språket och rörelsernas motorik konkurrerar med varandra och utvecklas därför om vartannat.

Hagtvet och Palsdottir (1993) skriver att barnet utvecklar sitt språk genom att använda det i konkreta och begripliga situationer där barnet kan förstå ordets betydelse genom det sammanhang som det används i. Barnet har i tvåårsåldern ett egocentriskt tal, där barnet talar mer med sig själv än med sin omgivning, vilket även Piaget förespråkar. Barn har en genuin förmåga att ta till sig språkets grammatik när de är mellan två och fem års ålder. I sexårsåldern avtar det sedan för då har barnet i regel uppnått den språkliga nivån att de själva tycker att de klarar sig bra i kommunikationen med omvärlden. Det är viktigt att vuxna tar till vara på barnets receptiva period då det aldrig går att kompensera senare i livet för bristsituationer i barnets tidiga språkutveckling. Genom att uppmärksamma barn med språkproblem tidigt i åldern och ge dem extra vägledning förebyggs läs- och skrivsvårigheter längre fram i livet.

## Förskolans roll för barns språkutveckling

Arnqvist (1993) hävdar att många barns första kontakt med språket är när de kommer till förskolan. Det är viktigt att utveckla barnens förmåga att kunna beskriva och förklara med ord, detta är viktigt för den språkliga stimulansen. Det finns olika arbetsätt när det gäller att utveckla språket hos förskolebarn, de traditionella sätten är bland annat att samtala med barnen kring olika teman, jobba med begreppsbildning, läsa sagor, återberättande. Detta är aktiviteter som gör att barns förståelse kring omvärlden förbättras. Centerheim-Jogeroth (1988) påpekar att språket hos barnet har två viktiga grundpelare, dessa är barnets egna upplevelser och erfarenheter. Författaren menar även att det finns några viktiga områden i den vuxnes bemötande mot barnen. Dessa områden handlar om att *samtala* – det är viktigt att ta till vara på varje tillfälle att samtala, tala så mycket som möjligt, tala om vad du gör, vad du ska göra och att tala om vardagshändelser. Att *berätta*, barn älskar att lyssna på när vuxna berättar, använd fantasin och berätta mycket för barnen. Att *läsa*, det är bra att vänja barnen så tidigt som möjligt vid böcker. Att *lyssna*, det är viktigt för oss vuxna att vi lyssnar på barnen, vad de har att säga, de måste få känna att vi vuxna tar tid och lyssnar på vad de har att säga. Centerheim-Jogeroth (1988) menar vidare att det är viktigt att vi även *svarar* barnen, då barn har frågor och funderingar som de vill ha svar på, ta tid för barnen och ta vara på deras frågor. Sånger, dans och klapp i händerna är bra träning för barnens rytm till orden. Att *blåsa* är viktigt för mungymnastiken, låt barnen blåsa ballonger, blåsa fjädrar mm. Att *leka in språket* är ett bra sätt, lek in språkljud, leka munlekar och göra grimaser. Sedan är det även viktigt att vi som vuxna *upprepar* det barnen säger, men det är viktigt att vi upprepar det rätta uttalet om fallet är så att barnet uttalar ett ord fel.

Allwood (refererad i Lindö, 2002) hävdar att alla levande väsen har någon form av språk men människan är unik genom vårt talspråk. Vi utvecklar vår identitet genom

språket, och även kunskap, gemenskap och inflytande är språkberoende. Att talet får en god utveckling påverkar senare vår skriftspråksutveckling, vilket språkforskare alltmer uppmärksammat sambandet mellan. Enligt Centerheim-Jogeroth (1988) påverkas och utvecklas små barn hela tiden. Man kan lätt tro att barn får sitt fungerande språk genom att bara lyssna och höra vuxnas talade språk, men det handlar även om att barnet själv förstår orden. Barnet utvecklas mycket språkligt genom leken, där stimuleras de genom olika upplevelser utifrån deras olika sinnen, språket kommer inifrån. Barnet behöver både information och egna erfarenheter för att språket ska kunna utvecklas som bäst. Det är inte bara språket i barnet som behöver stimulans för att språket ska utvecklas, hela barnet behöver stimuleras. Språket, motoriken, känslor, sinnen är beroende av varandra, det måste ske i samspel med varandra. Språket är, enligt Centerheim-Jogeroth (1988) så oerhört viktigt, det tar lång tid och vägen dit kanske inte alltid är så lätt. Barn behöver olika mycket och på olika sätt motiveras för att komma fram till målet.

Arnqvist (1993) menar att språkutvecklingen som sker i förskoleåldern är den viktigaste tiden för barnets språkutveckling, det är då den sker som snabbast. Barnet tar till sig betydelsen av ord och språkliga satser. Temaserie från tidningen Förskolan nr 5 (2003) hävdar att språkutveckling pågår under hela dagen på förskolan, det är inte bara under den organiserade språksamlingen eller liknande aktiviteter där man fokuserar på språket. Risker finns att man glömmer att arbeta med språkutvecklingen resten av dagen då man fokuserar på sin språksamling och det material man använder. Lindö (2002), Hwang och Nilsson (2003) påpekar att det är viktigt att vuxna tar för vana att benämna vad som sker under dagen och att man som pedagog, och även förälder, förstärker när barnet börjar tala för att inte hämma språkutvecklingen. Att benämna vad barnet ska göra eller vad som har hänt tidigare under dagen och ge barnet en förståelse och återkoppling utvecklar språket. Barnet behöver även utmanas med att vuxna tolkar, kommenterar och frågar barnet om vad det försöker säga för att barnet ska få använda språket kommunikativt, vilket även resulterar i att barnet får ett stort ordförråd.

Enligt Arnqvist (1993) finns det tre språkliga grundelement till barns språkliga stimulans. De tre handlar om ordförrådet, förståelsebearbetning och kunskaper/erfarenheter. Barn måste utveckla sitt ordförråd och kunna relatera olika begrepp till varandra, de utvecklas hela tiden i att förstå det centrala i en berättelse. Ordförrådet och begreppsbyggnaden är viktiga delar i språkets utveckling hos förskolebarnen. Det sistnämnda blir lättare om barnet har kunskaper eller erfarenheter om ämnet i fråga, eftersom det då har förkunskaper och kan ta till sig relevant information ur berättelsen. De barn som inte har kunskaper om ämnet i fråga har svårare för detta och det blir istället fokus på inte lika viktiga händelser eller information ur texten. Det är även viktigt att man som vuxen bemöter barnen på ett bra och utvecklande sätt, kunskaperna som barnen får utifrån sina tankar, funderingar och frågor kring texten kan senare vara ett bra hjälpmedel när barnen själva ska lära sig att läsa. Det är viktigt att barnen får pröva ordens innebörd utifrån deras egna erfarenheter, deras uppfattningar om orden är en viktig del i deras språkutveckling. Även sagoläsning och rim och ramsor är en viktig del av barnens språkutveckling, det är viktigt att man lyfter fram det samspel som kan bli när man läser. Centerheim-Jogeroth (1988) menar att vi som pedagoger och andra vuxna som möter och umgås med barn har ett stort ansvar för

deras uppväxtvillkor, vi har chans att förändra. Barnen måste få uppmuntran och bli stimulerade så att hela barnet utvecklas och för att utvecklingen ska ske måste barnen få chansen att tala, lyssna och röra sig så mycket som möjligt.

Pramling (refererad i Lindö, 2002) skriver att pedagogens professionalitet har en avgörande betydelse för såväl barnets kommunikativa utveckling som begreppsutveckling. Att barnet kan känna trygghet i relationen till pedagogerna på förskolan bidrar till hur de senare reagerar i mötet med andra vuxna. Tre viktiga dimensioner som bör finnas i den vuxnes beteende, för en god språkutveckling hos barnet, är *svarsbenägenhet, vägledning och engagemang*. Den vuxne måste vilja och förmå att skapa en bra relation till barnet där framsteg belönas och barnets reaktioner bekräftas (svarsbenägenhet) samtidigt som barnets beteende leds av den vuxne. Barnet ska fostras till att bli självständigt samtidigt som den vuxne ligger steget före för att tillrättalägga barnets väg framåt och se till att barnet lyckas (vägledning). Som vuxen är det viktigt att ha positiva förväntningar på barnet, att uppmuntra, samtala och låta barnet upptäcka sin omvärld. Engagemang innefattar också att vara involverad i barnets upplevelser och ageranden. Enligt Ejerman (refererad i Lindö, 2002), när den första undervisningsplanen kom i början på 1900-talet fanns helt andra tankegångar än idag. Då ansågs det att talspråket var så gott som färdigutvecklad när barn började skolan och att fokus då skulle läggas på att lära sig skriftspråket. Talövningarnas främsta syfte var att eleverna skulle få ett tydligt uttal och ett vårdat språk.

## Genuspedagogik med fokus på barns språkutveckling

Svaleryd (2002) menar att när pedagoger arbetar med genusperspektiv är det som att gå under ytan på föreställningar som finns och de pedagogiska praktikerna. Hon menar att det kan väcka motstånd i arbetet med jämställdhet, att bryta genusstrukturer. Motståndet kan ske både dolt och öppet. Delegationen för jämställdhet i förskolan (2005) skriver om genusmedvetet förhållningssätt vilket innebär att vi måste förstå hur människor i vårt samhälle och kultur bemöts på olika sätt utifrån vilket kön de har. Det här måste pedagogerna ha med sig för att kunna vara uppmärksam på detta när det gäller eget tänkande och handlande.

