

GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK



100156 4071



TILLHÖR REFERENSBIBLIOTEKET
UTLÅNAS EJ

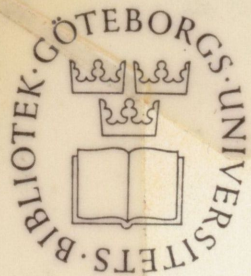


Samtal, samvaro, språk

Socialstyrelsen



an
plan



Biblioteket i Mölndal



GÄTTERBORG UNIVERSITET

Samtal samvaro språk

GÄTTERBORG
UNIVERSITETSBIOTEK
BIBLIOTEKET I MÖLNÄL

Socialstyrelsen
LiberFörlag Stockholm

Tidigare i serien *Arbetsplan för förskolan* har utkommit:

Del 1: *Vår förskola. En introduktion till förskolans pedagogiska arbete.* 1975 (rev 1977)

Del 2: *Vi lär av varandra. Om samspel och planering i förskolan.* 1975

Del 3: *Vi upptäcker och utforskar. Att arbeta naturvetenskapligt i förskolan.* 1975

Del 4: *Invandrarbarn i förskolan.* 1976 (rev 1978)

Del 5: *Små barn i daghem.* 1978



ISBN 91-38-05139-7

Foto: Beppe Arvidsson/BILDHUSET s 35 och 74, Mikael Beckman s 99, Jean Hermansson/SAFTRA s 36, Tore Johson/TIOFOTO s 111, Jean Montgrenier/SAFTRA s 24 och 41, Björn Myrman/BILDHUSET s 54–55, Martin Naclér s 84, Nils-Johan Norenlin/TIOFOTO s 61 och 83, Sven Oredson/BILDHUSET s 33 och 62, Anders Petersen/SAFTRA s 57, Gunilla Preisler s 122–125, Ulf Sjöstedt/TIOFOTO s 69, Utbildningsradion s 31, 37 och 39, Mikael Wahlberg/SAFTRA s 49, 92, 100, 135 och 170

Omslag: Cinna Gross

© 1979 LiberFörlag

Bohusläningens AB, Uddevalla 1979

Innehåll

Förord 7

Bokens uppläggnings 9

Hur får barnet ett språk? 13

av Ragnhild Söderbergh

Att använda språk 15

Spädbarnet och språket 17

Aktivt lyssnande Skrik och joller

Småbarnet och språket 18

Språkförståelsen och de första orden Ettordsstadiet Två- och flerordskombinationer

Hur barnet lär sig språket 23

Barn iakttar, upptäcker och experimenterar Barn skapar själva ord och leker med ord Barn har språkmedvetande Barn lär sig språk i samspel med talande medmänniskor

Hur barnets språk stimuleras genom samvaro och samspråk 30

Att förstå varandras språk Att knyta språket till gemensamma upplevelser och gemensam handling Att ställa in sig på barnets våglängd Att ha förtroende för sitt eget språk Att delta i barnets lekar Att läsa tillsammans Att vara tillsammans och samtala i vardagslivet Att fostra språkligt genom samspel och exempel Att lägga grunden till språklig tolerans och samarbetsvilja

Kommunikation i förskolans pedagogik 43

av Birgitta Qvarsell

Utvecklingslinjer och förskolans delmål 45

Decentrering – att vidga perspektiven Verklighetsanpassning – att göra världen begriplig Förskolans delmål

Att bilda begrepp 47

Lek och begreppsbildning Konflikters betydelse Kulturell påverkan

Att utveckla sitt jag 53

Jaguppfattning och begreppsbildning Jag i tid och rum

Att kommunicera 56

Öppna system Flera sätt att kommunicera Vuxnas och andra barns betydelse

Hinder för utveckling och förskolans möjligheter 63

Förskolan som pedagogisk miljö – problematisering 65

Tala med och tala till – är ömsesidighet möjlig? Bemöta och bekräfta – eller bedöma? Kan små barn ta ansvar?

Samtal och samvaro kräver innehåll 73

Utveckling och pedagogik i förskolan – en sammanfattning 76

Lek, språk och utveckling 79

av *Boel Jorup*

Lekens betydelse för utvecklingen 81

Olika lekformer utifrån Piagets lekteori 82

Leken utvecklar begrepp 85

Exempel på begreppsutvecklande övningslek

Förhållandet mellan språk och handling i leken 89

Exempel på växlande ömsesidighet i leken: i handling och i språk

Exempel där språket och det barnen har för händer inte direkt är kopplat till vartannat

Det sociala och språkliga samspelet i leken 93

Exempel på barns bristande förmåga till perspektiv Exempel på språkligt samspel i en symbollek

Språklig imitation i leken 95

Exempel där barn i leken imiterar vuxna Exempel där barnen imiterar varandra språkligt i leken

Lek med språket 97

Exempel där flera barn deltar i en ordlek

Lekpedagogik och lekens innehåll ur språklig
synvinkel 98

Barn med tal- och språkförseningar 103
av Eivor Marklund

Tal- och språkförsenade barn 105
Gravare tal- och språkstörningar 107
Språkhämningar och emotionella störningar 108
Lekens betydelse för språkutveckling 110
Iterering och stamning 112
Några praktiska tips 113

**Kommunikationsbehov hos mitt gravt hörsel-
skadade barn 115**

av Bodil Fagerström

Mina personliga upplevelser 117
Upptäckten av hörselhandikappet med åtföljande kris-
situation 118
Barnets egna upplevelser av sitt handikapp 120
Metoder för att hjälpa barnet till språkutveckling 121
Vårt eget arbete tillsammans med Martin 125

Samtal kring barns och vuxnas dialoger 131
mellan Ragnhild Söderbergh och Birgitta Qvarsell

Vuxna och barn i samspel 133
Jagutveckling 151
Perspektiv 162
Begreppsutveckling och ordförråd 169
Barns lek och språk 188
Litteratur 199



Förord

Samtal, samvaro, språk är en bok som handlar om barns språk och språkutveckling. Den är den sjätte delen i serien arbetsplan för förskolan. Dessa böcker har socialstyrelsen utarbetat för att ge vägledning och inspiration i arbetet med förskolebarnen.

Den mänskliga utvecklingen har sin grund i vår förmåga till samtal, samvaro och språk. Långt innan barnet själv kan formulera ord pågår omfattande kommunikationer som föregår språkutvecklingen.

Ökad medvetenhet, känslighet och kunskap kring barnets varierande språkförsök och reaktioner gör de vuxna till bättre vägledare. De kan då bidra till att barnen får ett kraftfullt och nyanserat språk, vilket är en ovärderlig tillgång för den växande människan och det framtida samhället.

Stockholm i september 1979

Barbro Westerholm

Bokens uppläggnig

Boken *Samtal, samvaro, språk* har skrivits av Ragnhild Söderbergh som är professor i barnspråk och Birgitta Qvarsell som är universitetslektor i pedagogik. Dessutom har Bodil Fagerström som är psykolog och mamma till en hörselskadad pojke, Boel Jorup som doktorerat på en avhandling om lek samt Eivor Marklund som är förskollärare och talpedagog medverkat med var sitt kapitel.

Under arbetet med boken har de olika kapitlen diskuterats i en arbetsgrupp bestående av författarna och Ulla Bohman som är montessoriutbildad förskollärare, Erika Hansen som har ungdomsledarutbildning och är diplomerad från Eri-castiftelsen, Thomas Lindstein som är psykolog och doktorerar i pedagogik på en avhandling om barns sociala kompetens samt Karin Wolgers som är montessoriutbildad förskollärare. Från Socialstyrelsen har Ivonny Lindquist, Karen Blomqvist och Inga-Britta Åstedt medverkat, Karen och Inga-Britta som gruppens sammankallande.

En avgränsning som vi inom arbetsgruppen tidigt gjorde var att vi skulle behandla den allmängiltigt beskrivbara utvecklingen hos barn i förskoleåldrarna. Vi har alltså inte tagit upp särskilt tex skillnader mellan barn, beroende på deras olika kulturella, geografiska, sociala eller ekonomiska grupp-tillhörighet. Sådana utredningar skulle kräva alltför stort utrymme och resurser av ett slag som måste anses ligga utanför möjligheterna i arbetet med den här arbetsplansdelen. I stället har vi utgått ifrån och diskuterat språkliga, utvecklingspsykologiska och pedagogiska förlopp i barns språkliga utveckling på ett övergripande plan. Vi anser att dessa beskrivningar och analyser är giltiga för alla barn i förskolan men att det är viktigt i det konkreta pedagogiska arbetet tillsammans med barnen att ta hänsyn till deras skilda erfarenheter och verkligheter. I exemplifierande syfte har vi ibland tagit upp grupp-skillnader, för att förtydliga resonemang. När det gäller en

tydligt avgränsad grupp vad gäller språk och förskolans arbete, nämligen invandrarbarnen, vill vi hänvisa till den fjärde delen av arbetsplanen, *Invandrarbarn i förskolan*.

Inte heller har vi särskilt tagit upp och diskuterat sådana problem som har med barns olika intellektuella förutsättningar att göra. För att tydliggöra hur de allmängiltiga rönen kan användas för att förstå också avvikande utveckling har dock ett par kapitel i boken ägnats talspråksstörningar respektive hörselskadade barn.

Boken är disponerad så att vi inleder med Ragnhild Söderberghs kapitel om språk som tar upp några huvudlinjer i barns språkutveckling. Det andra kapitlet är skrivet av Birgitta Qvarsell och ägnas utvecklingspsykologiska och pedagogiska synsätt på barns språkutveckling i förskolan. Dessa båda inledande kapitel kan ses som de allmängiltiga beskrivningar på vilka övriga avsnitt vilar.

Ett särskilt kapitel (Boel Jorups) ägnas leken och dess betydelse i barns språkutveckling. Vi anser det viktigt att inte se språk som något från andra uttryck isolerat, men vi har inte ansett oss kunna ta upp alla de olika sätt att uttrycka sig som har kommunikativ innebörd, text bild och musik. Vi låter därför leken som uttryck för barns språkliga och allmänna utveckling ensam stå som exempel på vad en vidgad syn på barns språk innebär. Eivor Marklund och Bodil Fagerström har skrivit de båda kapitlen om talspråksstörningar och hörselskadade barn. Vi ser dessa kapitel som förtydliganden av allmängiltiga beskrivningar och som exempel på hur man utifrån en språklig och utvecklingspsykologisk ståndpunkt kan förstå avvikelser eller störningar i förloppen.

I det avslutande kapitlet återges med lättare redigeringar ett samtal mellan Ragnhild och Birgitta om några exempel på autentiska inspelade dialoger mellan vuxna och barn i 2-3-årsåldern. Exempelen är hämtade från Avdelningen för barnspråksforskning vid Stockholms universitet. Avsikten med det här kapitlet är att illustrera hur man kan använda de allmänna resonemang som förs i de inledande avsnitten för att

bättre förstå samtal med barn. Vi har valt samtalsformen för att i direkt anslutning till exemplen och utan onödiga upprepningar kunna anlägga var och en sina synpunkter på centrala frågor när det gäller barns språkutveckling, Birgitta ur utvecklingsmässig-pedagogisk synpunkt, Ragnhild ur språklig.

Målgruppen är i första hand förskollärarkandidater, förskollärare och annan barnomsorgspersonal samt föräldrar till förskolebarn. Vårt syfte med boken är rent praktiskt, ej vetenskapligt. Vi har därför strävat efter att uttrycka oss så enkelt och lättfattligt som möjligt och försökt undvika onödiga facktermer. I den mån facktermer måste förekomma har de förklarats i större utsträckning än som annars är brukligt. Ibland lämnas förklaring inom parentes direkt efter termen. Vår gemensamma ambition att uttrycka oss så enkelt som möjligt utesluter dock inte att de olika kapitlen är språkligt och innehållsmässigt olika svåra. Beroende på läsarens tidigare bekantskap med de olika områdena kan kapitlen vara olika lätta att läsa. Vi menar att detta är naturligt, eftersom författarna representerar olika områden och erfarenheter. De olika avsnitten har inte redigerats för att de skall passa någon gemensam mall. Varje författare står för sitt bidrag och har tagit hänsyn till synpunkter på språk och innehåll, dels från arbetsgruppen, dels från den ganska stora remissgrupp som läst och kritiserat en preliminär version av boken.

Sist i boken finns tips om litteratur och andra hänvisningar kapitelvis till sådant som kan vara av intresse för den som vill fördjupa sig eller veta mera inom ett område. Däremot har vi inte utarbetat arbets- eller diskussionsuppgifter till de olika avsnitten. Sådana frågor måste, anser vi, utgå från den konkreta arbetssituationen i förskolan och de problem som barn, personal och föräldrar möter där.

Hur får barnet ett språk?

RAGNHILD SÖDERBERGH

Att använda språk

Påverkade som vi är av skolans formella språkundervisning, glömmer vi lätt att språk är något annat och mera än bara form, att det inte räcker att perfekt kunna ett språks många ord och ett språks grammatik för att behärska det. Språket är något som används och måste kunna fungera människor emellan, antingen det är ett rop på hjälp från en människa i fara eller en skriftlig kungörelse på en anslagstavla.

Språket är ett uttrycksmedel och ett meddelelsemedel för människor, ett verktyg som hjälper människor att lagra och förmedla iakttagelser, att tänka och utbyta tankar, att formulera problem och tillsammans lösa problem, att uttrycka åsikter och konfrontera sina åsikter med de andras.

En av språkets viktigaste och mest ursprungliga funktioner är samtalet. I det normala samtalet är människorna varandra nära, de ser och hör varandra och de befinner sig i samma rum och på samma plats. Därför är de inte utlämnade endast till språkets ord för att kunna nå varandra, de kan peka eller på annat sätt hänvisa till saker de ser, och de kan låta sina ord illustreras med gester och minspel. Och antingen de vill eller inte ger deras hållning, ansiktsuttryck, tonfall och röstläge upplysningar som de kanske vägrar att formulera i ord.

I själva verket kan orden i vissa situationer utgöra en försvinnande liten eller en mycket enkel del av den språkliga kontakten. Låt oss för att belysa detta ta ett enkelt exempel.

Vi tänker oss att Susanna på sin 10-årsdag har fått en undulat, som hon döper till Pelle. Pelle blir snart hela familjens kelgris och centrum för uppmärksamheten. Så en dag när Susanna kommer hem från skolan är buren tom. Susanna letar över hela huset. Efter en kvarts resultatlöst letande ger hon upp och kastar sig förtvivlad på sin säng och storgräter. Där hittar mamma henne när hon kommer hem från arbetet. När mamma oroligt lutar sig över Susanna, hickar flickan gråtande fram: "Pelle." Mamma tittar frågande och säger: "Pelle?" Susanna pekar stum mot den tomma buren. Då flaxar det till i det öppna fönstret och i gardinen gungar undulaten. Susanna rusar upp, röd i ansiktet och med utsträckta händer och ropar i falsett: "Pelle!".

Det enda ord som använts i samtalet mellan mamma och Susanna och i Susannas monolog är "Pelle". Men vad som uttrycktes med detta enda ord är inte lite: känslor från djupaste förtvivlan till himlastormande glädje, ett meddelande om ett sakförhållande (Susanna hickar fram "Pelle"), en fråga (mamma säger "Pelle?") och en uppmaning (Susanna lockar på Pelle). Språket – här i form av ordet Pelle – har i vårt exempel alltså använts i tre olika funktioner: som uttrycksmedel (för att uttrycka känslor), som objektiva kommunikationsmedel (för att meddela och begära upplysningar) och som styrmedel (för att påverka omgivningen, här Pelle, som antas vara i närheten och därför kunna komma när man ropar). Som vi ser kan dessa olika funktioner vara delvis samtidigt. När Susanna hickar fram "Pelle" talar hon inte bara om att det är Pelle som saken gäller, hon ger också uttryck åt sin sorg – och därigenom upplyser hon samtidigt om att något tråkigt måste ha hänt med Pelle. Det som meddelas eller uttrycks i samtalet förmedlas inte heller främst genom den språkliga formen Pelle – den är bara en stomme. Det väsentliga innehållet förmedlas genom röstläge, tonfall, håll-

ning, minspel, ansiktsuttryck, gester. Ibland kan de agerande tom enbart lita till ”ordlös” kommunikation; när mamma vill ha närmare förklaring nöjer sig Susanna med att peka på den tomma buren. Situationen är sådan att pekningen räcker.

Spädbarnet och språket

Aktivt lyssnande

Att ordens språk bara är en del av den totala kommunikationen människor emellan får vi inte tappa bort när vi skall försöka förstå hur barn tillägnar sig språket och försöka finna medel att stimulera deras språkutveckling. Barn reagerar mycket tidigt på språk. Man har konstaterat att nyfödda barn redan vid 12 timmars ålder rör sig i takt med det mänskliga talet. Det är naturligtvis inte orden i och för sig de reagerar på, men inte heller enbart språkljuden eller enbart rytmen i talet. Isolerade språkljud eller rytmiska knackningar fick inte barnen att reagera på detta sätt – bara naturligt sammanhängande tal. Barnet är alltså från första stund en *aktiv lyssnare*.

Skrik och joller

Mycket snart börjar barnet självt använda språk: skrik och joller. Att kalla skrik och joller för språk är befogat därför att barnet *använder* skrik och joller som språk. Med *skriket* talar det om att något är på tok och styr samtidigt sin omgivning att rätta till missförhållandet. Och olika skrik kan tom ha olika betydelser. Hos ett och samma barn kan ett slags skrik signalera våt blöja, ett annat betyda hunger, ett tredje ”jag vill ha sällskap” etc.

Jollret är inte bara språklek och ljudträning. Med jollret tar barnet del i sina första samtal; undersökningar har visat att

sex månader gamla barn tillfälligt slutar jollra (eller att deras joller avtar) när de hör mänskligt tal. När talet har tystnat tilltar emellertid deras joller i styrka och intensitet; de svarar på talet.

Barn fortsätter alltså att vara goda lyssnare också sedan de börjat använda språk själva. De är *samtalande* varelser, inställda på dialog, på samspel.

På det allra tidigaste stadiet tycks alltså barns språk vara ett primitivt signalsystem; barnet signalerar olika tillstånd – ofta tillstånd av obehag, som det gäller att med omgivningens hjälp snarast bli befriad ifrån – och barnet skickar ut små kontaktsignaler som svar på eller invit till tal, för att på så sätt kunna delta i den mänskliga gemenskapen.

Småbarnet och språket

Språkförståelsen och de första orden

Men härifrån är det en lång väg till att barnet börjar använda språket som tecken för ting och händelser *utanför* sig självt, använda språket som *symboler*. Detta sker när barnet börjar forma sina första ord – antingen det är ord som liknar vuxenspråkets ord eller det är egna skapelser, där det är svårt att finna en förebild i vuxenspråket.

Förutsättningen för att barn skall börja använda språk på detta sätt är att de upptäcker att det finns ett samband mellan språket och verkligheten, att ord kan beteckna ting, händelser etc: att ordet *nalle* är knutet till den mjuka favoritleksaken, *åka vagn* till att sitta och bli körd i barnvagnen. Början till en sådan förknippning sker redan när barnet är i tredje levnads-månaden, barnet lägger grunden till en *språkförståelse*. Samtidigt som denna språkförståelse växer fram blir barnet intresserat av att självt använda språk för att beteckna, att forma ord, och när barnet fått tillräcklig kontroll över talorganen

brukar också de första orden komma, det som traditionellt betraktas som barnets första språkliga försök. Vid vilken ålder detta sker är dock högst individuellt – det finns barn som säger något enstaka ord redan vid 8–9 månaders ålder, medan andra inte börjar tala i ord förrän de fyllt två år.

Ettordsstadiet

Under den period när barn börjar forma sina första ord använder de dem enstaka, och ett ensamt ord får då ofta stå för en hel sats; man brukar tala om ettordssatsen. Tonfall, gester och den yttre situationen får komplettera det enda ordet och ge satsen dess fulla betydelse. Låt oss ta ett exempel!

Det är gäster hemma hos Helena 1 1/2 år. Någon ber henne hämta sin nalle och visa den. Helena springer in i sitt rum. Hon tittar i sängen där hennes nalle ofta brukar ligga och säger med frågande tonfall "Nalle?". Ja, var är nalle? Så råkar hennes blick falla på lekvrån – ja där ligger nalle slängd: "Nalle!" Ivrigt springer hon dit: "Nalle Nalle *Nalle Nalle!*" – hon markerar sitt beslut att hämta nallen och ackompanjerar sitt hämtande genom att rytmiskt och med eftertryck upprepa ordet nalle.

På "ettordsstadiet" använder barnet inte bara beteckningar för saker och ting, dvs substantiv. Det använder också ord för handlingar och händelser (verb) som *öppna*, *låna*, *rita*, *dricka*, *ramla* – och utpekande ord som *där*, *den*, *titta*. Utropsord (interjektioner) som *oj*, *aj*, *pang*, *bom* hör också till de allra vanligaste.

De här enstaka orden kan ha många olika funktioner. Verben uttrycker ofta bön eller befallning. Barnet kan t ex be om hjälp med något som är svårt att klara själv: "Öppna!" eller be att få något: "Låna!" (vad som skall öppnas eller lånas får framgå av det sammanhang där ordet yttras). Ibland vill barnet bara dra uppmärksamheten till något och använder då gärna utpekande ord som "Titta!", "Där", men också

substantiv, verb och interjektioner kan användas i denna funktion. Vill ett barn göra någon uppmärksam på att nallen ramlat ur vagnen kan han lika gärna ropå "Oj" som säga "Titta", "Där", "Ramla" eller "Nalle". Ofta åtföljs ordet av någon gest.

Ettordsstadiet är framför allt ett *ordsamlarstadium*. Barnet inregistrerar verkligheten med alla sinnen och måste samtidigt "katalogisera", skapa system i sina inregistrerade data, annars skulle det bli kaos. Detta katalogiserande stöds och underlättas sannolikt av språket; barnet samlar på ord under sina försök att få ordning på sin verklighet. Ofta använder därför barn sitt språk för att få veta vad saker och ting kallas. De vänder sig till de vuxna med frågor, och här kommer särskilt de utpekande eller hänvisande orden till hjälp, ofta uttalade med frågeton: "De?" (dvs "vad är det?"), "Den?", "Där?" Ibland kan barn skapa egna frågeord för att använda i den här funktionen. Flickan Embla, vars språk kartlagts av Projektet Barnspråkssyntax, hade under sitt "ordsamlarstadium" det självtillverkade frågeordet "Heja?"

Ett barn som nyss lärt sig ett ord som det kan använda för att katalogisera eller etikettera brukar med stor förtjusning säga det nya ordet så snart tillfälle bjuds; alla förbipasserande katter brukar noteras av en liten som just lärt sig ordet *katt*. Mycket av barnens språkanvändning på detta tidiga stadium är alltså rent *benämmande*. Benämmandet är på en gång övning och lek, glädje över att kunna något och önskan att befästa detta; men också en strävan att lägga världen under sig, att behärska tillvaron med hjälp av ord och termer. I förtjusningen att upprepa kan också ligga något av rent sinnlig glädje över att tala och lyssna, liksom vi njuter av att röra oss rytmiskt, antingen vi vandrar eller åker skridskor. En tvåårig pojke som lekte med en grävskopa ackompanjerade sin lek med att sjungande upprepa "Grävskopa, grävskopa" bortåt tjugo gånger, med varierande rytm och intensitet.

Upprepandets glädje gör också att barn ofta frågar om sådant de redan vet, för tillfredsställelsen att få det bekräftat

på nytt av den vuxne. Också glädjen över att få delta i ett språkligt samspel med den vuxne i en dialog med fråga och svar kan ligga bakom detta upprepade frågande. Ibland upprepar ett barn ett frågeord om och om igen, i hopp om att samtalspartnern skall bolla tillbaka frågan så att barnet får tillfälle att visa sina kunskaper genom att själv besvara den:

Barnet: "Det?" (pekar på en klocka)

Den vuxne: "Ja det är en klocka."

B: "Det?" (pekar på klockan igen)

Vu: "Ja vad är det?"

B: "Kocka. Kocka."

Två- och flerordskombinationer

När barn har samlat ord under en längre tid, brukar de småningom gå över till att kombinera dem; de första tvåordssatserna dyker upp. Också här är det stora åldersvariationer – vissa barn börjar använda tvåordssatser redan vid 13–14 månaders ålder, andra dröjer tills de blir 2–2 1/2 år gamla. De första tvåordssatserna består av kombinationer av tidigare inlärd ord, och de har i stort sett samma funktioner som ettordssatserna; uttrycker bön, befallning eller förslag ("Låna den!" "Ha glass!" "Mamma öppna!" "Dockan bada!"), pekar ut eller drar uppmärksamheten till ("Där blomma" "Blomma där" "Titta Kisse!"), benämner ("Det nalle"), frågar ("Är det?" "Gör hon?" dvs. Vad är det? Vad gör hon?), svarar på frågor ("Äter blåbär") etc.

Gränsen mellan benämningar och utpekningar kan ofta vara svår att dra.

Med förmågan att tala i tvåordssatser följer också en möjlighet att börja berätta: "Mamma tappa", "Embla trött", "Barnet ledsen". Adjektiven eller egenskapsorden börjar nu dyka upp, och med dem får barnet de språkliga medel som behövs för beskrivningar: "Blå overall", "Små öron", "Stor present".

Så småningom kommer också treordskombinationerna. Från att tidigare endast ha kunnat säga tex "Mamma öppna" eller "Öppna den", kan barnet nu åstadkomma satser som "Mamma öppna den". Några exempel på treordssatser ur samlingarna på Avdelningen för barnspråksforskning.

Bön, befallning etc: Embla ha juice. Mamma ta den.

Emblas mamma köra.

Utpekning eller benämning: Det är mamma. Det är babyn.

Det är ägg.

Berättelse eller redogörelse: Embla fått present.

Misse har tofflor.

Beskrivning: Den är sönder. Är lite söt.

Fråga: Är det mamman? Heter den flickan? (dvs Vad heter...)

Barnets tidigaste satser innehåller mest "betydelsetunga" ord, ord som syftar på något konkret, påtagligt, med sinnena uppfattbart, såsom substantiv (nalle, mamma), verb (ramla, öppna) och hänvisande, utpekande ord (den, det, där). Rena formord, som prepositioner (i, på, av), hjälpverb (skall, kan), artiklar (en, ett) utelämnas oftast. Den knappt tvååriga Embla säger "Embla fått present", inte "Embla *har* fått *en* present", hon säger "Embla rädd fisk", inte "Embla *är* rädd *för* fisken". Allteftersom barnets förmåga att foga samman ord till längre satser blir större kommer småningom också formorden med. Det skulle föra för långt att här gå närmare in på denna utveckling.

Så småningom – omkring 2-årsåldern hos tidigt talande barn, upp till något år senare hos sent talande (variationerna kan vara mycket stora) – kommer förmågan att sammanfoga flera satser.

Ex. "Och när mamma höll i Ola så kunde Olan gå" (Embla 2 år). I början känns det lite ovant och kan bli gnissel just i satsfogningen. "På Skansen finns det en stor apa som säger/ som – som – heter Sabo" Embla 1 år 9 mån).

Hur barnet lär sig språket

Barn iakttar, upptäcker och experimenterar

Låt oss nu för ett ögonblick stanna vid *hur* barnet lär sig språket. Till ganska nyligen ansågs det att barnet lärde sig tala enbart genom imitation. Numera är forskarna tämligen ense om att härmning bara är en del av barnets sätt att närma sig språket. Barnet är i hög grad aktivt och skapande även när det imiterar. Vuxenspråket ger material åt barnet, ett material som barnet tolkar och bearbetar på olika sätt. Låt oss ta ett exempel.

Tre av sju engelska barn, vilkas språk undersökts fram till cirka tre års ålder, använde ordet *door* (dörr) på ett mycket speciellt sätt, nämligen i betydelsen "öppna". Hur kunde detta komma sig? Jo, de hade hört ordet i satser som "Let us open the *door*!" följt av att någon öppnat en dörr. Det starkast betonade ordet i satsen (vilket ju också är det som kommer sist och därför har en tendens att dröja kvar längst i minnet) kom då att förknippas med handlingen att öppna en dörr – barnen tolkade *door* som "öppna". Men inte nog med detta. Barnen började också att använda *door* på sitt eget sätt för att uttrycka flera olika betydelser som ligger nära betydelsen "öppna". De utsträckte användningen av *door* till situationer som hade något gemensamt med dörröppnandet. När de ville ha hjälp med att ta av ett lock på en burk, ta loss något som fastnat, ta av ett plagg etc sade de *door*. Mamman till ett av barnen lade ner stor möda på att försöka vänja sin pojke av med detta oskick och ville lära honom att säga *open*, men han var helt oemottaglig för denna undervisning. Efter en tid började han emellertid använda *open door* i precis samma betydelser som tidigare bara *door*, och när han så en dag själv upptäckte vad kombinationen *shut door* betydde, så löste sig gåtan: *open door*, det var när man öppnade, *shut door*, det var när man stängde – och då måste ju *door*, det gemensamma ordet, vara den där grejen som rörde på sig. Från den dagen



använde han *door* helt korrekt, i betydelsen "dörr".

Av den här historien lär vi oss att barn själva upptäcker och själva *vill* upptäcka – en färdig kunskap som vi försöker tvinga på dem är inte välkommen, faller inte i god jord. Men vi kan ge dem tillfälle att själva upptäcka genom att vara tillsammans med dem, leka och prata med dem, så att de kan knyta språket till sådana upplevelser och erfarenheter som de är fascinerade av, i situationer där deras uppmärksamhet och mottaglighet är särskilt stor. Om vi är uppmärksamma på barns språk, särskilt under den tid då de är som mest intensivt upptagna av att lära sig språket, dvs fram till 4–5-årsåldern, skall vi märka, att det som vi vanligtvis brukar kalla för "språkfel" egentligen är något helt annat, nämligen barnets

eget skapande bruk av språket som grundar sig på deras egen erfarenhet. Låt oss först se på de sk böjningsfelen.

Embla, 1 år och 11 månader, berättar om ett besök på Skansen och säger, att det var mycket barn där som "gede elefanten bulle". Strax efteråt säger hon "Han kräkste i handfatet", "Hon läggde dockan". Embla har redan i den här åldern ett stort ordförråd, och hon använder ofta verb för att tala om förfluten tid. Hon vet att det heter han *pratar/pratade*, barnen *leker/lekte*, *slänger/slängde* etc, och när hon skall använda *ger*, *kräks* och *lägger* när hon talar om förfluten tid, om något som redan skett, blir det naturligt för henne att själv skapa former på liknande sätt. Att det inte stämmer i de här fallen beror på att just de här verben är oregelbundna – och vi säger då att barnet gör "fel". I andra fall, när barnet skapar själv på precis samma sätt, och orden inte böjs oregelbundet, så blir det inte "fel". Vi tror då att barnet "lärt sig" den rätta formen, när det i själva verket kan vara så att barnet helt enkelt räknat ut vad formen bör heta – och råkat träffa rätt, dvs säga något som stämmer med språkbruket. Ett barn som vet att det heter *nicka-nickade* kan, utan att någonsin ha hört formen tidigare, helt riktigt säga han *hickade* (om barnet tidigare kan *hicka*), och på samma sätt säga "hon stickade gaffeln i bullen" men då få "fel" – trots att det heter "hon *stickade* strumpor"!

Också när det gäller ordbetydelser är vi ofta intoleranta mot barn, säger att de använder ord utan att begripa vad de talar om etc, när det i själva verket är så att de använder ord i en betydelse som de slutit sig till i ett visst sammanhang där de hört ordet. Så var det med småpojarna som använde *door* i betydelsen "öppna". När deras språkliga erfarenhet blivit större, började de använda ordet *door* på normalt sätt och *open* i betydelsen "öppna".

När äldre barn lär sig nya ord händer precis samma sak: De sluter sig till betydelsen ur det sammanhang de första gången hör ett ord – och precis som de engelska småpojarna utsträckte betydelsen av *door* genom att använda det i en

mängd situationer där det var fråga om att öppna, lösgöra, befria, så utsträcker också de äldre barnen betydelsen hos de ord de samlar – gör sk övergeneraliseringar.

En flicka i fyraårsåldern som gjort bekantskap med Astrid Lindgrens "Lotta på Bråkmakargatan" sa med anledning av att Lotta rymt hemifrån och bosatt sig hos grannfrun på hennes vind: "Men på lördagar och söndagar var hon nog *fri* och var hemma och lekte med sina egna leksaker." Varför sa flickan *fri* i det här sammanhanget? Jo, sin egen erfarenhet av ordet hade hon fått i två situationer. Hon bodde i ett villaområde med en del skolbarn och visste, att barnen var hemma på lördagar och söndagar, för då var de *fria* från skolan. Likaså var hennes mamma hemma på lördag och söndag, då var hon *fri*. Ur fyraåringens synvinkel var *fri* helt enkelt att vara *hemma*.

Exempel på hur barn utsträcker betydelsen hos ord är lätta att finna i det dagliga umgänget med småbarn. Det är deras sätt att så långt som möjligt utnyttja det ordförråd de redan har för att fylla sitt uttrycksbehov. En treåring som för första gången i sitt liv såg en hängmatta där några barn satt och gungade blev vild av förtjusning och skrek: "När jag kommer hem vill jag också gunga så där på en *flagga*." Ibland kan barns ordanvändning föra tankarna till en författares poetiska bildspråk, som när en liten pojke, som såg dagg på stenarna en sommarmorgon, förklarade att "stenarna svet-tas". När småbarns språkliga kreativitet tar sig sådana här uttryck, är vi betydligt tolerantare än när skapandet resulterar i avvikande böjningsformer, som *gedde*, eller "fel" betydelse, som *door* för "öppna".

Barn skapar själva ord och leker med ord

Också barns nybildning av ord brukar roa vuxna, kanske därför att språket där är mycket öppnare och förändras mycket snabbare än när det gäller böjningen: Varje år bildas det

hundraårets nya ord i svenskan, medan en förändring i ordböjningen kan ta flera hundra år på sig att slå igenom. Flickan Embla var i tvåordsåldern en stor nybildare. På en halvtimmes inspelning åstadkom hon tre nya ord: *gråtglad* om sig själv när hon lekte och var glad men samtidigt grät lite för att hon slagit sig, *mellanstorliten* om en flicka på åtta år, och *litmycket* i den ungefärliga betydelsen ”ganska”: (Det var) *lite* mörkt, *litmycket*. Så här mörkt. (Gestikulerar.) Så här det blir/blir på kvällen (kisar med ögonen).”

