



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Språk och lek

- En observationsstudie om lekkultur och språkutveckling

Ida Bergström

LAU 390

Handledare: Karin Gustafsson

Examinator: Ingrid Pramling Samuelsson

Examensnummer: HT11-2920-015

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Lek och språk – en observationsstudie om lekkultur och språkutveckling

Författare: Ida Bergström

Termin och år: höstterminen 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Karin Gustafsson

Examinator: Ingrid Pramling Samuelsson

Rapportnummer: HT11-2920-015

Nyckelord: yngre barn, småbarn, lek, kommunikation, språk, kamratkultur, lekkultur

Sammanfattning:

Syftet med uppsatsen är att belysa den språkstimulering som sker mellan yngre barn i olika leksituationer där barnen samspekar med varandra utan en delaktig pedagog. Genom att svara på frågorna hur lekkulturen ser ut och vilka olika sätt att använda språket i leken som finns belyses syftet. Undersökningsmetod är videoobservationer som genomfördes på en yngreavdelning på en förskola. Materialet har sedan transkriberats, kategoriserats och analyseras mot tidigare forskning för att se vilka kommunikativa processer och yttranden som kan ses i olika typer av lekar och vad det har för språklig betydelse.

Barnen lekte mestadels lekar med kroppen i centrum. En lek som är högljudd och den språkliga kreativiteten med en lek med ljud, prosodi och ord är märkbar. I vissa fall skapar ljudbilden en intoningsrelation mellan barnen och håller samman leken. Att låta högt och glatt, eller att sjunga, ses av barnen på denna avdelning som en social affordance. Avdelningens lekkultur karaktäriserades också av långa samspel mellan två barn i lekar med leksak i centrum. I dessa samspel pågår genomgående ett språkligt samspel och barnen leker både med ord och ljud, småsjunger och lyssnar och ger instruktioner. Märkbart är också de många och långa låtsas- och rollekar som pågår i avdelningens dockvrå/mysrum. I dessa lekar så överväger kommunikativa yttranden av iscensättande funktion: nu låtsas vi att vi sover osv. Sammanfattningsvis så förekommer det utöver den kommunikativa aspekten; att barn lär sig samspeka med andra; i alla olika typer av lekar ett möjligt lärande för barns utveckling av sitt språk ur flera olika aspekter. Uppsatsen visar på hur viktig all typ av lek är för barns språkutveckling och den visar på att jag som pedagog bör erkänna och se all typ av lek som värdefull.

Innehållsförteckning

Abstract	1
1. INLEDNING	4
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	5
3. BAKGRUND OCH FORSKNINGSLÄGE	5
3.1 Från omsorg till pedagogisk verksamhet	5
3.2 Språk och kommunikation	7
3.3 Yngre barns samspel och lek- och kamratkultur	9
3.4 Yngre barns lek	11
4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	13
4.1 Barnsyn	14
4.2 Lärande	14
4.3 Språk och kommunikation	15
5. METOD	16
5.1 Vetenskaplig tradition	16
5.2 Instrument	16
5.3 Urval	17
5.4 Bearbetning av material	18
5.5 Etiska regler	19
5.6 Metoddiskussion	20
6. RESULTATREDOVISNING	21
6.1 Lek med kroppen i centrum och lek runt stort föremål	22
6.1.1 Karaktär	22
6.1.2 Kommunikativa processer	23
6.1.3 Kommunikativa yttranden	25

6.1.4 Språklig betydelse	25
6.2 Lek med leksak	27
6.2.1 Karaktär	27
6.2.2 Kommunikativa processer	27
6.2.3 Kommunikativa yttranden	29
6.2.4 Språklig betydelse	30
6.4 Symbollek, låtsaslek och rollek	31
6.4.1 Karaktär	31
6.3.2 Kommunikativa processer	32
6.3.3 Kommunikativa yttranden	33
6.3.4 Språklig betydelse	35
7. SLUTDISKUSSION	36
7.1 Sammanfattning	36
7.2 Diskussion	36
7.3 Yrkesrelevans	41
7.4 Vidare forskning	42
8. REFERENSER OCH REFERENSLISTA	43

1. INLEDNING

”Ett ord utan betydelse är bara tomt ljud”

Ovan citat av Vygotsky (Vygotsky, 2001, s. 37) visar hur viktigt det är att lärandet sker i ett meningsfullt sammanhang för att skapa verklig förståelse. Att tillägna sig ett språk handlar således inte bara om att lära sig uttala ord, eller att lära sig mer ord, utan att tillägna sig ett språk handlar också om att lära sig hur man använder det och när man använder det. I dagens samhälle är det en demokratisk rättighet och tillika en nödvändighet att få tillgång till ett språk, och språkutveckling är således en viktig del att arbeta med i förskolan.

Sedan 1998 har förskolan sin egen läroplan och ingår i ”det livslånga lärandet”. Ansvaret flyttades då över från Socialstyrelsen till Utbildningsdepartementet. Detta innebär att det bedrivs en pedagogisk verksamhet från allra första början barnet börjar i förskolan och det inbegriper med andra ord även de allra yngsta förskolebarnen. Detta till trots har det under utbildningens gång till förskolelärare legat ett fokus på de äldre förskolebarnen och att då närmare undersöka just yngre barn är ett sätt för mig att bredda min kompetens. Vad är egentligen småbarnspedagogik kan man då fråga sig? Gunvor Løkken (2008, s. 121), småbarnspedagog och forskare, menar att en småbarnspedagogik inte endast kan handla om relationen mellan pedagog och barn utan även måste handla om relationen barnen emellan. Även detta område är ett område som jag önskar en förkovring inom och i föreliggande arbete har jag velat kombinera dessa kunskapsluckor och undersöker hur yngre barn (1-3 år) använder språket när de leker med varandra.

Barn och lek hör samman i ett slags symbiotiskt förhållande och det är inte många som inte kan hålla med om att leken är meningsfull för barnen själva. Detta är något vi alla tar för givet, och att leken utvecklar barn både socialt och emotionellt är numer vedertaget. Att leken även är språkutvecklande känns också det som självklart, och man kan då undra varför jag ska undersöka något så trivialt som lek och språk – men ibland behöver man sätta ord på det förgivettagna och medvetandegöra det. Dels på grund av att ju bättre vi pedagoger förstår den ”språkstimulerande potential som finns i det dagliga samspelet, desto bättre kan de [pedagogerna] utnyttja den i pedagogiska sammanhang” (Eriksen Hagtvet, 2004, s. 100). Och dels på grund av att jag har upplevt att föreställningen om att yngre barn inte har utbyte av varandra fortfarande stundtals lever kvar ute i verksamheten (Björklund, 2008, s. 19) trots att det sen längesedan har visat sig att även små barn är sociala och samspekar med varandra.

Tidigare forskning som undersökt när små barn samspekar har, om man tänker ur ett språkperspektiv, mestadels sett närmare på den kommunikativa betydelsen. Troligt är dock att den lek- och kamratkultur som skapas på en förskola även utvecklar andra språkliga funktioner. Under tidigare arbeten på lärarutbildningen har jag iakttagit hur lekkulturen markant skilt sig åt mellan olika avdelningar och det ledde till att jag funderade på vad som egentligen händer när yngre barn leker och vad det kan ha för betydelse i ett språkperspektiv: Kan lekkulturen ha betydelse för barns språkutveckling? Om så är fallet torde det leda till att, om man som pedagog vill skapa en språkutvecklande miljö, bör man inte bara tänka språkligt i vardagsarbetet och i planerade språkstunder utan också lägga tid på att skapa en

välfungerande lekkultur. För att undersöka om min tanke är relevant har jag valt att genomföra en fallstudie på en förskola som jag tidigare besökt; en gång i syfte att undersöka den pedagogiska atmosfären och en annan gång i syfte att undersöka hur pedagogerna arbetar med språket i de vardagliga mötena

2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Mitt syfte är deskriptivt och är att belysa den språkstimulering som sker mellan yngre barn (1-3 år) i olika leksituationer där barnen samspelar med varandra utan en delaktig pedagog. Utifrån det syftet har jag sedan formulerat två frågeställningar med vilka jag hoppas kunna komma åt och belysa den språkutveckling som sker mellan barnen i leken:

- 1) Hur ser lekkulturen ut?
- 2) På vilka olika sätt använder barnen det talade språket i leken?

3. BAKGRUND OCH FORSKNINGSLÄGE

Arbetet rör sig inom de olika områdena språk och kommunikation, lek/kamratkultur, samspel, och lek. Följande kapitel är tänkt att ge läsaren en orientering inom de olika forskningsområdena, och ge en förförståelse till vad arbetet kommer att handla om. Kapitlet inleds dock med en snabb resumé över hur synen på småbarnsverksamhet skiftat över tid då det dels är en bakomliggande faktor till att föreliggande arbete behandlar just små barn under tre år och dels då det är relevant att sätta in dagens diskurser i ett historiskt sammanhang för att ge en djupare förståelse till varför saker ser ut som det gör idag.

3.1 Från omsorg till pedagogisk verksamhet

Synen på barn och den verksamhet man bedriver i förskolan har under tidens gång förändras. Kort och koncist kan man med Annica Löfdahls (2004, s. 11), fil. dr i pedagogik och verksam vid Karlstad universitet, ord uttrycka det som att man har gått från en syn på barns utveckling som universell och lagbunden till en starkare betoning på kulturella och sociala sammanhang. Ann-Christine Vallberg Roth (2002, s. 171), fil. dr och verksam vid Malmö Högskola, gör en sammanställning över de olika kunskaps- och barnsyner som präglat läroplanerna och andra riktgivande texter för förskola och skola i Sverige. Hon utkristalliserar fyra olika perioder: *guds läroplan* med en syn på kunskap som mekanisk utantilldrillning och kristlig uppfostran, och med en syn på barnet som från födseln syndigt och den vuxne som auktoritär; *hemmets läroplan* som karaktäriseras av en kunskapssyn med tonvikt på uppfostran och barnet som ett naturbarn, av födseln god men som moraliskt skulle stödjas; *folkhemmets läroplan* med dess fokus på omsorg och utveckling och där barnet var ett vetenskapsbarn, ett rationellt objekt och lärandet präglades av en likhetssyn till tvåtusentalets *världs barnets läroplan* med det livslånga lärandet som kännetecken och en syn på barnet som situerat, och som medaktör i sitt kunskapande. Ett annat sätt att uttrycka det är genom begreppen *det lärande utvecklingsbarnet* i förhållande till *det kompetenta barndomsbarnet*. När det gäller det lärande utvecklingsbarnet

var det viktigaste, enligt Gunvor Løkken (2008, s. 17), professor i förskolepedagogik vid Dronning Mauds Minne, Högskolan för förskolelärarutbildning i Trondheim, vad barnet inte är moget för eller har lärt sig än, medan när det gäller det kompetenta barndomsbarnet ses barnet som aktivt, kompetent och oberoende. Man undersöker inte vad barnet inte kan utan vad barnet kan och gör, både som individ och som en del av ett samhälle och en kultur.

Men den syn på barn som kompetenta och aktiva som har växt fram under senare tid, hävdar bland annat Løkken (2008, s. 17), omfattar inte alltid de allra yngsta; de under tre år. Även Elin Michélsen (2005), psykolog som forskat om yngre barns samspel, hävdar: "Men samhällets syn på barns samvaro med jämnåriga barn innefattade inte de allra yngsta barnen" (s. 14). Både i samhället och inom utbildningen har de allra yngsta barnen hamnat i skymundan. Marita Lindahl (1998, s. 16) menar att förskolelärarutbildningen främst har fokuserat på de äldre förskolebarnen, trots att ett arbete med småbarn kräver minst lika mycket kompetens. Enligt Michélsen (2005) så dröjde det fram till 1970-talet som arbetet med små barn sågs som inte bara en nödvändighet, utan också en pedagogisk verksamhet, och det mycket tack vara den samspelsforskning som tog fart på 1970-talet. Med ny teknik så kunde man videofilma och såg att redan spädbarnet kommunicerade medvetet med sina föräldrar. Under 1980-talet kom ett utvecklingsprojekt till stånd som fokuserade på pedagogik och omsorg i kombination och under 1990-talet kom delar av den svenska daghemsforskningen med Ingrid Pramling Samuelsson, Marita Lindahl och Eva Johansson till exempel att studera även yngre barn, och 1998 införlivas förskolan med utbildningsväsendet.

I dagens läroplan för förskolan (Skolverket, 2010, s. 6-7) är det främst följande punkter som bildar en bakgrund till valt undersökningsområde och som visar på vikten av lek, språk och barns samspel med varandra:

- Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska präglade verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem.
- Lärandet ska baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen ska ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande.
- Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen.

3.2 Språk och kommunikation

Enligt Peter Cassier (2003, s. 136), språkvetare, och många med honom är människan i grunden en kommunicerande varelse. Språk och kommunikation är följaktligen något grundläggande hos människan och många språkfilosofer har brottats med frågan vad vi människor vore utan språk. Av naturliga skäl är språk därav ett stort forskningsområde med många olika grenar och det berör många olika discipliner. En indelning av språket är följande: semiologi, semantik, pragmatik, syntax, lexikologi, morfologi och fonologi (Cassier, 2003, s. 53). En djupare beskrivning av varje område är inte nödvändig men att titta närmare på fonetiken, pragmatiken och semantiken ger en bra bakgrundsteckning till frågeställningarna.

Inom pragmatiken intresserar man sig för språkets funktion och ändamål. Cassier (2003, s. 133) hänvisar till Karl Bühler, språkpsykolog, som delar in språket i tre olika funktioner: symbolfunktionen (information), signalfunktion (uppmaning) och symtomfunktion (uttryck för avsändarens känslor). Ett yttrande innehåller, enligt Bühler, alla tre olika funktioner men vanligtvis är en av dem i fokus och dominerar. Roman Jakobson, språkforskare och också han hänvisad till av Cassier (2003, s. 135), talar dock om ytterligare funktioner i språket och det är följande tre: den performativa (det som beskrivs i satsen utförs samtidigt), den kanalsökande (etablera kontakt mellan människor och pejla en för båda parterna acceptabel "väglängd") och den poetiska (textens form, stil och estetiska dimension). Den pragmatiska utvecklingen hos ett barn handlar helt enkelt om att lära sig kulturens oskrivna "regler" för hur språket ska användas (Eriksen Hagtvet, 2004, s. 94) och satt i ett kommunikationsperspektiv är det följaktligen viktigare att behärska hur man använder språket snarare än att behärska de olika språkliga delarna. När barn utvecklar sitt talade språk så har man funnit att de tidigaste funktionerna ett yttrande har är instrumentella (påverka mottagaren att göra något), interaktionella (om förhållandet mellan två samtalspartner) och expressiva (uttrycka egna känslor och reaktioner). Vid treårsåldern har de flesta yttranden flera olika funktioner, och senare tillkommer andra funktioner som förhandlande och metakommunikativa. Att lära sig grundläggande färdigheter när man samtalar med någon är en ytterst viktig del i barns språkutveckling, och den tidigare synen på yngre barn som till största del egocentriska har förändras då man sett att barn redan vid två års ålder anpassar sitt språk beroende på vem de talar till (Eriksen Hagtvet, 2004, s. 96-97).

Relevant för mitt undersökningsområde är även semantiken. Semantiken är svårt att definiera och Nationalencyklopedins (1996) definition: "läran om betydelsen hos språkliga uttryck" (s. 97) skapar inte en fullständig förståelse. Cassier (2003, s. 107) uttrycker det med att förklara att semantiken inte undersöker vad orden i sig betyder utan hur de betyder och hur det kommer sig. Eriksen Hagtvet (2004, s. 84) menar att den semantiska utvecklingen av ett barns språk innebär att skapa sig en innehållsförståelse på flera nivåer. Ordet i sig betyder ju inget utan det är vi som använder dem som ger dem dess innebörd och deras betydelse. Man använder termen innebörd för att prata om "vad ett ord eller uttryck fyller för meningsbärande funktion i ett visst sammanhang"(Cassier, 2003, s. 107). Ordets betydelse har inget med den faktiska företeelsen att göra utan är en överenskommelse, en konvention, något vi lärt oss. Så

med vissa undantag har ordet inte något samband med vad det betecknar, men trots det så ”påverkar verkligheten ändå vårt språk och språket påverkar i sin tur uppfattningen av verkligheten. Tvivel har framförts om vi överhuvudtaget är förmögna till logiskt tänkande utom och utan språket.” (Cassier, 2003, s. 108). Förbindelsen (referensakt) mellan ett ord (ljud eller skriftbild) och vad det betyder (dess referent) går via vår föreställning. Mellan vår perception av ett ord och tolkningen av denna perception pågår en betydelseprocess (Cassier, 2003, s. 108-109). När vi kodar in ett ord är det inte bara vår egen betydelseprocess som vi tar hänsyn till utan Rommervet (hänvisad till i Eriksen Hagtvvet, 2004, s. 51), norsk socialpsykolog, hävdar att det i inkodningen av ord, medvetet eller omedvetet, även ligger en anteciperad avkodning. Jag som talare föreställer mig hur budskapet kommer uppfattas och väljer utifrån det ord som förhoppningsvis skapar den tänkta effekten på lyssnaren. Detta förutsätter förmågan att decentrera, det vill säga att ta andras perspektiv, något som är svårt för små barn. Svårigheten att decentrera leder till att de ofta misslyckas med att göra sig förstådda eftersom de tror att alla upplever och ser det som de själva gör. Något annat man sett är att små barn ofta är mer känslodominerade i sin uppfattning av ord och att betydelsen av ord bestäms i hög grad av den situation som orden förekommer i. Främst är det ett-tvåårsåldern som kännetecknas av ett situationsbundet tal och i två-treårsåldern sker det ett lyft i barnets förmåga att tänka utanför ”här och nu” (Eriksen Hagtvvet, 2004, s. 86).