Enligt Delegationen för jämställdhet i förskolan (2005) uppnås inte jämställdhetsmålen i läroplanerna idag, varken i förskolan eller i skolan. Författarna påpekar att förskolan ibland kan stärka de traditionella könsmodellerna och könsrollerna istället för att motverka dem. Vid en första blick på en förskola är det inte alls säkert att det syns att de traditionella könsrollerna stärks men vid mer uppmärksam granskning kan man se att förväntningarna på flickor och pojkar är väldigt olika. Flickor förväntas vara snälla och tysta medan förväntningarna på pojkar är att de är busiga och otåliga. Författarna

belyser att pojkar ofta anses viktigare än flickor på förskolan vilket leder till att pojkar får mer respons på det de säger medan flickor inte alls får samma bekräftelse. I de situationer som är vuxenledda är pojkarnas dominans som störst medan flickorna tar för sig mer i situationer som bara är delvis vuxenledda. Wahlström (2003) menar att utan att vara medvetna om det behandlar vi flickor och pojkar olika eftersom vi förväntar oss skilda saker från dem. Pojkar får ofta stå i ett negativt centrum där de ständigt ges språklig bekräftelse som är baserat på negativa förväntningar och situationer och där de uppmärksammas för saker som de inte borde ha gjort eller saker som de inte gör. Pojkar kan få höra sitt namn i negativa termer 35-75 gånger på en timme. Detta är något som kan skapa en negativ jag-förstärkning då det påverkar jaget att få sitt eget namn uttalat. I Delegationen för jämställdhet i förskolan (2005) beskrivs det att det anses vara viktigare när pojkar pratar, än när flickor pratar, vilket resulterar i att pojkars idéer och behov värderas högre än flickors. Pojkars idéer ligger ofta till grund för val av teman eller utformande av verksamheten i stort medan flickorna får stå tillbaka eftersom de inte är lika högljudda i påverkanssituationer, utan lättare står tillbaka. Då pojkar tar mer utrymme mentalt och tillåts detta av pedagogerna uppfattas det som okej av pojkarna. Eftersom det anses godkänt att ta mer plats än flickor uppmuntras pojkar fortsätta ta mer plats. Att pedagogerna på förskolan ofta generaliserar leder till att bilden av flickor och pojkar som grupp stärks. Författarna beskriver även att i situationer där pedagoger säger att "pojkar är så stökiga" så kanske det bara råkade vara pojkar i just den situationen och i nästa stund kanske det istället är flickor som stökar. Ändå är det sällan man hör pedagoger prata om flickor som stökiga.

Delegationen för jämställdhet i förskolan (2005) beskriver att vuxnas förväntningar på och bemötande mot barn definitivt är den viktigaste aspekten för att påverka barns aktiva deltagande. Får barnet ingen uppmärksamhet eller uppmuntran i sitt språk så agerar barnet utifrån de förutsättningar som då finns och utvecklas på så vis inte lika aktivt som i en situation där den vuxne förväntar sig att det barnet ska säga är viktigt och relevant. Förväntas barnet säga något viktigt agerar det också utifrån det. Forskaren Valerie Walkerdin (refererad i Delegationen för jämställdhet i förskolan, 2005) har genomfört flera studier där resultaten har visat att pedagoger har dolda förväntningar som innebär att det är pojkarna som når läroplanens målsättning av ett utforskande, aktivt ifrågasättande och rörligt barn. Medan flickorna får följa en outtalad och dold läroplan som innebär ett passivt, lydigt, anpassningsbart och regelföljande barn.

Utbildnings- och kulturdepartementet (2006) menar att pedagogers generella inställning till genuspedagogik är att detta är något man kan välja att arbeta med om man vill. Pedagoger verkar se detta som ett tillval, något som man kan arbeta med parallellt med den ordinarie verksamheten. Varje pedagog måste komma till insikt om att genus är något vi ska ha med oss i tankarna hela tiden, inte bara under en viss period eller i ett visst projekt. Detta står i våra styrdokument att vi ska arbeta med, inte att vi får välja om vi vill arbeta med det. Myndigheten för skolutveckling (2004) anser att i förskolan möts barn av stereotypa föreställningar, reaktioner och förväntningar på hur pojkar och flickor ska vara. Konsekvenserna av detta är att möjligheterna att utvecklas utifrån sina egna intressen och förutsättningar blir begränsade.

# Litteratursammanfattning

I litteraturen har vi utgått från tre olika teorier om hur barns språk utvecklas utifrån Piaget, Chomsky och Vygotsky. Piaget betonar vikten av det sociala sammanhanget för språkutveckling medan Chomsky hävdar att det är en medfödd förmåga. Vygotsky menar, precis som Piaget, att språkutvecklingen är beroende av en ömsesidighet mellan medfödd förmåga och en stimulerande miljö. Till skillnad från Piaget som menar att arvet är viktigast betonar Vygotsky den sociala miljön. Hur barns språk utvecklas beskrivs utifrån olika författares tankar så väl som olika sätt att arbeta med språket på förskolan. Gemensamt i litteraturen är bland annat att språket utvecklas i sociala sammanhang, barnet behöver få handledning och återkoppling av vuxna och att få möjligheten att få använda sitt språk så mycket som möjligt. Hos Piaget, Chomsky och Vygotsky finns många liknande tankar kring barns språkutveckling så som att språket kräver sociala sammanhang för att utvecklas, men det har även visat sig skillnader bland annat när det gäller arv, miljö och barnets medfödda förmågor. Många konkreta exempel ges på hur förskolan kan arbeta med barns språk, så som att läsa, berätta, samtala och sjunga. Pedagogens förhållningssätt och genusmedvetenhet är viktigt, att inte bemöta barnen med stereotypa föreställningar om hur flickor och pojkar ska vara.

# Metod

Här följer ett kapitel om vad vi valde att använda för metoder i undersökningen, vi presenterar även för- och nackdelar med några olika metoder. Därefter följer vårt urval och en beskrivning av hur genomförandet gick till. Kapitlet avslutas sedan med resonemang kring trovärdighet och forskningsetik.

## Metodval

Barbosa da Silva och Wahlberg i Starrin och Svensson (1994) beskriver olika metoder för att förvärva vetenskaplig kunskap. De trycker på att forskaren måste välja metod i förhållande till problem och undersökningsobjekt, ingen metod är bättre än någon annan. Den kvalitativa studien kan genomföras genom bland annat observation, djupintervju eller empatisk förståelse medan den kvantitativa metoden består av bland annat statistik och experiment. Kvale (1997) skriver även om dessa olika metoder, vilket beskrivs med att en kvantitativ undersökning handlar om storlek och mängden av något medan den kvalitativa undersökningen rör sig om karaktär och egenskap av något. Fördelar med en kvalitativ studie är att forskaren får se helheten av vad som händer och sker. Forskaren får även genom intervjuer reda på hur och vad människor tänker, vilket ger en bredd i undersökningen. Patel och Davidsson (1994) beskriver ytterligare en fördel med kvalitativ metod att vi som forskare får en djupare kunskap än vid en kvantitativ undersökning, det går ut på att försöka förstå och analysera helheter. Barbosa da Silva och Wahlberg i Starrin och Svensson (1994) menar att nackdelar med en kvalitativ studie är att forskaren spelar en avgörande roll i tolkningen av vad som händer. Vad vi som forskare har för syn på människor, verklighet och kunskap påverkar vår forskning och även hur vi bedömer resultatet. Undersökningen har genomförts genom observationer och intervjuer för att få ett rikare material. Utifrån syftet med studien och våra frågeställningar har vi alltså genomfört en kvalitativ studie i form av observationer och intervjuer. Observationerna bedömer vi som ett viktigt komplement till intervjuerna och de utgör huvudsakligen en grund för dessa men ger också en belysning av det faktiska arbetet med små barns språkutveckling och genus.

## Observationer

Vårt förhållningssätt till observation var icke deltagande, vilket enligt Patel och



Davidsson (1994) innebär att vi som observatörer befinner oss utanför den aktuella aktiviteten. En nackdel med icke deltagande observation är att det är svårt att veta vart vi som observatörer ska placera oss. Som icke deltagande observatör kan denne påverka agerandet hos de observerade. Vi har i observationerna använt oss av löpande protokoll där vi med egna ord har beskrivit vad som skett i den pedagogiska verksamheten. Vid enstaka tillfällen har de observerade pedagogerna pratat med oss observatörer kring verksamheten, vilket vi har använt oss av i vårt resultat. Rubinstein Reich och Wesén (1986) menar att en fördel med löpande protokoll är att vi får med helheten istället för att bara inrikta oss på en pedagog. På så vis har vi kunnat observera tre till fyra pedagoger under samma observation. En av nackdelarna som Patel och Davidsson (1994) tar upp är att observation som undersökningsmetod är tidskrävande.

## Intervjuer

Vi har genomfört intervjuer med en låg grad av standardisering vilket gav utrymme för öppna svar genom ostrukturerade frågor. Låg standardisering innebär enligt Trost (2005) att frågor formuleras efter respondentens språkbruk och tas i den ordning som passar intervjusituationen bäst. Följdfrågor formuleras sedan utifrån respondentens svar vilket gör att variationsmöjligheterna för svar ökar. Enligt Kvale (1997) kan en intervjuguide innehålla ett antal ämnesområden som kommer att tas upp eller ett antal väl formulerade frågor som kommer att ställas. En fördel med att intervjuerna spelades in var att vi i efterhand kunde gå tillbaka och lyssna på hur respondenterna hade formulerat sig, vad som sagts och vilka tonfall och ordval som användes. En annan fördel är att vi på så vis slapp lägga all vikt vid anteckningar som är alternativet. Att skriva ned en intervju samtidigt som den sker är svårt och samtidigt som man skriver finns risk för att någon annan viktig del av samtalet går förlorad. En nackdel med ljudupptagningar är att respondenterna kan känna obehag inför att spelas in. Bell (2000) menar att intervjumetoden är mer flexibel och att intervjusvaren kan utvecklas, följas upp och fördjupas på ett annat sätt än i till exempel en enkät. Intervjuer användes för att besvara studiens tre frågeställningar, kring pedagogers tankar bakom hur de arbetar, vilka möjligheter respektive hinder de ser och om de anser att förhållningssättet skiljer sig gentemot flickor och pojkar ur ett språkutvecklingsperspektiv.

## Urval

Studien inriktar sig på arbetet med barn som är mellan ett och tre år, vilket vi menar är barn som är födda mellan 2004 och 2006 och alltså även omfattar barn som har fyllt tre under årets gång. Vi valde att genomföra studien på två olika förskolor som vi slumpvis valde ut bland förskolor i en mindre kommun. Med goda kontakter med förskolor hade vi möjlighet att genomföra studien på två olika förskolor. Den ena förskolan arbetar i en riktad ett- till treårsgrupp där det fanns tre pedagoger med tjugo barn, medan den andra

förskolan arbetar i åldersintegrerade grupper med ett- till femåringar, vilken innehöll fyra pedagoger med elva barn mellan ett- till tre år. Pedagogerna vi intervjuade på första förskolan var förskollärare varav en hade tjugofem års yrkeserfarenhet medan den andra hade två års yrkeserfarenhet. Den tredje pedagogen som vi inte intervjuade var barnskötare. På den andra förskolan arbetade fyra pedagoger varav tre var förskollärare och den fjärde var barnskötare. Vi intervjuade där två av förskollärarna som hade yrkeserfarenhet på tretton respektive tjugosju år inom barnomsorgen. Vi har valt att fokusera på det språkliga bemötandet mellan pedagoger och barnen mellan ett till tre år i båda grupperna. Vi observerade sju verksamma pedagoger på förskolan och hur de bemötte barnen men vid intervjuerna valde vi fyra av pedagogerna med förskolläraryrkeserfarenhet.