En treåring, som varit på Skansen, berättade att elefanten *snablar upp* bananer, och att cyklar hade *väskfastsätt* (pakethållare).

I den intensiva språkinlärningsåldern *leker* barn ofta med språk på olika sätt, de ackompanjerar sin lek med rytmiska upprepningar – som pojken med grävskopan vi talade om tidigare – de rimmar gärna eller byter ut ljud i ord – som när Embla kallade sin lillebror Ola omväxlande Ola-Oli-Uli-Usi-Olisen och Mosa. De älskar ramsor och enkla ordlekar. En hel litterär genre har byggts upp med detta som grund: Barnrimmen och barnramsorna som finns i alla kulturer runt hela världen, och nydiktningar i denna stil, som vissa böcker av Lennart Hellsing eller dansken Halfdan Rasmussens sinnrika barndikter.

Barn har språkmedvetande

Barn är i 3–5-årsåldern särskilt känsliga för hur språket låter – de observerar och störs av att ord som låter lika kan betyda olika saker och att man kan ändra ett ords betydelse bara genom att byta ut ett ljud. Embla hade i tvåårsåldern hjärtligt roligt åt likheten mellan *løjrom* och *lejon* och skrattade åt att i hennes eget uttal orden *ros* och *juice* lät likadant. Hon kombinerade med välbehag orden *kakor* och *kakao* när hon fantiserade ihop en matsedel. Flickan Astrid misstolkade i treårsåldern ordet *barnkammare*, som inte var aktuellt för

henne, och trodde det var någon som kammade ett barn: "Men om det är en *borste*?" protesterade hon. På samma sätt tolkades *biträdet* som ett slags träd. I fyraårsåldern hade Astrid roligt åt en ljudlighet mellan två ord i en mening, som en vuxen knappast skulle ha observerat. Astrid Lindgren skriver: "Vi har en hel massa *får* i Bullerbyn, och dom *får* lammungar." Skrattande sa flickan: "Mamma, *får* och *får*!"

Många barn funderar över ordbetydelser. Ordet *ingenjör* kommenterades av ett tidigt läsande förskolebarn så här: "*Ingen jör* står det ju egentligen. Och dom som gör så mycke!"

Hur barn genom språket samtidigt kan ge uttryck för både intellekt och känsla illustreras av den 4^{1/2}-åriga flicka som satt och tittade på en mugg hon fått av sina morföräldrar. Muggen var en souvenir med *Simrishamn* präntat på ena sidan. Hon visste att det stod Simrishamn och satt och smakade på namnet. Så började hon småsjunga:

Fisken som simmade

Riset som dom åt

Hamnen som båtarna låg i.

Känsla för rytm och ordmusik, gestaltad i ett slags primitiv poesi, blandades här med en rent tankemässig analys av ordledens betydelse.

Barn lär sig språk i samspel med talande medmänniskor

Frågan om hur barn lär sig språket har nu fått *ett* svar. Barn lär sig språket i den verklighet, den miljö de lever. Barn inregistrerar och "hanterar" både språk och verklighet, knyter samman de båda. De ser någon öppna en dörr och säger *dörr*, öppnar själva en dörr, eller tar av locket på en burk, eller fiskar upp en kloss som fastnat i en flaskhals och säger *dörr*; de pekar på baljan eller plaskar i badvattnet eller stampar i en vattenpöl och säger *bada*. Barn lär sig aktivt – iaktta-

gande, inregistrerande, kombinerande och nyskapande. Barn lär sig med hela sin varelse, med kropp, tanke och känsla. Men detta är bara en del av svaret. Barn lär sig också språket i samspel med talande i dialog. Barn säger något och får svar, svaret både ger nytt språkmateriale och uppmuntrar till att fortsätta samtalet.

Ex. Embla, 2 år och 3 månader, leker med en dockspis och kastruller, mamma sitter bredvid.

Embla. *Koka kött/koka köttbullar till – Embla.*

Mamma. Ska du laga köttbullar till Embla?

E. *Mm.*

Och så ägg till och –

M. Och ägg.

E. *Och/och välling.*

Och gröt.

M. Mm. Och ägg och välling.

Vem är det som ska få det?

E. *Embla.*

M. Ja. När ska du äta det då?

E. *I dag.*

M. I dag?

E. *Ja.*

M. Jaa. Varför det?

E. *För att jag är – hungrig.*

För att en sån här dialog skall komma till stånd måste den vuxne lära sig lyssna på barnet. Vi ser här hur följsamt mamma pratar med Embla, hur hon hela tiden uppmuntrar sin flicka genom att ta hennes repliker, och på så sätt visa att hon är med i flickans resonemang. Hon talar *med* barnet, nöjer sig inte bara att tala *till* det. Samtidigt inspirerar mamman flickan till att spinna vidare på samtalstråden genom att ställa frågor: "Vem ska få det?" "När ska du äta det?" "Varför det?"

Hur barnets språk stimuleras genom samvaro och samspråk

Att förstå varandras språk

Att tolka vad barn i tvåårsåldern säger är inte alltid lätt, särskilt inte om man kanske bara träffar barnet sporadiskt och varken kan barnets språk – varje barn talar ju på sitt sätt i den här åldern – eller vet något om dess familj, vardagsmiljö, vanor och erfarenheter. Ibland kan också något äldre barn vara svåra att begripa av olika skäl.

Ivonny Lindquist i vår arbetsgrupp berättade om en flicka i Västerbotten som under sina första år bott hos sina morföräldrar ute på landet och därför fått ett mycket säreget språk – barnspråk på dialektal botten – som var svårt att begripa för personalen och de andra barnen på daghemmet i den Norrlandsstad där hon senare hamnade. Flickan blev tyst och förskrämd i den nya miljön. Men problemet löstes när Ivonny och flickan hamnade i dockvrån; där kände flickan sig hemma, och när hon började ackompanjera sin lek med sitt prat kunde Ivonny förstå – leken blev parallell med språket, och Ivonny kunde då tolka – på samma sätt som ett litet barn förstår och lär sig de vuxnas språk i liknande situationer, genom att knyta språket till verkligheten. Likaså började flickan kunna förstå Ivonny – kontakt hade etablerats, språket fungerade, och flickan kunde börja anpassa sig till den nya språkmiljön.

Att knyta språket till gemensamma upplevelser och gemensam handling

En bra tumregel både för att ta kontakt med barn och för att vidareutveckla deras språk är alltså att samtala om något man gör eller upplever tillsammans, något man kan se, något påtagligt, något närvarande. Lek och prat i förening är ofta en



bra lösning. Och kom ihåg att när man leker skall man släppa loss, gå in på barnets upptåg och stolligheter, själv bli som ett barn, och inte dra fram den pedagogiska pekpinnen i alla sammanhang. Leken får inte bara bli en förevändning att till varje pris lära barnet så mycket som möjligt.

Men inte bara i leken kan vi förmedla språk till barn. Det är kanske framförallt i alla de vardagliga situationer där vi är tillsammans och gör saker tillsammans som vi utbyter språk och på så sätt ger barnen nya ord, nya former, nya uttryckssätt och – inte minst viktigt – ger dem tillfälle att själva tvingas använda sitt språk på ett sådant sätt att nödvändiga upplysningar går fram och samarbetet fungerar.

För spädbarnet är det kanske oftast fråga om varje dag återkommande rutinsituationer: bad, blöjbyte, påklädning,

matning, läggning, promenad i vagn etc där man samtidigt pratar med barnen och så ger dem en första språkförståelse och en första vana att "konversera" med en samtalspartner. För det lite äldre barnet däremot är det de spännande eller lite mer krävande situationerna som är mest fruktbara där barnet fått ett ansvarsfullt uppdrag och känner sin viktighet och betydelse: treåringen som fått i uppdrag att duka middagsbordet och skall ställa fram *djupa tallrikar till soppan, flata till pannkakorna, kniv och gaffel och sked, servetter* (Pelles servetter är *blå*, Görans *grön* etc.); sjuåringen som får vara med och proviantera för utfärden och skriva inköpslista; tolvåringen som fått i uppdrag att skaffa resebroschyrer för att familjen gemensamt skall kunna planera sommaresemestern. Eller när man bakar tillsammans (receptet måste läsas och läras in), målar om i köket (bruksanvisningen på färgburken måste följas noga), städar i verktygslådan (grejorna måste sorteras i olika fack) etc.

Ju äldre barnen blir, desto viktigare är det att de vuxna ger dem ansvar också rent språkligt, att de inte hela tiden omyndigförklarar eller visar misstro till barnens förmåga. Ringer man till Karlsson och sexåringen svarar i telefonen och säger att pappa inte är hemma, så skall man våga ta risken att be barnet att lämna ett meddelande. Och man frågar inte tioåriga Kerstins mamma hur gammal Kerstin nu är och i vilken klass hon går och hur hon trivs på mellanstadiet med ny lärare etc när Kerstin står bredvid och själv kan svara för sig. Likaså skall vi inte dra oss för att ge en upplysning eller förklaring till ett litet barn som begär besked eller som med hela sin uppsyn visar intresse för något vi sysslar med – det är i de situationerna som språket går hem!

Att ställa in sig på barnets våglängd

Den gemensamma och för barnet intressanta upplevelsen bör alltså vara det som samtalet kretsar kring. Barnets sätt att



uppleva och se på tillvaron måste vara utgångspunkten. Det är nödvändigt att de vuxna lär sig lyssna, vara uppmärksamma, följsamma.

Om man lyssnar och tar hänsyn till det sammanhang ett barn talar i och försöker komma underfund med just det barnets speciella förutsättningar och utgångspunkter, då först förstår man barnets språk, vad barnet verkligen menar. Karen, som sitter i rullstol, berättar att hon en gång fick ovanligt fin kontakt med en liten flicka, som till slut sa, med känsla och övertygelse: "Jag skulle vilja att min mamma också satt i

rullstol!” Ett chockerande yttrande om det lösrycks ur sitt sammanhang!

Att stimulera barn språkligt innebär också att tala med dem – men inte att dränka dem i en ständig ordström. I en engelsk undersökning där man ville finna det karaktäristiska hos mödrarna till sådana barn som kunde använda sitt språk fint i kommunikation med andra fann man, att de här mödrarna gav sig tid att svara just när barnen frågade, de ställde upp just när barnet ville ha kontakt.

Något som vi ofta förbiser när vi talar med barn är att barn förstår bättre än de talar – språkförståelsen kommer före talet och är en förutsättning för talet. I samtal med barn behöver vi därför inte gå ner på barnets språkliga nivå – men vi måste i samtalet förvissa oss om att barnet hänger med och vara redo att formulera om tills vi blir förstådda.

Att ha förtroende för sitt eget språk.

Inte heller behöver vi oroa oss för att vi inte alla är ”språkexperter” eller för att vi inte talar ”fint” nog. Liksom vi inte i tid och otid skall rätta och kritisera barns ”språkfel” utan i stället se till att de får tillfälle att lära sig själva, själva utveckla sitt språk genom att lyssna och använda språk i samspel med omgivningen – likaså skall vi inte heller alltför ängsligt ge akt på vårt eget språk och våra egna språkformer, om det nu är så att vi råkar ha språkliga mindervärdeskomplex. Har man något att tala om tillsammans så brukar man också finna formen för det man vill säga. Det kanske går knaggligt i början, men ju mer vi vänjer oss vid att tala så här tillsammans, att lyssna och försöka göra oss förstådda, dess bättre går det. I samspel med barnen kan också vi vuxna lära oss att hantera och behärska vårt språk bättre, också vi kan utveckla oss.

Att vuxna i själva verket är mycket skickliga i att föra samtal med små barn har de senare årens forskning klart visat. Vuxna anpassar omedvetet sitt språk efter det lilla barnet så



att den vuxnes språk blir lättare både att förstå och att tillägna sig. Till en tvååring talar man t ex i mycket korta satser, med enkla och vardagliga ord, i långsamt taltempo och med stark betoning på de viktigaste orden. Man talar om "här" och "nu", om sådant som barnet kan se och om sådant som intresserar barnet. Den här anpassningen följer hela tiden barnets språkliga utveckling. Allteftersom barnet blir skickligare ökar man sitt taltempo, gör längre meningar, använder ett större ordförråd etc. Alla som har hand om små barn gör sådana här anpassningar, både mammor och pappor, lärare och barnskötare, oberoende av samhällsklass och utbildning. I viss mån tycks också äldre barn göra dessa anpassningar gentemot yngre, men på den punkten är forskningsresultaten ännu motsägande.

I det till barnet anpassade språket ingår också de speciella sk barnspråksorden, ord som toto, vovve, namnam,



nana etc. I alla språk finns sådana här barnspråksord. De betecknar ting och handlingar som fångat barns intresse i alla tider eller som varit väsentliga i deras liv: djur som hästen och hunden, handlingar som sova och äta. Orden är byggda på ett sätt som svarar mot barnets tidigaste och mycket begränsade förmåga att uttala och kombinera språkljuden, och deras enkla uppbyggnad gör det möjligt för barnet att tala i ord på ett tidigt stadium. De orden är ingenting att skämmas för – inte mer än för orden ”mamma” och ”pappa” som ju faktiskt hör hit – och vi kan med gott samvete använda dem för att hjälpa ettåringen att prata. Allteftersom barnet blir äldre använder vi naturligtvis också ”normalorden” hund etc i takt med att vi ökar ut ordförrådet. Barnspråksorden kommer då att stå kvar som vardagliga, lite babyaktiga dubbelformer, ett slags ”barn-

slang". Löjligen blir de orden bara om vi försöker hålla kvar barnet på ett babystadium genom att ständigt använda dessa barnspråksord i stället för att låta språket växa med barnet.

Att delta i barnets lekar

Vi nämnde tidigare att leken kunde ge de bästa tillfällena att använda och utveckla språket. Från cirka tre års ålder börjar särskilt rollekarna bli dominerande, och i dem har språket en stor betydelse. Barnen leker läkare, tandläkare, bilreparatörer, chaufförer etc. De påstår sig vara fantasifigurer eller befolkar huset med fantasifigurer som de talar med eller talar för och som man måste ta särskild hänsyn till i familjen. "Akta Andersson – han sitter i soffan!" "Figge knackar på dörren." "Du måste duka åt Rullan också!" De älskar att låta



dockor och leksaksdjur agera och anlägger gärna speciella röster när de talar i sina leksaksdjurs ställe. Dockskåpet erbjuder här rika möjligheter till variation av lekarna. Här leker barnen ut sin bild av vuxenvärlden, samtidigt som de med fantasins hjälp kan upphäva naturlagar och orsakssammanhang, övervinna svårigheter och uppnå sina önskedrömmar. Hela tiden är språket med, och språket har ofta en central plats just i fantasierna. Det man inte kan göra "på riktigt" gör man i stället genom språket: "Koka, koka. Nu är soppan färdig." "Nu flyger dom till månen. Flyg, flyg." "Pang sa det. Dom slog sönder alla tallrikarna. Pang, pang, pang." Ett fint sätt att få kontakt med barnen och stimulera deras språkliga utveckling är att så fort tillfälle bjuds delta i deras rollekar och själv ta en roll i spelet. Barn brukar med varm hand dela ut sådana roller till de vuxna om de bara får en chans.

Att läsa tillsammans

En annan klassisk situation där språket står i centrum är när man läser böcker tillsammans med barnen. Här kan barnens stora mottaglighet och känsla för rytm, rim, ramsor och vers och deras glädje över både sagor och realistiska berättelser tillgodose. Barn gillar att man läser högt för dem – men mycket ofta avbryter de under läsningen och vill prata – om bilderna i boken eller om något de kommer att tänka på med anledning av läsningen. Sådana avbrott skall vi tolerera – de är uttryck för barnets behov att själv iaktta, själv tänka och resonera. Man lär sig heller aldrig så bra som när man själv vill veta något – och ger vi svar i de här situationerna, gör vi våra barn en stor tjänst.

Att vara tillsammans och samtala i vardagslivet

Men viktigast av allt är kanske att man får en vana att vara tillsammans och prata förtroligt som lägger grunden till att



kunna klara det allvarligare bruk av språk som krävs av den vuxne, och som också det lilla barnet gradvis förs in i; att beskriva något (t ex ge en vägbeskrivning till besökande gäster); att förklara hur något fungerar (t ex en elborr, en skivspelare, en xeroxapparat); att göra klart för en nykomling hur man betar sig i en för honom okänd miljö (t ex hur man bär sig åt att få mat på snabbgrillen i X-stad); att reda ut sina känslor och formulera dem; att uttrycka sina önskemål och lyssna på andras önskemål – för att diskussionsvis komma fram till en acceptabel kompromiss; att göra reda för sina åsikter och motivera dem, samtidigt som man lär sig att verkligen lyssna på andras åsikter och motiveringar. Småningom lär vi oss att tillsammans använda språket i alla de situationer där det kan

vara ett hjälpmedel att få kontakt, att förstå tillvaron, oss själva och varandra, att reda ut problem och konflikter, att få makt över vår situation.

Att fostra språkligt genom samspel och exempel

Ja vi lär oss, tillsammans. Här som alltid gäller att man uppfostrar genom det goda exemplet. Barnen lär sig lyssna genom att de vuxna lyssnar på dem, lär sig förklara genom att de vuxna förklarar, lär sig fråga genom att bli tillfrågade. Det blir också en naturlig sak att ställa krav på en norm som man själv uppfyller: "Nu har jag lyssnat på dig, nu får du lyssna på mig."

Vi behöver alltså inte i första hand hårdträna barnet språkligt efter vissa mönster, vare sig när det gäller form ("Det heter inte gedde! Säg nu gav") eller sätt att använda språket. Vi behöver i stället ställa material till förfogande, ge exempel och förebilder.

Att lägga grunden till språklig tolerans och samarbetsvilja

Men i ett fall är det viktigt att vi också direkt upplyser och uppfostrar barnet språkligt, och det är när vi skall vänja det vid språklig tolerans. Människan har en benägenhet för att pricka, håna och stöta ut dem som avviker från gruppnormerna. Barn behöver saklig upplysning om att man talar olika språk i olika länder, att svenska för en finne låter lika "konstigt" som finska för en svensk, att man talar olika dialekter i olika landsändar, att man kan tala olika slags språk i olika situationer och sammanhang. De måste få veta att man kan få språkskador precis som man kan skada eller förlora en arm eller ett ben, vad det innebär att inte kunna höra språk etc.

Slutligen får vi försöka klara att lära oss och barnen den svåra balansgången mellan hänsynen till individualitet, till



personlig integritet, och hänsynen till samverkan och samarbete. Varje människa skall ha rätt att tala på sitt sätt. Vi bör sträva efter att lära oss förstå olika människors tal, men vi bör också sträva efter att själva tala så att vi gör oss förstådda – för vår egen skull och för de andras skull.

För språket är till för att vi skall klara oss tillsammans.

Kommunikation i förskolans pedagogik

BIRGITTA QVARSELL

Utvecklingslinjer och förskolans delmål

Utveckling kan innebära olika saker. Våra värderingar om vad som är bra för barn och vuxna i vårt samhälle styr vår uppfattning om utveckling och vårt sätt att resonera kring barns utveckling och villkor.

Det finns olika uppfattningar (teorier) om barns utveckling och det finns olika sätt att handskas med kunskaper om barns språk inom olika teorier. I det här avsnittet kommer jag att presentera en utvecklingssyn som tar fasta på människors möjligheter att aktivt och tillsammans med andra bygga upp förståelse för omvärlden och skapa redskap för påverkan av omvärlden. En sådan aktiv och konstruktiv omvärldsuppfattning utvecklas längs två linjer, decentrering och verklighetsanpassning, och rymmer förskolans tre delmål. I det här avsnittet beskrivs de två linjerna och delmålen utifrån värderingen att det är bra att barns möjligheter till aktiv förståelse och påverkan uppmuntras. Andra utgångspunkter skulle betona andra möjligheter hos barnet.

Decentrering – att vidga perspektiven

Utveckling innebär här att barnet vidgar sina perspektiv, skaffar sig flera sätt att handskas med och förstå omvärlden. Att vara begränsad till ett enda synsätt (perspektiv) innebär också begränsningar för barnets möjligheter att tänka, bilda begrepp, umgås med andra barn, förstå vad andra gör, känna med andra människor. Att brist på perspektiv (*egocentrering*) innebär begränsningar är självklart. Lika självklart är dock att denna egocentrering endast försvinner om barnet får pröva sitt synsätt i umgänge med andra människor och genom att få aktivt handskas med ting i omgivningen.

Utvecklingen från egocentrering till vidgade perspektiv är alltså en *tänkbar* linje som kan *förverkligas* i barnets socialisation genom omgivningens påverkan. Att få vara aktiv, att få skaffa sig erfarenheter i umgänget med människor är villkoren för att perspektiv skall utvecklas hos barn. Att se med andras ögon, att förstå utifrån andras ståndpunkt, att tänka i flera dimensioner samtidigt, att resonera och ta ställning till olika lösningar på problem – allt detta kräver perspektiv och perspektiv utvecklas när barnet får sådana erfarenheter som leder till begreppsbildning och jaguppfattning. Detta sker genom kommunikation i den verklighet som omger barnet.

Verklighetsanpassning – att göra världen begriplig

Den andra linjen i en möjlig utveckling har med barnets förhållande till sin egen verklighet att göra. De vidgade perspektiv som jag tog upp i föregående delavsnitt kan ju gälla många olika saker. När vi resonerar kring verklighetsanpassning som en linje i en *tänkbar* utveckling tar vi ställning *för* uppfattningen att perspektivvidgandet skall gälla barnets egen värld och omvärld. Det är i barnets egna erfarenheter och verklighet som utvecklandet av perspektiv skall börja. Att

göra den egna omvärlden begriplig är en förutsättning för att man skall kunna påverka den tillsammans med andra. Medel för sådan verklighetsförståelse är problem och företeelser som existerar i förskolan, i familjen, bland kamrater, i närmiljön. Till den egna aktuella verkligheten hör också sådant som sysselsätter barnet tankemässigt.

Genom TV och andra massmedier blir barns värld både stor och svårbegriplig. Verklighetsanpassning som en tänkbar linje i barns utveckling innebär att en i förstone splittrad bild av världen görs gripbar, fattbar och användbar som grund för fortsatt perspektivbildning.

Förskolans delmål

Förskolans delmål är jaguppfattning, begreppsbildning och kommunikation. De här tre målen hör nära samman.

Med delmålet kommunikation kommer vi att fästa särskild uppmärksamhet på språket som redskap för begrepps- bildning och jaguppfattning. Begrepps- bildningen gäller verkligheten och centrum för verklighetsuppfattningen och begreppen rörande den är för förskolbarnet jaget – det *jag* som den egocentrerade självbilden och världsbilden utgår ifrån, det jag utifrån vilket perspektiven vidgas och känslor, tankar och sociala relationer utvecklas. I sin bok ”Den tidiga jagutvecklingen” säger Nancy Bratt att vår tids och vår kulturs största fara är att den lätt blockerar kontakten mellan tecken och verklighet. Vi måste få kontakt med och grepp om verkligheten, förstå den med utgångspunkt från vår egen situation.

Att bilda begrepp

Begrepp förvärfvas när vi aktivt skaffar oss erfarenheter och bygger upp kunskap. Erfarenheter skaffar vi oss när vi umgås

med andra människor, när vi handskas med saker. Det rör sig också om indirekta erfarenheter via böcker, bilder och andra kulturuttryck. Utifrån direkta och indirekta erfarenheter, i umgänget med andra människor och i reflektioner kring vad vi läst, hört och sett skapar vi *tankeredskap* som gör omvärlden (bildligt och bokstavligt) begriplig. Språk och andra sätt att kommunicera blir nödvändiga hjälpmedel vid sådant begripliggörande. Dels förmedlar språket erfarenheter, dels förtydligar de språkliga benämningarna de begrepp som arbetas fram.

Lek och begreppsbildning

Ett viktigt sätt för människor att såväl skaffa som bearbeta erfarenheter är leken. Leken är för förskolbarnet ett naturligt sätt att pröva sitt kunnande och sina känslor gentemot andra människor. De minsta barnen, som ännu inte använder det verbala språket för att reda ut och förmedla sina upplevelser, övar och prövar sitt kunnande i handling och rörelser. När språkliga symboler utvecklas hos barnet, kommer symbolleken och senare rolleken att bli ett medel för verklighetsförståelse och bearbetning av erfarenheter och upplevelser. Leken uttrycker och utvecklar barnets begrepp om världen. (Se vidare Boel Jorups avsnitt om lek.)

Konflikters betydelse

Begreppsbildning genom lek eller andra medel bör få utgå från barnets egna erfarenheter och kompetens. För förskolans del innebär det att barnets utveckling skall kunna fortskrida under accepterande av barnets uttryckssätt och begrepp. Därifrån skall alltså fortsatt utveckling mot ökad verklighetsförståelse ske.

Det finns ett viktigt utvecklingspsykologiskt begrepp som



kan synas tala emot rekommendationerna om förståelse och accepterande av barnet i förskolan. Det är begreppet "konflikt". Eller "kris". Ofta fattas de här orden som negativa, som uttryck för att något skadligt händer barnen. Utvecklingspsykologiskt (utifrån t ex Piaget och Erikson) är det dock snarare viktigt att barn får pröva sin kompetens genom att konfronteras med problem och nya erfarenheter som kan ge konfliktupplevelser. Vi kan rentav påstå att utveckling alltid innebär problem, kris och svårigheter. Sådana konflikter kan förstås döljas, slätas över om vi tror att barnet mår väl av att skyddas från olika slag av svårigheter. Då kan vi också känna oss nöjda i tron att barnets utveckling fortskrider bra därför att den ser lugn och harmonisk ut. Lugnet och harmonin kan dock vara uttryck för passivitet och anpassning till olika krav enligt minsta motståndets lag. Det kan vara fråga om initiativlöshet som förhindrar barnet från att pröva sin kompetens och uttrycka sina känslor. Ett barn som förflyttas till ny boendeort, till ny förskola eller skola reagerar alldeles normalt med konfliktupplevelse. Konflikten, oron, spänningen inför det nya och okända kan hanteras på olika sätt av olika barn, men det är alltid viktigt att den hanteras. Här blir den språkliga kommunikationen ett viktigt verktyg för barnet att bearbeta svårigheter, genom eget reflekterande och genom samtal med andra, främst vuxna. Bearbetade konflikter innebär i själva verket språng i barns begreppsutveckling, i begripliggörandet av världen.

Kulturell påverkan

Bearbetning via lek, t ex konfliktbearbetning i alla tänkbara former, sker alltid med utgångspunkt från barnets egen kompetens och erfarenhet och skall resultera i en ökad (eventuellt ändrad) verklighetsuppfattning. Att göra verkligheten begriplig för sig innebär därför ständiga prövningar och förändringar av ståndpunkter, också för de små barnen. Därför blir

begreppsbildning också en fråga om jämviktspendlingar mellan förståelse – brist på förståelse – ny insikt. De här pendlingarna tar sig uttryck hos barnet på mer eller mindre dramatiska sätt. När konflikter bearbetas kan barn verka trotsiga, envisa, aggressiva och ledsna. De kan vara överdrivet ängsliga eller jublande glada. De avviker från ett tänkt normalläge vad gäller temperament och funktionssätt. Plötsligt kan situationen förändras – barnet ser världen på ett nytt sätt, konflikten har fått en lösning – antingen den varit känslomässig eller begreppsmässig. Att inte kunna uttrycka upplevelser av bristande jämvikt i ord bidrar ytterligare till att pendlingen mellan oro och lugn blir till synes dramatisk.

Barn från olika miljöer, språkligt och socialt/ekonomiskt, har ofta olika begrepp och ord för att beskriva sin verklighet.

Här är det då viktigt att tänka på att varje barn har erfarenheter och språk som ofta lämpar sig mycket väl för kommunikation och begreppsbildning i barnets egen miljö. Bara i mycket extrema fall av försummelse kan man tala om att barn är erfarenhetsmässigt och språkligt torftiga och behöver få ersättning för dessa brister genom förskolan. I stället är det viktigt för förskolan att kunna möta barnet i deras erfarenheter och språk, i deras sätt att kommunicera och deras förråd av begrepp. Det är självklart så att kommunikationshinder kan uppstå mellan förskolepersonal och barn med vitt skilda erfarenheter, men detta är inte detsamma som att vissa barn helt saknar viktiga erfarenheter eller har ett språk som kan bedömas som torftigt.

Den allmänna svårigheten för alla vuxna som arbetar med barn, den svårighet som det innebär att hjälpa till i barns utveckling och växande till vuxna, blir särskilt tydlig när hjälpen också skall omfatta barn som har främmande världar för sina erfarenheter. Vi behöver bara tänka på invandrarbarnen i våra förskolor för att inse det.

Svensk personal som får ta emot barn med andra språk, annan kultur, andra erfarenheter än svenska barn normalt har, stöter naturligtvis på stora svårigheter när det gäller att

bidra till barnens begreppsutveckling. De begrepp och det språk som barnen kommer med måste få bli deras självklara utgångspunkt för fortsatt utveckling. Samtidigt är det med hänsyn till bla jämställdhetsmålet för invandrare också en rättighet för barnen att få ta del av det svenska samhällets kultur och resurser. Språk- och kulturutvecklingen måste också hos invandrabarnen ses som en process av verklighetsanpassning och decentrering. För att en sådan process skall vara möjlig krävs bla utveckling med hemspråkets hjälp, i förskolan och i skolan. Det finns undersökningar som visar betydelsen och fördelen av enspråkiga klasser i skolan. Sådana skolor, förskolor och klasser kan då av naturliga skäl gälla endast större språkgrupper. Hur problemen med språk- och personlighetsutvecklingen för invandrabarnen skall lösas när det gäller utpräglade minoritetsspråk och -kulturer är fortfarande svåra frågor. Sammansatta klasser med tvåspråkiga lärare praktiseras på sina håll i landet och leder ibland till gynnsamma miljöer för barnen, men också här gäller ju att antalet barn måste vara tillräckligt stort för att grupper skall kunna bildas och språket ifråga så vanligt i landet att det går att skaffa personal och lärare med hemspråkskunskaper.

Naturligtvis gäller också för invandrabarnen, och kanske i särskilt hög grad för en del invandrargrupper, att alla vuxna med samma nationalitet som barnen ändå inte kan sägas tala samma språk, ha samma slag av erfarenheter etc. Beroende på vuxnas skilda utbildning från resp hemland kan det också vara i varierande grad svårt att se annorlunda erfarenheter, annorlunda kultur och språk, som positiva utgångspunkter för barns utveckling. (När det gäller invandrabarn i förskolan – se också Arbetsplan för förskolan del 4.)

Vi måste naturligtvis också kunna föreställa oss hur extremt försummade barn utvecklas. Barn som saknar uttrycksmönster och som vuxit upp i vad som kan kallas språkligt och erfarenhetsmässigt vakuum. Hur tar de barnen till sig nya erfarenheter och intryck? Mot vilken grund i egen kompetens sorteras och förstås det nya? Hur lär sig de barnen tolka

tecken så att verkligheten blir gripbar? Sådan extrem försummelse finns och kan kallas psykisk barnmisshandel. Den finns i alla socialgrupper och boendeområden och kan to m döljas bättre av trädgårdar och häckar än av tunna väggar i höghus. Det är alltså viktigt att hålla isär två fenomen när det gäller barn, språk och begrepp: å ena sidan *extrem försummel-se* vad gäller mänsklig kontakt och upplevelser, å andra sidan *annorlunda* mänskliga kontakter och upplevelser.

Att utveckla sitt jag

Genom andra människor blir vi själva människor, inte på ett passivt och formande sätt utan genom att vi prövar oss själva i aktivt umgänge med de andra – speglar oss i dem och reflekterar över våra spegelbilder och upplevelser av andra.

Jaguppfattning och begreppsbildning

”Den punkt som är motsatsen till allt fast kan flytta världen . . .
Kunskap utan levande centrum är död”

Citatet kommer från Göran Sonnevis diktsamling *Det omöjliga*. Den punkt, det centrum som Sonnevi identifierar här kan vara jaget, identiteten i kunskapsprocessen och personlighetsutvecklingen. Här framstår jaget som vårt mest centrala begrepp – det utifrån vilket andra begrepp bildas och vidareutvecklas. Ett aktivt jag – ett centrum för begreppsbildning och kommunikation – är kärnan i hela utvecklingen.

Jag i tid och rum

För att vi skall förstå vad andra säger, tänker och känner, måste vi kunna gå utöver det omedelbart givna, det som finns





här och nu. Vi måste kunna föreställa oss, tänka oss in i andra situationer, andra platser och andra tider. Ett djupt känslomässigt engagemang kräver insikt i andras situation. Här krävs fantasi och bearbetning i flera dimensioner.

Förskolbarn har självklart utvecklingsmässiga begränsningar som hindrar dem att förstå sig själva och andra med de här perspektiven på tid och rum. "Jag i tid och rum" kan bli en strävan men aldrig förverkligad möjlighet under förskolåren. Ofta kan dock förskolbarn ersätta den här utvecklingsmässiga begränsningen med intuition och förmåga att se och märka nyanser, skillnader och detaljer. Därför kan de praktiskt och faktiskt fungera känslomässigt och socialt väl utan att ha den tankemässiga möjligheten att distansera sig i tid och rum.

Likafullt är det viktigt att barn får hjälp att tränga in i

tillvarons olika skikt, att orientera sig i världen. Jaget måste få en avstamp i "här och nu" men vidgas till "där och då", till "sedan". Jaget blir då centrum för insikter om annan tid, andra rum.

I språkligt umgänge med andra barn och vuxna får barn chansen att pröva sin tids- och rumsuppfattning och att utveckla den. Vidgade perspektiv och fördjupad verklighetsuppfattning (de två linjerna i en möjlig utveckling) innebär tids- och rumsuppfattning utanför det just föreliggande.

Vuxna och barn sätter på skilda vis in sina jag i rum och tid, de förstår på olika sätt rummets och tidens gränser och möjligheter. Den insikten är viktig när vi i umgänget med barn hjälper dem att vidga sina perspektiv.

Att kommunicera

Ett villkor för att barn skall utveckla begrepp, förstå sig själva och andra, få förtroende för sitt eget kunnande och kunna handla aktivt, är kommunikation med andra människor.

Om vi börjar med barnets första steg i utvecklingen kan vi lätt konstatera hur totalt beroende ett nyfött barn är av omvärlden, såväl fysiskt som psykiskt. Barnet tar intryck utifrån, bearbetar dem och uttrycker sig med hela sitt tillgängliga register av rörelser och minspel, av gester och ljud. Det gör kontaktförsök och är helt beroende av gensvar från de vuxna för att utveckla dessa försök. Redan under de första veckorna söker sig barnet till andra människor för kommunikation, för att få kontakt. Spädbarn är mycket känsliga för språklig kontakt med vuxna, mycket känsligare än vi i allmänhet föreställer oss. Redan mycket små barn har en social och kommunikativ kompetens som de kan utveckla genom umgänge med vuxna som visar gensvar.