Vad semantiken undersöker känner vi igen i Vygotskys tankegångar. Han är en av dem som starkt betonar språket som medierande och språket blir då förutom att vara ett redskap för kommunikation, också ett redskap för tänkande. Med hjälp av det mänskliga språket representeras tankar, konkreta föremål och abstrakta begrepp, handlingar och idéer, och språket blir en del av människans kognitiva förmåga.

Det talade språket består, enligt Mellgren & Gustafsson (2009, s. 151), av en kombination av olika orala ljud. Ljud som bildar ord som är språkliga symboler för olika fenomen. Det talade språket innehåller i sin tur ett visst antal komponenter av vilka vi kan finna några inom fonologins område. Först och främst så har vi fonemen – ljud vilka är språkets primära material (Cassier, 2003, s. 54). Och i det talade språket finner vi också på den fonetisk-fonologiska nivån de viktiga prosodiska elementen: betoning, tonstyrka, frasering, tonhöjd och rytm. Dessa element är, enligt Cassier (2003, s. 57) bärande i allt muntligt framförande. I det talade språket är också morfemen av betydelse, och det är här vi ofta ser att barnen leker med orden eller överkorrigerar sig. Eriksen Hagtvvet (2004), professor vid Oslo Universitet, talar om ”goda grammatiska fel”, alltså att barnet för in grammatiska regler och använder dem även där reglerna är undantagna, t ex oregelbundna verb.

Som vi kan förstå är språk ett komplext kommunikationssystem med många olika funktioner. Redan i läroplanen för förskolan (Skolverket, s. 10) får vi en skymt av dess komplexitet: förskolan ska sträva mot att barnen utvecklar ett ”nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra”, samt att de ”utvecklar intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner”. Kommunikation är även det ett komplext

begrepp, och kommunikation är inte endast verbala yttringar, utan även andra uttryck som bild, rörelse, dans och musik (Mittuniversitetet, 2012) samt kroppens olika sätt att kommunicera (Westerlund, 2009, s. 13).

Så tidigt som när är ett barn är ett litet spädbarn så börjar det kommunicera med sin omgivning. Westerlund (2009), dr och docent i logopedi, talar om att man kan se barnets lust att kommunicera i vad hon kallar barnets kontaktmönster. Detta kontaktmönster är något som barnet skapar själv och det består av blickar, leenden och munrörelser, och används medvetet av det lilla barnet i kommunikativa syften. Hon betonar även hur viktigt barnets kroppsspråk är för dess språkutveckling, och den nyare tidens barnsyn har fått genomslag även inom synen på barns språkutveckling. Förr räknade man inte att barnet kommunicerade förrän den sa sitt första ord men numer menar de allra flesta forskare att barnet kommunicerar från start – talet är bara ett av flera sätt som språket kan komma till uttryck på.

Mycket av litteraturen om barns språkutveckling (Westerlund, 2009, Eriksen Hagtvet, 2004) talar om att barn lär sig kommunicera genom vardaglig samvaro och i samtal med för barnet viktiga personer. I en specialpedagogisk uppsats vid Malmö Högskola (Agerström & Weinmer, 2006, s. 10) hänvisar några studenter till Eneskär, Johansson och Svensson (1990) vilka menar att språket ska upplevas i meningsfulla sammanhang eftersom det är när språket får interagera med behov, känslor och upplevelser som de så viktiga associationsbanorna för att utveckla vårt språk i hjärnan skapas. Enligt Eriksen Hagtvet (2004, s. 99) finns det dessutom en föreställning om att det talade språket kommer av sig själv, och trots att det oftast är så, poängterar hon att det långt ifrån alltid är så. Hon driver sin tes att ett barn som inte möts av intresse och nyfikenhet kan bli passivt och likgiltigt och det visar på hur viktigt ett förebyggande arbetssätt är och hur viktiga de förutsättningar, som en engagerad pedagog kan skapa genom goda miljöer, är.

3.3 Yngre barns samspel och lek- och kamratkultur

När det gäller samspel skriver Pia Williams (2006, s. 19), fil.dr i pedagogik, att det finns få studier som beskriver hur och vad små barn (upp till tre år) lär av varandra. En möjlig orsak tror hon kan ligga i de utvecklingspsykologiska teorierna som ansett att så små barn inte kan ta ett annat barns perspektiv och samspela med andra barn. Men nyare forskning har visat att små barn verkligen har de förmågorna, till exempel Eva Johansson (2001, s. 31) som studerat de yngre barnens vardagliga samspel främst ur ett etikperspektiv. Hennes resultat visar på att även yngre barn dels strider för sina rättigheter och dels värnar om andras väl. Det barnet lär sig måste emellertid kännas som meningsfullt poängterar Williams (2006, s. 19). Williams (2006, s. 24) sammanfattar sin forskningsöversikt med att notera att forskningen har fokuserat på samarbets betydelse för barnets utveckling av sociala förmågor, men inte vilken betydelse samspelet har för barns lärande i praktiken.

Hur de yngre barnens samspel ser ut undersöker Elin Michelsén i sin avhandling ”Kamratspel på småbarnsavdelningar” (2004). Hon studerar där vad som egentligen händer i den fria leken, eller snarare vad som kännetecknar samspelet mellan ett- och tvååringar på

småbarnsavdelningar. Utifrån begreppen innehåll, känslouttryck och varaktighet analyserar hon vad som händer när barn leker, möts, samspelar, hamnar i konflikter och blir överens. Det hon såg var att samspelen ofta startade kring aktiva barn, och att kroppslig rörlighet sågs som en social affordance¹. Kännetecknande för samspelens känslouttryck var intresse, iver och nyfikenhet, och flest glädjeuttryck visar yngre barn när de hänger sig åt vad som kallas gemensamma kroppslekar. Glädjeframkallande var också när något blev tokigt, busigt eller överraskande. Eftersom man länge ansett att små barn inte kan samarbeta med andra borde det tyda på att konflikter är vanligt bland yngre barn men Michelséns (2005, s. 97) studie visar på att konflikterna faktiskt var relativt få och om de fanns var de kortvariga och handlade ofta om leksaker. I de lekar som kallas kroppslekar var det mycket sällan konflikter. En del samspelsprocesser är ögonblickskorta men de längre präglas av påhittighet, samförstånd, och bejakande. Det som däri händer, det gemensamma skapandet, ser hon som ett uttryck för den specifika barnkultur som just ”toddlare²” skapar. Vidare kan samspelen, där barnen imiterar, anpassar och samordnar sig efter varandra, ses som uttryck för kamratsocialisation. Michélsen (2002, s 62-63) grupperar samspelen i olika former av kroppslekar och stora rörelser, kring hanterandet av leksak eller annat samspel.

Då yngre barn har förmågan att samspela med varandra kan man se det som att även de allra yngsta barnen på förskolan skapar sin egna säregna kultur. William Corsaro, professor i sociologi, har undersökt kamratkulturer på förskolan och menar att barn redan från födseln ingår i ett socialt nätverk (Palmgren & Andersson, 2005, s. 11). Annica Löfdahl (2004) bygger sin tolkning av kamratkulturer på Corsaro och beskriver den enligt följande:

En kamratkultur kan sägas utgöra en egen diskurs där barn via kommunikativa handlingar skapar innebörder och begrepp för sin tillvaro, begrepp som blir kognitiva redskap i deras utveckling. Inom en kamratkultur finns vissa kommunikativa mönster, vissa lekar som återupprepas gång på gång och mönster som anger ramar för vanligt förekommande lekar (s. 19).

Corsaro visade, enligt Williams (2006), i sina studier hur barn skapar sin egen kamratkultur ”genom att ta kontroll över sina liv och dela med sig av saker, information och lekar”(s. 33). Barnens kamratkultur skapas visserligen genom information från vuxenvärlden, men barnen tar den och utvecklar den informationen till sin egen alldeles unika kultur – en kultur som definieras utifrån en uppsättning av rutiner, aktiviteter, angelägenheter och värden som barnen alstrar och delar i interaktion med andra (Williams, 2006, s. 34). Något som är viktigt för yngre barn är gemenskap och att skapa samhörighet med andra barn, men också att skydda den gemenskap man skapat.

¹ Social affordance – affordance har använts inom skolforskning för att belysa vad barn finner meningsskapande i olika sammanhang. Vad barn uppmärksammar. Williams använder det för att diskutera vad som hos andra barn tycks upplevas som erbjudanden till samspelshandlingar, och som inspirerar andra att göra ett samspelsinitiativ (Williams, 2006, s. 49).

² Toddler är en försvenskning av engelskans toddler. Toddler betecknar ett- och tvååringar. Løkken saknar ett svenskt motsvarande begrepp för ett barn som precis lärt sig gå eller håller på att lära sig. Hon utvidgar betydelsen genom att förankra det i Merleau-Pontys filosofi om människan som ”levd kropp” och på så sätt velat göra termen till ett fackord inom småbarnspedagogik (Løkken, 2008, s. 15-16).

Løkken (2008), som också har undersökt yngre barns samspel och kultur, sammanfattar den ”kultiveringsprocess” hon ser sker på avdelningarna på följande sätt: genom deras handlingar så ”konstruerar barnen aktivt sina relationer, sin vänskap och gemenskap” (s. 21). Dessa handlingar blir lekkultur eftersom barnen härmar varandra och upprepar vissa lekhandlingar så att de blir rutiner. I skapandet av rutiner så visar barnen gemensamma känslor, gemensam förståelse och gemensamma avsikter och anpassar sig till varandras handlingar. Toddlarleken kan förefalla som kaotisk och meningslös för den vuxne men vara meningsfull och underhållande för barnen. Toddllarkulturen har etableras när lekhandlingarna blivit förutsägbara rutiner, men trots de förutsägbara rutinerna så är inte kulturen statisk utan förändras ständigt i nya variationer. Den lekkultur som träder fram karaktäriseras av lek i två huvudgrupper: lekrutiner kring stora föremål och lekrutiner med toddlarkroppen i centrum. Annica Löfdahl (2004) menar att det är just i förskolebarnens lek som deras meningsskapande kommer till uttryck. I ljuset av sociokulturella teorier gör hon en etnografisk studie, i vilken hon betonar språket och sociala interaktioner, och försöker förstå vad leken egentligen betyder för barnen själva. I de olika lekteman som framträder så reflekterar barnen över livet och handskas med olika maktrelationer. De tar ansvar, löser problem och använder kommunikationen som ett redskap för att utveckla och upprätthålla status och positioner i kamratkulturen.

Löfdahl (2004) studerar i studien äldre barn än Løkken (2008) men de båda ser den lekkultur som framträder som meningsskapande och betydande. Løkkens teoretiska perspektiv utgår ifrån att hon ser barn som kompetenta, förstående och intentionella sociala aktörer och hon tolkar och analyserar utifrån Merleu-Pontys livsvärldsteori. Ett perspektiv som flera av de forskare som studerar yngre barn utgår ifrån³. Det Løkken (2008) tagit fasta på i teorin är hans kroppsfenomenologi: den levda kroppen är ett subjekt, och ”samvaron mellan mänskliga kroppssubjekt innehåller både mening och interaktion” (s. 20) och genom kroppen tar både språk och medvetande form (Løkken, 2008, s 20).

3.4 Yngre barns lek

Om barns lek finns det mycket litteratur, mycket forskning och mycket olika teorier. Teorierna kompletterar varandra och ger svar på olika frågor. Löfdahl (2004, s. 34-35) poängterar att det inte längre finns en övergripande teori och hon delar in teorierna i två grupper efter dess syn på barnet: de psykologiska och biologiska perspektiven och de sociala och kulturella perspektiven. I den första gruppen så har man fokus på individen och dess utveckling och i den gruppen hamnar Freud, Piaget, neuropsykologiska och etologiska teorier. Enligt Eriksen Hagtvet (2004, s. 29-31) så handlar leken inom psykodynamiska traditioner om att övervinna och hantera en konfliktfylld känsla eller upplevelse, medan det inom utvecklingspsykologin mer handlar om lekens betydelse för barnens utveckling – om än med olika fokus. Erik H Erikson som ser ett samband mellan leken och social och emotionell utveckling och Piaget som snarare koncentrerar sig på sambandet mellan leken och kognitiv

³ Se t ex Eva Johansson i *Små barns etik* (2001) och *Pedagogiska atmosfärer* (2011).

utveckling. Inom de sociala och kulturella perspektiven betonar man det gemensamma i leken; hur barn tillsammans skapar och utvecklar sin egen kultur. Innehållet har stor betydelse och barnens lekar studeras i sin kontext. I denna grupp hamnar fenomenologiska teorier, social- och kulturanthropologiska teorier, kommunikationsteorier som Bateson, estetiska och dramapedagogiska teorier (Löfdahl, 2004, s. 34-35). Hur man definierar lek är alltså avhängt vilket perspektiv man utgår från men enligt Eriksen Hagtvet (2004) så finns det "en enighet om att leken är knuten till frivillighet inom föreskrivna gränser"(s. 29).

William Corsaro såg lekarna i förskolan som en del av den specifika kamratkultur som "barn utvecklar när de får tillfälle att vara tillsammans just i den egenskap att de är barn" (Löfdahl, 2004, s. 36). Det är där de utvecklar en känsla för den sociala strukturen och kan se sig som skilda från vuxna och utveckla en egen kollektiv identitet som barn. Corsaro menade, enligt Löfdahl (2004, s. 36), att vardaglig kommunikation ofta orsakar förvirring, oro och problem och i leken får barnen chans att kontrollera och handskas med problem gemensamt med sina kamrater. Corsaro ser två mönster i leken: önskan om att delta och önskan om att skydda sin lek. I sin översikt om lek nämner Löfdahl (2004) även Sawyer, vilken menar att leken är en kollektiv handling: ingen bestämmer ensam vad som ska hända utan alla påverkas av varandra. I leken ser Sawyer processen som det viktigaste och inte produkten, och de kollektiva språkliga handlingarna är analysenheter som visar att konversationen i en lek skapas som en kollektiv process och delas av hela gruppen. En annan som forskat om lek är Lindquist och hon använder sig av begreppet lekvärldar (Löfdahl, 2004, s. 44-45). I lekvärlden så skapar pedagogerna tillsammans med barnen rum och möjligheter till lek. Hon har en dynamisk relation mellan begreppen roll, värld och handling. Lekvärlden skapas av ett kulturellt sammanhang som barn och vuxna förhåller sig till. Lekvärldar ger barnen erfarenheter och möjligheter att med fantasins hjälp i leken tolka och förstå sin omvärld och skapa mening i omvärlden.

Mycket av forskningen om barns lek har fokuserat på låtsasleken och rolleken, och tagit för givet att det är den viktigaste utvecklingsfaktorn i småbarnen liv, trots att det inte är den typen av lekar som barn ägnar sig åt mest (Hangaard Rasmussen, 1993, s. 69). Många lekforskare har ägnat låtsaslekar störst utrymme och också gett dem ett högre värde eftersom spring- och bråklekar inte innehåller en inre föreställning som förmedlas (Andersson, 2010, s. 9). Løkken (2008, s. 31) ser dock kroppslig lek som lika meningsfull och värdefull som den lek som kan tolkas utifrån verbala utsagor. Hon menar att den lekkultur som träder fram på småbarnsavdelningar visar att små barn aktivt bidrar till sin egen socialiserings- och bildningsprocess, och att det snarare är så att vi pedagoger borde ta vara på det faktum att människolivets meningsskapande i början tycks vara mer fyllt av kropp och rymliga lokaler (s. 51).

Så kallad kroppslig lek är vad som kännetecknar de allra yngsta barnens lek. Både Løkken (2008) och Michélsen (2005) talar om kroppslekar och den "känns igen genom att till exempel två eller flera barn springer från ena sidan till den andra på sätt som endast skiljer sig genom små detaljer från en episod till nästa" (Løkken, 2008, s. 45). Enligt Løkken (2008, s.

