

Vol 4, Nr 2, 2025

Fufos

FORSKNING & UTVECKLING
I FÖRSKOLA & SKOLA

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)



Piteå
kommun

VOL 4, NR 2 2025

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)

ISSN: 2004-3635

Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0.

Ansvarig utgivare: Malin Westling

Redaktör: Ulrika Bergmark

Distribution: Utbildningsförvaltningen

Piteå kommun, 941 28 Piteå

Tfn: +46911-69600

Layout: Kommunikationsavdelningen, Piteå kommun

Elektronisk version tillgänglig på: www.pitea.se

Om tidskriften

Den populärvetenskapliga tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* (Fufos) har inrättats av Piteå utbildningsvetenskapliga råd. Tidskriften fyller en viktig funktion som gemensamt forum för aktörer i förskola, skola och universitet som intresserar sig för att utveckla och sprida kunskaper om praktiskt arbete med samverkande forskning och utveckling i förskola och skola. Syftet med tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* är att erbjuda lärare, rektorer och forskare en möjlighet att publicera lärdomar gjorda inom exempelvis: aktionsforskning, forskningscirklar, examensarbeten och forsknings- och utvecklingsprojekt som utgår från lärares och rektorers frågor kring det pedagogiska arbetet i förskola och skola. Genom att tidskriften vänder sig till författare inom såväl förskola och skola som universitet utgör den ett viktigt komplement till vetenskapliga tidskrifter och en unik publiceringsmöjlighet för yrkesverksamma inom skolan och ett forum för att generera och sprida beprövad erfarenhet.

Redaktör

Ulrika Bergmark, vetenskaplig ledare Piteå kommun och professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Biträdande redaktör

Sara Viklund, biträdande vetenskaplig ledare Piteå kommun och kommundoktorand Umeå universitet.

Redaktionsråd

Eva Alerby, professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.
Sara Cervantes, universitetslektor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.



Accepterade bidrag publiceras elektroniskt på Piteå kommuns hemsida (www.pitea.se). Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0, vilket innebär att det är tillåtet att sprida materialet, men endast i icke-kommersiella sammanhang. Texterna får inte bearbetas och författaren måste erkännas. Publicering medför inga kostnader. Arvode utgår ej, varken för publicerade bidrag eller för granskningsuppdrag. Både författare och tidskrift har upphovsrätt till innehållet.

Innehåll

5

Samverkan i ögonhöjd: utvecklingen av en modell för kunskap, rättssäkerhet och välmående

Stina Hallsén & Karin Eriksson Johansson

18

Elevernas väg till stärkta läsmuskler – gemensamma samtal ger läsningen vingar

Maria Karlsson, Charlotta Melander & Linda Wikström

31

Förskolepersonal som språkliga förebilder: Att utveckla barns ordförråd

Paulina Narkaj Adolfsson

Förskolepersonal som språkliga förebilder: Att utveckla barns ordförråd

Paulina Narkaj Adolfsson

Sammanfattning

Barn och unga i Sverige använder allt färre avancerade ord, vilket påverkar deras språkutveckling. För att förbättra ordförråd och stödja barnens språkliga utveckling initieras ett kommunövergripande utvecklingsarbete. De teoretiska begreppen i studien fokuserar på språkliga förebilder i vardagliga aktiviteter och i spontan undervisning. Syftet är att bidra med kunskap om hur förskolepersonal agerar som språkliga förebilder i samtal med yngre barn. Genomförandet innefattar observationer och reflekterande samtal med tre arbetslag från olika förskolor. Den huvudsakliga datan består av handskrivna observationer som transkriberas. Resultaten visar att personalen benämner föremål, ställer frågor och ibland agerar i tysthet. Dessa medvetna eller omedvetna didaktiska val kan både stödja och begränsa barns språkliga utveckling. I avslutande reflektioner diskuteras hur den fysiska miljön och materialet kan begränsa barns språkutveckling samt att det ger konsekvenser när personalen främst använder ett enkelt vardagsspråk. Det ger implikationer till personalen att använda sig av ett mer nyanserat språk.

Paulina Narkaj Adolfsson

Lektor/Förskoleutvecklare

Ängelholms kommun

paulina.narkajadolfsson@engelholm.se

Inledning

Barn och unga i Sverige använder allt färre avancerade ord (Gustavsson & Håkansson, 2017). Oavsett om barn växer upp i en- eller flerspråkiga miljöer tenderar både förskolepersonal och vårdnadshavare att använda sig av ett mindre varierat ordförråd med enklare vardagsord och meningar (Cox Eriksson, 2014). Därmed möter inte alla barn ett varierat, utvecklat och komplext språk vare sig i förskola eller i hemmet (De Geer, 2022). Det innebär att ordförrådets storlek hos ett barn kan skilja sig väsentligt när de börjar i förskoleklass. Ett barn som börjar förskoleklass kan ha ett ordförråd på 5000 ord medan ett annat barn kan ha upp till 20 000 ord (SPSM, 2023). Därav blir en viktig del i barns språkutveckling att lära sig nya ord. Att barn får möjlighet att utveckla sitt ordförråd utgör en grund för att de ska kunna förstå, uttrycka sig och samtala med andra. Det blir därför tydligt att förskolans arbete med språkutveckling bidrar med stor skillnad för barns skolgång (Skolforskningsinstitutet, 2023).

