



DEN LEKANDE FÖRSKOLLÄRAREN

STRATEGIER FÖR ATT STÖDJA SPRÅKUTVECKLINGEN HOS YNGRE
BARN I ÅLDRARNA 1–3 ÅR

LINA KÄRRSTRÖM

MOA ZETTERBERG

Institutionen för utbildningsvetenskap och konst
Självständigt arbete - förskolepedagogiskt område,
Grundnivå, 15 hp.

Handledare: Hans Öberg
Examinator: Anne Lillvist
Termin: 7 År: 2026



Institutionen för utbildningsvetenskap och konst

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE 15 hp

Kurskod: PEA098

Termin: 7 År: 2026

SAMMANFATTNING

Lina Kärrström & Moa Zetterberg

Den Lekande Förskolläraren

Strategier för att stödja språkutvecklingen hos yngre barn i åldrarna 1–3 år

The Playful Preschool Teacher – Strategies for Supporting Language Development in Young Children Aged 1–3 Years

Årtal: 2026

Antal sidor: 32

Studien undersöker förskollärares förhållningssätt i yngre barns lek, åldrarna 1–3, för att stödja språkutveckling. I undersökningen lyfts även de språkliga strategier förskollärarna anser är viktiga att använda under lekens gång. Studien är en kvalitativ studie där semistrukturerade intervjuer genomförts. Den insamlade datan har analyserats genom en tematisk analys, där olika teman synliggjorts. Dessa teman redovisas genom tabeller. Resultatet redogör för att närvarande förskollärare behövs i yngre barns lek, för att främja yngre barns språkutveckling. Resultatet belyser även de viktiga strategier såsom användningen av artefakter, TAKK och scaffolding som kan användas för att stödja barnen i deras språkliga utveckling. Studiens slutsats är att det krävs en närvarande och didaktiskt medveten förskollärare, som använder lek som en arena för barns språkutveckling.

Nyckelord: Lek, språkutveckling, strategier, TAKK, artefakter, sociokulturellt perspektiv

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.2 Syfte & frågeställning	2
1.3 Uppsatsens disposition	2
2. Tidigare forskning	3
2.1 Lekens betydelse för barns språkutveckling och förskollärarens deltagande	3
2.2 Låtsaslek och narrativ lek som språklig miljö	5
2.3 Det sociokulturella perspektivet som gemensam grund	7
2.4 Sammanfattning	9
3. Teoretisk utgångspunkt	9
3.1 Centrala begrepp	10
3.2 Det sociokulturella perspektivet och språket	11
3.2.1 Språkets utpekande funktion	11
3.2.2 Språkets semiotiska funktion	12
3.2.3 Språkets retoriska funktion och kommunikation	13
3.3 Lekens betydelse	13
4. Metod	14
4.1 Semistrukturerade intervjuer	14
4.2 Urval och avgränsningar	15
4.3 Analysmetod	16
4.3.1 Tematisk analys	17
4.4 Forskningsetiska överväganden	17
5. Resultat och analys	18
5.1 Förskolläraren som språklig medlare	18
5.1.2 Språklig stöttning i nuet	19
5.2 Förskollärare i mediering med artefakter	20
5.2.1 Artefakter förstärker det pågående lärandet	21
5.2.1.1 Analys av likheter och skillnader i förskollärares användning av språkliga strategier	22
5.3 Förskollärare som stöd i barns proximala utvecklingszon	23
5.3.1 Stöttning i situationer där barn saknar språklig kunskap	24
5.3.2 Den proximala utvecklingszonen i ständig process	25
5.4 Förskollärare ger tillgång till kulturella redskap	26
5.4.1 Förskollärare stödjer i att utveckla leksituationer	26
5.5 Sammanfattning av resultat	27

6. Diskussion	27
6.1 Förskollärares närvaro och lekresponsivitet.....	28
6.2 Lek som kontext för språkutveckling	28
6.3 Språkliga strategier och användning av artefakter som multimodal kommunikation	29
6.4 Slutsatser.....	30
6.5 Studiens relevans för förskolläraryrket.....	31
6.6 Metoddiskussion.....	31
7. Referenslista	33
8. Bilagor.....	35
8.1 Bilaga 1 - Intervjufrågor	35
8.2 Bilaga 2 - Missivbrev.....	35

1. Inledning

Lekens betydelse i förskolans undervisning framhålls i *Läroplanen för förskolan, LPFÖ18* (2025, s. 8) som grundstenen i barns lärande och utveckling. Dock finns olika arbetssätt och förhållningssätt till lek och den roll förskolläraren ska inta i barns lek. Tenfält (2026) skriver om en ny dansk studie som lyfter hur förskollärare bör undvika att lägga sig i barns lek, för att barnen ska få uppleva självständighet och lära sig att hantera konflikter. Studiens resultat, som framkommit genom intervjuer med barn, menar på att barn ser lek som spännande när vuxna inte medverkar. Samtidigt skriver Hedman (2025) om ett projekt i förskolan där förskollärare påbörjat ett utvecklingsarbete som innebär att förskollärarna är aktiva medverkare i barns lek. Förskollärarna beskriver hur de genom att ge barnen gemensamma upplevelser och kontexter, skapar innehåll barnen kan ta med in i leken. En motivering är att förskollärarens deltagande och användning av material blir spännande och lockar barnen till lek, i stället för att materialet skall sitta utforskat i ett annat rum. Genom deras medverkan upplever även förskollärarna att de kan stödja barnen i konflikthantering och stödja barnen i leken. Särskilt för de som ej är verbala ännu eller upplever det svårt att uttrycka sig.

Lek är en betydelsefull del av förskolans uppdrag och en central del av barns utveckling och lärande. Lek bidrar till språkutveckling och utvecklade kommunikationsförmåga. Därför är det av stor vikt att ge barn tillfälle att skapa egna lekar, där de får experimentera och uppleva. På förskolan ska barn få tillfälle för lek som de själva tar initiativ till, både självständig och gemensam lek (Skolverket, 2025, s. 8). Lek är ett verktyg för barns lärande, där samspel, utforskande och skapande hör till. Genom att iakttä, samtala och reflektera kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande. Att använda sig av ett varierande arbetssätt och att skapa en lärmiljö som är inbjudande kan barnen bli uppmuntrade till lek (Skolverket, 2025, s. 11). I förskolan är det förskollärares ansvar att ge varje barn de förutsättningar som krävs för att kunna leka och lära, samt att de utmanas och stimuleras i deras språkutveckling och kommunikationsförmåga (Skolverket, 2025, s. 15–16).