Om spädbarn verkar ointresserade och passiva inför de vuxna vårdarna innebär det en varningssignal. (Sådant oin-



tesse och sådan passivitet är fö inte heller för äldre barn något naturligt.) Varken små eller stora barn låter normalt allt rinna av sig. För de små kan bristande socialt intresse komma ur de vuxnas bristande förmåga att lyssna och tolka barnens initiativ och signaler. För de äldre barnen kan ointresset vara en följd av ständiga besvikelser och känslor av att inte räkna till, upplevelser av att inte ha något att ge i samvaron med andra.

Att redan späda barn visar så tydligt och starkt intresse för kontakt med andra människor får pedagogiska konsekvenser. Kontaktbehovet är inte begränsat till barnens biolo-

giska mödrar. Det är alltså inte fråga om ett biologiskt förankrat bindningsfenomen som utesluter andra vuxna, tex män, från den tidiga kontakten med spädbarn. Tvärtom förefaller det som om det är just det *mänskliga* i vuxenkontakten (kanske är också tidig barnkontakt möjlig?) som attraherar barnet och fyller en funktion i barnets utveckling. Människor har den unika möjligheten att *svara på* barnets behov av social kontakt. De har dessutom möjligheten att i en och samma gestalt tillfredsställa barnets önskan om *kontinuerlig och varierande* stimulering. Genom ansiktsuttryck, kroppshållning, röstläge och klädsel varierar vårdaren barnets sinnesupplevelser utan att kontinuiteten äventyras.

Det här viktiga villkoret för utvecklandet av kommunikation hos barnet, för framväxten av en allt starkare önskan att vara social, glöms lätt bort när barns egna initiativ i sig själva är svaga. Stillsamma barn väcker inte den uppmärksamhet som krävs för att de skall få kontakt. Ändå är det kanske de tysta som bäst behöver uppmärksamheten.

Barn lär sig snabbt kommunikationens villkor och innehåll. Om vuxna inte uppmärksammar och svarar på barnets signaler är detta i sig ett budskap: du är inte tillräckligt viktig för att jag skall svara. Om å andra sidan vuxna lyssnar aktivt och svarar utifrån barnets möjligheter att förstå lär sig barnet också det: jag är någon som är värd att lyssna till, vara uppmärksam mot. Barn märker också rätt snart om något inte stämmer i kontakten.

Om den vuxne är irriterad i tonen men försöker lägga band på sig och säger något till sitt innehåll vänligt kan barnet uppleva förvirring och osäkerhet om den verkliga avsikten med budskapet. Det ligger alltså mycket av viktiga erfarenheter för barnets del i de vuxnas *sätt* att kommunicera med barnet. Man lär sig som barn mycket om sina möjligheter genom vuxnas attityder och beredskap att lyssna.

För äldre barn kan vi tydligt se hur kommunikationen blir beroende av barnens egna förvärvade inställning till sig själva. I klassrumsobservationer har man kunnat konstatera

att aktiva och utåtriktade barn får många fler kontakter från läraren än de lugnare och mera stillsamma. Inom familjen blir det också lätt så att de "duktigare" barnen får mera uppmärksamhet. I själva verket skulle just de barnen kanske ha mindre behov av vad vi kan kalla pedagogiska ingripanden från vuxna än de barn som har svagare uttrycksregister. Men generalisera alltför långt kan vi inte göra. Barn skiljer sig också med avseende på sin sociala inriktning utan att detta behöver vittna om svagt uttrycksregister i vidare mening.

Barn uttrycker också mer än vi i allmänhet märker och de är mycket mera observanta än vi kan ana. Det är ju inte ovanligt att barns initiativ till kontakt med vuxna avfärdas, viftas bort, därför att den vuxne för tillfället är upptagen av något viktigare. Många sådana avfärdanden leder till kommunikationsbrott. Det är inte alltid fråga om verbal kommunikation. Det kan röra sig om utageranden, aggressivitet, tjurighet, hängighet – alla tecken på budskap från barn till omgivning. De uttrycken är också språk som måste tolkas.

Öppna system

Öppna system är ett begrepp som ibland används när man vill beskriva hur utvecklande kommunikation skall se ut. Barnet ses då som ett "system" som bearbetar, tolkar och överför information till sin omgivning. Barnet tar emot intryck utifrån med hjälp av den förmåga det utvecklat. Barnets situation i stort, tex inom familjen och i förskolan, är också system. Detta system bör då också utmärkas av öppenhet gentemot andra människor och till samhället.

Terapeuten Virginia Satir har under många år arbetat med familjer och studerat familjeliv. Hennes kunskaper från de studierna är användbara också för diskussioner om förskolans möjligheter att fungera som miljö för barns relationsutveckling. Hon säger bl a att fyra sidor av samspelet mellan människor är viktiga för att kommunikation skall uppstå. De fyra

sidorna är: 1) självförtroende, 2) att man förstår och blir förstådd, 3) att man har flexibla regler gentemot varandra och 4) att förhållandet till samhället präglas av öppenhet och raket, inte rädsla och ängslan. Vi kan lätt föreställa oss både familjer och förskolor där de här fyra sidorna är dåligt utvecklade.

Hur kan förskolan hjälpa till att öppna barnet för omgivningen, dvs att förverkliga barnet som "öppet system" med självförtroende, ett barn som förstår och blir förstått, som utmärks av flexibilitet gentemot regler och raket och öppenhet gentemot samhället?

Flera sätt att kommunicera

Under barns utveckling av perspektiv och verklighetsuppfattning utvecklas också flera olika redskap för kommunikation. Spädbarnets möjligheter till kommunikation är rörelser, skrik, andra ljud. Med symboler kan det lite större barnet uttrycka sig språkligt och i bild, i musik, rörelser och lekar. Alla de här uttrycksmöjligheterna ingår alltså i förskolbarnets uppsättning. Det verbala språket kommer att bli det viktigaste redskapet för kontakt med andra och för resonemang med sig själv, men det innebär inte att text bilder och musik, rörelser och lekar bör försummas som sätt att gestalta och förstå intryck.

De olika sätten att uttrycka sig och att uppleva, att kommunicera, utvecklas i en viss ordning hos barnet. Ur samordandet av sinnesintryck och rörelser växer symbolfunktioner hos de olika sätten att kommunicera. Detta innebär att tidigare uttrycks- och upplevelseformer används när nya formas. De olika kommunikationssätten förekommer därmed parallellt och de stöttar varandra i utvecklingen.



Vuxnas och andra barns betydelse

Som vi ser är utveckling i stor utsträckning en fråga om förhållningssätt mellan vuxna och barn. De största kraven ställs förstås på de vuxna som med sina mer utvecklade perspektiv och sin djupare verklighetsförståelse har viktiga erfarenheter för umgänget med barn. Vuxna är betydelsefulla för barn just genom sina erfarenheter och sina perspektiv. Men det här försprånget medför inte rätten att docerande förmedla sina erfarenheter till de mindre vetande barnen. Vi kan hellre se det så att i mötet mellan vuxna och barn möts också två



världar som bara delvis kan vara gemensamma. Barn har möjligheter som gått förlorade för vuxna, t ex en intuitiv logik i sättet att tolka. Förskolbarns känslighet för nyanser och detaljer i umgänget med andra är ytterligare resurser för vuxna att ta vara på. Vuxnas betydelse för små barns utveckling ligger alltså i mötet mellan olika erfarenheter, utan att för den skull den enes värld bedöms som viktigare och riktigare.

Andra barn har betydelse för barns kommunikation och utveckling på ett lite annat sätt. I umgänget med de lite äldre barnen i syskongrupper lär sig de små hur äldre löser problem och förhåller sig till varandra – detta vidgar de små barnens

perspektiv. Äldre får i umgänget med yngre barn tillfälle att utveckla ansvarsrelationer och känslor för dem som är beroende på ett annat sätt. Jämnåriga barn har en alldeles speciell innebörd för samspelet mellan barnen. Här ges möjligheten till gemensamt utvecklande av regler och förhållningssätt utifrån en unik plattform – delat och gemensamt förhållande till omvärldens mysterier. Inte i någon mening behöver den ene vara överlägsen den andre. Fullständig jämlikhet kan råda och allas resurser tas i anspråk fullständigt demokratiskt.

Nu fungerar naturligtvis inte samspelet mellan jämnåriga barn på det här jämlika sättet, annat än i undantagsfall. Eftersom förskolbarn är kvar i påtaglig egocentrering och har svårt att se ur andras perspektiv, kommer också samarbete mellan jämnåriga barn att präglas av perspektivbrist. Detta är dock inget skäl att inte utveckla den möjlighet som kräver just samspel för sin utveckling – genuint samarbete.

Hinder för utveckling och förskolans möjligheter

Låt mig först kort sammanfatta den syn på utveckling som presenterats: All utveckling mot perspektivseende och verklighetsuppfattning skall vara aktiv, oavsett ålder, utvecklingsnivå eller yttre omständigheter fö. Att utvecklingen är aktiv innebär att barnet utgår från sin egen kompetens, sitt kunskande och sitt sätt att förstå och att det därifrån söker sig till en allt bättre förståelse för omvärlden och allt mera ändamålsenliga sätt att påverka. Genom leken ges goda möjligheter att bearbeta intryck och att uttrycka upplevelserna med olika kommunikationsformer. Att passivt ta emot intryck och kunskap från andra leder därför inte till utvecklande kompetens för barnets del. I detta aktiva kunskapande blir alla kommunikationssätt viktiga – språk, rörelser, ljud, musik och bild.

Konflikter uppstår i barnets verklighetsförståelse när den aktuella kompetensen inte räcker för att fatta och begripa det som händer. För att omvärlden skall bli gripbar måste konflikter genomlevas och bearbetas så att en mera ändamålsenlig form för gestaltning och förståelse kan utvecklas. Tex kan vi se just det verbala språket som en sådan högre form för kompetensen hos barnet. Med språkets hjälp kan tex konflikter lösas mycket mera effektivt än med andra kommunikationssätt.

Andra människor, vuxna och barn, är viktiga partners i den här utvecklingen som innebär pendling mellan att fatta och inte fatta, mellan att kunna hantera och känna sin kompetens otillräcklig. Det är den ideala utvecklingen som beskrivits här. Så här *kan* utveckling förlöpa, förutsatt att vi vill den utvecklingen och att vissa villkor uppfylls. Det finns därmed också hinder för utveckling i form av verklighetsanpassning och decentrering, hinder som också drabbar de verktyg som krävs för utvecklingen, bl a språket.

Det är tex inte alltför ovanligt att barn har problem med att uttrycka sig själva när de kommer till förskolan. Inte så att de har icke relevanta eller sämre erfarenheter i sig, snarare så att deras självförtroende är alltför dåligt för att de skall våga uttrycka sina tankar och känslor tillsammans med andra. De här barnen kan komma från familjer som själva saknar självförtroende, som kommunicerar vagt och indirekt inom sig och med sin omgivning. Förhållandet till det omgivande samhället blir kanske också präglad av rädsla och underkastelse. Hur skall barn från den familjen kunna fungera öppet och hänsynsfullt, rakt och med självförtroende i förskolan? Men det finns också andra skäl till blockerad kommunikation hos barn.

Barn som aldrig vunnit bemötande och gehör från vuxna när de på eget initiativ sökt kontakt slutar småningom kommunicera. De blir s a s inte särskilt benägna att utbyta erfarenheter med en omvärld som är så ointresserad av dem. Just genom det bristande initiativet kommer de här barnen att uppfattas som sämre utvecklade än andra och till sist får

naturligtvis de vuxnas ointresse den effekten. Språksvaga barn utsätts speciellt lätt för vårdslöshet och att vuxna talar över huvudet på dem, styr dem och dirigerar i tron att de barnen kräver speciellt ”fasta tag”. Här är det viktigt att skilja mellan barn med hjärnskador som för sin språkutvecklings skull är beroende av fast struktur i miljön och språkförsenade barn utan sådana skador. Fast struktur innebär inte för dessa senare barn behov av docerande, manipulerande vuxna. Snarare kan utvecklingshinder uppstå eller befastas av sådan styrning.

Vuxnas attityd mot barn är det villkor för kommunikationen som kan påverkas så att kommunikationshinder kan överbryggas. Men den insikten får inte medföra att vi bortser från de hinder som ligger i själva den ekonomiska och sociala strukturen runt barn och familj – de hinder som reser sig på att familjens svaga ställning och dåliga självförtroende (jfr ovan). Inte heller får vi blunda för att skador hos barnet kan i högre eller lägre grad försvåra pedagogiska åtgärders verkningskraft, eller kräva speciella pedagogiska insatser. (Jfr Eivor Marklund och Bodil Fagerström i denna bok.) Förskolans möjligheter att överbrygga olika hinder för kommunikation ligger därmed i första hand i dess pedagogik.

Förskolan som pedagogisk miljö – problematisering

Aktiv, attackerande utveckling av språk, begrepp och identitet kräver en aktiv och attackerande miljö. Att utvecklingshinder kan härledas till samhällsekonomiska faktorer och till familjernas svaga situation i samhället behöver inte omöjliggöra pedagogiska strävanden att skapa bra barnmiljöer i förskolorna.

Vid sidan av pedagogiska åtgärder skall naturligtvis politiska insatser göras av alla grupper som kan påverka samhällsutvecklingen. Det får emellertid inte bli så att pedagogis-

ka åtgärder döms ut därför att grunden till barns och familjers villkor ligger i samhällsstrukturen. Förskolorna kan bli utvecklande miljöer för alla barn, men då krävs att insikten om olika barns olika villkor används i det pedagogiska arbetet.

I de följande avsnitten i det här kapitlet skall jag diskutera några pedagogiska problem som måste bemästras i förskolans arbete, utifrån en utvecklingssyn av det slag som beskrevs tidigare.

Tala med och tala till – är ömsesidighet möjlig?

Om barn i förskolan skall få möjlighet att utveckla sina olika uttrycksformer, bild, verbalt språk, ljud och rörelse, krävs en bemötande attityd från personalens sida. I tex samtal med barn krävs ömsesidighet – en vilja och önskan från den vuxne att lyssna till barnet och respektera de upplevelser och erfarenheter som barnet har med sig. Vi måste fråga oss om en sådan attityd av ömsesidighet är möjlig, och om villkoren för arbetet i barnstugan är sådana att ömsesidigheten går att förverkliga.

Kan den vuxne för sin egen del få ut något ur samvaron med små barn? Kan små barn vara resurser för varandra och för personalen? Jakande svar på de båda frågorna krävs för att vi skall anse att ömsesidighet skall vara möjlig i umgänget mellan barn och vuxna på daghem.

Kan barn ge vuxna något utifrån det som är barns speciella resurser? Jag avser här förskolbarns speciella logik i sättet att tänka och resonera, deras intuitiva förhållningssätt och "klarsyn" visavi andra människor. Små barn ser ofta annat, inte sällan mer, än vuxna ser. Kan inte detta vara en viktig tillgång i gemensamma sysslor inom förskolan?

Detta att tala *till* barn i stället för *med* barn tycks vara en pedagogisk svårighet som är särskilt knepig att komma tillrätta med. Den svårigheten hänger säkert samman med bristande ömsesidighet i vuxnas attityd till barn. Om barn inte bedöms ha något i sig själva att komma med i umgänget med

vuxna blir det förstas lätt så att man riktar sig *till*, docerar och dirigerar, i samspråket med barnet. Om vi har en grundläggande attityd att barn skall fostras genom att bedömas och korrigeras blir det likaså lätt att tala till i stället för *med* barn.

Det har i olika undersökningar visat sig att barn slår dövörat till för docerande tal från andra barn – de lyssnar helt enkelt inte om den andre myndigt förklarar och instruerar. Också vi vuxna har svårt att stå ut med andras docerande språk. På sådant tal kan vi ju bara, vuxna såväl som barn, svara genom att lyda, rätta oss efter den som instruerar eller genom att inte lyssna alls.

Om vi talar med barn (inte till) innebär det att vi ser barn som resurser för oss själva. Den insikten blir viktig för umgänget också mellan barn. Det har här handlat mycket om hur vuxna kan och bör vara mot barn men lika viktigt är förstas vilket kommunikativt klimat som barn kan utveckla gentemot varandra. Också här har vuxna i förskolan ett ansvar. Om vi vet att utveckling sker genom att vi får ta till oss intryck utifrån, får aktivt bearbeta och pröva oss själva tillsammans med andra, då leder den insikten också till förståelse för barns behov av varandra. Men för att barn skall se andra barn som viktiga att umgås med, viktiga resurser, så måste de få uppleva att vuxna respekterar just barn och lyssnar till dem. Annars kan vi inte förvänta oss bra förhållanden och tex lek mellan barn.

Barn kan lära av varandra, genom lekar och spel som kräver allas insatser, genom att tala med varandra men också genom att handla tillsammans.

Om en grundläggande attityd av ömsesidighet kan utvecklas hos de vuxna i förskolan kommer vuxnas erfarenheter och bidrag till barnens utveckling att naturligt användas av barnen. Man undviker docerande vuxenattityd men också låt-gå-attityd som oftast uttrycker en rädsla från vuxna att påverka barn. Ömsesidighet innebär att vuxna och barn påverkar varandra, var och en utifrån sina förutsättningar och erfarenheter.

Bemöta och bekräfta – eller bedöma?

Samtal och samvaro innebär att man talar med och umgås med varandra. Att tala med varandra innebär inte utbyte av monologer. Inte heller att man dirigerar och instruerar, dvs ger enkelriktade verbala budskap. Samtal och samvaro i förskolan skall uppfylla villkoren för kommunikation. Till de villkoren hör att kommunikationen skall bidra till begreppsbildning och jagutveckling för barnens del. Enligt ömsesidighetskravet innebär kommunikation också att båda parter, vuxen och barn, skall utveckla jag och begrepp genom umgänge och samtal. Om barnet får tala rätt ut i luften alltför ofta, om ingen lyssnar och blir motpart som svarar, kommer kommunikationen att avta och barnet att tystna.

Men man kan också svara på olika sätt. Alla sätt är inte utvecklande. Man kan som svar på barns initiativ göra en *bedömning* av barnets bild eller annat uttryck och utifrån bedömningen korrigera eventuella felaktigheter i böjningsmönster, uttal e d. Då tar man fasta på barnets sätt att uttrycka sig men försummar att svara på barnets budskap, det innehåll som barnet vill förmedla. Det är ett effektivt sätt att förhindra fortsatt kommunikation.

I stället kan man *bemöta* barnet, dvs ta fasta på och svara på innehållet i budskapet. Även om man vill få barnet att tala riktigt, med korrekt uttal och böjningsform, är det pedagogiskt effektivt att bemöta och språkligt bekräfta barnet och att sedan själv använda de rätta uttrycken, hellre än att korrigera och därmed blockera för fortsatt samspråk.

Grammatiska "fel", förenliga med barnets speciella grammatik, tränar man inte bort genom att påpeka det felaktiga och ev tvinga barnet att upprepa det rätta. Barnet blir bara förvirrat, och efter upprepade sådana korrigeringar besviket eftersom det aldrig når fram, aldrig blir bemött och inte heller *som person bekräftat*. De erfarenheter och upplevelser som den här pojken kommer med är tydligen inte spännande nog för att den vuxne skall fortsätta på barnets initiativ och utveckla en dialog:



Lasse kommer insubblande med en tjock härlig mask dinglande i näven. Ivrigt ropar han till den vuxne:

– Titta vicken härlig mask. Flera stycken krypte därute.

Kan vi inte få gå ut och leta efter flera maskar?

Den vuxne tittar irriterat upp från sina sysslor. Just i dag är hon inte inställd på att lyssna och förstå och hon har nästan bara hört nyckelorden – de som Lasse använder fel.

Hon svarar då:

– Lasse! Det heter ”kröp” och inte ”krypte”. Det borde väl du veta, som är så stor. Och om man skall tala om flera stycken så heter det ”maskar” – inte masker som är något annat. Fy förresten – gå ut med den där otäcka masken!

Om Lasse upprepade gånger möts på det här sättet, dvs blir bedömd för sitt tal men inte bemött för sitt budskap, så kommer han med stor sannolikhet att snäva till sitt språk, begränsa det.

Men hur lär sig då Lasse att det heter ”maskar” och inte ”masker”, ”kröp” och inte ”krypte”? Hur får Pelle någonsin kunskap om att morot i pluralis heter ”morötter” och inte ”morotar” om han inte korrigeras? Leder inte brist på bedömning och korrigering till hållningslöst och slappt tal? För att inte tala om skriftspråket – hur lätt utarmas inte det om barn får skriva som de vill utan att korrigeras?

Undersökningar visar att barn inte rättar sitt talspråk om de blir korrigerade, särskilt inte om det är fråga om grammatiska ”fel”. Det är genom att få samtala med vuxna som accepterar och bemöter men själva använder de rätta språkformerna som barn lär sig talspråk. På motsvarande sätt skulle vi om skriftspråket kunna säga att det är genom att läsa mycket och genom att läsa böcker med ett bra språk som barn lär sig stava och att själva uttrycka sig korrekt grammatiskt. Barnens egna skrifter borde bara bemötas utifrån förståelseaspekter.

Om vi bemöter varandra i språkligt umgänge finns också chansen att vi bekräftar varandra som personer, som identi-

teter. Att bli bekräftad som person, att få ärliga reaktioner och initiativ från en annan människa, är en viktig grund för jagutvecklingen. Motsatsen till bekräftelse är förnekande. Förnekandet innebär för barnet att inte "bli sedd". Att ens reaktioner och initiativ möts med en axelryckning, särskilt om det händer upprepade gånger, leder lätt till en känsla av försmåddhet, att inte duga, att inte vara väsentlig som människa.

En annan aspekt på att bemöta och bekräfta är att vara ärlig i sitt sätt att meddela tankar och känslor till barn. Det är bättre att rakt och ärligt visa sin ilska gentemot barn än att meddela dem sk *dubbla budskap* därför att vuxna inte anses få visa irritation eller dåligt humör mot barn. Gentemot dubbla budskap står barn (och fö ofta också vuxna) handlingsförlamade. Dubbla budskap innebär nämligen att vi utsätts för två *motstridande* budskap som tillsammans leder till att mottagaren inte vet hur han skall handla, vilket budskap han skall svara på. En socialt accepterad och oerhört vanlig form för dubbla budskap är *ironin*, ett förhållningssätt som vuxna kan förstå men som barn inte inser därför att barn inte kan se tillräckligt långt utanför sitt eget perspektiv. De tolkar meddelanden bokstavligen och utgår ifrån att man menar vad man säger. Om Pelle kommer in till middagen, lerig om stövlarna och med våta byxor möts han kanske av mamma eller pappa som med ett mild leende säger:

– Jaså, du Pelle, stor och duktig pojke idag kan jag se. Ren och fin om fötterna också.

Förstår då inte Pelle, fem år, det dubbla budskap som ligger i ironin? Fattar han inte att föräldern i själva verket menar precis tvärtom – att han varit slarvig och ser förfärlig ut? Nja, på ett sätt lär sig kanske Pelle så småningom att vuxna inte är att lita på – att de just säger ett och menar ett annat. Men den generaliserade kunskapen innebär inte att han i alla situationer kan förstå när budskapen är just dubbla och när de är entydiga. Han får svårt att veta hur han skall handla. Skojar pappa om stövlarna och byxorna? Skall man

bry sig om det? Skall man öht bemöda sig om att lyssna för att förstå vad vuxna menar?

Man skulle kunna vänta sig att små barn, genom sitt egocentrerade sätt att tänka och vara, inte är så känsliga för vad andra säger, att de inte "tar åt sig" av motstridande information. Men det förhåller sig tvärtom. Just genom sin känslighet och lyhördhet, kombinerad med oförmågan att förstå andras avsikter, blir små barn särskilt utsatta för oäkta kommunikation från vuxna. De kan ju inte gå bortom det som sägs på ytan och förstå djupare liggande avsikter. Därför har de svårt att genomskåda beteenden som nonchalans, dubbla budskap, avledande manövrer från vuxna. Däremot kanske de till sist tappar tilliten till de vuxna och slutar förvänta sig gensvar från dem.

Kan små barn ta ansvar?

Samtal mellan barn, samvaro mellan barn, samspråk och handlingar där vuxna och barn gemensamt deltar – är förskolan beredd att arbeta med sådan gruppriktad pedagogik?

Det är viktigt hur samspelet mellan enskilda vuxna och enskilda barn ser ut – att det är bekräftande, bemötande och vidgar perspektiven hos i första hand barnen. Det är också viktigt att barn får tillfälle att utveckla sin samvaro gentemot andra barn. Men hur förhåller det sig med små barns möjligheter att ta ansvar i grupper, att utvecklas genom egna initiativ i grupper av barn och vuxna? Kan små barn ta ansvar?

Att göra saker tillsammans i större och mindre grupper innebär många tillfällen till samspråk och samvaro kring gemensamma viktiga saker. Att gemensamt utforska omvärlden, att benämna den och beskriva den, att gestalta den och förändra den, kräver mångas samlade insatser och ger tillfällen till kommunikation och utveckling. I förskolan kan sådan samvaro ske genom att barn och vuxna tillsammans engagerar

sig i olika viktiga arbetsuppgifter inom och omkring förskolan.

Ett stort problem när det gäller samvaro mellan barn i förskolan är rädslan för att tillåta små barn initiativ och ansvar. Vågar vuxna överlåta uppgifter som kräver visst ansvar på barn? Kan barn få utnyttja sina möjligheter som resurser i tex köksarbete, trädgårdsarbete, i utsmyckning av lokaler? Det är inte fråga om att arbetet skall användas som pedagogiskt knep för att ge barnen goda vuxenmodeller att identifiera sig med. Det är i stället fråga om barnens möjlighet och rätt att bidra till gemensamt arbete, gemensamma uppgifter. Precis som det i samtalet är viktigt att vuxna kan lyssna till att ta emot av barn måste det i gemensamt handlande kring viktiga uppgifter vara möjligt för barn att bidra.

Svaret på frågan om barn kan ta ansvar blir alltså: barn kan *tillsammans* klara av mycket mer än vi tror dem om, bara vi litar på att de klarar av det. Självklart kommer de inte, trots vår tilltro till dem, att klara uppgifter som ligger långt över deras utvecklingsnivå.

Samvaro mellan barn i grupper och mellan barn och vuxna blir dessutom bra utgångspunkter för barnen att förstå begrepp som solidaritet och demokrati. Sådana relativt abstrakta begrepp är annars svåra att reda ut för förskolbarn. Får de praktiskt möta solidaritet och demokrati genom arbetssätt och innehåll i förskolan får de däremot konkret grund för såväl förståelse som senare mera avancerad tillämpning av begreppen.

Samtal och samvaro kräver innehåll

Jaguppfattning och begrepp skapas i samvaro och samspråk mellan barn och vuxna och mellan barn som tillsammans engagerar sig i viktiga uppgifter eller lekar för att bearbeta erfarenheter. Samtal och samvaro kräver dock innehåll om de



skall vara utvecklande. Samtal om vad som helst eller samvaro kring uppgifter för samvarons egen skull är inte självklart utvecklande. Samtal och samvaro i leken har oftast ett centralt innehåll som styr lekens utveckling och relationerna mellan de inblandade. Vad kan då sägas om innehållet i samtalen, innehållet i de gemensamma företag som kan utveckla jaguppfattningen, bidra till begreppsutvecklingen och bygga på kommunikation?

Ett utvecklande innehåll – hur kan vi karakterisera det? En början kan vara att kräva att samvaro och samtal skall få gälla för barnen viktiga, engagerande, dagliga och verklighetsnära problem som kan bidra till verklighetsuppfattningen. Det är särskilt lätt att i förskolan skapa en isolerad barnvärld där pyssel får ersätta innehållsrikt arbete, där samtal och samvaro gäller konstruerade uppgifter i stället för de problem som sysselsätter barnen.

Kravet på ett verklighetsnära innehåll i form av problem som barn möter i sin egen värld innebär ingen torr och fantasilös verksamhet där barnens egna lekar och språkliga fantasi sätts på undantag. Tvärtom – i verklighetsnära samspråk och viktiga uppgifter blir fantasi och språklig kreativitet, lek och andra sätt att uttrycka erfarenheter och upplevelser, olika sätt att uttrycka sig och att gestalta, verkliga krafter för fördjupad förståelse och vidgade perspektiv. Gränserna för tid och rum överskrids och omvärlden blir fattbar i vidgad omfattning. Det är viktigt att vi inser att begreppen verklighet och fantasi inte står i motsättning till varandra utan att de tvärtom förutsätter varann. Lika viktigt att inse är att verklighetsförståelse utvecklas bäst om bearbetningen får ske med olika redskap – i bild, musik, rörelse och språk.

Frågan är då om man kan formulera några relativt enkla "tumregler" för hur sådan utvecklande samvaro, kring viktiga innehåll, skall te sig. Utifrån den utvecklingspsykologi som handlar om utveckling som verklighetsanpassning och vidgade perspektiv i ett socialt sammanhang kan följande allmänna förhållningssätt diskuteras.

1. Den vuxne bör ha *riktningen* för arbetet i förskolan klar för sig. Vart vill vi tillsammans nå med verksamheten? Vilken funktion kan jag själv ha i arbetet utifrån denna riktning? Hur ser mina medarbetare på sitt arbete med barnen? Vad får vi vuxna själva ut av samvaron med barnen?
2. Utifrån den övergripande riktningen måste barnens *tidigare erfarenheter*, deras kompetenser och förhållningssätt tas tillvara i samtal och samvaro, i gemensamma uppgifter och handlingar. Tidigare erfarenheter, kompetenser och förhållningssätt är den plattform från vilken all fortsatt utveckling sker. Det knepiga kan då vara att finna sådana teman för arbetet i förskolan som *dels* stämmer med förskolans *riktning*, *dels tillvaratar barnens resurser*. En annan

- viktig fråga är hur vi undviker att individualisera alltför långt när vi utgår från enskilda barns erfarenheter. I bästa fall kan dock skilda erfarenheter *tillsammans* bli underlag för flera barns bearbetning i t ex leken som samvaroform.
3. Det nya material, det *innehåll*, som skall föras in i förskolans arbete, måste vara relaterat till tidigare erfarenheter hos barnen men också till den verklighet som barnet genom sin utveckling och bl a med förskolans hjälp skall lära sig förstå och handskas med, påverka. I mötet mellan tidigare erfarenheter och nytt stoff skall något utvecklande ske. Hur ser sådant innehåll ut?
 4. *Förhållningssättet* mellan människorna i förskolan måste vara som i öppna system, dvs ömsesidigt och bemötande, bekräftande. Det måste också utmärkas av offensiv attack gentemot problem och uppgifter, snarare än passiverande försvarsattityder från barnens sida. Ett villkor för attackinställning är att arbetet mellan barnen utmärks av solidaritet.

Utveckling och pedagogik i förskolan – en sammanfattning

Jaguppfattning, begreppsbildning och kommunikation är förskolans delmål som bör vara vägledande för hur vi formulerar riktningen för arbetet med språk och bestämmer innehållet för den språkliga samvaron.

Positiva utvecklingskonflikter skall bearbetas, språkligt, begreppsmässigt och känslomässigt – detta är utvecklingens pendlande karaktär mellan lugn och oro, mellan attack och bearbetning.

Verklighetsanpassning och decentrering är utvecklingens riktning.

Hinder för kommunikation blir också hinder för utveck-

ling. Därför är det viktigt att alla barnets verktyg för kommunikation med andra och med omvärlden får utvecklas – dvs språket, bilden, musiken, rörelserna, leken . . .

Vuxna och barn är subjekt i förskolan. De skall tillsammans bygga upp verksamheten och bestämma teman för sin samvaro. Sådana teman skall dock i grunden gälla barnens och de vuxnas värld och identitet, i vidgade perspektiv vad gäller tid och rum.

Att bemöta och att bekräfta varandra är de attityder som kan leda till gensvar och erkänsla för varandra i förskolans utveckling av begrepp, jag och kommunikation.

Lek, språk och utveckling

BOEL JORUP

Lekens betydelse för utvecklingen

Detta kapitel bygger på en observationsstudie av barns lek på daghem. Observationerna har tolkats utifrån den schweiziska psykologen Jean Piagets utvecklings- och lekteori. Exempelen i kapitlet är hämtade från undersökningen. Observationerna varade i fem minuter. Genom att två observatörer turades om kunde vi följa ett barns lek under 1–1½ timme.

Studien har en pedagogisk inriktning. Målet har varit att studera lekens pedagogiska möjligheter; hur vuxna på olika sätt kan skapa förutsättningar för bra lek på daghem.

I föregående kapitel beskriver Birgitta Qvarsell en utvecklingssyn, ”som tar fasta på människors möjligheter att aktivt och tillsammans med andra bygga upp en förståelse för omvärlden och skapa redskap för påverkan av omgivningen”.

Med denna utgångspunkt blir leken central i utvecklingen. Leken är barns naturliga, utvecklingsmässigt betingade sätt att fungera. I leken kan barnet lustfyllt upprepa saker det redan behärskar och befästa dessa. Barnet tar in (assimilerar)

och undersöker omvärlden och får nya erfarenheter och intryck. Genom att i fantasileken (symbolleken) omforma verkligheten så att den passar lekens avsikter får barnet möjlighet att bearbeta och få kunskap om omvärlden. Fantasin hjälper barnen att begripa verkligheten. Barnet får i leken rika möjligheter att tillsammans med andra skaffa sig en uppfattning om vad i verkligheten som går att påverka och förändra samt pröva att genomföra dessa förändringar i lekens form.

Jean Piaget har utarbetat en teori om barns lek i nära anslutning till sin teori om barns utveckling, framför allt symbolutvecklingen (föreställningsförmågans utveckling).

Olika lekformer utifrån Piagets lekteori

Parallellt med barnets utveckling förändras leken och barnet utvecklar förutsättningar för nya lekformer, samtidigt som de lekformer barnet redan behärskar kan finnas kvar.

Piaget skiljer mellan tre former av lek: *övningslek*, *symbollek* och *regellek*.