En god språklig miljö i förskolan är därmed viktig för barnens framtida lärande (Björk-Willén et al., 2018). Att stötta barns grundläggande språkutveckling kräver ofta betydande insatser från personalen. Deras roll som språkliga förebilder blir således central, och den språkliga påverkan under barnens förskoledag kan ha stor betydelse. Användningen av ett nyanserat språk, inklusive vardagsspråk och kunskapsspråk, framstår som viktiga faktorer för att främja en positiv språkutveckling hos barnen. Vardagliga aktiviteter som måltider, tid i hallen eller mellanrumsaktiviteter kan vara tillfällen för spontan undervisning där barnens språkutveckling kan behöva stödjas (Larsson, 2022; Sandell Ring, 2021). Antalet samtal och ord som barn får höra i autentiska sammanhang har visat sig vara avgörande för deras språkutveckling (Bergelson et al., 2023). Förskolepersonal som ser, lyssnar och reflekterar över hur de samtalar med barn, kan leda till att de blir mer medvetna och kan utveckla kunskap om att vara och bli språkliga förebilder för att stödja barns utveckling av ordförråd (Skolforskningsinstitutet, 2023).

I den berörda kommunen har många förskolor i sitt kvalitetsarbete identifierat att arbetet med barns språk och kommunikation behöver förbättras. I kvalitetsarbetet framkommer även att förskolepersonalen behöver kritiskt granska sitt eget agerande för att på så sätt skapa än bättre förutsättningar för barns språkutveckling.

Syfte och frågeställning

Syfte med denna undersökning är att bidra med kunskap om hur förskolepersonal agerar som språkliga förebilder i samtal med yngre barn (1–3 år). Frågan som undersöks: Hur samtalar förskolepersonal med yngre barn i olika rutin- och mellanrumsaktiviteter?

Bakgrund

För att skapa förutsättningar för barns utveckling av ordförråd i förskolan har personalen en betydelsefull roll. Nedan följer en kortfattad beskrivning av teoretiska begrepp om förskolepersonalens roll som språkliga förebilder, samt vikten av att använda språket i vardagliga aktiviteter och i spontan undervisning.

Betydelsen av att utveckla barns ordförråd

Det finns en stor variation i barns ordförråd. Ordförrådets storlek har en central roll och anses vara en av de viktigaste faktorerna för barns skolframgång. Att barn utvecklar ett omfattande och nyanserat ordförråd har även betydelse för barnets språkförståelse (De Geer, 2022). Därför behöver barn redan i förskolan exponeras för både vardagsspråk och kunskapsspråk (Gniste & Öinert, 2024). Vardagsspråk är kontextberoende och direkt kopplat till aktiviteter som ofta förekommer i vardagen. Kunskapsrelaterat språk är mer abstrakt, vilket innebär att orden ofta är kopplade till specifika ämnesområden och kan möjliggöra samtal bortom den omedelbara situationen. Detta språk består även av ord som många barn i denna åldersgrupp tidigare inte har erfarenhet av (Heimer & Ohlsson, 2023).

Förskolepersonalens betydelse som språkliga förebilder

Personal har en betydelsefull roll som språkliga förebilder i förhållande till barn i förskolan (Evensen Hansen & Alvestad, 2018). Deras språkbruk och hur de använder och nyanserar språket tillsammans med barnen har stor påverkan för i vilken mån barnen utvecklar sitt språk (Larsson & Björk-Willén, 2018).

Att exponera barnen för ett nyanserat språk kan ske genom språkliga samspel mellan förskolepersonal och barn där personalen benämner, beskriver, samtalar, ställer frågor och utmanar barn att använda sitt språk (Cox Eriksson, 2020). Hjalmeskog et al. (2020) lyfter fram att en god språklig kvalitet utmärks av att personal använder sig av korrekta uttryck, synonymer, hyponymer och utvecklade förklaringar till de ord som sägs och används. Samtidigt framkommer att personal inte alltid tar tillfället i akt att skapa språklig interaktion mellan personal och barn. Hallam et al. (2009) belyser att den språkliga interaktion som sker mellan förskolepersonal och barn oftast är uppfordrande och reglerande. Enligt Gjems (2011) är personalen ofta nöjda med de svar ett barn ger, vilket leder till att de inte uppmuntrar barnen att utveckla sina svar. Larsson (2022) lyfter även fram att personalen oftast överskattar sig själva i förhållande till att ställa öppna frågor till barnen. Att ställa öppna frågor innebär att barnen ges möjlighet till språklig produktion, det vill säga att svara med fler ord än enstaka ord, såsom ja eller nej. Oftast ställer personalen slutna frågor. Det innebär att svaren endast kräver enstaka ord, korta meningar, eller att barnen enbart svarar med sitt kroppsspråk. Det finns även en tredje form av frågor som personal kan använda sig av och de beskrivs som kontrollfrågor. Det är

frågor där det finns ett förutbestämt svar som personalen förväntar sig att barnen svarar (Gniste & Öinert, 2024).