## Genomförande

För att besvara studiens syfte och frågeställningar genomfördes fyra observationer och fyra intervjuer. Observationerna genomfördes på två olika förskolor i samma kommun som ligger i södra Sverige. Kontakt togs med ett antal olika förskolor innan vi fick respons från två förskolor som ville delta i studien. När det var klart vilka förskolor som skulle delta bestämde vi tid för observationerna via telefon och meddelade att ett informationsbrev skulle skickas med ytterligare information (se bilaga 1). Därefter gjordes två observationer á fyra timmar på varje förskola som sedan följdes av enskilda intervjuer med två pedagoger på varje förskola. Observationerna genomfördes vid tre utvalda situationer: fri lek inne, samling och matsituationen. I den pedagogiska verksamheten observerades vad som skedde, vilka språkliga möten som fanns och hur pedagogerna i verksamheten arbetade med språket hos små barn, både i styrda och ostyrda situationer. Vi valde att koncentrera oss på verksamheten inomhus och har därför inte observerat utomhus. Vid kontakt inför observationerna informerade vi pedagogerna endast om att det var dem vi skulle observera och att undersökningen var inriktad på barns språkutveckling. De fick ingen information kring att det även handlade om eventuella skillnader i bemötande mot flickor och pojkar, vilket vi observerade genom samlingsobservationer som visade hur mycket av kommunikationen som riktades till flickor respektive pojkar, men även vilken typ av tilltal och respons de fick. Anledningen till att pedagogerna inte kände till detta innan var att de då eventuellt skulle lägga fokus på att arbeta extra med bemötande av flickor och pojkar och på så sätt eventuellt frånga deras vardagliga rutiner på förskolan.

Under observationerna var vi icke deltagande men det hände att barn tog kontakt med oss. Patel och Davidsson (1994) menar att man som observatör kan påverka agerandet hos de observerade med sin närvaro. Vi upplevde inte att barnen påverkades nämnvärt av att vi närvarade under förmiddagen, vilket kan ha berott på att vi observerade pedagogerna och inte hade fokus på barnen. Hade vi fokuserat på barnen finns risk för att deras beteende påverkats på ett annat sätt. När vi observerade befann vi oss ibland i samma rum på förskolan och ibland på åtskilda platser för att kunna se så mycket som

möjligt. Vår placering var oftast stilla i ett hörn, på en stol eller på golvet i lite skymundan för att vi skulle kunna se så mycket som möjligt av vad som hände på förskolan utan att delta i aktiviteterna. Löpande protokoll fördes under observationerna, där vi skrev ned i kollegieblock allt som hände i den pedagogiska verksamheten, som vi sedan jämförde och diskuterade tillsammans och även skrev en sammanfattning av vad som observerats. Vi genomförde även samlingsobservationer med utgångspunkt i Rubinstein Reich och Weséns (1986) två olika modeller för att få svar på om det fanns skillnader i bemötande av flickor och pojkar. I den ena modellen fokuserade vi på hur ofta barnen blev bekräftade utifrån att vi skrev upp barnens namn varje gång de blev tilltalade och sedan drog ett streck över namnet när barnet svarade. Den andra modellen bestod av pilar som visade hur barnet tilltalades och även hur barnet tilltalade pedagogen (se bilaga 3). Anledningen till att observationerna inte genomfördes med videokamera var att vi trodde att pedagogerna skulle känna sig mer iakttagna av en videokamera än av vår närvaro. Vi trodde också att en videokamera skulle ha påverkat barnens agerande mer tydligt då den antagligen skulle ha dragit till sig deras uppmärksamhet. Efter avslutade observationer skrevs anteckningarna ut i ett samlat dokument på dator för att få en helhet i varje observation.

När tiden för intervjuer bestämdes meddelade vi förskolorna att det var pedagoger med förskolläro utbildning vi var intresserade av att samtala med. Innan intervjun startade berättade vi för pedagogerna vad syftet med observationerna var. Vid intervjuerna använde vi oss studiens syfte och frågeställningar som utgångspunkt. Vi utformade en intervjuguide (se bilaga 2) att utgå ifrån som bestod av fem frågor. Detta ledde till att respondenterna fick prata mycket fritt och förklara hur de tänkte kring respektive fråga. Tiden för genomförande av intervjuerna varierade mellan tio till 35 minuter, beroende på pedagogernas olika utförlighet i sina svar.

Eftersom mp3-spelare användes för att spela in intervjuerna behövde vi inte fokusera på att skriva ner vad respondenterna svarade och kunde istället koncentrera oss på ämnet och lyssna. Vi deltog båda vid samtliga intervjuer, vilket respondenterna hade godkänt innan. Samtliga närvarande satt runt ett bord på varsin sida med lagom avstånd mellan oss, information om och tillstånd till ljudupptagning gavs först innan mp3-spelaren sattes igång. Intervjuformen var ett tillfälle där respondenten fick dela med sig av sina tankar kring våra frågor och funderingar. Kvale (1997) hävdar att det är viktigt att den intervjuade får en bakgrund till intervjun, att berätta kort om syftet, vilket vi inledde våra intervjuer med. Under intervjusituationen satt vi inomhus i förskolans lokaler för att den intervjuade skulle känna sig trygg, vilket Kvale (1997) betonar är viktigt, det är även viktigt att vi som intervjuare visar vårt intresse för vad den intervjuade berättar. Det passade bra att sitta inomhus eftersom barnen och övrig personal var utomhus och vi inte behövde bry oss om något annat än själva intervjun. Kvale (1997) menar även att det är viktigt att kunna koppla bort och inte behöva fokusera på andra pedagoger, barn, telefoner och annat som kan störa intervjun. I slutet av intervjuerna tackade vi för att de hade delat med sig av sina erfarenheter och sin tid till vår undersökning.

## Analys

För att det insamlade materialet, under observationer och intervjuer, ska få någon betydelse påpekar Bell (2000) att det först måste analyseras och bedömas. För kvantitativa studier finns ett antal regler som ska följas i den processen men för kvalitativa studier finns inga sådana regler. Analys av observationerna genomfördes tillsammans, vi gjorde utskrifter av våra anteckningar på dator samtidigt som vi diskuterade vad vi hade sett. Vi bearbetade och analyserade materialet tillsammans för att kunna diskutera och reflektera under tiden. Vi började med att sortera bort allt som inte handlade om språk. Materialet sammanfattades till ett gemensamt dokument utifrån det vi observerat var för sig. Vi analyserade tillsammans de tre områdena, fri lek, samlingar och matsituation. Intervjuerna genomförde vi, och lyssnade igenom, tillsammans och när det var dags för utskrift delade vi upp dem och gjorde utskrifter på två intervjuer var och läste sedan varandras för att få en helhet. Senare bearbetade vi det insamlade materialet tillsammans för att även här utnyttja möjligheten att diskutera och reflektera. Vi sammanfattade intervjuerna för att därefter koncentrera oss på vad som handlade om språket och var relevant för studiens syfte och frågeställningar. Vi upptäckte här att pedagogerna beskrev olika områden av hur de arbetar med språket hos små barn, bland annat hur de organiserade arbetet med ett- till treåringars språkutveckling. Områdena innefattade konkreta arbetssätt, hur arbete kan ske med barn i behov av extra språkstimulans, vardagliga möten mellan pedagoger och barn etc. Materialet delades sedan in utifrån de frågeställningar vi hade i studien. Svaren som framkom i intervjuerna presenteras under resultatet tillsammans med det material vi fått ut av observationerna.

## Trovärdighet

Trost (2005) hävdar att trovärdigheten är viktig, men även ett av de största problemen med kvalitativa intervjuer. Vi måste kunna visa andra som tar del av vår undersökning att allt vi använder är trovärdigt, vilket innebär att vi måste visa att datainsamlingen har gjorts på ett seriöst och relevant sätt i relation till vår problemställning. Eventuella frågetecken för trovärdigheten kan uppstå om reflektion av bland annat datainsamling och resultat saknas. Såväl observationer som intervjuer i vår studie har genomförts gemensamt för att ge en gemensam grund att utgå ifrån i vår reflektion och analys, även för att öka trovärdigheten för undersökningen. Även innehållet i denna rapport skrevs också gemensamt. Stukát (2005) menar att om forskare skriver tillsammans resulterar det ofta i att arbetet når längre i utvecklingen. Eftersom vi inte har någon större erfarenhet av forskningsarbete har vi stor hjälp av varandra i processen då vi kan komplettera, diskutera och uppmuntra varandra. Det är även viktigt att samarbetet bygger på frivillighet och att parterna är intresserade av samma ämnesområde. Enligt Trost (2005) begränsas intervjuernas trovärdighet av många påståendefrågor eller jag-förstår-yttranden, vilket vi har försökt undvika när vi genomfört våra intervjuer. Vi

valde istället att använda öppna frågor i intervjuguiden för att ge den intervjuade möjligheten till att prata fritt kring frågan, på så sätt tror vi att tankarna hos respondenten lättare framkommer. Vi har valt att redovisa våra grundläggande frågor inför intervjuerna då författaren menar att detta höjer trovärdigheten då läsaren lätt kan avgöra om materialet är trovärdigt eller inte.

## Forskningsetik

Vi har valt att utgå från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och deras individskyddskrav som har konkretiserats i fyra allmänna huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Eftersom vi använde oss av ett pedagogperspektiv när vi observerade och intervjuade pedagogerna på förskolan ansåg vi det inte nödvändigt att informera barn och föräldrar om undersökningen. Där barn har närvarat, vid samlingsobservationerna, ligger fokus fortfarande på pedagogen och hur denne tilltalar samt besvarar barnen, varför vi inte ansåg det nödvändigt att informera föräldrar om observationerna. Vi informerade förskolepersonal muntligt och per brev om villkor för observationer och intervjuer. Genom överenskommelse med pedagogerna bestämde vi tiden för våra observationer och intervjuer. Bell (2000), Patel och Davidsson (1994) påpekar att det är viktigt att informera personer som offerar sin tid för att delta i undersökningen om att detta är något de gör av fri vilja. I de brev som vi skickade ut till förskolorna förklarade vi att deltagandet var frivilligt och något som de kunde välja om de ville ställa upp på. Pedagogerna hade också rätt att avbryta sin medverkan när de ville om så hade önskats, i enlighet med informationskravet och samtyckeskravet (Vetenskapsrådet 2007). Patel och Davidsson (1994) menar i enlighet med konfidentialitetskravet och nyttjandekravet att det hela tiden är viktigt att skydda en individs integritet då individen i undersökningen lämnar information till dem som undersöker. Forskarna måste behandla informationen konfidentiellt och se till att det inte går att identifiera för utomstående vem eller vilka som deltagit i studien. Vi använder därför inte personernas riktiga namn, namnet på kommunen eller de förskolor som deltagit i studien. Vi har även tänkt att de förskolor som har medverkat i studien kommer att få ta del av den färdiga rapporten. Vi skyddar individernas integritet då ingen utomstående kommer att kunna identifiera vilka som deltagit i studien. Förskollärarna som intervjuades fick innan intervjustart godkänna att mp3-spelare användes vid intervjuerna. För att garantera att integriteten skyddas hos deltagarna i studien, som Kvale (1997) poängterar som viktig, fanns ingen utomstående närvarande vid avlyssning av ljudupptagningarna genomfördes. Även utskrifter av observationer och intervjuer har heller ingen utomstående haft tillgång till. Efter studiens avslutande kommer materialet att fördäras så att ingen utomstående kan ta del av det.