En närvarande förskollärare som följer leken kan bidra till upptäckter angående begränsningar i barnens lek och stödjande faktorer kan utvecklas. Genom en aktiv och närvarande förskollärare kan barnens kommunikation även stödjast. Barnen behöver få de förutsättningar som krävs för att kunna engagera sig i gemensam lek med de andra barnen, utifrån deras egen förmåga (Skolverket, 2025, s. 8). Förskollärare har ett särskilt ansvar att stödja barns språkutveckling genom att skapa stimulerande miljöer som uppmanar och utmanar barnens språkliga utveckling (Skolverket, 2025, s. 13). Detta innebär att förskollärare aktivt ska stödja barns kommunikation och skapa möjligheter för språkutveckling i vardagliga sammanhang, såsom i lek (Skolverket, 2025, s. 7–8). Fri lek utgör en stor del av förskolans vardag och är därmed en viktig del av språkligt samspel och lärande. Förskollärares närvaro under den fria leken kan bidra till att stödja barns

språkutveckling genom att exempelvis benämna, förklara, ställa frågor och uppmuntra (Skolverket, 2025, s. 6).

Mot denna bakgrund vill vi undersöka hur förskollärare resonerar kring sin roll i lek för att stödja språkutvecklingen hos barn i åldrarna 1–3 år, samt vilka strategier de uppfattar som relevanta att använda sig av under den fria leken. I studien finner vi det relevant att använda ett sociokulturellt perspektiv som analysverktyg. Detta för att teorin har en stark koppling till lek, språkutveckling och skapandet av en kulturell individ genom social interaktion.

1.2 Syfte & frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka hur förskollärare använder leken som en arena för att stödja språkutvecklingen hos barn i åldrarna 1–3 år. Studien avser även att synliggöra de språkliga strategier förskollärare resonerar kring i relation till ett sociokulturellt perspektiv. Syftet besvaras genom följande frågeställningar:

- Hur förklarar förskollärare sitt förhållningsätt i barns lek för att främja språkutvecklingen hos barn i åldrarna 1–3 år på förskolan?
- Vilka språkliga strategier, exempelvis scaffolding eller användande av artefakter, framhålls som betydelsefulla i förskollärares arbete med yngre barns språkliga lärande, och hur använder de dessa utifrån sitt professionella kunnande?

1.3 Uppsatsens disposition

Kapitel 2 innehåller tidigare forskning som bearbetar insamlad data angående lekens betydelse, förskollärares stöttning i lek, låtsaslek och narrativ lek som språkliga miljöer. Forskningen organiseras sedan tematiskt. Kapitel 3 presenterar den teori som använts i studien och de centrala begreppen som använts för att analysera och diskutera studiens resultat. I kapitel 4 beskrivs den metod som använts samt de avgränsningar och urval som gjorts. I kapitlet lyfts även de forskningsetiska överväganden som gjorts. Kapitel 5 redogör för de resultat som framkommit genom analysering av vår insamlade data. I kapitel 6 presenteras studiens diskussion och slutsats, samt hur forskningen inom området skulle kunna bedrivas vidare.

2. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning med fokus på förskollärares arbete kring lek och språkutveckling hos de yngre åldrarna i förskolan. Forskningen presenteras och organiseras tematisk utifrån tre områden: *Lekens betydelse för barns språkutveckling och förskollärares deltagande*, *Låtsaslek och narrativ lek som språklig miljö* samt *Det sociokulturella perspektivet som gemensam grund*. Den tidigare forskningen samspelar med teorin och utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv.

2.1 Lekens betydelse för barns språkutveckling och förskollärares deltagande

Wasik och Jacobi-Vessels (2016, s. 769) diskuterar den vuxnas roll i barns lek för att stödja barns språkutveckling. De använder sig av en litteraturöversikt samt en teoretisk analys utifrån tidigare forskning. Författarna lyfter olika leksorter och diskuterar den roll en vuxen bör inta under den specifika leken, för att stödja barnen i deras språkutveckling. Författarna nämner den fria lekens påverkan på barns utveckling, samtidigt som de lyfter hur vuxennärvaro i lek bidrar till god språkutveckling. Författarna kom fram till att vuxenstöttad lek förbättrar barns språk, särskilt genom samtal och andra strategier. Wasik och Jacobi-Vessels (2017, s. 772) förklarar hur fri lek behöver stöttning av en förskollärare, då förskolläraren kan erbjuda nya sammanhang och kontexter för barnen att utforska i leken.

Dock skriver Há (2022, s. 129) fram att den forskning som finns inom låtsaslekens betydelse för språkutveckling är splittrad och uttrycker ett behov för mer forskning inom området. Há (2022, s. 123) syftar till att undersöka hur låtsaslek och språkutveckling hör ihop, samt hur låtsasleken påverkar språkutveckling hos barn. Denna undersökning är en litteraturstudie där författaren utgått från tidigare forskningsartiklar och jämfört olika studier för att nå sin slutsats. Författaren (2022, s. 123) diskuterar förhållandet mellan låtsaslek och språkutveckling genom Vygotskijs sociokulturella teori. Há (2022, s. 129) skriver fram i sitt resultat att det finns empiriskt underlag som visar på ett samband mellan språkutveckling och låtsaslek, medan det även finns forskning som visar motsatsen. Författaren menar att fler insatser krävs för att verifiera att låtsaslek har en tydlig effekt på barns språkutveckling.

Denna försiktighet inom ämnet speglas sedan av Pramling och Wallerstedt (2019, s. 12,19) som betonar lekens betydelse för barns utveckling och lärande, samtidigt som de belyser hur lek inte automatiskt bidrar till lärande. Pramling och Wallerstedt (2019, s. 7) presenterar begreppet lekresponsiv undervisning som en teoretisk utveckling av undervisning och didaktik i förskolan. Detta bygger på ett forsknings- och utvecklingsprojekt där forskare och förskollärare studerat hur lärare deltar i barns lek och hur utveckling kan ta form i dessa situationer.

Centrala begrepp inom den lekresponsiva teorin är intersubjektivitet och alteritet. Intersubjektivitet handlar om att barn och lärare delar förförståelse och uppmärksamhet i en gemensam aktivitet, medan alteritet innebär att nya perspektiv introduceras och utvecklar aktiviteten vidare (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 12–15, 19). Författarna (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 15–17, 18) argumenterar för att skapa en responsiv undervisning som bidrar till barns fördjupande lärande inom lekens arena. Sammanfattningsvis argumenterar Pramling och Wallerstedt (2019, s. 19–20) för att undervisning i förskolan bör förstås som lekresponsiv, där lek och undervisning inte är separata utan integrerade. Förskollärares roll är att aktivt delta i lek och stödja barns lärande genom att vara responsiv, bidra med nya perspektiv och skapa möjligheter för barn att utvecklas i sitt lärande.

Pramling och Wallerstedts (2019) studie blir relevant att använda då studien ger en inblick i hur barns lek inte automatiskt leder till lärande, utan förskolläraren behöver vara medveten att lek och undervisning är integrerade. Detta ger oss författare ett viktigt perspektiv att inta under analys och diskussion av empirin.

Även Björklund och Palmér (2019, s. 64, 69) undersöker relationen mellan fri lek och förskollärares deltagande i lek. I deras kvalitativa studie har de samlat in data via videodokumentation för att undersöka relationen mellan fri lek och undervisning, samt hur förskolläraren kan stödja barns lärande genom att delta i lek. Genom att förskolläraren stöttar barn i deras proximala utvecklingszon kan ny kunskap förvärfas och barnen utvecklar nya kunskaper och färdigheter.