Övningsleken är den tidigaste formen av lek och dominerar under de två första levnadsåren. I övningsleken undersöker barnet olika föremål i omvärlden, hur de känns och hur de fungerar. Barnet skiljer ut, sorterar och grupperar föremål som är lika och olika, t ex bilar från traktorer eller lägger kriterior i en hög. Detta är början till begreppsbildning. Att pröva sin egen motoriska förmåga och öva den ingår också i övningsleken. Under den förspråkliga perioden är övningsleken den enda lekformen.

Symbolleken uppkommer ungefär samtidigt som förmågan till fördröjd imitation och barnet börjar använda språket. Fördröjd imitation innebär att modellens handling och bar-



nets imitation är skilda åt i tiden, t ex barnet imiterar en apa, som det sett dagen innan på Skansen.

Symbolen förutsätter en föreställningsförmåga; att jag föreställer någon annan, t ex en bilförare, eller att ett föremål får föreställa något annat än det är, t ex klossen får vara en bil. Det kan vara svårt att skilja på symbollek och imitation eftersom barnen ofta imiterar vuxenrollen. Symbolleken kan börja med imitation, som sedan övergår till lek. Det är framför allt i symbolleken barnen omformar verkligheten efter lekens syfte. Symbolleken dominerar i syskongruppsåldrarna. I den tidigaste symbolleken är det vanligast att ett barn ensamt imiterar en vuxenroll och kanske några andra barn tar efter. Så småningom blir det fler barn som deltar i leken och det blir nödvändigt att fördela olika roller, t ex mamma-pappa-barn



eller tjuv och polis. Symbolleken börjar då närma sig den tredje lekformen, regellek.

Språkutvecklingen är en förutsättning för denna utveckling av symbolleken.

Regelleken förekommer endast bland de största förskolebarnen och framför allt bland yngre skolbarn. Det som kännetecknar regelleken är att barnen i början av leken och ibland under lekens gång diskuterar vilka regler som skall gälla för leken. Det väsentliga i leken är reglerna och att följa reglerna. Denna lekform förutsätter att barnen nått långt i sin utveckling att kunna se ur olika perspektiv. Regelleken är ofta tävlingsinriktad. Denna övning att diskutera regler och följa regler är viktig för barnets utveckling till samhällsmedlem. Regelleken förutsätter ett språkligt samspel mellan barnen.

Leken utvecklar begrepp

Uppdelningen av leken i övningslek, symbollek och regellek utgår från barnets symbol- eller begreppsutveckling.

Begreppsbildningen har sin utgångspunkt i barnets undersökande av omvärlden, i barnets aktivitet. Genom sin aktivitet formar barnet de begrepp, som språket grundar sig på och som ger språket ett innehåll.

Det är i småbarnsgruppernas övningslek grunden för språkutvecklingen läggs. Genom att handskas med olika föremål i omvärlden lär sig barnet vilka föremål som hör till vilken klass, t ex vilka föremål som hör till klassens bord. Bord kan vara höga, låga, runda och fyrkantiga och alla är bord. Barnet bör innan det lär sig ett ord, en språklig etikett, ha en föreställning om ordets innehåll. Innan barnet lär sig ordet "bord" är det viktigt att barnet fått möjlighet att undersöka olika bord. När barnet lärt sig ordet kan ordet hjälpa barnet att göra begreppet klarare och skilja t ex bord från stol.

För att orden ska få ett innehåll är det viktigt att den vuxne också innan barnet själv kan använda språket bekräftar barnets aktivitet och undersökande med ord. T ex "Ja, du leker med en bil" eller "Det är en nalle". Den språkliga bekräftelsen bör komma samtidigt med aktiviteten.

Exempel på begreppsutvecklande övningslek

Från en småbarnsavdelning:

Richard (1 år 4 mån) undersöker rutschbanans trappa med dragdjur.

Richard är hos fröken och börjar leka med dragleksaker, som fröken just trasslat upp åt honom. Fröken säger, att han bara får köra på golvet, inte i rutschen. "Han är envis, den där mannen", kommenterar fröken. "Han fattar inte vad jag sä-

ger." Richard blir arg och skriker när han inte får ha med sig dragleksakerna i rutschbanan. Han tittar ut genom fönstret från rutschens avsats och tittar ut över rummet och lutar sig mot ledstången. Åker ned baklänges för rutschen och går upp igen för trappan och så åter ner. Väl nere tar han en dragleksak till örat som en telefon, svänger den och säger "ej". Kryper uppför trappan med en dragleksak i varje hand. "Du får vända på dej, Richard", säger fröken, när han är uppe på avsatsen och trasslar runt för att hitta rutschen. Richard drar en trähund i snöre upp och ner i trappan. Tittar intensivt och glatt när han drar hunden upp och nedför trappan. Drar intensivt, så det låter starkt. Drar upp hunden helt till sig och drar den sedan upp och ner igen. Fröken tittar på Richards lek.

Richard leker med en trähund i rutschen. Drar den med snöre upp och ner från avsatsen, där han sitter. Han undersöker den, släpper ner den i rutschen och drar den upp och ner. Sitter på knä och släpper iväg den. "Oj", säger fröken. "Hehe" säger Richard och åker nedför rutschen för att hämta hunden. Han tar den och en borste på hjul och kryper med dessa uppför trappan till rutschen. De trasslar in sig i varandra och i trappan upp till rutschen. Han sitter på avsatsen och försöker dra upp leksakerna. Lyckas få upp hjul-hunden. Tar den i snöret och släpper ner den mellan trappstegen. Drar upp den igen. "Där", säger han och puffar iväg den och har ner den mellan trappstegen igen. Sen släpper han iväg trähunden nedför rutschen.

Richard släpper trähunden från rutschens avsats, där han står och låter den åka med väldig fart. Åker själv efter baklänges. Kryper efter hunden snabbt och upp i rutschen igen med trähunden. Trähunden fastnar mellan två trappsteg, men han får upp den. Han låter hunden rulla nedför rutschen och åker själv ner efteråt. Svänger med hunden fram och tillbaka, när han hämtar den, bär den. Hunden åker ner mellan två trappsteg och han tar upp den. Han gör om samma sak igen, släpper ner hunden mellan två trappsteg och tar upp den igen.

Kryper uppför trappan. Kastar ner hunden mellan två trappsteg och tar upp den. Vrider och vänder på hunden, sittande på avsatsen. Drar hunden fram och tillbaka. Han tar ner hunden två trappsteg igen.

Kommentar: Richard undersöker här håligheter och ger begreppen djup och mellanrum innehåll. Att han upprepar detta visar att det fångar hans uppmärksamhet och koncentration, att det är något som är viktigt för honom. När Richard använder en dragleksak som telefon är det symbollek. Den typ av begreppsutvecklande övningslek, som överväger i denna observation, är en övergångslek mot symbollek.

Från en syskongrupp:

Anita (5 år) och Mats (7 år 1 mån) övar rumsliga begrepp högst upp i en koja av byggkuddar.

... Anita klättrar upp i koja efter Mats... Anita sitter längst upp i koja. "Titta Mats", säger hon till Mats, som är nedanför koja. "Jag är störst i hela världen, större än Mats", säger Anita. "Det är du inte", protesterar Mats, som klättrat upp i koja tillsammans med Anita. De pratar om hur långt de ser. "Ser du till Chile eller till Afrika?", frågar Mats. "Asien", svarar Anita efter lite tvekan... "Till Asien kan du faktiskt inte se för jorden är rund och det ligger på andra sidan..." "Jag är hundra år", säger Anita. "Har du kommit så högt i livet", säger Mats. "Jag är miljoner år", säger Anita. Hon ropar flera gånger på fröken. "Jag kommer", svarar fröken. Anita säger att hon är tusen miljarder år. Fröken kommer in och Anita säger att hon är längre än fröken när hon är uppe i båten. (De leker nu att koja är en båt.) "Jag är äldre än Marianne" (fröken). "Blir man äldre, ju högre upp man kommer", undrar fröken...

Kommentar: Med språket som verktyg övar Mats och Anita spontant olika slag av begrepp i leken: geografiska, storlek, antal osv. Storleks- och ålderbegreppen är relaterade till barnen själva, till deras jaguppfattning på ett fantasifullt och överdrivet sätt. Fröken ifrågasätter Anitas kombinerande av att vara högt uppe och att vara gammal genom att fråga.

Från en annan syskongrupp:

Stina (6 år 8 mån) väver och tittar på barn som klär ut sig. Hon pratar med Chris (6 år 10 mån) och Nils (6 år 8 mån).

Stina väver. Hon tittar på Chris, som häftar ihop papper. ”Du var väldigt sen idag”, säger Stina till Chris. ”Jag kom faktiskt först på dagis. Och Kasper och Mats”, säger Stina. Hon berättar igen att hon var först på dagis. Stina reser sig från bordet och tittar på fröken, som visar en massa gamla slipsar som en pappa gett till daghemmet. Stina skrattar åt Nils, som är utklädd. ”Dam”, säger Nils. ”En dam har ingen slips”, konstaterar Stina. ”En gubbe”, säger Nils. ”Men en gubbe har ingen damhatt och handväska”, konstaterar Stina . . .

Kommentar: I inledningen övar Stina och Chris tidsbegrepp; vem som kom först till daghemmet, knutet till barnen själva. Stina och Nils diskuterar sedan vad som är tillbehör till en dam och till en gubbe, utifrån Nils utklädningskläder. De skojar om saker de känner till. Det är begrepp, som barnen känner till som de övar och befäster. Både i övnings- och symbolleken tar barnen in, övar, prövar och befäster begrepp av en mängd olika slag. Leken, som börjar med handling och sedan övergår till en blandning av språk och handling, ger unika möjligheter till begreppsinnlärning.

Begreppens innehåll är inte statiskt. Tex begreppet ”bråka” har ett innehåll för ett barn när det är fem år och ett annat innehåll när barnet är åtta år.

I barns formande av begrepp går innehållet från mer kon-

kret till alltmer abstrakt innehåll. Det är skillnad vad barn och vuxna lägger in i begrepp, även om vi använder samma språkliga etikett för begreppet.

Förhållandet mellan språk och handling i leken

Det tidiga språket är nära knutet till aktiviteten. Barnet kör med en bil och kommenterar "bil" eller barnet har klättrat upp för rutschkanan och säger "uppe". Barnet uppfattar enligt Piaget till en början den språkliga benämningen som en egenskap hos föremålet. Så småningom skiljs handlingen och ordet och barnet kan berätta om något som har hänt eller som barnet vill ska hända. Språket kan ersätta handlingen. När barnen börjar använda språket i leken med varandra finns olika blandformer av ömsesidighet; barnen kan vara ömsesidiga i handling, svara på en handling med språk eller tvärtom och också föra en språklig dialog.

Exempel på växlande ömsesidighet i leken: i handling och i språk

Från en syskongrupp:

Ola (2 år 9 mån) och Kerstin (2 år 11 mån) leker symbollek i sandlådan.

Fröken föreslår att Ola ska vara inne på avdelningen och leka i sandlådan. Ola accepterar frökens förslag. Fröken förklarar att han kan få mer vatten i sanden. Ola tar en gul spade och tittar på några barn som springer runt matvagnen medan han väntar på att fröken ska komma med vatten. Fröken håller vatten i sanden och Ola känner på den våta sanden med

handen. Han skrapar bort sanden från handflatan med spaden. Han gräver i sanden med spaden och hämtar en sil. Han jollrar under vattenleken. Ola fyller silen med sand och bankar sedan till med spaden. Kerstin kommer fram till sandlådan och börjar hjälpa till att fylla sand i silen. "Mycket sockerkaka ska det bli", förklarar Kerstin. "Jag ska ha fram en bil", säger Kerstin. Ola hämtar en liten bil. "Det är min", säger Ola om bilen. "Jag ska göra kaka", säger Ola. Ola fyller silen med sand och bankar till kaka. Han vänder på silen och gör en kaka . . . Ola tar en brandbil och säger att "här kommer polis-bilen. "Jag ska göra kaka", säger Ola. Ola fyller silen med sand och bankar till kaka. Han vänder på silen och gör en berättar Ola att han gör ett hus med. "Här kommer bomben", säger Ola och kör ner spaden med stor kraft, och gör ett vinande ljud, ner i Kerstins hus. Kerstin gör likadant med Olas hus. De upprepar detta några gånger. Båda barnen far ivrigt runt sandlådan under ständigt samspråk. Ola tar spaden full med sand och frågar Kerstin om hon vill ha en sockerkaka. Han öser sen en sil full med sand. Kerstin säger att hon ska hämta sin baby. Hon springer bort till dockvrån med Ola efter. Kerstin väljer ut en bestämd docka, medan Ola far omkring lite och får till slut tag på en negerdocka. Båda barnen ställer sig vid sandlådan med sina respektive dockor. Kerstin hämtar en stol och sätter sig vid sandlådan. Ola gör likadant. De pratar båda två om bomben. Ola tappar sin docka på golvet och bryr sig sen inte om den utan börjar gräva i sanden.

Kommentar: Språket fyller en mycket central roll i denna symbollek. Språket knyter hela tiden an till barnens aktivitet och föremål de använder. Barnen säger vad de ska göra, som en uppmaning till sig själva. Det är ingen språklig dialog mellan barnen, däremot svarar de på varandras språk i handling. Barnen har tidigare på dagen bakat riktigt sockerkaka. Mycket imitation av aktivitet förekommer . . .

I symbolleken är ofta det språkliga innehållet det vikti-

gaste och hanterandet av föremål av underordnad betydelse. För att barn i förskoleåldern skall klara av både aktivitet och språk, får själva aktiviteten inte vara alltför svår, så den kräver hela deras uppmärksamhet.

Exempel där språket och det barnen har för händer inte direkt är kopplat till vartannat

Från en syskongrupp:

Kerstin (4 år 6 mån) och Jesper (4 år) leker med dominoplattor och lägger pärlplattor och pratar om att få babisar.

Jesper berättar om vad som är fint på hans pärlunderlägg. Kerstin pekar noggrant ut de ställen som är fina och de som inte är så fina. "Min mamma får det här", berättar Jesper. "Det ska min mamma med och hon blir glad", säger Kerstin. "Min mamma ska få en babis", säger Jesper. "Det ska min få i morgon", svarar Kerstin. "Kommer den ut ur magen i morgon?", frågar Jesper. "Om den inte kommer ut i morgon kommer den kanske en annan dag", fortsätter Jesper. Kerstin plockar några pärlor och fäster på underlägget. Hon berättar att hon ska göra en rad till med blå pärlor, och sen ska hon göra röda . . . "Finns det en babis i din mage eller din mammas mage?", frågar Jesper Kerstin. Jesper säger: "Du är stor, fast för liten att ha babis i magen". "Det är jag inte", svarar Kerstin. "När jag blir stor kan jag ha babis i magen." "Jag har en docka", säger Jesper. "och nalle." Barnen börjar prata om vad de har för leksaker hemma. "Jag ska göra andra raden", säger Kerstin. "Till min mamma", fortsätter hon. "Jag ska ge min plastplatta till mormor. Jag tror hon blir jätteglad då. Mamma får inte för hon ska snart gå i skola, när jag är på dagis."

Kommentar: Barnen har varm kontakt med varandra. De växlar ett samtal om vad de håller på med, pärlunderlägg och



”babisar”. Det är ett ömsesidigt samtal och de svarar på varandras frågor.

Från ”babisar” associerar de vidare till dockor och leksaker. Själva aktiviteten kräver inte hela barnens uppmärksamhet, utan de klarar av att samtala samtidigt. Det är svårt att bedöma hur begreppsutvecklande språket är i denna situation och på vilket sätt. För det krävs att man känner barnen mycket väl.

Denna varma dialog ägde rum sedan barnen lekt tillsammans i ca 20 minuter. Det är viktigt att barn på daghem får möjlighet till längre, ostörda kontakter med varandra, så att liknande känslomässig bearbetning kan ske.

Det sociala och språkliga samspelet i leken

Redan mycket små barn har en social kompetens och förmåga till ömsesidighet. I småbarnsgrupperna består samspelet i leken ofta i kroppskontakt och imitation, men förvånansvärt ofta också i enkla språkliga uttryck. I syskongrupperna är språkligt samspel det vanligaste i leken. Syskongruppsbarnen klarar av att använda språket och använder språket för att leka. I syskongrupperna kombineras kroppskontakten vanligen med språklig kontakt. Den höga graden av ömsesidighet och språkligt samspel i leken gör att barnet i leken får många möjligheter att ifrågasätta sitt eget perspektiv och se ur lek-kamraternas synpunkt. Att barnet under den tid barnet lär sig språket har bristande förmåga att se ur annat än det egna perspektivet påverkar språkets struktur och innehåll.

För att ett barn skall tillägna sig språket behövs att barnet hör språket, imiterar ljud och ord, prövar och använder ljud, ord och olika språkliga konstruktioner samt leker med språket i form av rim och ramsor. I leken har barnet goda möjligheter att uppfatta språket och använda det på olika sätt.

Exempel på barns bristande förmåga till perspektiv

Från en annan syskongrupp:

Ola (2 år), Lena (7 mån) och fröken samspelar, när Lena ska sova.

Fröken sitter med Lena i knäet. Ola står bredvid och klappar henne på huvudet. Fröken säger att de ska lägga Lena och gör det. Ola går och hämtar en liten bil, som han ska ge till Lena där hon ligger i spjalsängen. Fröken säger att en skallra nog passar bättre. Bilen är smutsig och passar inte så bra för Lena.

När fröken sedan drar ut sängen i det lilla köket på avdelningen hjälper Ola till att skjuta på. I köket skjuter fröken och Ola sängen fram och åter och vyssjar Lena. Fröken sjunger och småpratar med Ola och Lena. Sen springer Ola ut i stora lekrummet fram till rutschbanan.

Kommentar: I denna observation finns såväl kontakt över material som rikligt med kroppskontakt. Ola lever sig in i att Lena vill ha något att leka med. Att han utgår från sitt eget perspektiv visar sig i att han väljer lekmaterial till henne (bilen) utifrån sig själv (hans älsklingsleksak). Den vuxne spelar här en viktig roll för att samspelet mellan Ola och Lena fungerar så bra.

Exempel på språkligt samspel i en symbollek

Från en småbarnsgrupp:

Tre barn, Niklas (2 år 7 mån), Petter (2 år 2 mån) och Kerstin (2 år 4 mån) leker med en ny dockspis.

Niklas står vid nya dockspisen och leker med Petter. Han skjuter iväg några lock med handen. Han kör ljudligt med en bil på spisen. Petter gör det också. ”Åhh, plums”, säger Niklas. Niklas tittar på Petter ibland, de låter båda två och kör med var sin bil. Niklas står på knä vid spisen. Petter går därifrån. Niklas tittar efter honom och Petter kommer tillbaka. Niklas säger ”nej” när Christer sätter ett lejon på spisen. Han sticker in fingret i munnen på lejonet. Säger: ”Han biter, aj.” ”Näsan”, skrattar Niklas. Sen fortsätter han att köra med bilen och gnäll-tjuter-brummar. Han tittar på Petter, som gått iväg en bit.

Niklas placerar en bil i spisen, in i ugnen. Tittar genom ugnsluckan på den. Han öppnar luckan och Petter och Niklas tar ut var sin bil. Petter och Niklas härmar varandra och springer runt skrikande i falsett hållande var sin bil i handen.

Runt i hallen och så in i stora rummet igen. Niklas säger åt Christer att öppna ugnen, och de pratar och ställer in sina bilar. En bil på varje hylla. Niklas vrider på knapparna på spisen. Kerstin kommer med en bil till, som hon sätter in i ugnen. "Inte titta mer", säger Niklas till Kerstin. Kerstin springer till sängen och börjar sparka på mattan. Niklas härmar efter. Kerstin springer till spisen och Niklas springer efter högljutt skrikande. Niklas håller hela tiden sin bil i handen. Han kör med bilen ovanpå spisen runt plattorna

Kommentar: Det förekommer mycket imitation i denna lek. Med språkets hjälp klarar barnen av situationen med lejonet, som annars kanske skulle leda till konflikt. Språket har stor betydelse för lösandet av konflikter. Språket i denna lek rör den gemensamma aktiviteten.

Språklig imitation i leken

I leken förekommer ofta att barnen imiterar varandra språkligt och också att barnen imiterar vuxna. Imitationen av vuxna kan vara av två slag; dels att barnet imiterar något en vuxen just sagt eller att barnet imiterar vuxnas språk och uttryckssätt i samband med vuxenroller. Den språkliga imitationen hänger nära samman med imitation av handlingar och roller. Imitationen har ofta ett socialt innehåll.

Exempel där barn i leken imiterar vuxna

Från en syskongrupp:

Lena (4 år 10 mån) och Eva (4 år) har efter mellanmålet en 50 minuter lång städlek i stora lekrummet med lekmaterial.

Lena är vid materialhyllan och städar. Hon plockar ner träbilar i en plåtburk. "Det är bäst jag plockar av lite." "Var är den där hinken?", säger Lena när hon kommer tillbaka efter att ha sökt den. (Det är hinken med vatten och trasa att torka efter maten.) Fröken håller upp hinken och visar var den är och uppmanar Lena att vrida ur ordentligt. "Jag städar varje dag", säger Lena. Hon torkar det runda bordet mycket noggrant och samlar smulor i handen. Hon sköljer trasan med jämna mellanrum. "Vad det var kladdigt här", kommenterar Lena. "Skulle du vilja ha mig som städare", frågar Lena medobservatören. "Titta på det där bordet som är smutsigt", säger Lena till Eva. Lena och Eva torkar av bordet. "Det kommer snart TV", säger Lena. Lena torkar och gnor. "Oj, oj, oj", säger de om mitten på bordet som är smutsigt. "Vilka busungar", säger flickorna om barnen som smutsat ner så. "Vi måste få bort det här", säger Eva. "Ja, det måste vi", svarar Lena.

Kommentar: Flickorna imiterar vuxenroller, vilket också påverkar språket. Barnens språk blir imitation av vuxenspråket. Samtidigt som barnen imiterar vuxna imiterar de varandra.

Exempel där barnen imiterar varandra språkligt i leken

Från en syskongrupp:

Mats (2 år 1 mån) och Petter (2 år 8 mån) imiterar brandmän och varandra.

Måts går och hämtar en mössa. Lämnar den och går och biter i en kloss (som han tidigare använt som gevär). Han hämtar en pappersmössa, som de andra barnen gör. "Brandbil", säger Mats och sätter sig på ett trälok. "Brinner brandbilen", säger han och brummar iväg. Han åker jollrande och brummande omkring i rummet. Petter gör likadant. "Brinner", upprepar de många gånger. "rrrrr", låter Mats.

Kommentar: Imitationen här har flera komponenter: språklig imitation, imitation av vuxenroll som brandman och barnen imiterar varandra. Det är materialet, en mössa, som ger upphov till imitationen. Imitationen av handlingen ger upphov till den språkliga imitationen.

Lek med språket

I leken förekommer rim, ramsor och fantasiord, som barnen hittar på. Barn kan skapa ordlekar ensamma eller tillsammans i grupp. När ett barn börjar en ramsa leder det ofta till att flera barn deltar och bygger vidare. Genom ordlekar, rim och ramsor övar barnen också språkets struktur.

Exempel där flera barn deltar i en ordlek

Från en syskongrupp:

Mats (5 år 1 mån) målar på en kollektiv målning, som de andra barnen börjat på tidigare. De andra barnen håller på med pärlor.

”Vi får ta lite nytt”, säger fröken om färgerna av klister och pulver. Hon tar två burkar för att fylla på. ”Det här ser ut som mjölk”, säger Mats om den vita färgen. Färgerna står på ett bord och den kollektiva målning Mats målar på ligger på ett annat bord och uppfyller detta. ”Ljusgrönt gjorde jag”, bekräftar Mats, när han tagit vitt och grönt. Mats övergår sedan till att måla med gult. De barn som håller på med pärlor diskuterar vem som fått mest pärlor. Mats ingriper i diskussionen och säger att ingen fick mest. Ett barn svarar: ”Jo, Ulla.” ”Svart är natt”, säger Mats och flyttar fram den svarta färgen. ”Gult är fint”, säger Mats. ”Gult är fult” och ”Gult är

fint”, upprepar de andra barnen. ”Gult är kul”, fortsätter Mats. ”Gult är gulligt”, tycker fröken. ”Blått är flott, svart är natt”, rimmar Mats vidare. ”Jag har vitt på mig”, säger Mats och tittar på de vita ränder han har på tröjan. ”Gult är du”, säger Mats. Barnen jämför vilka färger de har på sina kläder. ”Jag har jättemycket vitt på tröjan”, säger Mats.

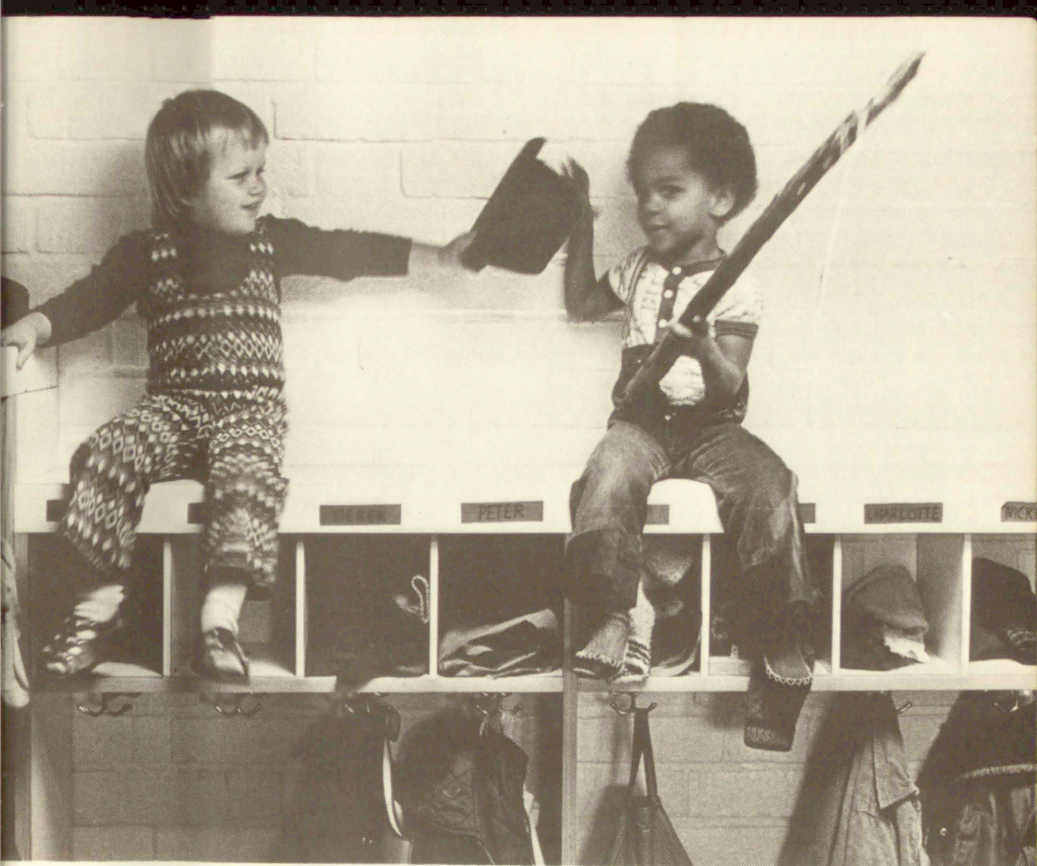
Kommentar: Den lustfyllda rimleken om färger leder till en spontan begreppsinnlärningsituation, där barnen jämför färgerna på sina kläder. Genom att delta i rimleken uppmanar fröken barnen att fortsätta leken och blir jämlik med barnen.

Lekpedagogik och lekens innehåll ur språklig synvinkel

De olika lekformerna övningslek, symbollek och regellek kan på olika sätt stimulera språkutvecklingen. Språket i sin tur skapar förutsättningar för lekens utveckling.

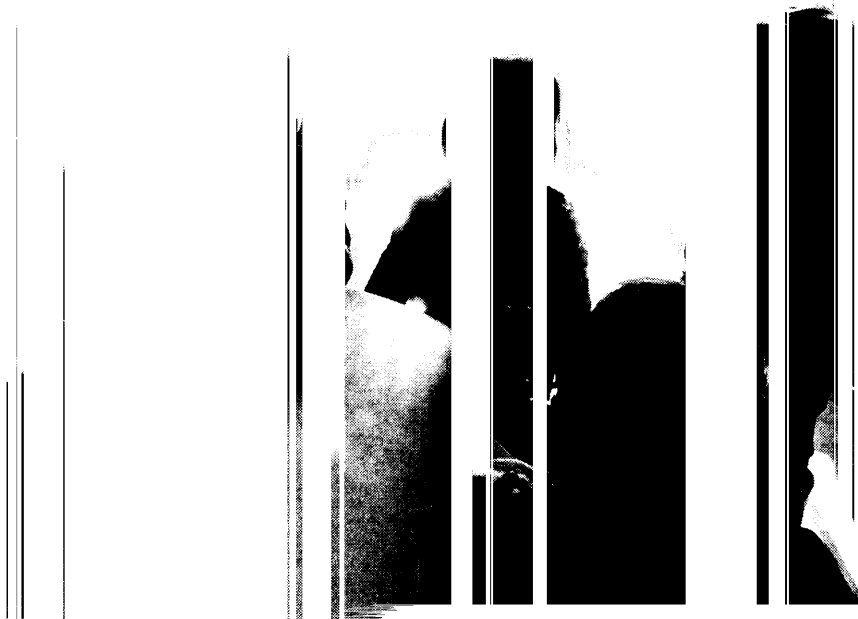
För att lekens unika möjligheter att utveckla barns språk skall tillvaratas är innehållet i leken avgörande. Innehållet bestämmer vilka ord och begrepp barnet lär sig och sättet att hantera språket. All aktivitet är inte begrepps- och språkutvecklande. Verkligheten på daghemmen, människorna och miljön där samt vuxenvärlden runt omkring inspirerar lekens innehåll. De vuxna på daghem är betydelsefulla för lekens innehåll och påverkar detta genom utformningen av miljöer och genom att vara aktiva, deltaga och vara en resurs i barnens lek.

Språket bör knyta an till barnens verklighet, så att barnen lär sig att språkligt hantera denna. Daghemmet är en stor del av daghemsbarnens verklighet och det är viktigt att de vuxna hjälper barnen att språkligt beskriva och förstå den.



I språktillägnet behövs också imitation av de vuxnas språk. De vuxna bör i större omfattning än vad som nu är fallet fungera som imitationsmodeller och använda språket i olika sammanhang. Då den språkliga imitationen nära hänger samman med imitation av vuxenroller och handlingar är det av pedagogiskt värde att de vuxna på daghemmet utför olika vuxensysslor, som barnen kan delta i. När barnen imiterar vuxenroller i leken använder de ofta vuxnas uttrycksätt.

Barn behöver samspel med både vuxna och andra barn för att tillägna sig ett språk. I den språkliga dialogen har barnet möjlighet att höra och ta in nya ljud, ord och språkliga konstruktioner. Samtidigt kan barnet i dialogen öva och pröva ord och meningar det behärskar och rätta eventuella felaktig-



heter. Det är främst från vuxna och äldre barn som barn lär sig nya ord och ordkonstruktioner. I dialogen med jämnåriga prövar och använder barnet språket, leker med språket, vilket är viktigt för den språkliga kreativiteten. För att samspelet mellan barn och vuxna verkligen ska bli en dialog är det nödvändigt att den vuxne ger sig tid att lyssna på det barnen har att berätta.

Olika lekar rymmer olika mycket av ömsesidighet och språklig kontakt. De vuxna kan uppmuntra lekar med ett omfattande språkligt samspel mellan barnen. När en vuxen går in i barnens lek uppstår lätt en dialog mellan den vuxne och enstaka barn. Det är väsentligt att den vuxne är uppmärksam på detta och uppmuntrar att samspelet mellan barnen fortsätter, även när den vuxne är med.

Det är viktigt vad man har att tala om. Ibland är det saker som finns runt omkring och som barnet håller på och leker

med som ger upphov till språket och ibland (tex barnens samtal om babisar i magen s 91) är det något som inte finns närvarande. Daghems miljön är ofta starkt inriktad på lekmaterial och till överväldigande del leker barnen med material. Som underlag för det språkliga samspelet behövs inte en mängd leksaker. Alltför mycket lekmaterial kan i stället vara hämmande för samspel och språklig kommunikation.

De vuxna kan bidra till språket i leken på olika sätt beroende på lekens innehåll och form. Ibland kan det vara givande att den vuxne är med som en resurs i leken, deltar på barnens villkor och tex får en roll. Det kan vara krävande för den vuxne att på detta sätt delta i barnens lek, men också berika och ge den vuxne glädje. Ibland kan leken bli mest utvecklande när den vuxne går in i en dialog. Barn har också behov av att leka utan att vuxna är med. En del känslomässigt bearbetande lekar kan hämmas av vuxna. /

Barn med tal- och språkförseningar

EIVOR MARKLUND

Tal- och språkförsenade barn

Vi står i dag inför det faktum att barn med särskilda behov ges företräde till plats i förskola (Lag om barnomsorg § 6). Till denna barngrupp räknas bl a barn vilkas tal- och språkutveckling är försenad, påtagligt avvikande eller gravt störd.

Det är av största vikt att man noggrant följer upp barnets tal- och språkutveckling under förskoleåldern. Barnets maximala språktillägnelseperiod ligger mellan 1 och 4 år. Man kan därför ha denna period som riktmärke för barnets igångsättande av någon form av kommunikation med sin omgivning. Det föreligger dock individuella variationer angående barns språkliga start. Dessa variationer är störst i de allra lägsta åldrarna.

Det är viktigt att observera barnets lek under dess språkliga period. Förstår barnet olika sakers (leksaker) funktion? Tex använder barnet sin leksakstelefon genom att försöka imitera hur den vuxne använder den, eller kastar barnet telefonen ifrån sig? Kör det med sin leksaksbil eller

sitter barnet bara och snurrar på bilens hjul? Denna meningsfulla insikt är enligt Myklebust, Sheridan m fl grundläggande för barnets språkförståelse, som i sin tur alltid föregår språkanvändning. Alla barn kommunicerar inte verbalt (i ord) och anledningen till detta kan vara skiftande. Som exempel kan nämnas utvecklingsstörningar, hörselskador, rörelsehinder, gomdefekter, hjärnskador, emotionella störningar och beteenderubbningar. (För ytterligare information se "Foniatri för medicinare", Björn Fritzell.) Men det är viktigt att framhäva att många av de barn som har försenad tal- och språkutveckling har normal hörsel, inga tecken på hjärnskada eller dåligt fungerande talorgan. Vid föräldrasamtal framkommer dock ofta uppgifter om tal- och språkförseningar i släkten och man har därför anledning att förmoda ärftligt betingad senmognad.