45-46) är denna lek att ses som värdefull och en viktig del av vardagslivet, och hänvisar här till annan forskning som tidigt talade om dessa ”smittsamma” scenarier baserade på kroppslig utlevelse bland barn i åldrarna 12 till 36 månader. Man har sett att denna typ av lek verkar svetsa samman gruppen, och när barnen möts så sätter det igång med att springa och hoppa och det gärna i flock. Michélsen (2005, s. 63) gör inte denna uppdelning mellan lekrutiner med kroppen i centrum och lekrutiner kring föremål, utan slår samman dem och i hennes material var mer än hälften av den tid som barnen samspelade med varandra denna typ av kroppslekar. Michélsen (2005, s. 64) lägger till en kategori som Løkken inte har och det är lek kring leksak. Förutom de olika typerna av lekar har Løkken (2008) tagit fram vad som sammantaget blir toddlarstilen. Toddlarstilen är byggstenar i deras konstruktion av leksekvenser, rutiner och ritualer där jämnårigkultur, barnrelationer, vänskap och samhörighet odlas fram, och består av de olika karaktäristiskas leklynnat, hit-och-dit, upprepningen, musik, lekmäklare⁴, jag, du och vi.

När barnet sedan blir tre år börjar barnet leka olika former av symbollek (barnet använder saker som finns i deras närhet typ en pinne blir en korv). En symbollek är ingen rollek utan får först karaktär av rollek ”när barnen sätter igång en lek på eget initiativ, väljer tema för leken, förhandlar om och fördelar roller, samt bestämmer den situation, där rollerna ska utspelas” (Eriksen Hagtvæt, 2004, s. 34). Enligt Eriksen Hagtvæt (2004, s. 34) har rolleken betydelse för språket betonats mer och mer under senare års forskning, främst för att rolleken ställer stora krav på barnet och att barnen i sådan lek får använda språket på flera olika nivåer samtidigt, samt använder sig av olika metakommunikativa och metalingvistiska uttryck. Även Vygotsky för fram leken som en viktig plats där barnen kan utveckla ett representerande språk eftersom i leken får personer och föremål olika roller som symboliserar händelser och saker i den verkliga tillvaron.

4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I ett arbete som handlar om barn och dess samspel, utveckling och lärande är det en förutsättning att man som undersökare klargör sin syn på barn, på lärande och på kunskap för att läsaren skall kunna förstå vad man ser som viktigt, vilka val man gjort och varför. De glasögon jag har på mig färgar de frågor jag ställer, hur jag tolkar barns handlingar och dess relation till världen och de svar jag kommer fram till. I detta arbete görs ett försök att sätta in arbetet i det sociokulturella perspektivet, men också att utgå från desamma. Min förhoppning är att valt perspektiv skall kunna hjälpa mig att få syn på saker och ting jag annars inte hade fått syn på, och att ställa frågor jag annars inte hade ställt. I kapitlet redogörs för de teoretiska utgångspunkterna jag har gällande barnsyn, lärande, kommunikation och språk.

⁴ Løkken (2008, s. 63-64) menar med lekmäklare att små barn ofta vägleder yngre barn i leken, eller att vissa föremål kan verka som mäklare i leken; alltså att föremål i sig verkar som goda mäklare för en meningsfull och socialt lyckad lek.

4.1 Barnsyn

Arbetet vilar i en barnsyn som framkommer i den litteratur och forskning jag använt mig av i försöket att sätta in mina tankar och observationer i ett sammanhang. Hur jag ser på barnet styr hur jag tolkar de yttranden och handlingar ett barn gör i olika sammanhang. Den barnsyn som ligger till grund för mina tolkningar och analyser är att även de allra yngsta barnen är kompetenta, kommunikativa och intentionella.

4.2 Lärande

Studien utgår till stor del från det sociokulturella perspektivet. Ett perspektiv som betonar att lärandet och meningsskapandet sker i interaktion med andra människor och med omgivningen, och i de allra flesta av de sociokulturella teorierna har kommunikationen fått en betydande roll (Williams, 2006, s. 47). Omvärlden är viktig för barns lärande, och kunskap är inte något som är redan givet och universellt utan kunskap är historiskt och kulturellt bundet. Kunskap skapas i människan i en samverkan med dess omvärld. ”I samspel tar barn (eller vuxna) till sig sätt att tänka, tala och utföra handlingar som de blir delaktiga i” (Williams, 2006, s. 47). Lärandet kan, enligt Williams (2006, s. 48-49), utifrån detta förstås som en process som innebär att bli en del i en kultur. En process där Williams (2006) framhäver de många vardagsaktiviteter som barnen är en del av i förskolan. Vardagsaktiviteter vilka blir viktiga för barns spontana lärande och bidrar till att barn blir delaktiga i den kultur som utvecklas i den miljö som barn blir delaktiga i.

Huvudtemat i Vygotskys teorier och tankar är betydelsen av kulturen och den sociala interaktionen för människans intellektuella, emotionella och övriga utveckling. Socialt samspel är det viktigaste i barns utveckling och utgår från att lärande och utveckling står i relation till varandra från barnets första levnadsdag (Williams, 2006, s. 40).

Barn lär således i ett samspel med varandra och enligt Williams (2006, s. 41) är en av Vygotskys huvudtes rörande kamratsamverkan att barn lär mer och bättre tillsammans med andra som kan mer än de själva inom det aktuella området. Människans förmåga att imitera är en av nycklarna till ett socialt lärande och barn lär tillsammans genom kommunikation och imitation.

Som en av arbetsutgångspunkt ligger även att förskolan och kamraterna däri är en viktig del av barnens livsvärld. Eva Johansson (2005) använder som utgångspunkt *teorin om livsvärlden*. Livsvärlden är en värld som vi riktar oss mot, som vi samtidigt är delar i och som också finns i oss. Något som också betonas i teorin är att människan till sin natur är intersubjektiv. Vi är från första stund involverade i kommunikation med andra och med världen och i interaktion möter vi varandra som två delar av samma helhet. Möten mellan människor blir därav till stor vikt för barns lärande (Johansson, 2005, s. 19-20), om inte t o m avgörande: ”Mötet mellan människor, den intersubjektiva dimensionen, är avgörande för det meningsskapande i lek och lärande som möjliggörs (Johansson & Pramling, 2007, s. 15-16).

Leken är en viktig del av förskolebarnens omvärld, och Annica Löfdahl (2005) uttrycker vikten av leken på följande sätt:

Barns lekhandlingar är kulturella aktiviteter och ett sociokulturellt synsätt på leken handlar då, som jag ser det, om hur barn tillägnar sig kulturen och omformas av att delta i leken och hur de använder de redskap som kulturen tillhandahåller för att också fortsätta forma kulturen (s 12-13).

4.3 Språk och kommunikation

Inom ett sociokulturellt perspektiv är språket av betydelse. Vygotsky ser språket som vårt viktigaste medierande redskap och dess två sidor som dels social kommunikation och dels som intellektuell funktion är oupplösligt sammanbundna: "Språket ses som en medierande process för tänkandet" (Löfdahl, 2004, s. 13). Enligt Löfdahl (2005) så använder barn som leker språket som ett redskap för att handla i en social situation. Hon hänvisar till Aukrust (1997), som tolkar Vygotsky, vilka menar att språket inte bara används som ett kognitivt redskap i leken (inte enbart som ett medierande hjälpmedel) utan kommunikation i barns lekar både förmedlar och förändrar innehåll (Löfdahl, 2005, s. 14).

Löfdahl (2005) menar att förståelsen för hur barn kommunicerar och använder de intellektuella och fysiska redskap som formats av vår kultur – hur kulturen medieras – är viktig för att vi ska förstå lekens sociala dimension. Hon har i sin kommunikationsanalys kommit fram till följande gruppering av yttranden: Kommunikation om roller, kommunikation om handlingar, kommunikation om miljön och kommunikation om den fiktiva situationen, dvs. om lekvärlden. De olika yttrandena som barnen gör styr vilken diskurs som utvecklas och vilken karaktär leken kommer att få (Löfdahl, 2005, s. 130). Framst har man studerat rollekens betydelse i språkstimuleringsmanhang och Smilansky (Eriksen Hagtvat, 2004, s. 35-36) har gjort följande uppdelning av yttranden i rollek: Yttranden för att visa rollidentitet (jag är mamma och Lena är baby), yttranden som uttrycker lekens delar på en symbolisk nivå (detta är Lenas trollstav (en pinne), yttranden som ersätter handling (nu har jag varit och handlat och ställer mjölken på bordet) och slutligen yttranden med iscensättande funktion (nu låtsats vi att vi ska ha samling) (dekontextualiserat språk).

För att ytterligare kunna analysera barnens lek i ett språkperspektiv har jag tagit hjälp av de observerbara kommunikativa processer som Mellgren & Gustafsson (2009) använder sig av i projektet "Barns tidiga lärande" för att klargöra på vilket sätt barnet använder det talade språket och hur barnet kommunicerar med hjälp av kropp, gester, mimik, ögonkontakt mm. Dessa är följande (ej återgivna i sin helhet utan ett urval av de processer som är relevanta för min studie har gjorts):

- Barnets kommunikativa initiativ med ögonkontakt, mimik, ljud och gester.
- Barnets språkliga kreativitet, det vill säga hur barnet formulerar/skapar nya funktionella ord och hur barnet leker med ljud och ord.
- Barnets språkliga samspel med andra barn i lek och organiserade aktiviteter och rollerkar, om barnet ställer frågor, deltar i samtal och berättar spontant, eller på uppmaning.

- Hur barnet lyssnar, om barnet förstår instruktioner; ställer följdfrågor; visar intresse för att lyssna på saga med bilder/utan bilder.

5. METOD

5.1 Vetenskaplig tradition

Eftersom syftet till sin karaktär är deskriptivt innebär det att jag behövde välja en metod som lämpar sig när man vill beskriva och upptäcka något, snarare än att bevisa något, och då var valet att göra en kvalitativ undersökning givet (Merriam, 1993, s. 22). Kvalitativa undersökningar ”handlar om fenomen där själva förekomsten och beskrivningen av förekomsten är det viktiga” (Esiasson m fl, 2007, s. 352). Detta till skillnad från kvantitativa undersökningar som istället mäter förekomsten (hur ofta) olika företeelser förekommer.

5.2 Instrument

Vanliga instrument för att samla in data i kvalitativa undersökningar är interjuver och observationer. Eftersom jag undersöker små barn med begränsat språk föll valet på observationer. Enligt Esiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud (2007, s. 343) lämpar sig observationer bra som undersökningsmetod när man till exempel vill undersöka ett avgränsat fenomen i ett avgränsat område, vilket här då är lekkulturen på en avdelning. Vidare så anger de också observationer som lämplig metod när man undersöker små barn som inte kan prata (Esiasson m fl, 2007, s. 344).

Det finns olika typer av observationer och undersökningen är genomförd med hjälp av videoobservationer. Största anledningen till att jag började fundera på videoobservationer istället för löpande observationer, där jag antecknar för hand det jag ser, var att litteraturen gav en bild av små barns samspel som ögonblickskorta och intensiva och jag var rädd att inte hinna med. Pramling Samuelsson & Lindahl (1999, s. 33-38) räknar upp flera olika fördelar med att observera med video: En videofilm fångar mycket mer än vad en observatör med bara papper och penna gör, och eftersom man inte behöver vara koncentrerad på att anteckna sågs det att videon ger fylligare och fler data. Vidare så blir röster, blickar, ansiktsuttryck och kroppsspråk tydliga på video, men den största fördelen lär vara att jag genom att se på filmerna om och om igen upptäcker nya saker som jag aldrig annars hade sett.

Till ytan kan det således verka lätt och bara positivt att bara gå ut och filma lite men Camilla Björklund (2010) menar att: ”Tillvägagångssättet kräver dock lyhördhet, uppmärksamhet och analysförmåga av forskaren för att datamaterialet ska tolkas på ett metodologiskt tillförlitligt sätt”(s. 18). En skillnad mellan att göra observationer för hand och att göra videoobservationer är själva kameran i sig. Kameran har ett nyhetsvärde och det finns en risk att många uppmärksammar den. Detta ger att kameran behöver en lång tillvänjningsperiod för att de observerade ska vänja sig vid den. Hur vana barn är med videokameror och digitalkameror kan tänkas öka för varje år i takt med ökad användning av både föräldrar och av personal. Den information jag mottagit från avdelning ledde till att jag inte trodde det

skulle bli ett problem med kameran men jag var beredd på det och bestämde mig för att ha en testdag för att undersöka om barnen brydde sig om kameran. Eftersom barnen inte brydde sig nämnvärt om kameran gjordes beslutet att videofilma.

Ytterligare fördel med observationer är att man är närvarande när det sker och ser det med egna ögon, vilket gör det möjligt att fånga kroppsspråk, ansiktsuttryck och andra processer och uttryck som kanske tas för givna av andra och kan vara lätta att missa (Esiasson m fl, 2007, s. 243 och Ambjörnsson, 2004, s. 39). Med en videokamera emellan sig och det man observerar så finns det dock en risk att själva kameran i sig skapar en distans, och just det som är observationens fördelar som undersökningsmetod riskerar att gå förlorad. Med nyare teknik så behöver du dock inte längre ha kameran framför dig eftersom du inte ser genom en lins längre, utan har en display. Detta upplevde jag gjorde att närheten till händelserna kunde behållas något som även andra observatörer rapporterat (se t ex Elisabeth Björklund, 2008, s. 76).

5.3 Urval

Eftersom jag ville undersöka leken var det viktigt att jag genomförde fallstudien på ett ställe där jag visste att barn lekte eftersom jag har erfarenhet att det är skillnad på hur och hur mycket barnen på olika förskolor leker. Genom tidigare undersökningar hade jag upplevt att barnen på den avdelningen jag kontaktade lekte mycket och gärna och att pedagogerna hade ett positivt förhållningssätt gentemot leken.

Med hjälp av mitt syfte och mina frågeställningar gjorde jag ytterligare urval och jag hade på förväg bestämt att jag endast skulle videofilma när barn interagerar med varandra utan att en pedagog är involverad i samspelet. Jag koncentrerade mig på att hitta samspel mellan barnen och inte på att hitta lekar och innan jag började filma gjordes alltså ingen övervägning om detta var lek eller inte, eftersom jag utgår från ett mycket brett perspektiv på lek och då jag ville fånga så mycket olika former av barns självständiga interaktion med varandra som möjligt. Under fältarbetet var således barns samspel i fokus, och i och med att det var den språkliga verbala yttringarna jag ville komma åt är det troligt att jag redan ute i fältarbetet var påverkad av detta och tog mer fasta på samspel där barnen pratade än de där de inte gjorde det.

Ytterligare urval behövdes göras i det praktiska genomförandet av observationerna ute på fältet. Här talar Björklund (2010, s. 21) om risker med att observera utan en fast observationsmall (på ett explorativt sätt som hon kallar det) kan vara att observationerna blir alltför öppna eller alltför styrda. Risken med ett alltför styrt menar hon kan vara att en videoobservation blir alltför smal. Smal i den bemärkelsen att den inte ger någon bredd, något sammanhang, till att tolka det man ser. Ett kvalitativt angreppssätt handlar till stor del om att komma fram till en helhetsförståelse av de enheter man studerar (Merriam, 1993, s. 25) och med videoobservationer finns det alltså en risk att man missar "the lived order" då sammanhangen inte kommer med (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999, s. 36-37). Björklund (2010) tar upp exempel där man för att undvika detta valt att följa några barn åt

gången för att få en större helhet i videoobservationerna. Tidigare studenters erfarenheter som jag tagit del av är att man just fick många och ofullständiga observationer vilket ledde till valet att placera sig i ett rum och sitta kvar där för att fånga samspelen i sin helhet (Andersson, 2010). Med detta i åtanke så bestämde jag mig efter en dag där jag kände in kameran och barngruppen att gå på Björklunds linje och i största mån följa en grupp barn per dag eftersom det visade sig att samspelen pågick över rummen, och hade jag suttit på en plats hade jag missat långa samspelssekvenser. För att ytterligare dels förtäta materialet och dels fånga helheten gjorde jag samtidigt anteckningar

Undersökningen är gjord på en förskola som är belägen ute på landsbygden i Västra Sverige. Förskolan är ett personalkooperativ. I den formen har förskolan drivits under några år efter att i många år drivits som föräldrakooperativ. Ombildningen skedde i samband med en flytt till nya och större lokaler. Förskolan består av tre avdelningar, en yngrebarns avdelning och två äldre barns avdelningar. Personalen på yngrebarns avdelningen består av tre förskolelärare, en dagbarnvårdare och en barnskötare. Per dag är det 3,5 personal som arbetar på avdelningen. Observationerna gjordes under tre dagar. Under dag ett var det 13 stycken barn där, dag två 16 stycken och under dag tre 8 stycken. Åldrarna på barnen står i parentes efter namnet utifrån principen helår plus månader.

