



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Språkutveckling i leken på förskolan

En studie om pedagogers förhållningsätt

Louise Andersson, Wendy Catter, Johanna Hjalmarsson

LAU390

Handledare: Åke Lennar

Examinator: Niklas Pramling

Rapportnummer: HT11-2920-029

Abstrakt

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Titel: Språkutveckling i leken på förskolan – en studie om pedagogers förhållningssätt

Författare: Louise Andersson, Wendy Catter och Johanna Hjalmarsson

Typ av arbete: Examensarbete, 15 högskolepoäng

Handledare: Åke Lennar

Examinator: Niklas Pramling

Rapportnummer: HT11-2920-029

Datum: 2 januari 2012

Nyckelord: Lek, språkutveckling, kommunikation

Syfte

Syftet med den här undersökningen är att synliggöra pedagogers förhållningssätt till barns språkutveckling i den fria och styrda leken, samt ställa detta mot vad den tidigare forskningen tar upp om barns språkutveckling. Syftet är även att urskilja likheter och skillnader i pedagogernas synsätt samt se på barns kommunikation med varandra och pedagogerna i den fria respektive styrda leken.

Våra frågeställningar är

- Vilka synsätt på barns språkutveckling ger pedagogerna uttryck för i undersökningen?
- Hur anser pedagogerna i studien att leken påverkar barns språkutveckling?
- Hur använder de observerade pedagogerna leken som ett språkstimulerande verktyg?

Metod

Vi har utfört kvalitativa intervjuer samt direktobservationer med nio verksamma pedagoger. Pedagogerna i studien arbetar på småbarnsavdelningar på tre olika förskolor i och utanför Göteborg. Intervjuerna och observationerna genomfördes under ett tillfälle vardera på samtliga förskolor. Vi har även funnit stöd i litteratur för att kunna genomföra undersökningen.

Resultat

Utifrån undersökningen kunde vi se att pedagogernas synsätt på barns språkutveckling kretsade mycket kring deras roll men att de även tog upp andra aspekter såsom förståelse, förmågan att uttrycka sig samt samspelet i barngruppen. Pedagogerna ansåg att leken påverkar barns språkutveckling då den utgör en social arena där barnen får tillfälle att uttrycka sig, lära sig lösa konflikter, samarbeta och förbereda sig inför vuxenlivet. Vår tolkning var dock att pedagogerna lade störst vikt vid sin egen roll då de i leken med barnen introducerar olika begrepp till barnen samt benämner saker och händelser. Utifrån studiens resultat har vi dragit slutsatsen att man i förskolan bör använda leken som ett verktyg för att stimulera barns språkutveckling då barnen i leken får tillfälle att träna språket på ett lustfyllt sätt. Genom kommunikation, samspel och språkstimulerande lekar tillsammans med de andra barnen och pedagogerna får barnen tillgång till en bredare och mer varierad kunskap och kan på så sätt lära av varandra.

Innehåll

Abstrakt	2
1. Inledning	4
1.1 Definition av begrepp	4
2. Syfte	5
2.2 Frågeställningar	5
3. Teoretisk bakgrund och tidigare forskning	6
3.1 Stöd i Styrdokument	6
3.2 Teoriförankring	7
3.3 Det sociokulturella perspektivet	8
3.4 Barns språkutveckling	9
3.5 Språkutveckling i den fria leken	12
3.6 Språkutveckling i den styrda leken	14
4. Metod	17
4.1 Datainsamlingsmetoder och genomförande	17
4.2 Urval	17
4.3 Bearbetning	18
4.4 Etiska principer	18
4.5 Studiens tillförlitlighet	18
4.5.1 Reliabilitet	18
4.5.2 Validitet	19
4.5.3 Generaliserbarhet	19
5. Analys och resultatredovisning	20
5.1 Presentation av pedagogerna	20
5.2 Intervjuer	21
5.2.1 Begreppet språkutveckling	21
5.2.2 Arbetet med språkutveckling i den fria respektive styrda leken	21
5.2.3 Lekens påverkan på barns språkutveckling	22
5.2.4 Kommunikation mellan barn i den fria leken	22
5.2.5 Kommunikation mellan barn samt mellan barn och pedagog i den styrda leken	23
5.3 Observationer	23
5.3.1 Språkutvecklande arbete i den fria respektive styrda leken	23
5.3.2 Barns kommunikation med varandra i den fria leken	25
5.3.3 Kommunikation mellan barn och pedagog i den styrda leken	26
6. Diskussion	27
6.1 Barns kommunikation i den fria respektive styrda leken	28
6.2 Pedagogernas olika synsätt på barns språkutveckling	29
6.3 Lekens påverkan på barns språkutveckling	31
6.4 Leken som ett språkstimulerande verktyg	33
7. Slutsatser	36
7.1 Vidare forskning	36
7.2 Slutreflektioner	36
8. Referenslista	38
9. Bilaga 1: Intervjufrågor	40
10. Bilaga 2: Observationsunderlag	42

1. Inledning

Vi är tre studenter som läser till lärare med inriktning mot yngre åldrar vid Göteborgs universitet. Vi är nu inne på vår sista termin av den totalt tre och ett halvt år långa utbildningen. Innan vi påbörjade lärarutbildningen hade alla tre en uppfattning om att leken enbart var lek och att den inte var av någon större vikt för barns lärande, dock blev vi snabbt varse om att så inte var fallet. Under utbildningens gång har leken ständigt haft en framträdande roll och dess potential har genomsyrat både teori och praktik. I den här studien vill vi undersöka hur leken kan användas i ett språkutvecklande syfte. Vi valde att studera hur pedagoger på småbarnsavdelningar arbetar med barns språkutveckling då vi anser att språket, både det verbala och kroppsliga, är nyckeln till samspel, kommunikation och för att fungera i samhället. I samtal med en verksam pedagog har det även framkommit att föräldrar uttryckt ett intresse för hur förskolan arbetar med barnens språkutveckling i verksamheten.

Läroplanen för förskolan poängterar att vi som arbetar inom förskolan ”skall sträva efter att varje barn utvecklar ett nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra” (Skolverket, 2010:10). Våra tidigare erfarenheter från de verksamhetsförlagda utbildningsplatserna är att arbetet med barns språkutveckling sker outtalat och inte är planerat så som andra delar av verksamheten är. Det ämne vi valt att studera kan tyckas bära på självklara svar och att det därför inte behöver undersökas vidare. Vi tror dock att det är mer komplext än så och vill av denna anledning lyfta fram verksamma pedagogers förhållningssätt och tankar kring hur lek och språkutveckling hör samman.

1.1 Definition av begrepp

Nedan kommer vi att definiera de centrala begrepp som återkommer i undersökningen.

Språk: Med språk menar vi talspråk, kroppsspråk, ljud och gester.

Lek: I undersökningen står begreppet lek för den fantasipräglade sysselsättning som barnen tar sig för i samspel med andra eller för sig själva.

Fri lek: Då barnen leker utan aktivt vuxet deltagande, dock med vuxen närvaro.

Styrd lek: När pedagogerna deltar aktivt i barnens lek, kommunicerar med barnen i leken eller initierar en lek. Samlingen ingår inte i begreppet styrd lek.

Kommunikation: Med kommunikation syftar vi till den verbala och kroppsliga förmågan att förmedla något till sin omgivning.

Pedagog: Med pedagog syftar vi till de som arbetar på förskolorna oavsett vilken utbildning de har. Vi gör ingen skillnad mellan förskollärare och barnskötare.

2. Syfte

Syftet med den här undersökningen är att synliggöra pedagogers förhållningssätt till barns språkutveckling i den fria och styrda leken, samt ställa detta mot vad den tidigare forskningen tar upp om barns språkutveckling. Syftet är även att urskilja likheter och skillnader i pedagogernas synsätt samt se på barns kommunikation med varandra och pedagogerna i den fria respektive styrda leken.

2.2 Frågeställningar

- Vilka synsätt på barns språkutveckling ger pedagogerna uttryck för i undersökningen?
- Hur anser pedagogerna i studien att leken påverkar barns språkutveckling?
- Hur använder de observerade pedagogerna leken som ett språkstimulerande verktyg?

3. Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

I det här kapitlet kommer vi att presentera relevant forskning för vårt undersökningsområde kring barns språkutveckling. Avsnittet är indelat i olika delar där vi behandlar styrdokument, teoriförankring, det sociokulturella perspektivet, barns språkutveckling, barns språkutveckling i den fria leken samt barns språkutveckling i den styrda leken.

3.1 Stöd i Styrdokument

Det har genom tiderna alltid funnits någon form av läroplan som väglett arbetet i förskolan. Dock har läroplanen reviderats i och med att samhället har förändrats och nya tankar kring arbetet i förskolan har kommit till. Varje historisk period har haft sitt synsätt och sin teori kring barns lärande (Läraryrket, 2008: 13-16).

Dagens läroplan för förskolan reviderades 2010 och i samband med denna revidering infördes förtydliganden och kompletteringar av vissa mål och riktlinjer (Skolverket, 2010). Läroplanen för förskolan vilar på en demokratisk grund. Skollagen har beslutat att förskolan skall främja en verksamhet som är trygg, rolig och lärorik för alla barn som deltar samt lägga grunden för ett livslångt lärande. Lusten att lära är den grundläggande basen för ett livslångt lärande hos barnen, vilket alla som arbetar i förskolan skall sträva efter. Verksamheten skall anpassas till alla barn och vara stödjande, öppen och uppmuntrande för alla barns olikheter och behov. ”Barnens nyfikenhet, företagsamhet och intressen ska uppmuntras och deras vilja och lust att lära skall stimuleras” (Skolverket, 2010:6). Förskolan skall vara en trygg miljö där barnen uppmuntras till lek och aktivitet både i samspel med vuxna och med andra barn i gruppen. ”Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall präglade verksamheten i förskolan” (Skolverket, 2010:6).

Vidare skall förskolan utveckla barns förmåga att kommunicera och verka socialt med andra. Lärandet skall vara grundat på samspel mellan barn och vuxna men även på att barn lär av varandra. ”Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar ett nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra” (Skolverket, 2010:10). Arbetslaget skall ansvara för att barnen får stöd och stimulans i sin språk- och kommunikationsutveckling genom att i leken utmana barnens nyfikenhet, lust att få nya kunskaper och förståelse. Genom att göra arbetet roligt och meningsfullt kan förskolan främja ett livslångt lärande. Vidare poängterar läroplanen att ”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 barnens nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen” (Skolverket, 2010:7). Pedagogikforskaren Sonja Sheridan (2011:25) som var med och arbetade fram den reviderade läroplanen för förskolan svarar i en intervju att den förändrade läroplanen innebär att förskollärarna nu måste ha kompetens inom ämnen som teknik, matematik och naturvetenskap.

3.2 Teoriförankring

I det här avsnittet kommer vi ta upp olika teories syn på barns språkutveckling. Nedan nämns den behavioristiska teorin som förknippas med psykologen Burrhus Frederic Skinner (1904 - 1990) och den nativistiska teorin som förespråkas av språkvetaren Noam Chomsky. Tyngden kommer dock ligga på pedagogen och utvecklingspsykologen Jean Piagets (1896 - 1980) kognitiva teori samt den pedagogiska teoretikern och filosofen Lev Vygotskijs (1896 - 1934) socialinteraktionstiska teori.

Synen på barns språkutveckling har skiftat under de senaste decennierna och man har genom tiderna valt olika metoder för att stimulera barns språkutveckling. Utifrån olika teorier har man arbetat för att ta reda på vilket tillvägagångssätt som är det bästa för att utveckla barns språk (Svensson, 1998:23). Pedagogikforskaren Ann-Katrin Svensson (1998:23) lyfter fram olika teorier kring språkinläring. Inom den behavioristiska teorin anser man att barn lär sig språket på bästa sätt genom imitation. Även stimuli och respons är något som ingår i denna teori och som anses vara viktig vid inläring. Barnen utvecklar sin språkliga förmåga om de får stimulans i sina försök att tala, vilket sker om den vuxne ger barnet respons och benämner saker som barnet pekar på eller observerar. Dock menar Svensson (1998:25) att det finns kritik mot denna teori då man menar att barnet inte enbart kan utveckla sitt språk genom att imitera och upprepa. Hon anser att man hör på barn som precis håller på att lära sig prata att de inte imiterar vuxna. Vidare tar Svensson (1998: 25-29) upp den nativistiska teorin där man är mer intresserad av språkets framväxt än pedagogiken kring språkinläring hos barn. I denna teori riktar man sig inte mot den sociala omgivningen utan mer mot den fonologiska och syntaktiska utvecklingen. Nativisterna tror att språket kommer till barnet av sig självt vilket Piaget och Vygotskij motsätter sig. De anser att språket behöver stimulans och att det utvecklas i interaktion med andra. Vygotskij och Piaget är även överens om att barnens förstånd utvecklas i interaktion med den materiella miljön samt att barnen lär sig i olika aktiviteter. Dock ser de olika på hur dessa aktiviteter bör utformas för att på bästa sätt gynna barns språkutveckling. Piaget anser att barnen utvecklas på bästa sätt genom att undersöka sin omgivning medan Vygotskij betonar att den bästa förutsättningen för barn att utvecklas är genom en välorganiserad och stimulerande miljö där barnen utmanas av andra.

Piaget är inriktad på den kognitiva utvecklingen medan Vygotskij inriktar sig mot den sociala utvecklingen, Svensson (1998: 29-31) har därför valt att kalla deras teorier för den kognitiva och den sociala interaktionismen. Författaren beskriver att det typiska för den kognitiva teorin är att den kognitiva utvecklingen ligger till grund för språkutvecklingen. Vidare menar hon att som ram runt den kognitiva utvecklingen ligger de erfarenheter som barnet gör under sina första levnadsår. Genom att barnen använder sina sinnen när de smakar på saker, lyssnar, tittar och rör sig får de erfarenheter som leder till kognitiv utveckling. Denna utveckling leder i sin tur till språklig utveckling samt språkligt samspel. I nästa steg menar man att barnet genom det språkliga samspelet utvecklar en vidare kognitiv förmåga. Denna teori hävdar att talutvecklingen är beroende av den kognitiva utvecklingen men att miljön har mindre betydelse när det gäller språkutvecklingen. Dock menar man att miljön har en indirekt betydelse för språkutvecklingen. Piaget anser att det är tanken som leder till språket, ju mer utvecklat talspråk desto mer påverkar miljön barnet.

Svensson (1998:31) tar även upp några pedagogiska konsekvenser för Piagets teori och lyfter att det är av stor vikt att barnet ges tillfällen att utforska sin omvärld, vara aktiv och härma i sina lekar. Barnen måste även få möjlighet att umgås med vuxna och andra barn samt ges tid till egen reflektion. Vidare tar författaren upp att då Piagets forskning inte var direkt inriktad på betydelsen av de sociala faktorerna i barns utveckling finns det inget som tyder på vikten

av kamratrelationer eller en lämplig social miljö. Därför menar Svensson att den kognitiva teorin lämnar pedagoger till att dra egna slutsatser kring hur de skall utveckla barns språkutveckling i en lämplig social miljö.