Förskollärares deltagande i lek innebär att de kan stötta barnens lärande genom att rikta barnens uppmärksamhet mot specifika innehåll, exempelvis språk eller begrepp, samtidigt som lekens öppenhet bevaras. Leken framträder som en social praktik där barn utvecklar kommunikativa och sociala förmågor i samspel med andra. Detta innebär att lärande i lek handlar om att hjälpa barn att delta i sociala praktiker, vilket kan bidra till utveckling av begreppsliga, kommunikativa och sociala förmågor (Björklund & Palmér, 2019, s. 70–71). Vidare visar resultatet att förskollärare ibland behöver styra eller begränsa leken för att på så sätt stödja barns lärande och deltagande. Denna styrning kan bidra till att barn utvecklar nya färdigheter som gör det möjligt för dem att delta mer aktivt i leken och i det sociala samspelet med andra (Björklund & Palmér, 2019, s. 82).

Palla (2023, s. 82) har som syfte att synliggöra hur yrkesverksamma i förskolan använder sig av tecken som alternativ kompletterande kommunikation i förskolan. Metoden som använts för att nå ett resultat inom studien är en netnografisk undersökning. Detta är en etnografisk metod som syftar till att studera olika attityder, beteenden och kommunikation online. Den data som hämtats och blivit underlag i studien, har hämtats från forumet "Förskolan.se" på Facebook (Palla, 2023, s. 84–85). Studiens resultat delas in i olika relevanta områden. *När och var TAKK sägs användas, för och med vem/vilka TAKK sägs användas* samt hur och *varför TAKK sägs användas*. När och var användandet av TAKK blir aktuellt att

använda är i den planerade undervisningen i förskolan så väl som rutinsituationer i förskolan. TAKK visar sig planeras in i antingen olika moment, exempelvis fruktstunden, eller i alla moment som pågår under dagen på förskolan. Eftersom dessa situationer ofta innefattar lek, blir TAKK även relevant i leksammanhang. Resultatet visar därav på att TAKK implementeras i spontan och planerad undervisning, eller i den spontana vardagen (Palla, 2023, s. 89–91).

Pallas (2023) studie bidrar med relevant tidigare forskning till denna studie, då den behandlar strategin TAKK (Tecken som alternativ kompletterande kommunikation). Detta bidrar med förkunskap inför analys av studiens empiri. Palla (2023, s. 89–91) diskuterar TAKK i relation till undervisning, men då metoden följer med in i den spontana vardagen, innebär det även att strategin är relevant att diskutera i förhållande till lek. Som Björklund och Palmér (2019, s. 70–71) skriver fram är leken en arena där förskolläraren kan stödja barnens kunskapsutveckling inom kommunikativ och begreppslig förmåga. För att utveckla dessa kommunaktiva förmågor kan TAKK vara en relevant strategi att förstärka språk och kommunikation med (Palla, 2023, s. 80).

2.2 Låtsaslek och narrativ lek som språklig miljö

Tidigare forskning pekar i stor utsträckning på att den narrativa leken utgör en central arena för språkutveckling, men fokus varierar mellan förskollärarens roll och barnens eget agerande. Abou-Taouk m.fl. (2025, s. 14–16) betonar hur läraren genom aktiv stöttning introducerar ämnesspecifika begrepp, vilket kan ses som ett svar på Jonssons och Thulins (2019, s. 95–96) slutsats att barns egna frågor i leken är en outnyttjad resurs för utvecklat lärande.

Genom låtsaslek skapar barn egna fantasivärldar och får genom dem chansen att producera språk samt förvärva språkkunskaper. Sett ur ett konstruktivistiskt perspektiv sker språkutveckling när barn försöker förstå deras omvärld och göra den begriplig. Det är externa och interna faktorer som påverkar språkets utveckling hos barnen (Há, 2022, s. 123–125). Abou-Taouk m.fl., 2025, 2–3) undersöker hur narrativ, det vill säga fantasibaserad lek, kan fungera som en språkutvecklande faktor för flerspråkiga barn i förskolan, med särskilt fokus på hur förskollärare stöttar barns begreppsbyggnad på svenska. Genom en kvalitativ undersökning, med videoobservationer, nås resultatet att förskolläraren introducerade majoriteten av de ämnesspecifika begreppen medan barnen introducerade färre begrepp. Barnen responderade på begreppen genom verbal kommunikation, handlingar och använde artefakter. I vissa fall ledde den narrativa leken till att barnen använde sig av begreppen vid senare tillfällen (Abou-Taouk m.fl., 2025, s. 6, 7–9). Studiens resultat visar även att förskolläraren deltog aktivt i leken, ställde frågor, förklarade och omformulerade begrepp, vilket skapade möjligheter för språkutveckling hos barnen. Sammanfattningsvis visade studien att narrativ lek kan fungera som en viktig

språkutvecklande resurs där förskollärarens aktiva deltagande och närvaro bidrar till flerspråkiga barns språkutveckling (Abou-Taouk m.fl., 2025, s. 14–16). Som Há (2022, s. 123–125) beskriver och Abou-Taouk m.fl. (2025, s. 7–9) stärker, är narrativ lek (fantasilek) en arena där förskollärare genom sitt deltagande kan skapa förutsättningar för flerspråkiga barns språkutveckling. I leken kan förskollärarna introducera ämnesspecifika begrepp, som barnen verbalt kan svara till eller kommunicera om, med stöd från handlingar och artefakter. Den narrativa leken blev ett moment där begreppskunskap förvärvades av barnen och de kunde använda begreppen i andra sammanhang.

I Jonsson och Thulins (2019, s. 86) studie, som utforskar och analyserar de frågor barn ställer under lek, beskriver författarna (2019, s. 95–96) ett relevant arbetssätt som bidrar till förståelse angående låtsas- eller narrativlek som språkutvecklande arena. I barns lek kan förskolläraren uppmärksamma barns frågor och det de utforskar för att bidra till vidare lärande, genom leksammanhang och planerad undervisning utifrån barnens egna frågor. Frågorna barnen ställer belyser även deras engagemang till att göra förskolläraren delaktig i deras lek. (Tagit bort mening). Studien har utgått från en kvalitativ metod med videoobservationer (Jonsson och Thulin, 2019, s. 90). Författarna (2019, s. 95–96) når slutsatsen att genom barns perspektiv och de frågor de ställer, skapas möjlighet för att synliggöra vad barnen uppmärksammar i lekens gång. Det är även möjligt att använda dessa frågor för att skapa förutsättningar för utveckling och lärande. Genom barnens frågor syns också en vilja att inkludera förskolläraren som är deltagande i leken. Resultatet visar att en övergripande del av de frågor som ställts berör lekens handling (frågor som rör som om) medan en minoritet är frågor som berör ämnen utanför leken (frågor som rör som är), exempelvis förklaringar av begrepp.