5.4 Bearbetning av material

Sammanlagt har jag 16 observationer och ett material på sammanlagt 91 minuter. Mitt första steg i analysen var att transkribera videofilmerna. En transkription är, enligt Björklund (2008, s. 77), en skriftlig konstruktion och tolkning i sig, och jag instämmer i de som hävdar att en transkription aldrig kan överföras till skrift utan att förändra eller justera den. Tyvärr håller jag också med i det att få forskare berättar vilken metodik de använder för att föra över tal till text. Eftersom jag skriver i och ur ett sociokulturellt perspektiv ville jag inte ta ut de verbala yttringarna utan i min transkribering har jag valt att skriva en sammanhängande text för att få med kontexten. Det har dock varit viktigt att få med talet och ljuden så korrekt och nära som möjligt. I princip allt material är transkriberat, dock är vissa sekvenser utan ett verbalt språk inte lika detaljerat beskrivna i text, och vissa avsnitt har jag senare fått komplettera med en transkription mer fokuserad på de verbala yttringarna än i inledningskeendet.

Nästa steg var att koda materialet och skapa kategorier av materialet. Denna process är till stor del intuitiv, men kräver också en systematik utifrån undersökningens syfte (Merriam, 1994, s. 145). Min första kodning var att kategorisera observationerna utifrån vilken sorts lek det var med hjälp av kategoriseringar hämtade från litteraturen. Det finns en fara i att använda andra forskares kategoriseringar (Merriam, 1994, s. 149) och jag var därför öppen i den första bearbetningen av materialet vilket ledde till att jag skapade de kategorier jag använt. En observation kan ingå i flera olika kategorier.

Nästa steg var att analysera transkriberingarna i avseende på språket och detta gjordes mot de teoretiska utgångspunkterna jag redovisat för. Metodiskt gick jag till väga så att jag skrev ut materialet och gjorde anteckningar i marginalen på vilka typ av kommunikativa processer och

yttringar jag kunde se. Dessa fördes sedan in i en lista. Under resultatredovisningen har jag sedan redovisat för de sekvenser som bäst belyser ett visst område. Detta innebär att inte allt material är redovisat.

5.5 Etiska regler

När det gäller forskning inom humaniora och samhällsvetenskap finns det uppställda etiska regler att förhålla sig till. Dessa regler kallas "Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning" och antogs av forskningsrådet 1990 och reviderades 1999 (HSFR etikregler). Då föreliggande arbete undersöker barn menar t ex Stensmo (2002, s 27) och Björklund (2010, s. 24) att det är extra viktigt att ta hänsyn till dessa regler eftersom deltagarna oftast inte alls är medvetna om vad de är delaktiga i. Björklund (2010) tar även upp aspekten om att även små barn bör ha rätt till att neka eller inte, och man bör kanske fråga barnen om det är okej att man filmar. Detta gjorde jag mer övergripande men inte i varje situation. Ett annat etiskt dilemma som Björklund (2010) tar upp är när man som observatör bör ingripa i en situation:

Om avsikten är att inte avbryta eller delta i barns aktiviteter kan situationer ändå uppkomma som uppfattas vara farliga eller till och med livshotande. I sådana fall bör det etiskt riktiga överväga forskningssyftet och forskaren ingripa, till exempel om ett barn sätter något i munnen som kan ge upphov till kvävning. För att i mesta möjliga mån undvika sådana dilemman kan forskaren och de vuxna som arbetar eller har vårdnaden om barnen diskutera dilemmat för att inga missförstånd om ansvarsfrågan uppstår. Forskaren bör alltså inte uppfattas som en i personalen, även om forskaren har ett medmänskligt ansvar som vuxen gentemot barn i allmänhet (s. 24).

Med detta i åtanke så var jag noga att förklara och diskutera min roll för personalen så att inga missförstånd oss emellan skulle uppstå eftersom jag tidigare varit med om att personal har förväntat att man ska ingripa i små konflikter eller när barnen vill ha hjälp med något. Jag upplevde att detta underlättade min roll som observatör.

I de etiska reglerna finns det fyra huvudkrav att förhålla sig till: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att alla som berörs av undersökningen ska informeras, vilket här gjordes genom den tillståndsblankett jag delade ut till föräldrarna på berörda avdelning. Jag använde den färdiga mall som samhällsvetenskapliga institutionen tillhandahåller oss studenter vid lärarprogrammet med och i den upplyses de berörda parterna om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst, tills arbetet har publicerats, kan avbryta sitt deltagande. Samtyckeskravet uppfylldes av att det fick ange om de tillät att jag observerade deras barn eller inte. Alla föräldrar på avdelningen gav sitt tillstånd. Konfidentialitetskravet innebär att alla personer som ingår i en undersökning skall ges största möjliga konfidentialitet och detta medför att alla namn på personal, förskola, och barn är fingerade och det fingerade namnet har inget att göra med vad personen heter i verkliga livet. Reglerna förtydligar också att man bör vara medveten om att trots att man avidentifierat personer så kan andra detaljer göra det möjligt för utomstående att identifiera personer varför man bör tänka på att försvåra en sådan identifiering. Med tanke på detta har jag varit medvetet vag i min beskrivning av förskolan eftersom det inte haft någon relevans för det jag undersökt. Konfidentialitetskravet innebär

också att man bör tänka på hur man förvarar uppgifterna så att inga obehöriga kan få tag i dem. Detta har jag uppfyllt genom att noggrant radera filmerna på videokameran och lösenordsskyddat min dator. Nyttjandekravet innebär att materialet bara får användas för forskning och jag har meddelat föräldrar och personal om vad det är som skulle undersökas. Skulle det dyka upp känsliga saker bör man låta personerna ta del av sådana avsnitt innan de publiceras. I arbetet har inga sådana uppgifter kommit fram varav jag inte ansett det nödvändigt att låta alla berörda ta del av arbetet innan publicering, även om en del intresserad personal och föräldrar självklart fått läsa det färdiga arbetet.

5.6 Metoddiskussion

När man väljer att göra observationer gäller det att jag som observatör tar mig tid att fundera på min roll som observatör. Inom etnografin där observationer har använts under lång tid är observatörens roll väl diskuterad. Inom pedagogisk forskning har observationer och videofilmning blivit vanligt under senare tid och erfarenheter från observationer av små barn visar både på att små barn visserligen noterar observatören men inte försöker ta kontakt, men erfarenheter visar också på att barnen visar stort intresse för observatörens kamera. Det som är avgörande, menar Björklund (2010, s. 20), är om observatören interagerar med barnen någon gång då detta ofta leder till att barnen tar kontakt igen. Detta välkända problem inom studier av människor kan aldrig undvikas men Björklund (2010) hävdar att det väl kan minimeras om jag som observatör är medveten om vilka problem det kan skapa. Jag valde att vara väldigt passiv vilket jag tidigare hade instruerat pedagogerna på avdelningen att jag kommer vara och jag var så mestadels under alla tre dagar. Jag upplevde att under den tid jag verkligen var passiv uppkom det heller inga större problem med att jag filmade och barnen tog inte mycket notis om mig – däremot när jag under slutet på sista dagen började interagera med barnen var det noterbart hur snabbt de ändrade sin inställning och fokus till mig. Detta ledde till att jag i materialet har ett material filmat där ett barn uteslutande interagerar med mig och vilket jag valt att inte använda. Trots att materialet ”förstördes” har det lett till en ökad förståelse och insikt om min roll som observatör då små förändringar i hur jag handlade gav stora efterverkningar.

Eftersom jag gjort en kvalitativ undersökning så påverkar det självklart uppsatsens *reliabilitet* i viss mån eftersom jag är övertygad om att ”all empiri är teoriberoende” (Öhlander, 1999, s. 86). Enligt Mellgren & Gustafsson (2009, s. 159) så ökar dock reliabiliteten när man videofilmnar eftersom undersökaren kan studera videofilmen gång på gång. Jag har försökt att vara så tydlig som möjlig i mitt metodval och bearbetning av material vilket är en förutsättning för att öka validiteten i en kvalitativ undersökning (Merriam, 1993, s. 175).

Under uppsatsens inledningsskede var målet att studera kamratkulturens roll som språkstödjare. Under resans gång visade det sig svårt att få grepp om detta lite abstrakta syfte och i slutändan har jag undersökt det mer konkreta vilket språk som används i de olika leksituationer barn emellan. Jag upplever ändå som att jag snuddat på det område jag avsåg att undersöka och undersökt det jag avsåg att *mäta* – nämligen språket. I vissa fall har jag fått göra två transkriberingar av samma observation – en med fokus på språket och en med fokus

på innehåll och handlingar (känslan). Uppsatsens validitet stärks också i och med jag har upplevt att barnen har agerat naturligt framför kameran i ett för dem naturligt sammanhang (Fangen, 2005), och det är troligt att en annan observatör med samma fokus skulle få ett liknande material på samma avdelning. Här är det dock viktigt att betona att jag som observatör hade fokus på det språkliga och det är troligt att detta färgat de val av observationer som gjordes på fältet, och undersökningen ger ingen heltäckande bild av avdelningen och pedagogernas arbete.

Eftersom jag valt att göra en fallstudie på en enda förskola leder det till att man inte kan dra några *generella slutsatser* av undersökningens resultat, men det har heller inte varit mitt syfte då jag snarare velat belysa hur viktig barns lek och kamrater kan vara för barns språkutveckling. Förhoppningsvis så väcker undersökningen tankar och funderingar hos personer som arbetar med yngre barn på hur man kan tillvara på lekens inneboende kraft.

Ytterligare fundering som väckts under tidens gång är mängden material. Att använda sig av videoobservationer kräver ett stort efterarbete – både i transkribering, tolkning och analys (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999, s. 37) – och hur tidkrävande det var hade jag kanske inte förstått. I en kvalitativ studie är inte det viktigaste att ha mycket material utan det viktigaste är att materialet tolkas tillförlitligt och metodologiskt. Så här i efterhand skulle jag föredragit ett mindre omfattande material eftersom jag tror att analysen av det hade blivit djupare och nått fler innehållsdimensioner än vad som nu är fallet.

6. RESULTATREDOVISNING

Redovisningen av mina resultat är uppbyggd utifrån en kategorisering av lekarna. Schematisk uppställning utifrån typ av lek :

Lek med kroppen i centrum och Lek runt stort föremål	11
Lek med leksak (tågbanda, klossar, lera, bilar)	5
Symbollek (något är något annat), låtsaslek (finns en fiktiv värld men inga utkristalliserade roller), rollek (t ex mamma, pappa, barn)	7

Sammanlagt rör det sig om 16 olika sammanhängande observationer och i samma lek kan det antingen röra sig om lekar som passar in i flera kategorier eller att en lek övergår till en annan lek. Varje typ av lek analyseras sedan med tanke på hur språket används. Analysen sker med hjälp av den litteratur jag redogjort för, de teoretiska utgångspunkterna och är uppdelad i delarna: karaktär, kommunikativa processer, kommunikativa yttranden och språklig betydelse.

6.1 Lek med kroppen i centrum och lek runt stort föremål

6.1.1 Karaktär

Lek med kroppen i centrum är den dominerande lekformen på avdelningen. Ett typiskt kännetecken för denna typ av lek är när ett eller flera barn springer från en sida av ett rum till en annan. Ofta med små variationer från gång till gång (Løkken, 2008, s. 45). I följande korta observation ser vi ett exempel på denna typ av lek:

Anna (2:7), Emma (2:8) och Malin (2:3) springer fram och tillbaka i korridoren. De ler och tittar på varandra och skrattar högt. Medan de springer så trallar och nannar de och gör andra rytmiska ljud tillsammans. De andra barnen som står i vägen och klär av sig rundas i sista minuten. Ljudet blir högre och leken intensivare. Pedagogen säger: "Ni springer inte här" och hindrar dem genom att fysiskt stoppa Malin. Leken tar slut.

Precis som Michélsens (2005, s. 86) resultat så visar barnen i dessa typer av lekar en hög grad av glädjeyttringar. Løkken (2008, s. 45) ser denna typ av lek som viktig i toddlarkulturen, och hänvisar till italienska studier där man såg att den ofta upprepades och värdesattes högt i och med att alla barn någon gång var en del i en sådan lek. Springandet fram och tillbaka är något som i Løkkens terminologi kan ses som ett uttryck för egenskapen hit-och-dit som är en del av den säregna toddlarstilen. Hon hänvisar här i sin analys till Buytendijk⁵ som hävdar att leken utgår från barns lekande rörelse och att all lek börjar med rörelse. Merleau-Ponty menar att en grundläggande meningsgivande kraft just är människans drift att röra sig (Løkken, 2008, s. 58). Den korta stund men höga samspel och intensitet visar på hur viktig rörelsen är för yngre barns lek. Många av de lekar som har kroppen i centrum är støjiga och barnen skrattar mycket.

I följande observation som utspelar sig det i stora rummet där det finns två matbord, köksdel, en läshörna och en hörna med matta för att hålla på med olika byggmaterial. Det ena matbordet är placerat så att man kan springa runt det, och det är just vad som händer i följande observation.

Emma (2:8) tittar på Malin (2:3) som sitter ned och tar på sig en lila tyllkjol. Emma hänger väskan över axeln, tar dockan under armen och börjar gå runt bordet som står i mitten av rummet. Hon gör olika rytmiska ljud samtidigt. Anna (2:7) kommer också och börjar springa runt sjungandes: "Jag såg mamma kyssa tomten...". Malin har nu fått på sig kjolen och ansluter sig till de andra två flickorna som springer runt, runt bordet. Anna sjunger. Skratt och fniss hörs. Lena (1:5) springer ett varv, sen ställer hon sig lite med fingrarna i munnen och iakttar (de andra springer utanför henne), tills ansiktet spricker upp i ett leende. Hon ler ett tag och vänder sig om och går. Flickorna hinner springa några varv innan Lena återigen springer med. Efter några varv börjar även Lena "sjunga". [...] Anna kommer springandes tillbaka samtidigt som hon sjunger. Maja (1:5) har

⁵ Fredrik Jacobus Johannes Buytendijk föddes 1887 i Breda i Holland och sysslade med psykologi, antropologi och pedagogik bland annat. Han sägs vara en av grundarna till psykologisk antropologi. Løkken hänvisar till hans bok *Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstribe* som utkom 1933, och som alltså handlar om spelet mellan människor och djur som en manifestaion av livets insikter (Wikipedia).

kommit och går avvaktande pillandes på sin tröja men med ett leende mot bordet. Anna springer förbi henne. Då skrattar Maja högt till och sätter igång att springa runt bordet hon med.

I ovan lek ser vi uttryck för glädjen och att aktiva barn drar till sig andra barn. Glädjen ser vi i de ideliga skratten och fnissen. En annan av de karaktäristiskas som är utmärkande för toddlarlek är leklynnnet, och leklynnnet beskrivs som glatt, lätt och muntert (Løkken, 2008, s. 56). Barnen i observationen är uppslukade av springandet och av varandra; det finns inga andra skäl för barnen att leka denna lek utom för aktivitetens egna skull och för lusten; något som kan betecknas som ett paratelistiskt tillstånd (Løkken, 2008, s. 57). Ett paratelistiskt tillstånd är när en människa är uppslukad av det som händer här och nu och något som enligt Løkken (2008) ofta känns igen bland lekande småbarn. Att aktivitet fungerar som en social affordance (Michélsen, 2005, s. 69ff) blir tydligt när de tre äldre barnens lek drar till sig två yngre barns intresse. Både Michélsen (2005, s. 69ff) och Løkken (2008, s. 45) ser i sina studier att aktiva barn fångar andra barns intresse och uppmärksamhet. De två yngre barnen är först något avvaktande men sedan med stor glädje bestämmer de sig för att delta i leken.

En annan stillsammare typ av lek men som fortfarande har kroppen i centrum är följande lek som observerades inne i mysrummet/dockvrån.

Sara (2:7) säger: "Okej, okej då". I stället säger hon i falsett "kiliikillikilli" och killar Emma (2:8). Emma säger: "Nej" varvat med att hon skrattar och vrider sig. Sara testar lite olika sätt att peta: Sara säger "blopp" och petar retsamt Emma flera gånger. Emma upprepar nej och vrider sig. Sara fortsätter. Emma skrattar nu högt, och Sara säger "blopp" en gång till bakom rumpan på Emma. Emma skrattar högt.

Sara upprepar här samma handling: att retsamt peta och sen säga blopp, men med vissa variationer. Att samma handling upprepas många gånger är även det något utmärkande för toddlarleken. Upprepningen sker direkt, spontant och utan tvekan (Løkken, 2008, s. 59f).