Svensson (1998:32) lyfter fram den sociala interaktionismen som Vygotskij företräder. Hon beskriver att det typiska med denna teori är att man anser att språkutvecklingen är beroende av biologiska och sociala faktorer. Vidare menar man därför att språkutvecklingen måste studeras ur många olika perspektiv så som kulturellt, socialt, historiskt och ur ett individperspektiv. Språket är beroende av den kultur barnet växer upp i och man menar att barnet redan från början är inriktad mot kommunikation. I likhet med Piaget menar även Vygotskij att barnets första levnadsår innehåller viktiga erfarenheter som de bär med sig.

I den sociala interaktionismen diskuteras det kring tänkande och språket, vad kommer först och på vilket sätt är dessa beroende av varandra. Piaget hävdar att det är tanken som gör att barnet får ett utvecklat språk. Däremot menar Vygotskij att språkutvecklingen inte tvunget är beroende av den kognitiva utvecklingen utan att språket och tänkandet är åtskilda hos ett litet barn. Vidare förespråkar Vygotskij att när barnet nått ett visst språkligt utvecklingsläge kommer språket att inverka på tänkandets utveckling. Han lägger stor vikt vid de sociala erfarenheterna för språkutvecklingen och menar att då språket skall utvecklas behövs det socialt samspel mellan människor. Vidare lägger han stor vikt vid att barnet får rika möjligheter att delta i kulturellt betingande verksamheter där barnet bör ledas av en mognare och kunnigare person. I förskolan är språket viktigt för barnets begreppsbyggnad och fortsatta utveckling vilket barnet får genom att det erbjuds många olika upplevelser där det uppstår saker och ting att kommunicera kring. Det är även viktigt att dessa situationer och upplevelser sker i interaktion med barn i olika åldrar men även tillsammans med vuxna så att det ges tillfälle för barnen att utmanas och att detta på sikt bidrar till mognad och utveckling. Vidare förespråkar Vygotskij precis som Piaget att barnet skall få rika möjligheter till att undersöka sin omgivning (Svensson, 1998: 32-38).

3.3 Det sociokulturella perspektivet

I detta avsnitt behandlas det sociokulturella perspektivet, vilket är undersökningens främsta teoretiska utgångspunkt.

Den främste företrädaren för det sociokulturella perspektivet är Vygotskij. Han menar att allt lärande är socialt och sker i interaktion med andra. Det är genom att delta i sammanhang som lärande kan ske. Kommunikation är det centrala vilket han betonar med att språket har betydelse för lärande (Claesson, 2007: 31-43). Inom det sociokulturella perspektivet menar man att kunskapen är *distribuerad* mellan de individer som befinner sig i gruppen eller sammanhanget. Med detta menas att alla besitter olika mycket kunskap inom olika områden och att alla dessa delar behövs för helhetsförståelsen. I och med att kunskapen är uppdelad mellan olika individer måste därför lärandet vara socialt (Dysthe, 2003:44). "Vygotsky betonar att mycket av det vi lär oss, lär vi av andra. Nyckeln till socialt lärande är förmågan att imitera och utveckla sina högre mentala funktioner"(Williams, 2006:40).

Mediering är ett vanligt begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Mediering kan även kallas för förmedling och avser det stöd som en individ får i sin läroprocess, både från andra personer men också från olika verktyg. Dessa verktyg kallas även för *artefakter* och är ett betydelsefullt begrepp inom den sociokulturella teorin. Med artefakter menar man alla de intellektuella och fysiska hjälpmedel som vi använder oss av när vi försöker förstå vår omvärld. Språket är den främsta artefakten enligt det sociokulturella perspektivet och det är

med språkets hjälp som vi kan formulera tankar, kommunicera, tala och skriva (Dysthe, 2003:45-46). ”Enligt Vygotskij är leken ett kulturellt uttryck där den vuxne får en central roll i leken genom att delta och agera i dialog med barnen i leken. Lärarna ses som mediatorer. Detta leder enligt Vygotskij till rikedom och mångfald i leken och lärandet” (Davidsson i Carlgren, 2009:75).

Vygotskij menar att det är viktigt att barnet ”deltar i kulturellt betingade verksamheter under ledning av en mognare och mer kunnig person som hjälper barnet att öka tankeförmågan i sociala sammanhang” (Svensson 1998:33). Vidare menar Vygotskij att det är viktigt att barnet under sin förskoletid får upplevelser och möjligheter till att undersöka sin omgivning som ger barnet tankar att kommunicera kring vilket leder till en språklig utveckling hos barnet. Vuxna måste även ge barnen rika tillfällen att umgås med andra barn i samma ålder men också med barn som har ett mer utvecklat språk så att det blir en utmaning för barnet. Detta är något som Vygotskij kallar *zonen för möjlig utveckling*. Med det menas att barnet lär sig av en vuxen eller någon kamrat som kommit längre i sin utveckling (Svensson, 1998:33). Vygotskij menar att barnet genom att imitera en vuxen eller en kunnigare kamrat efter en tid kan klara sig på egen hand (Williams, 2006:41).

3.4 Barns språkutveckling

Följande avsnitt tar upp en del av den forskning som finns angående barns språkutveckling och kommunikation.

Genom språket kan vi kommunicera med andra människor och det ger oss en känsla av gruppsammanhållning. Kommunikation betyder att man delar något med någon, ett ömsesidigt byte (Svensson, 1998: 11-12). Pedagogikforskaren Anders Arnqvist (1993: 12-15) tar upp både den muntliga och den icke-muntliga kommunikationen. Han menar att vi genom att använda oss av icke-muntliga uttryck kan förstärka den muntliga kommunikationen. Att skaka på huvudet är ett exempel på ett icke-muntligt uttryck. Författaren menar även att det finns en språklig aspekt i den icke-muntliga kommunikationen och räknar där in exempelvis teckenspråk och gester. Vidare delar han även upp den muntliga kommunikationen i språklig och icke-språklig, där det språkliga syftar till ord och den icke-språkliga till bland annat röstläge och betoningar. Kommunikation och språk är inte enbart ett verktyg för att överföra information och budskap utan används också till att skapa förståelse för vår omgivning och den kontext vi lever i. Med hjälp av språket kan vi strukturera och klassificera våra erfarenheter. En viktig del av språket är dock att den fyller en social funktion. Med språket kan vi ta kontakt med andra människor och tillsammans föra en dialog. Med hjälp av språket kan barnen organisera sin omvärld och sortera sina intryck och erfarenheter. Då språket påverkar utvecklingen av våra tankar leder detta även till att vi kan lösa problem som uppstår.

Svensson (1998: 121-129) lyfter fram den amerikanska forskaren och psykologen Urie Bronfenbrenner (1917 - 2005) som ser på barnets utveckling ur ett utvecklingsekologiskt perspektiv. Det innebär att barnet och dess utveckling sätts i relation till de miljöer som barnet lever i. Det är samspelet mellan barnet och miljön som studeras och den utveckling som sker är resultatet. Barnen påverkas i de olika miljöer de befinner sig i och utvecklas därefter. Bronfenbrenner delar upp miljöer som direkt och indirekt påverkar barnet. Enligt honom finns det olika nivåer runt barnet som påverkar. Den viktigaste är mikronivån som omfattar den närmiljö som barnet befinner sig i, till exempel familjen, förskola, kompisar och grannar. Ytterligare en kallas mesonivån vilket handlar om de förväntningar som finns mellan olika miljöer runt barnet. Bronfenbrenner lägger störst tyngd på mikronivån och mesonivån vilket

har störst betydelse för barnets utveckling. Han menar att det är av stor vikt i barnets utveckling hur dessa miljöer ser ut kring barnet. Han påpekar att barn påverkas olika beroende på hur vuxna kommunicerar med barnen hemma och på förskolan. Barn som i hemmiljön inte fått någon utmaning i sin språkutveckling eller barn som fått mycket stimulans och utmaning behöver olika stöd när de kommer till förskolan. De olika språkformer som barn möter präglar dem och de språkliga erfarenheterna försvårar eller underlättar för barnen beroende på hur deras tidigare erfarenheter sett ut.

Språkvetaren Ragnhild Söderbergh (1988: 13-15, 53) tar upp studier som undersökt språkutvecklingen hos barn redan direkt från födseln. I dessa studier framgår det att barn först och främst kommunicerar genom ögonkontakt, skrik och joller. När vuxna talar med små barn använder de ofta enkla ord och korta meningar där de betonar de ord som är av mest relevans i meningen. De vuxna brukar även tala med en ljusare ton till de yngre barnen. Allt eftersom barnen blir äldre förändras sättet på vilket de vuxna talar, exempelvis talar man med snabbare tempo och med mer komplexa meningar.

Professorn i specialpedagogik Bente Eriksen Hagtvet (2004: 90-100) menar att det finns en föreställning om att talspråket kommer av sig självt. Författaren medger att detta till viss del är sant men att det är mer komplext än så. Hon menar att barns talspråkliga utveckling till stor del är beroende av de erfarenheter som barnen har tillägnat sig under sin uppväxt. Eriksen Hagtvet tar vidare upp att när barn lär sig att tala så sker detta informellt, alltså att det inte sker i en formell inläringssituation. Barnen omges dagligen av talspråk och varje del av dagen är ett lärandetillfälle även om varken vi eller barnen är medvetna om det själva. Enligt Eriksen Hagtvet är ord och språk något som ska upplevas med hela kroppen och av många sinnen för att barnen ska utveckla vad författaren beskriver som äkta begrepp. Hon anser även att det är viktigt att prata om ord tillsammans med barnen för att skapa kunskap och förståelse för ordets kulturella betydelse.

Eriksen Hagtvet (2004: 50-52) menar att det lilla barnets första ord inte är starten på kommunikationen utan att det enbart är ett tillägg till barnets tidigare kommunikationsformer. Det ettåriga barnet kommunicerar exempelvis med gester och ljud och detta är inte något som försvinner i och med att barnet lär sig tala utan fortsätter att fungera som en del i kommunikationen. När barnet utvecklats ytterligare i sitt talspråk och behärskar fler ord kan detta leda till ett mer abstrakt sätt att kommunicera och tänka. Till skillnad från tidigare då kommunikationen ofta är begränsad till här och nu kan barnen nu också tala om saker som har hänt eller ska ske. Författaren tar även upp att de små barnens sätt att kommunicera ofta är egocentriskt, exempelvis att barnet utgår ifrån att lyssnaren vet vad barnet talar om även om viktiga aspekter uteblir. Genom att som lyssnare ställa frågor kan vi få reda på vad det är barnet vill förmedla och kompenserar på så sätt barnet och bygger upp en grund för hur ett samtal kan gå till. Eriksen Hagtvet förklarar även att barn som ofta får frågor av exempelvis föräldrar eller andra vuxna i högre grad själva ställer frågor i samtal än barn som inte har fått frågor ställda till sig.

Söderbergh (1988:84) menar att barn i åldern upp till två år kommunicerar med varandra men att kommunikationen då främst består utav kroppsspråk och ett här och nu- perspektiv. Däremot förbereder den vuxnes kommunikation barnen inför en framtida språkutveckling och de vuxna har även en förmåga att tala om både saker som hänt och som kommer hända. Forskaren inom läs- och läroprocesser Caroline Liberg (2006: 11-12) lyfter fram hur man som pedagog kan använda barns okonventionella vägar som inspirationskälla för att utveckla en effektiv pedagogisk praktik i förskolan och skolan. Dessa pedagogiska praktiker handlar

enligt Liberg om att ta till vara på varje tillfälle då man kan samtala med barnen. Innehållet i dessa samtal begränsas då inte till att omfatta det som händer här och nu utan ska även kunna röra situationer som har varit eller som ska ske. Ett sätt att i dialog med barnen förflytta sig bortom det aktuella för att även ta in andra tidsperspektiv är att använda sig av boksamtal. Genom samtal som utgår ifrån handlingen i en bok kan man enligt Liberg behandla olika tidsangivelser och även utgå ifrån ämnen som fångar barns intresse.

Såväl den muntliga som den skriftliga kommunikationen kan enligt Eriksen Hagtvvet (2004: 60-62) vara olika mycket situationsbunden. Med detta menar hon att det är en mängd aspekter som påverkar hur kommunikationen tar sig uttryck. Exempelvis är både den sociala och emotionella närheten och den gemensamma förståelsen avgörande för kommunikationens form, men även hänseenden som var, när och hur situationen äger rum. De yngre barnen befinner sig mer i en situationsbunden kommunikationsform medan de äldre barnen har utvecklats till att även kunna samtala och förstå oberoende av situation. Författaren anser att pedagoger i förskolan har möjlighet att redan tidigt bygga broar mellan det situationsberoende och det oberoende språket genom att ge barnen erfarenheter av olika språksituationer. Att kunna tala och förstå oavsett den konkreta situationen kan fungera som verktyg för abstrakt tänkande och inlevelse i andras livssituation.

Eriksen Hagtvvet (2004: 57-58, 65) menar att medan barn i ett till tvåårsåldern ofta ser språket som ett verktyg för att samtala så kan de lite äldre barnen se språket även ur ett metaperspektiv. Exempelvis kan de intressera sig för ords betydelse, klappa stavelser eller intressera sig för de olika ljud som ingår i ord. Att barnen talar om språket gör dem mer medvetna om språkets komplexitet och ger dem mer kunskap om språkets olika delar, vilket gynnar en fortsatt språklig utveckling. Eriksen Hagtvvet ger en förenklad beskrivning av barns språkliga utveckling och menar att tre-fyrsåldern karaktäriseras av kunskapsuppbyggnad medan fyra-femåringarna snarare ägnar sig åt befästning, nyansering och utökning av den kunskap de tillägnat sig. Författaren poängterar även att all stimulering bör ske utifrån barnets intresse och förutsättningar.

Eriksen Hagtvvet (2004:96-98, 106) tar upp den socialinteraktionistiska teorin som betonar att barns språkutveckling både är en produkt av miljön, i form av de vuxna och de sammanhang och dialoger som barnet omges av, men att det även är en produkt utav barnen själva och deras vilja att vara sociala och bli förstådda. Att lära sig använda språket på ett sätt som är socialt accepterat är en viktig del i den språkliga utvecklingen. Exempelvis sociala regler som att man bör vänta på sin tur, lära sig uppfatta när någon annan vill ha ordet etc. Att vara språkligt kompetent skall alltså inte enbart förstås som att man har ett väl utvecklat ordförråd och kan sätta ihop långa meningar utan bör även ses i förhållande till hur man använder sig av språket tillsammans med andra och i olika situationer.

Arnvist (1993: 16-18) tar upp att det är i förskoleåldern som barnen främst utvecklar sitt språk och att detta därför är en viktig period i barnens språkutveckling. Författaren påpekar att man i studier av barns språkutveckling även bör ta i beaktning vad barnen förstår, inte bara vad de kan ge uttryck för. Han menar att barn ofta förstår mer än vad de språkligt kan kommunicera. Eriksen Hagtvvet (2004:111) menar att man genom att upprepa det som barnet säger blir till en medskapare av språket. Att övertolka och upprepa barnets ord nyanserar och utvecklar barnets språkliga kompetens. Ett exempel på detta övertolkande kan vara när ett barn säger *uus* och den vuxne, utan att rätta barnet, säger *ja, det är ljus*. Söderbergh (1988:20) menar att man i de vardagliga rutinerna utvecklar ett visst sätt att samtala och att dessa återkommande situationer och samtal är av stor vikt för barnens språkutveckling. Eriksen

Hagtvet (2006:213) tar upp en rad huvudområden inom vilka hon anser att man ska stimulera barns språkutveckling. Bland annat poängterar författaren att man som pedagog måste lyssna aktivt på barnen och låta dem få tid till att berätta och förklara. Pedagogerna ska även fungera som förebilder och ska därför också själva tänka på hur de använder språket i olika situationer samt ge bra förklaringar när barnen undrar om något.

