



UPPSALA  
UNIVERSITET

Institutionen för  
pedagogik, didaktik och  
utbildningsstudier,  
Självständigt arbete,  
15 hp

Rapport 2017ht02381

**”Man är aldrig så intelligent  
som när man erövrar ett språk”**  
*– en studie av barns språkliga interaktion vid samling*

Ida Wahlby och Susanne Alm

Handledare: Andreas Thor  
Examinator: Annika Hillbom

# Sammanfattning

Syftet med vår studie är att undersöka i vilken utsträckning samlingen kan vara en arena för språklig interaktion. I vår studie har vi valt att fokusera på den pragmatiska utvecklingen. Med pragmatik menas hur språket används i olika kontexter och därmed bidrar till ett fungerande samtal. I studien utgår vi från ett sociokulturellt perspektiv. Undersökningen baserades på tre frågeställningar som var till hjälp när observationerna genomfördes på en förskola. Dessa tre frågeställningar var: *Vilka slags frågor ställs till barnen under samlingen? Hur ger förskolläraren återkoppling kring det barnen uttrycker sig spontant om? Hur kan aktiviteterna i samlingen främja barns pragmatiska utveckling?* För att kunna analysera i efterhand användes metoden videoinspelning. En kompletterande intervju gjordes efter observationerna. Genom den kompletterande intervjun med förskolläraren skapades ytterligare inblick i förskolans arbete och tankesätt med hur man kan främja barns språkliga utveckling. Samlingarna bestod av många olika planerade aktiviteter som kunde leda till att öka barns pragmatiska färdigheter. Dessa aktiviteter var bland annat regellekar, rimlekar och rollekar.

Resultatet av studien visar på hur viktig förskollärarens förhållningssätt är för den pragmatiska utvecklingen. Genom att vara uppmärksam och lyhörd kan man som förskollärare fånga upp barns erfarenheter och tankar vilket i sin tur leder till en ökad språkutveckling. Planerade lekar och aktiviteter är även en viktig del i utvecklingen av barns pragmatiska färdigheter.

Nyckelord: Förskola, interaktion, språkutveckling, pragmatiska färdigheter, scaffolding, sociokulturellt perspektiv

# Tack

Vi vill ge ett stort tack till förskolan där vi genomfört våra videoobservationer. Vi blev varmt välkomnade av pedagoger och barn. Tack till förskolläraren som ställde upp på en kompletterande intervju.

Vi vill även passa på att tacka vår handledare Andreas Thor som gett oss vägledning och stöd i detta arbete.

*November 2017*

*Ida och Susanne*

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	4
<b>2. Bakgrund</b>	5
<b>3. Syfte och frågeställningar</b>	6
<b>4. Teoretiska utgångspunkter</b>	7
4.1 Sociokulturellt perspektiv	7
4.2 Scaffolding	7
<b>5. Tidigare forskning</b>	9
<b>5.1 Barn utvecklar ett språk</b>	9
5.1.1 Vad innebär pragmatiska färdigheter	10
5.1.2 Lekens betydelse	11
<b>5.2 Pedagogers förhållningssätt</b>	12
5.2.1 Öppna och stängda frågor	12
5.2.2 Samtalssituationer: turtagning och reparationer	14
<b>6. Metod</b>	16
6.1 Urval	16
6.2 Genomförande	16
6.3 Arbetsfördelning	17
6.4 Etiska aspekter	18
<b>7. Resultat och analys</b>	19
7.1 Samlingens innehåll	19
7.2 Vilka slags frågor ställs till barnen under samlingen?	20
7.2.1 Stängda frågor	20
7.2.2 Öppna frågor	22
7.2.3 Reparationer	23
7.3 Hur ger förskolläraren återkoppling på det barnen uttrycker sig spontant om?	24
7.3.1 Barns erfarenheter	24
7.3.2 Turtagning och returord	27
7.4 Hur kan aktiviteterna i samlingen främja barns pragmatiska utveckling?	27
7.4.1 Språkliga lekar	28
7.4.2 Ögonkontakt	30
7.4.3 Styrda lekar	30
<b>8. Slutsatser och diskussion</b>	32
<b>Referenslista</b>	35
<b>Bilagor</b>	37
Medgivandeblankett till förskolläraren	37
Medgivandeblankett till föräldrarna	38
Intervjufrågor till förskolläraren	39

# 1. Inledning

När vi valde ämnet till detta arbete utgick vi från vår nyfikenhet på barns språk och interaktion i samlngen. Samlingen är ett tillfälle när barn och vuxna möts tillsammans och interagerar med varandra. Utifrån vår arbetslivserfarenhet inom yrket samt VFU-perioder (verksamhetsförlagd utbildning) har vi uppmärksammat att innehållet i och syftet med samlngen har sett väldigt olika ut. Exempelvis kan det vara allt från att pedagogen samlar ihop barngruppen innan lunchen medan en kollega dukar borden till att utformas utifrån medvetna val kring vad barngruppen behöver just vid det tillfället. Hos oss uppstod då funderingar på vilken möjlighet barn får att utveckla sitt språk i samlngssituationer. Med språkutveckling i denna studie fokuserar vi på den pragmatiska utvecklingen. Vi anser att samlngen kan vara ett bra tillfälle för barn att öva på sina färdigheter och utmanas i samtal och kunna behärska språket i en viss situation. Vi redogör för begreppet pragmatik i avsnitt 5.1.1.

När vi gjorde en intervju med förskolläraren på avdelningen talade hen om intelligensen som visar sig när barn utvecklar ett språk. Hen anser att pedagoger frågar för mycket för att få ett svar. Hen anser även att man bör låta barn uttrycka sig fritt och att det genom detta sker otroliga tankebanor hos barn. "Man är aldrig så intelligent som när man erövrar ett språk" uttryckte hen sig. Vi ansåg att det var ett klokt citat och valde därför att ha det som rubrik för vårt arbete.

## 2. Bakgrund

Förskolans läroplan påvisar vikten av samspel mellan barn samt barn och vuxna. Det är samspelet och interagerandet med varandra som lärandet ska baseras på. Förskolans verksamhet ska därför utformas så att den tar till vara barns färdigheter och skapar utmaningar i lärandet. Vidare lyfter läroplanen även fram att barn ska få möjlighet att utveckla sitt språk genom att pedagogerna skapar utrymme för att uttrycka tankar, berätta och kommunicera med andra (2016, s. 7, 9, 10). Uppdragen från läroplanen är något som vi anser bidrar till att detta ämne känns intressant och viktigt.

Ytterligare en aspekt som vi anser vara viktig inom detta ämne är att barn behöver ha ett utvecklat språk för att kunna ingå i sociala sammanhang. Sandvik och Spurkland menar i boken *Språkstimulera och dokumentera i den flerspråkiga förskolan* att språk och interaktion hör ihop. Språket lär man sig i sociala sammanhang och därför är det viktigt att pedagoger ser till att barn får ingå i sådana kontexter. Vidare menar författarna att språket är skapat för att vi ska kunna kommunicera med varandra och för att kunna behärska det krävs att man får interagera med andra (2011, s. 38, 42).

Språk och interaktion är även något som Svensson talar om i artikeln *Med alla barn i fokus – om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling*. Där lyfter författaren fram vikten av att arbeta med språkinläring i enlighet med det uppdrag förskolan har från läroplanen. Hon menar dock att kvalitén ser olika ut på olika förskolor. En del barn behöver stöttning för att välja rätt vägar för att kunna utveckla sitt språk. Detta stöd kan ses i begreppet *scaffolding* som tas upp i avsnitt 4.2. Vidare menar Svensson att man som pedagog behöver vara lyhörd och samtala med barn utifrån barnets nivå. Svensson bekräftar även att det kräver ett förhållningssätt där de vuxna gör medvetna val när de ställer frågor och samtalar för att barnets ordförråd och språk ska utvecklas. Vidare menar Svensson att utvecklingen sker i interaktion med andra barn och där man tillåter alla att ingå i samtalen oavsett språkkunskap. Alla barn ska få möjlighet att uttrycka sig, reflektera och resonera utifrån individuella språkkunskaper (2012, s. 29-32).

### 3. Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka i vilken utsträckning samlingen kan vara en arena för språklig interaktion. Vi har formulerat tre specifika frågeställningar som vi tar hjälp av i undersökningen för att uppnå vårt syfte:

- Vilka slags frågor ställs till barnen under samlingen?
- Hur ger förskolläraren återkoppling på det barnen uttrycker sig spontant om?
- Hur kan aktiviteterna i samlingen främja barns pragmatiska utveckling?