Abou-Taouk m.fl. (2024, s. 205) undersökte användningen av flera språk i narrativ lek och hur förskollärare stöttar barnen genom deras deltagande i leken. Metoden som använts är observation med hjälp av video och den insamlade datan har analyserats genom interaktionsanalys. Författarna (2024, s. 206–207) har transspråkande som utgångspunkt i sin studie. I leken kan individer använda sig av hela deras språkliga repertoar, det vill säga transspråka, och använda sig av alla de språk de kan. Resultatet visar på att transspråkande sker i de olika lekarna genom användningen av flera språk samtidigt. Vid tillfällen där deltagarna i leken inte förstår varandra går förskolläraren in och översätter mellan språken. Genom detta förhållningssätt stödjer förskolläraren kommunikationen angående lekregler eller det narrativ som finns i leken (Abou-Taouk m.fl., 2024, s. 205). Vidare skriver författarna (2024, s. 215) fram hur resultatet visar att deltagare i leken använder sina språk för att gestalta roller och leken når potential att bjuda in till translanguaging. Abou-Taouk m.fl. (2024, s. 218) beskriver även i resultatet att olika språk används för att diskutera olika kulturella sammanhang, exempelvis högtider. Här får förskolläraren som roll att stärka de olika språk och kulturella sammanhang som lyfts, samt synliggöra och väva samman barnens erfarenheter. Sammanfattningsvis

dras slutsatsen att förskollärare genom sitt deltagande i lek, kan stötta flerspråkiga barn och skapa en miljö där transspråkande blir aktuellt. Förskolläraren kan genom sitt deltagande trigga barnet till utvecklat berättande. Därav utvecklas narrativet i leken, metakommunikationen och de olika perspektiv som hör till olika individers språkkunskaper vävs samman. Förskolläraren bekräftar även flerspråkighet och att flerspråkighet används i leken (Abou-Taouk m.fl., 2024, s. 218).

Den tidigare forskning som lyfts i detta avsnitt gör sig relevant genom att studierna behandlar leken som arena för barns språkutveckling. Genom att ta del av forskning som beskriver narrativ lek och hur leken tas till vara av förskollärare i syfte att bidra till språkutveckling, skapas nog med förkunskap för att synliggöra mönster i den insamlade empirin. Abou-Taouk m.fl. (2025) och Abou-Taouk m.fl. (2024) skapar en gedigen bakgrund till lekens betydelse för språkutveckling hos flerspråkiga barn. Jonsson och Thulin (2019) skapar även en medvetenhet kring hur förskollärare kan ta vara på barns nyfikenhet under lek, för att skapa förutsättningar för vidare lärande. Ett perspektiv som är relevant under förskollärares medverkan i barns lek.

2.3 Det sociokulturella perspektivet som gemensam grund

Hås (2022, s. 123) argumentation för hur barns låtsaslek skapar förutsättningar för barns språkutveckling utgår från ett sociokulturellt perspektiv där Há förklarar att barn i sin låtsaslek skapar språkliga redskap. De språkliga redskap som syns användas av yngre barn i åldrarna 1–3 år uttrycks inte alltid verbalt utan kan även uttryckas genom multimodala kommunikationssätt. Thuresson (2025, s. 139–140) skriver fram de uttryckssätten, utöver verbala, som används av barn i åldrarna 1–2 år. Icke-verbala barn påbörjar sin språkliga kunskap genom kroppsspråk, bilder och gester. Dessa språkliga redskap använder barnen sedan för att engagera sig i litteracitetmoment, där böcker, musik, bild, berättande och film är aktuella. De yngsta barnen syns inte litteracitetmoment så som läsning genom olika lekformer.

Thuresson (2025, 128–129) undersöker i sin artikel barns kommunikation angående högläsning i förskolan och tolkar denna kommunikation som samtal om litteratur. Metoden som använts i studien är observation av 43 barn på 4 olika förskoleavdelningar. Fokus ligger på barnens interaktion med varandra och hanterar böcker, annat material för berättande eller digitala lärverktyg som används för läsande. Observationerna har dokumenterats genom film och i materialet är innehållet barns kommunikation och gester, samt vad de gör (Thuresson, 2025, s. 131). Studiens urval är barn i åldrarna 1–2 år, där forskningsintresset innehåller barns interaktion med litteratur och varandra. Multimodal kommunikation blir aktuellt i denna studie då 1–2 åringar inte alltid är verbala. Kroppsspråk, ljud, gester och andra symboliska uttryckssätt har varit underlag för undersökning av barns samtal om litteratur. Inom begreppet litteratur ingår böcker, musik, bild, berättande och film. Syftet i artikeln är att genom den förståelse som berör litteratursamtal bidra med kunskap angående 1–2 åringars interaktion med litteratur, när en förskollärare

inte är närvarande (Thuresson, 2025, s. 129). Författaren (2025, s. 139–140) skriver fram att resultatet visar på att barn inte enbart använder verbal bearbetning av litteraturens innehåll. Flertalet uttrycksätt används för att skapa ett samtal angående litteraturen som bearbetas på förskolan. Läsning innebär även nu hantering av en mångfald av verktyg. En didaktisk implikation av studien är att barnen ska få tillgång till litteratursamtal i sin lek för att främja erfarenheter inom litteratur. Barn i yngre åldrar kommunicerar även i litteratursamtal genom verbalt språk, kroppsspråk och material.

Detta stärks av Björklunds (2008, s. 19–21) avhandling som bearbetar litteracitetbegreppet i relation till yngre barn. Yngre barn engagerar sig i litteracitetspraktiker redan innan läs- och skrivinlärning och blir till litterära individer genom social interaktion. Avhandlingen syftar till att undersöka hur små barn utvecklar och uttrycker litteracitet i förskolans sociala och kulturella kontext genom videoobservationer. Björklund (2008, s. 54–58) skriver fram att resultatet visar att barn aktivt deltar i litteracitetspraktiker långt innan de formellt lär sig läsa och skriva. Barnen engagerar sig i berättande, bildtolkning, symbolanvändning och andra former av kommunikativa aktiviteter som bidrar till detta. Resultatet visar även att litteracitet utvecklas genom sociala interaktioner och att barnen tillsammans skapar mening genom gemensamma aktiviteter (Björklund, 2008, s. 58, 219). Sammanfattningsvis visar Björklund (2008, s. 219) att yngre barns litteracitetutveckling är en social och kommunikativ process som sker i samspel med andra barn samt genom användning av olika uttrycksformer i förskolan. Litteracitet framställs som barns meningsskapande genom bilder, tecken och berättande.

Att språkutveckling hos barn i åldrarna 1–3 år kräver en bred tolkning av kommunikation bekräftas av både Thuresson (2025, s. 129) och Björklund (2008, s. 19–21). Där Thuresson lyfter fram hur barn i åldrarna 1–2 år använder gester och bilder för att initiera litteratursamtal, poängterar Björklund att barn blir litterära individer genom social interaktion långt innan de bemästrar det verbala språket. Detta sker i socialt samspel, ofta inom lekens ramar.