Vidare tar Eriksen Hagtvet (2004:8) upp att barn i förskoleåldern är speciellt mottagliga för att utvecklas men hon poängterar även att barn i den åldern är extra sårbara. Med detta menar författaren att det är en känslig period i barnens utveckling där bristfällig stimulering kan medverka till negativa konsekvenser såväl språkligt som socialt. Söderbergh (1988:83) menar att alla barn som befinner sig på exempelvis förskolan skall få tillgång till att varje dag samtala enskilt med en pedagog för att kunna utvecklas språkligt. Vidare poängterar hon att den ekonomiska situationen omöjliggör detta och att bristen på enskilda och inlevelsefulla samtal leder till språkförsvningar när barnen senare börjar i grundskolan. Lingvisten Sven Strömqvist i Elisabeth Ahlsén och Jens Allwood (1995/2002:31) menar att dagens samhälle i hög grad bygger på kommunikation och språk, så som texter, litteratur, samtal osv. Vidare menar han att man, för att leva ett värdigt liv, måste skaffa sig kunskaper om alla dessa olika språkformer och att pedagogerna i skolan har ett stort ansvar på detta område.

3.5 Språkutveckling i den fria leken

Nedan beskrivs barns språkutveckling kopplat till den fria leken.

Eriksen Hagtvet (2004:29) tar upp Erikssons definition på lek och beskriver den som en aktivitet som är frivillig men inom vissa ramar. Vidare menar Eriksen Hagtvet att leken är en källa till att uppleva världen och att det inom leken finns utrymme för misslyckanden, då leken inte är på riktigt. Med detta poängterar även författaren att leken är ett ypperligt tillfälle för lärande då barnet ges möjlighet att träna på det som barnet finner svårt.

Tidigare forskning om lek har presenterats genom en tvetydighet som definierar lek och lärande som en dikotomi där leken relateras till kreativitet och lärande till verklighet. Dagens forskare ser dock leken och lärandet som något nära sammankopplat. Brian Sutton-Smith i förskoledidaktikern Ingrid Pramling Samuelsson och professorn i utbildningsvetenskap Maj Asplund Carlsson (2003: 49-50) ser variation som en central dimension i leken. Vidare förklarar Sutton-Smith hur man på samma sätt som man kan betrakta lärande som en livslång process även kan se leken som en livslång variationsprocess. Det är variationen som ger barnet möjlighet att gestalta och berika sin erfarenhetsvärld genom att på olika sätt återskapa upplevelser i leken.

Barn kommunicerar på olika vis beroende på ålder och hur långt de kommit i sin språkutveckling. Även om en tvååring kan använda vissa ord är det kroppsspråket som är det mest dominerande i denna ålder. De använder ögonen genom att söka kontakt eller avvisa, de puttar varandra, skriker och skrattar. Barnen använder även sina händer för att ge saker till varandra, de pekar mot något de vill ha eller menar. Barn använder sig av sitt kroppsspråk som ett ordlöst samförstånd om vad leken går ut på och genom blickar och sin kropp förstår barnen vad som gäller i den rådande situationen (Michélsen, 2005:73). Howes i psykologen Elin Michélsen (2005:29) beskriver vad som menas med social kompetens hos barn som är mellan ett till tre år. För att kunna påstå att barn utvecklat en social kompetens ska barnen kunna leka gemensamma låtsaslekar samt kunna vara delaktiga i vänskapsrelationer. Eckerman i Michélsen (2005:31) talar även hon om social kompetens fast kring hur den utvecklas från samspel i hemmet där det sker imitation mellan barn och vuxna. Hon menar att

den imitation barnen gör i tidig ålder ger dem de erfarenheter barnen behöver för att senare utveckla ett mer moget samspel tillsammans andra barn i leken.

Pedagogen Pia Williams (2006:79) beskriver att i förskolan sker allting i grupp med andra barn. Även om ett barn sitter ensamt och tittar i en bok eller sysselsätter sig med någonting annat så sker detta i sammanhang och interaktion med andra. Williams (2006:92) menar att delaktighet inte måste ske genom att barnen leker med samma sak eller verbalt kommunicerar. Det uppstår dagligen situationer då barnen kommunicerar och samspelar med varandra genom att titta på andra barn och härma. ”Genom att kommunicera och interagera med varandra får barn förståelse för hur man får tillträde till lekar, blir en accepterad kamrat i en pågående aktivitet eller hur man ska bete sig i olika situationer i skolan eller förskolan” (Williams, 2006: 92).

Forskaren Annica Löfdahl (2004: 42-43) tar upp sociologen William Corsaros begrepp kamratkultur. Kamratkulturer är karaktäristiska arenor för hur barn kommunicerar med varandra och utgör en betydelsefull utgångspunkt när barn utvecklar en gemensam kunskapsbank inom den aktuella gruppen. Kamratkulturerna skänker barnen tillfälle att se och markera det som skiljer dem från den vuxna världen samtidigt som de skapar sin identitet genom att befästa det de har gemensamt. Corsaro i Löfdahl förklarar vidare att när barn och vuxna kommunicerar med varandra uppstår det ofta försök att hamna på en gemensam förståelse. När innehållet i kommunikationen inte förstås till sin helhet av barnet skapar det förvirring och osäkerhet. Detta bearbetas av barnet genom kamratkulturer. Det är inom lekens ramar som barn får tillfälle att gemensamt handskas med olika konflikter. Corsaros studier visar barnens medvetenhet om kommunikationens betydelse för att leken ska kunna fortskrida. Barn värnar enligt Corsaro om sin lek genom att avvisa eventuella nya lekkamrater eller hänvisa till att det inte finns plats för fler deltagare. Detta visar på deras sociala kompetens eftersom de vet att stadiga relationer lekkamrater emellan garanterar en längre varande lek. Barn värnar hellre om interaktionen med lekkamraterna än om det fysiska rummet eller materialet som nya deltagare kan bidra med.

Genom leken skapar barn kunskap och mening i och med att de möter nya oväntade situationer. Dessa nya erfarenheter stämmer inte alltid överens med det redan upplevda vilket leder till att det sker en bearbetning av de nya intrycken. Barnet bearbetar då det nya innehållet genom att anpassa det till det de redan kan eller vet. Bearbetningsprocessen ger på så sätt upphov till ny kunskap och blir därför en del av lärandet. Genom leken upptäcker barnet först den fysiska världen för att sedan omvandla den till en rollek. Rolleken ger barnet möjlighet att genom kropp och språk gestalta sina upplevelser samt att göra sin erfarenhetsvärld meningsfull. Leken ger även barnet tillfälle att utvecklas emotionellt. Ett engagerat barn kan inom lekens ramar bearbeta olika roller och livssituationer genom att pröva många gånger tills de känner att de bemästrar något. Följden av en sådan process innebär att barnet får en känsla av tillräcklighet. Genom leken får barnen möjlighet att ta del av varandras lekvärldar och det är genom detta deltagande som individen berikas med en mer nyanserad rolltolkning (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003: 42-43).

Pedagogikforskaren Gunilla Lindqvist (2002: 89-90) lyfter fram den amerikanske lekforskaren Pellegrini. Han poängterar lekens betydelse för barns språkutveckling och har i sina studier kommit fram till att barn som lekt fantasi- och dramalekar visat sig vara mer kompetenta på att berätta historier än barn som inte ägnat sig åt lekar av detta slag. I leken utvecklar barnen sin förmåga att använda språket oberoende av vilken kontext de befinner sig i. Språket blir i leken ett verktyg för att skapa kontext, roller och handling. Professorn och

lekforskaren Birgitta Knutsdotter Olofsson (2003: 76-77) tar upp forskare som studerat barn i roller. De menar att genom att barnen pratar och informerar varandra om vad som skall hända och ske i leken då tränar sin berättarförmåga, vilket kan bidra till förmågan att skriva uppsatser senare i skolan. Vidare menar de att barn i leken tränar upp sin föreställningsförmåga. Utan en föreställningsförmåga orkar barn inte lyssna på sagor och inte heller läsa en bok själva. ”Språket, det talade och det skrivna, bygger på att det associeras till föreställningar och bilder hos mottagaren. Annars är språket dött” (Knutsdotter Olofsson, 2003:78). Författaren tar även upp att svenskalärare har märkt att barn idag har svårare med språket än vad de tidigare har haft och syftar då både på det verbala och på skriftspråket. Detta är något som oroar dagens lärare då de menar att ”den som kan uttrycka sig genom språket har makten” (Knutsdotter Olofsson, 2003: 76-77). Vidare menar hon att förståelsen för språket och lusten att uttrycka sig samt kapaciteten att göra sig inre bilder startar tidigt i barnens liv vilket då blir viktigt att ta tillvara på redan i förskoleåldern.

3.6 Språkutveckling i den styrda leken

I detta avsnitt presenteras forskning om barns språkutveckling i relation till den styrda leken.

När barn befinner sig i språkliga sammanhang utvecklar de sitt tänkande samt sin förståelse för vad som sker. Barn kommer till förskolan med olika förkunskaper och erfarenheter kring språkande. Vissa barn har breda erfarenheter att bygga vidare på medan vissa barn kommer till förskolan med ett mindre utvecklat språk. Det viktiga är att pedagogerna på förskolan arbetar utifrån där varje enskilt barn befinner sig och finner arbetsätt för att hjälpa barnet att vidareutveckla sitt språkande (Bjar & Liberg 2003: 19-23). Knutsdotter Olofsson (2003:77) tar upp att forskare har studerat språket hos barn i olika leksituationer på förskolan. De beskriver att när vuxna är med i leken så använder barnen ett mer varierat språk och med större ordförråd än om de leker själva.

Lindqvist i Löfdahl (2004: 44-45) lyfter fram ett lekpedagogiskt arbetsätt som går ut på att pedagoger och barn tillsammans skapar rum för lek, vilket Lindqvist kallar för lekvärldar. Genom att skapa dessa lekvärldar tillsammans kan barnen inlemmas i det sociokulturella sammanhanget de ingår i och kan även använda sig av olika estetiska uttrycksformer. Dessa lekvärldar skapas utifrån ett kulturellt sammanhang som både barn och pedagoger möter. Pedagogerna tar första steget genom att gestalta temats rollfigurer och ger på så sätt barnen tillfälle att kliva in i en lekvärld. Barnen får då chans att prova på hur det är att både vara den som fruktar och den som fruktas samt att träffa på olika typer av personligheter. På så sätt kan barnen öva sig i att bemöta olika situationer och figurer. Lekens händelseförlopp tar form i och med att en dialog mellan barn och vuxen uppstår och skapar handlingen. Alla deltagare kan inom ramen för lekens regler ge form till sina egna lekhandlingar vilket förebygger att det uppstår kamp om makt. I dessa lekvärldar skapar olika situationer och figurer ett sammanhang. Lindqvists studier visar på att det för förskolebarn inte är rekvisita och inredning som är det centrala utan att det är sammanhanget och atmosfären som ger situationen mening.

Knutsdotter Olofsson (2003:38) framhåller att när barn leker går de bortom verkligheten och in i en lekvärld där allt kan ske. Det gäller att alla barn som ingår i leken är i samförstånd med att de leker och vad de leker. Det gäller att det finns en ömsesidighet mellan barnen och även att barnen förstår lekreglerna och turtagande. De barn som inte lärt sig lekens regler har svårt att känna sig trygga och släppa på verkligheten. Vuxna kan stödja dessa barn genom att hjälpa dem in i leken, lära dem förstå leksignaler och att skilja på lek och verklighet. När människor tänker på språk associerar de oftast först till talspråket. Barn uttrycker sig på det språk eller på

det vis som finns tillgängligt för dem. Författaren menar att barn i förskoleålder kan uttrycka sig tydligare i leken, med vad hon kallar leksspråket, än vad de kan i det vardagliga talspråket. Vidare anser hon att ”det är i den tidiga kommunikationen mellan den vuxne och barnet som leken och talspråket förs in i barnets värld. Det är den vuxne som lär barnet vad lek är och hur man kan leka” (Knuttdotter Olofsson, 2003:38).

Eriksen Hagtvet (2004: 115-116) lyfter fram McCabes och Petersons forskning som har visat att det är mest effektivt när barn lär sig ord i anknytning till en aktivitet som de är intresserade av. Vidare tar hon upp att Tomasello och Kruger kom fram till att barnen lärde sig substantiv lättare om de lekte med föremålet i fråga och likaså lärde de sig verb lättast i samband med att de utförde aktiviteten. Det är med andra ord viktigt att kommunicera om det som barnen tar sig för men det är också av stor vikt att kommunicera utifrån barnens intressen. Eriksen Hagtvet (2006: 49-50) poängterar att rim och ramsor kan ge barnet en bild av form och ordning. Genom att läsa ramsor och göra rörelser med de små barnen kan språket upplevas även fysiskt. Ett exempel är ramsan *Rida, rida, ranka, hästen heter Blanka*. I denna ramsa kan barnet sitta i den vuxnes knä och då inte bara få den känslomässiga närheten med den vuxne utan även känna rytmen i kroppen. Så småningom kan barnet frigöra ramsan från den fysiska aktiviteten och barnet får då mer kontroll över språket i ramsan. Att barn i förskoleåldern får uppleva språket på ett fysiskt och lustfyllt sätt är optimalt för deras språkutveckling samt att det bäddar för ett fortsatt positivt språkforskande. Att använda flera sinnen samtidigt kallar Eriksen Hagtvet (2006: 70-75) för multisensoriskt. När man arbetar multisensoriskt med språket får barnens hjärna arbeta med många olika områden på samma gång, vilket i sin tur är gynnsamt för inläringen. Författaren tar även upp språklekar där man ställer frågor till barnen om exempelvis vad som låter likt i orden hus och mus. Hon poängterar dock att det är av yttersta vikt att se till att dessa lekar upplevs som meningsfulla och lustfyllda hos barnen samt att man som pedagog kan utforma leken utifrån barnens behov och språkliga medvetenhet. En annan lek som kan fungera språkutvecklande går till på så sätt att barnen med slutna ögon ska lyssna efter ljud som pedagogen gör. Barnen ska därefter försöka urskilja och berätta vad det är för ljud som de hör. Författaren menar att det är viktigt att barnen får träna sig på att lyssna och bara använda sin hörsel då det kan hjälpa dem i deras utveckling av att urskilja olika ljud i språket.