# Resultat

Syftet med studien är att synliggöra verksamma pedagogers arbete med ett- till treåringars språkutveckling i förskolan. Studien syftar vidare till att påvisa eventuella skillnader i språkligt bemötande ur genusperspektiv.

- Hur arbetar pedagoger med och vad är tankarna bakom arbetet med ett- till treåringars språkutveckling, enligt några pedagogers utsagor?
- Vilka möjligheter respektive hinder ser pedagoger i arbetet med språkutveckling?
- Anser pedagogerna att deras förhållningssätt och kommunikation till flickor och pojkar skiljer sig sett ur ett språkutvecklingsperspektiv och i så fall hur?

Vi har valt att redovisa resultatet utifrån syftet och de frågeställningar studien utgått ifrån. Resultatet presenteras under tre huvudrubriker: *Pedagogers arbetsätt och deras tankar bakom arbetet med ett- till treåringars språkutveckling* beskriver hur verksamma pedagoger praktiskt arbetar med barns språk och deras tankar bakom arbetet på förskolan. *Möjligheter respektive hinder som pedagoger ser i arbetet med språkutveckling* beskriver de eventuella möjligheter och/eller hinder som pedagoger anser finns och visar även på att det som en del ser som en möjlighet kan andra se som ett hinder. *Pedagogers tankar bakom bemötande av flickor och pojkar ur språkutvecklingsperspektiv* berör genuspädagogiken, pedagogers förhållningssätt och hur de diskuterat i arbetslaget och/eller resonerat kring att bemöta flickor och pojkar lika och att ge dem likvärdiga förutsättningar att utveckla sitt språk på förskolan. Kapitlet avslutas sedan med *Resultatsammanfattning och slutsatser* där vi sammanfattar det resultat som presenterats och redogör för vilka slutsatser vi har kommit fram till.

## Pedagogers arbetsätt och deras tankar bakom arbetet med ett- till treåringars språkutveckling

Vi har valt att redovisa resultatet inom detta område utifrån den organisation vi tycker oss se, genom observationer och intervjuer, bakom hur pedagogerna arbetar med ett- till treåringars språk. Arbetet med språkutvecklingen på förskolan tycks ske utifrån fyra stora områden: Styrda aktiviteter, vardagliga möten, uppdelning i mindre grupper och arbete med barn i behov av extra språkstimulans. Under de fyra stora områdena kommer vi att presentera innehållet i underrubriker för att få en tydlig struktur i resultatet.

## Styrda aktiviteter

Styrda aktiviteter fokuserar huvudsakligen på de planerade språksamlingar och övriga samlingar som innehåller språk som pedagogerna genomför tillsammans med barnen på förskolan. Det råder delade meningar bland respondenterna kring i vilka situationer man når barnen språkligt. Ett alternativ är att man endast når barnen i de styrda situationerna i form av samlingar eftersom dagens barngrupper är stora och det är svårt att nå alla barn i de ostyrda aktiviteterna (den fria leken). "Jag tycker att vi jobbar mycket med språket hela tiden, just på samlingen då, vi har fått mycket stöd av böcker vi har läst och fått det bekräftat att man gör rätt då" (Intervjuperson D). Det finns flera tankar kring att inte störa de styrda situationerna. Ett exempel, från en av förskolorna, på detta är den traditionella dukvärden, som många förskolor har innan lunch, som får presentera maten, vilket kan störa och avbryta mitt i en pågående samling. För att undvika detta får istället den pedagog som leder samlingen avsluta den och sedan själv avgöra när alla barn har fått sitt utrymme i samlingen och först då säga varsågod. På så vis slipper dukvärden att komma in mitt i samlingen och riskera att avbryta något barn som berättar om något.

Ett av målen med arbetet med ett- till treåringars språkutveckling är att barn lär sig att känna självförtroende i att använda sitt språk. Barnet måste våga prata och använda språket, fokus ligger inte på att uttal och grammatik ska vara korrekt. En av respondenterna uttrycker sig att "alltså för mig som förskollärare så tycker jag det är jätte viktigt att barnen känner självförtroende i att använda sitt språk, nästan mer än det här att man ska lära dem ljuden och såna här saker, att barn vågar använda sitt språk, att de vågar prata inför grupp" (Intervjuperson C). Pedagoger måste samtala med barnen och visa dem uppmärksamhet så att de vågar använda språket och tycker att det är kul när någon lyssnar och svarar när barnet pratar. Det spelar ingen roll hur mycket barnet kan om språket rent teoretiskt om det inte använder sitt tal praktiskt. "Man ska våga använda sitt språk för om man inte gör det så spelar det ju ingen roll hur bra man pratar" (Intervjuperson C).

### **Konkret material**

Respondenterna gav många exempel på hur de arbetar konkret med språket. De pratade om vikten av hur viktigt det är att använda böcker genom högläsning och att prata mycket tillsammans med barnen, både att prata med dem och att låta dem prata. Respondenterna gav även många konkreta exempel på material att använda sig av i styrda situationer, så som månadsbild och kort som barnen får berätta om, flanosagor, upptäckarlådor och att använda samlingsrekvisita. "Man har ofta rekvisita på samlingen att man kan koppla ihop ord och sak. Det är väldigt viktigt på småbarn så det inte blir för abstrakt" (Intervjuperson B). De äldre barnen har även visarsamlingar där de får visa och berätta om en sak. Respondenterna betonar här vikten av att använda konkret material samtidigt som de lägger stor vikt vid att ge barnen självförtroende att använda sitt språk.

### **Språklekar**

Respondenterna betonar vikten av att använda sig av språklekar under de styrda aktiviteterna. Språklekar i form av sånger, rim och ramsor används och respondenterna

tycker att det är ett bra sätt att arbeta. ”Det man märker på de här små barnen med språket och sånger är att de tar in, de tar in och tar in, men de släpper det inte här utan de släpper det hemma... barnen är som små svampar som suger åt sig, de arbetar med det inne i hjärna sedan kommer allt” (Intervjuperson B). Respondenterna påpekar vikten av att använda sig av rekvisita där barnen kan se och höra samtidigt. När det gäller sånger, rim och ramsor betonar respondenterna att det är viktigt med en regelbundenhet, att man upprepar samma sånger, rim och ramsor flera gånger.

## Vardagliga möten

En del respondenter anser att styrda aktiviteter är ett bra alternativ men inte det viktigaste sättet att nå barnen språkligt, istället är det de vardagliga mötena med barnen som ger bäst tillfälle för språkligt bemötande. Majoriteten av respondenterna påpekar att de ostyrda situationerna är minst lika viktiga ur språkutvecklingsperspektiv. De vardagliga mötena och samtalen med barnen ger mycket då man får tillfälle att spontant samtala kring vardagshändelser. En av respondenterna förklarar sin roll som följande, ”att vara förskollärare för mig det är liksom att bemöta barnen, och att se dem, bemöta dem med respekt så att de får självförtroende och känner sig trygga” (Intervjuperson C). Detta bekräftas i våra observationer då respondenterna oftast befinner sig i närheten av barnen och samtalar med dem i deras lek. Vid flera tillfällen ordnar respondenterna dock samtidigt med andra praktiska saker som ska göras på förskolan. Många samtal med barnen handlar om lekmaterialet, vad barnet vill leka med, hur barnet leker eller liknande. Vanligast är att pedagogen inleder samtal med barnet kring leken, inte att barnet tar kontakt med pedagogen. Vi har sett att respondenterna ofta följer upp saker som barnen vill prata om och spinner vidare på barnens idéer och tankar. Det förekommer också en rad kontrollerande frågor om vad föräldrar gör, vad barnet har lekt med ute eller liknande för att skapa samtalsämnen. Respondenterna betonar att språket finns med i alla situationer. ”Språket jobbar man med i allt man gör i samtalet, vid matbordet, i ramsor, i lek, läsa sagor” (Intervjuperson A). När ett barn kommer till den ena förskolan möter en av pedagogerna upp vid hallen och ser till att barnet känner sig välkommet, ofta har det presenterats olika lekalternativ för barnet samtidigt som pedagogen har berättat om vilka barn som är på förskolan idag.

## Benämning och begreppsträning

Att benämna vad som har skett, vad som sker och vad som ska ske gör att barnen kan koppla ord till vad som händer och är konkret. Respondenterna menar att benämningen är särskilt uttalad vid påklädning och i matsituationen men även i den fria leken där möjligheter finns att prata med barnen hela tiden om vad som händer och sker. I samtalet i den fria leken har vi sett att respondenterna ofta får in färger, former, antal och liknande samtidigt som de kombinerar detta med spontana sånger. Respondenterna uppmuntrar och pratar med barnen kring det de leker med, pusslar eller ritar för att få tillfälle till samtal.



## Mindre grupper

Vid samlingen delas barngruppen upp i två grupper efter ålder och mognad vilket resulterar i mindre, lugnare grupper och en mer anpassad verksamhet utifrån den nivå barnen befinner sig på. ”På samlingen har vi delat barnen efter mognad och var de befinner sig så att vi ska kunna lägga den på en bra nivå” (Intervjuperson A), ”Vi försöker dela så mycket vi kan” (Intervjuperson B). Ingen av förskolorna i undersökningen har bestämda platser på samlingarna, det finns heller inte någon tanke bakom hur barnen får placera sig från gång till gång. Respondenterna menar att de delar på barngruppen för att på så vis få färre barn på samma yta vilket resulterar i en lugnare miljö så att de får större chanser till språkliga möten med barnen.