Norling (2019, s. 2–3) undersöker hur förskollärare i förskolan och lärare i förskoleklass resonerar om undervisningens innehåll i relation till barns språk-, läs-, och skrivutveckling. Genom fokusgruppsintervjuer med yrkesverksamma lärare inom förskola och förskoleklass, skapas möjlighet för jämförelser i undervisningens innehåll mellan de olika professionerna (Norling, 2019, s. 2–3). Artikeln utgår från att förskola och förskoleklass numera har tydligare riktlinjer i läroplanen, för att främja barns språkutveckling, vilket ställer krav på förskolans innehåll. Studien visar även att det finns behov av ökat reflekterande arbete i verksamheterna, där undervisningsbegreppet diskuteras och problematiseras i relation till barns faktiska språkutveckling (Norling, 2019, s. 12–14). Vidare menar Norling (2019, s. 14–16) att det finns ett behov av att belysa hur leksituationer kan skapa progression i språk-, läs-, och skrivutvecklingen mellan förskola och förskoleklass. Resultatet visar att

lärarna i sina resonemang talar om både informella och formella strategier för att stödja barns språk-, läs-, och skrivutveckling samt litteracitetsutveckling, och att lärandesituationer behöver planeras med barns perspektiv och progression i åtanke (Norling, 2019, s. 6–9). Som Ha (2022, s. 123) lyfter fram blir därav ett moment som låtsaslek ett utrymme för barn att utveckla språkliga redskap och bli medlemmar i den kulturella omvärld de befinner sig i.

Tidigare forskning under denna rubrik behandlar kommunikationsmetoder från de allra yngsta barnen genom Thuresson (2025), samt begreppet litteracitet både genom Thuresson (2025) och Björklund (2008). Há (2022) lyfter även fram det sociokulturella perspektivet. Norling (2019) diskuterar undervisningens innehåll i relation till språk-, läs- och skrivutveckling. Studierna har relevans då de bidrar med kunskap inom språkliga förmågor hos barn och hur litteracitet utvecklas. Detta är kunskap som krävs för att kunna analysera förskollärares förklaringar och exempel av de förhållningssätt de intar under lek samt de strategier som används under lekens gång. Alltså bidrar denna forskning till att undersöka studiens syfte som är att utforska hur förskollärare använder leken som en arena för att stödja språkutvecklingen hos barn i åldrarna 1–3 år.

2.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar den tidigare forskningen att lärarens närvaro är kritisk, men det råder oenighet om lekens faktiska effekter på barns språkutveckling. Det finns ett uttalat behov av ökad didaktisk medvetenhet kring hur förskollärare ska förhålla sig till yngre barns lek för att skapa förutsättningar för språkutveckling. Denna studie avser därför att fylla ett gap genom att specifikt undersöka förskollärares egna resonemang kring strategier för de yngsta barnen (1–3 år), ett område där forskningen kan beskrivas som splittrad.

3. Teoretisk utgångspunkt

Studien använder sig av Säljö som huvudreferens för att implementera Vygotskijs grundläggande syn på lärande som en social process. Därmed utgår studien från ett sociokulturellt perspektiv. Ur ett sociokulturellt perspektiv innebär ett lärande hos individen att förvärva kunskap och därefter omsätta kunskapen i framtiden. Det samhälle och kulturella sammanhang personen omges av påverkar det lärande som sker (Säljö, 2010a, s. 13–14). Det sociokulturella perspektivet intresserar sig för hur människan använder sig av sin egen förmåga och kunskap, för att bemöta sin omvärld (Säljö, 2010a, s. 18).

Ett Sociokulturellt perspektiv tydliggör att de kunskaper och erfarenheter individen har inte kommer från individen själv, utan från samhället och relationen till andra människor (Säljö, 2010a, s. 22). Vidare menar Säljö (2010a, s. 33) att språkliga redskap vuxit fram genom människors gemenskaper, för att individer ska kunna

organisera sig i kollektiva sammanhang. Människan får erfarenheter och kunskaper förmedlade till sig genom att andra berättar om deras erfarenheter och kunskaper. Detta utgör en viktig förutsättning för att erfarenheterna och kunskaperna utökas och förs vidare mellan människor och generationer. Utifrån detta synliggörs samtalets betydelse för lärande.

En grundtanke inom det sociokulturella perspektivet är att människan formas genom att ta till sig sätt att tänka, kommunicera och agera genom interaktioner med andra människor. Enligt Vygotskij fungerar språket som en resurs för att kommunicera med andra människor (Säljö, 2010a, s. 41).

3.1 Centrala begrepp

Säljö (2010a, s. 29, 119–120) beskriver lärande som förmågan att behärska sådant individen inte har kunskap inom ännu. En av Vygotskijs idéer är att människor ständigt är under utveckling och förändring. Genom samspel kan individen *appropriera*, det vill säga förvärva och tillämpa, kunskap. Ett annat begrepp för denna lärandeprocess benämns som den *proximala utvecklingszonen* (*Zone of proximal development*). Vygotskijs definition av begreppet innebär zonen mellan det individen kan göra utan stöd och vad som kan göras med hjälp av vuxen eller annan individ med mer kunskap inom området. Genom den proximala utvecklingszonen kan individen utvecklas i sitt lärande. I situationer där stöttning ges av en mer kompetent kamrat eller vuxen, använder man vad Säljö (2010a, s. 123) kallar *kommunikativa stöttor* (*scaffolds*). De kommunikativa stöttorna vägleder individen genom lärandeprocessen tills den proximala utvecklingszonen nås.

Den kultur individen befinner sig i, består även av fysiska redskap. Inom det sociokulturella perspektivet kallas dessa redskap för *artefakter*. En artefakt är ett redskap skapat av människan med ett specifikt syfte och funktion, exempelvis en sax eller ett armband (Säljö, 2010b, s. 29–30). Artefakter kan kategoriseras inom tre olika områden; primära, sekundära och tertiära artefakter. *Primära artefakter* innebär fysiska redskap, exempelvis bok, gaffel, bil och spade. *Sekundära artefakter* är redskap som förklarar den primära artefakten, exempelvis instruktioner om hur man läser en bok eller använder en gaffel. *Tertiära artefakter* kan beskrivas som en förlängning av de sekundära artefakterna (Säljö, 2010b, s. 28, 34). Inom förskolan kan detta exemplifieras genom hur förskolläraren använder *TAKK* (*tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*) som förstärkning i språksituationer. En sådan språksituation kan bland annat innebära TAKK kopplat till måltidssituationer. Exempelvis använder förskolläraren TAKK för att förstärka sin verbala fråga om barnet vill ha en mjuk eller hård smörgås.

Samspel med fysiska och språkliga redskap är centralt i det sociokulturella perspektivet. Dessa redskap *medierar* verkligheten för individen, det vill säga att det krävs samspel mellan individ och redskap (artefakter). Mediering innebär således att

individen når en förståelse för sin omvärld genom fysiska och språkliga redskap. Ett språkligt redskap så som ett samtal, är ett uttryck för mediering, därmed är människor ständigt medierande resurser för varandra i interaktion (Säljö, 2010a, s. 74).