## 4. Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt presenteras den teoretiska utgångspunkt som vi anser präglar vår studie, vilket är det *sociokulturella perspektivet*. Inom detta perspektiv ingår begreppet *scaffolding* som vi anser är relevant för vår studie.

### 4.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet grundar sig på psykologen Lev Vygotskijs (1896-1934) tankar om människors utveckling, lärande och språk. Enligt Säljö såg Vygotskij utveckling och lärande som en pågående process. Människor tillägnar sig kunskap genom hela livet. Ytterligare en viktig aspekt inom detta perspektiv är att lärande och utveckling sker i samspel med andra människor. Interaktionen mellan människor leder till kommunikation vilket i sin tur leder till ett delande av kunskap. På så vis menar Vygotskij att kunskap inte är något som förs över från en individ till en annan, utan kunskap är något som människor tillsammans delar (2014, s. 305, 307).

Vygotskij intresserade sig mycket för utvecklingen av språk och tanke. Genom språket kan människor kommunicera, uttrycka sig samt göra sig förstådda. I det sociokulturella perspektivet ser man språket som dynamiskt och utvecklingsbart. Språklig kommunikation och olika former av kroppsspråk samverkar med varandra när det sker en muntlig kommunikation. I kommunikationen mellan människor formas ett tänkande inom individen. Vygotskijs princip för hur relationen mellan språk och tanke ska uppfattas är att språket finns mellan människor men även inom dem. För att kunna tänka behöver man ha erövat ett språk och språket utvecklas i samspel med människor i vår närhet (s. 302-303). Inom det sociokulturella perspektivet ingår begreppet *scaffolding*.

### 4.2 Scaffolding

Scaffolding har ofta ett nära samband med begreppet proximala utvecklingszonen. För vår studie anser vi att scaffolding är mer relevant och kan kopplas ihop med vårt resultat. Därför kommer vi inte att gå in närmare på den proximala utvecklingszonen. Begreppet scaffolding beskrivs av Säljö som att förskolläraren som vägleder barnet behöver ge rätt form av stöd för att den lärande ska kunna ta till sig vägledningen på rätt sätt. När



lärandeprocessen pågår finns stödet där men ju mer den lärande klarar av själv i kunskapsutvecklingen desto mer tas stödet bort. Till slut behövs inte stödet alls (2014, s. 305-306).

## 5. Tidigare forskning

Mycket forskning har gjorts inom området språk och interaktion. Även inom pragmatik och interaktion finns det en hel del forskning som är gjord. Däremot har vi inte hittat någon tidigare forskning som visar på just samlingens betydelse i samband med interaktion och barns pragmatiska färdigheter. Att vi har valt just samlingen som fokus i vårt syfte handlar om att samlingen är ett tillfälle för interaktion där barn har möjlighet att utveckla sitt språk.

I följande genomgång av tidigare forskning behandlar vi först hur barn utvecklar ett språk; där redogör vi också för begreppet pragmatik. I samband med det kommer vi in på lekens betydelse. Därefter kommer vi in på pedagogers förhållningsätt vilket tar oss till avsnittet där vi diskuterar öppna och stängda frågor och deras betydelse. Vi avslutar med samtalssituationer som innehåller turtagning och reparationer och deras betydelse för den pragmatiska utvecklingen.

### 5.1 Barn utvecklar ett språk

Förskolan är en plats där barn möts i olika sociala sammanhang. Det är en plats där barn från tidig ålder i interaktion med andra får möjlighet att skapa sig en förståelse för varandra och samtidigt utveckla sitt eget språk genom interaktion. Gjems talar om det lilla barnets språkutveckling och hur barn från början kräver en kommunikation med den vuxna. Det är inte orden som har betydelse utan att det sker en kommunikation tillsammans. Senare lär sig barn genom interaktion, tonläge och kroppsspråk. De socialiseras in i de sammanhang de tillhör. Att se och lyssna till andras uttryck och dialoger är en början för barnen att senare själva kunna testa sig fram och komma in i gruppen. I interaktion med andra lär sig barn hur språket används i olika sammanhang (2011a, s. 40-43).

Hwang och Nilsson beskriver hur språkutveckling kan delas in i fyra olika områden: *fonologi*, hur ljud bildar meningsfulla ord, *semantik*, ords betydelse, *grammatik*, hur man fogar samman ord och *pragmatik*, språkanvändning (2011, s. 205). För vår studie har vi valt att fokusera på pragmatik.

### 5.1.1 Vad innebär pragmatiska färdigheter?

Enligt Rehnqvist och Svensson beskrivs begreppet *pragmatik* som en del av språkssystemet. Pragmatik innebär hur språket används i olika sociala kontexter. I språkutvecklingen behöver man bland annat lära sig vad ord betyder, hur de uttalas och böjs samt hur de grammatiska språkreglerna fungerar. Det räcker inte bara med att kunna många ord. För att kunna föra ett fungerande samtal och konversera med andra individer behöver man även utveckla kunskapen om hur man använder språket beroende på vilka man talar med eller i vilken situation man befinner sig i. Författarna talar om pragmatiska språkregler som till exempel att ord, gester och uttryck kan fungera i en viss situation men missförstås vid ett helt annat tillfälle. I stort innebär pragmatiska språkregler att man behöver ta hänsyn till vem, vad, hur och när något sägs. Dessa regler kan uppfattas som svåra. För att på bästa sätt få kunskap om de pragmatiska språkreglerna behöver man ingå i sociala sammanhang där man får möjlighet till praktisk språkanvändning (2012, s. 44-45).

Nettelbladt beskriver hur de pragmatiska färdigheterna ofta redogörs för i sammanhang där man talar om social kompetens. Författaren menar att det samhälle vi lever i idag kräver att man har en god pragmatisk förmåga för att kunna fungera socialt. Det är de pragmatiska färdigheterna som lägger grunden till att man ska kunna gå vidare genom skolan och in i det sociala livet efter det. Hon menar att pragmatik är läran om något som sker mellan individer i olika sociala sammanhang, om hur man bemöter varandra och tar tillvara på sin egen förmåga att delta i olika sammanhang. Barn som har pragmatiska svårigheter har svårt för att använda språket korrekt vid olika tillfällen. Nettelbladt nämner begreppen kontext och lämplighet för en förståelse om på vilket sätt detta kan vara svårt för barn med pragmatiska svårigheter (2013, s. 15, 20). Axelsson menar att pragmatisk kompetens är något som behövs för att kunna konversera på rätt sätt i olika situationer (2010, s. 127-128). Axelssons definition av pragmatisk kompetens kan kopplas ihop med det sociokulturella perspektivet som tas upp i avsnitt 4.1.

Hwang och Nilsson menar att pragmatiken även innebär tolkningar av språket, där till exempel ironi ingår, och att man utvecklar en annan förståelse för språket och inte tolkar det bokstavligt (2011, s. 266-267). Vidare talar Nettelbladt om olika kontextuella faktorer som man måste ta hänsyn till när man ser till pragmatiska färdigheter, nämligen:

- ”Det övergripande samtalsämnet

- Föregående yttranden
- Vem samtalspartnern är
- Den konkreta yttre situationen
- Samtalspartnerns kännedom om den verksamhet som samtalet är en del av
- Samtalspartnerns bakgrundskunskaper
- Samtalspartnerns förväntningar på samtalet” (Nettelblatt, 2013, s. 18).

### 5.1.2 Lekens betydelse

Nettelblatt framhäver interaktionens betydelse mellan barn och lekens betydelse för den pragmatiska utvecklingen. Vidare beskriver hon hur man inom leken exempelvis övar sig på att byta roller, och så småningom att integrera lekens olika delar in i ett större sammanhang. I rolleken och låtsasleken övar barn på att kunna se saker ur andras perspektiv, vilket Nettelblatt menar är en del i barns pragmatiska utveckling (2013, s. 248, 252-253). Nettelblatt lyfter även fram den samarbetsinriktade lekens betydelse som främjande för barns initiativförmåga, utveckling av samtal och turtagande. Samarbete leder även till att man får fundera kring sina tankar och svar och resonera tillsammans och försöka se till hur andra tänker. Vidare gynnar det även barns förmåga att reparera ett samtal. Nettelblatt talar även om språkliga lekar som något som gynnar den pragmatiska utvecklingen. Inom den språkliga leken beskriver hon hur barn som rimmar eller leker rytmlekar och med allitteration (ljudlighet) får en ökad pragmatisk färdighet. Genom att barn får leka med ord bidrar detta till språkmedvetenhet och ökad metaspråklig förmåga (2013, s. 259-260).