Rörande lek runt stort föremål sker de flesta av de lekar jag kategoriserat som sådana ute i hallen runt en stor bil av trä som de har i mitten. Nedan är ett exempel på en lek runt bilen som också kan klassas som en låtsaslek eftersom de har en inre föreställning om att de kör bil:

I bilen sitter tre yngre barn: Lena (1:5), Maja (1:5) och Adrian (2:10). Maja kör, Lena sitter bredvid och Adrian sitter därbak. Adrian och Lena gör plopp och trallande ljud med tungan. Maja vrider tyst på ratten runt, runt. Adrian mumlar något och frågar sen: "Kör du bil?" Maja tittar bakåt på honom men vänder sig snabbt fram igen. Efter några sekunders paus så börjar Adrian och Lena åter göra ljud och Maja snurrar på ratten.

6.1.2 Kommunikativa processer

Den första punkten av de kommunikativa processer som Mellgren & Gustafsson (2009, s. 162) tar upp handlar om kommunikativa initiativ genom ögonkontakt, mimik, ljud och gester. I alla observationer oavsett lek så sker det en kommunikativ handling utifrån denna definition. Vi ser det i korridorsleken där barnen hela tiden tittar och ler mot varandra, vi ser det i kiliiklill leken där Emma trots ordavalet nej med gester och ansiktsuttryck kommunicerar att det är en okej lek, och vi ser det i bordsleken där Emma tittar på Malin och visar att hon väntar och vill ha med henne i leken.

Den andra punkten handlar om barnets språkliga kreativitet. I kroppslekarna pågår ingen hög grad av verbalt språk, men det pågår ändå hela tiden en lek med ljud. Det är mycket sällan det är helt tyst. Flickorna trallar och nannar, Adrian och Lena gör ploppande och trallande ljud med tungan, och Sara, Lena och Emma använder ljudet för att förstärka sin lek. Musik är även det en av de egenskaper som kännetecknar toddlarleken. När flickorna trallar och nannar så sätter det bakgrunden till deras springlek. Trallandet och nannandet är i sig en ömsesidig intoningsrelation till varandra (Løkken, 2008, s. 62). Det är som att de säger: ”Vi hör ihop och vi leker samma lek”. Løkken (2008) talar om att genom musiska inslag så delar barnen ett ”erfarenhetsflöde i sin egen tid och tillsammans” (s. 63) eftersom de delar ett och lever ett ”livfullt ögonblick som inbegriper en ömsesidig intoningsrelation som handlar om att uppleva ett ”vi” som ligger till grund för all tänkbar kommunikation” (s. 63). Detta vi är påtagligt i lekarna där barnen tillsammans musicerar med olika ljud och rytmer och uppmärksammar varandra.

I killikill-sekvensen om Sara som försöker hitta en lek som Emma accepterar verkar ljudet inbjuda Lena (1,5) som sitter bredvid och iakttar. Med Michelsens (2005) terminologi skulle man utifrån denna observation kunna säga att det musiska hos barn kan ses som en social affordance. Lena, som till synes verkar upptagen med sitt, visar att hon delar den lekdiskurs som skapats. Hon har bestick i handen som hon pillar med, men plötsligt härmar hon de ljud som Sara gör, och närmar sig:

Lena sitter bredvid med två bestick i handen och tittar ibland på de andra två flickorna. Efter att ha tittat ett tag halvreser sig Lena upp mot mitt håll, ler och säger blopp, sätter sig tillbaka och gungar åt Emmas håll och säger blopp tre gånger. Sara blopper bakom rumpan en gång till.

Lite senare i den sammanhängande leksekvensen återupptar Lena och Sara denna lek:

Lena (1:5) har lagt sig ungefär där Sara (2:7) låg innan och Emma (2:8) sitter bredvid. Sara hoppar mot dem och sätter sig ned. De gör ljud hela tiden. Bibb, blopp od. Emma petar retsamt på Lena och gör bloppande ljud.

Den tredje punkten handlar om barns språkliga samspel med andra barn i lek och organiserade aktiviteter och rollekar, om barnet ställer frågor, deltar i samtal. I många av lekarna med kroppen i centrum så sker det språkliga samspelet med och genom kroppen. Kroppen är viktig för toddlarna vilket vi kan se i de långa samspel som sker mellan de tre flickorna som springer runt bordet – visserligen sjunger Anna konstant en sång – men det sker inte ett språkligt verbalt samspel om leken mellan flickorna. Leken håller ändå på i 12 minuter innan den övergår till att bli en rollek inne i mysrummet/dockvrån. Sett ur Merleu-Pontys kroppsfenomenologi är det just med kroppen jag förstår andra och upplever saker (Løkken, 2008, s. 33).

Den sista av de kommunikativa processerna som situationerna analyseras utifrån är hur barnen förstår och lyssnar på uppmaningar och instruktioner. Eftersom kroppslekar är en lek som sker på toddlarnas egna villkor finns det en ordlös kommunikation som barn tonar in på. I denna typ av lekar vid denna ålder verkar inga ord behövas – både mitt material och tidigare forskning visar att det är få konflikter i denna typ av lekar. Løkken (2008) menar att ”de

lekar, och främst rollekar, har man sedan länge framhållit att barn i leken övar sin sociala förmåga. I killikill leken mellan Sara och Emma ser vi hur turtagningsprincipen⁶ övas, något som är viktigt för att bli en god samtalspartner:

Emma: skrattar högt.
Sara: pusch (skrattar, böjer sig fram och gör ljud som äta upp samtidigt som hon låtsas biter)
Emma: Nääej (vrider sig och småler)
Sara: pusch (böjer sig fram och biter i dockan)
Emma: NäääEj
Sara: blopp (och petar på Emma)
Emma: Nääääeeeeej
Sara: Bup (petar)
Emma: Neäj
Sara: Bopp (petar)
Emma: näää
Sara: bopp (petar)
Emma: Nej
Sara: boppch (petar)
Emma: näj
Sara: bup (petar)
Emma: nej
Sara: bopp, bopp, bopp, bopp-bopp-bopp, boOp (petar på olika ställen varje gång)
Emma: Nähej
Sara: Bopp (Böjer sig fram och säger "Bopp" bakom rumpan).
Emma: skrattar.
Sara: bupp (bakom rumpan).
Emma: skrattar.
Sara: Bupp (bakom rumpan)

I sekvensen finns en tydlig turtagning eftersom båda två gör sin handling och sedan inväntar den nästas. Sekvensen är även ett exempel på den upprepning som är vanligt i barns lekar. En upprepning med variation vilket vi ser i de lite olika sätten att säga bopp och var Sara petar på Emma någonstans.

Satt i ett semantiskt perspektiv kan Adrians yttrande: "Kör du bil?" innebära att han i leken överför betydelsen av att köra bil i en situation t ex när han åker med sina föräldrar till att gälla i andra situationer. Vad ett ord betyder för små barn bestäms till stor del av deras erfarenheter. Ett ord bestäms alltid av sin kontext men ju yngre barnet är desto starkare är ordets koppling till situationen, och "genom att barnet kommer i kontakt med ett ord som används i olika sammanhang, utkristalliseras och abstraheras småningom de egenskaper av ordet som kulturen lägger tyngdpunkt på och ordet får en viss självständig betydelse, oberoende av konkreta situationer (Eriksen Hagtvet, 2004, s. 87).

⁶ Att lära sig grunderna för turtagning innebär att lära sig principerna i växlingen mellan talare och lyssnare; mellan att ta ordet och att ge ordet på ett sätt som är socialt accepterat (Eriksen Hagtvet, 2004, s. 95).

6.2 Lek med leksak

6.2.1 Karaktär

Det finns även en del lekar med leksak i centrum och då främst tågbanan. Precis som litteraturen hävdar så uppstår en del konflikter i dessa lekar men dem är oftast väldigt små och reds ut. I något fall väljer den yngre pojken att lämna leken när han råkar i konflikt med de två äldre flickorna som bygger torn. Denna typ av lekar beskrivs i litteraturen som korta i den bemärkelsen att de gärna startar ett samspel men i förlängningen hämmar det. De sekvenser jag har observerat visar dock på relativt långa samspel, vilket kan beror på att barnen är över två år. I likhet med Michélsens resultat består denna typ av lek oftast av två barn (Michélsen, 2005, s. 64). Nedan följer utdrag ur en lek där två flickor leker med en tågbanan. Leken sker i stora rummet:

Siri (2:5) och Mona (2:7) sitter på golvet och leker med tågbanan. Siri har suttit och byggt och pillat ett tag med tågen och banan. Mona sätter sig bredvid. Siri tittar upp, ler och säger: "Hej, hej" samtidigt som hon sträcker ut handen och vinkar. Mona flyttar sig närmare Siri. Siri säger: "Nejhej" och slår ihop två tågbanebitar framför sig. "Äähej", säger hon igen samtidigt som hon slår dem klappandes ihop och sen vänder huvudet och tittar på Mona. "Detta är mitt tåg", säger hon och böjer sig fram. Mona sätter sig och Siri stäcker sig lite framför och sätter fast sista vagnen. "Nehej", säger Mona när hon märker att banan går sönder och lagar den genom att sätta ihop de två bitarna. Hon tittar sen åt ett annat håll och Siri försöker sätta fast ytterligare en vagn men ger den sen till Mona och säger "Du kan leka med denne. Så leker du med den". Mona säger något, tar den och kör iväg efter Siri som börjat köra iväg med sitt långa tåg och gör brumljud.

Även följande observation är ifrån när två barn, Emma (2:8) och Rasmus (2:6) leker med tågbanan i det stora rummet.

"Dom där ju", säger Emma (2:8). "Det kan inte vara så, Rasmus (2:7)". Pedagog: "Titta om det finns en bit ni kan ha emellan. Titta i lådan". Emma tittar i lådan, hittar en bit och säger: "Sååå. Så där", säger Emma och sätter den biten hon letat efter på plats. "Då ska vi ha lite mera", fortsätter hon och tar en ny bit ur lådan. Rasmus sitter samtidigt och har satt ihop ett blått lok och två röda vagnar och börjar köra in dem i en tunnel allteftersom Emma bygger: "Åhum. Så", säger hon nöjt och vänder sig om och hämtar två röda vagnar och sätter ihop efter lite pyssel med magneterna. Rasmus har kört till slutet och kör tillbaka tåget på golvet bredvid. Emma har börjat köra från början med sina vagnar och låter "bruum, bruum" samtidigt som hon kör över en backe. "Kommer tuff tuff tåget", säger hon. Rasmus: "Den ja osså" säger han och tar en bit till banan som ligger på golvet en bit bort. "Den ja osså" upprepar han samtidigt som han försöker sätta biten på backen. "Sååå. Så där", säger Emma medan hon tar och sätter fast ytterligare en bit. De pysslar med det ett tag. "Tuff tuff tåg, tuff tuff tåg" säger Emma.

6.2.2 Kommunikativa processer

I denna typ av lekar sker det mycket kommunikation. För det första så sker det olika kommunikativa initiativ med hjälp av blickar och gester. De två exemplen nedan är från två olika lekar. Den första är när Anna (2:7) sitter och leker med plastmuggar man kan bygga torn av och Pelle (1:2) kommer dit, och den andra är från ovan redovisade sekvens där Siri och Mona leker med tågbanan.

Pelle (1:2) visar nu intresse för tornet och ställer sig upp och tar något steg framåt. Anna (2:7) tittar på honom och ler. Efter några sekunder säger hon "Ska vi slänga ned det Pelle?"

Siri (2:5) och Mona (2:3) sitter på golvet och leker med tågbanan. Siri har suttit och byggt och pillat ett tag med tågen och banan. Mona sätter sig bredvid. Siri tittar upp, ler och säger: "Hej, hej" samtidigt som hon sträcker ut handen och vinkar. Mona flyttar sig närmare Siri

Det kommunikativa initiativet är i andra exemplet även verbaliserat och uttrycks genom ett "hej, hej". Efter att Siri välkomnat Monas ingång i leken är hon dock noga att skydda sin lek genom att tidigt berätta vad som är hennes tåg. "Detta är mitt tåg", säger hon och böjer sig fram. Enligt de mönster som Corsaro såg kan man se Siris uttalande som en önskan att skydda sin lek, samtidigt som hennes inbjudan av Mona visar på viljan att samhöra.

Genom hela leken sker sen ett språkligt samspel där positionerna i leken bestäms och makten i leken behålls hela tiden av Siri. "Du kan leka med denne. Så leker du med den".

Den språkliga kreativiteten uppkommer spontant när Siri leker med ordet hoppsan.

Siri: "Nej det är mitt tåg", kom fram, såna här tut tut Hoppsaan, hoppsan poppsan hoppsan bajsson.

Detta ord har inget med innehållet i leken att göra. Däremot den lek med ljud som vi kan se Emma och Rasmus ägnar sig åt i den andra redovisade leken med tågbanan är i hög grad kopplat till innehållet i leken och på olika sätt så försöker de gestalta den fiktiva lekvärlden.

"Tuff tuff tåg, tuff tuff tåg" säger Emma, vilket övergår till en sång "tuff tuff tåg tuff tuff tåg tuuuuff". Emma sätter biten som Rasmus hämtat tidigare under backen, Rasmus försöker sätta så att vägbanorna går ihop, Emma rycker lite i det: "Det ska ju va sååå. Så där". "Såå", säger hon och sätter i ordning ena sidan. "Såå", säger hon när hon fixat andra sidan, och konstaterar sen: "Där. Såå. Så ska det ju vara". Rasmus rätar på sig och tittar. Emma ser till så Rasmus tåg inte är i vägen för hennes – han backar sitt genom tunnel igen och Emma börjar köra sitt samtidigt som hon gör olika ljud: "tuff tuff tuff. Wie wie wie. Bööööö. Bom bom bom bom. Wieeee. Pusch pusch". Hon fastnar lite i tunnel och tystnar. Rasmus säger: "Brrrrrrrr, brrrrrr". "En till", utbrister Emma när hon kommit till slutet av banan och hoppar upp och hämtar en bit till ur lådan och bygger vidare på tågbanan: "Så. En till", säger hon och medan hon snurrar runt för att nå en till säger hon: "Wie, wie". "En till", säger hon sedan medan hon plockar ut en till. "Där, en till". Rasmus kör sitt tåg: "do do do bruuuum". Emma tar ytterligare en bit och kör sen ut på golvet ackompanjerande det hela med olika ljud.

Den musiska leken med ord, prosodi och melodi finns det inslag av i denna typ av lekar som vi ser ovan. Även när Sara spontant börjar sjunga medan hon och Anna bygger med plastmuggar är ett exempel på det musiska i barns lek.

Anna: "Och sen den". Tar den röda. Den välter lite. "Men man lägger det inte så! Adå! Utbrister hon samtidigt som den röda välter igen. Sara sätter på den gula. Sara den gröna.

Sara: "Och den sen! Koppelikoppeelikopp" småsjungs.

Anna: "Så var det den. NEJ det var inte den". Och tar bort den samtidigt och tar upp en annan kopp och försöker sätta på. Sara petar bort den så den ramlar och studsar bort en bit.

Anna: "Och sen va det den"

Sara börjar sjunga igen medan hon försöker sätta på muggar.

Genom lekarna med leksaker sker ett språkligt samband och barnens iakttar och lyssnar på varandra. Särskilt tydligt är det att i båda leksituationer med tågbanan är det ett av barnen som har en tydlig idé om hur leken ska gå till och genomför den. Både Mona och Rasmus svarar på detta på ett avvaktande sätt och ställer upp på de lekregler som Siri respektive Emma konstituerat.

Den sista av de kommunikativa processerna som används i analysen är att se om barnen använder och förstår instruktioner och uppmaningar. Denna typ av kommunikativa yttranden är vanliga i denna typ av lek när ett barn instruerar det andra hur det ska byggas, vilken kloss som ska komma och när det är dags att förändra leken.

Sara börjar sjunga Fabbe. Försöker sätta på muggar. Tittar på Anna och de hon har. ”Den först”, säger hon och tar bort sina. ”Sååå. Sätt på den!” Anna sätter på en liten röd. ”Nä”, säger Sara och tar bort den röda som Anna satt på. ”Den först” och pekar på den andra Anna har i handen.

Siri och Mona sitter och leker med tågbanan: ”Kom fram, såna här tut tut Hoppsaan, hoppsan poppsan hoppsan bajsson. Nej, vi behöver inte flera såna”, säger Siri. [...]”Nej inte än”, säger hon när Mona återigen nästan kör in bakifrån. Mona väntar någon sekund, tar sönder banan med benen, lagar den och säger ”Åhhh” och kör ikapp Siri.

Emma: ”Du måste ha sån nu” och sträcker samtidigt fram en pinne till Sara.