## Stöd till barn i behov av extra språkstimulans

I intervjuerna framgår att respondenterna menar att språket är viktigt och att man kommer långt om man har språket, samtliga respondenter har erfarenhet av barn i behov av extra språkstimulans och betonar att det är viktigt att ta extra tid med de barnen. Respondenterna nämnde inte så mycket kring extra språkstimulans, men betonade vikten av att använda sig av konkret material.

### **Konkret material**

Under intervjuerna pratades det om flera konkreta idéer i form av övningar som man kan använda sig av, till barn i svårigheter så som bilder, para ihop, ringlekar mm. En av respondenterna pratar särskilt om barn med utländsk bakgrund och hur man kan arbeta med detta. Hon menar att det är viktigt att vara konkret och låta barnen koppla språket till något de ser i form av bilder, saker eller flanosagor.

## Möjligheter respektive hinder som pedagoger ser i arbetet med språkutveckling

Majoriteten av respondenterna betonar att det finns otroliga möjligheter i arbetet med språket på förskolan. En av respondenterna uttrycker sig att ”det är bara fantasin som sätter stopp” (Intervjuperson B). Här redovisas resultatet genom fyra olika underrubriker: samlingen som pedagogiskt redskap, vardagliga möten, åldersblandade grupper och stora barngrupper.

### **Samlingen som pedagogiskt redskap**

Respondenterna betonar samlingen som pedagogiskt redskap och ger flera exempel på vad som händer i samlingen för att utveckla språket hos barnen (enligt respondenterna är alla samlingar språksamlingar), till exempel språksamlingar med satsmelodier, rim, ramsor, sång, upptäckarlådor, flanosagor. Enligt respondenterna finns det oändligt mycket som pedagoger kan använda sig av i samlingen. ”Vi försöker läsa mycket för dem, sedan sjunger vi och att prata mycket med dem, och lite ramsor, inte jättemycket

men lite” (Intervjuperson B). På samlingarna finns det möjlighet till upprepning av olika saker som till exempel sånger, ramsor, sagor, vilket är viktigt för ett- till treåringar, men respondenterna påpekar även vikten av att få med det oförutsägbara, inte det barnen är vana vid. Respondenterna menar vidare att det är viktigt att barnen får chans att prata så mycket som möjligt både i samlingen och utanför.

## Vardagliga möten

Respondenterna tycker inte att det är på samlingarna pedagoger ska ha fokus att förmedla något, utan i de små mötena i de ostyrda situationerna. Det är viktigt att prata mycket, barn förstår mer än vad man tror. Somliga respondenter menar att man ska ta tillvara på varje tillfälle att prata med barnen så mycket som möjligt under dagen. ”Om man som pedagog inte pratar mycket med barnen, då blir det ett hinder för språkutvecklingen hos barnen” (Intervjuperson A). Barn måste få höra vuxna prata för att kunna utveckla sitt språk, vilket pedagogen bör bidra till. Majoriteten tycker att det finns både möjligheter och hinder i arbetet med språkutvecklingen och i vardagliga möten, medan andra respondenter uttrycker att de inte ser några språkliga hinder alls.

## Åldersblandade grupper

Somliga respondenter ser en möjlighet i att arbeta med åldersblandade grupper, då de yngre barnen hör de äldre barnen prata. Några respondenter ser hinder i en ett- till femårsgrupp på så sätt att planeringstiden inte räcker till och upplever även att de stora ofta kommer lite i skymundan. De menar även att tiden inte räcker till att lyssna på barnen, det blir korta ord och korta kommandon, det blir en stressad situation. I en ett-till femårsgrupp upplevs det även svårt att anpassa miljön till de olika åldrarna. En respondent uttrycker sig på följande vis angående det här, ”ur ett pedagogiskt perspektiv så tycker jag det är helt värdelöst” (Intervjuperson C). Även i en ett- till treårsgrupp är det stor spännvidd och det är svårt att tillgodose alla efter var och ens behov.

## Stora barngrupper

Eftersom barngrupperna är stora upplever respondenter att det är svårt att hinna med de små mötena och att prata med alla barnen under en dag, vilket gör pedagogen själv till ett hinder. ”Det är det antal barn i barngruppen som hindrar” (Intervjuperson C). Vissa respondenter menar också att man som vuxen inte alltid tänker på att små barn förstår mer än vad man tror och därför pratar över huvudet på dem.

## Pedagogers tankar bakom språkligt bemötande av flickor och pojkar ur språkutvecklingsperspektiv

Nedan beskrivs pedagogers övergripande tankar kring genus, förhållningssätt, placering och könstypiska ordval, vilket framkom under intervjuerna.

## Genusdiskussion och förhållningssätt

Den ena förskolan i vår studie har under en tidigare period haft genushandledning och vissa menar att de då höll genusdiskussionen mer levande medan andra tycker att genushandledningen inte gjorde någon nytta. Här har respondenterna diskuterat kring genus, förhållningssätt och hur man som pedagog uttrycker sig gentemot barnen. Den andra förskolan i studien har inte särskilt diskuterat genus eller förhållningssätt men respondenterna påpekar att en av deras grundläggande värderingar är att bemöta alla lika. ”Vi pratar inte om att jobba med språket utifrån genusperspektiv i arbetslaget”, ”Jag tror att det är med oss var och en... vi har värderingen att vi ska bemöta alla lika” (Intervjuperson C). De har berört ämnet genus men menar samtidigt att man måste hålla det på en bra nivå och låta barn få vara barn, inte överdriva genusedagogiken eftersom det är så populärt ämne just nu. Somliga respondenter menar att de arbetar på som vanligt och behandlar alla lika utan att medvetet reflektera kring genus. Delar man medvetet på flickor och pojkar förstärker man skillnaderna mellan könen så det är viktigt att låta alla barn vara tillsammans. Respondenterna har läst mycket om genus och en del av dem uttrycker att det känns bra att ta stöd i litteraturen och få bekräftat att man arbetar på rätt sätt med barnen. En tanke hos respondenterna är att det kanske finns större skillnader i hur man bemöter flickor och pojkar när man kommer längre upp i åldrarna, i syskongrupper och grundskola. De själva upplever skillnaderna där som större.

## Placering

När det gäller matsituationen finns det inga genustankar bakom placeringar av barnen. ”Vid matbordet placeras vi de små bredvid en vuxen och de större sätter vi efter hur de påverkar varandra. Vi försöker placera ut dem för att få det så lugnt som möjligt vid varje bord”, ”Några barn har haft ganska bestämda platser för att de har behövt det” (Intervjuperson A). Majoriteten av respondenterna påpekar att barnen placeras utifrån praktiska orsaker, till exempel att ett litet barn får sitta bredvid en vuxen. Det finns inga genomgående pedagogiska tankar bakom placeringarna, förutom för ett barn som har särskilda behov, där får barn som är språkligt duktiga placeras för att barnet ska stimuleras språkligt. ”Matbordsplaceringen däremot är väldigt genomtänkt ska jag säga, den lägger man ner väldigt mycket kraft på, dels för att man tyvärr ska reda ut matsituationen, inte med pedagogisk tanke och det är ju jättetråkigt” (Intervjuperson C). Endast ena förskolan har fasta placeringar vid lunchsituationen. Av olika skäl har ett fåtal barn fasta placeringar på den andra förskolan. Respondenterna förklarar att de inte har tänkt särskilt på genus vad gäller placeringarna i samlingarna, vilket betonas på följande sätt, ”inte så mycket genustänk i just de riktade språksamlingarna, men vi diskuterar ju väldigt mycket genus när vi diskuterar förhållningssätt jämt” (Intervjuperson C) eller ”på samlingen är det inte så uttalat, det blir där det blir” (Intervjuperson B). Vid matsituationen på den ena förskolan sitter alla i samma rum och äter vid två olika bord.

## Könstypiska ordval

Respondenterna menar att de försöker tänka på att variera sina ordval till flickor och pojkar så att de inte alltid säger fin till flickor och tuff till pojkar, eller använder andra könstypiska ordval. ”Man tänker ju tycker alltså jag mycket på såna där saker som att man inte säger 'åh, vilken gullig tröja' utan att man säger 'åh vilken tuff tröja' till flickorna och vilken fin tröja till pojkarna” eller ”om jag säger tjustig till en tjej så säger jag tjustig tröja till en kille också” (Intervjuperson A). Vilka ord man som pedagog väljer handlar om vilket barn det är man pratar med, inte om det är en flicka eller pojke. En flicka måste ibland få höra att hon är fin och en pojke att han är tuff. Respondenterna menar också att trots att de är så medvetna och tänker på hur de uttrycker sig så finns det ändå en omedvetenhet om vilka tonlägen de använder sig av och ifall de ändras gentemot flickor och pojkar.

## Resultatsammanfattning och slutsatser

Något av det viktigaste är att barnen lär sig prata och får självförtroende att använda sitt språk istället för att de lär sig att prata grammatiskt rätt. Slutsatser som kan dras utifrån observationerna när det gäller barns språk är att språkutveckling möjliggörs under hela dagen på förskolan genom vardagliga möten, arbete i mindre grupper eller genom arbete med de barn som behöver extra språkstimulans. Det är inte bara i de styrda situationerna/samlingarna då det uppstår mängder av spontana samtal, vilket respondenterna arbetar mycket med. Respondenterna har här beskrivit olika konkreta sätt att arbeta med att utveckla barns språk. De arbetar bland annat genom vardagliga möten, samlingar, konkreta material och arbetar även mycket med att barnen ska våga använda språket. Vi tycker oss se under observationerna att respondenterna arbetar utifrån Piagets och Vygotskys teorier genom att erbjuda barnet en stimulerande miljö där barnet aktivt kan utforska omgivningen och under intervjuerna framgår att barnen får utveckla sitt språk i ett socialt sammanhang. Konkret material anses viktigt för att barnet ska kunna koppla språket till vad det ser, vilket flera av respondenterna påpekar.