Till denna grupp med relativt måttliga tal- och språkförseningar kan också föras en grupp barn som förutom sin försening i tal- och språkutvecklingen också har en avvikande sådan. (Denna avvikelse finns även bland gravt språkstörda barn.)

Det är viktigt att man inte ensidigt tittar på barnets tal- och språkutveckling, utan vinnlägger sig om att få en helhetsbild av barnet (barnets kroppsliga, förståndsmässiga och känslomässiga utveckling, samt barnets miljö).

Det kan vara många samverkande faktorer, som bidrar till ett barns dåliga eller långsamma tal- och språkutveckling. I samband med barnhälsovårdens 4-års kontroller görs i dag i regel någon form av språklig prövning. I Sverige hade vi år 1978 ca 20 000 förskolebarn med sk försenad tal- och språkutveckling. Siffran är en skattning, som baserar sig på enstaka hälsovårdskontroller av 4-åringar. (Inventeringen gjord av Rune Stenborg.)

Det är viktigt att man i förskolan är uppmärksam på de barn vilkas språkutveckling verkar låst (där man inte kan märka att språket utvecklas). Dessa barn behöver sakkunnig hjälp för att komma vidare. Samarbete med förskoletalpedagog

eller logoped blir därför nödvändig. En snar sakkunnig hjälp behöver också de barn, som är generade över sitt tal och därigenom undviker kamratkontakter.

En del barn med tal- och språkförseningar som bakgrund får läs- och skrivsvårigheter i skolan. B Bergendahl 1971 gjorde en efterundersökning av 52 barn, som i förskoleåldern behandlats vid den foniatriska kliniken i Lund för "försenad talutveckling", och fann att mer än hälften av dessa hade läs- och skrivsvårigheter.

Det är därför önskvärt att man under förskoleperioden inriktar sig på såväl visuella som auditiva perceptionsövningar (för vidare information, tips på övningar osv se litt lista).

Gravare tal- och språkstörningar

Barn med gravare tal- och språkstörningar kan vara svåra att särskilja från barn, som uppvisar lindriga eller måttliga sådana. Hittills har det oftast varit behandlingen av barnen, som så småningom givit diagnosen. Med andra ord, diagnosen grav språkstörning har satts på det barn, som erhållit tal-språkbehandling under lång tid utan att detta givit något märkbart resultat. De senaste åren har vi dock fått vetskap om vissa kännetecken som utmärker dessa gravt språkstörda barn. Man finner i litteraturen olika beteckningar på denna barngrupp, centralt språkstörda eller dysfatiska används dock mest. (För vidare information se litt lista.)

Det föreligger ofta en hjärnskada vid allvarligare språkstörningar. (M Dalby 1976.) Denna skada är vanligtvis belägen i vänster hjärnhalva och barnet uppvisar då framförallt språkliga störningar. Till dessa störningar räknas språkförståelsesvårigheter och svårigheter med förståelse av logiska språkliga sekvenser (tex barnet klarar ej att sortera ett enkelt händelseförlopp i rätt ordningsföljd utifrån framlagda

kort omfattande 3–6 bilder). Svårigheter föreligger också med lägesbestämningar av typ på, i, framför, bakom, under, vänster, höger osv. (Träningsmtrl se litt lista.) Kännetecknande för dessa barn är också rytmstörningar samt dåligt korttidsminne.

På uttryckssidan märks dåligt ordförråd, svårigheter med grammatiken och inläring av språkljuden. Vidare har dessa barn svårigheter att uppfatta och särskilja syn- och hörselintryck (visuella och auditiva perceptionsstörningar), motoriska störningar (grov- och finmotorik), samt svårigheter med att samordna sina rörelser (koordinationsstörningar). Kännetecknande för denna grupp barn är också att de är överdrivet aktiva eller motsatsen (hyper- eller hypoaktiva), har känslomässiga störningar och olika inläringssvårigheter. Alla dessa störningar eller svårigheter behöver inte föreligga hos det enskilda barnet samtidigt, och den kombination, som barnen uppvisar, är också skiftande.

Det är viktigt att man i det pedagogiska arbetet i förskolan är uppmärksam på de tal- och språkförsenade barn, som också uppvisar några av dessa störningar, för att i görligaste mån kunna åtgärda dessa.

Språkhämningar och emotionella störningar

Tal- och språkförsenade barn kan få pålagringar i form av språkhämningar och känslomässiga (emotionella) störningar. Den emotionella störningen yttrar sig antingen i att barnet blir aggressivt med stark oro eller påtagligt passivt, ängsligt och undvikande (intar en passiv hållning till omvärlden). Störda tal- och språkfunktioner kan bli mycket frustrerande för många barn. Speciellt svårt blir det för det barn där tal- och språkförseningen (eller störningen) är omfattande och

föreligger under lång tid. Barnet kan då ofta inte göra sig förstått utanför hemmet. I sådana fall är det betydelsefullt att så snabbt som möjligt hjälpa barnet till kontakt och till att få ett fungerande språk. Vid svåra hämningar och emotionella störningar kan införande av teckenspråk jämsides med tal vara en god hjälp under en övergångsperiod, till dess att barnet kommit igång med sin egen språkutveckling. I extremt svåra fall behöver barnet behålla sitt teckenspråk.

Exempel:

En 6-årig pojke med normal språkförståelse (dr Reynells språkskalor) samt normal hörsel.

Bakgrund: Gossen jollrade inte som baby, sa' pappa (pa-pa) som första språkliga yttring och var då ungefär 2 år gammal. Därefter inträffade enligt fostermodern en 2-årsperiod under vilken gossen i stort sett var tyst. Även ordet "pa-pa" försvann. Vid 4 års ålder återkom "pappa" förmodligen då som begrepp och strax därefter kom begreppet "mamma". Vid 6 års ålder producerade pojken språk av typ bi = bil, bå = båt, ja = jag, ga-ga = kaka, ej då = hej då. Gossen kom nu till behandling vid specialskola för språkstörda och uppvisade, förutom sin språkliga störning, påtaglig ängslan och passivitet. Han kunde inte göra sig förstådd i sin omgivning och det blev mycket frustrerande för honom. Jämsides med tal-språkgivningen gavs då teckenspråk till pojken och han producerade efter ca 1½ års behandling 5-ordssatser. Gossen har nu tillbringat 2 år vid ovannämnda specialskola och undervisas fortfarande med såväl teckenspråk som tal.

Talhämmande barn kan i vissa fall frigöras genom dockteater, där uppmärksamheten riktas ifrån själva barnet och dess svårigheter. Dockteater visar sig vara ett utmärkt medel att komma i kontakt med tal- och språkhämmande barn.

Exempel:

En 7-årig normalbegåvad pojke med god språkförståelse.

Pojken talade enstaka ord med sin närmaste omgivning men var inbunden och talhämmand i skolsituationen. På försök

infördes då jämsides med annan skolundervisning tre behandlingstillfällen per vecka, i vilken pojken tillsammans med en vuxen fick fritt agera med handdockor. Efter ca 1 års behandling talade pojken i klassen och kommunicerade såväl barn som vuxna i sin omgivning.

Emotionella störningar kan också vara anledningen till att ett barn inte talar (mutistiska barn). Det kan då vara störda relationer inom familjen eller tidigt störda känslomässiga relationer mellan föräldrar och barn. Sakkunnig bedömning är då mycket viktig. Barnet bör remitteras till expertis, som försöker spåra anledningen till barnets tystnad, för att därigenom kunna ta sig an den problematiken.

Lekens betydelse för språkutveckling

Den miljö som barnet vistas i har stor betydelse för tal- och språkutvecklingen. För att helt kort anknyta till Boel Jorups kapitel om lekens betydelse för barnets begreppsmässiga utveckling: "Begreppsbildningen har sin utgångspunkt i barnets undersökande av omvärlden, i barnets aktivitet." Det är viktigt att det tal- och språkförsenade barnet får sina begrepp riktigt förankrade. Leken ger varierade och rikliga möjligheter att ge språket ett innehåll, men, många språkförsenade barn behöver hjälp med att leka. Till en början kan då leken och därmed förknippade handlingar uppta barnets hela uppmärksamhet, och barnet förmår ej att lägga språk till denna handlingsverksamhet. Stegvis lever sig barnet in i leken och lär sig att leka, och leken brukar då beledsagas av språk.

Som exempel kan nämnas en 6-årig gravt språkförsenad pojke, som också led av ett medfött hjärtfel. Pojken blev överbeskyddad och oftast buren av sina föräldrar under de första levnadsåren. Han fick ej möjlighet att genom egen aktivitet och utforskning av verkligheten ge begreppen ett



innehåll. Den tidigaste begreppsbildningen är som bekant relaterad till jaget. Denna pojke, vars utforskning av omvärlden blev påtagligt beskuren, fick därmed också en dålig jagutveckling. Han uppvisade alltså både mycket sen språkutveckling, samt stark ängslan och oro inför kamrater och alla nya situationer. I ovannämnda fall skulle det ha varit direkt felaktigt att påbörja all form av språklig träning. Vad som arrangerades av såväl talpedagog som psykolog var åtskilliga kreativa fria leksituationer. Pojken kunde skapa situationer, där språket fick beledsaga handlingen. Han tog lång tid på sig att leka, och till en början var han så upptagen av sin handlingslek, att språket hade en mycket underordnad roll. Det byggdes många hus av kartong och pojken visste exakt hur de skulle inredas efter att ha sett pappas villabygge hemma. Så småningom kom pojken, till skillnad från tidigare, att röra sig obehindrat och fritt i terapirummet, ivrigt spejande efter sa-

ker, som han kunde använda sig av i sin språkliga lek. Hans tal- och språkutveckling utvecklades snabbt och hans ängslan inför kamrater började successivt att avta.

Mot bakgrund av ovannämnda exempel kan vi lätt förstå rörelsehindrade barns svåra situation. Ett barn med rörelsehinder och därmed nedsatt förmåga att röra sig i rummet får t ex lätt svårigheter med att bilda rumsliga begrepp. Den egna upplevelsen har stor betydelse och barn med nedsatt förmåga att röra sig, höra eller se, kan få begränsade associationer knutna till olika begrepp. På så sätt begränsas deras möjligheter till att tolka andras språk och att själva uttrycka sig. Dessa barn behöver extra mycket stimulans och hjälp via språket och de sinnen som är intakta.

Iterering och stamning

En talstörning som är mycket vanlig bland förskolebarn är ”omtagning” eller iterering, och detta är inte detsamma som stamning. Denna störning i talflödet förekommer normalt hos barn i 3–4-årsåldern. Barnet har i denna ålder lätt för att låta tankarna flyga i väg och hinner därmed talmotoriskt inte med (den språkliga formuleringen). Här är det viktigt att man i första hand lyssnar till VAD barnet säger och inte lägger någon tonvikt vid HUR barnet talar. Om föräldrar visar överdriven oro och ängslan kan i vissa fall dessa normala ”omtagningar” övergå till stamning.

Det är inte någon brådska med att söka hjälp för små barn som stammar om inte barnet verkar att ha det svårt. Undersökningar visar att det finns gott hopp om att stamningen går över av sig självt. Av fem barn som stammar i barnåren är det inte mindre än fyra som slutat stamma före vuxen ålder. Man vet idag inte säkert vad stamning beror på. Somliga forskare hävdar en kroppslig (somatisk) förklaring till

stamningens uppkomst, andra teorier går i psykologisk riktning, där i första hand barnets miljö inverkat, och ytterligare andra ser stamning som uttryck för en neuros. Ibland hör man från föräldrar påstående om att deras barn börjat stamma i samband med att de blivit svårt skrämde. Troligtvis kan stamning framkallas av många olika orsaker. Kanske är det också flera faktorer som samverkar. Men, den innersta orsaken och den mekanism som framkallar blockeringar i nervsystemets styrning är okänd. (van Riper 1971.)

Stamning varierar med situationen. Man bör sträva efter att stärka barnets självförtroende och säkerhet i så många olika situationer som möjligt. Om barnet är medvetet om sin stamning kan man också öppet diskutera denna när det finns anledning därtill. Vissa barn är klart medvetna om sina svårigheter och behöver därmed talterapeutisk behandling. Här krävs också medverkan från barnets närmaste omgivning. Det stammande barnet behöver bli tillräcklig vila och regelbunden livsföring. Det som också måste ske är att föräldrar och barnstugepersonal intar den lugnt toleranta och accepterande inställning som barnet behöver möta under sin stamning. De föräldrar som känner behov av stöd och hjälp, tex angående information, föräldrakurser ed kan vända sig till foniatrisk eller logopedisk mottagning eller grundskolans talpedagoger för sakkunnig vägledning. (Litt ref se litt lista.)

Några praktiska tips

Slutligen ska något nämnas om hur man kan hjälpa de barn som har förseningar, avvikelser eller störningar i sin språkutveckling. Det är viktigt att man ställer realistiska krav på barnet och försöker att ta reda på hur mycket barnet förstår i de fall där man märker att barnets språkutveckling är försenad, störd eller avvikande. I de fall där man befarar att barnet

inte uppfattar vad som sägs till det, bör barnet omgående genomgå hörseltest och språklig test som mäter barnets språkförståelse. (Testmtrl se litt lista.)

Det är barnets språkliga utveckling i stort som är viktig att följa under barnets förskoleperiod. Beträffande barns uttal föreligger ofta förseningar och avvikelser som kan tillmätas mindre betydelse. (Se litt lista, "Talsvårigheter vid skolstarten och ett år senare".)

Det är viktigt att väcka och/eller underhålla barnets "pratglädje", och aldrig rätta barnets felaktiga uttal. Om ett barn t ex säger "bilen e' jöd", så är det en språklig bekräftelse som man bör ge barnet i första hand. T ex den vuxne kan säga, "bilen e' röd ja, – den e' röd". Man kan med fördel förstärka barnets uppfattning om hur ett ord ska låta (ge barnet en förstärkt auditiv bild) genom att två eller flera gånger upprepa det ord som barnet ännu ej lärt sig att uttala (i ovannämnda ex röd).

Barn med förseningar och avvikelser i sin språkliga utveckling behöver HÖRA så mycket språk som möjligt. Det är också viktigt att göra barnet medvetet om dess eget tal, här är bandupptagningar till stor hjälp. Den vuxne bör också medvetet gå in för att kommentera och beskriva olika handlingar med språk. I förskolan finns många tillfällen till språklig stimulans i dialogens och samtalets form. Det är viktigt att ej glömma bort rytmiska övningar. Rytmövningar på trumma kan t ex först samordnas med meningslösa stavelser och senare, i takt med elevens språkliga förmåga, med tal eller sång. Övningar med hela kroppen, klappande och gående bör ingå i rytmträningen. Barnrim och ramsor är också utmärkta hjälpmedel i den språkliga samvaron.

Språk kan upptas och delges på många olika sätt och vår målsättning bör vara att söka alternativa vägar utifrån det enskilda barnets behov.

Kommunikationsbehov
hos mitt gravt
hörselskadade barn

BODIL FAGERSTRÖM

Mina personliga upplevelser

Inledningsvis vill jag ge en förklaring till varför detta kapitel bör vara med i denna bok. Allt flera barn med särskilda behov integreras idag i våra förskolor eller daghem. Därför har kapitlet tagits med för att belysa och öka förståelsen för föräldrarnas situation. Det är min uppfattning att man mera kan och bör arbeta tillsammans för barnets bästa. Föräldrarna känner sitt barn så väl och bör därför ges en ökad chans att få vara med och dela med sig av sina erfarenheter. Det kommer att öka förståelsen mellan föräldrar, förskollärare och daghemspersonal och därmed komma barnet till del.

I detta kapitel skall jag försöka ge några synpunkter och råd utifrån mina subjektiva iakttagelser och erfarenheter av vår hörselskadade pojkes språkliga utveckling fram till sex års ålder. Jag kommer att redovisa många personliga, känslomässiga upplevelser, som förhoppningsvis kan bli till stöd och uppmuntran för andra, som står i nära kontakt med döva eller hörselskadade barn.

Varje barn är helt unikt, och olika barns utveckling blir därför aldrig identisk. Trots detta kan erfarenheter vunna i kontakt med enstaka döva och hörselskadade barn sannolikt utnyttjas av andra människor som ställs inför motsvarande problem.

Den språkliga utvecklingen hos hörselhandikappade barn är mycket ojämn och *stegvisa* framsteg görs med perioder av stillastående. Många och långa perioder av stillastående eller utan märkbara framsteg kan kännas nedslående för dem som arbetar med barnets språktilläggnan. Vikten av stöd och uppmuntran, från föräldragruppen, hemvägledare, förskollärare och andra som kommer i kontakt med barn och föräldrar eller andra som hjälper barnet till ett språk, kan inte nog betonas.

Förmågan till kommunikation är en av de väsentligaste förutsättningarna för personlighetsutveckling. Därför är det viktigt att tidigt ge barn denna förmåga. Barn med olika grader av hörselnedsättning har svårare att tillägna sig den viktigaste kommunikationsformen – språket. För att tidigt skapa den harmoni som är en förutsättning för gynnsam språkinläring krävs att de familjeproblem, som uppstår i samband med att barnets hörselnedsättning konstateras, löses.

Upptäckten av hörselhandikappet med åtföljande krissituation

Hur denna krissituation upplevs är mycket individuellt. Även om man kanske under viss tid anat, kan vissheten medföra en problematisk och ångestladdad tid.

Hur skall vi klara av det här?

Vad kommer att hända?

Man vet som förälder inte svaren på dessa och en mängd andra frågor, som virvlar runt inom en, om man inte tidigare kommit i nära kontakt med hörselskadade och döva.

Denna känsla av hjälplöshet och ovisshet kan mildras genom stöd från föräldragrupper med samma problem. Det gäller att så fort som möjligt acceptera den nya situationen, att göra det bästa möjliga av den och att tidigt försöka börja lösa de nya problemen.

Om man inte kommer över den inledande chocken och accepterar det handikapp, som ens barn har fått, riskerar man att långt mer än språkutvecklingen kommer att gå snett i framtiden. Speciellt under den första tidens avskärmning har hemvägledarna en viktig funktion att fylla. Utöver sin insats inom språkinläringen får de en familjeterapeutisk uppgift genom att förklara, stödja och uppmuntra.

Hemvägledarna är förskollärare med tre terminers specialutbildning med inriktning på hörselhandikappet. De familjeterapeutiska uppgifterna kan säkert kännas mycket krävande, men trots allt får hemvägledarna ofta lösa dessa. Utifrån all den information som man så småningom skaffar om sitt barn måste man försöka skapa en metod för språkinläring som passar familjen och barnet självt. Det är även viktigt att man får en realistisk syn på barnets förmåga och begränsningar. Man får aldrig heller glömma att det hörselskadade barnet i första hand är ett *barn* med alla de vanliga behov och problem, som normala barn har. De måste få normer och regler och inte tillåtas göra som de vill bara för att man tycker att de har nog av besvär. Rollen som förälder får inte heller ersättas av en lärarroll. När man kommer fram till och märker att andra kan lära barnet mera än man själv och att man kan ägna sig mera åt att bara vara förälder, har man kommit en bra bit på väg. Naturligtvis får man därför inte glömma bort alla de bitar, som är av vikt för ens barn i kommunikationen i familjegemenskapen.

Om en familj med ett hörselskadat eller dövt barn fungerar väl kan man undvika många beteendestörningar hos detta

barn. Konflikter kan då lösas på ett tidigt stadium innan dessa leder till psykiska problem för barnet.

Barnets egna upplevelser av sitt handikapp

Hur upplever det hörselskadade barnet sin egen situation? Detta är mycket svårt för föräldrarna att få ett begrepp om. Man märker i alla fall barnets upplevelser på olika sätt. Ofta känner de sig säkert själva frustrerade av all kommunikation, som inte kommer dem till del. Detta kan leda till misstänksamhet. Det är viktigt att man försöker vara uppmärksam på och förklara *all* information som förekommer och inte bara den som är direkt riktad till barnet. En annan sak som säkerligen är oerhört påfrestande är när barnet har ett behov att tala om något, som det inte kan på grund av svårigheter att finna rätt ord eller av rädsla och osäkerhet över hur talet kommer att tas emot av dem som lyssnar.

Det är viktigt att hörselskadade och döva barn får lära känna andra människor med samma handikapp, barn och vuxna som förstår deras speciella problem och med vilka de kan identifiera sig. Genom kontakterna med vuxna får barnet en insikt i hur man betar sig som äldre och vuxen och därmed successivt en bättre förståelse för sitt handikapp.

Gruppsituationer är oftast mycket påfrestande för dessa barn. De drar sig ibland undan den större gruppen, eftersom de har mycket lite utbyte av kommunikationen. Den blir för dem ett enda virr-varr. De känner sig utanför i dessa gruppaktiviteter, och det bästa är om de kan få umgås i mindre grupper, där bara en i taget talar och där man kan rikta talet direkt till den hörselskadade. I många situationer känner sig dessa barn utanför och drar sig därför undan, och man måste vara uppmärksam på sådana tendenser och försöka finna en

lösning tillsammans med barnet, så att det slipper bli isolerat. Alla, även barn, har givetvis behov av att känna sig som fullvärdiga medlemmar i en grupp.

När vikten av verbal kommunikation ökar känner sig barnet mera isolerat och måste genom kroppslig aktivitet och gester visa vad det menar. Om föräldrarna alltför mycket kräver verbal kommunikation förstärks denna känsla. På grund av den ofta bristfälliga information som barnet trots allt får behöver den hörselskadade en hög grad av ordning och förutbestämbarhet. Detta hjälper till att bibehålla stabiliteten i en situation, trots begränsad yttre information.

Metoder för att hjälpa barnet till språkutveckling

När det gäller metoderna att lära sitt barn ett språk måste man vara flexibel och försöka hålla barnets intresse vid liv, så att viljan att lära sig nya begrepp och förmågan att utöka sitt språk vidmakthålles. Det är viktigt att kunna sporra barnet till framsteg genom att ha roligt tillsammans. Då får både föräldrarna och barnet ut mycket av gemenskapen.

Man får som lärare och föräldrar aldrig ge upp, trots att kampen många gånger kan kännas svår. Kanske kan man nästa dag få uppleva ett nytt framsteg och en ny liten ljusglimt. Ofta grips man av ovisshet om man gör rätt eller fel. Det finns nästan aldrig någon som kan säga exakt hur man skall klara av alla situationer. För det mesta kan föräldrarna och hemvägledarna eller förskollärarna *tillsammans* lösa problemen bäst just för detta barn. Därför måste man kunna arbeta sida vid sida och sporra och inspirera varandra.

Några punkter som man skall vara uppmärksam på när man samtalar med ett hörselskadat eller dövt barn:



- tala alltid tydligt och inte för fort
- var noga med att förtydliga och benämna allt i omgivningen men tråka inte ut barnet, utan svara när barnet själv visar tecken på att vilja veta något.
- var observant på barnets mimik och på speciella intressen hos barnet, som kan utvecklas.
- försök uppleva många erfarenheter och situationer rent konkret tillsammans, t ex gå på museum, gå ut på stan, gå till simhallen.
- försök uppmuntra barnet att tala om när det inte hör. Detta är av synnerlig vikt, när barnet börjar skolan och i den övriga kontakten med samhället. Hörande måste vara mera uthålliga och förstående och ge barnen tid på sig att få klarhet.
- var observant på att vissa ljud är stumma och faller bort i det döva barnets tal. Vilka ljud som faller bort beror på den individuella hörselkurvas utseende.



- en hörselskadad blir ofta van vid familjemedlemmarnas och vännernas tal, vilket ger dem säkerhet. När de sedan kommer i kontakt med nya människor får de ofta stora svårigheter att förstå vad dessa säger innan de har lärt känna deras tal bättre.
- det är svårt för dem som inte känner barnet att förstå vad det säger, men man måste försöka uppmuntra andra människor att trots detta inte ge upp utan bli vän med barnet. Framförallt ge barnet tid.
- försök förstå barnets situation och se de problem barnet kan ha just för tillfället, tex förkylning, som ytterligare försämrar hörseln.
- när de blir äldre och får förmåga att kunna berätta vad de känner och upplever måste vi aktivt uppmuntra detta. Berättelserna behöver inte alltid uttryckas verbalt utan i mimik och gester: små enkla dramatiska episoder, som de själva sätter ihop. Ett annat fint uttryckssätt är att måla



vad man känner. Bilderna kan bli till hela små berättelser, som kan bli utgångspunkt för samtal och möjligheter att utöka barnets språk.

- var observant på att barnet får ett vardagsspråk, som det kan använda i kontakten med andra barn och även får lära sig deras slanguttryck. Om man är lyhörd till barn i samma ålder som sitt eget barn, får man snart förståelse för vilka ord som man inte använder i hemmet eller i språkträningen i övrigt. Man får heller inte avstå från att informera om områden som man själv kanske tycker är jobbiga, t ex om sex. Det är alltså viktigt att barnet får insikt i jämnåriga barns ocensurerade språk.



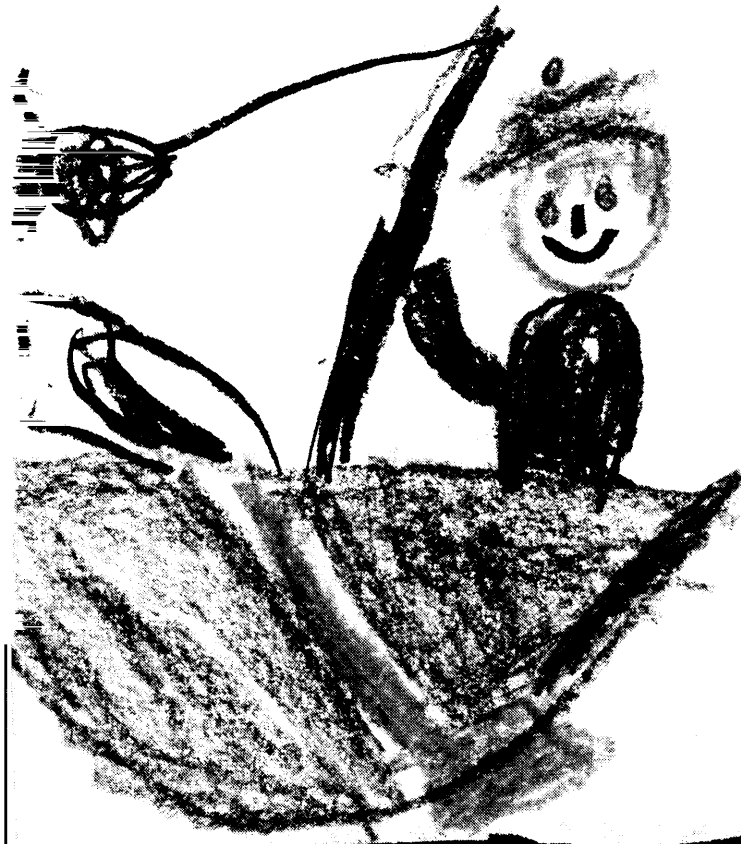
Vårt eget arbete tillsammans med Martin

Jag tänker nu ta upp de metoder vi har använt i vår språkträning. Vår pojke har en grav hörselnedsättning på ca 85 dB, vilket innebär att han inte hör normalt tal utan hjälp av förstärkare eller tal direkt i örat. Samtidigt som vi fick vetskap om hörselskadan började vi att kommunicera med vårt barn med direkt tal i örat. Sedan alternerade vi med detta och träning med att använda hörapparaterna. Problemet med tal i örat var att Martin inte kunde använda munavläsning samtidigt. Fördelarna med att trots detta använda denna metod var att Martin fick en ganska naturlig talrytm. På köpet fick vi en nära och spontan kontakt med honom. Vi berättade sagor och sjöng direkt i örat och det gör vi fortfarande vid sänggåendet. När han sedan började använda sina apparater mer och

mer var vi noga med att han skulle se vårt ansikte och kunna avläsa på munnen, som komplement till det han hörde. I detta tidiga skede skulle det ha varit skönt att ha haft ett någotsånär fungerande teckenspråk som komplement. Teckenspråket har kommit in mera successivt i vår kommunikation och omfånget på vår teckenvokabulär ligger på en lägre nivå än vår övriga kommunikation, tyvärr. Vi använder teckenspråk som ett ytterligare komplement och vi är beroende av det i de situationer, då Martin inte kan ha sina apparater, t ex när han badar eller när han har gått och lagt sig eller ännu inte tagit på dem. För att kunna kommunicera med många av sina döva och hörselskadade kamrater behöver han ett väl fungerande teckenspråk. För att förtydliga svåra och nya ord och för att göra honom observant på sådana ljud som är svåra att höra har vi tagit handalfabetet till hjälp. Detta har inte varit möjligt förrän han har lärt sig bokstäverna och att läsa.

Vi började vid två- till tre-årsåldern träna vårt barn i tidig läsinlärning. I början kändes det ofta, som framstegen gick mycket sakta. När vi allteftersom lärde oss att anpassa metoden mera till vårt barn och genom att göra denna inlärning till en rolig lek började det bli intressant för honom. Vi fick en rolig leksituation att samlas kring och vår pojke blev oerhört motiverad. Exempel på dylika situationer kunde vara att vi med liv och lust lekte doktor och skrev ned de ord som var centrala och läste dem tillsammans. Dessa lappar sparade vi och tog fram en annan gång, när han ville leka doktor igen. Då kunde Martin förhoppningsvis sätta några lappar rätt på de saker han kände igen. Till att börja med få ord, som sedan utökades allteftersom.

Vi utgick från Martins egna spontana lekintressen och satte helt enkelt ordbilder till dessa. Allt i vår omgivning fick så småningom ord-lappar, som sedan sattes ihop till konkreta situationer. Tillsammans gjorde vi enkla böcker om vardagsnära ting, som hände i vår omgivning och illustrerade dessa med teckningar och fotografier. Ytterligare en kommunikationsbit som togs upp var alla teckningar, som vi samtalade



HAREN BAT PA
LAND ET DAG FICK
EN ABBORRE

6 år.



om och som vi kommenterade verbalt.

Läsinlärningen har betytt oerhört mycket för den utökade förmågan att lära honom nya ord och begrepp. Särskilt för ett hörselskadat och dövt barn tror jag personligen att det är viktigt med tidig läsinlärning för att utvidga deras begreppsvärld och ordförråd.

Allteftersom läsförmågan ökade började Martin kunna skriva enkla ord och korta meddelanden tex till mamma, från mig, sedan blev hans förmåga allt mera utvecklad och han kunde så småningom skriva små enkla berättelser hur han själv upplevde sin värld. Det kändes underbart att äntligen få del av hans dolda värld och hans egna upplevelser.

Sammanfattningsvis vill jag bara notera att man som förälder och lärare till barn med hörselhandikapp aldrig får misströsta, utan sporra varandra och barnet till nya språkliga framsteg

och använda *alla metoder* som finns till hands för just detta barn. Alla kommunikationssätt är lika viktiga. Man bör vara mera beredd att låta barnet klara av den språkliga kommunikationen själv och inte alltid i välvilja gå in och tolka vad barnen säger till andra. Detta kan lätt leda till att de helt enkelt inte vågar använda de språkliga resurser de trots allt har.

De kommentarer jag har gjort här utifrån vår erfarenhet som föräldrar kan upplevas väldigt positiva och glättade. Då vill jag bara komplettera bilden med att säga, att vi har ofta inte alls vetat om vi gjort rätt. Vi har med andra ord många gånger tvivlat på vår förmåga och önskat att någon kommit oss till hjälp. Vi är nästan alltid lika frågande om vi gör det rätta för vår Martin.

Samtal kring barns och vuxnas dialoger

RAGNHILD SÖDERBERGH OCH
BIRGITTA QVARSELL

Vuxna och barn i samspel¹

B: Att det är själva samspelet som är viktigt när barn utvecklas, är faktiskt något som man ganska sent blev medveten om inom utvecklingspsykologin. Relationen mellan vuxen och barn är själva kärnan i barnets personlighetsutveckling, som ju språkutvecklingen är en del av. Tidigare har man haft en tendens att se utvecklingen som *antingen* en mognadsprocess *eller* en miljöstyrd process. Man har tex tänkt sig att det är fråga om en renodlad inre process, en mognadsprocess. Det antas ske något, barnet blommar ut till en personlighet, om trycket utifrån är så lågt som möjligt. Ibland ser man på barnets språkutveckling på det sättet också: bara man lämnar barnet åt sig självt så blir det ett bra språk så småningom.

R: Ja. Och en sådan syn fick ju också stöd av många barnspråksforskare på 60-talet som ansåg att hela språkutveck-

¹ De i detta kapitel återgivna dialogerna mellan barn och vuxna är inspelade av forskningsprojektet Barnspråkssyntax, Avdelningen för barnspråksforskning, Stockholms universitet.

lingen på något vis var förprogrammerad – man talade om något som man på engelska kallade "Language Acquisition Device", något som populärt brukar översättas med "den inbyggda språklådan".

B: Det finns exempel bland dialogerna här på hur felaktigt det är med en sådan inställning till barnen från vuxnas sida. Det är ju inte på det sättet att allt finns inbyggt i barnet från början, och att man bara har att trycka på en knapp eller lätta på ett lock så väller det fram. Så sker inte utveckling. Men den rakt motsatta attityden är lika felaktig: om man bara duschar barn, stimulerar dem, med språk och påverkan i olika former, så kommer utvecklingen att ledas rätt. Den extrema miljösynen hänger ihop med den gamla synen på imitationens betydelse för språkets utveckling. Men barn måste ju också få komma in i samvaro med vuxna, de måste just samspela med dem för att utveckling skall ske. Inte bara ta emot och bli styrda men inte heller enbart få uttrycka sig.

Sen är det viktigt att det här vi kallar samspel inte blir detsamma som två monologer. Det måste hända något i ett samtal. Här tar man inom utvecklingspsykologin fasta på det *gemensamma handlandet*, och man utgår ifrån att även de mycket små barnen är sociala och på sitt sätt förmögna till gemensamt handlande med vuxna. Klart är förstås att de vuxna har det största ansvaret för vad som händer språkligt och på annat sätt mellan båda.

R: Ja, och för att det ska bli ett sånt samspel i ordets rätta bemärkelse så måste man fungera växelvis. När den ena talar eller gör ett utspel så ska den andra ta emot och sen kunna ta vid och ta *sin* roll. Och nu är det faktiskt så att barnet redan från födelsen är redo att lyssna, att vara uppmärksam, att ta emot. Läkarna Condon och Sander i Boston har undersökt tolv timmar gamla barn och visat att dom reagerar för det talade språket på ett alldeles speciellt sätt: de svarar med sina kroppsrörelser, rör sig i takt med det talade språket. Så barnet



är uppmärksam och redo, och vad den vuxne ska göra för att det ska bli ett samspel, det är att i sin tur vara uppmärksam på och redo för barnets signaler.