Även Arnqvist (1993: 125-126) anser att det är av stor vikt att träna och stimulera barns språk i förskolan så att de senare i skolan har lättare med skriftspråket. Vidare menar författaren att det finns tydliga kopplingar mellan den verbala stimulansen av språket i förskolan och skolans läsaktiviteter. Genom att förskolan tränar barnens språkliga förmåga läggs grunden för vokabulär, begrepp och ordförråd samt att kunna relatera begrepp till varandra. ”En viktig utgångspunkt för den språkliga stimulansen är att utveckla barnens förmåga att med ord beskriva och förklara”(Arnqvist, 1993:126). Han menar att man kan utveckla detta genom olika lekar tillsammans med barnen, exempelvis att barnen får beskriva föremål som har olika färger, former, storlekar och funktioner. Pedagogen kan hålla ett föremål bakom ryggen som hon eller han beskriver för barnen med olika ord. Detta kan upprepas flera gånger tills barnen känner sig säkra nog för att senare göra det själva tillsammans med en kamrat. Arnqvist beskriver även en lek där barnen skall klassificera föremål och genom detta utvecklar barnen sin tankemässiga förmåga. Pedagogen räknar upp ett antal saker och barnen får gissa vilken sak som inte hör dit, till exempel kan pedagogen räkna upp tre djur och ett föremål. En viktig aspekt i barns språkutveckling är att göra dem uppmärksamma på ord, då genom att göra barnen uppmärksamma på ordets form istället för ordets innehåll. Författaren menar att man som pedagog kan använda sig av klossar när man säger en mening. För varje ord lägger man fram en kloss framför barnet, till exempel meningen *Sara är glad* motsvarar tre klossar. Då

får barnet något konkret att se på samtidigt som pedagogen säger ett ord. Barnen kan även här få pröva att själva säga en mening och samtidigt lägga fram det antal klossar som det finns ord i meningen. Därefter kan barnet räkna klossarna för att få tydligare förståelse för meningars uppbyggnad. På samma sätt kan man låta barnen klappa händerna vid varje stavelse i deras namn, detta menar författaren att man kan göra vid samlingar så att alla barn får klappa varandras namn för att se på olikheter i namnens stavelser (Arnqvist, 1993: 125-132).

Det har genom studier visat sig att många pedagoger vänder ryggen åt när barnen leker för att de inte vill störa barnen. Det har även visat sig att vuxna talar mer *till* än *med* barnen. På en skola i Norge gjordes en undersökning där förskollärarna arbetade mycket med barnens lek som inslag i undervisningen. På schemat hade barnen fri lek några timmar i veckan. Med fri lek menas inte fri från vuxna utan det betyder att barnen själva fick bestämma vad de ville leka tillsammans med pedagogerna. Pedagogerna i studien menade att barn långt upp i åldrarna behöver vuxna som stöd i leken. Detta bidrog till bättre sammanhållning mellan barnen och de vuxna samt självständighet och initiativrikedom under den övriga dagliga verksamheten (Knutsdotter Olofsson, 2003:80). Williams (2006:27) menar att vuxnas närvaro i barnens lek är viktig då de vuxna behövs för att vägleda barnen, visa på en mångfald av idéer samt visa hur barnen kan lösa problem som uppstår på olika vis. Den vuxne kan vägleda genom att för barnen synliggöra allas olikheter och skilda uppfattningar. Författaren menar att alla tolkar och förstår saker på olika vis vilket kan vara svårt för barn att acceptera. Då barn inte har ett välutvecklat verbalt språk kan det uppstå konflikter som är svåra för barnen att klara upp själva utan stöd. Piaget i Williams (2006: 37-38) har ett annat synsätt på vuxnas närvaro i barns lek. Han anser att vuxna skall ge barnen förutsättningar att själva upptäcka och experimentera, dock skall den vuxne inte aktivt gå in i leken. Han menar att den vuxne får en auktoritär ställning som inte blir rättvis gentemot barnen. Om barnen skall utvecklas bör det då ske i samverkan med andra barn eftersom han menar att de är jämbördiga. Deras språk ligger på samma nivå, deras sätt att beskriva och tala är mer direkt samt utan svåra ord vilket gör att de förstår varandra bättre.

4. Metod

I detta kapitel kommer vi att redogöra för hur vi har gått tillväga för att genomföra denna studie. Nedan presenteras val av metod och genomförande, val av undersökningsgrupp, bearbetning, etiska principer samt studiens tillförlitlighet. I detta avsnitt kommer vi även lyfta litteratur som resonerar kring undersökningsmetoder.

4.1 Datainsamlingsmetoder och genomförande

Utifrån tidigare erfarenheter av våra verksamhetsförlagda utbildningsplatser har vi inte kunnat se att pedagogerna använder sig av utarbetade metoder för att stimulera barns språkutveckling i leken. Med bakgrund till detta formulerade vi syftet som består av att synliggöra pedagogers förhållningssätt till barns språkutveckling i den fria och styrda leken, samt ställa detta mot vad den tidigare forskningen tar upp om barns språkutveckling. Syftet är även att urskilja likheter och skillnader i pedagogernas synsätt samt se på barns kommunikation med varandra och pedagogerna i den fria respektive styrda leken.

Undersökningen bygger på *kvalitativa intervjuer* och *direktobservationer* av pedagoger i förskolan. Valet av metod grundar sig i att vi ville synliggöra pedagogernas förhållningssätt till barns språkutveckling i leken. Intervjufrågorna (se bilaga 1) utarbetades för att på bästa sätt besvara syftet och frågeställningarna. Enligt forskarna Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud (2010: Kap 14) handlar samtalsintervjuundersökningar om att ta reda på människors uppfattningar och föreställningar kring ett specificerat område man vill undersöka. Vidare menar de att man många gånger benämner samtalsintervjuer som en kvalitativ undersökning av den bemärkelsen att man först och främst söker efter kvalitéer i svaren från de intervjuade. Vi valde att använda oss av diktafon för att kunna koncentrera oss på den intervjuades svar, kunna urskilja variationer i rösten men framförallt för att i efterhand kunna transkribera svaren ordagrant. Esaiasson m.fl. (2010: Kap 14) rekommenderar att man använder sig av en bandspelare men även att man antecknar under tiden för att lättare reflektera över vad som sagts. Genom att man antecknar under intervjun kan man även få den intervjuade att känna sig mindre stressad.

Vi valde att komplettera intervjuerna med ickedeltagande direktobservationer för att kunna se på språkutvecklingen i leken utifrån de svar vi fått från intervjuerna och den tidigare forskningen. Enligt Esaiasson m.fl. (2010: Kap 17) är direktobservationer en metod där forskaren befinner sig på plats och observerar händelser med egna ögon. Denna metod är lämplig då handlingarna är svåra att sätta ord på. Vidare menar författarna att kombinerade intervjuer och observationer ger en tydligare bild av det man undersöker men de poängterar även att observationer inte synliggör människor intentioner och tolkningar av sina handlingar. Samtliga observationer utgick ifrån tre frågor som är nära sammankopplade till intervjufrågorna (se Bilaga 2). Under observationstillfällena hade vi med oss frågorna som ett stöd för att hålla oss inom ramarna för det vi ville studera. Under observationerna förde vi minnesanteckningar som vi sedan i direkt anslutning skrev rent och därefter bearbetade tillsammans. Tanken med att genomföra observationer var att få se de intervjuade pedagogerna i verksamheten för att sedan kunna jämföra detta med de svar de gett under intervjuerna

4.2 Urval

Den första kontakten med intervjupersonerna togs via telefon. I samtalet beskrev vi vår avsikt med intervjuerna samt bestämde tillsammans med pedagogerna när och var dessa intervjuer skulle äga rum. Intervjuerna genomfördes på våra respektive verksamhetsförlagda

utbildningsplatser. Dessa förskolor ligger i tre olika kommuner och valdes främst på grund av tillgänglighet. Intervjupersonerna valdes då de besitter den kunskap och erfarenhet som undersökningen syftar till att synliggöra. Samtliga av pedagogerna arbetar aktivt inom förskolan idag men har olika utbildningar samt olika lång erfarenhet av verksamheten. Esaiasson m.fl. (2010: Kap 14) menar att man i urvalet av intervju personer bör tänka på att de intervjuade har kunskap inom området som undersöks. Totalt intervjuades nio pedagoger, tre på respektive förskola. Vi använder oss av samma intervjufrågor till samtliga pedagoger då vår tanke är att urskilja likheter och skillnader i deras svar. Forskaren och pedagogen Staffan Stukat (2011:43) påpekar att man i intervjuer där den intervjuade får mer spelrum kan få fram intressantare material men att intervjuer av denna sort är mer komplexa att jämföra och tolka. Efter avslutade intervjuer kontaktade vi åter förskolorna för att få deras godkännande att genomföra direktobservationer.

4.3 Bearbetning

I kapitlet analys och resultatredovisning har vi bearbetat pedagogernas svar och urskiljt likheter och skillnader mellan förskolorna. Även resultatet av observationerna kommer att redovisas i detta kapitel. I diskussionen kopplas resultatet av observationerna och pedagogernas svar till den tidigare forskningen och det sociokulturella perspektivet.

4.4 Etiska principer

Stukat (2011: 139-140) tar upp fyra etiska principer som man ska följa när man genomför en forskningsundersökning. Den första principen är informationskravet som innebär att de som är involverade i studien skall få all information de kan behöva innan studien påbörjas. Den andra principen, samtyckeskravet, går ut på att undersökningens personerna har gett sitt samtycke till att delta i undersökningen. Konfidentialitetskravet innebär att hänsyn ska tas gentemot de medverkandes anonymitet och även att de ska informeras om var de kan finna den slutliga undersökningsrapporten. Den sista etiska principen är nyttjandekravet vilken syftar på att det insamlade materialet endast får nyttjas i forskningssyfte. I samband med de genomförda intervjuerna och observationerna tydliggjordes det för pedagogerna att deltagande var frivilligt och anonymt samt var och hur det insamlade materialet skulle användas. Esaiasson m.fl. (2010: Kap 14) poängterar att det är viktigt att den som blir intervjuad har klart för sig att de ingår i en studie och att deras svar kommer behandlas där i. Författarna tar även upp att den intervjuade alltid har rätt att avstå från att delta och att de även efteråt kan neka till att svaren används i undersökningen. Det insamlade materialet från vår undersökning förvaras i låsta privata datorer och intervjuerna är raderade från de använda diktafonerna. Detta för att minska risken för spridning och skydda pedagogernas integritet.

4.5 Studiens tillförlitlighet

I detta avsnitt kommer vi att diskutera studiens kvalitet utifrån reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Med reliabilitet menas studiens tillförlitlighet, hur pålitliga metoderna för undersökningen är. Validitet syftar på hur giltig undersökningens resultat är, har man undersökt det man avsett att undersöka. Det sista begreppet, generaliserbarhet, avser hur allmängiltig studien är och i vilken mån studiens resultat går att applicera på fler än de medverkande i undersökningen (Stukat, 2011: 132-138).

4.5.1 Reliabilitet

Intervjuerna genomfördes på förskolorna i ett från verksamheten avskilt rum. Esaiasson m.fl. (2010: Kap 14) lyfter fram att intervjuerna bör ske i ett rum där den intervjuade känner sig bekväm samt att det råder lugn och ro under samtalet. Även om intervjuerna utfördes i ett

avskilt rum blev två av intervjuerna avbrutna vid upprepade tillfällen av andra pedagoger. Detta resulterade i att den intervjuade kom av sig samt att en del av svaren inte spelades in på diktafonen vilket då fick kompletteras från minnesanteckningar. Observationerna genomfördes under en förmiddag på respektive förskola.

4.5.2 Validitet

Ett dilemma vid intervjuer är att man omöjligt kan vara helt säker på att intervjupersonen talar sanning. Han eller hon kan uttrycka åsikter eller beskriva händelser som inte är sanna (Esaiasson m.fl, 2010: Kap 14). I vår undersökning kan det vara så att intervjupersonerna fabricerar sina svar och att det inte alls är så de tänker eller handlar, vi får dock utgå ifrån att de talar sanning. Genom att ställa öppna frågor försöker vi minimera risken för att pedagogerna ska säga vad de tror att vi vill höra. Eftersom observationerna genomfördes efter intervjuerna och att pedagogerna var väl informerade om vad som observerades så kan deras sätt att handla ha påverkats. Vi är medvetna om att detta kan påverka vårt resultat.

En svårighet som vi upptäckt i efterhand är att vi inte alltid fick svar på våra frågor, vilket vi inte var medvetna om under själva intervjutillfället. Vi tror detta kan bero på att vissa pedagoger inte förstod vårt syfte med frågorna och då talade allmänt om lek och språk som två separata begrepp. För att undvika detta i fortsättningen bör man under intervjun ställa fler följdfrågor samt upprepa de svar den intervjuade ger. Vi upplevde även att några av pedagogerna var obekväma och nervösa i att bli intervjuade och inspelade. Detta kan bero på att en intervju i sig är en obekväm situation där man känner sig utfrågad istället för att det är en naturlig dialog mellan två personer. Ett dilemma vid ickedeltagande observationer kan vara att man ofrivilligt blir deltagande i situationen. Det uppkom även tillfällen då vi lämnades ensamma med barnen trots att vi inte skulle vara en del av verksamheten utan enbart observatörer. För att undvika detta skulle vi ha kunnat vara tydligare för pedagogerna om att vi endast skulle ha en observerande roll i barngruppen. Även under observationerna upplevde vi att pedagogerna stundvis kände sig obekväma och granskade.

4.5.3 Generaliserbarhet

Då det i undersökningen enbart medverkar nio pedagoger från tre olika förskolor är inte studien allmängiltig. Undersökningen kan dock ge en bild av vilka olika förhållningssätt som kan finnas ute på förskolor idag.

5. Analys och resultatredovisning

Undersökningsgruppen består utav nio pedagoger från tre olika förskolor som i sin tur ligger i tre olika kommuner. Vi har valt att kalla förskolorna för A, B och C och pedagogerna kommer i resultatredovisningen benämnas som pedagog A:1, A:2, A:3, B:1 och så vidare. Nedan kommer vi att ge en presentation av pedagogerna i undersökningen och därefter redovisa resultaten av intervjuerna och observationerna. Även barns kommunikation med varandra och pedagogerna kommer synliggöras. Vi har valt att använda oss av en kvalitativ analysmetod. Enligt Stukát (2011:144) finns det inga tydliga direktiv för hur kvalitativa resultat bör redovisas. Han menar att analys, tolkning och de bearbetade intervjuvaren kan redovisas i en sammanhängande text.

5.1 Presentation av pedagogerna

A:1 är förskollärare och utexaminerades 2010. Hon har arbetat i sex månader inom förskolan och hon anser inte att hon stödjer sig mot någon särskild teori eller pedagogik.

A:2 var tidigare dagbarnvårdare men utexaminerades som barnskötare på 80-talet. Hon har arbetat inom barnomsorgen i 33 år och hon anser inte att hon stödjer sig mot någon särskild teori eller pedagogik.

A:3 var tidigare dagbarnvårdare men utexaminerades som förskollärare 1994. Hon har arbetat inom barnomsorgen i 25 år och hon anser sig vara en eklektiker vilket betyder att hon plockar det hon anser är bäst från olika teorier och pedagogiska synsätt.

B:1 är förskollärare och utexaminerades 1977. Hon har arbetat inom barnomsorgen i 34 år och hon anser att hon stödjer sig mot Montessori- och utomhuspedagogik.