Främja barns språkutveckling genom vardagliga aktiviteter

För att utveckla barns språk behöver samtal genomsyra förskolans samtliga aktiviteter där personalen använder sitt eget språk som redskap (Larsson & Björk-Willén, 2018). Både den planerade och spontana undervisningen bör ses som möjliga tillfällen till att utveckla barns språk. Spontan undervisning sker i vardagliga aktiviteter där förskolepersonal fångar lärande i stunden, vilket kräver en medvetenhet om vad som görs och hur det görs (Björk-Willén et al., 2018). I dessa vardagliga aktiviteter kan personalen använda ett nyanserat språk genom att benämna och använda korrekta begrepp (Hjälmeskog et al., 2020; Skolverket, 2023). Påklädning och matsituation är exempel på vardagliga aktiviteter som är värdefulla för spontan undervisning, eftersom personalen kan benämna vad de gör, vilket i sin tur kan leda till att barnen så småningom själva erövrar orden (Gniste & Öinert, 2024). Därför räcker det inte enbart med planerad undervisning med fokus på språk. Barnens språkutveckling behöver också stödjas och utvecklas i vardagliga aktiviteter. Detta förutsätter dock att personalen aktivt använder sitt språk som redskap för att utveckla barnens språk (Bergelson et al., 2023).

Förskolans fysiska miljö och hur den organiseras har också betydelse för att skapa förutsättningar för barns språkutveckling (Norling, 2019). Miljöerna ska bland annat bjuda in till samtal, lyssnande och samspel. Det innebär att det som lyfts fram i lärmiljöerna kommer att påverka innehållet i samtal som sker i förskolan (Larsson, 2019).

Genomförande

Inför läsåret 2023/2024 initierade verksamhetschefen för förskola ett kommunövergripande utvecklingsarbete, där jag som förskoleutvecklare fick uppdrag att studera processen. Intentionen var att förskolepersonalen i större utsträckning skulle fungera som språkliga förebilder för att stärka arbetet med att utveckla barns språk och mer specifikt barns ordförråd. Utvecklingsarbetet baserades på verksamhetschefens nulägesanalys där bland annat rektorer lokala utvecklingsplaner och enkäter fanns med som underlag. Alla delar pekade på att arbetet med barns språkutveckling behövde stärkas och förbättras. Utifrån nulägesanalysen valdes tre förskoleområden, för att de på olika sätt synliggjort behov av att utveckla arbetet med barns språk. Tre berörda rektorer bjöds in till dialog om vilka förskolor och avdelningar som skulle delta i utvecklingsarbetet. Jag som förskoloutvecklare deltog i arbetet med nulägesanalyser och i samtal med rektorerna och ansvarade för underlag att analysera.

Deltagare

De tre rektorerna valde ut varsin förskola som visat stort behov av att ingå i ett systematiskt förbättringsarbete. Därefter förde de dialog med olika arbetslag om vilken avdelning som skulle delta i arbetet. Tre arbetslag på tre olika förskolor valde att delta.

Två av arbetslagen bestod av tre personer som arbetade tillsammans på avdelningar med yngre barn (ca. 1–3 år). Det tredje arbetslaget bestod av fyra personer som arbetade på en 1–5 års-avdelning. I denna text benämns deltagarna som förskolepersonal alternativt personal som en samlad benämning för alla de yrkeskategorier som arbetar i förskolan, det vill säga förskollärare, barnskötare, personal med annan eller ingen pedagogisk utbildning.

Datainsamling

I denna undersökning ligger huvudfokus på handskrivna observationsunderlag som primär data. Återkopplingssamtal samt filmanalyssamtal blir sekundärdata eftersom enbart sporadiska anteckningar fördes på grund av att huvudfokus låg på dialog och reflektion med personal och specialpedagog. Utvecklingsarbetet som inspirerats av aktionsforskning bestod av tre undersökningssyklar med lite varierade faser (Nylund, et al., 2010). Cyklerna följde i olika grad aktionsforskningens fyra steg: planera, agera, observera och reflektera. Utöver detta skedde återkommande reflektioner i varje steg.

- Cykel 1–2, planera, observera och reflektera: Datainsamling skedde i två av faserna, observera och reflektera, och bestod av observation av vardagliga aktiviteter samt reflekterande återkopplingssamtal.
- Cykel 3, agera, observera och reflektera: Datainsamlingen skedde under reflektionsfasen som bestod av samtal kring filmad undervisning.

Observationer genomfördes i rutin- och mellanrumsaktiviteter, såsom utevistelse, övergångar mellan utevistelse och måltid, samt rutinsituationer som av- och påklädning och måltider. Även stunden efter måltid, när barnen förflyttades till andra aktiviteter som vila, observerades. Personalen bestämde tider för när verksamheten skulle observeras. Under dessa observationer fördes anteckningar om förskolepersonalens samtal med barnen.