B: Just att vara redo för barnets signaler innebär ju att man verkligen lyssnar sig till vad barnet vill säga – även det mycket lilla barnet som inte talar. Den spädbarnsforskning som du refererar till här är ju ganska ny.

Det tycks vara så att vuxna vårdare och spädbarn mycket tidigt kommer i något slag av synkroni med varandra. Barnen *svarar* och tar själva initiativ genom sina egna kroppsrytmer, och de reagerar på anblicken av de vuxna. De här studierna är intressanta därför att de visar, att redan mycket små barn har vad man kan kalla en *social kompetens*, en inriktning mot andra människor. De här studierna hjälper oss då att förstå

hur viktig vuxenkontakten är från tidig ålder. Det räcker alltså inte med omvårdnad, det krävs ömsesidighet i umgänget med barnen.

R: Just en *ömsesidighet*. Och vad då språket beträffar så tror jag att vi har en tendens att överskatta den *intellektuella* sidan av språket. Det tidigaste språk som ett barn uppfattar och självt så att säga producerar, det ligger ju på ett helt annat plan. Det är fråga om *ljud* som går från den ena människan till den andra. Barn känner en trygghet och en glädje i den vuxnes röst, i att lyssna på den, och känner också en glädje över att själva åstadkomma ljud. Och den vuxne som är medveten om det, att man ska *lyssna* på och *svara* på barnets joller, kan väldigt snabbt få barnet att lära sig konversationens rollspel. Man har sett att redan tre månader gamla barn som har haft det här tillfället att samtala med vuxna är mycket fina på att ta sin roll i dialogen. Dvs barnet lyssnar när den vuxne pratar med det, och när den vuxne tystnar så tar barnet vid med sitt joller. Och barnet är hela tiden riktat mot, vänt mot den vuxne med ögonkontakt. Och detta är själva grunden till att det skall bli en dialog i fortsättningen, att barnet har fått övning i och vana vid det här rollspelet där man ömsevis lyssnar och talar.

B: Ja, det som är så märkligt och ibland kan vara svårt att riktigt acceptera är att barn så tidigt har en social kompetens för umgänge med andra. Har man väl insett det så måste man samtidigt bli medveten om hur snett det kan leda, om man i stället förlitar sig på de två mera extrema attityderna till barnen som jag nämnde tidigare. De är ju varandras motpoler: antingen överlämnar vi språkutvecklingen helt åt barnet självt eller duschar vi barnet med språk i tron att detta utvecklar språket. Båda förhållningssätten är alltså pedagogiskt felaktiga därför att de ju inte utgår ifrån barnets språkliga och sociala förutsättningar att gå in i dialog med omgivningen.

I stället för att *antingen* enbart lyssna och avvakta *eller*

ducha barnet med språk borde man alltså sträva efter att *bemöta* barnet och på så sätt inleda t ex ett samtal. Att *bemöta* är att lyssna sig till vad någon vill säga och sedan ta fasta på innehållet och avsikterna i detta.

R: Javisst! Utgångspunkten måste ju alltid vara varje särskilt barns behov och de behoven kan man inte få veta något om ifall man bara kör på med sitt, med en strid ström av ord. Man måste *lyssna* för att kunna samtala. Och sen är det också viktigt att den vuxne talar på ett sätt så att barnet fattar vad han säger. På de allra sista åren har man just börjat forska i hur vuxnas språk till små barn ser ut och man har då upptäckt att den vuxne intuitivt gör en mängd anpassningar för att barnet skall begripa. När det gäller de allra spädate barnen, som ju inte rent intellektuellt kan förstå språket, ännu inte vet vad orden betyder, så gör man bara en anpassning av sin röst så att man talar med "ljusare" röst, dvs lägger rösten högre, då går det fram bättre. Men så snart som barnet visar att det börjar förstå vad man säger och själv börjar försöka tala, så kommer en mängd andra anpassningar. Den vuxne talar med lågt taltempo, i korta meningar, och med stark betoning på de viktigaste orden i satsen, med en enkel grammatik, och med ett förenklat ordförråd, och gör många upprepningar och talar om det som barnet kan se och iaktta, om "här" och "nu" och framförallt då om det som intresserar barnet. Och allteftersom barnet blir äldre och skickligare i att förstå och använda språk så förändrar man den här anpassningen, fortfarande rent intuitivt. Man ökar taltempot, gör längre meningar, använder fler ord och talar om sånt som *har* hänt eller om sånt som *ska* ske. Men de här dragen jag talade om nu i anpassningen av den vuxnes språk, det är ingenting som vi kan gå och lära in som ett schema eller ha som tumregler för hur vi ska tala med barn. Det skulle rent av vara farligt om vi gjorde det. De här anpassningarna gör vi *intuitivt*, när vi helt och fullt *lyssnar* på barnet och är uppmärksamma på barnets reaktioner, på att barnet hänger med. Det är inte så att den

vuxne hela tiden håller den rätta nivån, utan den vuxne är bara inställd på att vilja nå fram, och när han då gör ett fel, syndar på något sätt, använder ett ord som barnet inte förstår, talar för fort eller använder en för komplicerad språklig vändning – ja då ger barnet signaler ifrån sig så att den vuxne förstår att det här är fel, att han inte når fram. Såna här signaler skickar barnet ut genom att bli ouppmärksam eller förströdd eller syssla med annat eller kanske till och med genom att fråga, eller att upprepa ett ord man har sagt. Och då drar man intuitivt ner sitt språk på en lägre nivå, man prövar sig fram hela tiden med nya ord, nya uttryckssätt, till dess att man märker att nu når jag fram, nu har det gått hem vad jag har sagt. Så det är det som är A och O i samtal med barn, att man lär *känna* barnet, att man är uppmärksam på att man får *kontakt* och *når fram*. Och här kan det inte nog betonas att varje särskilt barn är en unik individ, en *person*. Visserligen finns det vissa gemensamma drag hos tex femåringar, men Anders 5 år måste alltid behandlas som Anders och inte som ”den typiska femåringen”.

B: Ett annat uttryck man använder inom utvecklingspsykologin och som är relevant och viktigt här är *bekräfta*. En bemötande attityd till det barnet vill säga är en av förutsättningarna för att man skall kunna bekräfta barnet som person, som identitet. Utifrån det du sa, Ragnhild, skulle den enda och tillräckliga förutsättningen för en sådan bekräftelse när det gäller de här små barnen vara att gå in i dialog utifrån vad man hör, och att man då har en förmåga att lyssna och tolka barnets signaler. Här skulle vi ha den viktiga förutsättningen för en språklig dialog som bidrar till att barnet får bekräftelse på sig själv som person.

R: Du nämnde förut att det i våra inspelade barnsamtal finns ett bra exempel på att en vuxen inte har den rätta förmågan att gå in i dialog med barn utan liksom hoppar i galen tunna och inte knyter an till vad barnet vill säga. Och sen hade du ett

annat exempel där det var tvärtom, där den vuxne verkligen tog fasta på vad barnet sa och därför fick en väldigt fin dialog till stånd.

B: Det som är intressant med de här båda exemplen är att det rör sig om samma barn. Det kan ju annars vara svårt att göra jämförelser om man har olika barn som utvecklat olika förmåga att samspela med vuxna. Här har vi det första exemplet.

Flicka 3 år 1 mån tittar i bilderbok tillsammans med sin pappa.

- | | | |
|---------|---|---|
| Flickan | <i>Fåglar.
Det är fåglar.
Lilla ungarna.</i> | Långsamt, pekar på en bild där en gås har en korg med gässlingar framför sig och en gässling står bredvid korgen. |
| Pappan | M. | |
| F. | <i>Och där är också en – unge.
Där är stor.</i> | Pekar på gässlingen bredvid korgen.
Pekar på hönan. |
| P. | Det kanske är mamman.
Tror du det? | |
| F. | <i>Ja.
Dom där är små.</i> | Pekar på gässlingarna igen.
Paus. |
| P. | Ser du att dom har samma fat som vi har därborta, fruktfatet.
Där bor dom. | |
| F. | <i>Ja.
Det är doms hus.</i> | Tonen upp, pekar på den platta korgen. |
| P. | Jaa. | |
| F. | <i>Dom bor där.
Läsa mer!</i> | Vänder på sidan. |
| P. | Vad heter dom? | Talar om föregående sida. |

bilden – som inte längre syns – och frågar: ”Vad heter *dom*” för att få henne att svara ”gässlingar”. När han säger: ”Vad heter *dom*” så säger hon ”*Där*” och pekar på något på den *nya* bilden, men han svarar: ”*Dom* heter *gässlingar* ja”, alltså han bekräftar något som hon aldrig har sagt men som han förväntar sig att hon borde säga.

B: Jaa. Han bekräftar egentligen bara det han själv skulle vilja höra.

R: Och det andra exemplet du hade, vilket var det?

B: Jo, här talar flickan med en annan vuxen person, Sven, som verkligen går in och dels frågar vidare, dels provocerar flickan att förtydliga sig och att själv tänka vidare:

Flicka 2 år 10 mån tittar i bilderbok tillsammans med Sven.

Flickan *Där är pippi.*

En flicka jagar fjärilar

Sven Ja, det är en fjäril.

F. *Han/han kastar den.*

S. Ja, det är flickan som jagar fjärilen.
Det ser ut som hon kastar den ja.
Var bor flickan någonstans då?

F. *Den huset.*

S. Ja just det.
Vems hund är det?

En hund står och tittar på en cyklande pojke.

F. *Han.*
Den.
Flickans vovve.

S. Är det flickans vovve?
Är det en flicka?

F. *Näe.*

B: Man kan säga att Sven här bekräftar flickans uppfattning men inte på ett sådant sätt att han utan vidare accepterar den. Han ifrågasätter: "Är det en flicka?"

Redan början är ju ett bra exempel på bekräftelse via språket.

"*Där* är pippi" säger flickan. "Ja, det är en *fjäril*" säger Sven, alltså en bekräftelse att han förstått men inte ett accepterande av det som är felaktigt. Här rör det sig inte om en låtgå-attityd från den vuxnes sida utan bemötande: Jag märker vad du sagt, förstår vad du menar och hjälper till så att du kan gå vidare. Detsamma gäller replikskiftet senare när den vuxne verkligen tar fasta på vad barnet säger: "Ja *just* det. *Vems hund* är det?"

R: Repliken "Han *kastar* den" är också intressant. Hon tycker att det ser ut som om flickan som jagar fjärilen i stället *kastar* något, för hon har ju ingen erfarenhet av att fånga fjärilar med håv – och den vuxne säger då: "Jaa det är *flickan* som *jagar fjärilen*." Vad han alltså bekräftar, det är att hon har uppfattat *bilden*, men han ger själv den riktiga *tolkningen*, och ändå kritiserar han henne inte, för han säger ju: "Ja det ser *ut* som om hon *kastar* den ja."

B: Just det här sista exemplet visar hur Sven sätter sig in i flickans situation och tolkar utifrån hennes perspektiv. Det är ju det som krävs för att dialogen med ett barn skall kunna fortsätta.

R: Och där är hon ju redo också att haka på vad *han* har sagt, när han för in nytt material i samtalet: "Var bor flickan *nånstans*?"

B: Jo, men flickan finns ju redan med i bilden – det är hon som jagar fjärilen.

R: Ja, och huset finns också *på bilden*. Det blir inte ett så stort hopp som i förra dialogen där man gick från korgen på bilden till fruktfatet på bokhyllan.

B: Nej, ämnet är alltså inte totalt nytt. Flickan är beredd att gå utanför just så långt. Och det visar hon på det här sättet. I all sin korthet är det här exemplet mycket fint. Det är fyllt med ömsesidiga repliker, där man verkligen ser hur man kan vidga erfarenheterna för flickan utifrån konkreta situationer.

R: Och det här sättet att bekräfta barnets repliker tycker jag också att en annan dialog ger ett bra exempel på. Det är samma samtalspartner där, samma flicka och Sven som talar med varann:

Flicka 2 år 10 mån tittar i bilderbok tillsammans med Sven.

- | | | |
|----------------|---|---|
| <i>Flickan</i> | <i>Där ligger/
Det är en nalle som
ligger däri.</i> | En flicka står bredvid en dockvagn där det ligger en nalle. |
| <i>Sven</i> | <i>Ja en nalle ligger däri ja.</i> | |
| <i>F.</i> | <i>Han kastar – en boll.</i> | En pojke kastar boll och en hund springer bredvid. |
| <i>S.</i> | <i>Ja det gör han.
Det tror jag också.</i> | |
| <i>F.</i> | <i>En vov/en vovve ligger där.</i> | |
| <i>S.</i> | <i>En vovve – springer
bredvid ja.</i> | |
| <i>F.</i> | <i>Vi läsa/titta mer!</i> | |
| <i>S.</i> | <i>Vad har hon i handen då?</i> | Flickan håller en docka i handen. |
| <i>F.</i> | <i>En docka.</i> | |

R: Sven använder här en taktik som är mycket vanlig när man talar med mycket små barn som har svårt att behärska språkets *formella* sida, en taktik som jag redan har varit inne på. Han bekräftar genom att nästan ordagrant upprepa vad hon har sagt. Hon säger: "Det är nalle som ligger däri." Han svarar: "Ja en nalle ligger däri, ja." Han ger henne en *trygghet* i början av samtalet genom att med ordagrann upprepning visa att han har uppfattat och att det är riktigt vad hon säger. Hon säger sedan: "Han kastar en boll." Där bryr han sig inte om att upprepa ordagrant utan säger bara: "Ja det gör han ja. Det tror jag." Och sen vågar hon gå vidare: "Vovve ligger där." Och då utvidgar han: "En vovve springer bredvid ja", så att han både tar upp och för ett steg vidare. Och när hon sen vill gå vidare och titta på en ny bild, så kan han inspirera henne att dröja kvar en liten stund till. När hon säger: "Vi läsa/titta mer", så säger han: "Vad har hon i *handen* då?" – och får mycket riktigt svaret "En docka".

B: Jag märker här att vi använder uttrycket bekräfta på två olika sätt. Dels i den mening som Sven går in i exemplet här. Han bekräftar det flickan vill säga genom att ta fasta på det och sedan föra in något måttligt nytt, eller genom att tolka det och använda egna ord. I en annan betydelse kan vi tala om bekräfta när vi genom språket och på andra sätt gensvarar, så att vi bekräftar barnen som personer, förklarar att vi ser dem och tar dem på allvar. Man skulle kunna säga att man då hjälper barnet till en självbild: "Jag är *jag*; och *jag* har något att säga som *du* förstår och vill prata med mig om." Den typen av bekräftande innebär förutom den språkliga bekräftelsen att barnet som person och identitet känner sig styrkt.

R: Jaa. Och det kommer vi ju in på litet senare, när vi skall tala om jaguppfattningen, hur viktigt detta bekräftande är för att barnet skall få en självkänsla.

Vi har talat om ömsesidigheten och det gemensamma handlandet som ett viktigt moment i språkinlärningen och där

skulle jag vilja visa en ganska intressant sak. Det är ju så att barnet under viss tid av sin språkutveckling brukar uttrycka sig i mycket korta satser som består av bara ett ord eller av tvåordskombinationer. Och Roger Brown, som har skrivit den fylligaste monografien om barnspråk hittills, han har sammanställt resultat från flera olika forskares undersökningar just från det här stadiet. Han har visat på att det finns tretton olika typer utav sådana här tvåordskombinationer. Vi har jämfört det med vårt svenska material – de sex barnen vi spelade in 1970–72 – för att se hur det stämmer. Och tio av Browns tretton tvåordstyper förekommer i vårt svenska material. Ser man nu lite närmare på dem så är det inte mindre än nio av de tio typerna som man kan föra tillbaka på gemensamma situationer där den vuxne och barnet handlar gemensamt. Vi har t.ex. *utpekningen*, tvåordsatsen av typen ”Där nalle” eller ”Nalle där”. Den kan föras tillbaka på en situation där barnet bara pekar, eller på annat sätt uppmärksammar och där den vuxne i *språk* svarar på barnets uppmärksamhetssignal: ”Ja titta! Där är *nalle*” eller ”Titta! *Nalle* är *där*.” Och i de här satserna är de två viktigaste orden ”Nalle” och ”där”. När sen barnet själv börjar använda *språk* i utpekningssituationer, för att fästa uppmärksamheten på något, så blir det just de här två orden, som ju alltid återkommer i den vuxnes kommentar, det *utpekande* ordet ”där” och ordet för saken man pekar på, som också barnet säger; ett av orden ensamt eller båda i kombination med varandra. ”Nalle”, ”Där”, ”Nalle där”, eller ”Där nalle”. En annan sån här gemensam situation är när den vuxne ger barnet nånting, kanske russin eller vatten eller saft, och så slutar han och barnet börjar kinka. Då svarar den vuxne i *språk* – han vill alltså ha reda på varför barnet kinkar – och säger: ”Vill du ha *mer russin (mer vatten, mer saft)*?” Och i sådana här situationer kan barnet tillägna sig typen ”Mer russin” etc, som det, när det blir lite äldre, börjar använda i stället för att kinka, för att tala *om* när det vill att något skall *upprepas*: ”Mer russin!” dvs ”Jag vill att du låter det där med russin hända *en gång*

till." En annan typ är *försvinnande*. *Gömmaleken* är ju vanlig, och ofta är det barnet som då gör ansatser till att gömma sig själv eller gömma någonting, och då svarar man så här: "Ja var är Nalle? Ja Nalle är *borta!*" Och ur det kommer tvåords-typen "Nalle *borta*", "Lillan *borta*" och så vidare.

Ägande är en annan central typ som man kan härleda ur den situation där barnet till exempel tar en sak som är dess egen eller tar någon annans ägodel. Och då säger man i det första fallet "Ja det är *Pelles bil* det där" och i det andra "Neej! Det där är *mammas mugg*". Och ur det växer då fram ordsammanställningar av typen "Pelle *bil*", "Mamma *mugg*".

Plats är en annan sådan här viktig betydelse. Det är vanligt att ungen säger "Sitta *vagn*" eller "Sitta *pappa*" (dvs sitta hos pappa) eller "Gå *mamma*" (dvs gå till mamma). Sådana yttranden kan man också föra tillbaka på samspelessituationer. Man är tex ute och går och barnet går bredvid sin vagn och börjar klättra och klänga och vill upp i vagnen, och så frågar den vuxne "Ska du *sitta* i *vagnen*?" Eller ett barn gör ansatser att vilja gå till mamma och man säger: "Ja ska du gå till *mamma*", och ur den satsen kan barnet plocka fram "Gå *mamma*". På samma sätt är det med attributssammanställningar som "Stor *vovve*" och "Liten *pippi*". Det är egentligen en utökad variant av utpekningen vi talade om förut. Då har barnet kanske blivit lite äldre, så att man antar att det reagerar på speciella egenskaper hos det man pekar på, och då särskilt om det är något som är väldigt stort eller väldigt litet. "Ja titta en sån *stoor* *vovve!*" "Har du sett en lå *liten* *liten* *pippi!*" Och ur det kommer då fram de tidigaste sammanställningarna med adjektiv.

En annan vanlig typ är "Pappa *bära*", "Pappa *mata*". Barnet *vill* någonting och den vuxne *tolkar* barnets önskningsar i språk. "Ja ska pappa *bära*?" "Ska pappa *mata!*" och ur det kommer då tvåordskombinationen.

I vanliga leksituationer där man sitter och plockar med saker gemensamt och den vuxne tex säger: "Ja nu ska vi bygga ett *stort torn*. Vi ska *bygga torn*, det ska vi. *Bygga torn*",

kommer tvåordskombinationen "Bygga torn". En annan intressant typ är sammanställningarna med verb för sinnesupplevelser, typen "Eva lukta" "Eva känna/smaka/titta/lyssna". Vi känner alla igen situationen där man håller fram en klocka och säger "Ska Eva *lyssna*?" Eller man har en nejlika som luktar gott och säger "Ska Eva *lukta*? *Känn* så gott den luktar. Eva *lukta*. Eva *lukta*". Där lägger man själv tillräta tvåordskombinationen för barnet.

B: Det är mycket spännande saker detta tycker jag. Du menar alltså att barn faktiskt lär sig även grammatiken i språket på det här sättet. Inte bara orden utan även kombinationen av ord till satser.

R: På sätt och vis ja. Detta är ju dom tidigaste tvåordstyperna hos barnet. Och det verkar som om barnets *elementära* grammatik växte fram ur sådana här ordsammanställningar som direkt kan knytas till konkreta situationer.

B: Det är två saker som är särskilt intressanta i de här konkreta situationerna som du talar om. Dels är det fråga om saker som barn och vuxna gör tillsammans. Det är alltså *samhandlingar* eller gemensamt handlande. Dels visar exemplen att språket hela tiden får ackompanjemang av *andra uttrycksformer*. Det är viktigt för språkutvecklingen att den inte isoleras utan fortgår tillsammans med utvecklandet av andra uttrycksformer. Vidare att man inte sitter och för en dialog, lösryckt från ett sammanhang, utan att man tillsammans med barnet använder sig av språket i naturliga situationer.

R: Det här ger ju också perspektiv för språkinläringen i skolan, tex av främmande språk, där man för det mesta gör precis tvärtom, och där barnen blir oengagerade. Och det ser man också när små barn pratar och skall berätta nånting i tre- fyra-årsåldern. Ofta låter dom hela *kroppen* följa med och gör

gester till. Om dom säger t ex "Den gick *upp* i luften" så kör dom handen upp samtidigt som dom säger det. Det är som om dom hittade orden bättre om dom samtidigt får göra rörelserna till och erinra sig den där situationen som dom upplevde en gång.

B: Det finns exempel på detta också bland barndialogerna här. Och här rör det sig om yngre barn. Det finns ett exempel som jag tycker illustrerar detta så bra. Tor berättar om sina erfarenheter från ett dop i kyrkan. Ja, det är klart att här framgår det inte enbart av hans tal hur han berättar med flera medel om dopet. Men här och där finns kommentarer till dialogen, som talar om hur t ex Tor stoppar ner flickdockans huvud i det ihåliga kyrktornet för att visa hur dopet gick till. Det är ju *ett* sätt att återberätta, ett annat sätt att uttrycka vad han upplevt än vad språket är. Här är Tor knappt tre år och han kan alltså samordna de båda uttryckssätten, det språkliga och det kroppsliga, på ett sätt som blir mycket illustrativt.

Tor 2 år 11 månader, Kenneth och Ragnhild leker med dockor och pappershus.

Tor *Hon ska ha vatten
på huvet.*

*Då ho/hon – ska hon
ha – vatten på huvet.*

T. stoppar ner flickdockans huvud i det ihåliga kyrktornet.

Kenneth *Har hon vatten
i huvet?
Nu har hon
vatten i huvet.*

Ragnhild *Har hon blivit döpt?*

T. *Ja a.
Har hon/
Nu ramla det – backen.
Nej går omkull.*

R. Tor!
Har nån fått vatten i
huvet som du känner?

T. *Ja e/ e/
en gång var jag
i kyrkan.*

R. Ja.

T. *En gång var jag
i kyrkan – med min bror.*

R. Jaa.

T. *När jag ba/ vari/
med i/ i kyrka
föl/ förut.*

R. Jaha du.

T. T. gör ansatser till att yttra
något.

R. Med din bror? Han som
är så liten. Var han i
kyrkan?

T. *Ja a.*

R. Vad gjorde ni där?

T. *Då tog ha/ vi
vattnet – på honom
huve.*

R. Gjorde du det?

T. *Nej det bar/ det/ det
var – prä/ sprä/
sprätten.*

R. Prästen gjorde det, ja.

T. *Ja a.*

R. Och/och vad sa han?
Vad gjorde han mera?

T. *Då/då skrek
han.*

R. Då skrek lillebror, ja.

T. *Jaa.*

R. Jaa. Och/och varför
tog dom vatten
på huvet på honom?

T. *För var/ – han var
döpt då.*

B: Det finns annat som är bra i den här dialogen ur vuxenbarnsynpunkt. Mot slutet säger Tor fel – han försöker komma på ordet "prästen", alltså vem det var som "skvätte vatten" på barnet, och då säger han: "Det var *sprätten*."

Ragnhild bekräftar: "Prästen gjorde det, ja." Hon bekräftar alltså den i och för sig riktiga innebörden och använder samtidigt själv den rätta språkliga formen. Här hade det kunnat bli så, att den vuxne gått in och rättat och påpekat.

R: Ja, eller tvärtom tagit upp ordet "sprätten" och för all framtid börjat kalla prästen för sprätten.

B: Visst. Raka motsatsen alltså; att helt acceptera uttrycket som en lustighet och därmed befästa det. Det kan då senare bli svårt för den lilla killen att förstå, när det inte längre är lika lustigt.

Jagutveckling

B: Ja, vi ska då gå över till Jagutveckling som är ett delmål i barnstugeutredningens rekommendationer för förskolan. "Jaget", identiteten, utvecklas just genom samspelet med omgivningen, främst andra människor. Det är då mycket viktigt att samspelet är ömsesidigt och aktivt, såsom vi sa tidigare. Man ska inte tro att barnets personlighet, "jag" eller identitet utvecklas bäst om man lämnar det ifred att bilda sin själ. Personlighetsutveckling sker inte så, "jaget" måste stå i dynamiskt samspel med omgivningen för att utvecklas.

R: Det är först i relation till ett "du" som det kan bli ett "jag".

B: Javisst, men man kan inte hårdra detta heller – man formas ju inte enbart genom kontakter med omvärlden, det finns en inre kärna av identiteten som endast indirekt samverkar med yttrevärlden. Det finns inget "jag" som inte har kontakt med ett "du" som du säger Ragnhild. Men inte heller utvecklas ett "jag" genom att barnet ständigt matas med sk goda förebilder. Man säger ju ofta att det är viktigt att vuxna föregår med gott exempel, men det är inte så jaget utvecklas.

R: Man måste ha någon att skärpa sig emot på något vis.

B: Ja, någon att bli lite *provocerad* av, *konfronteras* med. Det är först när man får pröva sig själv i umgänget med andra som aktiv jagutveckling sker. Det finns då ett förhållningssätt hos många barn som är viktigt att uppmärksamma och uppmuntra. Det är detta att de *attackerar*, går till attack mot, både problem och människor i sitt prövande. Det är inget ideal att se passiva barn som relationslöst sysslar med sitt. Hellre ser vi aktiva, kanske to m envisa, barn som framhårdar i sin uppfattning. Det får inte gå till överdrift, självklart inte. Man kan

ju framhärda så att man inte märker vad som händer runt omkring en. Motsatsen till en attackinställning är då relationslöshet eller försvarsinställning, att man inte vill eller inte vågar vara så öppen att man attackerar. Man kan se det så, att ett sådant passivt barn sjunker undan. För jagutvecklingens del blir det snarast fråga om jagutplåning.

R: Tror du att jagutvecklingen på något vis hänger ihop med kroppsuppfattningen, medvetenheten om det egna "konkreta" jaget så att säga?

B: Jo, grunden ligger ju i uppfattningen av den egna kroppen. Ibland säger man att en av de första upplevelserna av rädsla som ett spädbarn har är när det förlorar kontakten med underlaget. Det blir en första upplevelse av att inte behärska den egna kroppen. Kroppsbehärsningen är ju grunden för hela den trygghet och säkerhet som bäddar för jagutvecklingen. Jagutveckling förutsätter alltså en viss uppfattning om den egna kroppen och dess gränser och möjligheter. Vi kan kalla de två första åren i barnets utveckling för den sensomotoriska utvecklingsperioden. Det är under den perioden som samordningen mellan den egna kroppens uttryck, rörelser osv, och intryck utifrån sker. Under den perioden har barnen inte så mycket av verbalt språk, men här läggs grunden för det verbala språket, just genom kroppsutveckling och sensomotorik. Genom sina rörelser, sina sinnesintryck och samordningen av dem utvecklar barnet en viktig grund för sin jagutveckling som sedan tar sig uttryck också i språket och sättet att använda språket.

R: Jag har tittat lite grann på vårt material med tanke på de rent språkliga *former* som kan sägas spegla en gryende uppfattning om jaget kontra andra människor, och då har vi ju *pronomina*, som *jag*, *du*, *han* och *hon*. Och vi har ett ganska fint exempel här där Ask är 2 år och 8 månader och han och Ragnhild och en barnflicka leker tillsammans med hus och

exempel på i vårt material. För det första hur det lilla barnet känner sig som beroende, som den som måste ha omvårdnad för att klara sig. Där har vi Embla, som leker i dockskåpet och talar om den lilla dockskåpsbarnen som måste ligga i samma rum som sina föräldrar.

Embla 3 år 4 mån, hennes pappa och Ragnhild leker i dockskåpet.

Ragnhild Nämen kan inte
barna ha ett eget
sovrum da?

Embla *Nää.*

*Dom måste ju ligga
bredvid pappan
och mamman.*

*Dom har bara ett barn.
Dom får ligga här uppe.*

E. skrattar

Nä.

*Lilla barnet ligger
här nere.*

E. lägger den lilla dockan i
undersängen bredvid de två
andra sängarna.

Pappa Varför ska barnet
ligga bredvid da?

E. *För att annars
så/så kan –/
så kan barnet –
villa – att gå till
mamman, och då kan
den ju inte – gå
själv.*

Upp i falssett.

B: Här ser vi hur ett barn kan tänka sig in i en situation utifrån sig själv.

R: Och så har vi medvetenheten om att ett barn inte *får* göra

vissa saker som stora människor får göra. Den möter vi hos Tor, som leker med en leksaksgunga. Han för upp gungsitsen rakt upp i luften och frågar: ”Får ni gunga så här hårt?” och Ragnhild svarar: ”Ja.” Då säger Tor: ”Men *inte* jag.”

Tor 3 år 2 månader leker med en liten modellgunga och pratar med Ragnhild.

Tor *Så här gungar dom/
ö h stora mänle/dom
stora mänskorna.
Så här.*

Ragnhild *Jaså. Gungar dom stora
mänskorna?*

T. *Ja så här gö/gör/
så här gör/
Så här gungar männi/
do/dom stora
mänskorna.*

T. vickar gungan fram och tillbaka.

R. *Jaa.*

T. *Får ni gunga
så här hårt?*

T. för gungsitsen rakt upp i luften.

R. *Jaa.*

T. *Men inte jag.*

R. *Varför inte det då?*

T. *Därför jag är inte
så stor/så där stora
som ni – kan.
Nä jag kan inte gunga
så – här m/ – hårt.*

B: Tor visar här en högt utvecklad självbild, en insikt om sig själv som person. Jag tycker att just Tor ger många bra

exempel i dialogmaterialet på hur man genom att *framhärda* kan visa sig själv och utveckla sig själv. Han framhärdar, är envis och går till attack, när situationen kräver det. Han ger inte efter. Dialogen med Ragnhild om snöplogen visar just det.

Tor 3 år leker med modellbilar.

Ragnhild Du – vad använder man den här till, Tor? R. visar T. en snöplog.

Tor Ah.

R. Du måste visa mig.
Jag fattar inte.

T. *Dom är/är/
Och det är snöplog.
Den har man till snö –
till vintern.*

R. Jamen det är väl ingen idé att ha den här.
Det är ju ingen snö ute.

T. *Men/men det är
snöplogen.*

R. Jamen det finns ju ingen snö! Vad ska man en snöplog/

T. *I morgon är det snö
när/
Då kan man nö/plo/
bort snö med den
där.*

T. pekar på plogen.

B: Här försöker Ragnhild provocera Tor. Hon säger att hon inte fattar vad det är han håller på med, vad han använder det

här till och tycker sen inte att det är någon "idé att ha den här", det är ju ingen snö ute. Det finns flera sådana rätt provocerande inlägg i dialogen. Med ett annat barn hade det kanske inte gått att föra en dialog med den taktiken, men för Tor passar den fint. Han svarar bra och han är just envis. "Och det är *snöplog*. Den *har* man till snö till *vintern*." Han väljer att gå in i en bekräftande dialog med Ragnhild. Han står på sig, när han tycker att han har rätt. Han ger inte med sig trots att det skulle kunna ligga nära till hands att "lita" på den vuxne och släppa initiativet. I en annan dialog är han på samma sätt framhårdande, och här drar han också nytta av Ragnhilds sätt att provocera. Det är exemplet med "dumma mammor". Ragnhild påstår att "det finns väl inga dumma mammor" och Tor försöker med all sin uppfinningsrikedom övertyga om att det finns sådana. Han erinrar sig ett fall som hans mormor berättat om, som hon sett på gatan, en mamma som var dum mot sin flicka. Han *argumenterar* för sin uppfattning, framhårdar inte bara genom att upprepa. När vuxna säger saker som Tor inte håller med om, finner han ofta flera argument som stöder hans sak. Ett uttryck för jagkänsla, *självkänsla* som är viktig i jagutvecklingen.

Man kan säga att han är nästan lika inriktad på fortsatt dialog som den vuxna partnern.

R: Sen skulle jag vilja tala lite mer om det här med barnet och "dom stora". Det är skojigt att se hur barn uppfattar sig själva i förhållande till sina småsyskon när de har fått såna. Och det har vi ett par fina exempel på. Jag tänker bland annat på ett samtal där Embla snarast identifierar sig själv med pappa och mamma gentemot lillebror. Det är tal om att familjen är i lekparken, och att Ola inte kan gunga.

Embla 3 år 6 mån samtalar med Ragnhild.

Ragnhild Har ni varit med
Ola i gungparken
ännu?

- Embla *Mm.
Men ha/han har bara
vart – i sandlådan.*
- R. Varför gungar han
inte?
- E. *Nej för att – han kan ju
inte det.
Han kan bara sitta
på golvet.*
- R. Jaha.
Finns det inga
barngungor då?
- E. *Näejaa.
Förut så fa/
öh/öh/öh/öh/* Tveksamhetsljud
*Det finns
det men –
vi vågar honom int/
eh/vi vågar –* Skrattar
*inte att – han gungar.
Det vågar vi – mamma
inte och jag.
Ma/mamma – och papp/
mamma – och jag inte.*
- R. Nähä du.

R: Så hon räknar sig själv till ”dom stora” gentemot lillebror. Men i vissa andra situationer känner hon sig inte stor. Tex när det är fråga om att mamma och pappa går ut på kvällarna.

Embla 2 år 10 mån samtalar med Ragnhild.