Gärdenfors talar också om lekens betydelse:

I låtsaslekarna tränar man också olika grundläggande sociala förmågor: att följa andras blickar, att styra andras uppmärksamhet, att avläsa andras känslor, att följa turtagningen i ett samtal, att ta på sig olika roller, att byta roller, att hantera konflikter o.s.v. Detta innebär att barnen utvecklar sin intersubjektivitet, dvs. förmågan att sätta sig in i andras tankevärldar (Gärdenfors, 2009, s. 52).

Knutsdotter Olofsson lyfter även fram forskning som visar att lek ökar barns sociala kompetens. Genom lek lär de sig att samarbeta, leva sig in i andras perspektiv och konflikthantering (2009, s. 85).

## 5.2 Pedagogers förhållningssätt

Hwang och Nilsson menar att omgivningen och erfarenheter skapar betydelse för barns språkutveckling och att detta sker i interaktion och samspel med vuxna som ger återkoppling och ger bekräftelse i språkutvecklingsprocessen (2011, s. 206). Vidare fokuserar även Gjems i sin artikel *Teachers talking to young children: invitations to negotiate meaning in everyday conversations* på hur vardagssamtal med barn sker och på betydelsen av att en vuxen vägleder barnen till olika sätt att utveckla sitt språk i vardagliga situationer.

### 5.2.1 Öppna och stängda frågor

Gjems beskriver hur frågor till barn kan ställas på olika sätt med olika resultat. Genom att ställa stängda frågor där barnen inte får möjlighet att svara annat än ja eller nej, eller frågor som ställs där den vuxna redan vet svaret på frågan, ger man barn ett begränsat utrymme för att utveckla sin förmåga att konversera. När barn istället får öppna frågor och där vuxna använder ett språk som är bekant för barnen men som kanske inte används i interaktion med andra barn, så främjas barns språk. Resultatet av Gjems studie visar att det är svårt för lärare att ändra sitt sätt att samtala med barn. Hon menar att förskollärare bör få mer kunskap och utbildning om hur samtal sker med barn och hur man ställer öppna frågor genom att ha förkunskap om barnens tidigare erfarenheter (2010, s. 139, 142, 147). Detta bekräftas även i Gjems artikel *Voksnes samtalestøtte i barnehagen* där hon talar om bristen på kunskap hos pedagoger för att föra samtal med barn som utvecklar barns förmåga att konversera. Även denna studie visar att pedagoger lägger stor vikt vid slutna frågor. När barn får rätt sorts frågor, det vill säga öppna frågor som leder till eget tänkande, utvecklas deras förmåga att tänka, resonera och driva frågan vidare. Även deras ordförråd stärks av ett stödande samtal. Vid samtal där fokus ligger på stängda frågor menar Gjems att dessa förmågor istället kan hämmas (2008, s. 373-374).

I artikeln *Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten* fokuserar Gjems på

betydelsen av co-construction i samband med samtal. Det är fokus på att barn ska kunna förklara och berätta genom samtal med den vuxne. Gjems menar att i utvecklingen av barns kunskap att kunna ge förklaringar och berätta är det viktigt att den vuxne stödjer och motiverar barnen till att utveckla sina resonemang. I sin studie fann Gjems dock att vuxna inte arbetade tillräckligt med att utveckla barnens svar utan nöjde sig med de svar som gavs, vilket i sin tur kan ses som att barnen inte utmanar sig själva genom diskussioner eftersom de vet att pedagogerna är tillfreds med de svar de får (2011b, s. 511-512). Liberg talar om samtalets betydelse mellan barn och vuxna som en förberedelse som senare ska leda till samtalsfärdigheter. Hon beskriver att det inte är mängden frågor som ställs till barn som är det viktiga utan vilka frågor som ställs som är betydande för deras utveckling. Vidare talar Liberg om betydelsen av att ingå i många olika slags samtal för att bilda en helhet. Olika slags samtal kompletterar lärandet och utvecklingen. Att kunna orientera sig fram själv och känna sig delaktig i samtalet är en viktig del i språkutvecklingen (2010, s. 93, 96-97). I artikeln *Supporting Children's Oral Language Development in the Preschool Classroom* menar Whorrall och Cabell att tillfällena är många för att skapa samtal med kvalitet inom förskolan, tillfällen där man kan ställa öppna frågor och utmana barnen i deras språkutveckling.

I artikeln *Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren: flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag* lyfter Wedin fram att språkinläringen behöver ses utifrån olika aspekter:

Det är viktigt att elever inte bara utvecklar sin förmåga till berättande utan även andra register av betydelse för skolframgång, som argumenterande, resonerande och saklig framställning (Wedin, 2011, s. 212).

Vidare lyfter Wedin fram hur språkinläring innefattar tre områden: hur språkinläringen bygger kunskap, skapande av normer och hur tankesättet utvecklas. Detta sker i interaktion där delarna utgör ett gemensamt kunskapsbyggande som skapas tillsammans. Wedin lyfter även fram hur ett förhållningsätt där man som pedagog ställer öppna frågor och där barn får resonera och motivera sina svar är till fördel för barns språkutveckling (2011, s. 213).

## 5.2.2 Samtalssituationer: turtagning och reparationer

Nettelbladt lyfter fram betydelsen av turtagning i samspelet mellan barn och vuxna i den pragmatiska utvecklingen. Det sker gradvis en ökad turtagning mellan det lilla barnet och den vuxna i takt med att barnet utvecklar sitt språk. I början använder barn bara enstaka ord och ökar senare succesivt på med längre och snabbare språk. Barn lär sig så småningom att ge respons med så kallade returord till exempel ”Mm”, med vilka man ger en bekräftelse på att man är med i samtalen (2013, s. 238-240). I samspelet och turtagningen har även ögonkontakten en stor del för förståelsen. Med blickar och ögonkontakt lär sig barn turtagning och samspel som bidrar till interaktion och ett socialt sammanhang (s. 404).

Nettelbladt talar även om begreppet *reparationer* som hon förklarar som tre olika sätt att reparera ett samtal för att undvika missförstånd. Det första är när man vill ha ett förtydligande av vad talaren menade. Denna form av reparation kallas för *annan-initierad själv-reparation*. Det betyder att det är lyssnaren som tar initiativet till att talaren själv ska reparera samtalet. Nettelbladt menar att den som lyssnar kan då begära ett förtydligande enligt följande exempel:

- Jag vill ha den där lastbilen!
- Vilken lastbil?
- Den blåa (Nettelbladt, 2013, s. 241)

Det andra exemplet av reparation är också en form av den föregående men kallas *specifik begäran om självreparation*. Det betyder att lyssnaren inte förstått något av yttrandet och vill då ha en specifik reparation av talaren. Nettelbladt visar följande exempel:

- Jag vill leka med Lego!
- Va?
- Jag vill leka med Lego! (Nettelbladt, 2013, s. 241).

Det tredje och sista exemplet på hur man kan reparera ett samtal är när man upprepar det som man tror att den andre sagt. Detta heter *annan-initierad annan-reparation*, och kallas även för klargörande. Det betyder att det är lyssnaren som reparerar samtalet genom att upprepa och klargöra det talaren innan hade sagt. Nettelbladt anger följande exempel:

- Jag vill leka med Lego
- Vill du leka med Lego?
- Jaa (Nettelbladt, 2013, s. 241).

Nettelbladt menar att den sista typen av reparation är väldigt vanlig när vuxna för samtal med barn då det ofta är en bekräftelse för barnet att man har förstått. Hon menar att det är en viktig del i den pragmatiska utvecklingen för barn att klara av att reparera ett samtal där man kan se om barnet har förmåga att reflektera över samtalet. Nettelbladt beskriver olika språkförmågor som krävs hos barnet för att kunna reparera ett samtal:

Identifiera att problem uppstått i samtal. Lokalisera problemet. Förstå samtalspartners begäran om reparation. Kunna bekräfta den andres försök till reparation. Själv kunna utföra en reparation. Kunna göra detta i samspel med andra (2013, s. 243).

Förmågan att kunna reparera ett samtal är ofta en stor del av problemet när man talar om pragmatiska svårigheter (2013, s. 157-158, 240-243).



## 6. Metod

Som metod för vår datainsamling valde vi videoobservation och intervju. Vi valde dessa kvalitativa metoder då syftet med vår studie var att undersöka i vilken utsträckning samlingen kan vara en arena för språklig interaktion. För oss var det självklart att använda videoobservation istället för den vanliga klassiska observationsmodellen där man antecknar det man ser. Vi ville undvika att missa detaljer som eventuellt kunde ske när man endast antecknar. Dessutom ansåg vi att videoobservation som metod är positivt då vi kan se om samlingarna flera gånger för att kunna analysera datainsamlingen ordentligt och se på olika aspekter vid olika tillfällen. Videoobservationerna och intervjun genomfördes i en femårsgrupp på en förskola. Vi använde oss av en iPad som verktyg för inspelningen. Vi ställde kvalitativa intervjufrågor och dessa finns som bilaga.