Första och andra cykeln: Efter varje observationstillfälle analyserade jag på egen hand personalens talspråk. Analysen användes sedan som underlag för samtal med förskolepersonal och specialpedagog vid återkopplingssamtal. Vid dessa tillfällen studerades exempel från observationerna där personalen samtalade med barnen, och sedan analyserade och reflekterade vi över dessa underlag. På någon förskola deltog även rektor. Efter återkopplingssamtalen bokades ytterligare observation in som genomfördes, även det med ett efterföljande återkopplingssamtal.

Tredje cykeln: Efter de två observationerna med tillhörande återkopplingssamtal bokades en avslutande träff. Inför det tillfället hade arbetslaget agerat på tidigare återkoppling och dessutom valt en filmsekvens (max 2 min). från en mellanrumssituation i förskolan. Tillsammans studerades och analyserades filmen med olika fokus. En person studerade hur personalen benämnde föremål, en annan hur de benämnde det som gjordes, en tredje fokuserade på hur de beskrev olika föremål, samt en fjärde fokuserade på hur de ställde frågor till barnen. På så sätt skapades förutsättningar för personalen och specialpedagogen att ta rollen som aktör och äga arbetet för att själva kunna använda detta redskap för att fortsätta analysera språkande med barnen.

För att säkerställa att resultatet skulle upplevas som relevant och användbart för förskolepersonal och rektorer, involverades de i formuleringen av undersökningens implikationer. Förskolepersonal och rektorer läste och reflekterade först över innehållet. Därefter ombads de att formulera implikationer baserat på resultaten, både för sin egen verksamhet och för andra förskolor.

Analys av data

I stora drag genomfördes analysprocessen i fem steg:

Steg 1: De handskrivna observationerna renskrevs på dator för att öka läsbarheten. Samtidigt startade analysprocessen över samtalen då jag läste igenom transkripten. Antalet dataskrivna sidor blev totalt 37,5 sidor.

Steg två: Först gjordes markeringar i det empiriska materialet utifrån vad personalen använde för begrepp i samtal med barnen. Därefter markerades när personalen benämnde vad de själva gjorde, hur frågor ställdes och när föremål benämndes med andra termer än föremålets namn (t.ex. den, där, här).

Steg tre: Data sorterades och tematiserades i förhållande till hur personalen samtalade med barnen.

Steg fyra: Tentativa (preliminära) teman presenterades för personalen och gemensamma reflektioner och samtal fördes.

Steg fem: Under resultatredovisningen bearbetades resultatet genom att återvända till analysen flera gånger för att säkerställa kopplingar till data.

Beskrivningen av analysarbete i text kan medföra att arbetet upplevs som linjärt och enkelt, men i verkligheten har det varit en komplex process.

Etiska överväganden

Min yrkesbakgrund i förskolan kan ses både som en styrka och begränsning. Det är en styrka eftersom jag har kunskap och är förtrogen med verksamheten, samt att rutiner och innehåll är

kända och inte behöver förklaras. Men samtidigt kan det ses som en begränsning eftersom mina förkunskaper kan resultera i att förgivettagna ställningstaganden inte ifrågasätts (Narkaj Adolfsson, 2020).

En annan styrka är att jag varit en del av utvecklingsarbetet, träffat personal regelbundet under ett läsår. På så sätt har jag kunnat arbeta och skapa data tillsammans med dem. Ytterligare en styrka är metodvalet observation med minnesanteckningar som medförde att jag kunde följa personalen obehindrat mellan olika rum och platser, vilket möjliggjorde en följsam observation utan att dra för mycket uppmärksamhet, som en kamera hade gjort. Samtidigt kan det ses som en begränsning eftersom jag kan ha missat information eller inte skrivit ner det som sagts ordagrant. En annan begränsning är att jag inte kunnat fånga blickar, gester och kroppsspråk (Bryman, 2011). Med kunskap om min roll och metodval har jag försökt balansera styrkor och begränsningar så långt som möjligt.

Forskning som genomförs tillsammans *med* förskolepersonal, snarare än *på* förskolepersonal, är avgörande för att stärka deras aktörskap. Därför har det varit viktigt att reflektera över min roll och hur den har påverkat datainsamlingen (Narkaj Adolfsson, 2023).

Resultat

I den text som följer beskrivs utfallet av hur personal samtalar med yngre barn i rutin- och mellanrumsaktiviteter. Resultatet redovisas i nedanstående tre teman. Resultatets respektive tema följs av tolkningar och reflektioner som i sin tur följs av ett resonemang under avslutande reflektioner.

- Personalen samtalar genom att benämna.
- Personalen samtalar genom frågor.
- Personalen agerar i tysthet.