Rasmus försöker sätta så att vägbanorna går ihop, Emma rycker lite i det ”Det ska ju va sååå. Så där”. ”Såå”, säger hon och sätter i ordning ena sidan. ”Såå” säger hon fixat andra sidan, och konstaterar sen: ”Där. Såå. Så ska det ju vara”. Rasmus rätar på sig och tittar.

6.2.3 Kommunikativa yttranden

Kommunikation av handlingar sker oftare i denna typ av lekar än i lek med kroppen eller stort föremål i centrum.

”Nu går jag ifrån dig. Nu går jag. Nääää. Kommer tåget”. De sitter och bygger ihop tåget. Siri utbrister ”Nehej”. Mona backar och håller på med sin vagn. Siri kör iväg och utbrister: ”Dumma!” Tittar sen på Mona och säger: ”Jag sa inte dumma till dig jag sa till tågen”. ”Jag körde efter dig” säger Mona då och Mona kör ikapp.

I sekvensen ovan berättar Siri vad hon gör samtidigt som hon utför handlingen genom att säga ”Nu går jag ifrån dig”. Även Mona kommunicerar sin handling med att säga ”Nu kör jag ikapp dig”.

I lekar med leksak som fokus så sker det sällan en kommunikation om en fiktiv lekvärld – leker de med tåg så är det tåg de kör och bygger de torn så bygger de torn – vilket följaktligen leder till att denna typ av yttranden är ovanliga i de observationerna av denna typ av lek jag filmat.

Kommunikation om miljön typ ”detta är mitt hus”, ”detta är ett häxhus” yttrar Siri när hon tidigt i leken berättar för Mona att det är hennes tåg, men i övrigt är även denna typ av yttranden ovanliga. De yttrandena som i mina observationer finns minst exempel på är kommunikation om miljön, alltså instrumentella yttranden som syftar till att benämna och

definiera föremål, rekvisita som används dess funktion och eventuell äganderätt ex ”det här är mitt hus”, men det använder också yttranden mot transformationer av miljön t ex ”det här är ett häxhus”. Med detta sammantaget kan jag skönja yttranden om miljön i tre observationer: detta är mitt tåg, detta är ett spöktäcke och det är trolldag.

6.2.4 Språklig betydelse

Då det sker en hög grad av lek med ljud i dessa lekar är den fonologiska utveckling betydande. Barnen övar sig på att uttala ord, leker med betoningar, och språkljud och hör hur små ljud ändrar hur ordet låter. Barnen sporrar varandra att leka med ljuden och vi kan i samspelet mellan Rasmus och Emma se hur Rasmus efter ett tag också börjar göra tågljud. I ett lekfullt sammanhang övar de sig på olika kombinationer av språkljud.

När Siri använder uttrycket: ”Nu går jag ifrån dig”, svarar Mona på Siris handling genom att säga: ”Nu kör jag ikapp dig”. Mona har inget problem med att förstå att Siri menar att hon körde iväg med tåget, inte att hon gick iväg från leken, eftersom det sades i ett meningsfullt sammanhang. Siri får i leken också höra det mer korrekta yttrandet köra och i leken sker ett språkligt lärande i det fall Siri anammar detta. Imitation är något som man länge sett som betydelsefullt när det gäller barns språkutveckling, men det handlar inte om den typ av imitation som Hagtvet Eriksen (2004, s. 107) kallar ”skapad imitation”. Skapad imitation är av typen ”säg efter mig...” vilket har visat sig ha liten betydelse för den grundläggande språkutveckling som är uppsatsens fokus. Däremot hävdar Vygotsky att imitation främjar lärandet om det sker inom barnets proximala utvecklingszon och om det sker på barnets initiativ. Man ser ofta barn upprepa varandra i leken likt Rasmus som imiterar dels Emmas ljud med tåget: brrrr, brrr och Mona som upprepar Siri nejhej. Upprepningar i yngre barns lek sker således både i handlingar (Løkken, 2008, s 59-60) och språkligt (Hagtvet Eriksen, 2004, s. 109).

Siri uppvisar en hög grad av decentrering när hon förstår att hennes spontana uttalande ”Dumma dig” om tåget kan tolkas av Mona som att det var riktat till henne. På ett helt annat sätt än kroppsliga uttryck kan de verbala missuppfattas av barn och leda till oro och problem (Löfdahl, 2004, s. 42, Eriksen Hagtvet, 2004,). I ett socialt samspel reflekterar Siri över hur hennes ordval kan uppfattas av Mona. Det visar på de möjligheter i lärande om språk som finns i ett socialt samspel som lek där barn interagerar självständigt. Genom att barnen får reflektera kring språk aktivt utifrån deras egna sociala och kulturella erfarenhet så ger det, enligt Mellgren och Gustafsson (2009), möjligheter till ”meningsskapande och kunskap om språket som system” (156) och är ett sätt att förebygga svårigheter och missförstånd.

Emmas verbaliserande av här kommer tåget och självrepetitioner av tuff tuff kan tolkas som att det har en pragmatisk funktion. De språkliga handlingarna hjälper till att både skapa och sätta ramen för leken. När Emma ville förmedla att de byggt klart och skulle ut och köra så repeterar hon sig själv tills Rasmus svarar och följer efter. Olika dialogiska repetitioner i yngre barns samtal har enligt Aukrust (hänvisad till i Eriksen Hagtvet, 2004, s. 109f) en pragmatisk funktion i det syfte att de skapar ett gemensamt sammanhang och ett gemensamt

handlingsformat. Eftersom de inte har de språkliga förutsättningarna att göra det på andra sätt blir repetitioner och upprepningar i yngre barns lek viktigt, och visar att lekens tema är en aktivitet vi gör tillsammans. Genom dem så förs parterna samman i en grundläggande språklig gemenskap och Eriksen Hagtvét (2004) uttrycker det enligt följande: ”Självrepetitionerna bygger en bro på två plan – på ett yttrandeplan: mellan repliker, och på ett tematiskt temaplan: ”vi gör något tillsammans” (s. 109-110). Rasmus fångar så slutligen upp detta och följer sedan ut på golvet.

6.4 Symbollek, låtsaslek och rollek

6.4.1 Karaktär

Denna typ av lekar utspelar sig till största del i mysrummet/dockvrån. Skillnaden mellan låtsaslekar och rollekar är att det i låtsasleken finns en fiktiv lekvärld – det är natt, det är dags att gå på utflykt o.d. men det finns inga roller tilldelade. I rolleken finns det en tydlig förhandling om rollerna och därför har jag valt att skilja på dem. Ett lektema som återkommer var att man skulle släcka lampan och låtsas sova eller lägga sig på den stora madrassen. Madrassen i sig är ju visserligen ett stort föremål och leken skulle kunnat kategoriseras in som lek runt stort föremål också, men då den fiktiva lekvärlden dominerar har jag valt att redovisa det lektemat under epitetet låtsaslek. Nedan följer en lek som tar sin utgång i en fiktiv lekvärld om hur man gör när man lägger sig, för att övergå till en rollek.

”Nu ska vi gå å lägga oss”, säger Anna (2:7). ”Vi ska gå och lägga oss nu men jag ska...” fortsätter hon samtidigt som hon sätter på sig en vit, lurvig luvtröja. Sara (2:8) springer förbi till en grön blomlampa som hänger på väggen och säger samtidigt som hon släcker den: ”Nu släcker jag den här också”. ”Ja, släck dom”, säger Anna medan hon försöker sticka in armarna. ”Den också ska jag släcka”, säger Sara och syftar på den andra blomlampan som hänger bakom mig.[...] Sara trycker på knappen, tittar upp mot lampan som tänds och utbrister ”Så” och vänder sig om. Hon trycker återigen på lysknappen, tittar upp mot lampan som släcks. ”Det ska vara släckt, för vi ska sova”, säger Anna som fortfarande håller på med den vita tröjan. ”Nu ska vi sova”, säger Sara glatt och skuttar mot dockborden. ”Nu får jag släcka den”, säger hon och böjer sig fram bakom mig för att släcka den andra gröna blomlampan. ”Nu måste vi sova. För nu har hon en hund”, säger Anna och går och hämtar täcke och hund. Hon lägger täcket på madrassen i vänstra ytterhörnet och lägger hunden på kudden som ligger längts med väggen. Sara kommer med två hundar.

Nu följer en sekvens där de bäddar, bygger spöktält och fixar med dockorna och täckena för att sedan avslutas med att förhandla om rollerna i en pappa, mamma, barn lek.

”Hon är pappa”, säger Anna. ”Pappa”, och ger en av hundarna till Sara. ”Neehej ja är inte pappa”, säger Sara och skakar på huvudet och trutar med läppen. ”Jag är bebis”, förstår hon med eftertryck. ”Okej då, okej. Då är du bebis”, svarar Anna. ”Jag är låtsasbebis” säger Sara nu. ”Lägg dig bebisen”, beordrar Anna. ”Nej, jag är stor”, svarar Sara. Och flyttar plats. ”Nu gosar jag med min hund Å jag gosar nu med en liten kudde”. ”Å jag ska också gosa med liten kudde”, säger Anna [...] Sara stänger dörren och säger: ”Pappa kommer. Bebis kommer. Och hon är stor men hon kommer”.

Följande utdrag är även det inne ifrån mysrummet/dockvrån och det är två flickor som leker.

”Jag lagar maten”, säger Olivia (1:10). Hon fortsätter prata och flyttar bort vagnen från bordet. Malin (2:3) tar under tiden sin docka hon har i famnen, lägger den i docksängen och tar nappflaskan och matar den samtidigt som hon säger ”Pysch pysch pysch”. Hon går mot bordet där Olivia håller på att plocka ned en massa grejer i sin väska och hämtar upp duken på golvet på vägen och säger samtidigt: ”Jag dukar den. Jag dukar den. Jag dukar den. Jag dukar den”, och går till sidan av bordet. Hon ger en plastkalkon till Olivia från bordet men tar tekannan och säger: ”Inte den”, och stoppar den under armen. ”Inte den!” upprepar hon. Olivia tar kalkonen försiktigt och måttar mot väskan men lägger tillbaka den och säger: ”Inte den” (eftersom den inte får plats) ”Inte den”, säger Malin och sträcker fram tekannan: ”Den då” och ställer ned den på bordet mot Olivia. Olivia säger något och tar den och stoppar ned den i väskan. ”Mer”, säger Malin och hämtar en stekpanna från köksdelen och ger till Olivia.

6.3.2 Kommunikativa processer

I högre grad än andra lekar sker de kommunikativa initiativen verbalt. Sara kommer in i mysrummet/dockvrån bärandes på en väska som innehåller doktorsgrejer:

Sara (2:8) kommer in med en väska och sätter sig och vätskan på madrassen: ”Nu ska du va sjuk?”. Öppnar vätskan och plockar ut en grej och upprepar: ”Nu ska du va sjuk”. ”Jag?”, frågar Malin (2:3). Och börjar ta av sig utklädningsstyllkjolen

När det gäller den språkliga kreativiteten; alltså att de skapar ord efter behov eller leker med ord och ljud; så kan vi skönja en viss lek med ord t ex när Anna funderar: ”Vi måste ha spök, spök, spök, spöktält!” Senare ska de även ha spöktäcke och spökor.

Anna mumlar något medan hon pysslar med en docka och kuddar och täcken. ”Vi måste ha spök, spök, spök, spöktält”, säger Anna medan hon tar ut ett till täcke ur garderoben. ”Såna här” mumlar hon. Sara reser sig och går dit: ”Vi ska ha spöktält”. ”Ja, vi måste ha täcke på oss när vi sover” säger Anna medan hon lägger ut täcket på madrassen. ”Så ligger Pippi... Det är Annas docka. Och det, det, det hons pippi”, säger hon och sätter sig på knä framför docksängen och tar på dockan. ”Här ska vi också ha täcke. Det är spöktäcke”, säger hon medan hon tar det mörkblåa frottétäcket ifrån Sara.” Spöktäcke. Du får ta detta. Ett sånt. Täcke. Ett sånt här” säger Anna medan hon tar fram ett ljusblått frottétäcke istället och ger det till Sara. Sara tar emot det med båda armarna och säger tack. Hon tar det, tittar på det och säger: ”Det där var spöktäcke” och breder ut sitt täcke i luften och går fram mot docksängen när hon håller ut täcket med armarna ut. Spökor säger Anna AAA spökor säger Sara och breder över täcket på docksängen.

Trots att det aldrig är tyst i de leksituationer av denna typ som jag observerat sker det ingen lek med ljud på det sätt som det t ex gör när de springer i korridoren eller leker med tåget. Däremot sker det mycket en lek med rytmer.

Sara lägger sig framåt framför dem. Sätter sig upp och sjunger ”Alla kkkk yeah kleck kleck kleck”. Sara reser sig upp, Emma också och Lena med. Sara går och tänder: ”Nu är det morgon”. Lena: ”Högt ljud”. Sara vänder sig om och sjunger på ”g, på g på g”, Lena gör nå ljud går framåt, hämtar en tårtbit på golvet och går sedan fram till akvarietavlan som lyser. Pekar på den ”bah bah” utbrister hon, Sara tänder den och säger ”Så!” och hoppar. Lena tar båda händerna mot den och lutar sig fram mot den med ansiktet. Sara hoppar några sekunder men tar sedan armen runt Lena och föser bort henne från tavlan och säger ”Gå å lägg dig nu”. Lena ramlar ned till sittandes, men

kryper iväg till madrassen medan Sara en gång till säger: "Gå å lägg dig nu. För nu ska vi sova" samtidigt som hon hoppar in på madrassen. "Jaaaa, jaa jhaa jajajaaa jajajajajaaaa" utbrister Lena högt och sjungandes medan hon hoppar med rumpen. "Täcke också, täcke också" säger Sara medan de bäddar i ordning på madrassen. Slänger bort en kudde. Emma står vid garderoben redan och tar fram ett täcke. Tar det och sätter sig på madrassen. Sara tar också ett och går tillbaka till madrassen. "Täcke måste man haaa" säger Sara medan hon går. "Gå bort" säger hon och puttar på lina och tittar mot mig. "Föör nu ska jag ha täcke Får du flytta dig". "Ja", säger Lena. Emma går mot framkanten av madrassen och vecklar ut täcket och säger "Nu ska de bara bli lite...". "Så här kan man ha på bena" säger Sara som lagt sitt täcke på sina ben. Och så viker man. Lena tittar och Emma också och lägger täcket bredvid. Sara börjar sjunga något: "mummel Pippi mummel Jag bjuder alla på kalas". "Jag också pippi", säger Emma och sätter sig på knäna med täcket framför sig och sjunger "Jag viker jag viker jag viker" samtidigt som hon viker. Sara tittar på Emma medan hon viker och när Emma nästan är klar så säger hon: "Nu ska vi sova". Sen säger hon rytmiskt "sov, sov, sov". Emma fortsätter sjunga "Jag viker jag viker".

Att barnen i leken övar sig på att lyssna och ge och förstå instruktioner visar leksituationen där Malin och Olivia ska packa vätskan. Först tycker Malin inte att de ska packa tekannan men efter att Olivia uttryckt med handling och språkligt att det inte funkar så ger hon tekannan till Olivia och uppmanar henne att packa den istället, vilket hon också gör.

Hon går mot bordet där Olivia håller på att plocka ned en massa grejer i sin vätska och hämtar upp duken på golvet på vägen och säger samtidigt: "Jag dukar den. Jag dukar den" och går till sidan av bordet. Ger en plastkalkon till Olivia från bordet men tar tekannan och säger "Inte den" och stoppar den under armen "Inte den!" upprepar hon. Olivia tar kalkonen försiktigt och måttar mot väskan men lägger tillbaka den och säger: "Inte den" (eftersom den inte får plats) "Inte den", säger Malin och sträcker fram tekannan: "Den då" och ställer ned den på bordet mot Olivia. Olivia säger något och tar den och stoppar ned den i vätskan. "Mer", säger Malin och hämtar en stekpanna från köksdelen och ger till Olivia. "Sååå", säger hon och försöker stoppa ned den och Olivia möter upp rörelsen: "Det går inte", säger hon och Lina ställer tillbaka stekpannan

6.3.3 Kommunikativa yttranden

I denna typ av lek är det vanligt med kommunikation om handlingar: nu släcker jag. Jag dukar. Jag viker osv.

"Jag lagar maten", säger Olivia.

Lina går mot bordet där Olivia håller på att plocka ned en massa grejer i sin vätska och hämtar upp duken på golvet på vägen och säger samtidigt: "Jag dukar den. Jag dukar den" och går till sidan av bordet

"Nu sover vi. Blunda. Lägg dig nu!" säger Sara (2:8).

"Jag också pippi", säger Emma och sätter sig på knäna med täcket framför sig och sjunger "Jag viker jag viker jag viker" samtidigt som hon viker.