Kombinationen mellan videoobservation och intervju kan ha sina fördelar eftersom man kan få en bekräftelse på att det som sägs i intervjun även genomförs i praktiken. Detta styrker Bell där hon lyfter fram att man i en intervju får uppfattningar om vad som sker medan man i observationer med egna ögon kan se hur pass bra det stämmer (2006, s. 187).

### 6.1 Urval

Urvalet av förskola och avdelning gjordes medvetet från vår sida. Vi ville undersöka vårt syfte i en femårsgrupp där man hade en samling med tydligt pedagogiskt innehåll varje dag. En av oss har koppling till denna förskola och var i och med detta medveten om verksamhetens rutiner och innehåll. Vad samlingen och det pedagogiska innehållet kan innebära redogör vi för i avsnitt 7.

### 6.2 Genomförande

Genomförandet skedde på en femårsavdelning på en förskola. På avdelningen där vi gjorde videoobservationerna och intervjun finns det 10 barn och 2 pedagoger varav en är förskollärare. Videoobservationerna utfördes under tre samlingstillfällen, där samlingarna pågick i minst 45 minuter. Intervjun genomfördes efter sista observationstillfället. Vi valde att inte berätta i förväg för pedagogerna vad vi skulle observera eftersom vi inte ville

riskera att det skulle påverka deras arbetssätt. Vi talade endast om att vi ville göra tre videoobservationer under deras samling.

Vid första observationstillfället presenterade vi oss för barnen och talade om att vi bara skulle sitta med i bakgrunden för att titta på och filma. Vi valde att göra på det viset för att göra barnen medvetna om att vi var där och varför samt för att undvika frågor och funderingar hos barnen under samlingsgången. Vid samtliga tillfällen kom vi till avdelningen en stund innan samlingsgången startade för att kunna sätta oss till ro och placera iPaden på lämpligt ställe. När det var dags för samling placerade sig barnen på sin bestämda plats vid en så kallad samlingsmatta. Det är en stor rund matta som är vanligt förekommande på förskolor. Vi placerade oss utanför samlingsringen men på nära håll så vi kunde få med ljudupptagningen ordentligt. Vi hade innan planerat att ha fokus på varsin frågeställning under observationstillfällena. Ida hade fokus på hur förskolläraren ger återkoppling på barnens spontana uttryck och Susanne hade fokus på vilka slags frågor som ställdes till barnen. Den tredje frågan om hur aktiviteterna kan främja barnens pragmatiska utveckling hade vi gemensamt ansvar för att analysera. Intervjun genomfördes med förskolläraren på avdelningen och ägde rum i förskolans personalrum. Under intervjun antecknade vi och använde oss av ljudupptagning. Av samma skäl som med videoobservationerna valde vi att spela in intervjun för att kunna lyssna på den och göra en ordentlig analys. Susanne intervjuade medan Ida skötte inspelningen.

### 6.3 Arbetsfördelning

I det skriftliga arbetet med denna studie har vi suttit tillsammans och diskuterat samt hjälpt varandra med formuleringar. Vi har under arbetets gång haft huvudansvar för olika delar i det skriftliga arbetet och en del avsnitt har vi gemensamt diskuterat fram och skrivit båda två. Ida har haft huvudansvar för avsnitten bakgrund, tidigare forskning och hur förskolläraren ger återkoppling på det barnen uttrycker sig spontant om. Susanne har haft huvudansvar för avsnitten teoretiska utgångspunkter, metod och vilka slags frågor som ställs till barnen under samlingsgången.

Vi delade även upp arbetet som var utöver den skriftliga delen. Ida sökte vetenskapliga artiklar och Susanne letade bland kurslitteratur samt på biblioteket. Det vi hittade gick vi tillsammans igenom och sållade bort den litteratur som inte längre var aktuell för oss.

Transkribering av videoobservationerna och intervjun gjorde vi till den resultatdel vi själva skrev. Till den del av resultatet som vi skrev tillsammans gjorde vi en gemensam transkribering.

## 6.4 Etiska aspekter

Enligt Bell finns det etiska riktlinjer man bör hålla sig till inför genomförandet av en undersökningsmetod för att skapa en trygghet och en känsla av säkerhet hos de som ska framställas i studien. Dock menar Bell att det inte är något krav att använda sig av dessa etiska riktlinjer utan mer en rekommendation (2006, s. 53-56). I *Forskningsetiska principer* utfärdad av Vetenskapsrådet tar man upp fyra olika huvudkrav som man bör utgå ifrån när man ska utföra en undersökning. Dessa krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (2010, s. 5-14). För oss var det en självklarhet att tänka på de etiska aspekterna då vi skulle göra videoobservation och intervju. Vi ville informera vårdnadshavarna om våra intentioner med undersökningen genom att skicka ut en medgivandeblankett. Dock hade förskolläraren på avdelningen redan innan skickat ut en medgivandeblankett från förskolan som vi fick ta del av. Vi ansåg då att den blanketten med underskrifter var tillräcklig. Även förskolläraren blev informerad skriftligt om vad intervjun innebar och vad materialet skulle användas till (se bilagor).

I avsnitt 7 har vi använt oss av fiktiva namn alternativt X och Y för att visa hänsyn till barngruppen och pedagogerna utifrån konfidentialitetskravet. Fiktiva namn har vi använt oss av när det gäller barn och pedagoger. X och Y har vi använt oss av när det gäller platser. Vi har även valt att använda oss av pronomet hen i enlighet med konfidentialitetskravet.

För att öka reliabiliteten genomfördes videoobservationerna vid tre tillfällen av samma karaktär. Däremot är vi medvetna om att endast tre observationstillfällen på en förskola inte är tillräckligt för att studien ska ses som helt reliabel. För att öka reliabiliteten ytterligare och få ett så trovärdigt resultat som möjligt hade vi behövt göra en längre observationsstudie vid flera olika tillfällen och förskolor. Vi har även kritiskt granskat våra frågeställningar och intervjufrågor för att öka validiteten och mäta det vi vill mäta. Detta är i linje med vad Bell menar när hon tar upp begreppen reliabilitet och validitet i samband med en undersökning (2006).

## 7. Resultat och analys

I detta avsnitt presenterar vi resultat och analys av studien. För att redogöra så tydligt som möjligt börjar vi med att förklara samlingens innehåll för att sedan övergå till de tre frågeställningarna.

### 7.1 Samlingens innehåll

Samling är något som är vanligt förekommande på förskolor och innehållet kan se väldigt varierande ut. På denna avdelning har pedagogerna valt att ha en längre samling som varar i cirka 45 minuter. Vid varje observationstillfälle satt barnen på stolar i en rund ring på en matta. Vid varje tillfälle förekom det även namnsånger och ett barn fick varje dag säga vilket datum det var och i samband med det så talade de om vilket väder det var ute. Andra aktiviteter som var en del av samlingarnas innehåll var bland annat rörelselekar, regellekar, sånger, rimlekar och ramsor. Vid varje tillfälle hade de även en fruktstund. Vi uppfattade att samlingarna på avdelningen var väl planerade av förskolläraren. Detta är något som bekräftades genom en intervju som vi gjorde med förskolläraren i efterhand. Barnen verkade vara vana vid de olika aktiviteterna då de kunde de flesta aktiviteterna utan instruktioner. Genom aktiviteterna fick förskolläraren in många olika lärandesituationer. Vi observerade att många aktiviteter kunde kopplas till utvecklingen av pragmatiska färdigheter. Detta redovisas i avsnitt 7.4.

När vi ställde frågan *Vilka möjligheter ger ni barnen i samlingen för att utveckla de pragmatiska färdigheterna?* till förskolläraren i intervjun svarade hen enligt följande:

Uttrycka och lyssna på andra. Man kan se i vissa grupper att det är vissa barn som styr med till exempel blickar. Då är det viktigt att man tar till andra hjälpmedel som känslkort till exempel. Vi använder oss av olika delar för att kunna uttrycka sig eftersom barn är olika. Vi har dans, musik och idag ska jag till exempel använda en handdocka.

Hen säger även att förskollärarens roll är att skapa något socialt och en inbjudande miljö till interaktion.