Personalen samtalar genom att benämna

Detta tema handlar om hur förskolepersonalen samtalar med barnen genom att de instruerar, berättar, benämner föremål samt beskriver vad barnen och de själva gör och visar. Analysen visar att personalen samtalar med barnen och ger språklig input genom att benämna olika föremål som finns i förskolans vardag och miljö, såsom lekmaterial, byggnadsdelar, möbler, klädesplagg, bordsredskap, grönsaker och matvaror. De ord som används i samtalen är i första hand vardagsord som är specifikt kopplade till situationer och händelser. När personalen och barnen befinner sig i hallen samtalar de främst med barnen genom instruktioner, som till exempel *"ta av dig skorna"* eller *"häng upp jackan"*. Det förekommer även att de berättar för barnen vad de gör, till exempel *"nu drar vi ner dragkedjan"*. När personal och barn befinner sig i matsituationen används andra specifika vardagsord kopplade till föremål och händelser

som finns i den specifika situationen. Även här sker många samtal genom instruktioner som handlar om bordsredskap och maträtter, *"ta din gaffel"*, *"du kan ta korv"*, de redogör även för vad barnen gör *"du balanserar tallriken"* och beskriver vad som erbjuds att äta. Under utomhusvistelsen och i mellanrumssituationerna i rum med lekmaterial samtalar personal och barn till stor del om lekmaterial, miljön och det barnen gör och visar, exempelvis *"gömde du bilen under mattan?"*.

I analysen framgår även att personalen i liten omfattning använder synonymer, över- och underordnade ord (hyperonym/hyponymer), nyanserar sitt talspråk eller sätter ord på och beskriver hur olika föremål ser ut i samtal med barnen. I stället samtalar de huvudsakligen med vardagliga generella överordnade begrepp för olika föremål såsom papper, skor, och bil. Emellanåt, främst i matsituationer, används överordnade samlingsord som sedan specificeras, till exempel vilka olika slags grönsaker eller bestick som erbjuds vid det specifika tillfället. Vid några tillfällen samtalar personalen med barnen genom att beskriva olika föremåls egenskaper som *"ta med den röda bilen"*, *"vi kan ta den stora spaden"*. Även beskrivningar av barnens fysiska och känslomässiga tillstånd kan förekomma, som då kan handla om att barnen kan se pigga, hungriga och mätta ut, exempelvis *"jag tror Kim är trött"*.

Det framgår också att personalen inte alltid benämner föremål och händelser med korrekta termer. I stället använder de ett kontextbundet *"här och nu"*-språk och förenklar språket genom att benämna föremål eller plats med orden, den, här och där. Till exempel: *"Nu var det den sista"* eftersom det ändå tydligt framgår av situationen vad som avses. Vid några tillfällen redogör de för hur ett föremål ser ut, i stället för att använda föremålets benämning, till exempel: *"hittar du den lilla (hank, hängare, ögla) att hänga upp den på"*.

Reflektioner kring första temat

En första reflektion handlar om miljöns betydelse för val av begrepp som används. I samtal med barnen i rutin- och mellanrumsaktiviteter används ofta vardagliga begrepp av föremål och händelser som finns synliga i de specifika situationerna. En fundering är om personalen medvetet väljer att använda välbekanta ord som de vet att de flesta barn har tidigare erfarenhet av.

En andra reflektion handlar om att personalen verkar prioritera tydlig och enkel kommunikation för att barnen ska förstå. Personalen använder oftast samma begrepp istället för att nyansera språket. Det tycks som att de ofta kommunicerar genom att hänvisa till specifika föremål, vilket gör att deras avsikter framgår klart och tydligt. En annan reflektion handlar om huruvida personalen ibland undviker att använda föremålets benämningar eller nyanserar språket på grund av att de själva saknar ord för att beskriva dessa.

Personalen samtalar genom att ställa frågor

Det här temat handlar om att personalen i samtal med barnen ställer olika slags frågor. Resultatet visar att personalen bjuder in barnen till samtal genom att ställa frågor, där slutna frågor som begränsar barnens talutrymme är vanligast, medan öppna frågor som ger barnen större talutrymme förekommer i mindre omfattning.

De slutna frågorna som förskolepersonalen ställer kan delas in i ytterligare frågevariationer eftersom de har olika karaktär. En form av slutna frågor som synliggörs kan beskrivas som deltagande frågor. De deltagande frågorna verkar handla om att personalens frågor är inriktade på hur barnen vill ha det och de bjuder in dem att delta aktivt att berätta eller visa vad de vill eller inte vill. Dessa deltagande frågor ställs exempelvis vid kapprums- och matsituationen för att ta reda på om barnen vill äta viss sorts mat eller hur de vill ha maten, *"Ska jag dela bullen?"*, *"Vill du ha lite sån sallad?"*. De deltagande frågorna ställs även vid hallsituationen när barnen bjuds in till dialog och handling genom att personalen uttrycker *"Ska vi ta av dig regnjackan?"*.

En annan form av slutna frågor som blir synliga i resultatet är påståendefrågor. Påståendefrågor förefaller vara frågor för att uppmärksamma vad barnen gör med olika föremål. Dessa frågor erbjuder barnen att svara med enstaka ord eller använda kroppsspråket. Exempel på påståendefrågor som personalen använder är: *"Har du en röd bil?"*. En tredje form av slutna frågor kan beskrivas som kontrollfrågor. Karaktären på dessa frågor är att det finns ett förutbestämt "rätt" svar där barnen kan svara med korta svar eller kroppsgester. Exempel på dessa frågor är: *"Vilken av dessa är röd färg?"*. En fjärde och sista form av slutna frågor kan beskrivas som tidsberoende frågor. Det innebär att frågorna inte är direkt kopplade till situationen som sker. Dessa frågor ställs främst i matsituationen och leder till att barnen även i denna situation kan svara med enstaka ord eller kroppsspråket som att nicka eller neka, som till exempel *"Är mamma på jobbet?"* eller *"Finns spöken på riktigt?"*.