"Nu sover vi. Blunda. Lägg dig nu!" säger Sara (2:8). De två tjejerna ligger och småpratar. "Nu är det morgon", säger Sara, och sätter sig tittar på Emma (2:8). Emma ligger stilla, Sara lägger sig ned, reser sig upp och går bort och säger "Nu ska vi åka på utflykt!". "Vi ska åka på utflykt". Går och tänder. "Okej då", säger Emma och reser sig upp.

Dessa yttranden är en kommunikation om handlingar men på ett annat sätt än de yttranden om handling som finns i de lekar som har kroppen som centrum har de också en iscensättande funktion. Denna snävare definition av handlingsyttranden kommer sig antagligen av att den senare mera strikt bygger på rollekar medan Löfdahls (2004) bygger på alla de yttranden hon såg i de observationer hon analyserade. Löfdahl har ju även ett perspektiv där hon menar att det är svårt att tala om innanför och utanför lekramarna eftersom barnen inte gör någon sådan skillnad. Detta är tydligt i leken mellan Olivia och Malin där de teatrala handlingarna och produktionshandlingarna varvas. Teatrala handlingar bestämmer innehållet och produktionshandlingarna möjliggör framförandet. Löfdahl (2004, s. 49) menar att om man skiljer detta åt (vad som är innanför lekramarna och vad som är utanför) så skiljer ger man tänkandet olika nivåer där man konkret och abstrakt tänkande skiljs åt, där fantasi och verklighet inte anses stå i relation med varandra .

Bühler talar om att ett yttrande har flera olika funktioner men att det är vanligast att ett dominerar. Precis som Löfdahl (2004) hävdar när hon beskriver yttranden om den fiktiva världen så är det tydligt att denna typ av yttranden innehåller delar från alla tidigare typer av yttranden men sätts samman i mer komplexa betydelser. T ex Siris yttrande ”Det är mitt tåg” upplevs som enstämigt medan många av den kommunikation om handlingar som finns i låtsaslekar samtidigt kan ses som en kommunikation om lekvärlden.

Emma och Lena ligger ned med varsin kudde på den stora madrassen. Sara rör sig, har en kudde i handen, lägger ned kudden, sätter sig och säger: ”Nu sover vi”.

Samtidigt som Sara här definierar vad hon gör genom att tala om det så är det också en kommunikation som förmedlar vilken lekdiskurs de befinner sig i. Att leka leken ”Nu sover vi” är ett lektema som kan urskiljas under de tre dagarna jag var där och med dessa ord så förmedlar Sara inte bara vad hon gör, vilken roll hon har utan det är ett vad Löfdahl (2004) har kallat flerstämigt uttalande som är sammansatt av de andra definitionerna och ingår i ett skapande av en lekkultur. Definitionen av lekvärlden ses som ett gemensamt konstruerande, där tidigare yttranden från andra barn finns med och formar berättelsen.

”Jag lagar maten”, säger Olivia. Hon fortsätter prata och flyttar bort vagnen från bordet. Malin tar under tiden sin docka hon har i famnen, lägger den i docksängen och tar nappflaskan och matar den samtidigt som hon säger ”Pysch pysch pysch”. Hon går mot bordet där Olivia håller på att plocka ned en massa grejer i sin vätska och hämtar upp duken på golvet på vägen ”jag dukar den. Jag dukar den” och går till sidan av bordet.

I detta utdrag ur en längre lek ser vi att Oliva använder sig av yttranden som dels kommunicerar handlingar och dels kommunicerar vilken lekdiskurs de rör sig inom. Denna typ av yttranden är vanligare än rena handlingsyttranden i form av de ex som Löfdahl ger ”nu hoppar jag, nu duckar jag eller nu dör jag.

Det finns en hel del yttranden som i ett språkperspektiv är viktiga att notera och det är ackompanjerande förstärkande ljud. Ovan såg vi att Olivia när hon matade dockan förstärkte det hela med ett pysch, pysch. I leken med tågbanan använder båda barnen tuff och brumm

ofta för att förstärka sina handlingar. Även om Löfdahl inte har med dessa som exempel tolkar jag yttranden som kommunikation om handlingar.

Kommunikation om roller/yttranden för att visa rollidentitet förekommer sporadiskt, närmare bestämt vid fyra tillfällen. Tre av dem handlar om rollfördelning i leken mamma, pappa, barn och ett av dem om vem som ska vara sjuk och vem som ska vara doktor.

”Hon är pappa” säger Anna. ”Pappa” och ger en av hundarna till Sara. ”Neehej ja är inte pappa”, säger Sara och skakar på huvudet och trutar med läppen. ”Jag är bebis” forstätter hon med eftertryck.” Okej då, okej då är du bebis” svarar Anna. ”jag är låtsatsbebis” säger Sara nu. ”Lägg dig bebisen” beordrar Anna. ”Nej jag är stor”, svarar Sara

6.3.4 Språklig betydelse

När man ser på de olika videofilmerna jag har, oavsett typ av lek, är något av det första som slår en att det aldrig är tyst. Under lekarna i mysrummet/dockvrån är det ett konstant pratande och språket kan sägas ledsaga leken.

Barn nyttjar ofta språket pragmatiskt från början i sina upptäckter av världen och det används inte då främst för att förmedla kunskap från en person till en annan. Istället utgör det en del av och i kombination med de aktiviteter som barn utför för att förstå och skapa mening i dem. Ord och ordförråd kan därmed sägas likna en färglåda som barn alltid medvetet väljer ur för att passa i sammanhanget (Björklund, 2008, s. 47)

Den språkliga betydelsen av att leka rollekar har betonats inom lekforskningen, och barnen får i lekarna använda språket på flera olika nivåer (Eriksen Hagtvet, 2004, s. 34). När barnen i leken ”Nu ska vi sova” upprepade gånger yttrar ”nu ska vi sova”, ”nu ska vi lägga oss” kan det ses som metakommunikativa formler som barnen använder sig av i leken. I detta fall för att bevara leken. Metakommunikation handlar om kommunikation på en högre abstraktionsnivå än en direkt och rak kommunikation. Enligt Hanggard Rasmussen (1992, s. 44) utgör begreppet metakommunikation till och med ett av nyckelorden inom modern lekforskning. Enligt honom så utgör metakommunikationen en ram kring leken och visar sig på två plan: det är en teknik att forma, bevara och vidareutveckla leken, och det är ett sätt att fortlöpande kommentera maktförhållandena i leken. När handlingen att släcka och yttranden: ”Nu släcker jag”, ”nu ska vi sova” i leken får representera att det blir natt är det ett exempel på vad Vygotsky menar ger att barn i denna typ av lekar utvecklar ett representerande språk.

I de olika lekteman som bildar den lekkultur som finns på avdelningen lär sig barnen och får en förståelse av helheten. Barnen är aktiva medaktören i samspelet med de andra barnen.

Språket som används i händelserna som man delar med andra hjälper till att markera dem, föra händelserna framåt och utveckla dem. Kommunikationen mellan deltagarna rör sig gradvis mot allt vidare språkliga former, men skall betraktas endast som ett tillbehör till aktiviteten, snarare än att utgöra en väsentlig del av den. Detta gäller specifikt under de tidigaste åren i barns liv (Björklund, 2008, 47).

7. SLUTDISKUSSION

7.1 Sammanfattning

De lekar som barnen lekte på avdelning var mestadels lekar med kroppen i centrum. Dessa har karaktären att barnen är i rörelse och ett exempel på en sådan typ av lek är när barnen springer fram och tillbaka i en korridor. Det finns även stillsammare typer av lekar med kroppen i centrum. I denna typ av lekar sker det ett mycket utvecklat samspel mellan de små barnen eftersom det uppstår få konflikter och missförstånd. Leken är högljudd och den språkliga kreativiteten genom en lek med ljud, prosodi och ord är märkbar. I vissa fall skapar ljudbilden en intoningsrelation mellan barnen och håller samman leken. Att låta högt och glatt, eller att sjunga, ses av barnen på denna avdelning som en social affordance.

Avdelningens lekkultur karaktäriserades också av långa samspel mellan två barn i lekar med en leksak i centrum. När yngre barn leker med leksaker har tidigare studier visat att det ofta hämmar samspelet och följaktligen blir denna typ av samspel korta. Att så inte är fallet här kan bero på att barnen som observeras i denna typ av lekar var över två år. I dessa samspel mellan små barn pågår genomgående ett språkligt samspel och barnen leker både med ord och ljud, småsunger och lyssnar och ger instruktioner. Barnen kommunicerar också en lekdiskurs genom olika kommunikativa yttranden om handlingar och skapar så en gemensam lekvärld.

Märkbart är också de många och långa låtsas- och rollekar som pågår i avdelningens dockvrå/mysrum. I dessa lekar så överväger kommunikativa yttranden av iscensättande funktion: nu låtsas vi att vi sover osv.

Sammanfattningsvis så förekommer det utöver den kommunikativa aspekten; att barn lär sig samspela med andra; i alla olika typer av lekar ett möjligt lärande för barns utveckling av sitt språk ur flera olika aspekter.

7.2 Diskussion

En av mina frågeställningar var hur lekkulturen på avdelningen såg ut. En av mina utgångspunkter om lek- och kamratkulturer var William Corsaros teori om kamratkultur (tolkad av Löfdahl, 2005) och jag utgick från en syn på lekkultur som en egen diskurs i vilken barnen via kommunikativa handlingar skapar mening i sin tillvaro. I leken så testas och prövas de tillsammans olika innebörder och begrepp och det bildar olika mönster i diskursen. Med hjälp av Løkken (2008) så kompletterades denna bild av lekkulturen, och det är inte bara de kommunikativa handlingarna som bildar lekkulturen utan lika viktiga är alla typer av lekhandlingar. Lekhandlingar upprepas och blir till rutiner och olika lekteman – och det är i rutinerna som gemenskapen barn emellan bildas.

På den undersökta avdelningen utkristalliseras en del lekteman som barnen upprepar t ex att de ska sova. Löfdahl (2005) som undersökt hur barnen själv uppfattar leken menar att barnen i de olika lekteman reflekterar över livet och handskas med olika maktrelationer. Att små barn ska sova, eller inte vill sova för den delen, är en stor del av deras liv både på förskolan och

hemma. Utifrån ett psykodynamiskt perspektiv bearbetar barnen denna företeelse i leken. I ett mer kulturellt och socialt perspektiv, som ju är uppsatsens teoretiska utgångspunkt, innebär de olika lekteman som utkristalliserar sig på avdelningen att barnen gemensamt skapar och utvecklar sin egen säregna kultur.

Förutom de låtsatslekar om att man ska sova och laga mat verkar det också finnas en lekrutin kring hur lekarna på mattan i stora rummet går till eftersom de lekar som där sker när barn, oftast två och två, bygger med klossar eller tågbanor är väldigt likartade. Att denna lek kring hanterat av leksaker till viss del går emot tidigare resultat, bland annat Michélsen (2005), skulle kunna tyda på att lekar av denna typ är en betydande del av den lekkultur som skapats på just denna avdelning. Barnen känner till denna lek och har lekt den ofta vilket de långa samspelen kring leksakerna tyder på. Barnen i samspelen om leksaker har prövat och handlat och så småningom imiterat och anpassat sig till varandra. Michélsen (2005) ser de olika samspelen som ett tecken för kamratsocialisation, och redan tidigt får Pelle, i konflikten med de äldre flickorna i byggande av tornet med plastklossar, lära sig vad som är accepterat i denna typ av lek. Pelle socialiseras genom leken in i den lekkultur som råder på avdelningen. De lekar som upprepades oftast, men med störst variation i utformning, var dock kroppslekarna.

Som vi såg i resultatdelen dominerades materialet av lekar med kroppen i centrum (Løkken, 2008), eller om man så vill kropps- och springlekar (Michelsen, 2005, Hangaard Rasmussen, 1992). Att denna typ av lek var dominerade på yngrebarnsavdelningen tolkar jag som typiskt för toddlarkulturen. Men som vi ser i materialet är det inte bara de yngsta barnen på avdelningen som leker kroppslekar utan lika vanligt var det att de äldre flickorna gjorde det. Enligt Hangaard Rasmussen (1993, s. 68) har inte den moderna forskningen uppmärksammat den kroppsliga och sinnliga aspekten av leken tillräckligt mycket, utan man har koncentrerat sig på de mentala sidorna i låtsas- och rollekar. Som jag nämnde i min forskningsöversikt har det på senare tid visat sig att kroppslekar är den typ av lek som barn oftast leker, och man borde alltså ge denna typ av lekar ett lika värde i en förskoleverksamhet som är till för barn som annan typ av lek.

Uppsatsens resultatdel får därmed en tonvikt på de kroppsliga lekarna eftersom de till antal är flest. Detta då till trots att det i det filmade materialet finns en övervägande del flickor över två år, och man hade på grund av det kunnat förvänta sig att rollekar skulle överväga. Att materialet övervägande framhäver flickor mellan två och tre år kan, som jag nämnt i min metoddiskussion, vara en verkan av att jag som observatör hade som fokus att observera leken ur ett språkligt perspektiv, och ju äldre barnen är desto mer talat språk använder de i leken. Men en annan orsak är att på avdelningen går det bara tre stycken barn som är födda 2010, och det dagarna jag var där var bara två av dem närvarande, vilket då naturligt ger att barnen är äldre i det filmade materialet. Detta till trots så övervägde kroppsliga lekar, eller ingick som en del i andra typer av lekar.

Att lägga för stort fokus på ålder är dock farligt eftersom, som Eriksen Hagtvat (2004) uttrycker det: "Det kanske mest märkbara när man ska förhålla sig till en grupp barn i samma ålder är att de är olika" (s. 63). Ändock kan man alltså skönja en del typiska drag för vissa åldrar i förhållande till andra åldrar. I mitt forskningsläge redogörs det mycket om toddlare, alltså 1-2 åringar, och det redogörs en del om 3-5 åringar, men det redogörs inte lika mycket för barnen mellan två till tre års ålder. Frågan man då ställer sig är: Vad händer med barnen mellan 2 till 3 år? Med andra ord de barn jag mestadels kommit att undersöka. I mitt material tycker jag mig skönja att det i den åldern är väldigt vanligt med kroppslekar med en inre föreställningsvärld. Detta gör mig fundersam till att automatiskt anta att det inte finns någon föreställningsvärld, inte pågår en fiktiv lekvärld, bara för att leken ter sig på ett sätt, eller för att barnen inte verbaliserar sin tänkta lekvärld. Det felaktiga i att ge lekar olika värden på en värderande skala, utifrån en kognitiv utveckling, har även tidigare studenter varit inne på (se Andersson, 2010). Och när till och med de yngsta flickorna på avdelningen, 1,5 respektive 1,5, som kör bil ute i hallen gör det med en hög grad av medvetenhet och i en samstämmighet menar jag att den nedvärdering av kroppsliga lekar som skett är felaktig. Utan ord kommunicerar de med varandra genom blickar, gester och kroppen att de är ute å kör. Varje typ av lek har sitt värde och som jag tolkat det har det inte bara ett värde för att barnen ska utveckla sin sociala och emotionella förmåga utan också deras begreppsliga föreställningsvärld när de genom "små" kommunikativa yttranden (som med Sawyer teori kan användas som analysenheter) om handling, likt Adrians "Kör vi bil?", skapar en lekvärld som delas av de tre barnen som kör bil. En lekvärld som med, Lindquist ord, ger barnen möjligheter och erfarenheter att med sin fantasi i leken tolka och förstå sin omvärld.

Med andra ord menar jag att oavsett typ av lek så är leken en viktig del i barnens utveckling och alla typer av lekar är en del i den kamratkultur som Corsaro menar att barn utvecklar när de får tillfälle att vara tillsammans i egenskap av att de just är barn. I studien har jag analyserat leksituationerna med tonvikt på de verbala utsagorna, men detta innebär inte att jag på något sätt vill förringa den lekkultur som bygger på kroppsliga handlingar. Jag instämmer till fullo med Løkken (2008, s. 31) när hon hävdar att en lekkultur som bygger på kroppsliga handlingar är lika meningsfull och värdefull som den barnkultur som tolkas utifrån barns verbala utsagor. På sätt och vis kan man säga att undersökningen var ett försök att visa på att meningsfullheten i den tidiga lekkulturen inte bara rör socialt samspel utan är viktig som grund i ett språkutvecklingsperspektiv också. Utan den kulturen så berövas barn en värdefull och rik dimension i sitt liv (Løkken, 2008, s. 8), och i min analys av kroppslekar såg jag få missförstånd mellan barnen vilket tyder på att samhörigheten och den gemensamma förståelsen av leken är stor. Detta gör att jag drar slutsatsen att det är viktigt att små barn fått leka denna typ av lekar för att skapa en toddlarkultur där lekrutiner och handlingar är gemensamma och meningsfulla för att stödja dem när de sedan börjar experimentera med språket. Om de inte har den kroppsliga kommunikationen att falla tillbaka på kan det leda till att konflikter ökar markant när barnen istället kommunicerar verbalt.