Gjems menar att barn testar sig fram i olika sociala sammanhang. De socialiseras in till de sammanhang de tillhör. Att se och lyssna till andras uttryck och dialoger är en början till att barnen senare själva kan testa sig fram och komma in i gruppen. I interaktion med andra lär sig barn hur språket används i olika sammanhang (2011a). I intervjun med förskolläraren frågade vi även *Vad är syftet med samlingen?* Där svarade hen bland annat ”att det handlar om ett socialt arbete och att låta barnen få se och upptäcka varandra”. Inom det sociokulturella perspektivet ser man på lärande som något som sker genom interaktion och därmed utvecklas till ett lärande (Säljö, 2014).

## 7.2 Vilka slags frågor ställs till barnen under samlingen?

Genom observationerna kunde vi se att det ställdes både öppna och stängda frågor. Majoriteten av frågorna som ställdes var av karaktären slutna frågor, det vill säga frågor som endast gav utrymme för barnen att svara ja eller nej, alternativt frågor där förskolläraren redan på förhand visste svaret. Ett fåtal av frågorna var så kallade öppna frågor. Denna frågetyp skapar möjlighet för barn att själva fundera ut ett svar som även kan leda vidare till samtal. Stängda frågor är i linje med vad Gjems menar är vanligt förekommande i samtal med barn (2010).

### 7.2.1 Stängda frågor

Vissa stängda frågor som ställdes hade ett givet svar som förskolläraren på förhand visste svaret på. En del av de stängda frågorna gav endast utrymme för barnen att svara ja eller nej. Exempel på en stängd fråga som ställdes är följande:

Förskolläraren: Vad heter den gula gubben?

Barn 1: Fredag.

Barnet stod framme vid whiteboardtavlan tillsammans med förskolläraren och satte upp dagens gubbe. Dagens gubbe är en figur som representerar vilken dag det är. Varje gubbe i veckan har varsin färg. Grön för måndag, blå för tisdag, vit för onsdag, brun för torsdag, gul för fredag, rosa för lördag och röd för söndag. Just vid detta tillfälle satte barnet upp den gula gubben. Frågan som förskolläraren ställde visste hen redan svaret på men valde att låta barnet svara.

Exempel på en fråga där barnen endast kan ge svaret ja eller nej är följande:

Förskolläraren: Finns det en sten på golvet?

Barn 1: Ja.

Förskolläraren och barnen var mitt inne i en rimlek. På golvet låg det olika artefakter som till exempel en mus, en hatt och en sten. Dessa föremål kunde rimma på andra artefakter som låg i en tygpåse. Barnen fick, en i taget, plocka ett föremål från tygpåsen och para ihop det med det föremål som det rimmade på. När barnet tog upp ett hundben visste barnet snabbt att det var sten som rimmade på ben och detta utan att se var på golvet stenen låg. För att hjälpa barnet att säkert veta att det verkligen var sten som det rimmade på frågade förskolläraren om det låg en sten på golvet.

Gjems menar att stängda frågor ger barnen begränsat utrymme för konversation (2010). Detta kan vi se då frågorna i dessa exempel inte ger utrymme för mer än att endast svara på frågorna.

Ett annat exempel på en stängd fråga som är av karaktären ja eller nej-fråga var under en form av rimlek. Barnen fick varsin uppgift av förskolläraren. Till ett barn i taget frågade förskolläraren vilket ord av tre rimord som var ett djur:

Förskolläraren: Ben, ren, sen.

Barn 1: Ren.

Förskolläraren: Har du sett en ren?

Barn 1: Ja... på min tröja hemma.

Förskolläraren: Mm (*nickar*), du har en rentröja hemma. Har vi renar här där vi bor?

Barn 1: Ja.

Förskolläraren: Finns det renar här?

Barn 1: Ja.

Förskolläraren: Jag tror inte det. Du kanske tänker på rådjur.

Barn 1: Nej, inte rådjur.

Förskolläraren: Det finns faktiskt inte renar här. De finns i X, i Y.

Denna fråga ledde till ett samtal mellan barnet och förskolläraren trots att det byggde på en stängd fråga. När barnet gav felaktigt svar om det finns renar där de bor rättade förskolläraren barnet genom att till slut säga att det inte finns renar där de bor. Förskolläraren började med att ta tillvara barnets erfarenheter genom att fråga om hen hade sett en ren någon gång. När det visade sig att renen som barnet sett fanns på en tröja hemma hos barnet bekräftade förskolläraren detta och gick över till att fråga om renar finns där de bor. Detta är något som förskolläraren redan på förhand visste svaret på men gjorde valet att leda barnet till det rätta svaret. Även om samtalet byggdes på stängda frågor fick barnet ändå möjlighet att uttrycka sig om sina tankar och idéer om renar.

### 7.2.2 Öppna frågor

Följande är exempel på en öppen fråga som ställdes där förskolläraren inte visste svaret innan:

Förskolläraren: Vad heter sköldpaddan?

Barn 1: Sköldpadda.

Detta exempel var från en aktivitet under samlingen där förskolläraren tillsammans med barnen skulle skapa en berättelse. Berättelsen skapades med hjälp av så kallade berättelsekort. Ett barn i taget fick ta ett kort ur en hög som förskolläraren innan bestämt. Vid just detta tillfälle tog barnet ett kort på en sköldpadda. Barnet fick då möjlighet att namnge denna sköldpadda. Förskolläraren kunde inte på förhand veta vad barnet skulle välja för namn.

Ytterligare ett exempel på tillfälle när förskolläraren ställde en öppen fråga var under den delen av samlingen när barnen skulle äta frukt. Förskolläraren skar äpplen och delade ut. Medan barnen åt ställde förskolläraren en fråga om ett flerfärgat äpple. Denna fråga öppnade upp möjligheten för barnen att uttrycka sin egen uppfattning om äpplet och dess färg:

Förskolläraren: Säger man att det är ett rött eller gult äpple?

Flera barn: Ett rött, ett rött!

Barn 1: Och ett gult!

Vid exemplet om sköldpaddan ställdes en öppen fråga där förskolläraren inte kunde veta innan vad barnet ville ge för namn till sköldpaddan. Genom denna fråga gav förskolläraren utrymme för att barnet själv skulle fundera ut ett svar och därmed få möjlighet att utveckla sin kognitiva förmåga genom att hitta ett passande namn till sköldpaddan. I andra exemplet använde sig förskolläraren av ett äpple som var välbekant för barnen. Genom att ställa en öppen fråga om äpplets färg gav det möjlighet för barnen att fundera och reflektera över vad de ansåg vara rätt. Även om förskolläraren själv hade en idé om vilken färg äpplet hade kunde hen omöjligt veta vad barnen hade för idéer om äpplets färg. Gjems menar att öppna frågor i kombination med en interagerande vuxen som använder ett välbekant språk främjar barns språkutveckling (2010).

### 7.2.3 Reparationer

Vid två tillfällen använde förskolläraren sig av reparation i samtalet med barnen. Det ena tillfället var när ett barn ville avsluta samlingen med en ramsa som avgör vilket barn som får lov att gå ifrån samlingen. Förskolläraren var på väg att avsluta samlingen och tala om för barnen vart de skulle ta vägen men ett barn avbröt:

Barn 1: Kan vi inte ta en ramsa?

Förskolläraren: Ska vi ta ramsan?

Barn 1: Ja.

Responset förskolläraren fick tillbaka från barnen var positivt och de satte sig igen på sina stolar för att vara delaktiga i ramsan. Vi antar, utifrån dessa tre observationer, att samlingen brukar avslutas med någon form av räkneramsa som avgör vem som får gå. Detta verkade vara ett uppskattat inslag utifrån barnens perspektiv.

Vid det andra tillfället var det ett barn som precis hade varit framme vid whiteboardtavlan och satt upp den aktuella veckodagen och datumet. Förskolläraren började fråga om vilket väder det var ute:

Barn 1: Jag vill öppna fönstret.

Förskolläraren: Vill du öppna fönstret?

Barn 1: Ja!



Barnet gick snabbt bort till fönstret för att titta ut och se vilket väder som rådde ute. En del av samlingen brukar vara att de tillsammans sjunger sången *Vi öppnar fönstret*. Barnet som sedan innan (se exempel ovan) fått vara framme vid whiteboardtavlan och satt upp veckodagen samt räknat dagarna i månaden fick även gå fram till fönstret. Vid fönstret fick barnet se vilket väder det var och tala om för resten av barngruppen vilka kläder barnen ute på gården hade på sig, om det blåste i träden och så vidare. Vi antar att det var detta barnet syftade på.