Respondenterna är relativt överens om vad det finns för möjligheter respektive hinder i arbetet med barns språkutveckling. För majoriteten av respondenterna anses det finnas otroliga möjligheter och de anser att det endast är fantasin som begränsar. Möjligheterna finns i de vardagliga mötena, i samlingar och i åldersblandade grupper. Det sistnämnda finns det delade meningar om, de flesta respondenter vänder åldersblandade grupper till ett hinder för att man inte hinner med eller att det är svårt att anpassa miljön. Hinder som finns i arbetet med barns språk kan vara pedagogen själv i den stora barngruppen då man inte hinner med alla barn, åldersblandade grupper eller att tiden inte räcker till för alla barn. Sådant som en del respondenter ser som en möjlighet ser andra som ett hinder, ett exempel på detta är stora och åldersblandade barngrupper. Ålderskillnaderna är särskilt påtagliga i ett- till femårsgrupper men skillnaden hos barn i ett- till treårsgrupper är även den stor. Respondenterna känner en otillräcklighet och att det kan vara svårt att nå alla barn, en del menar rent av att det enda tillfället man har att nå barnen språkligt är samlingen. Detta i kontrast till andra respondenter som ser möjligheter i att barnen lär av varandra och att de yngre kan dra nytta av de äldre barnen

som har ett mer utvecklat språk.

Vid placeringar av barn har respondenterna ingen uttalad tanke på genus utan placerar barnen utifrån individens behov, förutom vid vissa tillfällen då barnen själva väljer platser. Under våra observationer har vi inte uppmärksammat någon större skillnad i hur respondenterna bemöter flickor och pojkar utifrån genusperspektiv. Vi kan dra slutsatsen att genusediskussionen har lagts bakom hos våra respondenter och pedagogerna arbetar för att bemöta alla barn lika i allt inklusive språkligt bemötande. Genushandledningen verkar ha påverkat respondenternas tänk även om inte alla kan se att den har kommit dem till godo. En allmän medvetenhet finns kring hur barnen tilltalas för att undvika könstypiska ordval och att val av ord istället baseras på vilken individ det är som tilltalas.

Vår slutsats vad gäller pedagogers arbete med ett- till treåringars språkutveckling har vi under observationerna och intervjuerna sett tre tydliga sätt hos respondenterna i det språkliga bemötandet: uppmuntran, benämning och bekräftelse. Det är viktigt att uppmuntra barnet i språket för att barnet ska bli stimulerat och utvecklas ännu mer. Pedagogerna arbetar mycket med att benämna vad de har gjort, vad de gör, vad de ska göra. Benämning av saker i omgivningen är också viktigt, ex. vid påklädning, vid matsituation och i leken. Bekräftelse är också en viktig del i arbetet. Pedagoger påpekar att barnet behöver bekräftelse på vad de säger och gör för att stärka sitt självförtroende, vilket är viktigt när det gäller små barns språkutveckling.

# Diskussion

Diskussionen är indelad i två delar, först diskuteras metoden och därefter resultatet. Metoddiskussionen berör för- och nackdelar med de metoder vi valt att använda oss av samt argumenterar för de val vi gjort. Resultatdiskussionen tar upp våra egna tankar kring resultatet utifrån syfte och frågeställningar samt vilka slutsatser vi kunnat dra och även förslag till vidare forskning.

## Metoddiskussion

Studiens kvalitativa metod genom intervju och observation som metoder är ett val som har hjälpt oss att besvara syftet och frågeställningarna. Eftersom vi ville synliggöra verksamma pedagogers arbete med ett- till treåringars språkutveckling i förskolan passade det med en kvalitativ metod eftersom man då får en djupare kunskap än vid en kvantitativ metod. En av nackdelarna med kvalitativ metod är att forskaren spelar en avgörande roll i tolkningen av vad som sker och att våra egna värderingar och vad vi har för syn på människor påverkar både forskningen och hur resultatet bedöms. Att använda alternativet löpande protokoll har lett till att flera pedagoger har kunnat observeras samtidigt istället för att bara följa en enda pedagog. Situationen underlättade även eftersom vi båda närvarade under samtliga observationer. Detta upplever vi som positivt för studien då vi fått ett rikare material att grunda resultatet på och vi har kunnat diskutera utifrån våra anteckningar i våra löpande protokoll. Å andra sidan kan det även ses som en nackdel att vi båda har deltagit på samtliga observationer då vi skulle ha vunnit tid genom att dela upp dem och genomföra till exempel två observationer var.

Att genomföra en icke deltagande observation kan leda till att vår närvaro påverkar både barn och pedagoger. För att undvika detta har vi försökt hålla oss utanför aktiviteten och inte ta direkt kontakt med barnen. Det var inte helt lätt att vara dold för barnen eftersom de blev nyfikna på vad vi gjorde på förskolan. För att vara helt dolda observatörer skulle vi behöva sitta i ett annat rum där endast vi såg barnen, utan att de såg oss, genom ett fönster. Pedagogerna kände inte till hela syftet med studien utan visste endast innan att det var det språkliga bemötandet som skulle observeras. Anledningen till detta var att vi inte ville att de skulle ändra på sitt ordinarie arbetssätt utan att vi skulle få en så realistisk bild av verksamheten som möjligt. Kombinationen av två metoder resulterade i ett bredare underlag där pedagogerna fick chans att komplettera det vi sett under observationerna med sina egna tankar bakom hur de arbetar med barns språk. Hade vi endast haft en metod hade vi gått miste om pedagogernas tankar bakom hur de arbetar och endast fått grunda vårt resultat i hur de arbetar rent praktiskt på förskolan. Därför valde vi observationer och intervjuer som komplement till varandra. Vi valde att inte

lämna ut våra intervjufrågor innan då vi inte ville avslöja hela syftet med studien i förväg. Intervjufrågorna var av en öppen karaktär för att ge respondenterna chans till att prata öppet kring ämnena. En nackdel är att ljudupptagningar kan verka hämmande på respondenterna eftersom de kan känna obehag inför att spelas in. Vi har inte upplevt att respondenterna har känt obehag inför ljudupptagningen utan istället har de varit positiva till vår kombination av kvalitativa metoder. Något som kan påverka resultatet är vår brist på erfarenhet i intervjusituationer. Detta märktes tydligt i en av intervjuerna där respondenten svarade fåordigt och vi blev osäkra på hur vi skulle hantera situationen. En annan påverkansfaktor kan vara respondenternas yrkeserfarenhet, där pedagoger med fler antal år inom barnomsorgen tenderar att svara utförligare. I vår studie finner vi inget samband mellan de svar vi fått och den yrkeserfarenhet som respondenterna har.

Samarbetet i studien är positivt och höjer trovärdigheten. Två personer hör och ser mer än en och resulterar i två olika upplevelser av samma fenomen. En fördel med att vara två är att vi kan komplettera, diskutera och uppmuntra varandra. Vi valde att genomföra observationer och intervjuer tillsammans, precis som rapportskrivandet, för att få en helhet i arbetet. Detta val är något vi ser som positivt då vi kunnat diskutera och jämföra upplevelser med varandra och ha en överblick över hela vårt material under studiens gång. Nackdelen med att samarbeta genom hela studien är att det är tidskrävande men vi känner ändå att det var ett bra val.

## Resultatdiskussion

I den här delen diskuteras valda delar ur studiens resultat utifrån dess syfte och frågeställningar och ställs även i relation till de teoretiska utgångspunkterna.

### Hur pedagoger arbetar med ett- till treåringars språkutveckling

Arnqvist (1993) beskriver de traditionella sätten att arbeta med att utveckla barns språk. I vår studie framkommer det att pedagoger på förskolan arbetar mycket med flera av dessa traditionella sätt, bland annat läsning, berättande, samtalande och sjungande. Både Arnqvist (1993) och Centerheim-Jogeroth (1988) betonar läsning i alla former som en viktig del för att utveckla barns språk. Under observationstillfällena på förskolorna har vi sett mycket läsning, både i form av planerade högläsningstillfällen samt spontan läsning som uppstått under den fria leken. I vår studie betonar respondenterna även vikten av läsning och ser läsningen som en självklar del i förskoleverksamheten. Något som vår studie inte har fokus på men som vi anser är att högläsning är en viktig del av verksamheten, men att all läsning där med inte har någon pedagogisk baktanke. Om man som pedagog läser en bok från pärm till pärm med samma röstläge och utan någon reflektion anser vi inte att barnen har så stor behållning av lässituationen mer än som en lugn stund att varva ner. Precis som Arnqvist (1993) beskriver anser vi att det blir svårare för barn att ta till sig bokens innehåll om de inte tidigare har några erfarenheter eller förkunskaper kring vad boken handlar om. Att läsa samma bok flera gånger är

därför en nödvändighet när man arbetar med ett- till treåringar. På så vis skapar barnen förkunskaper om handlingen och kan ta till sig relevanta delar ur berättelsen och tillgodogöra sig den pedagogiska baktanken. Under intervjuerna betonade även respondenterna vikten av upprepningar och såg detta som en möjlighet när det gäller alla aktiviteter på förskolan. De påpekade också att det är viktigt att kombinera upprepningarna med oförutsägbara händelser då och då för att stimulera barnens intresse och nyfikenhet. Vi instämmer med respondenterna att det är viktigt med upprepningar för små barn. Dels för att de ska känna igen sig men även för språkets skull så att de kan ta till sig och förstå nya ord och sammanhang. Små barn behöver även det oförutsägbara då de får chans att upptäcka och lära sig nya kunskaper. Lindahl (refererad i Lindö, 2002) beskriver att små barn har ett stort passivt ordförråd vilket visar sig genom att barnet inte alltid kan uttrycka sig verbalt men kan visa förståelse för orden. Respondenter ser ett hinder i att vuxna ibland pratar över huvudet på små barn eftersom de tror att små barn inte förstår. Vi anser att detta går att vända till en möjlighet om man bara vill genom att undvika att prata över huvudet på barnen och prata istället med barnet och bidra till att dennes språk utvecklas. Att låta barnet höra så mycket språk som möjligt tror vi är väldigt viktigt för ett- till treåringar. Små barn förstår oftast mer än vad man tror vilket gör det ännu viktigare för oss som pedagoger att prata så mycket som möjligt med barnen för att utveckla deras språk. Respondenterna uttrycker oändliga möjligheter beträffande att arbeta med barns språk, fantasin är enda begränsningen, vilket framkom under intervjuerna. Trots detta anser de flesta av respondenterna att de små mötena i de ostyrda aktiviteterna är de som är viktigast ur språkutvecklingsperspektiv.