Ytterligare slutledning av att kroppslekar dominerar lekkulturen är att klimatet på avdelningen är tillåtande och att barnen får lov att skapa sin säregna kultur. I leksituationerna har jag sett

exempel som visar på hur viktig de fysiska förutsättningarna är för leken. När Anna och Sara är ute och flyger är visserligen kroppen i centrum men leken inte hade utvecklats som den gjort om inte bordet funnits – med tanke på alla varv de gör måste en del av lekens tjusning varit att springa runt just bordet och det visar på den fysiska miljöns betydelse (Williams, 2006) för att utveckla en kvalitativ lekkultur. Både leken där de springer runt bordet i stora rummet och att särskilt de yngre av barnen på avdelningen samlas runt den stora bilen i hallen visar på hur viktig den fysiska miljön är.

Min andra frågeställning handlade om på vilka olika sätt barnen använder det talade språket i leken. Analysen visar att olika typer av lekar ger olika sätt att använda det talade språket. Sett ur ett pragmatiskt perspektiv kunde vi se exempel på många olika funktioner. Utifrån Karl Bühlers uppdelning menar jag att barnen i de olika lekarna använder sig av alla tre olika funktioner han delar in språket i, så som symbolfunktion. Att ge en annan information om vad man gör och vad man leker använde barnet i många olika lekar. Yttranden som ”vi flyger, vi sover” ger den andra i samspelet en information om vad man gör. Signalfunktionen, att uppmana någon något, användes av barnen mestadels i lekar med leksak, medan symptomfunktionen att uttrycka känslor uttrycktes genom utrop och olika sätt att göra ljud (och även mycket kroppsligt) i de flesta av leksituationerna.

Av de ytterligare tre funktioner som Roman Jakobson lägger till använde barnen sig till störst del av den performativa funktionen, vilket innebär att de utför en handling samtidigt som man säger det man gör. Varför just detta sätt att använda språket är vanligt kan enligt Björklund (2009) vara för att barnet behöver det för att genomföra och avsluta handlingen: ”Språket tillsammans med handlingen har visat sig ha betydelse också både för hur barn kan genomföra och avsluta en handling”(s. 48). Trots att det kroppsliga agerandet dominerar när barnen är små, menar hon, att det inte betyder att talet är bortkopplat, utan språket är en viktig ledsagare till barnens handlingar. En kanalsökande funktion används av barnen verbalt i vissa fall men oftare sker det via gester, ansiktsuttryck och blickar och handlingar bland de yngre barn jag har studerat. Den poetiska funktionen är märkbar och stundtals leker barn med orden och sjunger eller upprepar rytmiskt ett ord. Detta sätt att upprepa ord visar på att de kommunikativa yttrandena sätter en gemensam ram och för händelsen framåt.

Jag har inte gjort någon språklig analys utifrån barnens ålder men i rollekarna så använder sig barnen i undersökningen även det talade språket i förhandlande och metakommunikativa funktioner, något som barnen enligt Eriksen Hagtvét (2004) tillägnar sig vid treårsålder men som här visar sig redan vid tvåårsåldern. Återigen visar det faran med att alltför starkt härleda olika typer av utveckling till ålder. Som pedagog är det viktigt att du är flexibel i ditt sätt att möta barnen och möter dem där de är.

Från början var min tanke att jag ville visa på den betydelse som lek/kamratkulturen hade för barns språkutveckling. Det har varit svårt att fånga kärnan av vad jag velat undersöka men stundtals har resultatet visat på hur barnen i ett samlärande stödjer och lär varandra. En av de största behållningarna man har av lekkulturen är att språket där används på ett naturligt och meningsfullt sätt. Westerlund (2009) och Eriksen Hagtvét (2004) påpekar hur viktigt det är att

barnen lär sig kommunicera med för barnet viktiga personer. Några av de viktigaste personerna för barn på förskolan är andra barn. Några studenter vid Malmö Högskola hänvisar även till forskning som hävdar att det är minst lika viktigt att språket upplevs i meningsfulla sammanhang (Palmgren & Andersson, 2005). Enligt Løkken och andra lekforskare är leken meningsskapande för barn. Detta sammantaget ger att leken är ett meningsfullt sammanhang där barnen kommunicerar med för barnet viktiga personer. I sin samvaro med andra barn och i leken så upplevs alltså språket på ett naturligt och meningsfullt sätt. Barn leker för att det är viktigt och meningsfullt för dem och i leken så utvecklas samtidigt språket och kommunikationen (Jederlund, 2002). Med andra ord är det viktigt att leken får plats i förskolan och att man ser dess utvecklande och lärande effekter för språket.

Att barnen lär sig språket i ett för dem meningsfullt sammanhang är viktigt ju yngre de är vilket Williams (2006) påpekar. Williams (2006) talar mycket om de olika vardagsrutinerna och hur viktiga de är för barns spontana lärande och mycket av litteraturen om språkutveckling betonar att det är viktigt att som pedagog ta till vara på de olika omsorgssituationerna och göra dem till språkutvecklande tillfällen. Lika viktigt torde vara att ta vara på barnens lek för att skapa språkutvecklande tillfällen och som vi sett i resultatdelen gör barnen detta själva utifrån sina egna premisser, kunskaper och vilja att samhöra med andra barn. I mötet med andra barn i leken möjliggörs, enligt Johansson & Pramling (2007), ett lärande. Samtidigt som Siri kör iväg med tågen får hon veta att det heter köra och inte gå. Och det är erfarenheter som inte går att jämföra med en samling där pedagogen visar ett kort på ett tåg och säger att tåget kör. Barnens olika lekhandlingar och lekrutiner är en stor del av förskolan och barnens livsvärld. Ett språkligt lärande innebär som sagt inte bara att lära sig mer ord och bättre ord utan ett lärande innebär också processen det innebär att bli en del av en kultur. För Vygotsky är det sociala samspelet det viktigaste i barnens utveckling, och att då inte ta i beaktande det sociala samspel som sker i leken torde vara omöjligt. I leken så umgås barnen över åldrarna och delar erfarenheter: Anna visar Pelle att man inte bara kan bygga torn utan också rasa dem samtidigt hon senare visar hur man bygger upp dem i rätt ordning.

I de olika lekteman som bildar den lekkultur som finns på avdelningen lär sig barnen och får en förståelse av helheten. Barnen är aktiva medaktören i samspelet med de andra barnen, och använder språket i de lekar och händelser de medverkar i. Enligt Björklund (2008), som undersökt barns begynnande litteracitet, hjälper språket dem att markera händelserna, att föra dem framåt och att utveckla dem. I de leksituationer jag analyserat har upprepning både i dialog och handling varit mycket vanligt och tolkas som ett sätt för barnen att erövra omvärlden. Men det är inte språket i sig, som en fristående del, som är det viktiga utan det är de kollektiva språkliga handlingarna som utvecklar språket (Björklund, 2008). De språkliga yttrandena både skapar och sätter ramen för leken, t ex när Emma ville förmedla att de byggt klart och skulle ut och köra så repeterar hon sig själv tills Rasmus svarar och följer efter. Löfdahl (2005) menar att det är viktigt att förstå hur barnen kommunicerar med varandra för att förstå den sociala dimensionen av leken. I sättet de kommunicerar får vi syn på hur de använder olika redskap och artefakter som kulturen format.

Intressant har varit att sett att de lekar jag kategoriserat som lek med leksak i motsats till tidigare studier inte varit särdeles korta eller konfliktfyllda. Kanhända beror det här på typen av leksak (klossar, tågbanda). Ett resultat av undersökningen har också visat att det i denna typ av lek sker en hög grad av lek med ljud i dessa lekar är den fonologiska utveckling betydande. Barnen övar sig på att uttala ord, leker med betoningar, och språkljud och hör hur små ljud ändrar hur ordet låter. Enligt Cassier (2003) så är de olika prosodiska elementen som betoning, tonstyrka, frasering, tonhöjd och rytm bärande i muntligt framförande och att barnen på ett så pass otvunget sätt som barnen i mina observationer leker med ljud och rytmer menar jag stärker den fonologiska medvetenheten. Och det som man bara ser som ljud och onödigt sorl i små barns lek kan man istället se som en viktig grundläggande del i språkutvecklingen. När Maja och Adrian kör bil och samtidigt gör ploppande ljud med tungan är inte det munmotorik säg. Om de små barnen (självklart inom rimliga gränser) tillåts att låta när de leker utnyttjar man en av lekens inneboende möjligheter till utveckling och lärande. Och för att knyta an till en av de stora käpphästarna när det gäller rollekar och hur mycket lättare det är att se det språkliga värdet i dem får vi inte glömma bort att "den metakommunikativa processen är av både kroppslig och språklig art..." (Hangaard Rasmussen, 1992, s. 45).

7.3 Yrkesrelevans

En av mina slutsatser av undersökningen är att i åldern två till tre händer det mycket i leken. Språkforskningen har sedan länge talat om den boom som kommer i ordförrådet vid två års ålder och kan tänkas att det ger verkningar även i hur leken gestaltar sig. Ofta är avdelningar uppdelade i 1-3 års avdelning och 3-5 års avdelning och detta ger att man på en yngrebarnsavdelning inte bara bör vara medveten om hur jag skapar lekmiljöer som tillåter och förstärker de yngre barnens lekar med kroppen och stora föremål i centrum utan också möjliggör deras övergång till mer låtsaslekar och rollekar vid två års ålder. Typiska lekar för den åldern är lekar med mycket spring och lek men med en föreställning om att man leker något; vi flyger t ex.

Lekens betydelse för barn lyfts fram både i forskning, läroplan och bland lekmän, och det torde inte råda något tvivel om att barn leker för att det är viktigt och meningsfullt för dem. Jederlund (2002) menar att språket och kommunikation samtidigt utvecklas i leken och att det är viktigt uppmärksamma lekens utvecklande och lärande effekter för språket. Förhoppningsvis visar uppsatsen på att leken bör få ett betydande utrymme i förskolan för alla barns rätt att utveckla ett rikt och nyanserat talspråk (Agerström & Weirn, 2006) och en begynnande literacitet. För mig som pedagog visar uppsatsen också på hur viktig barngruppen är för den utveckling och det lärande som sker på förskolan, något som läroplanen lyfter fram. Ett medvetet bruk av leken, så som läroplanen formulerar det, behöver inte betyda att du är med rent fysiskt i leken, utan det kan också betyda att du på olika sätt stödjer den lekkultur som barnen skapar och är delaktig i. Ett sätt att stödja den är självklart att vara fysiskt närvarande, inta en roll, springa med dem, ställa lekfrågor som för leken fram och så vidare.

I dessa lekar syns det få missförstånd barnen emellan och det tyder på att samhörigheten och den gemensamma förståelsen av leken är stor, och ur ett pragmatiskt perspektiv drar jag slutsatsen att det är viktigt att små barn fått leka denna typ av lekar för att skapa en toddlarkultur där lekrutiner och handlingar är gemensamma och meningsfulla för att stödja dem när de sedan börjar experimentera med språket. Om de inte har den kroppsliga kommunikationen att falla tillbaka på kan det leda till att konflikter ökar markant när barnen istället kommunicerar verbalt.

7.4 Vidare forskning

Under tiden jag skrivit på uppsatsen har ytterligare frågor väcks och en stor fråga som jag upprepade gånger återkommit till är hur det kommer sig att lekkulturer skiljer sig så markant åt beroende på avdelning och förskola. Pia Williams (2006) menar att det främst är två faktorer som är viktiga för barns samlärande och det är den fysiska miljön och pedagogernas förhållningssätt. Med detta i åtanke torde man kunna dra slutsatsen att hur lekkulturen ser ut beror på pedagogernas förhållningssätt och hur den fysiska miljön är utformad. Men exakt vad i pedagogernas förhållningssätt är det som ger en kvalitativ lekkultur som både främjar barns sociala, emotionella, kommunikativa och språkliga utveckling hade varit intressant att undersöka – att finna de kritiska aspekterna som utgör variationen i kvalitet. Intressant vore också att undersöka hur miljön styr leken. Charlotte Tullgren gjorde 2004 undersökning om hur pedagogerna styr leken, ofta omedvetet, mot den så kallade goda leken, en lek som var accepterad i samhällets ögon. Hon analyserade detta utifrån Foucaults maktteori och det ger tankar på att analysera hur vi pedagoger, medvetet och omedvetet, utformar miljön för att främja vissa typer av ”goda” lekar. Dessa ”goda” lekar som alltför sällan anses vara kropp- och springlekar. Hur miljön utformas är av högsta vikt och en betydande faktor att ta i beaktning.

En annan aspekt som inte tas upp i arbetet är ett genusperspektiv. Toddlerkulturen är ofta högljudd och utifrån de normerande föreställningarna om kön i samhället är det krasst sagt mer tillåtet för pojkar att vara högljudda. Kan den föreställningar om att pojkar av naturen är mer högljudda kankse leda till att pojkar tillåts leka de lekar som 1-2 åringar finner mest meningsfulla mer än flickor? Och vad kan det då ge för betydelse i ett språkperspektiv? Kompenseras det måhända av de studier som har visat att pedagogernas sätt att prata är olika till pojkar och flickor ger konsekvenser för barnens språkutveckling? är några av de frågor som dykt upp gällande genus.

Ytterligare fortsättning på undersökning är att undersöka hur olika faktorer korrelerar med varandra. Det planerade språkarbetet, det vardagliga samspelet, lekkulturen, förhållningssätt, miljö osv.

8. REFERENSER OCH REFERENSLISTA

- Agerström, A., & Weinmer, J. (2006). *Tal- och språksvårigheter/språkstörningar i ett genusperspektiv*. (Specialpedagogiskt examensarbete, 10 p) Malmö: Lärarutbildningen, Skolutveckling och Ledarskap).
- Andersson, J. (2010). *Det ordlösa samspelet - En observationsstudie om hur förskolans yngsta barn kommunicerar med varandra i leken*. (Pedagogiskt examensarbete, nr HT11-2611-006, 15 hp) Göteborg: Sociologiska Institutionen
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Björklund, C. (2010). Att fånga komplexiteten i små barns lärande - en metodologisk reflektion . *Nordisk Barnehageforskning*, nr 1 vol 3 (s. 17-26).
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet - Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan* . Göteborg: Göteborg Studies educational sciences.
- Esaiasson, P, Gilljam, M, Oscarsson, H & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan - Konsten att studera samhälle, invivid och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Fangen, K (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Hagtvet Eriksen, B. (2004). *Språkstimulering - Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hangaard Rasmussen, T. (1992). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.
- HSFR Etikregler. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. Hämtat 1 januari 2013, från <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Jederlund, U. (2002). *Musik och språk – Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Hässleby: Runa.
- Johansson, E. (2001). *Små barns etik*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. *Möten för lärande – Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Forskning i fokus, nr. 6. Myndigheten för skolutveckling.
- Johansson, E & Pramling Samuelsson, I. (2007). "Att leka är nästan som att lära" – lek och lärande i förskola och skola. Stockholm: Liber.
- Lindahl, M. (1998). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur.

- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar - Mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Lökken, G. (2008). *Toddlarkultur - Om ett- och tvååringas sociala umgänge i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Mellgren, E & Gustafsson, K. (2009). Språk och kommunikation. I S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson & E. Johansson (red), *Barns tidiga lärande - en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande* (s. 151-183). Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Merriam B, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Michélsen, E. (2005). *Samspel på småbarnsavdelningar*. Stockholm: Liber.
- Mittuniversitetet - Institutionen för Utbildningsvetenskap (2012) *Läs och skrivwebb – Läs & skriva*. Hämtat 20 feb 2012, från <http://spica.utv.miun.se/lasaochskriva/?page=sprakutveckling>
- Nationalencyklopedins Ordbok. (1996). Andra bandet. Höganäs: Bra Böcker AB
- Palmgren, A & Andersson, M. (2005). *Det är en grej i livet liksom, att ha en kompis - Barns resonemang om vänskap*. (Pedagogiskt examensarbete, 10 p) Malmö: Barn och ungdomsvetenskap.
- Pramling Samuelsson, I & Lindahl, M (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Skolverket, (2010). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket
Stockholm: Fritzes förlag. <http://www.skolverket.se>
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretager i Uppsala AB.
- Tullgren, C. (2004:). *Den välreglerade friheten - Att konstruera det lekande barnet*. Malmö : Malmö Studies in Educational studies.
- Vallberg Roth, A-C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Westerlund, M. (2009) *Barn i början. Språkutveckling i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra - Samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.
- Vygotsky S, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Öhlander, M. (1999). "Deltagande observation". I *Etnologiskt fältarbete* Kaijser, L & Öhlander, M (red). Lund: Studentlitteratur.