Vid båda dessa exempel använde sig förskolläraren sig av reparationsmodellen *annan-initierad annan-reparation* där hen ville klargöra det barnen yttrade sig om. Detta är enligt Nettelbladt en vanlig modell i samtal mellan vuxna och barn. Genom att bekräfta barnet på detta sätt och visa att man förstått vad som sagts kan detta bidra till att barnet själv kan utveckla förmågan att reparera samtal. Den förmågan är en viktig del av barns pragmatiska utveckling (2013).

### 7.3 Hur ger förskolläraren återkoppling på det barnen uttrycker sig spontant om?

Vi observerade att det gavs mest utrymme för återkoppling och spontana samtal mellan aktiviteterna eller under fruktstunden. Återkopplingarna visas i detta avsnitt genom olika typer av spontana samtal.

#### 7.3.1 Barns erfarenheter

I följande fyra exempel kan vi se hur barnen samtalar utifrån sina erfarenheter. Wedin menar att förskollärare behöver ha ett förhållningssätt som öppnar upp möjligheten för barn att resonera och argumentera kring samtalsämnet (2011).

Genom observationen såg vi bland annat ett tillfälle där barnen diskuterade sina tidigare erfarenheter från en lekpark. I lekparken finns det en speciell klätterbyggnad. De började diskutera vad som är tillåtet och inte när man klättrar där. Under diskussionen mellan barnen började förskolläraren rita klätterställningen på whiteboardtavlan för att förtydliga för barnen var man fick klättra och inte:

Barn 1: Jag har klättrat ända upp och mamma gjorde bara så och så hoppade jag ner.

*(Barnet visar hur mamma sträckte ut armarna)*

Barn 2: Jag brukar stå där uppe och bara hoppa ner.

*(Barnet visar med armarna hur han dyker ner)*

Förskolläraren: Man kan få hoppa ner här, om man vågar, men man får inte hoppa där.

Barn 3: Men då kan du väl kryssa?

Förskolläraren: Ska jag kryssa? Ja det kan jag ju göra.

*(Förskolläraren ritar ett stort rött kryss där man inte får hoppa)*

Vid varje tillfälle som vi observerade sjöng de sången *Hej vädret* och barnet fick titta ut genom fönstret och berätta genom sången vilket väder och vilken årstid det var. Detta fick en efterföljande diskussion där de diskuterade vilka sorts kläder barnen hade på sig ute för att tydliggöra för de andra barnen hur de skulle klä sig när det var dags att gå ut. Barnen började här diskutera vilka byxor de hade och jämförde med varandra och argumenterade för att de skulle slippa ha överdragsbyxor på sig:

Barn 1: Jag har ju jeans så jag behöver väl inte ha överdrag på mig?

Förskollärare: Kanske inte när man har jeans, det är lite varmare idag.

Barn 2: Och jag har sådana här byxor på mig *(söker ögonkontakt med pedagogen och drar lite i byxbenet)*.

Förskollärare: Har inte du din overall då?

Barn 2: Nej.

Förskollärare: Den har du inte på dig idag.

Barn 3: Jag har överdragsbyxor!

Förskollärare: Man kan ju tänka såhär också att man har överdragsbyxor för att skydda sina kläder inte bara för att man fryser. När man går till en lekpark och leker så kan man bli lite smutsig.

Den här dagen var den andra pedagogen som brukar arbeta där sjuk. En spontan diskussion uppstod under fruktstunden mellan barn och förskolläraren:

Barn 1: Jag tror jag såg Kim cykla där ute!

Förskollärare: Vår Kim?

Barn 1: Mm.

Förskollärare: Nej det tror jag inte.

Barn 2: Det var kanske någon som var likt Kim då!

Förskollärare: Ja det var nog någon som var likt Kim, någon som liknade hen väldigt mycket. Kim bor ju i X, hen bor ju inte i Y och hen är sjuk så jag tror inte att hen har cyklat hit.

Barn 3: Och man kan inte cykla så långt. Eller jo man kan det men då kanske man blir väldigt trött och då orkar man inte cykla tillbaka sedan.

Barnen hade precis fått varsin bit med päron som de satt och åt när följande diskussion uppstod:

Barn 1: Nu äter jag upp mitt pärongodis.

Barn 2: Nu äter jag upp mitt godis för halva dagen.

Barn 3: Visst är våra päron godisar?

Barn 2: Mm, jag äter upp mitt godis för halva dagen.

Förskollärare: Mm, ja det här var verkligen godispäron. Jättegoda!

Barn 4: Päron är godis.

Förskollärare: Ja det är faktiskt godis. Vi torkade ju päron. Kommer ni ihåg när vi torkade päron och åt pärongottet? Det tyckte ju ni var jättegott!

Barn 5: Ja som godis!

Förskollärare: Ja det blev ju vårt godis på festen, kommer du ihåg det Emma?

Barn 6: Mm, fast det här är ännu godare pärongodis.

I dessa återkopplingar och samtal kan vi se hur förskolläraren delvis tar hänsyn till de kontextuella faktorer som Nettebladt (2013) beskriver. Se avsnitt 5.1.1. I det senaste exemplet där barnen och förskolläraren samtalar om päron uppmärksammar vi att förskolläraren tar hänsyn till föregående yttranden och fortsätter samtalet utifrån vilka hens samtalspartners är.

Utifrån dessa fyra exempel kan man se det Gjems menar, nämligen att barnen diskuterar utifrån sina tidigare erfarenheter för att socialisera in sig i en situation. Förskolläraren ger barnen respons och möjlighet att föra en diskussion där de delar med sig av sina tidigare erfarenheter för att kunna delta i diskussionen. De barn som inte är aktiva med att tala i situationen observerar, lyssnar och tar in vad deras kompisar har att säga, det som Gjems menar att se och lyssna till andras uttryck (2011a). Enligt Hwang och Nilsson är omgivningen och erfarenheter något som skapar betydelse för barns språkutveckling och

det är viktigt att detta sker i interaktion och samspel med vuxna som ger återkoppling och ger bekräftelse i språkutvecklingsprocessen (2011).

### 7.3.2 Turtagning och returord

I följande exempel diskuterar barngruppen vilken frukt de har hemma i sin trädgård och det förekommer så kallade *returord* för att ge respons till den man talar med. Nedan upprepade förskolläraren det som barnet sa och gav respons med *Har du det?* och *Oj!* för att visa sin delaktighet i samtalet:

Barn 1: Jag skulle ju ta med mig frukt hit idag!

Förskollärare: Har du frukt i din trädgård?

Barn 1: Ja.

Förskollärare: Har du det?

Barn 1: Äppelträd och plommonträd, fast de är gröna, fast man kan äta dem.

*Här blev hen avbruten av ett barn som ville ha en äppelbit till.*

Förskollärare: Vad sa du, hade du gröna äpplen hemma?

Barn 1: Nej gröna plommon!

Förskollärare: Oj!

Barn 1: Man kan äta gröna äpplen.

Förskollärare: Ja det kan man, det finns sådana.

Barn 1: Och det har jag hemma.

Förskollärare: Gula äpplen finns också.

Nettelbladt diskuterar turtagningens betydelse för den pragmatiska utvecklingen i ett samtal och menar att *returord* är sådana ord som visar att man är delaktig i en diskussion (2013).

## 7.4 Hur kan aktiviteterna i samlingen främja barns pragmatiska utveckling?

Resultatet på denna frågeställning är en analys utifrån de observationer vi har gjort. Under de tre tillfällen vi observerade kunde vi se att samlingarna innehöll många olika former av aktiviteter. Genom det vi har observerat på avdelningen kan man tolka situationerna utifrån många olika aspekter.

### 7.4.1 Språkliga lekar

Nettelblatt lyfter fram språkliga lekar som en del som gynnar den pragmatiska utvecklingen. Inom den språkliga leken beskriver hon hur barn som rimmar eller leker rytmlekar och med alliteration får en ökad pragmatisk färdighet. Genom att barn får leka med ord bidrar detta till språkmedvetenhet och ökad metaspråklig förmåga (2013).

En typ av aktivitet under samlingen var en rimlek. Förskolläraren började med att plocka fram en skokartong och en tygpåse full med olika artefakter. Förskolläraren la ut föremålen från skokartongen på golvet. Sedan fick barnen, en i taget, gå fram och plocka en sak från tygpåsen. Föremålen från tygpåsen skulle då rimmas på någon av artefakterna som låg på golvet. När alla barn fått göra varsin gång låg det endast kvar en liten mjuk mus på golvet och en sak kvar i tygpåsen:

Förskolläraren: Vad är det som är kvar i påsen? Vad är det som rimmar på mus?

Barn 1: Hus!

Förskolläraren: Är det ett hus kvar här?

Barnen: Nä!!

Barn 2: Mus!

Förskolläraren: Musen är ju där. (*Pekar på golvet*) Mus hus är svårt, det är inget hus i påsen.