Håkansson (1988) refererar till Chomsky som hävdar att språket är medfött och att det bevisas genom att barnet tidigt lär sig språket utan någon direkt undervisning medan Piaget och Vygotsky menar att det medfödda måste kombineras med en stimulerande miljö för att utveckling ska ske. Piaget menar, enligt Arnqvist (1993) att barnet utifrån individuell mognad utvecklar sitt språk i sociala sammanhang. I vår studie framkommer att förskoleverksamheten består av sociala sammanhang, vilket även vi anser, där får barnet chans att utveckla sitt språk. Resultatet visar att underlättning av språkutvecklingen kan ske genom att barngruppen delas i samingen efter ålder och mognad, vilket även Piagets teorier beskriver, och aktiviteterna anpassas. Våra egna inställningar till delade samingar är positiva. Att dela utifrån mognad tycker vi är bra, men att dela utifrån ålder behöver inte alltid vara det bästa alternativet eftersom barn i ett- till treåringar befinner sig på så olika nivåer i deras utveckling av språket. Vi har inte tidigare sett att man delar på barnen i ett- till treårsgrupper utifrån ålder och mognad utan mer sett det som en självklarhet i ett- till femårsgrupper där skillnaderna i mognad är än mer påtagliga.

Arnqvist (1993) betonar barnets eget berättande, att barnet utifrån sina egna erfarenheter får pröva de ord de besitter. Centerheim-Jogeroth (1988) beskriver även den vuxnes berättande som en viktig del för barnet och att barn tycker om att lyssna när den vuxne berättar med hjälp av fantasins värld. Här tycker vi att författaren har gjort en generalisering då vi inte alls är av den uppfattningen att alla barn gillar att lyssna på när en vuxen berättar, oavsett vad det är som berättas. Däremot kan man fånga fler barn



genom att använda bilder eller rekvisita tillsammans med berättandet eftersom det då blir mer konkret för barn. Vi håller med Arnqvist (1993) om att barnet måste få pröva de ord det besitter, dels för att utvecklas språkligt men också för att skapa självförtroende att våga använda sitt språk. Detta betonar även respondenterna och berättar om hur de arbetar med detta. Barnen får berätta om en bild eller ett kort för att träna sitt språk, att våga använda språket och att våga prata inför andra. Detta stämmer väl överens mot våra egna tidigare erfarenheter från arbete med barns språkutveckling. Det är viktigt att barnen får chans att använda sitt språk för att det ska utvecklas. Resultatet visar att pedagoger arbetar mycket med språket i ostyrda situationer även om en del respondenter hävdar att de bara arbetar med språket i de styrda situationerna. Vi upplever det som att respondenterna pratar mycket mer med barnen än vad de själva beskriver och att det är viktigt att utnyttja de vardagliga mötena och att uppmuntra barn till att använda språket.

## Möjligheter och hinder i arbetet med små barns språkutveckling

Under observationer och intervjuer kom det fram att det finns oändliga möjligheter till samtalande i förskolan, dock tycker inte alla respondenter att tiden räcker till utan att man får koncentrera språkutvecklingen till de styrda samlingsituationerna. Detta motsätter vi oss och menar att språket utvecklas så gott som under hela dagen i förskolan på ett eller annat sätt. Centerheim-Jogeroth (1988) menar att det är viktigt att ta till vara på alla samtalstillfällen och prata om vad man gör, vad man ska göra och om vardagshändelser. Hwang, Nilsson (2003) och Lindö (2002) påpekar även de att det är viktigt att benämna saker i vardagen. De menar att vuxna bör ta för vana att benämna saker som sker, vad saker heter, vad man gör och liknande. På detta sätt arbetar pedagogerna som deltagit i studien, vilket framkommit i resultatet. Respondenterna beskriver även att benämning främst sker vid av- och påklädning och vid matsituationen, men även i den fria leken. Här dras en parallell till tidigare stycke om läsning där vi beskriver vikten av upprepningar. Att benämna saker flera gånger ger barnet ett rikare ordförråd samtidigt som det ordförråd de redan har förstärks, vilket är en åsikt vi delar. Vi anser att det är viktigt att benämna saker, men pedagoger får heller inte glömma bort att vara tysta och lyssna in vad barnet har att säga. Om pedagogen pratar på och benämner saker så kanske barnet kommer i skymundan och till slut inte lyssnar alls, vilket inte är bra. Det måste ske i rätt mängd och på barnets nivå. Det är även viktigt att pedagogen stannar upp och ser till att barnet hänger med och förstår, samtidigt kanske barnet förstår mer än vad man tror som kom fram under intervjuerna. Man måste känna in barnet och anpassa detta utifrån varje enskild individ. Centerheim-Jogeroth (1988) beskriver att sånger, dans och klapp i händerna är bra träning för barnens rytm till orden. Vi tycker att sång, rim och ramsor är ett tillhörande inslag i den dagliga förskoleverksamheten. Barnen får med sig mycket språk och ord även om de inte alltid förstår betydelsen av orden. Att som pedagog tänka på detta anser vi är viktigt så att barnen får en förståelse för sångens innehåll. Annars blir det lätt bara en ramsa som saknar betydelse för barnen. Respondenterna nämner flera gånger vikten av att använda sig av sången för att utveckla språket och en del pratar även om satsmelodier som ett led i utvecklingen. Det är viktigt att pedagogen, anser vi, tar vara på sången (språklekar) som redskap för barnets språkutveckling. Barnet får in en rytm i språket

och lär sig olika sånger med både gamla och nya ord, de får ett större ordförråd. En av respondenterna nämner tidigare forskningsresultat kring att barn som fått leka in språket på förskolan klarar sig bättre språkligt när de kommer till grundskolan. Vi tror att det är viktigt att barnet får leka och ha roligt under förskoletiden för att utvecklas i språket så mycket som möjligt. Något som ses både som en möjlighet och ett hinder är den stora skillnaden i ålder på barnen, då särskilt i ett- till femårsgrupper. Verksamma pedagoger upplever att det är svårt att anpassa miljön till de olika åldrarna och att det alltid blir någon grupp av barn som får stå tillbaka. Det kan vara svårt att anpassa miljön, det blir svårare ju större åldersskillnad det är på barnen i barngruppen. För att underlätta arbetet i en grupp med stor åldersskillnad på barnen föreslår vi att pedagogerna kan dela upp avdelningen i olika delar som har fokus mot olika åldrar, yngre eller äldre barn, och även dela på barngruppen utifrån de möjligheter och resurser man har. För de äldre barnen kan material ställas på hyllor längre upp vilket pedagogerna kan hjälpa till med att plocka ned om oro finns för att små barn ska få tag i sådant som är olämpligt för dem. Varje hinder går att vända till en möjlighet om motivationen finns.

## Tankar kring genus

I resultatet framkommer att respondenterna på de båda förskolorna mer eller mindre medvetet diskuterat genus och förhållningssätt. Delegationen för jämställdhet i förskolan (2005) beskriver ett genusmedvetet förhållningssätt vilket vi har förstått, utifrån intervjuerna, att pedagogerna som deltagit i vår studie har. Respondenterna påtalar vikten av att inte överdriva genuspedagogiken med tanke på den popularitet som uppstått kring ämnet på senare år. Barn måste få vara barn och vi måste få säga till en flicka att hon är fin och till en pojke att han är tuff, om de behöver få höra det, utan att hela tiden tänka genusmedvetet. Respondenterna betonar i intervjuerna att de utgår från individen oberoende av kön, vilket vi även ser utifrån våra observationer både i fri lek och i samling, (se bilaga 3) i vår studie. Diskussioner på förskolorna har berört ämnen som förhållningssätt och vilka ordval som görs när respondenterna tilltalar flickor och pojkar. Respondenterna påpekar själva att de är omedvetna om saker som är mindre tydliga, så som vilka tonlägen som används när man tilltalar flickor och pojkar och ifall de skiljer sig åt. Enligt Delegationen för jämställdhet (2005) kan förskolan stärka traditionella könsmonster och könsroller istället för att motverka dem vilket respondenterna menar att man gör när man delar på flickor och pojkar. Vi själva anser att det inte är själva uppdelningen som stärker de traditionella könsmonstren utan att det i så fall är arbetssättet pedagogerna använder sig av i flick- respektive pojkggruppen. Att dela på flickor och pojkar kan, menar vi, vara ett steg i rätt riktning att göra flickor och pojkar mer jämställda om en sådan pedagogisk tanke ligger bakom. Resultatet visar inga skillnader på hur pedagoger uttrycker att de bemöter barnen i samlingen, det handlade inte om att det var flest flickor eller pojkar som fick mest uppmärksamhet, utan istället skiljde det sig från individ till individ. Innan studien påbörjades trodde vi att vi skulle se mer könsskillnader i uppmärksamhet och talutrymme, men resultatet visar istället att det inte finns några större skillnader.

## Avslutande tankar och fortsatt forskning

Den litteratur vi använt oss av är snarlik i sina beskrivningar av barns språkutveckling, vilken roll förskolan har för barns språkutveckling och kring genuspedagogik. Vi har inte hittat några motstridigheter i litteraturen, vilket hade varit intressant. Dock ter det sig som att många har samma åsikter kring hur barns språk utvecklas och flera författare tar även stöd i äldre teorier, exempelvis från Piaget, Chomsky och Vygotsky som även vi valt att redogöra för. Våra tidigare erfarenheter kring att små barns språkutveckling får stå åt sidan har inte bekräftats genom den här studien, istället har vi blivit mer uppmärksamma på hur pedagoger arbetar mycket med barns språk under hela dagen på förskolan även om de inte alltid själva är medvetna om det. Vår förutfattade mening kring bemötande av flickor och pojkar på förskolan var att det fanns en stor skillnad i detta. Kanske har det påverkat oss till att söka efter skillnader, dock utan något större resultat då vi inte funnit några större skillnader i hur pedagoger bemöter flickor och pojkar utifrån genusperspektiv. Istället menar respondenterna att de utgår från varje barns behov vilket resultatet visar tydligt. En fortsatt studie skulle kunna koncentreras på hur pedagoger bemöter flickor och pojkar utifrån genusperspektiv. Fokus skulle då kunna ligga på hur pedagoger använder sin röst och vilka ordval, tonfall och liknande som används och om och hur de skiljer sig gentemot flickor och pojkar. Kanske skulle då större skillnader upptäckas och med bara en metod, observation, skulle fler barngrupper kunna observeras eller möjligen två barngrupper under längre tid. Underlaget skulle då bli mer omfattande och ge ett bredare material att arbeta med. Om skillnader skulle upptäckas resulterar detta i möjligheter till att studera hur de i sådana fall skulle kunna överbryggas.