I analysen går det också att utläsa att personalen i mindre omfattning ställer öppna frågor till barnen. De öppna frågorna kan delas in i två olika varianter. Dels ställs öppna frågor som skapar potential för barnens egna svar utan att det finns en förväntan på ett förutbestämt svar. Barnen ges även större utrymme till att formulera sig med flera ord och meningar, som till exempel: *"Vad tycker du det ser ut som?"*. Dels ställer personalen öppna frågor genom att först ställa en fråga, inväntar inte barnens svar, utan smalnar i stället av den första öppna frågan genom att ge barnen svarsalternativ innan barnen svarat. När dessa öppna frågor ställs efter varandra och smalnas av med alternativ minskar barnens talutrymme, vilket medför att barnen kan svara med enstaka ord på frågan, exempelvis: *"Vad gör pappa? Jobbar eller läser bok?"*, *"Hur ska du göra med hjälmen? Ska du ha den på huvudet?"*.

Reflektioner kring andra temat

En första reflektion handlar om att personalens frågor till barnen verkar vara inriktade på att bekräfta, uppmärksamma, engagera och involvera barnen i vardagliga aktiviteter. En undran är

om personalens frågor till barnen fokuserar på andra aspekter än att stödja barnens språkutveckling.

En andra reflektion handlar om att personalen ställer ”här och nu”-frågor till barnen som verkar vara mer inriktade på att få korta direkta svar än att starta ett samtal. En fundering är om personalens frågor till barnen utgår från att de är måna om att barnen ska känna sig bekväma att svara, utan att uppleva misslyckanden eller krav på att svara.

Personalen agerar i tysthet

Detta tema handlar om att förskolepersonalen agerar i tysthet och inte nyttjar tillfällen till att ge språklig input till barnen. I analysen av resultatet framgår att personalen agerar i tysthet och inte tar tillvara på fler situationer och handlingar i rutin- och mellanrumsaktiviteter som tillfällen till samtal. Det handlar främst om situationer när de själva agerar inför barnen. Dessa händelser genomförs under tystnad och benämns inte språkligt med ord eller meningar. Det kan handla om att personalen lämnar matbordet där barnen sitter, förflyttar sig till köksdelen och drar ut en kökslåda för att leta efter ett specifikt föremål. I en annan situation lyfter de fram en gratängform med mat från serveringsbordet till matbordet eller ställer en tillbringare med vatten på matbordet. Detta sker även i hallsituationen när personalen tar ett barns gymnastikskor och ställer på skohyllans tredje rad.

Analysen visar vidare att personalen emellanåt agerar i tysthet i relation till barnen. De tar därmed inte tillfällen i akt att verbalisera det som görs tillsammans med och för barnen. De agerar enbart genom att exempelvis lyfta upp ett barns gaffel från golvet som ett barn råkat tappa från matbordet eller när personalen tar av sig vantarna. I andra sammanhang uttrycker de inte direkt vad de gör med barnen utan benämner i stället enbart vad de planerar att göra därefter. Det innebär att de inte använder hela situationen till samtal och språklig input. Exempel på en sådan situation är när personalen lyfter upp ett barn i famnen och inte nämner vad de gör, utan i stället verbaliserar det som ska ske, det vill säga ”*Kom vi ska byta blöja*”.

Reflektion kring tredje temat

Reflektionen handlar om att personalen i rutin- och mellanrumssituationer är mer orienterade mot det praktiska än att stödja barnen språkligt. En fundering är om dessa situationer används som tillfällen för att säkerställa att vardagsrutinerna fungerar smidigt, snarare än att ses och användas till spontan undervisning.

Avslutande reflektioner

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur förskolepersonal agerar som språkliga förebilder i samtal med yngre barn (1–3 år). I den text som följer reflekterar jag över personalens samtal med barn. En övergripande slutsats är att personalens samtal med barnen i vardagliga

aktiviteter ofta är praktiska och kontextbundna till specifika situationer. I dessa sammanhang används ett begränsat ordförråd som sällan utvidgar språket med synonymer, hyponymer, beskrivande ord eller nyanserade uttryck. Resultaten ger implikationer om att den spontana undervisningen borde ta större plats i personalens arbete för att påverka barnens ordförråd och språkutveckling. Barnen kommer då i högre grad att exponeras för språklig input, utmaningar och variation.

Nedan diskuteras följande tre aspekter av resultatet.

- Samtal styrs av den miljö och det material som erbjuds.
- Enkelt vardagsspråkande snarare än kunskapsspråkande.
- Trygghetsbevarande kommunikation snarare än spontan undervisning.