B:2 är lärare mot de yngre åldrarna och utexaminerades 2005. Hon har arbetat inom förskolan i sex och ett halvt år och hon anser att hon stödjer sig mot utomhuspedagogik.

B:3 är barnskötare och utexaminerades 1991. Hon har arbetat inom förskolan i 20 år och hon anser att hon stödjer sig mot utomhuspedagogik.

C:1 är förskollärare och utexaminerades 1995. Hon har arbetat inom förskolan i 16 år och hon anser sig vara en eklektiker.

C:2 är barnskötare och utexaminerades 1991. Hon har arbetat inom barnomsorgen i 22 år och hon anser sig vara en eklektiker.

C:3 var tidigare fritidspedagog men utexaminerades som förskollärare 1980. Därefter läste hon vidare till Montessorilärare. Hon har arbetat inom barnomsorgen i 31 år och hon anser att hon stödjer sig mot Montessoripedagogik.

5.2 Intervjuer

5.2.1 Begreppet språkutveckling

I pedagogernas svar framkommer det att majoriteten anser att språkutveckling har att göra med barns förmåga att uttrycka sig. Tre av pedagogerna framhåller även att språkutveckling hör samman med en förståelse av ordens innebörd. Samtliga i intervjun lägger vikt vid pedagogens roll i barns språkutveckling. De menar att man bör benämna allting man gör med barnen, sätta ord på saker, läsa, sjunga och ställa frågor till barnen, detta för att de skall få ett så rikt och nyanserat språk som möjligt.

Pedagog C:2 beskriver den vuxnes ansvar på följande sätt: ”Det är väldigt viktigt att vi som pedagoger kan prata med barnen på ett bra vis och använda ord som de heter och inte använda massa slangord, för det är inte det de skall lära sig utan de ska lära sig hur det svenska språket låter. *Det* är vår ambition att de ska få med sig när de går härifrån och slutar på förskolan. Då vill inte vi att de skall säga kan du skecka mig en macka”.

Pedagog C:3 som tidigare även har arbetat inom skolan tar upp att hon har sett skillnader mellan barn som är uppvuxna i ett hem där man talat med och läst mycket för barnen och de som kommer från ett hem där man inte kommunicerar med varandra. Hon menar att barnen som vuxit upp i en torftigare språklig miljö har svårare för att hitta orden, lösa konflikter och tala för sig. Hon poängterar även att förskoleåldern är en viktig period för inläring och att hon upplevt att den är svår att kompensera högre upp i åldrarna. Vidare anser hon att språket är en maktfaktor i vårt samhälle idag.

Sammanfattningsvis uttrycker samtliga arbetslag att språkutveckling hör samman med en förmåga att uttrycka sig. Alla arbetslag lyfter även fram att de som pedagoger benämner och talar mycket med barnen vilket stimulerar barns språkutveckling. Förskola A skiljer sig från de andra arbetslagen då de även tar upp förståelse av ordens innebörd i samband med språkutveckling.

5.2.2 Arbetet med språkutveckling i den fria respektive styrda leken

Alla pedagoger svarar att de arbetar med språkutvecklingen i leken, dock skiljer sig svaren något åt. Majoriteten menar att de arbetar med språkutveckling genom att benämna det de gör och leker tillsammans med barnen. Tre av de intervjuade tar även upp att de arbetar med någon typ av metod. Pedagog A:1 nämner språkmaterialet babblarna vilket är utarbetat för att stimulera barns språkutveckling. Pedagog C:3 berättar att de arbetar kontinuerligt med språklådor tillsammans med barnen. Vidare menar hon att dessa språklådor ska introduceras av pedagogen men att barnen sedan ska använda lådorna själva i leken. Pedagog B:1 tar upp att arbetslaget arbetar med en lek som tränar barnens uttal, hon nämner även att hon uppmuntrar barnen att själva använda materialet. Två av pedagogerna kombinerar även sitt talspråk med kroppsspråket i leken för att ge barnen en tydligare helhetsbild av vad olika begrepp innebär.

”Ibland kan de inte koppla nya ord som man använder, då är det viktigt att man visar det med sin kropp så att de gör likadant. Man visar hur man gör när man gör något så att de kan ta efter och lära sig”

(Pedagog B:1).

Även pedagog B:3 nämner vikten av den vuxne som förebild i leken och menar att man som pedagog ska vara närvarande och hjälpa barnen att sätta ord på känslor och föremål. Vidare

nämner hon hur de i arbetslaget arbetar praktiskt med att barnen ska lära sig att uttrycka känslor med kroppen.

Sammanfattningsvis anser alla arbetslag att de arbetar med barnens språkutveckling i leken genom att de talar mycket med barnen samt benämner föremål och händelser. På samtliga förskolor finns någon typ av språkutvecklande metod att arbeta med tillsammans med barnen. Förskola C lägger stor vikt vid att pedagogerna talar tydligt och korrekt med barnen.

5.2.3 Lekens påverkan på barns språkutveckling

Samtliga pedagoger anser att leken påverkar barns språkutveckling. De flesta menar att barn lär i samspel med varandra dock är det två av de intervjuade som bara lyfter fram pedagogens roll. De menar att pedagogerna i leken ger barnen en mängd begrepp som de sedan tillägnar sig. ”Man ger dem väldigt mycket begrepp i leken som de sen inte kan säga naturligtvis men som de ändå har någonstans i bakhuvudet och som så småningom kommer ur dem när de har kommit så långt att de börjar prata” (Pedagog A:2).

Resterande av de intervjuade pedagogerna poängterar dock att leken är en social arena där barnen lär sig att lösa konflikter, uttrycka sig, samarbeta och förbereda sig inför vuxenlivet. Pedagog A:3 beskriver lekens förutsättningar på följande vis: ”Där blir det då ett samspel mellan barnen när de leker med varandra, ett utbyte, barn lär av barn också väldigt mycket. Jag tror att i leken är det roligt och är det roligt ska man passa på att lära så mycket som möjligt”. Även pedagog C:1 lyfter fram vikten av det samspel som uppstår mellan barnen i leken: ” Absolut så kan leken påverka. Där är det ju barn som leker tillsammans, där finns barn som inte kan prata och det finns de barn som pratar väldigt bra och då lär sig de små barnen att prata genom att de tvingas kommunicera med varandra”.

Pedagog B:2 talar om lekens positiva egenskaper och hon menar att leken är på barnens nivå, något de förstår samt något de väljer själva. Vidare tillägger hon att leken är något de har intresse för samt att den speglar deras erfarenheter och tankar så att det blir begripligt för dem.

Sammanfattningsvis menar samtliga arbetslag att leken kan påverka barns språkutveckling, dock skiljer sig svaren åt då de tre arbetslagen fokuserar på olika aspekter. Majoriteten av pedagogerna på förskola A fokuserar främst på pedagogens roll och menar att det är viktigt att benämna allt i leken och på så sätt ge barnen begrepp. Förskola B uppmärksammar istället att leken påverkar då den sker på barnens villkor. Förskola C anser att det är samspelet mellan barnen i leken som påverkar språkutvecklingen. De menar att barnen har kommit olika långt i sin språkutveckling och då kan lära av varandra.

5.2.4 Kommunikation mellan barn i den fria leken

Alla av de intervjuade pedagogerna berättar att barnen använder sig av sitt kroppsspråk, ljud, blickar och gester både i den fria och styrda leken. ”Har man inte orden så måste man kompensera det med något” (Pedagog C:3). Vidare tar några av pedagogerna upp att de barn som kan tala talar men att de även använder sitt kroppsspråk i kommunikationen med andra. Tre av pedagogerna nämner att barnen även kommunicerar genom att imitera varandra i leken.

Ytterligare en pedagog nämner att ”De små använder mycket sin kropp och gester för att de inte har talet än. Även om de inte talar eller pratar än kan de sitta och prata med sig själva utan att säga ett ord och när de sitter med andra barn kan de också prata med varandra fast de inte talar flytande än. Man hör ingenting men de sitter där och tänker och pratar med sig

själva på något vis, leken är aldrig tyst”(Pedagog B:1). Pedagog A:1 anser att barnen är för små för att kunna prata och kommunicera med varandra och nämner att de bara använder sig av kroppsspråk.

Sammanfattningsvis poängterar samtliga arbetslag att barnen kommunicerar med hjälp av kropp, ljud och gester. Vidare tar förskola C även upp talspråk som ytterligare en kommunikationsform.

5.2.5 Kommunikation mellan barn samt mellan barn och pedagog i den styrda leken

Flera av pedagogerna anser att barnen kommunicerar på liknande sätt som i den fria leken med kroppsspråk, gester och i viss mån verbalt. I vår studie uttrycker även flera pedagoger att de upplever att kommunikationen mellan barnen försvinner något när de vuxna är med i leken. De menar att barnen kommunicerar med och via den vuxne. ”Man tar väldigt stor plats som vuxen när man går in i leken. Barnen förlitar sig på att det är vi som ska styra leken och kommunikationen blir mycket vuxen – barn och så blir det från mig till nästa barn” (Pedagog C:1). Vidare anser hon att det ibland känns som att barnen störs i sin kommunikation när den vuxne går in i leken, hon menar att barnen kommunicerar mer med varandra i den fria leken. Pedagog C:1 nämner också att hon anser att de vuxnas närvaro i leken är viktig men att det är stressigt och att tiden inte finns.

Två av de intervjuade på förskola A talar om pedagogens roll som tolk i barnens kommunikation. De beskriver det som att de hela tiden får ställa frågor och vara lyhörda på vad barnen menar när de pekar eller visar med kropp och ljud att de vill något. Pedagog B:3 nämner att barnen i den styrda leken upprepar det den vuxne säger då de inte själva har kommit så långt i sin talspråkliga utveckling.

Sammanfattningsvis anser pedagogerna på förskola A att barnen kommunicerar på samma sätt i den styrda leken som i den fria. Till skillnad från arbetslag A menar pedagogerna på förskolorna B och C att barnens kommunikation ändrar karaktär och att den blir mer vuxencentrerad, de menar att de vuxna tar mer plats och styr samtalen.

5.3 Observationer

I detta kapitel kommer resultaten från observationerna att redovisas i tre olika avsnitt. I början av varje avsnitt kommer likheter och skillnader mellan förskolorna att belysas. Efter varje redovisad situation följer en kort analys av innehållet. Barnens namn i undersökningen är fiktiva.

5.3.1 Språkutvecklande arbete i den fria respektive styrda leken

På samtliga förskolor är pedagogerna ofta med barnen i leken, ställer frågor, lyssnar och benämner saker som barnen leker med eller uppmärksammar. Några tydliga skillnader mellan förskolornas arbetssätt kan inte urskiljas.

Följande situation är hämtad från lekhallen på förskola A.

Maria 1,5 år sitter och leker med en formsorteringslåda. Hon öppnar lådan och plockar ut klossarna och försöker sedan hitta rätt kloss till rätt hål. A:2 kommer fram och sätter sig på golvet. A:2 pratar med Maria om vad hon gör och vad de olika formerna heter. En annan flicka, Anna 2 år, kommer fram till dem.

A:2 – *Vill du också vara med Anna?*

Flickan nickar och sätter sig ner.

A:2 – *Det finns en till låda som jag kan ta ner till dig.* A: 2 reser sig upp och plockar ner en låda till flickan.

Maria visar upp en form och trycker ner den i ett hål.

A:2 – *Var det en anka där Maria?*

Anna håller upp en kloss och säger – *Anka.*

A:2 tittar på henne.

Anna – *De e en anka.*

A:2 – *Nej, det är faktiskt ingen anka. Den är väldigt lik men det är faktiskt en siffra, en tvåa.*

Anna – *De e en anka.*

A:2 – *Nej, titta här.* (visar upp en ankform) *Så här ser en anka ut, men de är ganska lika.*

Anna tar upp en annan form och säger – *Anka.*

A:2 – *Nej, det är en kanin.*

Anna tar upp en annan form - *Anka.*

A:2 skrattar till. – *Nej, det är ingen anka heller, det är en fyra. En siffra det också.*

Maria får ner en av klossarna på rätt plats och börjar applådera. A:2 tittar mot henne och applåderar också – *Ja, bravo Maria. Duktigt!*

Utifrån den här situationen kan det observeras att pedagogen stödjer barnet i hennes försök att förstå begreppet anka genom att benämna föremålen samt visa på de likheter och skillnader som finns bland klossarna. Pedagogen försöker uppmärksamma barnet på vad som inte är en anka genom att förklara vad de andra klossarna föreställer.

Jens går fram till A:2, i handen håller han en bok. Han håller upp boken och hon tittar på den.

A:2 – *Ja titta, är det Pino. Vad gör han? Han går ut i skogen.*

Jens pekar på pingvinens näbb och säger - *mun.*

A:2 – *Ja, det är pingvinens mun, näbb heter det på fåglar.*

A:2 och Jens pratar vidare om vad som finns i boken.

Utifrån den här situationen kan det observeras att pedagogen tar fasta på barnets intresse för bokens innehåll och bekräftar barnets tankar om pingvinens mun men att hon även utvecklar samtalet vidare genom att visa på att fåglars mun heter näbb. Här kan det antydvas att pedagogen synliggör för barnet att flera ord kan ha i princip samma innerbörd.

Nästa sekvens är hämtad från förskola C.

Några barn sitter i sandlådan och pedagog C:1 sätter sig bredvid dem. Ett barn kommer med en kotte och sträcker fram den till pedagogen. Hon tar emot den och säger – *Åh, en kotte. Vet du vilket djur som skalar kottar?* Barnet svarar inte. - *Jo ekorren,* säger pedagogen och börjar sjunga ekorren satt i granen. Barnen sjunger med. Efter en stund stannar hon upp och låter barnen fylla i de ord som fattas i sången.

Utifrån den här situationen kan det observeras att pedagogen tar fasta på barnets intresse för kotten. Hon lyfter samtalet bortom här och nu genom att tillsammans med barnen samtala om ekorren samt initierar en sång som barnen är väl bekanta med.

Nästa situation utspelar sig också i en sandlåda. På förskola B sitter två pedagoger och sex barn i sandlådan. Barnen tar var sin spade och några börjar gräva och andra att baka sandkakor. Nils 1,5 år ställer sig mittemot pedagog B:3 och får ögonkontakt med henne. Hon håller upp en grisformad sandform och frågar Nils – *Vad kan man få för form om man bakar*

en kaka med den här formen? Nils tittar frågande på B:3 och hon upprepar frågan - *Vilken form får man tror du?* Han svarar – *Isssss*. B:3 säger – *Ja, en grisformad kaka kan man få ja, ska vi göra det tillsammans?* Och så börjar de gräva tillsammans.

Utifrån den här situationen kan det observeras att pedagogen börjar samtalet genom att ställa en för barnet för komplicerad fråga men att hon därefter omformulerar frågan så att barnet kan förstå och svara på den. Vidare övertolkar pedagogen barnets svar genom att bekräfta och upprepa det barnet menar.

Två flickor, 5 år, kommer fram till Pia 1,5 år som står med pedagog C:1. Flickorna frågar pedagogen ifall de får leka med Pia. C:1 svarar – *Ni får fråga henne om hon vill*. En av flickorna ställer frågan till Pia som inte svarar men tar flickan i handen och går iväg med dem.