3.2 Det sociokulturella perspektivet och språket

Att använda artefakter är inte det enda medierande redskap som finns kring oss. En utav individens viktigaste medierande redskap är språket. Språket är unikt i människans process att förvärva kunskap. Att skapa erfarenheter och kommunikation med våra medmänniskor skapar förutsättningar att känna en meningsfullhet till den omvärld vi möter. Den mediering som sker mellan individer angående vår omvärld skapar en öppning in till den kultur vi tillhör. Genom språket blir vi delaktiga i hur vi förklarar och namnger företeelser och begrepp, vilket skapar ett sammanhang där samspel fungerar väl i de aktiviteter individen deltar i (Säljö, 2010a, s. 82). Hur språk förstås ur ett sociokulturellt perspektiv förklarar Säljö (2010a, s. 83) utifrån tre olika funktioner. Språkets utpekande funktion, språkets semiotiska funktion och språkets retoriska funktion.

3.2.1 Språkets utpekande funktion

Vygotskij kallar språkets utpekande funktion för en indikativ funktion. Språkliga kategorier ger oss tillgång till begrepp som stödjer förmågan att peka ut och benämna det vi ser. Exempelvis "katt", "bok", "mat", "skor". Att få tillgång till språk innebär att få tillgång till ett fördjupat samspel med andra människor, då språkets utpekande funktion innebär att kunna peka ut specifika aspekter angående det vi vill uppmärksamma. Språkets utpekande funktion ger tillgång till samspel även när människor inte befinner sig vid exakt samma synfält. Med hjälp av språket får individen också tillgång till förmågan att diskutera det som hänt tidigare eller kommer hända. Språket kan därav bedriva en mediering från något som ska bli eller har varit aktuellt, vilket innebär att individen kan formulera tankar som inte endast berör den aktuella omvärlden. Samtalsämnen kan på detta sätt innefatta sådant som anses vara kulturellt viktiga. Exempelvis demokratiska processer, rättvisa, kärlek, ångest, smärta, glädje. Här skapas kunskapen att föreställa sig den fysiska verkligheten, omforma ens uppfattning av verkligheten och bidra med lösningar eller nya insikter. Individen kan på detta sätt diskutera hur verkligheten beskrivs och förklaras. Något som är viktigt i människans utveckling och lärande, i grupp eller enskilt. Detta leder sedan vidare till språkets semiotiska funktion (Säljö, 2010a, s. 83–84).

Språkets utpekande funktion synliggörs när förskolläraren deltar i lek och benämner artefakter, för att skapa en intersubjektivitet i leken. Genom denna gemensamma förståelse angående vad som pekas ut, skapas ett samspel mellan deltagarna i leken.

3.2.2 Språkets semiotiska funktion

Språket som medierande redskap blir ännu tydligare genom den semiotiska funktionen, då språkliga uttryck används för att skapa en innebörd eller mening angående det som talas om (Säljö, 2010a, s. 84–85). Språk, beroende på kontext och perspektiv, är inte neutralt i dess beskrivelse av omvärlden. Ur ett sociokulturellt perspektiv har språket en konsekvens och karaktär i det samband som språket används. I kulturella sammanhang och social interaktion blir språket ett viktigt redskap. Att använda språk genererar vägar för individen att dela och uttrycka värderingar, åsikter och viljor (Säljö, 2010a, s. 85–86).

Att nå en språklig förmåga skapar möjlighet att bli delaktig i sociala sammanhang och formar även sättet vi som människor tänker på. Vygotskij ansåg detta moment som särskilt viktigt. Genom denna process skapas individens tankesätt, genom att individen anammar olika kommunikationssätt för att skapa egna resonemang. Språk är ett sociokulturellt redskap då det blir en länk kollektivt, interaktivt och individuellt. Därav binds kultur, individ och interaktion samman. Begrepp och deras betydelse kan upplevas och förstås olika mellan individer. En upplevelse stämmer aldrig överens helt med de andra deltagarna. Därav krävs en mediering för att skapa en sammanhängande och förståelig bild i det sociala sammanhang individen befinner sig i. Den mediering som krävs i dessa situationer kan inkludera bilder, gester eller mimik (Säljö, 2010a, s. 86–87).

Denna multimodala kommunikation nämns även av Thuresson (2025) och Björklund (2008). Thuresson (2025, s. 128–129) skriver fram hur barn i åldrarna 1–2 inte alltid är verbala, vilket innebär att en mediering krävs för att utveckla kommunikation mellan barn och vuxen eller barn och barn. Björklund (2008, s. 19–21) förklarar den interaktion som krävs för att skapa en lärandeprocess. Denna interaktion innebär inte enbart verbalt språk, utan även bilder, berättande och symboler. Thuresson, Björklund och Säljö tydliggör att multimodal kommunikation krävs för att yngre barn, utan verbalt språk, ska få tillgång till kulturella aspekter och social interaktion.

Litteracitet utvecklas genom sociala interaktion, där upplevelser och erfarenheter blir grunden för utveckling av en litteracitetsförmåga. Vidare används litteracitet för att bli medlemmar i sociala sammanhang och att få uttrycka sin identitet. Något som Säljö (2010a, s. 85–86) även lyfter genom sin beskrivning angående hur språk blir ett redskap för att aktivt delta i sociala sammanhang och därav kunna dela med sig av egna värderingar och åsikter.

Den semiotiska funktionen blir relevant i leksammanhang genom att förskollärare ger ett språkligt redskap till barnen att kliva in i kulturella och sociala situationer. Förskolläraren blir även ett medierande verktyg i barns lek genom den semiotiska funktionen. Genom scaffolding kan förskolläraren bidra till barns litteracitetsförmåga. Genom strategier så som bildstöd, TAKK och begrepp som

skapar sammanhang kan en icke-verbal 1-åring få stöd i mediering av deras förskollärare för att begripa sin omvärld, samt nå en litteracitetförmåga.

3.2.3 Språkets retoriska funktion och kommunikation

Språket har en central roll i mänsklig kommunikation, inte bara som ett verktyg för att överföra information utan också som ett instrument för att påverka, övertyga och samspela med andra. Den retoriska funktionen hos språket handlar om hur vi använder ord och uttryck för att formulera argument, uttrycka åsikter och delta i sociala sammanhang. Språket är alltid situationsbundet, hur vi talar eller skriver beror på mottagare, kontext och syfte, och det formas i samspel med andra samt de normer och kulturer som råder i samhället (Säljö, 2010a, s. 89–90).

Säljö (2010a, s. 89–90) framhåller att kommunikation inte enbart är en överföring av information, utan en aktiv process där människor deltar i sociala praktiker och därigenom lär sig. När vi kommunicerar deltar vi i gemenskaper, vilket påverkar både vårt sätt att tänka och agera. Språket fungerar som ett medlande redskap mellan individen och omvärlden. Genom språket tolkar vi vår omgivning, organiserar handlingar och utvecklar förståelse. Kommunikationen blir en central del av den kognitiva utvecklingen och ett verktyg för överföring av information och ett socialt och retoriskt instrument (Säljö, 2010a, s. 89–90).