# Referenser

- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Barbosa da Silva, A. & Wahlberg, V. (1994). Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod. I: B. Starrin & P-G. Svensson (red: er), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 41-70). (1:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. (3:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Centerheim-Jogeroth, M. (1988). *Vägen till språket*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Delegationen för jämställdhet i förskolan. (2005). *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. SOU 2004:115.
- Hagtvet, B. & Palsdottir, H. (1993). *Lek med språket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2003). *Utvecklingspsykologi*. (2:a upplagan). Stockholm: Natur och Kultur.
- Håkansson, G. (1998). *Språkinlärning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Hur är det ställt? Tack, ojämnt! Erfarenheter av jämställdhetsarbete i grundskolor och gymnasieskolor*. Stockholm: Liber.
- Patel, R. & Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund : Studentlitteratur.
- Rubinstein Reich, L. & Wesén, B. (1986). *Observera mera!* Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2001). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. (1:a upplagan). Stockholm: CE Fritzes.
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (red:er). (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (1:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.

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

Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik*. (1:a upplagan). Malmö: Liber.

Temaserie från tidningen Förskolan nr 5. (2003). *Vägar till språket. Teori och praktik i förskolan*. Trelleborg: Lärarförbundets förlag.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildnings- och kulturdepartementet. (2006). *Jämställdhet i förskolan – metoder och möjligheter*.

Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig på internet: [http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS\\_15.pdf](http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf) [Hämtad 07.10.11]

Wahlström, K. (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger: jämställdhetspedagogik i praktiken*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio.

# Bilagor

## Informationsbrev

Hej allihopa!

Vi är två lärarstudenter vid Högskolan i Skövde som nu i höst skriver vårt examensarbete på 15 högskolepoäng. Vi har för avsikt att studera *hur pedagoger stimulerar språket hos yngre barn*. Vi kommer att fokusera på lärarperspektivet genom observation och intervju utifrån observation av pedagoger. Vi skulle gärna vilja att Ni medverkar i vår studie. Självklart är Ni som deltagare anonyma och Er integritet garanteras. Studien är frivillig och omfattar både observation och intervju.

Observationen kommer att utföras under en del av en eller flera förmiddagar och en intervju som inte genomförs samma dag. Tid för observation och intervju kommer vi överens om tillsammans, när det passar Er. Ni väljer själva om Ni vill bli intervjuade enskilt eller tillsammans med kollega eller hela arbetslaget. Intervjun tar ca en timma att genomföra.

Anledningen till att vi har valt just Er förskola är att en av oss har anknytning till Er på något sätt. Studien kommer att genomföras i X kommun på flera förskolor för att höja relaterbarheten. Vi ser fram emot lärorika och givande stunder tillsammans med Er. Vi hör av oss till Er för att komma överens om datum och tid enligt överenskommelse med Er.

Om ni har frågor är Ni välkomna att höra av Er!

Annakarin Nelson	XXXXXXXXXX
Frida Andréasson	XXXXXXXXXX

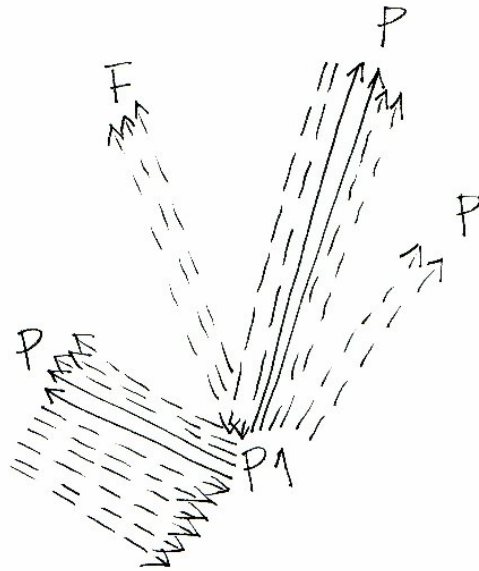
Med vänliga hälsningar

Annakarin Nelson & Frida Andréasson

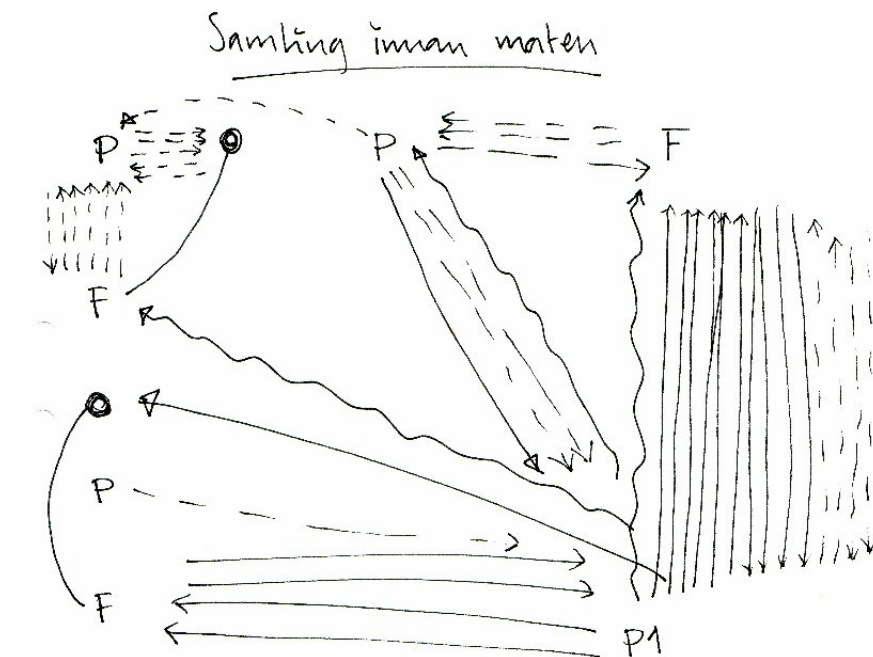
## Intervjuguide

- Vad har du för utbildning och erfarenhet av att arbeta med barn?
- Kan du berätta om hur ni arbetar med ett- till treåringars språkutveckling?
- Kan du berätta om era tankar bakom kring hur ni placerar barnen i samlingsen och kring matbordet?
- Vilka hinder respektive möjligheter ser ni i arbetet med ett- till treåringars språkutveckling?
- Hur tänker ni kring arbetet med ett- till treåringars språkutveckling ur ett genusperspektiv? Hur har ni diskuterat kring detta?

## Samlingsobservationer

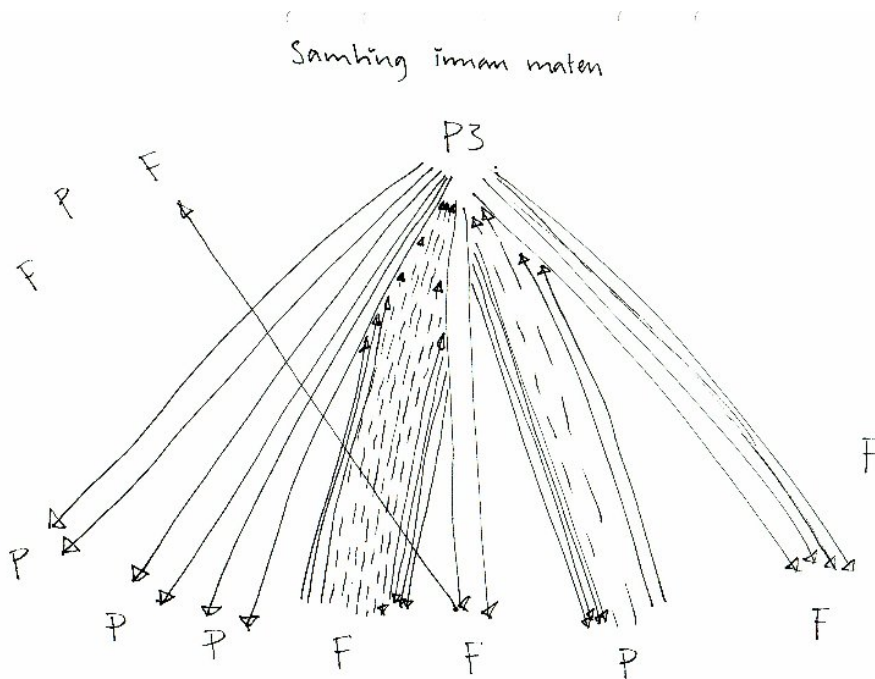


I detta fallet får pojken vill vänster om pedagogen störst utrymme i samlingen.

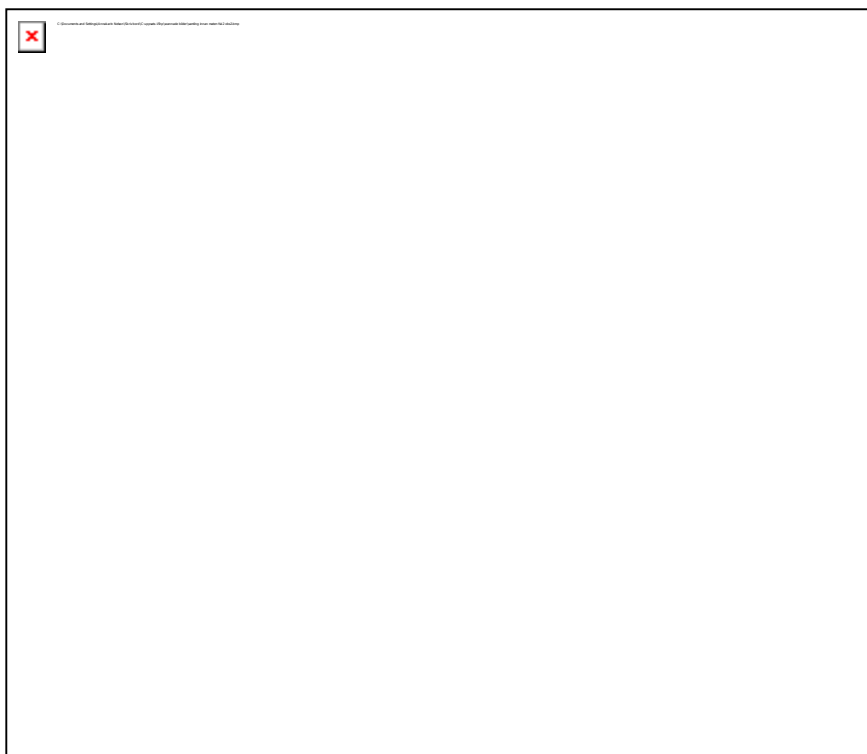


Vid den här samlingen får flickan till höger om pedagogen mest uppmärksamhet och utrymme medan pojken till vänster endast säger två ord i en kommentar under hela samlingen.





I den här situationen är det flickan snett framför pedagogen som tar störst talutrymme.



Flickan till vänster om pedagogen är den som tar mest utrymme i samlingen. Pedagogen pratar betydligt oftare till flickorna än till pojkarna.