Barn 3: Men kanske en liten låtsaslus.

Förskolläraren: En liten låtsas...?

Barn 3: Lus.

Förskolläraren: En lus...en loppa, en liten lus.

Barn 1: Nej, den finns inte.

Förskolläraren: Nej, det var ingen lus heller. Vad kan det vara mera som rimmar på mus, lus, hus?

Barn 4: Bus!

Förskolläraren: Bus? Är det en busig påse?

Barnen skrattar: Nä!

Förskolläraren: (*Börjar sakta ta fram föremålet ur påsen*) - Det...är... (*Visar upp föremålet*)

Barnen: Ljus!

Förskolläraren: Ljus är det! Det är ett ljus som rimmar på mus. Vad ni kan. Ni är superduktiga!

En annan aktivitet var när förskolläraren tillsammans med barnen sjöng sången *1234567 vilken dag ska komma nu?* Barnen skulle här komma ihåg i vilken ordning veckodagarna kom. Sången gick på följande sätt:

På måndag går jag upp och vet ni vad jag ser, jo regnet bara öser ner.  
Om jag går till skolan blir jag blöt som en sill, så jag lägger mig ner och väntar lite till.  
Ösregnet passar inte mig, så jag väntar lite till ok?  
1234567 vilken dag ska komma nu?  
Måndag!

Så fortsatte sången tills alla dagarna hade räknats upp. Sången innehöll rim och rytm. Den gav chans till barnen för att reflektera över textens innehåll.

Sången efter det innehöll också rim och rörelser som passade till sången. Texten innehöll följande stycke som återkom gång på gång:

En taggig boll med ett frö ini som ramlade ner på marken.  
Så växte det upp ett pampigt träd, med krona och grenar, i parken.  
Stora och flikiga blad.  
Vita ljus som står på parad.

När sången var slut fortsatte barnen att sjunga sången och ett barn började leka med språket och därmed göra sin egen text till sången som passade till hans egna påhittade rörelser:

Så växte det upp till ett pampigt träd och jag sätter mig ner på stolen, stolen, stolen.  
*(Samtidigt som hen viftar med armarna för att landa ner på stolen).*

Under de observationer vi gjort kan vi konstatera att man arbetade mycket med rim. I dessa exempel kan vi se att barnen får uppleva rim både genom sång men också genom ringlekar där de får leka med ord. Detta är i enlighet med vad Nettelbladt menar är nyttigt för barns språkutveckling (2013).

## 7.4.2 Ögonkontakt

Under aktiviteterna höll förskolläraren en tydlig ögonkontakt med barnen för att bekräfta eller uppmuntra det som barnen gjorde. Nettelbladt poängterar hur viktig ögonkontakten är när barn interagerar med varandra och för barns sociala samspel, för att det ska utvecklas (2013). Följande exempel visar hur förskolläraren uppmuntrade till ögonkontakt med barnen:

En namnsång som var återkommande på avdelningen var *Skruttelutteli skruttelutteli vad heter du?* Där skulle barnen ha koll på förskollärarens ögon och säga sitt namn när de fick ögonkontakt med hen. Det kunde till exempel låta enligt följande:

Förskolläraren och barnen sjunger tillsammans: *Skruttelutteli skruttelutteli, vad heter du?*

Barnet som får ögonkontakt svarar: Max.

Alla tillsammans sjunger: Max, Max heter du, aha.

Samma procedur upprepades tills alla barn hade sagt sitt namn.

## 7.4.3 Styrda lekar

Gärdenfors menar att i en låtsaslek får barn möjlighet att bland annat ta sig an samt byta roller, sätta sig in i andras perspektiv och avläsas andra känslor (2009). Dessa grundläggande sociala förmågor kan vi se att de förekommer i följande två exempel:

I en styrd aktivitet fick barnen kliva in i en roll som fjäril och flyga runt tillsammans enligt instruktioner som gavs under tiden. Barnen fick röra sig fritt som fjärilar på samlingsmattan medan lugn musik spelades. På mattan var det utplacerat några pallar. Under lekens gång fick barnen, när de ville, lägga sig över pallarna. Pallarna skulle föreställa blommor och när barnen la sig över pallarna skulle detta föreställa att fjärilen placerade sig på en blomma för att vila. Då det inte fanns lika många pallar som antalet barn fick barnen turas om att ta plats på en pall. Barnen behövde då ta hänsyn till att andra barn ville placera sig på en pall och därmed inte kunna vara där så länge utan flyga vidare efter en stund.

I en annan styrd lek fick de kliva in i rollen som astronauter som svävade uppe i rymden. På samlingsmattan hade förskolläraren placerat ut några rockringar på golvet som skulle föreställa planeter. Till planeterna skulle barnen ta sig till när musiken tystnade. Musiken styrde ett barn i taget genom att spela på ett piano och när musiken stannade skulle barnen hitta den närmaste planeten. I nästa omgång tog förskolläraren bort en rockring och för varje omgång blev det färre och färre rockringar. Detta gjorde att barnen behövde samarbeta för att så många som möjligt skulle få plats i en rockring.

I leken där barnen skulle agera fjärilar och få möjlighet att som fjäril vila på en blomma skapades möjlighet för barnen att ta hänsyn till varandra. I enlighet med det Gärdenfors (2009) talar om får barnen ta sig an en roll och samtidigt sättas sig in i andras perspektiv. I leken kunde vi se att barnen lämnade plats för varandra på pallarna då de varit där en stund. Vi upplevde att barnen hade förståelse för att andra barn också ville vara på en pall.

I det andra exemplet där de tog sig an rollen som astronaut ute i rymden fick barnen möjlighet att läsa av varandras känslor genom att se till att ingen hamnade utanför en rockring. Ju färre rockringar det blev på mattan desto svårare var det för barnen att få plats. Vi upplevde att barnen uppmärksammade varandra och såg till att alla hade någon planet att vara på.

Lekens betydelse mellan barn och därmed lekens betydelse för den pragmatiska utvecklingen beskrivs av Nettelbladt. Hon beskriver hur man inom leken exempelvis övar sig på att byta roller. I rolleken och låtsasleken övar barn på att kunna se saker ur andras perspektiv, vilket Nettelbladt menar är en del i barns pragmatiska utveckling (2013). Även Knutsdotter Olofsson lyfter fram lekens betydelse och att detta ökar barns sociala kompetens. Genom lek lär de sig att samarbeta, leva sig in i andras perspektiv och konflikthantering (2009).



## 8. Slutsatser och diskussion

Syftet med vår studie har varit att undersöka i vilken utsträckning samlingen kan vara en arena för språklig interaktion. Enligt våra tidigare erfarenheter är samlingen en stark tradition inom förskolan. Under de tre observationer vi gjort har vi sett att begreppet samling inom förskola kan innehålla många olika pedagogiska delar. Vi har reflekterat över hur interaktionen som sker i samlingen kan bidra till att barn får möjlighet att utveckla både sin sociala kompetens men även sin språkliga förmåga.

Slutsatsen av denna studie är att man inom förskolan kan dra nytta av olika typer av aktiviteter, rollekar, regellekar och samtal för att barn ska få möjlighet att öka sina pragmatiska förmågor. Under detta arbete har vi fått uppleva och undersöka hur samlingen kan vara en arena för språklig interaktion. Samlingen kan vara ett tillfälle där barn får möjlighet att utvecklas inom många olika områden och ta del av flera olika lärandesituationer. I alla aktiviteter och samtal kan både barn och vuxna samspela med varandra och delge sina tankar och erfarenheter. I och med detta kan då samlingen utformas som en arena för barn att utveckla sina pragmatiska färdigheter.

I de tre samlingar vi har observerat har vi sett många styrda aktiviteter. Då samlingarna var ca en timme långa behöver man som förskollärare planera dessa tillfällen på så vis att barnen orkar hålla fokus och intressera sig för innehållet. På grund av detta kunde vi se att det gavs begränsat utrymme för längre samtal och diskussioner mellan barn samt mellan vuxna och barn. Trots detta kunde vi ändå hitta delar och exempel som gav oss möjlighet att studera hur samlingen kan vara en arena för barn att utveckla sina pragmatiska färdigheter. Något som vi anser att man kan ha i åtanke som förskollärare är att utnyttja även de tillfällen som inte är en styrd aktivitet, till exempel fruktstund som i detta fall ingick i samlingen, till samtal och diskussioner.