Resultatet visar att personalens samtal med barnen utmärks av en stark koppling till den fysiska miljön och det material som finns tillgängligt i förskolans verksamhet. Å ena sidan är det betydelsefullt att personalen samtalar med barnen om föremål och händelser som finns synliga i förskolans miljö. Det kan vara fördelaktigt eftersom barn får möjlighet att använda fler sinnen, det vill säga, höra orden, se konkreta föremål eller händelser och till och med ta på saker. Detta kan medföra en tydlighet som ger barnen en konkret referenspunkt till samtalets innehåll. Å andra sidan kan det bli problematiskt om personalens samtal enbart styrs av det konkreta och synliga i miljön. Dels kan det begränsa barnens språkliga ordförrådsutveckling genom att de inte får möjlighet att höra, utforska och använda begrepp, samt tänka bortom det som är direkt synligt och konkret. Dels kan det leda till en begränsad variation i samtalsämnen, vilket i sin tur kan bidra till att barnens språkliga utveckling blir ensidig och mindre omfattande. Det kan förstås som att en ordrik lärmiljö behöver skapas, vilket Larsson (2019) beskriver som en miljö som erbjuder språkutvecklande möjligheter. En medveten utformning av förskolans lärmiljöer, där en mångfald av material med till exempel olika textur, kan skapa förutsättningar för personalen att iscensätta spontan undervisning med fokus på språkutveckling. Genom att aktivt använda sitt språkbruk som redskap och agera som språkliga förebilder, kan personalen främja ett rikare och mer varierat samtal mellan barn och personal, vilket i sin tur kan ge möjlighet till en språkutvecklande miljö (Larsson & Björk-Willén, 2018).

Vidare visar resultatet att personalen främst använder enkelt vardagsspråkande med bekanta ord snarare än kunskapsspråk. Det leder till att barnen i de situationer som studerats sällan får möta ett nyanserat och kunskapsrelaterat språk. På ett sätt är det betydelsefullt att personalen använder vardagsspråk och vardagliga ord eftersom de flesta barn har tidigare erfarenhet av att möta dessa ord. Det kan även vara betydelsefullt eftersom det skapar igenkänning och en känsla av att orden är välbekanta, vilket möjliggör att det blir begripligt och underlättar för barnen att relatera till innehållet (Gniste & Öinert, 2024). Men på ett annat sätt, om personalen främst fokuserar på att barnen ska förstå och känna igen sig, kan det leda till att barnen inte exponeras

för nya ord och ett kunskapsrelaterat språk. Det kan således resultera i att förskolans utbildning inte främjar barns ordförrådsutveckling i tillräckligt hög utsträckning (Gniste & Öinert, 2024). För att främja barns språkutveckling och särskilt deras ordförråd kan personalen behöva agera som språkliga förebilder genom att utveckla ett undervisningsspråk som också är inriktat på att introducera nya kunskapsrelaterade ord med synonymer, hyponymer, beskrivande ord och nyanserade uttryck.

Resultatet pekar även på att personalens samtal fokuserar på trygghetsbevarande kommunikation snarare än spontan undervisning. Det medför att samtalen i rutin- och mellanrumsaktiviteterna är inriktade på att bekräfta och uppmärksamma barnen samt att få snabb återkoppling på att barnen deltar och är aktiva i det som sker. Konsekvensen av att inte använda rutin- och mellanrumssituationer för spontan språkundervisning kan bli att barnen missar värdefulla möjligheter till språkutveckling. Att använda autentiska vardagliga sammanhang för att stärka barns språkutveckling har enligt Bergelson et al. (2023) visat sig vara avgörande för deras språkutveckling. Samtidigt kan det vara viktigt att hitta en balans mellan trygghetsbevarande kommunikation och spontan undervisning i språk eftersom båda delar behöver få utrymme i förskolan. Det ena får inte ta över det andra. Personalen kan istället behöva integrera spontan språkutvecklande undervisning i vardagssituationer utan att kompromissa med barnens känsla av trygghet och välbefinnande.

Implikationer

Som tidigare beskrivits har rektorer och arbetslag som deltagit i utvecklingsarbetet varit delaktiga i att utforma implikationer som baseras på denna undersökning. Förskolepersonalen som studerat resultaten har utvecklat kunskap och medvetenhet om hur de samtalar och använder sitt språk med barnen, vilket är avgörande för att kunna föra kollegiala samtal om hur språket används som redskap i samtal med barnen. För att kunna utveckla sitt undervisningsspråk och språkande med barnen betonar de vikten av att systematiskt analysera och reflektera över filmade rutin- och mellanrumssituationer. Enligt personalen krävs vilja, öppenhet och förmåga att leda sig själva, för att arbetet ska leva vidare och utvecklas.

De rektorer som studerat resultaten beskriver vikten av att leda arbetet så att förskolepersonal utvecklar ett gemensamt undervisningsspråk med syfte att utveckla barnens ordförråd. De betonar även betydelsen av att understryka arbetet med att personal ska vara språkliga förebilder och att det finns en förväntan på att deras nya kunskaper omsätts i det praktiska arbetet. Dessutom understryker rektor sin roll att noggrant välja ut arbetslag som förväntas driva processen och fungera som ambassadörer, för att sprida arbetet om språkliga förebilder.