Genom språkets retoriska funktion kan förskollärare skapa ett leksammanhang som bidrar till att utveckla barns förmåga att argumentera, uttrycka åsikter och delta i sociala sammanhang. Genom att barnen förvärvar dessa språkliga redskap uppstår ett tillfälle för alteritet där barnens egna perspektiv kan utveckla leken.

3.3 Lekens betydelse

I ett sociokulturellt perspektiv utvecklas barns kunskap genom samspel med andra människor och genom aktiviteter i omgivningen, där lek är en viktig del. Kunskap medieras, det vill säga att barn lär sig förstå och tolka sin omvärld genom interaktioner med andra, vilket ofta sker genom leken (Säljö, 2010a, s. 67).

Leken ses som en specifik social verksamhet, där situationen får en annan social betydelse än när barn enbart följer instruktioner av en vuxen. När en aktivitet presenteras som lek, kan barn ofta ha ett större engagemang i den (Säljö, 2010a, s. 131). Säljö (2010a, s. 36) menar att det barn leker och hur de leker påverkas av kulturella och materiella förutsättningar, till exempel vilka leksaker, aktiviteter, miljöer och normer som finns i barnets omgivning.

4. Metod

Detta kapitel bearbetar de tillvägagångssätt som använts under studiens uppbyggnad. Kapitlet börjar med en beskrivning av semistrukturerade intervjuer samt hur bearbetningen av insamlad data gått till. Sedan beskrivs de urval och avgränsningar som gjorts vid sökande av respondenter. Därefter behandlas en tematisk analys och slutligen beskrivs de forskningsetiska överväganden som gjorts under studiens gång.

För att säkerställa att våra tolkningar av intervjuerna är rimliga har vi arbetat systematiskt genom hela analysprocessen. Efter att de semistrukturerade intervjuerna transkriberats har materialet bearbetats genom upprepande genomläsningar, vilket möjliggjorde en fördjupad förståelse av innehållet.

Analysen har genomförts med hjälp av tematisk analys, där vi initialt kodade materialet och därefter identifierade återkommande mönster och teman. Under denna process har vi kontinuerligt diskuterat våra kodningar och tolkningar för att skapa en samsyn och minska risken för subjektiva tolkningar, vilket bidrar till studiens tillförlitlighet.

För att tydligare stärka trovärdigheten har vi inkluderat citat från respondenterna i resultatet, vilket ger läsaren möjlighet att själv ta del av den insamlade datan och bedöma rimligheten i våra tolkningar. Vi har även strävat efter transparens genom att noggrant beskriva varje steg i forskningsprocessen, från datainsamling till analys.

Genom att tydligt redogöra för urval, genomförande och analys skapas även förutsättningar för överförbarhet, då läsaren kan avgöra i vilken utsträckning resultaten kan vara relevanta i andra sammanhang (Tivenius, 2024, s. 21).

4.1 Semistrukturerade intervjuer

Den metod som använts i studien är en kvalitativ metod där semistrukturerade intervjuer använts. Semistrukturerade intervjuer utgår från förbestämda frågor, samtidigt som den ger utrymme för att ställa följdfrågor eller utforska respondentens svar mer djupgående. Denscombe (2018, s. 269) förklarar att semistrukturerade intervjuer används när intervjuaren har ett bestämt ämne och frågor som ska besvaras, samtidigt som respondenten ges utrymme att utveckla sina tankar kring ämnet ytterligare. Detta tillvägagångssätt blir relevant i studien då syftet med metoden är att förstå individuella erfarenheter, perspektiv och uppfattningar, vilket stämmer med syftet i studien.

Intervjuerna genomfördes digitalt via Zoom eller Teams och har spelats in med deltagarnas samtycke. Intervjuerna varade mellan 13–30 minuter. Därefter har intervjuerna transkriberats genom ljudfilerna för att säkerställa en korrekt analys. Detta gjordes genom att lyssna på ljudfilerna och skriva ner innehållet i ett eget dokument. Materialet har sedan analyserats.

Denscombe (2018, s. 267–268) lyfter forskningsintervjuer som en metod som ger underlag till studien genom de svar som ges i intervjuerna. Genom denna metod förväntas studien ge en djupare förståelse för hur förskollärare förhåller sig i lek för att stödja språkutvecklingen hos barn i åldrarna 1–3 år, samt vilka strategier förskollärarna synliggör i deras resonemang.

4.2 Urval och avgränsningar

Studien har utgått från ett subjektivt urval där personer avsiktligt valts ut utifrån deras relevans relaterat till ämnet som undersökts. Genom ett subjektivt urval har medverkande respondenter fördjupad kunskap eller erfarenhet angående ämnet (Denscombe, 2018, s. 67–68). I studien har vi sökt förskollärare som vid nuvarande tidpunkt arbetar i barngrupper med åldrarna är 1–3 år (eller homogena åldersgrupper upp till 3 år). Genom detta urval får vi tillgång till aktuella erfarenheter och händelser, vilket ger en större relevans till ämnet som studien undersöker. Det har framgått tydligt i vårt eftersökande att personen som intervjuas behöver vara förskollärare, då det är en förskollärares perspektiv vi vill undersöka och nå resultat utifrån.

För att nå förskollärare har vi valt att söka efter slumpmässiga respondenter i hela landet, för att få in olika perspektiv och förhållningssätt. Detta innebär att vi sökt respondenter i både småstäder och storstäder. I processen har vi hört av oss till förskolans rektor, där vi förklarat syftet med studien och att vi söker förskollärare som arbetar med yngre åldrar. Rektor skickar sedan vidare förfrågan till förskollärarna och de får en chans att tacka ja eller nej till att medverka i studien. Innan intervjun har förskollärarna fått ett missivbrev med information angående deras rättigheter till anonymitet och rätten att avbryta deras medverkan när de önskar. De har även fått information om studiens syfte. Vid genomförandet av intervjuerna har samtalet startat med att vi upprepat missivbrevets innehåll och förskollärarnas rätt att avsluta intervjun när de vill.

Den avgränsning som gjorts i studien är att de semistrukturerade intervjuerna enbart skett med förskollärare, då syftet i studien är att undersöka förskollärares förhållningssätt under lek för att främja yngre barns språkutveckling. Antalet förskollärare som intervjuats är 7 och dessa befinner sig utspridd i landet. Förskolorna är oberoende till oss studenter och slumpmässigt utvalda. Förskolor har valts med geografisk variation för att skapa förutsättningar för en oberoende och objektiv analys av det insamlade datamaterialet. Varav fyra privata och tre kommunala förskolor.

4.3 Analysmetod

Tabellen nedan synliggör olika teman som blev relevanta genom det insamlade materialet. Tabellen startar med en meningsbärande enhet som har använts för att

analysera det förekommande tema som identifierats i datan. Detta har sedan brytits ner i tre steg, där tabellen sist redogör det övergripande tema som blivit synligt.

Tabell 1. Analytisk tabell som framför studiens övergripande tema.