Utifrån den här situationen kan det observeras att pedagogen uppmanar till samtal barnen emellan. Pedagogen lyfter även Pias rätt till att själv bestämma och svara på om hon vill vara med de andra barnen och leka även om hon ännu inte har ett fullt utvecklat verbalt språk.

Pedagog B:3 sitter tillsammans med några av barnen i lekhallen och sjunger en julsång. När de i sången kommer till uttrycket en fröjdefull jul stannar pedagogen upp och frågar om något av barnen vet vad en fröjdefull jul är. Barnen svarar inte och pedagogen fortsätter genom att samtala om vad en fröjdefull jul betyder samt ger exempel på olika synonymer.

Utifrån den här situationen kan det observeras hur pedagogen öppnar upp för samtal genom att ställa en fråga till barnen. Hon tar därefter initiativ till att förklara det begrepp som barnen inte förstår och försöker på så sätt vidga barnens ordförråd.

5.3.2 Barns kommunikation med varandra i den fria leken

På samtliga observerade förskolor kommunicerar barnen såväl verbalt som kroppsligt med varandra. Barnen imiterar även varandra samt använder sig av ljud och gester. Några tydliga skillnader i barnens kommunikation på de olika förskolorna kan inte urskiljas.

På förskola A kommer Jens 2 år ut på gården. Ute åker Olle 2 år runt på en sparkbil. När han ser att Jens kommer genom grinden åker han bort mot honom. Jens ställer sig mot en vägg. Olle åker fram till honom och säger hans namn, klappar honom på armen och ler. Jens tittar och springer sedan iväg. Olle ropar efter honom. På förskola C leker två barn inne i dockvrån på avdelningen. Maja 3 år står med en väska i handen när Pia 1,5 år försöker rycka den ur handen på henne. Maja säger – *Neeej inte ta!* Pia skriker tillbaka och fortsätter dra i väskan. Efter en stunds dragkamp ger Pia upp och går där ifrån.

Utifrån de här två situationerna kan det observeras hur barn i olika åldrar kan kommunicera med varandra på skilda sätt. Barnen använder såväl sitt verbala som sitt kroppsliga språk i interaktionen med varandra.

Ute på gården på förskola B gungar Nelly och Ida, båda 1,5 år, tillsammans. De skrattar, härmar varandra, skuttar, låter, och försöker efterlikna varandra. Nelly skakar på huvudet och säger – *Ta, ta, ta*, och Ida gör likadant.

Utifrån den här situationen kan det observeras hur två barn söker kontakt och kommunicerar med varandra genom imitation.

5.3.3 Kommunikation mellan barn och pedagoger i den styrda leken

På samtliga förskolor består kommunikationen mellan barn och pedagoger av talspråk, kroppsspråk, ljud och gester. Barnen vänder sig ofta till pedagogerna för att få stöd, tröst eller bekräftelse men även för att bjuda in pedagogerna i leken. Pedagogerna talar ofta med barnen om vad som sker i leken. De benämner, talar tydligt, korrekt och sätter ord på vad de tror att barnen försöker uttrycka.

Pedagog C:3 går fram till ett Elin, 1,7 år, som bäddar en docksäng och C:3 säger. – *Bäddar du sängen för dockan?* Elin nickar och hummar. Pedagogen fortsätter prata med Elin på ett lugnt vis. – *Är det natten nu så dockan ska sova?* Elin säger – *Natt nu. Sov.* C:3 svarar – *Ja, på natten ska alla sova så att man orkar vara uppe på dagen och leka.* Barnet ler.

Utifrån den här situationen kan det observeras hur en dialog mellan pedagog och barn kan ta sig uttryck. Pedagogen styr samtalet genom att ställa frågor och komma med påståenden kring det barnet leker med. Barnet bekräftar pedagogens initiativ till kommunikation genom det verbala och det kroppsliga språket samt med sitt ansiktsuttryck.

Två barn, 3 år, leker affär och pedagog C:3 kommer förbi.

Barnen – *Fröken, fröken kom och köp!*

C:3 – *Åh vad trevligt, har ni affär här? Vad finns det att köpa i er affär?*

Barnen – *Glass.*

C:3 – *Mm vad gott, det vill jag köpa, vad kostar den?*

Barnen funderar en stund – *5 kr.*

Pedagogen sträcker fram handen och betalar. Barnet ger ”glassen” till pedagogen.

C:3 – *Mm, den glassen var god.*

Utifrån den här situationen kan det observeras hur två barn bjuder in en pedagog i leken och hur de sedan kommunicerar med varandra utifrån en gemensam erfarenhet av att köpa glass. Situationen visar även på ett outtalat avtal mellan pedagog och barn kring lekens förutsättningar då det inte finns några riktiga pengar eller glass.

Lina och Amanda 2 år kommer fram till A:2. Amanda har två bandybollor i handen och ger en av dem till Lina.

A:2 – *Vad ska ni göra med bandybollarna då?*

Flickorna tittar på A:2

A:2 – *Ska ni kanske kasta dem? Eller kanske rulla ner dem för backen?*

Lina ler mot A:2 och säger – *Kasta!* Sedan kastar hon ner bollen för den lilla backen.

A:2 – *Oooj!*

Lina hämtar bollen och ger den till A:2. – *Kasta!*

A:2 – *Ska jag kasta?*

Lina nickar. A:2 kastar upp bollen i luften. Lina och Amanda tittar på och ler.

Utifrån den här situationen kan det observeras hur pedagogerna visar intresse för det barnen tar sig för och utmanar dem genom att ställa frågor och föreslå vad man kan göra med bandybollarna. Barnen involverar även pedagogerna i leken då de uppmanar henne att också kasta bollen.

A:2 sätter sig i sandlådan och Lina kommer fram med en hink och en spade och börjar gräva.

Lina – *Kaka... Fsssk.*

A:2 – *Bakar du en kaka?*

Lina – *Aah, fsssk.*

A:2 – *Lagar du fisk också?*

Lina ler – *Jaaa.* Pekar på pedagogen. *Äta kaka.*

A:2 – *Är fiskkakan till mig? Åh va gott.*

Pedagogen sitter i sandlådan och låtsasäta fiskkakan.

Utifrån den här situationen kan det observeras hur ett barn tar kontakt med en pedagog genom att berätta vad hon bakar. Pedagogen tar tillvara på kommunikationstillfället då hon ställer frågor kring det barnet gör. Barnet förtydligar vad hon menar med *Äta kaka* genom att peka på pedagogen vilket är tillräckligt för att pedagogen ska förstå vad hon menar. Genom upprepning och övertolkning bekräftar pedagogen vad barnet vill förmedla.

Pedagog C:2 leker ”Under hökens vingar kom” tillsammans med en åldersblandad barngrupp. Pedagog C:2 förklarar för barnen hur leken går till och frågar sedan om alla har förstått. Under lekens gång styr pedagog C:2 leken genom att bestämma vilka färger som de ska ropa. Barnen har svårt för att komma på vilka färger de ska ropa ut och pedagog C:2 uppmanar dem att titta på sina kläder för att lättare komma på någon färg. Det uppstår även en konflikt som pedagog C:2 hjälper barnen lösa. Efter en stunds lekande säger pedagog C:2 - *Nu får ni leka själva.* C:2 går en bit bort och observerar leken. Barnen fortsätter leka och styr själva vilka färger som gäller genom att kommunicera med varandra och titta på varandras kläder. De löser även uppkommande konflikter på egen hand.

Utifrån den här situationen kan det observeras hur kommunikationen barnen emellan minskar när pedagog C:2 är aktivt deltagande i leken. När pedagog C:2 är med i leken förväntar sig barnen att pedagog C:2 ska leda leken framåt samt lösa de konflikter som uppstår och de tar då inga egna initiativ. När pedagog C:2 går ur leken ökar kommunikationen barnen emellan och de klarar själva av att lösa konflikter samt föra leken framåt.

6. Diskussion

Syftet med den här undersökningen är att synliggöra pedagogers förhållningssätt till barns språkutveckling i den fria och styrda leken, samt ställa detta mot vad den tidigare forskningen tar upp om barns språkutveckling. Syftet är även att urskilja likheter och skillnader i pedagogernas synsätt samt se på barns kommunikation med varandra och pedagogerna i den fria respektive styrda leken. I detta kapitel kommer vi att besvara våra frågeställningar utifrån intervjuerna, observationerna samt den tidigare forskningen. Här kommer även våra egna tankar samt pedagogiska reflektioner synliggöras. Nedan har vi delat upp kapitlet i fyra olika avsnitt där vi först behandlar barns kommunikation i den fria respektive styrda leken för att därefter behandla varje frågeställning för sig.

6.1 Barns kommunikation i den fria respektive styrda leken

Utifrån våra intervjuer och observationer framkommer det att barnen först och främst kommunicerar genom sitt kroppsspråk, ljud, blickar och gester i leken. Detta kan bero på att barnen i vår studie är mellan ett till tre år och många av dem inte har utvecklat sitt talspråk fullt ut. I studien framkommer dock att de barn som talar även kompenserar sitt verbala språk med de tidigare nämnda kommunikationsformerna. Michélsen (2005:73) påpekar att även då tvååringar har börjat utveckla sitt talspråk så är det kroppsspråket som till övervägande del fortfarande används för att kommunicera något till sin omgivning. Även Eriksen Hagtvvet (2004:50) nämner att fastän barnet har börjat använda sitt talspråk försvinner inte gester och ljud som kommunikation utan det kompletterar varandra. En av pedagogerna i undersökningen menar att barnen på hennes avdelning är för små för att prata och kommunicera med varandra och tillägger att de bara använder sig av sitt kroppsspråk. Detta visar på ett förhållningssätt där pedagogen anser att talspråket är den främsta kommunikationsformen. De övriga pedagogerna i undersökningen uttrycker inte samma åsikter utan framhåller istället kroppsspråkets potential. Arnqvist (1993: 16-18) påpekar att när man studerar barns språkutveckling är det väsentligt att vara uppmärksam på att vad barnen uttrycker inte speglar vad de egentligen kan. Vanligtvis kan dessa barn förstå mer än vad de är kapabla att förmedla. Utifrån studiens resultat kan vi dra slutsatsen att kroppsspråket är en stor och betydelsefull del av kommunikationen mellan individer som inte bör underskattas. Vi ställer oss frågande till pedagogens uttalande om barns kommunikation och funderar på vad hon menar med att barnen *bara* kommunicerar med sitt kroppsspråk. Det kan vara så att pedagogens utlåtande grundar sig i att hon är nyutexaminerad och inte har så lång erfarenhet av att arbeta med yngre barn. Det kan även förklaras med att pedagogen tolkat intervjufrågan på ett vis som inte framställer hennes svar på ett rättvist sätt. I enlighet med Michélsen (2005:73) och Eriksen Hagtvvet (2004:50) kan vi med bakgrund i studien se att kroppsspråket är bestående oavsett utvecklat talspråk. Utifrån resultaten av observationerna kan vi se att kroppsspråket är gränsöverskridande och ger oss möjlighet att kommunicera med andra människor oberoende av ålder och bakgrund vilket gör kroppsspråket till en viktig del av språkutvecklingen i förskolan.

Williams (2006: 92) menar att barnen tittar på och imiterar varandra för att kommunicera och samspela med lekkamraten. Författaren förklarar vidare att barnet på det viset tillägnar sig förståelse för hur man kan göra för att bli accepterad i den rådande aktiviteten och hur man ska bete sig i olika situationer. Även vår studie synliggör att barnen kommunicerar genom att imitera varandra och de vuxna i leken. Under observationerna blev det tydligt att särskilt de yngre barnens kommunikation till stor del består av imitation. I en situation hämtad från en av de observerade förskolorna gungar två barn med varandra. De skrattar, härmar varandra, skuttar, låter, och försöker efterlikna varandra. När ett av barnen skakar på huvudet och säger – *Ta, ta, ta*, gör det andra barnet likadant. Michélsen (2005:73) nämner att barn använder sig av sitt kroppsspråk som en outtalad ömsesidig förståelse om vad de leker och att de med

blickar och kropp förstår vad leksituationen går ut på. Williams (2006:40) tar upp att det sociokulturella perspektivet betraktar imitation som en betydelsefull strategi till socialt lärande samt till att utveckla en mognare kognitiv förmåga. I den ovan nämnda situationen synliggörs det att barnen har ett nära och ömsesidigt samspel och att de kommunicerar och bekräftar varandra i och med imitationen. En sådan här kommunikationssituation kan troligtvis gå förbi någorlunda obemärkt i verksamheten då barnen inte kommunicerar verbalt men bör ändå uppmärksammas då den tyder på både en vilja och en kunskap hos barnen om att vara socialt aktiva. En av pedagogerna nämner att leken aldrig är tyst och menar att barn, även då de inte kan tala flytande ännu, kan kommunicera med varandra och att de även för en inre dialog då de tänker och pratar för sig själva. Detta beskrivs även av Williams (2006: 79-92) som tar upp hur barn i förskolan, även då de sitter ensamma och tittar i en bok, är involverade i en interaktion med de andra barnen i sin omgivning. Vidare förklarar författaren att barnets deltagande i sammanhanget inte enbart handlar om att leka samma lek eller kommunicera verbalt.

Undersökningar där man har studerat barns språk i olika leksituationer visar på att barnen talar mer varierat och med fler ord när vuxna är med i leken (Knutsdotter Olofsson, 2003:77). I vår studie uttryckte dock flera pedagoger motsatsen. De upplever att kommunikationen mellan barnen försvinner något när de vuxna är med i leken. Anledningen till detta kan vara att pedagogerna tar stor plats när de går in i leken och att barnen då förlitar sig på att de vuxna ska styra samtalet och leken framåt. Utifrån observationen där barnen leker under *hökens vingar kom* kan vi se att barnen talar med ett mer nyanserat språk när pedagogerna deltar i leken men att barnen enbart fokuserar på den vuxne och tappar kommunikationen med kamraterna. Pedagogerna upplever också en känsla av att de stör barnen när de går in i leken och även de menar att barnen kommunicerar mer med varandra när de vuxna inte är aktivt deltagande. Att pedagoger ibland känner att de stör barnen när de är med i leken är något som Knutsdotter Olofsson (2003:80) tar upp. Hon lyfter dock fram en undersökning som visar på att den vuxna närvaron i leken leder till bättre sammanhållning men även till större självständighet hos barnen. Utifrån studiens resultat kan vi dra slutsatsen att man som pedagog bör vara medveten om den framträdande roll som man många gånger kan få och använda den till något positivt. Istället för att styra samtalen i leken så som pedagogerna i vår undersökning menar att de gör kan man som pedagog fungera som ett stöd för barnen i deras samspel och uppmuntra dem till att kommunicera med varandra och lösa konflikter tillsammans. Det är viktigt att man har ett finkänsligt förhållningssätt till barnens lek där man, innan man går in i leken, iakttar det barnen gör för att få en uppfattning om lekens innehåll och struktur. I vissa fall kanske leken stannar upp eller helt avtar då en vuxen går in medan det i andra situationer istället kan lyfta leken och att barnen i samspel med varandra och den vuxne kan utvecklas där i. Enligt läroplanen för förskolan skall arbetslaget ansvara för att barnen får stöd och stimulans i sin språk- och kommunikationsutveckling genom att i leken utmana barnens nyfikenhet, lust att få nya kunskaper och förståelse (Skolverket, 2010: 9-11).