Under observationerna såg vi att en del barn har lättare för att uttrycka sig. En del barn studerar under tystnad hur andra beter sig och vad de säger. Enligt förskolläraren är en del av hans uppgift i samlingen att se till att det skapas tillfällen för alla att kunna uttrycka sig på olika sätt. Att skapa ett socialt sammanhang som passar för alla. Vi ser samlingen som en arena för förskollärare att utifrån planering kunna utveckla barns pragmatiska

färdigheter utifrån många olika sätt. I den litteratur och forskning som vi läst ingår lekar av olika slag, samtal och kroppsspråk på olika sätt till att bidra till den pragmatiska utvecklingen. Detta ser vi bara som en fördel, då det går att arbeta på ett varierat sätt med detta. Något som vi förstår har en stor betydelse är vilket förhållningssätt som pedagoger har. Det är viktigt att man är lyhörd och arbetar med rätt verktyg för att kunna vidareutveckla barns pragmatiska färdigheter.

Under arbetet med vår studie har det väckts en del funderingar och tankar hos oss hur man eventuellt kan arbeta vidare med denna studie. Vi har funderat på hur andra tillfällen inom förskolan kan bidra till att öka barns pragmatiska utveckling. Vi har bland annat blivit nyfikna på hur till exempel måltidssituationer och uteverksamheter kan vara sådana arenor där förskollärare kan skapa utrymme för den pragmatiska utvecklingen. I intervjun med förskolläraren uttalade hen sig om pedagogers förhållningssätt vad gäller uteverksamhet. Hen menar att tidigare erfarenheter har talat för att många pedagoger tar rollen som så kallad rastvakt när man är ute med barnen på gården. Istället för att vara delaktiga i barns aktiviteter och lekar rör man sig istället allmänt på gården och ser till att ingen kommer till skada. Förskolläraren menar att om fler pedagoger planerade även ute för styrda aktiviteter och engagerade sig i de lekar som barn är delaktiga i kan man även i uteverksamheten bidra till ökad språkutveckling hos barn. Detta har vi också upplevt då vi varit ute på olika förskolor i samband med arbete eller VFU-perioder (verksamhetsförlagd utbildning).

Ytterligare en fundering som dykt upp hos oss är hur man kan arbeta för att utveckla de pragmatiska färdigheterna hos barn med ett annat modersmål än svenska. I de artiklar och böcker vi har använt oss av i detta arbete har man tagit upp pragmatiska problem hos barn med språkstörning och barn med ett annat modersmål. Hos dessa barn kan det skapas svårigheter vad gäller pragmatiken då uttryckssätt och samspel kan variera beroende på situation.

Som förskollärare kan man dra nytta av samlingar och andra sociala arenor på förskolan genom att ha det sociokulturella perspektivet som förhållningssätt samt att vara medveten kring begreppet scaffolding. Ger man det stöd barn behöver för att komma vidare i sin språkliga utveckling och är lyhörd samt bekräftar det barn uttrycker sig om bidrar man till att öka barns pragmatiska färdigheter.

Öppna frågor är även något som vi anser är viktigt att man som förskollärare är medveten om att använda mer. Forskning visar att ställs det alldeles för mycket stängda frågor där man inte får så mycket utrymme för att samtala. Liberg talar om att det inte är mängden frågor som ställs som är viktigt utan vilken typ av frågor som ställs som kan ha betydelse för barns språkutveckling (2010). För att barn ska få möjlighet till att träna på att konversera och uttrycka sig behöver förskollärare ställa mer öppna frågor och gärna i kombination med barns tidigare erfarenheter för att barn ska uppleva det som konkret. Att hålla en god kvalitet på samtalen är något som Whorral och Cabell talar om där de menar att öppna frågor kan utmana barn i deras språkutveckling (2016).

Avslutningsvis menar vi att det finns många olika tillfällen i förskolan där man som förskollärare kan skapa utrymme för språkutveckling. Det gäller att vara lyhörd och medveten i sina didaktiska val. Genom denna studie har vi fått en fördjupad kunskap vad gäller barns språkliga interaktion i samlingsen.

## Referenslista

Axelsson, M. (2010). Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. I Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. s. 125-149. Lund: Studentlitteratur

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur

Gjems, L. (2008). *Voksnes samtalestøtte i barnehagen*. Norsk pedagogisk tidsskrift. nr. 5. vol. 92. s. 364-375

Gjems, L. (2010). Teachers talking to young children: invitations to negotiate meaning in everyday conversations. *European Early Childhood Education Research Journal*. nr. 2. vol. 18. s. 139-148

Gjems, L. (2011a). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur

Gjems, L. (2011b). Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, nr. 04, vol. 19, s. 501-513

Gärdenfors, P. (2009). Lek ur ett revolutionärt och kognitivt perspektiv. I Jensen, M. & Harvard, Å. (red.) *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. s. 43-54. Lund: Studentlitteratur

Hwang, P. & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur & kultur

Liberg, C. (2010). Samtalskulturer. Samtal i utveckling. I Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. s. 77-100. Lund: Studentlitteratur

Knutsdotter, Olofsson, B. (2009). Vad lär barn när de leker? I Jensen, M. & Harvard, Å. (red.) *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. s. 75-92. Lund: Studentlitteratur

Lpfö98 (2016). *Läroplan för förskolan. Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket

Nettelbladt, U. (2013). Under medverkan av Salameh, E-K (red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 2. Pragmatik: teorier, utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur

Rehmqvist, G & Svensson, G (2012). *Lära om språk. Språkvetenskaplig introduktion. Grundläggande termer och begrepp*. Malmö: Gleerups

Sandvik, M. & Spurkland, M. (2011). *Språkstimulera och dokumentera i den flerspråkiga förskolan*. Lund: Studentlitteratur

Svensson, A-K (2012). *Med alla barn i fokus. Om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling*. Paideia. nr. 04. s. 29-37

Säljö, R. (2014). Den lärande människan. Teoretiska traditioner. I Lundgren, U. P.; Säljö, R. & Liberg, C. (red.). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. s. 251-309. Stockholm: Natur & kultur

Vetenskapsrådet (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Uppsala: Codex

Wedin, Å. (2011). Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren: flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag. *Nordic Studies in Education*. vol. 31. nr 3. s. 210-225

Whorral, J. & Cabell, Q, S. (2016). Supporting Children's Oral Language Development in the *Preschool Classroom*, *Early Childhood Education Journal* 07.vol. 44. nr 4. s. 335-341

# Bilagor

## Medgivandeblankett till förskolläraren

### **Information om medverkan i en intervjustudie.**

Vi heter Ida Wahlby och Susanne Alm och går sjunde terminen på Förskolläraryrket utbildningen på Uppsala Universitet. Studiens syfte är att se hur förskollärare arbetar med att utveckla barns pragmatiska färdigheter under samlingen.

Deltagandet i studien innebär att en intervju kommer att genomföras på förskolan. Forskningsresultatet kommer att offentliggöras. Informationen kommer endast att användas i forskningssyfte. Vi beräknar att intervjun kommer att ta ca 30 minuter. Hela intervjun kommer att spelas in. När studien är klar kommer inspelningen att raderas. Intervjuerna kommer att behandlas konfidentiellt. Inga uppgifter om dig eller verksamheten kommer att spridas vidare. Medverkan i intervjun är frivillig och kan när som helst avbrytas.

Datum och Underskrift

---

## Medgivandeblankett till föräldrarna

Två förskollärostudenter, Ida och Susanne, vill filma X samlingar.

Fred den 13 okt, månd den 16 okt och tisd den 17 okt kl. 09:15 – ca 10:30. **Det är endast de två som sedan ser filmerna** och studerar och analyserar utifrån en specifik frågeställning i deras slutarbete. Sedan raderas filmerna. X kommer att få ta del av deras studie.

Jag godkänner att mitt barn får synas i filmerna:

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
-

## Intervjufrågor till förskolläraren

- Vad är syftet med att ha samlingen?
- Hur planeras samlingen? Är den alltid förberedd eller improviserar ni utifrån barns behov?
- Hur ser du på samlingen som ett tillfälle för barn att utveckla sina pragmatiska färdigheter?
- Vilka möjligheter ger ni barnen i samlingen för att utveckla de pragmatiska färdigheterna?
- Vilken roll anser du att förskollärare har vid barns språkutveckling?
- Forskning menar att vuxnas samtalsstöd är avgörande för att barn ska utveckla sitt språk och sina samtalsfärdigheter, hur arbetar ni med detta?
- Forskning visar att det finns för få tillfällen där lärare medvetet stödjer språkutvecklingen under fria aktiviteter, hur upplever du skillnaden mellan att stödja barn i styrda aktiviteter och under fria aktiviteter?
- Hur tänker du allmänt om hur pedagoger arbetar med pragmatiska färdigheter under samlingar?