Ragnhild Varför kommer Birgit
hit da?

Vet du det?

- Embla: *Därför hon ska
val/öh/öh vakta.*
- R. Hon ska vakta?
Vem ska hon vakta?
- E. *Jag och Ola.*
- R. Ska hon vakta
mamma?
- E. *Öh/vakta Ola och
jag.*
- R. Jaha.
- E. *När och/och
när mamma går
bort, och pappa
också är borta.*
- R. Jaha. När mamma
går bort och
pappa också är
borta.
- E. *För att/för att
jag kan ju inte
va ensam med
Olisen.*
- R. Neej, det är
klart inte du kan
vara ensam med Olisen.

R: Och samtidigt har vi detta relativa med "stor" och "liten" och hur det lilla barnet tycker att den som bara är ett år äldre måste vara fantastiskt stor. Här har vi t ex Tor som talar om en pojke som heter Pelle, en låtsaspojke, som sitter i ett

flygplan, och Tor säger att den här Pelle han har ingen mamma och pappa.

Tor 3 år 2 månader leker med ett modellflygplan och pratar med Ragnhild.

- | | | |
|----------|---|--|
| Tor | <i>Aaaa
åker han.</i> | T. vrålar fram motorljud och kör med flygplanet. |
| Ragnhild | Vem sitter i det flygplanet? | |
| T. | <i>Pojken där inne.</i> | T. pekar på flygplanet. |
| R. | Jaha. Vad heter han? | |
| T. | <i>Han heter – Pelle.</i> | |
| R. | Hur gammal är han? | |
| T. | <i>Han är tre år.</i> | |
| R. | Jaha. | |
| T. | <i>Han åker hem med – flygp/ – sitt flygplan.</i> | |
| R. | Åker han hem? | |
| T. | <i>Jaa.</i> | |
| R. | Vem är/vem väntar på honom hemma då? | |
| T. | <i>Nej nej han har ingen mamma och pappa.</i> | |
| R. | Har han inte? | Förskräckt. |
| T. | <i>Näe.</i> | |

*Nä han vill inte ha
det när han är så
där stor.*

R. Jamen, han är ju tre år
sa han/sa du.

Liten paus.

Då är han väl
inte stor? Va?

T. *Det/
Jag sa fel
för han är st/
fyra år nu.*

R: Du, Birgitta, talade om självkänsla förut, och det är klart att ett barn kan ha en stark självkänsla utan att *språket* är starkt utvecklat – det hör ju till den innersta personligheten. Och vi har också märkt att Freja här, som inte är så språkligt avancerad, hon är mycket envis och vet vad hon vill. Men hon kan aldrig variera sina argument, hon kan bara *upprepa*, om och om igen, samma argument för att hävda sin uppfattning. Mot henne står då Embla med sin större språkliga förmåga, som hela tiden kan variera sina argument, och i en dialog, faktiskt, gå så långt att hon själv kan våga ge vika en liten bit för att gå motpartens önskningar till mötes, för att kompromissa och sen nå fram till ett resultat. Ett bra exempel är dialogen där Embla leker mot Ragnhild, som föreställer en katt, och där Embla försöker argumentera med katten och försöker övertyga henne om att ”missen måste tvätta händerna”. Den dialogen finns lite längre fram i det här kapitlet, på s 167–168.

Perspektiv

B: I slutet av avsnittet som handlade om jagutveckling tog du Ragnhild upp exemplet där Embla vidgar sin självkänsla till att omfatta nya möjligheter genom språket. Det exemplet är bra som brygga till det utvecklingspsykologiskt viktiga *perspektivet* och perspektivseendet. Det rör sig här om ett begrepp som täcker mera, är vidare, än jagutvecklingen. Jagutveckling kan vi se som *en* aspekt, en viktig aspekt, av perspektivutveckling. Perspektivseende innebär att man avlägsnar sig från ett egocentrerat förhållningssätt till omgivningen, att man arbetar sig ur olika slag av egocentrering. Man säger ibland att förskolbarn är på olika sätt utpräglat egocentrerade. De kan hålla sig till en sak åt gången, när de resonerar, men har svårt att ta in flera saker i tänkande och resonande. De har svårt att också varseblivningsmässigt se ur flera perspektiv. Det säger sig självt, kanske, att i den mån som man får möjlighet att arbeta sig ur egocentrering kommer man att också se på nytt sätt på sig själv och sina möjligheter. Man kan kanske se sig själv ur andras perspektiv och därmed se andra och nya möjligheter och begränsningar. Brist på perspektiv kan man säga vara typisk för barn i de åldrar som dialogexemplen visar. Men om brist på perspektiv är typiskt för små barn så är det inte så att dialogen därmed skall befästa den egocentreringen. Tvärtom är en av dialogens funktioner att just vidga perspektiven, att bidra till att barn får möjlighet att se sig själva, andra människor och saker i omgivningen på nya sätt.

R: Du menar att den vuxne där kan ge sitt bidrag genom att föra vidare?

B: Ja, genom samtal med barn kan den vuxne bidra till att vidga barnets begreppsfär. Genom att den vuxne delar med sig av sitt sätt att se vidgas barnets värld. Jagutveckling och

perspektivseende går verkligen hand i hand och många dialoger visar ju, som vi tidigare talade om, hur den vuxne provocerar barnet och hur barnet ifråga står på sig. Samtidigt innebär de här provokationerna från den vuxnas sida att barnet tvingas ta ställning till andra möjligheter, andra tänkbara lösningar på problemen t ex. Barnet tvingas tänka utanför sig självt, tvingas se ur andras perspektiv.

Här har vi genom de nya förskolorna fått in en arbetsgemenskap bland barnen som kanske kan bidra till perspektivutveckling. Jag tänker på syskongrupperna. Man kan se det så att barn som är i olika åldrar, och inte minst när de språkligt umgås med varann, verkligen tvingar fram nya synsätt på ett annat sätt än jämnåriga barn gör. Äldre barn hjälper yngre och får insikt i de yngres reaktionsmönster, medan yngre barn kan vädja till de äldres insikt och samtidigt dra nytta av de större barnens kunnande. Man får naturligtvis inte se syskongrupper som ersättning för vuxenkontakt. Här har vuxna, och det visar ju också dialogerna, helt andra förutsättningar att bidra till perspektivskiften och – utveckling.

R: Och det som sker i en kontakt mellan barn i olika åldrar kan ju aldrig ske lika *målmedvetet*, det blir mera slumpmässigt.

B: Jo, det håller jag med om.

R: Och det blir väldigt mycket beroende av de olika barnens behov och kanske gruppens sammansättning. Man har ju tittat på det rent språkligt också för att se på de här anpassningarna jag talade om tidigare – ifall det verkligen är så att äldre barn också gör alla de här anpassningarna i förhållande till yngre. Och i princip så säger man att när det är två års åldersskillnad så kan det äldre barnet göra vissa anpassningar, dvs förändra språket något och se till att det vänder sig till det mindre barnet med utrop och uppmärksamhetspåkallande ord. Men det där är som sagt väldigt beroende utav hur väl de här barnen känner varandra. En jugoslavisk grupp påstår t ex

att det måste vara syskon för att det här skall kunna bli riktigt bra. Jag tror inte det i och för sig, men jag tror att det att man lever i samma familj befrämjar den här saken. Därför att då får ju det äldre barnet en given roll i förhållande till sitt syskon som vi såg förut när vi talade om Embla och "stor" och "liten", att hon identifierade sig med föräldrarna i förhållande till sin lillebror. Och där får också det äldre barnet lust att gå in i den här rollen och samspela med det yngre barnet och ta vara på det i olika situationer. Det äldre barnet behöver därför inte få sin *självkänsla* förstörd. Medan i en lekgrupp så är det ofta så att man söker *likar*. Att *leka* tillsammans med en yngre, det känns lite förnedrande, man får inget ut av det. Det ser man ju också i en familj där ett äldre syskon kanske någon gång leker med ett yngre. Så fort det äldre syskonets kompis dyker upp, så är kontakten mellan syskonen direkt bruten. Och där får man väl kanske vara försiktig också när man vill sörja för en språkstimulans för yngre barn på daghem genom att låta de äldre barnen ta hand om de yngre. De äldre barnen har också behov som måste tillgodoses. Dom får inte bara utnyttjas, dom skall också utvecklas. Där är den stora skillnaden – som du sa en gång till mig när vi diskuterade det här – mellan äldre barn och vuxna, att den vuxne har hela tiden denna ansvarstagande och denna vårdande och fostrande uppgift gentemot barnet, medan de unga som utvecklas, de måste ha mycket tid och möjlighet till att själva få utvecklas vidare. Så man får inte bara blanda en grupp barn i olika åldrar och sen säga: "Nu sköter det där sig självt."

B: Nej. Umgänget mellan barnen sköter inte sig självt därför att man sätter samman grupper med barn i olika åldrar. Ett passivt förhållningssätt från de vuxna är hämmande för såväl de yngre som de äldre barnen. Kanske särskilt för de äldre, som då får ta på sig en vuxenroll som de inte klarar av och inte skall ha. Däremot kan ju de äldre dra nytta av, ha glädje av för sin egen utveckling, att tvingas anpassa sitt språk till yngre barns förutsättningar att förstå. Men det är självklart att de

också måste få den stimulans som ligger i att samtala med vuxna och barn som är äldre än de själva. I valet mellan åldershomogena och åldersheterogena grupper menar jag dock att det också språkligt finns argument för de åldersheterogena grupperna. När det gäller skolbarns språkutveckling har man ju inte medvetet velat satsa på detta – här är årskursindelningarna ju legio.

R: Jaa, utom i B-skolor. Där har dom ju upptäckt hur fint det har fungerat med alla åldrar i samma rum.

B: Jo. B-skolorna har ju tidigt visat praktiska möjligheter av det som nu börjar tillämpas i förskolan, syskongrupper där barn genom umgänge lär av varann.

R: Men också relativt jämnåriga barn kan ge varandra språklig stimulans fastän på ett helt annat sätt än det som vi har talat om tidigare. Man har undersökt barn i 2–4-årsåldern som har lekt tillsammans, och där ålderskillnaden inte överstiger 1–1½ år, och sett hur deras språkliga kontakt är. Och dom har en lekkontakt och en språklig kontakt på en nivå som inte så mycket rör *innehållet* i vad dom säger som *formen*. Vi kan tänka oss att Putte och Pelle håller på att leka med bilar och så säger Putte: ”Nu ska den *backa*.” Och då tar Pelle upp det här yttrandet och säger: ”Den backa-packa, back, back, back.” Så fortsätter den första pojken ”Tut-tut-tut”. Och så tar den andra vid ”Tut-tut-tut”. De *leker* med orden tillsammans, och det är en annan form utav språkstimulans som jämnåriga barn kan få av varandra.

B: Jo, det håller jag med om. I en del situationer stimulerar säkert jämnåriga barn varandra bäst, särskilt de yngre. Att man tar tag i tex en ramsa som ett annat barn påbörjat och bygger på med egna rim. Det kan man se fina exempel på i barngrupper, och här kan kanske äldre barn verka förtryckande och därmed hindrande för spontanitet och infall. Här får vi

också fina möjligheter till perspektivvidgande samspråk – nya möjligheter upptäcks när man bygger på andras inlägg så här.

Det är så mycket som sker vid perspektivutveckling. Man lär sig se sig själv som skild från omgivningen, det är en del av jagutvecklingen. En annan viktig aspekt är att man lär sig skilja *mellan fantasi och verklighet*. Här har vi en viktig bit av verklighetsanpassningen. Fantasi är väsentlig, liksom verklighetsuppfattningen, men det är också viktigt i utvecklingen att de båda upplevelsesätten inte blandas samman. Fantasi är en utmärkt hjälp för verklighetsanpassning om fantasin blir medveten. Det finns ett exempel bland dialogerna som visar hur Tor arbetar med den här frågan.

Tor 3 år 4¹/₂ månad leker med Ragnhild i dockskåpet.

- | | | |
|----------|---|--------------------------|
| Tor | <i>Kan man skruva
på dom här
kranarna?</i> | Dvs på diskbänken. |
| Ragnhild | Jaa.
Men det händer
ingenting. | |
| T. | <i>Varför?
Varför händer det
ingenting?</i> | T. skruvar. |
| R. | Därför att det inte
är riktiga kranar | Dröjande. |
| T. | <i>För att/
Är det låtsas-
kranar?</i> | T. stänger skåpdörrarna. |
| R. | Ja a. | |
| T. | <i>Jag vill ha riktiga
kranar på den.</i> | Halvsjungande. |

B: "För att det är *låtsaskranar*?" bekräftar Tor frågande och konstaterar sedan: "Jag vill ha riktiga kranar på den." Här prövar han att skilja mellan riktiga kranar och låtsaskranar. Sådant kommer ju in på ett naturligt sätt när barn symbolleker också.

R: Också Embla ger ett väldigt fint exempel på det i den dialogen där hon leker tillsammans med missen. Ragnhild är misse och Embla rycks med av leken. Men så börjar missen bli väldigt besvärlig och vill inte tvätta händerna utan skall tvätta fötterna i stället, och då försöker Embla få honom att tvätta fötterna och hjälpa honom att tvätta dem i badkaret för att det skall vara lättare. Men sen avbryter hon sig plötsligt i leken och säger: "Men han är ju ingen riktig katt!" – hon t o m tappar "låtsasrösten", hon har ju haft sin "lekröst" tidigare, men hon säger till Ragnhild med vanlig röst: "Men han är ju ingen riktig katt." "Är han inte?" säger Ragnhild. "Vad är han då?" – Han är en *låtsaskatt*." Hon måste liksom avbryta sig. Hon är så inne i leken så hon måste avbryta sig och komma till sig själv igen och bli medveten om att det är ju inte så farligt det här för det "är ju ingen riktig katt" i alla fall.

Embla 3 år 1 mån och Ragnhild leker med en plastkatt.

- | | | |
|-----------------|--|--|
| <i>Embla</i> | <i>Vad är det för en liten busing?</i> | <i>E.</i> tar den vita plastkatten. |
| <i>Ragnhild</i> | <i>Jaa.</i> | |
| <i>E.</i> | <i>Lille misse!
Stå här ett tag –
och inte busa!</i> | |
| <i>R.</i> | <i>Jag vill busa!

Miau.
Jag vill busa.</i> | <i>Med förställd röst, R.</i> tar katten.
<i>Paus.</i>
<i>Med förställd röst, R.</i> låter katten hoppa omkring. |

Embla 2 år 10 mån leker med en lagård.

E. *Vad är det här?*

Ragnhild Det är en grind.

E. *Vi ska sätta den där?*

E. ställer grinden framför lagårdgården.

R. Det kan du göra.

E. *Så att inte –*

Paus, R. skrattar.

inte korna kan – gå ut.

R: Först vet Embla inte vad det är, för det är en sån här byggsats, som man kan göra en lagård av. Djuren är redan utplacerade, men så tar hon upp den här biten ur byggsatsen och frågar: "Vad är det *här*?" Och då säger Ragnhild: "Det är en grind" och då säger hon, med frågande tonfall: "Vi ska sätta den – där?" Då får hon det bekräftat, att det kan hon göra. "Så att inte korna kan gå ut" säger hon då.

B: "Så att inte korna kan gå ut" – det är alltså en tänkt förhindrad handling. Det är ju ganska avancerat. Och det vittnar om en hög grad av perspektivseende, som ju gäller hela personligheten, såväl tankar som handlingar och känslor, förutom att det tar sig uttryck i språket.

Begreppsutveckling och ordförråd

R: Något som man väldigt ofta har diskuterat är barns begreppsbyggnad och barns ordförråd. Och där finner man ofta ganska naiva resonemang. Tex att om ett barn inte använder ett ord på ett sätt som är fullt korrekt ur vuxensspråkets



synpunkt så skulle det här barnet inte vara *moget*. Det skulle använda språket som en papegoja, utan förståelse av vad ordet *egentligen* betyder. Ett sådant omdöme visar att man inte har förstått hur språkinläringen egentligen går till. Barnet plockar ju upp orden i vissa konkreta sammanhang och där måste de hinna lägga märke till hur orden *låter* för att kunna minnas dem och kanske också försöka att själva uttala dem. Till detta kommer att barnet *ur* det sammanhang där ordet yttras får försöka sluta sig till *betydelsen*. Och det är ju kolossalt svårt att göra detta bara med ledning av ett enstaka fall. Och sen varenda gång barnet hör det här ordet igen – i den mån det då kommer ihåg ordformen – så kan det lägga nya fakta till sitt faktaförråd om det här ordet och på så sätt närmar sig barnets uppfattning om ordets betydelse alltmer den vuxne talarens. Jag tänkte ta ett exempel från Ask, när

han leker med bilar. Han talar om att det här är morfars bil, och morfar är ambulansförare. Och då frågar Sven honom plötsligt "Men vad har *du* för yrke?" Då tar Ask blixtnabbt upp det här nya ordet yrke och sätter det tom i en tänkt pluralform och säger: "Ja *jag*, jag har många yrker jag." Han har ju inte en chans att kunna förstå vad det där ordet *yrke* betyder, därför att satssammanhanget inte ger något som helst besked: "Vad har du för yrke?" Men det är klart, han vill vara duktig, så han har inte bara ett utan han har många "yrker". Om han sedan skulle använda det där ordet i fel betydelse några dar senare så är det ju inte så märkligt. Han har ännu bara fått den yttre formen och han har fått ordet i en mening, som gör att han något så när korrekt kan hantera det rent formellt i en sats, men någon antydning om betydelsen ger Svens mening inte. Ett annat exempel som visar hur barnet tar fasta på den betydelse som en rent konkret situation ger, det är historien med istapparna. Det är också Ask, och han har placerat en docka högst upp på en gungställning till en lek-saksgunga. Så ropar Sven och säger: "Ooh! Det är *livsfarligt* det där!" – "Det är *livsfarligt*", upprepar då Ask och så kommer han ihåg: "*Istappar* är också *livsfarligt*." Och sen så vill man då provocera Ask till att redogöra lite närmare för det där, men det kan han inte. Han vet att om man *går* under en istapp kan man få den i huvet, men han kan inte vidare utveckla det. Men det är ju heller inte så märkligt. Han har varit i den situationen att han vet vad en istapp är, och att den kan ramla ner, och att man kan få den i huvet och att det kallas för *livsfarligt*. Men vad *livsfarligt egentligen* är, det har han ju inte haft en chans att lära just i det sammanhanget.

Ask 2 år 6 mån, Ragnhild och Sven leker med dockor och en modellgunga.

Ragnhild Titta på Klotte!

Intensivt; dockan Klotte sitter på gungställningen.
Stönar.

Ask *Mh.*

Han sitter.

- Sven Oj. Det är livs-
farligt det där.
- A. *Det är livsfarligt.
Istappar är också
livsfarligt.*
- S. Ja det är det.
- A. *Jaa.*
- S. Istappar ja.
Dom – ska man
inte gå under.
- A. *Näe.*
- S. Vad kan hända då?
Om man går
under en istapp.
- A. *Då/då kan man
få dom i huvet.*
- S. Och vad händer då?
- A. *Då händer ingenting.*

Skratt.

B: Det här kan knytas an till det som inom utvecklingspsykologin kallas för *assimilation*. Barn lär sig ord, de lär sig etiketter och begrepp genom att assimilera. De suger på orden och prövar dem så här i olika sammansättningar och sammanhang. Till en början har de, som Du säger, inte en chans att förstå ordet i hela dess vidd och hela dess begrepps-
bakgrund. Ändå tar de orden till sig som nya och spännande bitar av verkligheten, något som man kan pröva och använda. Även om det blir fel ur vuxensynpunkt, så prövar de orden på olika sätt. Att man lär sig nya ord och försöker pröva vad orden står för gentemot vuxna eller andra barn är en viktig del av begreppsutvecklingen. Andras reaktion på de här ”prövningarna” är viktiga bekräftande svar.

Det finns en annan typ av begrepp, de som har med *relationer* att göra, och den skiljer sig något från dem vi hittills pratat om. Här står barnen själva, som personer, i centrum för en aktivitet och begreppen gäller relationer till olika delar av verkligheten. Barnet står alltså som aktivitetscentrum för en verksamhet, t ex lek. Det är fråga om begrepp som har med *tid* och *rum* att göra, de lär en något om hur man står själv i förhållande till sådant som är *ovanför*, *under*, *framför* eller *bakom*, *till höger* eller *till vänster* om en själv. Det slaget av relationer, som begrepp, visar hur viktigt det är att språket lärs in tillsammans med aktiviteter man själv utför och att man då utgår från sig själv.

R: Det var det där du pratade om förut att gester och kroppsrörelser får ackompanjera, man lever sig in konkret i den situation man talar om och som kanske har inträffat någon gång tidigare.

B: Jo visst. Det är det slaget av begrepp man tänker på när man ibland varnar för att barn kan lära sig ord enbart som etiketter, som absoluta snarare än relationella företeelser. Om vi som exempel tar ”till vänster” som är ett rumsligt begrepp, så är det klart att om barnet felaktigt lär sig att det alltid rör sig om något som är på en viss sida på en gata, i absolut mening, så har det skett en felinläring. Barnet har lärt sig ett relationsbegrepp som en absolut kategori. I dialogerna finns bra exempel på hur vuxna kan hjälpa till när det gäller bildandet av rums- och tidsbegrepp. I första hand tänker jag på Embla i följande exempel.

Embla 3 år 5 mån samtalar med Kenneth.

Embla *Fast –
vilka fina skor
jag har va?*

- Kenneth Ja a.
När fick du dom?
- E. *Fast – det är inte
mina.
Fast – äh – Katarina är
en liten flicka.
Fast hon har
stora fötter.* Med spänd och "skrattig"
röst.
- K. Är det Katarinas skor?
Och hon är mindre
än du och har lika
stora fötter som du. E. skrattar.
- E. *Nej – hon har – ganska
stora fötter.*
- K. Jaha.
- E. *Inte så stora.*
- K. Bru/
- E. *Hon har stora
fötter fast hon
är liten.*
- K. Ja a.

B: Att det är Embla som får bidra med exemplet här är ingen tillfällighet. Vi talade tidigare om perspektiv som uttryck för barns allmänna utveckling. Embla visar många exempel på vidgade perspektiv som har med begrepp och relationsutveckling att göra. Just här finns många ganska komplicerade relationer. Tex en *liten* flicka som *ändå* kan ha *stora* fötter. Här kommer inte bara en utan två relationer in, när Kenneth säger: "Är det *Katarinas* skor? Och *hon* är *mindre* än *du* och har *lika* stora *fötter* som *du*?" Embla svarar: "Nej, hon har *ganska* stora fötter" och visar att hon förstått den långa me-

ningen med ”mindre än” och ”lika”. Här är den språkliga dialogen mycket illustrativ när det gäller barns relationsförståelse och hur vuxna kan gripa in, även när det rör sig om förhållandevis komplicerade saker.

R: Och den där begreppsprovningen du pratade om, den sker ju ständigt, t o m när barnet så att säga mest talar för sig själv, parallellt med leken. Där har vi ett exempel till med Ask.

Ask 2 år 7 mån leker med modellbilar och pratar med Ragnhild och för sig själv.

Ask *Nu ska dom här
två bilarna åka in
i garaget.*

A. lyfter garaget.

Ragnhild *Dom här två
bilarna?*

A. *Mm.*

R. *Bägge två?*

A. *Mm.*

R. *Jaha.*

A. *Först den där
in dit.*

A. tar först den röda bilen

*Och först den
här – sen.*

och sedan den vita.

R. *Och först den här
sen.*

A. *Jaa a.*

R: När barnet ackompanjerar sin egen lek och prövar begrepp på det här sättet så blir det inte egentligen någon provning utan bara en övning, en träning av det som barnet redan kan. Men föralldel, man kan ju korrigerar sig själv om

man vet lite mer än vad man ger uttryck för när man formulerar sig första gången, som den där danska fyraårige pojken som låg och pratade för sig själv när han skulle somna och sa: ”Lille hånd, lille hænder – *nej* – lille hånd, *små* hænder.” Han *hörde* att det var tokigt och rättade sig.

B: Javisst, genom att lyssna på sig själv. Det är ju en sorts dialog det också!

R: Men egentligen kan man säga att den här begreppsprövningen, den blir effektivare i dialog. För att i samtal med vuxna måste ju barnet skärpa sig för att nå fram. Och där kan den vuxne göra väldigt mycket för att provocera. Jag tänker t ex på exemplet med Ask och Opeln.

Ask 2 år 8 mån och Sven leker med modellbilar.

Sven Var är Opeln
nånstans da?

A. *Där där står
den.* A. pekar vilt.

S. Var är den?

A. *Där borta står
den.*

S. Här?

A. *Nej.
Den står långt
därborta.*

S. Var där borta?
Här framför mig?

A. *Nej.
Bakom dig.*

S. Jaha.

A. *Där står den.*

S. Där ja.

R: Också i en dialog där barn ska *beskriva* vad som händer eller *berätta* någonting, så blir det den här begreppsprovningen och den här skärpningen, just därför att dom har en åhörare. Som tex när Ask talar om bandspelaren som står på golvet. Han pekar på nålen, som ger utslag för röststyrkan, och säger: "Han rör sig! Titta han rör sig, han rör sig!" Och sen pekar han på spolarna: "Det snurrar av sig själv."

Ask 2 år 6 mån samtalar med Åke.

- | | | |
|-----|-------------------------------------|--|
| | | A. sätter sig framför bandspelaren som står på golvet. |
| Ask | <i>Titta.</i> | Viskande. |
| | <i>Han rör sig.</i> | |
| | <i>Titta/titt!</i> | |
| | <i>Han rör sig.</i> | A. pekar på den rörliga nålen på bandspelaren. |
| | <i>Han rör sig.</i> | |
| | <i>Den rör sig.</i> | Åke skrattar. |
| Åke | Den rör sig när du säger det serdu. | |
| A. | <i>Jaa a.</i> | |
| | <i>Ja.</i> | |
| | <i>Det snurrar av sig själv.</i> | A. pekar på spolarna som går runt. |
| Å. | Ja. | |
| A. | <i>Den där.</i> | |
| | <i>Den där/dom där snurrar.</i> | Peakar på spolarna. |
| Å. | Mm. | |

R: Och sen låter Ask sin nalle slå kullerbytta: – ”Titta på nalle vad han gör!”, säger han då till den vuxne, ”Han slår kullerbytta. Och han tittar.”

Ask 2 år 6 mån leker med sin nalle och pratar med Åke.

- | | | |
|-----|--|---|
| Ask | <i>Titta på Nalle, vad han gör.</i> | A. tar Nalle och slänger honom på golvet. |
| Åke | Ja titta. | |
| A. | <i>Han slår kullerbytta.</i> | |
| Å. | Slår han kullerbytta? | |
| A. | <i>Hähä.
Haha, han slår kullerbytta.
Hä.
Hä.</i> | Skrattar.
Skrattande. |
| Å. | Varför gör han det? | |
| A. | <i>Titta.
Han tittar också.</i> | A. lägger sig framför bandspelaren med nallen bredvid och tittar på utslagsmätaren. |
| Å. | Ja, tittar Nalle. | Viskande. |

B: Och här är det fråga om *aktivitet* som ju är så viktigt. Det finns ett annat exempel som passar fint här. Det är när Tor dels får tillfälle att tillsammans med Kenneth (den vuxne) pröva begrepp som har med *på*, *under* och *vid* att göra och samtidigt får laborera med, plocka med de här stolarna, sängarna och övriga saker som han leker med. Jag tolkar det så, att Tor här också i dialogen kommer fram till ett för honom nytt begrepp – småbarnssängen. Han upprepar ordet och Ragnhild bekräftar: ”Är det småbarnssäng det här?” Tor svarar: ”Ja, det är *småbarnssängen*.” Här har han, som jag förstår det, kommit fram till ett användbart begrepp.

R: Det är ju möjligt att det är ett nytt begrepp, men erfarenheten har Tor i bakgrunden, därför att dom har en sån här våningssäng hemma och lillebror får ligga där *ner*, därför att lillebror är minst, och han själv får ligga överst, därför att han är den stora pojken. Fast det är ju inte alls säkert att dom själva har använt ordet *småbarnssängen* nån gång tidigare.

B: Nej, han är ju lite osäker på uttrycket och prövar det några gånger mot Ragnhild. Han får då bekräftat att det är ett riktigt, ett lämpligt uttryck som han använder sig av. Han får i den här dialogen alltså *dels* tillfälle att laborera med föremål och öva relationerna, *dels* chansen att pröva sig fram till nya uttryck.

Tor 3 år 5 mån, Kenneth och Ragnhild leker i dockskåpet.

- | | | |
|---------|--|--|
| Tor | <i>S/stolar brukar ju inte stå i sängar.</i> | T. plockar bort en stol från våningssängen som står i badrummet. |
| Kenneth | Näe. | |
| T. | <i>Näe.</i> | |
| K. | Stolar brukar inte stå på sängar. | |
| T. | <i>Dom brukar stå på golv i stället. Så där ligger man inte – på dörren.</i> | T. plockar bort lilldockan som R. lagt på en dörr. |
| K. | Var ligger man då? | |
| T. | <i>Där på sängarna. Jag ska bara lägga in henne i/i på lilla sängen</i> | T. tar ut våningssängen och lägger lilldockan på undersängen. |

*där – öh – småbarns-
sängen.
Småbarnssängen.
För det där ska/*

Ragnhild Är det småbarns-
säng det där?

R. pekar på undersängen.

T. *Jaa.
Där är små-
barnssängen.*

R: När vi talar om det här med begreppen så skulle jag väldigt gärna vilja gå vidare till att tala om *definitioner*. Och för att barn skall kunna *definiera* ett ord, alltså språkligt sett "översätta" ordet, tala om vad ordet betyder, och på så sätt skilja det från alla andra ord, – t ex säga att en barnvagn det är en låda med fyra hjul och ett handtag och en sufflett, som man kör små barn i – för att kunna göra det, så måste dom ju först ha *identifierat* det föremål som det är frågan om att definiera. Det är ju väldigt jobbigt i början att lära sig att identifiera och särskilja, att sätta rätta beteckningar på allting man ser. Det har vi många fina exempel på hos Freja.

Freja 2 år 9 mån och Ragnhild leker med plastdjur.

Freja *Titta här är en – en häst.* F. tar vargen.

Ragnhild Näe.

F. *Jo.*

R. *Nej
En varg är det.*

F. *Där är en häst.* Med hög späd ton; tar en ko.

R. *Nej.
Titta!*

Den har juver.
Vad är det då?

F. *Han bajsar.*

R. Nej den bajsar inte.
Den har ett juver där,
som man får mjölk ur.
Det är en ko.

F. *Titta här är en häst.* F. tar en hjort.

R. En hjort är det.
En fin hjort.

F. *Det här är en gris.* Grisen framför stian.

R: Freja sitter och plockar med en massa leksaksdjur och ska försöka tala om vad det är för några. Det är alltså leksaker som hon inte har sett förut, så hon är inte riktigt säker, utan hon måste bara lita till sin kunskap om dom här sakerna – det är ingen som har lärt henne det på förhand. Så tar hon upp en varg och säger: "Titta här är en *häst*." Då får hon veta att det är det inte, det är en *varg*. Sen tar hon en ko och upprepar "Här är en *häst*". Och då får hon veta att den har *juver*, så det är inte en häst. Och då vet hon givetvis inte vad juver är, men – därför att man pekar på juvret så går hon emot och säger att "Han *bajsar*". Men sen går hon vidare och tar en hjort och säger att det också är en häst, och sen till slut får hon tag på en gris och där kan hon klara det alltså, den känner hon igen: "Det är en gris." Och sen får hon se en liten björn, och den klarar hon också: "Det här är en nalle. Den lilla nallen." Och så tar hon upp lodjuret och klarar det, för dom har själva en katt. Så där har hon missat i några fall och klarat i några fall att identifiera och sätta rätt beteckning. Och detta är så att säga första steget. Men för att kunna definiera måste man ju *veta* något om tingen och deras egenskaper. Och det är ju Freja inne på här när hon ska karakterisera kon med juvret.

Hur ska jag kunna känna igen att det här är en ko? Och då kan man ta fasta på olika saker, olika egenskaper; naturligtvis hur saker och ting ser ut men också hållfasthet och annat. Där har vi fina exempel från Embla, som det här, där man talar om någonting som inte gick sönder därför att det var av plast.

Embla 2 år 10 mån samtalar med mamma.

Mamma Det var ju
bra att det var plast,
för då gick den inte
sönder.

Embla *Nej det var ju
en tur.
Det var ju bra.*

M. Kan inte/kan inte
plast gå sönder?

E. *Nja.*

M. Vad är det som
kan gå sönder då?

E. *Porslin och glas.*

M. Jaa. Långsamt, småskrattande.

R: Och likaså en annan gång – det kommer ännu mera spontant – så blir Embla tillfrågad om lillebror inte tvättar sig själv om morgnarna och hoppar upp i tvättstället med ett glatt "hej!". Men det protesterar hon mot. Då frågar Ragnhild: "Tål han inte vatten?"

Embla 3 år 4 mån samtalar med Ragnhild.

Ragnhild Tål han inte vatten?

Embla *Nä*

*Det tål inte
handfatet.*

- R. Tål inte handfatet det?
Varför det då?
E. skrattar tyst.
Vilket konstigt handfat.
- E. *Den tål/det tål
inte att – man s/
äh – hoppar i det.*
- R. Nä visst. Det kan
spricka kanske?
- E. Mumlar något.
- R. Är det därför
Ola inte hoppar
i handfatet så.
- E. *Ähä.
Det gör inte jag
heller.*
Småskrattande.
- R. Nä.

R: Och du, Birgitta, var inne på det här förut också med tingen och deras egenskaper och användning när vi talade om Embla och grinden. Hon frågade "Vad är det här?" och fick svaret "Det är en grind" – och genast visste hon vad man kan ha en grind till. Och det är förutsättningen för att man skall kunna göra en sån här definition. När man sedan vet tillräckligt mycket om tingen omkring sig för att kunna klassificera och definiera så måste man kunna jämföra dem inbördes. Och det har vi också exempel på, återigen Embla, när hon talar om en flicka som heter Ann-Katrin och inte riktigt vet vad hon ska kalla henne för, om hon skall kallas för "tant" eller "flicka". Och Embla löser problemet genom att jämföra henne med en annan tonårsflicka.

Embla 3 år samtalar med Ragnhild.

Ragnhild Vem har du fått –
den här lilla – dockan av? Flickdockan?