6.2 Pedagogernas olika synsätt på barns språkutveckling

De synsätt på barns språkutveckling som framkommer i denna undersökning kretsar kring förmågan hos barnet att uttrycka sig, en förståelse av ordens innerbörd, det samspel som uppstår mellan barnen, störst vikt läggs dock vid pedagogens roll. Utifrån studiens intervjuer kan vi dra slutsatsen att språkutveckling är ett svårdefinierat begrepp som inte går att förklara på något konkret sätt och inte heller går att skilja från verksamheten. Därför tror vi att pedagogerna lägger stor vikt vid sin egen roll och inte fokuserar på det som händer utvecklingsmässigt hos barnen.

Inom det sociokulturella perspektivet så talar man om mediering som innebär det stöd som barnet får i sin läroprocess. Genom att pedagogerna benämner och ställer frågor till barnen så får de vuxna en medierande roll i barnets språkutveckling. Språket är enligt den sociokulturella teorin den främsta artefakten för att förstå sin omvärld (Dysthe, 2003: 45-46). Även pedagogerna i vår studie menar att man bör benämna allting man gör med barnen, sätta ord på saker, läsa, sjunga och ställa frågor till barnen, detta för att de skall få ett så rikt och nyanserat språk som möjligt. Utifrån observationerna kan vi konstatera att pedagogerna också arbetar på detta vis och även om de inte själva uttrycker det så kan vi se att språket är deras främsta verktyg i arbetet med barnen. Eriksen Hagtvet (2004:99-100) förklarar att barn lär sig tala i informella inlärningssituationer och att lärandetillfällen ofta sker utan att barnen eller pedagogerna är medvetna om det. Pedagogerna är förebilder för barnen och de måste då tänka på vilka ord de använder i olika situationer samt att de ger bra förklaringar till de frågor barnen ställer. Det som pedagogerna nämner ovan är något vi ser som en viktig men självklar del av verksamheten som finns där som en naturlig del av vardagen i barngruppen. Vi tycker oss se att pedagogerna i undersökningen har grunden till att arbeta med barns språkutveckling, dock saknar vi att pedagogerna tar arbetet med barns språkutveckling till en ytterligare dimension. Enligt Eriksen Hagtvet (2004: 99-100) finns det en föreställning om att talspråket kommer av sig självt vilket det ligger en viss sanning i men att det är mer komplext än så. Vi har från observationerna dragit slutsatsen att arbetet med barns språkutveckling behöver få mer utrymme, vara mer medvetet och systematiskt planlagt. Från intervjuerna framkommer det att det finns språkutvecklande material på alla tre förskolor dock är det bara en pedagog från varje avdelning som nämner detta och materialet är inget vi har sett att de arbetat återkommande med. Arnqvist (1993: 126-132) och Eriksen Hagtvet (2006: 70-75) betonar vikten av och ger exempel på olika språklekar som man som pedagog kan använda sig av för att stimulera barns språkutveckling. Vill man som arbetslag inte arbeta utifrån någon speciell metod har vi utifrån undersökningens olika delar dragit slutsatsen att man istället kan använda sig av språklekar av olika slag så länge man gör det kontinuerligt. Det viktiga är att man i arbetslaget har diskuterat syftet med lekarna, på vilket sätt de gynnar barngruppen samt att de utgår från barnens intressen. Språklekar kan vara en bra metod för att kunna leva upp till läroplanen som slår fast att vi som arbetar i förskolan ska ”sträva efter att varje barn utvecklar ett nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra” (Skolverket, 2010:10).

En av pedagogerna uttrycker att det är arbetslagets ambition att ge barnen ett korrekt språk och menar att de inte vill att barnen ska lämna förskolan och använda slangord. Vi håller till viss del med pedagogen men utifrån undersökningen har vi dragit slutsatsen att det inte är här man bör lägga tyngdpunkten i arbetet med barnens språkliga utveckling. Huvudsaken är att barnen lär sig kommunicera och tillägnar sig ett brett språkligt register med eller utan slangord. Vi som pedagoger bör naturligtvis benämna saker med dess korrekta namn utan att för den skull tillrättavisa och hämma barnens språkliga utforskande. Eriksen Hagtvet (2004:106) tar upp att barns språkutveckling, förutom att vara en produkt av barnen själva, också är en produkt av miljön med de sammanhang i vilka barnen ingår och de individer som finns i barnens närhet. Hon menar att en viktig del i barns språkliga utveckling är att kunna använda språket på ett sätt som är socialt accepterat och ger exempel på olika sociala regler. Vidare menar författaren att begreppet språklig kompetens innehåller mer än bara ett stort ordförråd och beskriver att det bör ses i förhållande till hur barnen använder sig av språket i olika sammanhang och tillsammans med andra. Slanguttryck är en del av det samhälle vi lever i idag och vi kan utifrån studiens olika delar dra slutsatsen att barnen även ska få tillgång till den här delen av språket för att kunna integreras i olika sammanhang. Barnen på förskolan

kommer från skilda hemförhållanden där språket används på olika vis. En del barn har vuxit upp med ett korrekt och tydligt språk där bruk av slangord inte är en del vardagen medan andra barn kommer från andra språkliga miljöer och möjligtvis till och med från hem där kommunikationen mellan familjemedlemmarna är minimal. Detta bör vi som pedagoger ha i åtanke för att på bästa vis möta varje individ på hans eller hennes villkor.

Bronfenbrenner har studerat samspelet mellan barns utveckling och miljön. Han påpekar att barn påverkas olika beroende på hur vuxna kommunicerar med barnen hemma och på förskolan. Barn som i hemmiljön inte fått någon utmaning i sin språkutveckling behöver mer stöd när de kommer till förskolan än de barn som vuxit upp i en språkligt stimulerande miljö (Svensson, 1998: 121-129). En av pedagogerna som tidigare även har arbetat inom skolan tar upp att hon har sett skillnader mellan barn som är uppvuxna i ett hem där man talat med och läst mycket för barnen och de som kommer från ett hem där man inte kommunicerar med varandra. Hon menar att barnen som vuxit upp i en torftigare språklig miljö har svårare för att hitta orden, lösa konflikter och tala för sig. Eriksen Hagtvet (2004:8) menar att förskoleåldern är en känslig period i barnens utveckling och att bristande stimulering kan leda till problem både språkligt och socialt. Även Arnqvist (1993: 16-18) tar upp att det är i förskoleåldern som barnen främst utvecklar sitt språk och att detta därför är en viktig period i barnens språkutveckling. Knutsdotter Olofsson (2003:76) nämner att lärare idag har uppmärksammat en försämring hos barnens språkliga förmåga vilket är oroväckande då de menar att ”den som kan uttrycka sig genom språket har makten” (Knutsdotter Olofsson, 2003:76). Pedagogen i vår undersökning poängterar även hon att förskoleåldern är en viktig period för inläring och att hon upplevt att den är svår att kompensera högre upp i åldrarna. Vidare anser även hon att språket är en maktfaktor i vårt samhälle idag.

6.3 Lekens påverkan på barns språkutveckling

Samtliga pedagoger anser att barns språkutveckling kan påverkas av leken, de framhåller dock olika aspekter angående varför leken är en påverkande faktor i barns språkutveckling. Flera av pedagogerna menar att leken är en social arena där barnen lär sig att lösa konflikter, uttrycka sig, samarbeta och förbereda sig inför vuxenlivet. Dock är vår tolkning att den främsta aspekten enligt pedagogerna är att de är med och benämner i leken och på så sätt introducerar olika begrepp till barnen. Enligt Vygotskij i Carlgren (2009:75) har den vuxne en central roll i leken då hon eller han deltar och samtalar med barnen vilket leder till en mångfald i barnets lärande. I likhet med det tidigare avsnittet lägger många av pedagogerna stor vikt vid sin egen roll och talar mer om den än om leken i sig. Detta kan bero på att det är svårt för pedagogerna att se bortom sin egen del i barnens lek då de arbetar på en avdelning med yngre barn där man ständigt är en del av det barnen tar sig för. Även vi kan utifrån studiens resultat dra slutsatsen att pedagogerna har en viktig roll i barnens lek. Den vuxne besitter kunskaper och erfarenheter som barnen kan lära av samt att pedagogerna kan stötta barnen i att samspela och kommunicera med andra på ett sätt som gör att de senare kan klara av det själva. Detta kan liknas vid det som det sociokulturella perspektivet kallar för zonen för möjlig utveckling. Detta begrepp innebär att barnen ska lära och utforska tillsammans med någon kunnigare vuxen eller kamrat för att så småningom klara av uppgiften på egen hand (Williams, 2006:41). Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003: 42-43) lyfter fram att barn i leken skapar kunskap och mening genom att de möter nya och oväntade situationer. Vidare menar författarna att när barn leker får de möjlighet att genom språk och kropp gestalta sina upplevelser och göra sin erfarenhet meningsfull. Vi har dragit slutsatsen att genom den medierande roll som den vuxne intar i leken får barnen möjlighet att tillägna sig vad olika begrepp och situationer heter och innebär. Detta medför att företeelser synliggörs och kläs i ord för barnen samt att barnen kan skapa mening och sammanhang.

En av pedagogerna i studien tar upp vikten av den vuxne som förebild i leken. Hon menar att de i arbetslaget hjälper barnen att sätta ord på sina känslor och att de även arbetar praktiskt med att barnen ska lära sig uttrycka känslor med sitt kroppsspråk. Hon poängterar att de vill att barnen ska lära sig lösa konflikter utan att ta till handgripligen och istället använda sig av sitt kroppsspråk som ett alternativ eller komplement till det verbala språket när meningsskiljaktigheter uppstår. Williams (2006:27) poängterar vikten av vuxnas närvaro i leken. Hon menar att de vuxna ska delta i leken för att vägleda barnen, synliggöra olikheter i synsätt och idéer, visa på hur problem kan lösas men även stötta barnen i de konflikter som kan uppstå. Även vi har utifrån studien kunnat se att leken är ett ypperligt tillfälle att tillsammans med barnen bearbeta de känslor och problem som kan uppstå. På avdelningar med äldre barn kan detta ske genom rollekar men då små barn oftast inte leker denna typ av lekar sker detta på småbarnsavdelningar oftast i form av samtal tillsammans med barnen. Att som pedagogen nämner, arbeta med att barnen fortsätter utveckla sitt kroppsspråk, tror vi är fördelaktigt då det ger barnen ytterligare en kommunikationsform som även de yngsta som inte börjat tala ännu kan behärska. Vi har utifrån studien resultat dragit slutsatsen att det är viktigt att barnen lär sig att, även när de har sitt verbala språk, också använda sig av sitt kroppsspråk för att visa vad de känner och vill. Vårt kroppsspråk säger oftast mer än vad vi kan uttrycka med ord och är ett betydelsefullt komplement i alla språkliga situationer.

En aspekt som också framkommer i undersökningen är att leken betraktas som en social arena där barnen lär av varandra samt att den sker på barnens villkor och utifrån deras intressen. En av pedagogerna nämner även att då leken är rolig ska man ta tillfället i akt att lära. Eriksen Hagtvét (2006: 115-116) lyfter fram att det är viktigt att kommunicera utifrån barnens intressen samt att lekar som de vuxna initierar ska kännas meningsfulla och lustfyllda för barnen och ha sin utgångspunkt i barnens intressen. Vygotskij i Williams (2006:41) poängterar att barn lär av varandra i samspel och genom imitation. Vidare menar Dysthe (2003: 44-45) att man inom det sociokulturella perspektivet anser att kunskapen är distribuerad bland människor med vilket menas att alla besitter olika kunskaper och erfarenheter som utbyts mellan individerna i interaktion med varandra. På så vis lär barn av andra barn i leken. Eriksen Hagtvét (2004:29) poängterar även hon lekens positiva förutsättningar och menar att det i leken finns goda möjligheter att uppleva och lära eftersom det finns utrymme att misslyckas då leken inte är på riktigt. Utifrån pedagogerna i undersökningen och litteraturen kan vi se att leken innehåller en mängd egenskaper som främjar barnens lärande. Om leken används i det språkutvecklande arbetet som man har tillsammans med barnen bör vi som pedagoger alltid se till barnens intressen och fundera kring hur meningsfullt och lustfyllt detta uppfattas av barnen. Leken bör ta form utifrån barnens perspektiv och spegla situationer som ligger nära barnens erfarenhetsvärld. Detta gör att de kan relatera leken till sina egna erfarenheter och den upplevs då förhoppningsvis som lustfylld. Att utgå från barnens intressen är både avgörande och inspirerande i det språkutvecklande arbetet då barnen är med och påverkar sitt eget lärande än mer än om vi som pedagoger tillhandahåller färdigt material som vi bestämt att barnen bör lära. Enligt det sociokulturella perspektivets syn på det distribuerade lärandet innehåller barngruppen en mängd olika kunskaper som vi som pedagoger bör ta tillvara på. Det samspel som tar form genom att barn i leken interagerar med varandra omfattar ofantliga möjligheter för barnens lärandeprocesser. Även läroplanen för förskolan tar upp lekens möjligheter och menar att ”leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall prägla verksamheten i förskolan” (Skolverket, 2010:6). Läroplanen poängterar även att förskolan skall vara en trygg miljö där barnen

uppmuntras till lek och aktivitet både i samspel med vuxna och med andra barn i gruppen (Skolverket, 2010:6).

6.4 Leken som ett språkstimulerande verktyg

I denna studie kring barns språkutveckling har vi fått ta del av tidigare forskning samt intervjuer och observationer av verksamma pedagogers förhållningssätt till leken som ett språkstimulerande redskap. Arnqvist (1993:126) menar att man genom att träna och stimulera barns språkliga förmåga på förskolan kan lägga grund för begrepp, vokabulär och ordförråd för att barnen senare ska ha lättare att med ord beskriva och förklara samt att relatera begrepp till varandra. I likhet med Arnqvist lägger pedagogerna i vår undersökning stor vikt vid att barnen ska tillägna sig mycket begrepp och att pedagogernas roll är att ge dem den möjligheten genom att benämna och ställa frågor till barnen i leken. Under observationerna framkom det att pedagogerna talar till barnen i frågande form. Ett exempel på en sådan här situation är när en av pedagogerna frågar ett av barnen vilken form han får när han använder en viss sandkakeform. Likaså arbetar pedagogerna med att barnen ska tillägna sig nya begrepp. I en av situationerna spenderar pedagogen en lång stund med att tillsammans med ett barn försöka reda ut begreppet anka. Trots att vi kan se att pedagogerna använder leken som ett språkstimulerande verktyg har vi utifrån resultatet av observationerna kommit fram till att språkstimuleringen blir en biprodukt i den vardagliga leken i förskolan. Språkstimulering betraktas som en naturlig del i varje aktivitet som barnen och de vuxna ingår i vilket kan resultera i att lekens språkutvecklande potential inte värderas rättvist utan tas för givet. Pedagogerna benämner och tar tillvara på barnens lek vilket är bra men språkstimuleringen i leken lyfts inte till en ytterligare och mer medveten nivå. En slutsats vi dragit utifrån studien är att man i förskolan ska arbeta mer systematiskt och använda språkutvecklande lekar som ett komplement till de vardagliga lekarna som uppstår bland barnen i verksamheten.