Referenser

- Bergelson, E., Söderström, M., Schwarz, I.-C., Rowland, C.F., Ramírez-Esparza, N., Hamrick, R.L., Marklund, E., Kalashnikova, M., Guez, A., Casillas, M., Benetti, L., Van Alphen, P., & Cristia, A. (2023). Everyday language input and production in 1,001 children from six continents. *PNAS Psychological and Cognitive Sciences*, 120(52), e2300671120. Doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.2300671120>
- Björk-Willén, P., Pramling, N., & Simonsson, M. (2018). Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel. *Norsk senter for barneforskning*, 36(3–4), 39–57. Doi: <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2896>
- Björk-Willén, P. (2022). *Språkutvecklande förskola. En kunskapsöversikt om språkutvecklande arbete i förskola*. Ifous rapportserie (2022:1).
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Liber.
- Cox Eriksson, C. (2014). Children's vocabulary development. The role of parental input, vocabulary composition and early communicative skills. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Cox Eriksson, C. (2020). Att arbeta medvetet med ordförrådet. Språk-, läs- och skrivutveckling – grundskola åk F–3. Modul: Tidig läsundervisning. Del 4: Att arbeta medvetet med ordförrådet. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR149364>
- De Geer, B. (2022). *Ordkunskap i förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år*. Natur & Kultur.
- Evensen Hansen, J., & Alvestad, M. (2018). Educational practices described by preschool teachers in Norwegian kindergartens. *European Early Childhood Education Journal*, 26(1), 128–141. Doi: 10.1080/1350293X.2018.1412052
- Gjems, L. (2011). Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 501–513. Doi: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623537>
- Gniste, M., & Öinert, M. (2024). *Språkfrämjande arbete i förskolan. Med läroplanen som grund*. Studentlitteratur.
- Gustafsson, W. A., & Håkansson, D. (2017). *Ord på prov. En studie av ordförståelse i högskoleprovet*. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap; Nr. A75). Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet. https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/30000236/Ord_pa_prov2017.pdf
- Hallam, R., Fouts, H., Bargreen, K., & Caudle, L. (2009). Quality from a toddler's perspective: A bottom-up examination of classroom experiences. *Early Childhood Research & Practice*, 11(2), 1–16. Doi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868534.pdf>
- Heimer, M., & Ohlsson, M. (2023). *Språka för livet. Nycklar och strategier för alla barns språkutveckling*. Studentlitteratur.
- Hjälmeskog, K., Andersson, K., Gullberg, A., & Lagrell, K. (2020). *Didaktik i förskolan*. Gleerups.
- Larsson, K., & Björk-Willén, P. (2018). *Språkutvecklande och flerspråkigt arbete i förskolan. Förskolan som arena för barns språkutveckling*. (Rapport 2). Halmstad kommun.
- Larsson, K. (2022). *Språklig förebild i förskolan*. Gothia Kompetens.
- Narkaj Adolfsson, P. (2020). *Att balansera pedagogiska positioner i förskolans undervisning. En fallstudie om hur förskolepersonal hanterar pedagogiska dilemman*. (Malmö Studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertation Series, nr 43). [Licentiatuppsats, Malmö Universitet].

- Narkaj Adolfsson, P. (2023). *Samtal om undervisningsutveckling i förskolan. En studie om att balansera praktiskt yrkeskunnande*. (FoU-rapport: 15:2023). Ängelholms kommun. https://media.helsingborg.se/uploads/networks/4/sites/137/2024/01/fou-rapport-15_2023_samtal-om-undervisningsutveckling-i-forskolan.pdf
- Norling, M. (2019). En studie om hur förskollärare och lärare resonerar om undervisningens innehåll i relation till barns språk-, läs- och skrivutveckling i förskola och förskoleklass. *Nordisk Barnehageforskning*, 18(1), 2–16. Doi: <https://doi.org/10.7577/nbf.2958>
- Nylund, M., Rönnerman, K., Sandback, C., & Wilhelmsson, B. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Lärarförlaget.
- Sandell Ring, A. (2021). *Mångfaldens förskola – Flerspråkighet, omsorg och undervisning*. Studentlitteratur.
- Skolforskningsinstitutet. (2023). *Språkutveckling och social inkludering. Att stödja barn med ett annat modersmål än svenska i förskola och förskoleklass*. (Rapport 2023:01). <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2023/08/Sprakutveckling-och-social-inkludering-SoK-losenord.pdf>
- Skolverket. (2023). *Bidra till språkutveckling hela dagen*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/bidra-till-sprakutveckling-hela-dagen>
- Specialpedagogiska myndigheten. (2023). *Studiepaket språkstörning moment 1 Språkutveckling och språkstörning*. <https://www.spsm.se/globalassets/studiepaket-stodmaterial-delwebbar/studiepaket-sprakstornning/pdf/nya-pdf/2023/studiepaket-sprakstornning-moment1.pdf>



KONTAKT

Ulrika Bergmark

Redaktör och vetenskaplig ledare

ulrika.bergmark@pitea.se

0911-69 72 98

UTBILDNINGSFÖRVALTNINGEN

0911-69 60 00

www.facebook.com/pitea.se

www.pitea.se/forskningochutveckling



Piteå
kommun