Embla *Av Ann/en tant/en tant
som he/
en flicka som het/
som brukar vakta mig,
när min mamma går bort –
och hon heter Ann-Katrin.*

R. Ann-Katrin.
En flicka?

E. *Jaha.*

R. En liten flicka då,
som är fyra år?

E. *Nä hon/hon är stor.
Hon är som Ylva ungefär.*

R. Som Ylva ungefär?
Jaha.
Så där – femton, sexton
år då?

E. *Ja.*

R. *Jaha.*

R: Och därifrån kommer vi då till de verkliga definitionerna. Vi har tex Ask som står på sig när det är fråga om ett bord. Annine tar fram ett leksaksbord och frågar: "Vad kan det *här* va? Är det en bil?" Då säger han: "Nej det är ett *bord*." Och efter replikväxling ger Ask en definition av vad ett bord är.

Ask 2 år 6 mån. Annine och Sven leker med dockmöbler.

Annine Vad kan det där va? Pekar på ett bord.
Är det en bil?

Ask Nä.
De e ett bord.

A. Nej det är en bil.

Ask *Nej bord.*
Det är visst bord.

A. Jaha.

Ask *Å det här bordet,*
det är bord.

Sven. Hur ser man att det
är ett bord da?

Ask *Det – har/det har*
pinnar på sig.

S. Jaha.

Ask. *Då ett bord.*

A. Jaha.

B: Det här tycker jag är ett bra exempel på att barn lär sig begrepp som innebär definitioner genom att assimilera *olika exempel*, på bord som här. Ask lär sig genom att pröva och få möjlighet att se det som är gemensamt för de olika exemplen.

R: Ja han tar ju ett bord till och säger: ”Å, det *här* bordet det är bord.”

Först har vi *identifikationen*, sen har vi *jämförelsen*, då vi dels ser vilka föremål som är lika, kan sättas i samma klass, dels vilka som är olika och *inte* hör till samma klass – som bilen och bordet i exemplet. Och en annan definition, det är ”juldefinitionen” som Tor gör när de håller på att öppna

adventskalendern. Tor säger att man inte ska öppna *alla* luckorna. ”Varför inte det?” frågar Sven. ”Jo det ska man när det blir *jul* ska man öppna alla”, säger Tor. Och då frågar Sven: ”När är det jul då?” och Tor ger då ett slags funktionell definition.

Tor 3 år 6 månader pratar med Sven om sin adventskalender.

Sven Hur länge ska
 du öppna den
 där lu/ kalendern
 då?

Tor *Man ska inte
 öppna alla i alla fall.*

S. Ska man inte
 öppna alla?

T. *Näe.*

S. Varför inte det?

T. Jo det ska man
 när det blir jul
 ska man öppna
 alla.

S. Jaha.
 När är det jul
 då?

T. *När man har tündt fyra ljus.*

S. Jahá.

T. *Och du får – presenter
 av mig.*

R: Vi har ännu ett fint exempel på definition. Det är Embla som sitter med nappen i munnen, och då skall Ragnhild försöka vädja till henne – för att få henne att ta ut nappen.

Embla 3 år 1 mån samtalar med Ragnhild och mamma.

- Ragnhild Det är bara stora flickor
som inte har napp, som E. fnissar.
läser böcker.
Såna där stora skol-
flickor.
Som du börjar bli
nu, när du går på
daghem.
- Embla *Nej men – jag/jag är inte
skolflicka för/för
jag går inte i skolan.*
- R. Ja men, är det inte
en – slags skola i
alla fall?
- E. *Näää.* Skrattande.
- R. Inte det?
- E. *Hää.* Viskande.
- Mamma Vad ska man kalla
dig för slags flicka
då? Smackar (tar troligen ut
nappen).
- E. *Daghemsflicka.*
- R. Ser du! Berömmande ton.

R: Embla utgår alltså från ordet skolflicka och bildar ett nytt ord efter mönster av det. *Skolflicka*, det kallas man när man går i skolan, vad ska man då kallas när man går på daghem? Jo där kommer hon med lösningen: *Daghemsflicka*. Ganska avancerat, eller hur?

B: Ja, det är avancerat på flera sätt. Hon kommer med ett uttryck som är en kombination av tidigare erfarenheter. Hon

uttrycker också en del av sig själv, genom att hon ser sig själv utifrån. Någon ser henne som daghemsflicka – hon kan alltså kalla sig själv för daghemsflicka. Ett uttryck för jagutveckling som här går hand i hand med begreppsutvecklingen.

R: Och jag tror att just såna här provocerande frågor kan lära barn att vänja sig vid att *tänka efter*. Jag vet en liten fyraåring där mamman sa till henne så här: ”Du allra sötaste lilla flicka på hela jorden.” Och då svarade flickan ”Du kan inte veta om jag är den sötaste på hela jorden för du har inte sett alla flickor. Men du tycker om mig.” Alltså denna väldigt sakliga inställning och samtidigt medvetenhet om vad det är som gör att man säger såna här – logiskt sett oriktiga – saker.

Barns lek och språk

B: Så skall vi då samtala om vuxnas roll i barns lek och hur ett sådant deltagande kan vara språkutvecklande och personlighetsutvecklande.

Vi har diskuterat begreppsutveckling, jagutveckling och perspektiv. Allt detta hänger samman, har vi också sagt. Själv tycker jag att det hänger samman på så sätt att man ser helheten så tydligt uttryckt i just leken. Jag ser det så att leken är barnets viktigaste verksamhet, särskilt under förskolåren. Barnen skaffar sig då erfarenheter och bearbetar sina erfarenheter i leken. Man skulle kunna säga att leken är ett av de viktigaste redskapen för barnet att *assimilera verkligheten* och att *ackommodera* till mera effektiva sätt att förstå och handskas med den. Eftersom leken enligt mitt synsätt är så viktig, ser jag det också som väsentligt att vuxna går in i barns lek och att man i leken handlar tillsammans, alltså har samhandlingar också i leken. Det är tyvärr inte så vanligt. Ofta ser vuxna leken som barnets speciella privilegium och drar slutsatsen att

man inte skall lägga sig i den, inte störa den. Men om vi ser leken som barnets viktigaste verksamhet – inte minst för språkutvecklingen – så måste vi också inse att den vuxne är viktig för barnet också i leken.

R: Och barnets lek är också viktig för den vuxne. Det är ju först där som den vuxne har chansen att riktigt förstå hur barnet fungerar, tänker och upplever verkligheten. Det är där man kan komma varandra riktigt nära. Så det är den vuxne som lär av barnet i leken. Och sen får barnet också en riktigare syn på den vuxne som en medmänniska, när man får vara tillsammans i leken. För går den vuxne bara i vuxenvärlden och ser sin roll som den som ska hjälpa, styra, leda och utstaka gränser, så får barnen en skev inställning.

Till en början kanske dom tycker att det är behagligt med en som hjälper dom och stöder dom, men alltmer kommer dom i opposition, i ett oppositionellt förhållande till den vuxne, som då representerar det rigida, det reglerande, det som aldrig kan ändras. Och hela inställningen till vuxenvärlden måste ju färgas av det här och – som jag tror – bädda för pubertetskriser.

B: Jag tror att du har rätt i det. När vi talar om dialog betonar vi ofta att den måste vara en i så hög grad jämställd relation som det är möjligt. I leken kan vi ju verkligen få en i det närmaste jämställd relation. Det innebär inte, att den vuxne svär sig fri från sitt ansvar eller sin erfarenhet och kunskap, bara att hon tillåter sig att gå in i barnets verksamheter, t ex i rolleken, med sig själv och därmed lättar något på sina vuxenkrav på sig själv.

R: Och det är klart att ensamleken också har sin funktion. Barn har en ensamlek som de ackompanjerar med språket. Det har vi ett exempel på här, där Tor leker med en docka och småsjunger till:

Tor 2 år 10 månader badar en docka.

<p>Tor <i>Tar av/tar av – hä – byxor. Klä av hä/ Tar av och tar av och tar av, tar av. Nu ska hon duscha. Nu ska hon bada. Nu ska hon ti/ Kan hon inte sitta här i det här badkaret? Hon inte sitta det? Kan bara ligga det. Duscha b/ Duscha d/ Duscha duscha duscha – duscha duscha duscha duscha.</i></p>	<p>T. undersöker dockan.</p> <p>Sjungande, låtsas ta av dockan kläderna genom att göra små gester med fingrarna.</p> <p>Paus, T. stönar. T. försöker hänga upp duschen.</p>
--	---

R: Och här är det en liten rolig sak att lägga märke till. När man inte kan utföra någonting i leken, så kan man ta till språket i stället, så att språket får ersätta verkligheten. Han ska duscha dockan och han har inget vatten. Då säger Tor: ”Duscha duscha duscha duscha . . .” och så är den saken klar. Å andra sidan tror jag att många av de här sakerna, som barnen har för sig, har de fått *lära* sig av de vuxna. Det är barn som har lekt med vuxna som gör så här. För det finns vissa konventioner om hur man gör när man leker. Man har tex kranljud för sig när man vrider på en kran. Så att det är svårt att säga vad som är spontant från barnets sida och vad som är en lektradition. Och sen säger du att många vuxna har svårt för att leka med barn – men det finns ju ändå vissa yttre former som underlättar. Tex om man ritar tillsammans när man leker och pratar. Vi har ett väldigt fint exempel på när Sven leker tillsammans med Freja på det här sättet. Då har Sven just ritat en gunghäst, och Freja har själv en gunghäst, så

hon är strax med på noterna. Så följer ett fint växelspel mellan Sven och Freja där Sven i bild och språk tolkar vad Freja säger.

Freja 2 år 10 mån ritar och pratar tillsammans med Sven.

- Freja *Här är en liten gung/
liten röd/* F. rödfärgar gunghästens huvud.
- Sven *Mm.*
- F. *Lite röda honom.
En l/lite mun.*
- S. *Han ska ha en liten
mun ja.
Och så är han röd.* Liten paus.
Ska han ha ett – Dröjande.
- F. *Ögon.*
- S. *Ett ögon.
Ett öga ja.* S. ritar ett öga på gunghästen.
- F. *Och där också, bakom.* Dvs. F. vill att S. skall rita ett öga på andra sidan av papperet – hästen syns nämligen i profil.
- S. *På andra sidan ska han
ha ett öga?*
- F. *Mm.*

R: Det har visat sig just vid de här barndialogerna, att har det varit barn som har varit svåra att engagera i gemensam lek och man då har ritat och sen pratat, så har det gått jättestunt. Där är vi inne på det här igen som du talar om: det måste vara nånting man gör, något konkret, där hela kroppen är med, där man är engagerad, och så kan man knyta språket till det.

B: Ja, det tror jag. Särskilt när det gäller lek och alldeles särskilt i rolleken. Det är ju viktigt att barn får göra saker

tillsammans med andra, och ibland kan det vara betydelsefullt att man får klä sig i en annan roll när man gör det. Jag tycker att det är något av rollek som Freja leker med Kenneth i en av dialogerna. En vanlig fråga är vad man kan göra för att stimulera barnspråk. I stället för att specialträna symptomet på t ex en sen språkutveckling, talet, kan man se en möjlighet i leken. Här har Kenneth och Freja lekgemenskap kring dockorna. Kenneth är här ganska ihärdig och försöker provocera Freja samtidigt som han knyter an till vad hon säger. Det väcker hennes initiativ i den här leksituationen. Annars är det rätt vanligt att just Freja kopplar av och talar om annat än den vuxne försöker stimulera henne till. Här är hon intresserad.

Freja 3 år 2 mån och Kenneth leker i dockskåpet.

- | | | |
|---------|---|--|
| Kenneth | "Jag vill inte ha nån mat" säger pojken. | Kenneth tar pojkdockan.
K. skakar på huvudet. |
| Freja | <i>Jo hon vill.
Jo han är så törstig.</i> | |
| K. | Ja.
"Men nån tat/
Nån mat vill jag inte ha.
Bara dricka" säger pojken. | Viskande. |
| F. | <i>Nej hon vill ha/
Han vill ha lite mat.</i> | |
| K. | "Nä jag vill inte"
säger han. | |
| F. | <i>Han får låna lite mat
av henne.</i> | F. sätter ner pojkdockan vid köksbordet. |
| K. | "Vill inte!" | |
| F. | <i>Joo, det får du.</i> | |
| K. | "Nä jag vill inte." | Ilsket. |

- F. *Få/
Få lite av henne.
Hon ger hennes sked i
munnen.

Oj vad gott det!*
- K. Vad sa du?
- F. *Hon ger hennes mun.*

Viskande.

F. ger skeden till pojkdockan
(båge dockorna sitter vid
köksbordet).

R: Det här kan också vara nåt som Freja känner igen från sin egen vardag. Vi kan jämföra med flickan Embla. När hon var betydligt mycket mindre än vad Freja är här så lekte hon och pappan med dockorna och så föreslog pappa plötsligt att dockan skulle tvätta håret, något som Embla själv tyckte mycket illa om att göra. Och då sade Embla med "dockans röst": "Vill inte tvätta håret."

B: Visst. Det står klart att Freja inte kan gå in i rolleken på samma sätt som Embla. Hon ger alltså inte alltid direkta svar i dockans mun utan talar *om* honom i stället: "Nej. Han vill *ha* lite mat." Ändå är det ett sätt för henne att hålla intresset levande, och frågan är om hon inte på ett lite outvecklat sätt ändå leker rollek. Nästa steg kan bli att hon tar dockans roll tydligare.

R: Ja. Och det kan man se när man går till inspelningen efter, bara 14 dar senare. Då har hon tagit ett steg längre. Där skriker hon och anlägger dockans ("bäbisens") röst – det är vargen som är ute och jagar diverse leksaker – "Oj jag blir rädd!" sa bäbisen" – hon har till och med anföringsverb! Men där har vi en viktig sak i rolleken: där ingår ju dels detta att man talar i direkt anföring, dvs man skall *vara* vederbörande, säga "Jag blir rädd", tala i *första* person, inte i tredje person "han"; dels skall man *dramatisera*, dvs ha vederbörandes röst. Det markerar då ofta barnet, liksom den vuxne, genom att

lägga an en något annan röst. Men i början är det där förvirrande för barnet, och Freja, i just den här dialogen, hon klarar inte att *samordna* de här två sakerna, utan i början så pratar hon i tredje person om katten Sixten som blir rädd. Och då säger hon "Han blir också livrädd" – men där står det i högermarginalen "skriker gällt och utdraget", dvs hon anlägger kattens – här skrämda – röst fastän hon talar i tredje person, *om* katten. Hon anlägger rösten utan att säga "Jag blir rädd".

Freja 3 år 2 mån, Ragnhild och Sven leker med djur och dockor.

Ragnhild Vargen går till Sixten.

Freja *Jaa.*

Han blir också livrädd.

F. skriker gällt och utdraget.

Miau.

R. Vem då?

Blir Sixten livrädd?

Sven. Är det Sixten som är rädd nu för vargen?

F. *Hoppa han och gömmer – gick under.*

Kängurun göms under dockan Ulrikas ben.

"Oj jag blir rädd" sa bäbisen.

Gällt; F. stoppar in också lilldockan under Ulrikas ben.

Vill också vara under.

Oj dom gömmer sig under/ – här under.

F. skjuter in Ulrika, alla smådockorna och kängurun under stora soffan.

R: Men lite längre fram, när Freja är 3 år och 4 månader, så har vi ett exempel på en annan dialog, där hon klarar den där röstförändringen. Först är hon kommentatorn som talar *om* leksakerna, och hon talar då med normal röst – hon tar flickdockans mössa och säger: "Och den här då. Den." Men sen anlägger hon flickdockans röst, hon låtsas, att flickdockan

blir irriterad över att Freja har tagit hennes mössa, och säger "Jag vill ha min mössa där!" – med gäll och pipig röst. Och sen går hon över till tredje person igen och lägger mössan bredvid flickdockan och är sig själv och säger "Hans mössas". Så där har hon klarat den här växlingen mellan att berätta *om* någonting och vara någon annan. Hon har alltså två roller i den här dialogen: dels är hon sig själv, dels är hon dockan som vill ha sin mössa:

Freja 3 år 4 mån.

Freja *Dom ska måste ligga
nånstans.*

F. håller i kastruller.

Ragnhild *Var ska dom ligga
tycker du?*

F. *Ska ligga där på.*

F. lägger dem på det runda
bordet i köket.

Paus.

Och den här da!

F. tar flickdockans mössa.

Den.

*"Jag vill ha min
mössa där."*

Med pipig röst; F. lägger den
i sängen bredvid flickdockan.

Där är hans mössas.

B: Ja, den här sekvensen visar Frejas lekutveckling i dialogerna. Det är också mycket möjligt att utvecklingen har stimulerats av de här dramatiseringarna, där hon själv till en början inte riktigt kan ta på sig en roll.

R: Ja. Och där skulle jag vilja ta upp en sak som vi inte ännu har varit inne på i vår diskussion här, och det är hur den vuxne *lär* barnet. Vi har varit inne på att man skall tala om "här" och "nu" och att barnet måste mogna för att tala om sånt som har hänt tidigare. Men då frågar man sig: hur *sker* den här mognaden? Hur skall barn plötsligt kunna lära sig att tala om

något som har hänt tidigare? Och det ser ut som om de vuxna här hade en alldeles särskild roll. Embla är väldigt tidig i det här avseendet och hon får mycket hjälp av sina föräldrar. Vi kan faktiskt i inspelningarna i viss mån följa hur det har gått till. Vi har några exempel där Embla talar om en baby Martin som hon har besökt, och det återkommer vid flera inspelningar. Och av de exemplen förstår man att det har varit så, att när hon har varit och hälsat på baby Martin så har hon fått göra vissa saker, hon har fått *bära* honom och hon har fått *klappa* honom. Och samtidigt har man talat i väldigt dramatiska ordalag om det här medan det skett. "Ja titta en sån *rar* liten *baby*! Vad han är *rar*! Och *Embla* du ska få *bära* honom. Ja du får *bära* honom. – Ja ska du *klappa* Martin?" – Och sen när man har kommit hem igen, så har man pratat med Embla om det som hände: "Ja kommer du *ihåg*" – det var en vanlig inledningsfras just hos Emblas föräldrar. "Kommer du *ihåg*?" – "Ja kommer du *ihåg* när du var hos Martin? Vad fick du *göra* med Martin? Ja du fick *bära* honom." När man sen träffar tredje person tar man upp det här igen – Embla får vara med och berätta om det. Hon känner då redan igen historien om besöket hos Martin, berättelsens ordalydelse gör att hon vet vad det är fråga om. Det var ju *samma ord* som knöts till den konkreta situationen och därför får hon omedelbart associationen till den. Hon vet meddetsamma vad det är fråga om, för det är samma språkliga uttryck. Och då kan hon också *svara* i den här dialogen inför den förbluffade tredje parten, som undrar hur en liten unge som inte ens är två år kan börja tala om nånting som hände tidigare. Och hon till och med går så långt att hon själv tar initiativet till att berätta. Plötsligt, när hon leker med sin mamma så är det en liten docka som de håller på med, och i och med att Embla tar den här lilla dockan och bär den, kommer själva bärandet henne att tänka på situationen när hon bar Martin, och då säger hon till mamman: "Gå Martin!" Men mamman är först inte med riktigt, hon säger "Martin?" – de känner nämligen flera Martin. "Ja *baby* Martin, ja" säger mamman sen. "Ja

Embla när vi var hos baby Martin. Vad fick du *göra* med Martin då?” – ”Bära” svarar hon då. Och sen så säger hon ”Klappa Martin”, och så klappar hon sig själv på huvudet och så skriker hon som en baby. Hon är med och berättar tillsammans med mamman. Men detta berättande har förberetts, dels genom att man tidigare har rekapitulerat händelsen, troligen många gånger, i ungefär samma ordalag, dels genom att man, när det här verkligen inträffade, omedelbart knöt det till ett språk, som sen kunde framkalla minnesbilder hos Embla. Så det är alltså ett medvetet beteende hos föräldrarna. Dom hjälper barnet, inte bara till ett språk i nuet utan också till att med hjälp av vissa precisa, exakta formuleringar återkalla vissa minnen.

B: Här tror jag att dialogen i största allmänhet, kanske speciellt lekdialogen mellan vuxna och barn, är betydelsefull när det gäller att få barnen att utveckla tids- och rumspektiv som vi talade om när det gällde begreppsutvecklingen. Det är ju det som händer med Embla här. Hon får alltså hjälp av sina föräldrar att även i leken återerindra sig händelser som inträffat, något som Embla varit med om. Man kan *leka* utifrån den här situationen där hon bär Martin. Så blir det ganska naturligt att vidga tidsperspektivet på så sätt att man också pratar om vad som *skall hända*. Vad man ofta kan se hos barn som är sent utvecklade – inte enbart språkligt utan allmänt kognitivt – är deras hämmade tids- och rumsuppfattning.

Man kan då få föreställningen att barnen ifråga aldrig egentligen fått hjälp att reda ut vad tid och rum är. Att man ofta har forslat dem som paket, från plats till plats, och att man sällan har kommenterat vad som skall hända, vart man skall åka och hur lång tid det kan ta. På sin höjd ett ”Nu gör vi det” och så sker ”det”, och barnet får ingen grund för att förstå vad som händer. Allting bara sker – oberoende av vad de själva vill men också utan deras insikt i vad som skall hända.

R: Och där kommer språket och tryggheten in också. Ett barn som har varit vant vid att man alltid talar om vad man skall göra, när det barnet blir lite äldre så kan det *tröstas* av att man talar *om* att i morgon så skall jag åka till stan och då kommer tant Anna och passar dig vet du, men sen kommer jag hem ganska snart. Och genom språket är de förberedda på vad som skall hända och det ger dem en trygghet och en stabilitet, och dom ger sig inte över, för dom *vet*. Och sen så ser dom – i och med att man troget uppfyller det som man har utfäst – så ser dom att det *stämmer*.

B: Jo, genom språket får ju barn också tillfälle att delta i själva planerandet, tex på så sätt att de kan tänka omkring det: ”Jaha, i morgon kommer mormor” eller ”Efter dagis i dag så skall vi gå och handla.” Genom att berätta för barn, tex på morgonen, vad som skall hända, ges barn chansen att själva förbereda sig. Dessutom (och genom detta) bidrar man till deras möjligheter att utveckla tids- och rumsbegrepp. Under dagen kan de här planeringarna komma in som bearbetningar i leken.

R: Dom får själva planera sin värld.

B: Ja, det gäller ju tid och rum som inte är närvarande. Det är inte ”här” och ”nu” utan ”då” eller ”sedan” och det rör sig om andra platser än ”här”. Det är kring sådana situationer som barn gärna börjar dramatisera och leka, om de får chansen.

Litteratur

De med * försedda titlarna är att betrakta som relativt avancerad fördjupningslitteratur.

Hur får barnet ett språk?

- *Brown, Roger, *A first language: the early stages*. London: George Allen & Unwin Ltd 1973.
- Hadding, Kerstin, *Barnets språktillägnande*. Lund: LiberLäromedel 1975.
- *Halliday, M A K: *Learning how to mean – explorations in the development of language*. London: Edward Arnold 1975.
- Lang, Sven, *Syntaxens framväxt i ett kognitivt perspektiv*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk 1976 (= Projektet Barnspråkssyntax (P) reprint n:o 15).
- *Lindhagen, K, *Semantic relations in Swedish children's early sentences*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, *Studia psychologica Upsaliensia* 3. 1976.
- Linell, Per, *Människans språk*. Lund: LiberLäromedel 1978.
- Journal of Child Language*, Cambridge University Press 1974 (Tidskrift som utkommer med 2–3 nr årligen).
- *Piaget, Jean, *Språk och tanke hos barnet*. Lund: Gleerups 1973.

Skrifter utgivna av Avdelningen för barnspråksforskning

Nya skrifter kommer kontinuerligt. Lista på utgivna skrifter kan erhållas från: Avdelningen för barnspråksforskning, Box 6404, 113 82 Stockholm.

- **Studies of Child Language Development*. Ed. by Ch A Ferguson o D I Slobin. New York m fl: Holt Rinehart and Winston 1972.
- Söderbergh, Ragnhild, *Barnets språkutveckling och dess konsekvenser för pedagogiken. I: Språket och skolan*. Utg av I Ahlgren. Lund: LiberLäromedel 1975.
- Söderbergh, Ragnhild, *Barnspråkets grammatik. I: Språket i bruk*. Utgiven av Ulf Teleman och Tor G Hultman. Lund, LiberLäromedel/Gleerups 1974, s 99–117.
- Söderbergh, Ragnhild, *Strukturer och normer i barnspråk. I: Nordisk Tidsskrift* 45, 1969, s 67–82.
- **Talking to Children*. Ed. by C E Snow o Ch A Ferguson. Cambridge m fl: Cambridge University Press 1977.
- Tjukovskij, Kornej, *Från två till fem år. Om barns språk, dikt och fantasi*. Gidlunds. 1975.
- Tough, Joan, *Att samtala med barn*, Lund: Rabén & Sjögren. 1975.

Kommunikation i förskolans pedagogik

- Ahlgren, I (red), Språket och skolan. LiberLäromedel, 1975. Innehåller ett antal uppsatser av direkt eller indirekt betydelse för synen på språk och pedagogik i förskolan. Bl a har Ragnhild Söderbergh här ett kapitel om barnets språkutveckling och dess konsekvenser för pedagogiken och Tove Skutnabb-Kangas ett om tvåspråkighet.
- Bratt, N, Den tidiga jagutvecklingen. Aldus, 1974. En uttolkning av Piagets utvecklingspsykologi med tonvikt på och exempel från förskolåldrarna. Diskussion om tänkbara orsaker till desintegrering av jaget.
- Diderichsen, B, Barnet som samhällsmedlem. Wahlström & Widstrand, 1977. Diskuterar relationen mellan syn på människa och samhälle och kunskaper om barn. Tar bl a upp språkets och språkutvecklingens relation till miljö- och kulturbetingelser.
- *Eklund, H, Erasme, T, Forslund, K & Hultman, G: Dialogpedagogik och samhällsutveckling. Lärarhögskolan i Linköping: Institutionen för pedagogik, 1976. Som titeln säger är temat dialogpedagogik i relation till samhälle och samhällsutveckling. En debattbok med grundliga och ingående kritiska och konstruktiva synpunkter på Barnstugeutredningens dialogbegrepp.
- *Flavell, J H, Cognitive Development. Prentice Hall, 1977. Om teorier i relation till människosyn. Fokusering på Piagets teori om kognitiv utveckling. Relaterar till barns perceptuella utveckling på ett för språkutvecklingen intressant sätt.
- Freinet, C, Barnens bildarbete. Teckningslärarinstitutet i Stockholm och Freinet-kooperativet, 1978. Med illustrationer beskrivs barns utveckling av bildframställning. Freinet drar paralleller till talspråkutvecklingen på ett mycket praktiskt plan. Reservation för tillgängligheten av arbetet – översättningen är gjord av Lars Lindström på TI och hittills finns den svenska versionen i liten offsetupplaga.
- Furth, H G, Piaget för lärare. LiberLäromedel 1977. Behandlar i första hand de tidiga skolåldrarna, men de generella råd som Furth ger tänkta lärare (som läsare) kan vara stimulerande också för andra än lärare i skolan att begrunda.
- McGurk, H, Uppväxt och utveckling. Wahlström & Widstrand, 1978. En diskussion av utvecklingsbegreppet och olika sätt att teoretiskt analysera psykisk utveckling. Konsekvenserna av olika synsätt för forskning om och observationer av barn diskuteras.
- Martin, N m fl, Att förstå när barnen talar. Rabén & Sjögren, 1977. Ger främst exempel på samtal och samspråk, huvudsakligen mellan barn i skolåldrarna. Finns också ett avsnitt som illustrerar utvecklingsmässiga fenomen, med exempel på samtal mellan barn från två till tolv år.
- *Piaget, J, Språk och tanke hos barnet. Lund: Gleerups 1973. Med exempel

- från 4- och 6-åringar diskuteras bla egocentreringens innebörd för barns språk. Dessutom ges perspektiv på den svåra frågan om tänkandets relation till språk och språkliga uttryck.
- Ovaresell, B. Utvecklingspsykologi och pedagogik. LiberLäromedel 1978. Behandlar bla begreppen kommunikation och utveckling utifrån ett kognitivt teoretiskt perspektiv. Illustrationer från observationer av barn med inlärningsproblem. Diskussion kring pedagogiska slutsatser.
- Schyl-Bjurman, G & Strömberg-Lind, K, Dialogpedagogik. LiberLäromedel, 1976. Om dialogpedagogik som förhållningssätt till barn. Förtydligande och vidareutveckling av de pedagogiska riktlinjer som Barnstugeutredningen presenterade.
- *Sigel, I E & Cocking, R R, Cognitive Development from Childhood to Adolescence: A Constructivist Perspective. Holt, 1977. Viktigast i boken är det som undertiteln säger: här ges ett konstruktivistiskt perspektiv på utveckling, med konsekvenser för språkutvecklingen: barn *bygger* aktivt *upp* sin verklighetsuppfattning, sitt språk, och utnyttjar då omgivningen som viktiga byggstenar.
- Socialstyrelsen, Arbetsplan för förskolan del 4, Invandrarbarn i förskolan. LiberFörlag 1976 (1978).
- Sundin, B, Barns musikaliska utveckling. LiberLäromedel, 1978. En aspekt (viktig sådan) av barns skapande och kreativitet. Tar särskilt upp musiken i förskolan och i utbildningen och relaterar musikalisk utveckling till samhällstrender.

Lek, språk och utveckling

- *Brunner J, Jolly A, Sulva K (red), Play. Its role in development and evolution, Penguin, England, 1976. En tjock antologi med flera viktiga bidrag om lek och utveckling. I flera avsnitt behandlas språkets roll i leken.
- Millar, S, Lekens psykologi. Prisma Stockholm, 1968. Millar tar upp djurs lek och jämför med barns lek. Här finns en beskrivning av Piagets lek-teori.
- *Piaget J, Play, Dreams and Imitation in Childhood, Northon Library. New York, USA. 1962. I denna bok behandlar Piaget sin lek-teori. Den är grundläggande för förståelsen av barns lek, men ganska svårtillgänglig.
- Sjödén H, ... och somliga är små. Rabén & Sjögren, Stockholm, 1978. Här diskuteras barns lek utifrån förskolans tre delmål: jaguppfattning, kommunikation och begreppsbildning.
- Tjukovskij K, Från två till fem år. Gidlunds Stockholm, 1975, En rysk klassiker om barns språk, som utkom redan 1925 och därefter trycktes i en mängd upplagor. Lättläst med en mängd humoristiska exempel på barns språk.

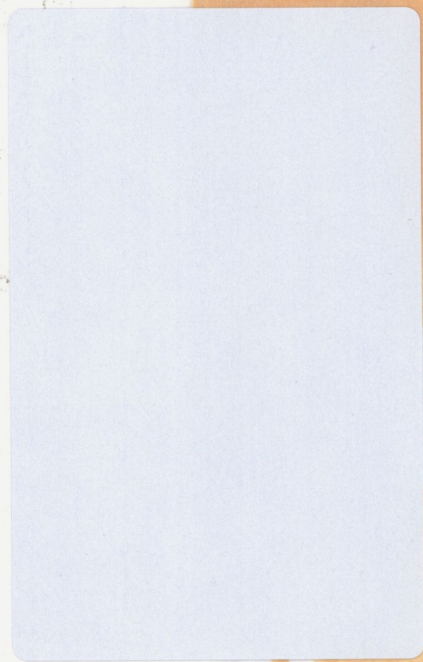
Barn med tal- och språkförseningar

- Dalby, M A, Den neurologiske diagnose hos indlæringshæmmede børn (kritik av begreppet minimal hjärnskada). Nordisk Tidskrift för Tale og Stemme, nr 2, s 77–89. 1970.
- Fritzell, B, Foniatri för medicinare. Almqvist & Wiksell. 1971.
- Fritzell, B, Alstam-Malcus, A, Fritzell, M, Svantesson, F, Talsvårigheter vid skolstarten och ett år senare. Nordisk Tidskrift For Logopedi og Foniatri, nr 1. 1976.
- *Epstein, A G, Sprogangler hos børn. Dansk Videnskaps forlag. 1978.
- Hesselman, S, Selektiv mutism hos barn. Psykologiförlaget.
- *Jordal, J, Funktionell undervisning. Gjellerups forlag. Danmark. 1974.
- *Myklebust, H R, The Psychology of deafness. Grune & Stratton, New York, London. 1960.
- *Myklebust, H R, Language disorders in children. Exept. Children 22, s 163–166. 1956.
- *Preus, A, Når barn stammer. Universitetsforlaget, Oslo. 1978.
- *Riper van, Speech Correction, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey. 1953.
- *Sheridan, M D, Development of auditory attention and language symbols in young children. In The Child who does not Talk. Clinics Devel Med 13 1964.
- *Sheridan, M D, Playthings in the development of language. Hlth Trends Q Rev 1, 7–10. 1969.
- *Piaget, J, Play, Dreams and Imitation in Childhood. Routledge & Kegan Paul, London. 1967.

Test- och träningsmaterial

- Reynell, J, Developmental language scales, svensk standardisering -77. Språkskalor omfattande åldrarna 1–6 år.
- Epstein–Eichen–Marklund–Landberg, Impressivt test, 6 deltest, Hodabs förlag, Märsta.
- Träningsmtrl för träning av visuell och auditiv perception se "Sprogangler hos børn". (Epstein).
- D.L.M. Developmental learning materials. Hodabs förlag. Märsta (omfattande språkligt träningsmtrl.)

LIBRARY OF THE
BIBLIOTECA I MUSEI



Samtal, samvaro, språk

Språket är grunden till vår mänskliga utveckling. Hur föds språket hos barnet? Hur vidareutvecklas det och blir det verktyg som gör det möjligt för människor att bli delaktiga av tankar och kunskaper?

I *Samtal, samvaro, språk* beskriver språkforskare, pedagoger och psykologer barnets väg till ett språk. I boken finns många exempel på barns ärliga språkförsök och vardagliga dialoger. Boken kan därför bidra till att ge oss en ökad medvetenhet och känslighet för barns språk och språkutveckling. Somliga barn föds hörselskadade. En del har talsvårigheter. Några avsnitt berör dessa barns språkutveckling.

Samtal, samvaro, språk är den sjätte delen i serien *Arbetsplan för förskolan*. Boken har utarbetats inom socialstyrelsen i samarbete med lärare i förskolan och universiteten. Den vänder sig främst till förskolepersonal och föräldrar. Men också till alla studerande som är intresserade av att fördjupa sina kunskaper om barns språk.



LiberFörlag

ISBN