Eriksen Hagtvét (2004: 90-100; 2006: 49-50, 70-75) tar upp att ord och språk är något som barnen ska uppleva med flera sinnen, inte bara hörseln, för att de ska kunna tillägna sig orden som äkta begrepp. Författaren tar även upp språklekar med rim och ramsor som ett verktyg för att arbeta med stimuleringen av barns språk. Hon menar att man ska prata om orden för att barnen ska kunna få förståelse för ordens betydelse och kulturella innebörd. Detta kunde bland annat observeras när en av pedagogerna ställer frågan och samtalar med barnen om vad en fröjdefull jul är. Utifrån studiens olika delar kan vi dra slutsatsen att om man arbetar med planlagda språkstimulerande lekar kan man på ett positivt sätt öka barnens intresse och förståelse för språket. Att använda fler sinnen i arbetet med barns språkutveckling och att inte stanna vid att benämna saker utan även tala om språket och orden medför en språklig medvetenhet hos barnen som sedan följer med dem vidare upp i skolåldern. Det finns en mängd språkutvecklande lekar och metoder som man i arbetslaget kan arbeta med. Det är viktigt att som pedagoger vara lyhörda och uppmärksamma på vart barngruppen befinner sig i sin utveckling samt vad de intresserar sig av för stunden och utifrån det skapa lekar som verktyg för att stimulera varje barn. Läroplanen för förskolan föreskriver att verksamheten skall anpassas till alla barn och vara stödjande, öppen och uppmuntrande för alla barns olikheter och behov. ”Barnens nyfikenhet, företagsamhet och intressen ska uppmuntras och deras vilja och lust att lära skall stimuleras” (Skolverket, 2010:6). Eriksen Hagtvét (2006: 49-50) menar att det är optimalt för barnens språkutveckling att de får använda språket på ett fysiskt och lustfyllt sätt vilket också kan bidra till att barnen vill utforska språket vidare. Utifrån studien har vi kommit fram till att även om man tycker att den språkutveckling som redan sker hos barnen är god går det alltid att ta ett steg till och ha ambitionen att utveckla det vidare, man blir aldrig färdig. Barngruppen förändras ständigt i och med att barnen utvecklas

och nya barn i gruppen tillkommer. Vi måste se till att arbetet med barns språkutveckling inte stagnerar utan utvecklas och anpassas efter barnen och deras behov.

Söderbergh (1988:84) tar upp att de yngre barnen kommunicerar utifrån ett här och nu perspektiv, med vilket menas att de inte lyfter samtalet från den situation som de befinner sig i. Dock menar hon att den vuxne kan förbereda barnens språkutveckling genom att i kommunikationen med barnen även tala om saker som inte sker i stunden. Utifrån ett observationstillfälle kunde vi se hur en av pedagogerna tog sin utgångspunkt i barnets intresse för en kotte men att hon sedan lyfter samtalet genom att fråga om de vet vem som skalar kotten, vilket medför att barnen får tänka bortanför här och nu. Vi har utifrån undersökningen kommit fram till att leken kan vara ett fördelaktigt verktyg för att barnen ska kunna utvecklas i att samtala och tänka oberoende av situationen. Liberg (2006: 11-12) tar även upp boksamtal som en metod för att i dialog med barnen förflytta samtalet bortom här och nu. I vår undersökning använde en av pedagogerna sig av boksamtal tillsammans med ett barn. Samtalet startade i barnets intresse för bokens innehåll och pedagogen förde sedan samtalet vidare genom att tala kring relationen mellan mun och pingvinens näbb. Vi har i diskussioner kring studiens resultat dragit slutsatsen att man i förskolan kan använda sig av barnens favoritböcker och utifrån dem skapa lekar där man tillsammans med barnen bygger upp handlingar, roller och dialoger som intresserar och är begripliga för barnen. I leken är allt möjligt och handlingen som utspelar sig kan behandla fler olika ämnen och situationer som både kan hjälpa barnen att bearbeta sina erfarenheter men som också kan utmana barnen i deras tänkande och frigöra dem från de vardagliga situationsbundna dialogerna. Är pedagogen aktivt deltagande i leken kan han eller hon stötta även de yngre barnen att gå in i en roll i den mån det går och genom rollen utmana barnens verbala – och kroppsspråkliga utveckling. Leken är en arena där barnen kan utveckla sin språkliga förmåga att tala oberoende av den kontext de befinner sig i. Språket är det främsta redskapet för att i leken skapa roller, handling och sammanhang (Lindqvist, 2002: 89-90). När barn och pedagoger leker tillsammans skapas lekvärldar och i dessa lekvärldar inlemmas barnen i den sociokulturella kontext som de ingår i. Lekvärldarna tar sin utgångspunkt i de kulturella sammanhang som barnen och pedagogerna har gemensamt (Löfdahl, 2004: 44-45).

Arbetet i förskolan kan vara stressigt med stor barngrupp och få pedagoger vilket kan resultera i att pedagogernas närvaro i barnens lek blir bristande. Söderbergh (1988:83) poängterar vikten av att barnen på förskolan får tillfälle att föra inlevelsefulla samtal med pedagogerna men att ekonomiska orsaker ofta omöjliggör detta. Vi har genom studien kommit fram till att detta är ett problem då leken och de samtal som uppstår i den är en viktig förutsättning för barnens lärande och utveckling. Kanske kan man komma runt detta problem genom att i arbetslaget diskutera fram en arbetsfördelning där någon av pedagogerna alltid är friställd för att engagera sig i barnens lek. Självklart bör även de andra pedagogerna vara närvarande i barnens lek men till skillnad från dem behöver inte den friställda pedagogen ha ansvar för det administrativa arbetet så som att svara i telefon och gå på möten. Detta kan ge barnen möjlighet att bli sedda och få samtala med pedagogen både i grupp och enskilt.

När man arbetar på en småbarnsavdelning kan man många gånger få en tolkande roll i barngruppen. Barnen uttrycker sig på sitt vis med de verbala och kroppsliga resurser de har och genom frågor och upprepningar försöker man som pedagog klä barnens uttryck i ord. Eriksen Hagtvat (2004:52) menar att man kompenserar barnet genom att ställa frågor om det som barnet vill förmedla och att man på detta sätt lägger grunden till hur ett samtal kan se ut. Att ställa frågor till barnen kan även leda till att barnen blir mer benägna att själva ställa frågor i sin kommunikation med andra. Vi har utifrån observationernas resultat dragit

slutsatsen att barnen i leken talar om det som intresserar dem och att man då kan ta tillfället i akt att utmana barnens tänkande genom att ställa frågor och uppmuntra till vidare samtal. I leken behandlas även en mängd begrepp som barnen får tillfälle att pröva och som pedagogen dessutom kan förstärka genom att upprepa begreppen på ett korrekt sätt för barnen. Flera av de situationer som vi har observerat innehåller fragment av förstärkande upprepningar, exempelvis då pedagogerna förstärker barnens försök att säga gris och fisk genom att benämna begreppen korrekt. Att arbeta på detta vis kallar Eriksen Hagtvet (2004:111) för att övertolka. Hon menar att man blir till en medskapare av språket genom att man övertolkar och upprepar det barnet försöker säga och att detta leder till att barnet nyanserar och utvecklar sin språkliga kompetens.

7. Slutsatser

Vårt syfte med den här undersökningen har varit att synliggöra pedagogers förhållningssätt till barns språkutveckling i den fria och styrda leken, samt ställa detta mot vad den tidigare forskningen tar upp om barns språkutveckling. Syftet var även att urskilja likheter och skillnader i pedagogernas synsätt samt se på barns kommunikation med varandra och pedagogerna i den fria respektive styrda leken. Våra frågeställningar för denna undersökning var:

- Vilka synsätt på barns språkutveckling ger pedagogerna uttryck för i undersökningen?
- Hur anser pedagogerna i studien att leken påverkar barns språkutveckling?
- Hur använder de observerade pedagogerna leken som ett språkstimulerande verktyg?

Utifrån undersökningen kunde vi sammanfattningsvis se att pedagogernas synsätt på barns språkutveckling kretsade mycket kring deras roll men att de även tog upp andra aspekter såsom förståelse, förmågan att uttrycka sig samt samspelet i barngruppen. Pedagogerna ansåg att leken påverkar barns språkutveckling då den utgör en social arena där barnen får tillfälle att uttrycka sig, lära sig lösa konflikter, samarbeta och förbereda sig inför vuxenlivet. Vår tolkning var dock att pedagogerna lade störst vikt vid sin egen roll då de i leken med barnen introducerar olika begrepp till barnen samt benämner saker och händelser. Utifrån studiens resultat har vi dragit slutsatsen att man i förskolan bör använda leken som ett verktyg för att stimulera barns språkutveckling då barnen i leken får tillfälle att träna språket på ett lustfyllt sätt. Genom kommunikation, samspel och språkstimulerande lekar tillsammans med de andra barnen och pedagogerna får barnen tillgång till en bredare och mer varierad kunskap och kan på så sätt lära av varandra.

7.1 Vidare forskning

I den här studien har vi undersökt pedagogers förhållningssätt till barns språkutveckling i leken. Vi har under studiens gång funderat kring fortsatt forskning inom detta ämne och diskuterat möjligheten att studera arbetet med äldre barns språkutveckling. Vi tänker oss även att man kan studera andra språkstimulerande arenor än leken som till exempel matsituationer, tambursituationer eller i utomhusmiljön. Då vi under uppsatsen gång har snuddat vid olika språkutvecklande metoder skulle det vara intressant att studera dessa djupare och mer grundligt för att på så vis kunna urskilja de för- och nackdelar som finns med de olika metoderna.

7.2 Slutreflektioner

Denna studie har gett oss en inblick i pedagogers förhållningssätt till barns språkutveckling i leken samt bidragit till en djupare förståelse kring vikten av språkstimulering i förskolan. Vi har under studiens gång diskuterat att språket är grunden till allt lärande och att vi utan det verbala och kroppsliga språket inte kan ta till oss kunskaper inom andra ämnen. Sheridan (2011:25) lyfter fram att den förändrade läroplanen innebär att förskollärarna nu måste ha kompetens inom ämnen som teknik, matematik och naturvetenskap. Utifrån egna erfarenheter kan vi se att det idag läggs mycket fokus på de ämnen som Sheridan nämner. Vi ställer oss frågande till vad detta innebär för arbetet med barns språkutveckling. Vi är medvetna om att språkstimulering även ingår i dessa ämnen då man hela tiden samtalar med barnen dock anser vi att pedagogernas kompetens inom barns språkutveckling bör ges samma utrymme och värde som teknik, matematik och naturvetenskap. Arnqvist (1993: 12-15, 125-126,) anser att det är av stor vikt att träna och stimulera barns språk i förskolan så att de senare i skolan har lättare med skriftspråket. Vidare menar författaren att det finns tydliga kopplingar mellan den verbala stimulansen av språket i förskolan och skolans läsaktiviteter. Han poängterar även att

språket inte bara är ett redskap för att kunna kommunicera och överföra budskap utan att det också används för att skapa förståelse för den kontext vi lever i och det som omger oss. Han förklarar att vi använder språket för att strukturera upp vår värld och för att klassificera våra erfarenheter. Med detta som bakgrund kan vi se att den språkstimulering som sker i förskolan är en stor påverkande faktor för barnens omvärldsförståelse och framtida skolgång. Det är vår uppgift som pedagoger att uppmuntra barnen till nyfikenhet, intresse och lust att lära ur ett livslångt perspektiv.

8. Referenslista

- Arnvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. & Liberg, C. (Red.). (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S.(2007). *Spår av teorier i praktiken – några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Davidsson, B. (2009). Solrosens affär. I I. Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande* (s. 59-78). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, Samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen Hagtvvet, B. (2004). *Språkstimulering Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksen Hagtvvet, B. (2006). *Språkstimulering Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2010). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ & marknad*. Stockholm: Norstedts.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket. (2008). *Förskolan i historiska och internationella perspektiv. Lärarens handbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Michélesen, E. (2005). *Samspel på småbarnsavdelningar*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande, lärande barnet: I en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Sheridan, S.(2011). Att lära små barn. *Din Karriär*, s. 25.
- Skolverket. (2010). *Läroplanen för förskolan Lpfö98*. Reviderad 2010
- Strömquist, S. (1995/2002). Om språktilläggningsprocessen. I E. Ahlsén, & J. Allwood (Red.), *Språk i fokus* (s.31 – 44). Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A. (1998). *Barnet språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Söderbergh, R. (1988). *Barns tidiga språkutveckling*. Malmö: Gleerups.

Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.

9. Bilaga 1: Intervjufrågor

Information till pedagogen.

Vi som gör den här undersökningen är tre studenter från Göteborgs Universitet och vi läser till förskollärare. Den här intervjun kommer att användas i vår C-uppsats där vi undersöker barns språkutveckling i leken. Intervjuerna kommer att bearbetas och kategoriseras för att sedan fungera som underlag i vår undersökning. Intervjun är frivillig och ni har rätt att avbryta intervjun när som helst under samtalets gång. Om ni väljer att avbryta så kommer inte era svar att användas i studien. Ert namn samt förskolans namn kommer i studien att anonymiseras.

Med **språk** menar vi talspråk, kroppsspråk, ljud och gester. Vi kommer nämna begrepp som fri lek och styrd lek. Med **fri lek** menar vi då barnen leker utan aktivt vuxet deltagande (men dock med vuxen närvaro). Med **styrd lek** menar vi när ni som pedagoger deltar aktivt i barnens lek, kommunicerar med barnen i leken eller initierar en lek. Samlingen ingår inte i begreppet styrd lek. Är det något som är oklart innan vi sätter igång?

Intervjufrågor

Vad heter du?

Vad har du för utbildning?

När utbildades du?

Hur länge har du arbetat inom barnomsorgen?

Hur gamla är barnen på den avdelning där du arbetar?

Hur många barn är det i barngruppen?

Finns det någon speciell teori (synsätt) eller pedagogik som du inspireras av i ditt arbete med barnen?

Vad innebär begreppet språkutveckling för dig i arbetet med barnen?

Arbetar ni med barnens språkutveckling i den fria respektive styrda leken och i så fall hur? Ge gärna praktiska exempel.

- Om nej, hur skulle du vilja arbeta med barns språkutveckling i den fria respektive styrda leken?

Anser du att leken kan påverka barns språkutveckling?

- Varför? På vilket sätt?

På vilket sätt kommunicerar barnen med varandra i den fria leken?

- Ge gärna något exempel från en situation.

På vilket sätt kommunicerar barnen med varandra och med er i den styrda leken?

- Ge gärna något exempel från en situation.

Slutligen, är det något som du vill tillägga?

10. Bilaga 2: Observationsunderlag

1. Arbetar pedagogerna med språkutveckling i den fria respektive styrda leken?
2. På vilket sätt kommunicerar barnen med varandra i den fria leken?
3. På vilket sätt kommunicerar barnen och pedagogerna med varandra i den styrda leken?