Meningsbärande enhet	Kod	Subtema	Övergripande tema
"Man har liksom i bakhuvudet hela tiden hur man pratar och hur man benämner saker" - Förskollärare 2 (personlig kommunikation, 10 mars 2026)	Benämner föremål	Språklig stöttning i nuet	Förskolläraren som språklig medlare
"Gärna (att) man har material. Asså leksaker eller om man har någon saga" – Förskollärare 1 (Personlig kommunikation, 10 mars 2026)	Artefakter används i lek	Artefakter förstärker det pågående lärandet	Förskolläraren i mediering med artefakter
"När det är konfliktsituationer ... det är de situationer som jag oftast medvetet använder TAKK" – Förskollärare 5 (Personlig kommunikation, 18 mars 2026)	Barn får hjälp språkligt i konfliktsituationer	Stöttning i situationer där barn saknar språklig kunskap	Förskollärare som stöd i barns proximala utvecklingszon
"Det blir återkommande lekar där man återupprepar samma ord väldigt mycket i lekarna eller liksom ord och ordföljd" – Förskollärare 2 (Personlig kommunikation, 10 mars 2026)	Närvarande förskollärare	Förskollärare stödjer i att utveckla leksituationer	Förskollärare ger tillgång till kulturella redskap

Tabellen ovan synliggör de övergripande tema som framkommit genom analys av respondenternas svar på våra intervjufrågor. Genom bearbetning av det insamlade materialet syns en stor gemenskap i yrket, där lek framhålls som ett viktigt moment i barns vardag och som en arena för lärande. Genom vår analytiska tabell ovan kan vi visa den generella bild som det insamlade materialet ger angående ämnet. Dessa teman är en bakgrund till de tabeller som presenteras i resultatet.

4.3.1 Tematisk analys

Den metod som använts för att analysera studiens insamlade data är tematisk analys. En tematisk analys utgår från att undersöka hur en specifik grupp individer uppfattar ett fenomen (Tivenius, 2024, 17). I denna studie är den relevanta gruppen individer förskollärare som arbetar med yngre åldrar, barn från 1–3, på förskolan.

Vidare beskriver Tivenius (2024, s. 17) att metoden blir relevant när fenomenet som undersöks sedan kan uttryckas generellt inom det område fenomenet tillhör. Syftet i studien behöver vara noggrant formulerat, för att inte lägga fokus på de individer som intervjuats och lämnat över kunskap eller tankar. Fokus är inte att granska

förskollärarna i studien, utan att nå insikt angående studiens syfte. Studien som utförs anser att undersöka hur förskollärare förhåller sig till yngre barns lek, i åldrarna 1–3 år, för att främja barns språkutveckling. I studien blir det därför relevant att nå ett resultat i förskollärares syn på lek och hur de kan förhålla sig för att stödja barns språkutveckling. Genom förskollärares beskrivningar kan resultat och diskussion, genom en tematisk analys, bidra till generell kunskap angående strategier och insikter inom yrket.

Tematisk analys används för att synliggöra specifika aspekter inom det fenomen som studien bearbetar. Genom att synliggöra dessa aspekter, skapas sedan olika teman eller kategorier. Dessa används för att bearbeta och nå en förklaring på studiens forskningsfrågor (Tivenius, 2024, s. 18). I denna uppsats används tema 1: Förskolläraren som språklig medlare, 2: Förskolläraren i mediering med artefakter, 3: Förskollärare som stöd i barns proximala utvecklingszon, 4: Förskollärare ger tillgång till kulturella redskap.

4.4 Forskningsetiska överväganden

Eldén (2020, s.85–86) skriver fram hur det informerade samtycket är en utgångspunkt inom forskningsetiken. Medverkande i forskningen har informerats angående process och syfte, metod, följder och risker som kan komma med forskningen samt att medverkandet är frivilligt och kan dras tillbaka när som av den medverkande. Detta lägger grund till vår forskningsetik i vår studie.

I denna studie har vi följt grundläggande etiska principer för forskning inom förskolan. Deltagarnas frivillighet och samtycke är centralt. Alla förskollärare som deltagit i studien och intervjuats har informerats angående studiens syfte, metod och hur insamlad data kommer att användas. Respondenterna har getts tydlig information om deras rättigheter i deltagandet. De har informerats om att deltagande är frivilligt, rätten att avbryta processen om respondenten vill det och att all insamlad data pseudonymiseras i studiens innehåll. Innan intervjuerna genomfördes inhämtades samtycke genom ett missivbrev, där respondenten bekräftat att de har förstått informationen och godkänner att deras svar används i undersökningen. Pseudonymitet säkerställs genom att frågå personuppgifter och identiteter. Intervjuerna spelas in via ljud efter respondentens medgivande. Efter färdigställt material raderades ljudfilerna för att ytterligare skydda respondentens deltagande.

Studiens insamlade data har endast varit tillgänglig och bearbetats av studiens författare.

Inom intervjuer kan en del etiska aspekter bli aktuella. I sammanhang där intervju krävs bör det finnas en medvetenhet kring de frågor som ställs, hur frågorna ställs och vad för information forskaren får ut genom sina frågor (Eldén, 2020, s. 102). De intervjufrågor som varit aktuella i denna studie har formulerats för att endast beröra

det ämne som ska analyseras. Frågornas ämne förblir lek och språkutveckling i förskolan, för att minska risken att informanten lämnar över privat information. Eldén (2020, s. 102) ifrågasätter sedan beslutet att ta med information som kan ses som känslig i den analys som görs. Något som tas hänsyn till i denna studie.

5. Resultat och analys

I detta kapitel presenteras studiens resultat utifrån studiens syfte och frågeställningar. Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare använder leken som en arena för att stödja språkutvecklingen hos barn i åldrarna 1–3 år. Studien avser även att synliggöra de språkliga strategier förskollärare resonerar kring i relation till ett sociokulturellt perspektiv. För att besvara studiens frågeställningar beskrivs förskollärarnas uppfattningar av deras förhållningssätt och de språkliga strategier de använder sig av. Resultatet presenteras i form av tabeller med tillhörande beskrivning.

5.1 Förskolläraren som språklig medlare

Resultatet visar att förskollärarna använder flera olika språkliga strategier för att stödja barns språkutveckling i leken. En central strategi är att benämna begrepp och upprepa ord, där förskollärarna medvetet sätter ord på handlingar, objekt och situationer för att stärka barnens ordförråd. Flera respondenter lyfter vikten av att anpassa sitt språk efter barnens nivå. Detta innebär att använda kortare meningar, tydligt uttal och ett mer konkret språk.

“med de yngsta barnen så kanske jag inte förklarar med för många ord, utan det blir mer ett enkelt språk. Liksom lite mer kortfattad, meningarna är inte för långa eller innehållsrika.” - Förskollärare 1

Förskolläraren förklarar hur ett förenklat språk, skapar bättre förutsättningar för barnen att förstå och ta till sig nya begrepp.

“dom måste ju få det här med olika begrepp och men man kan säga att, till exempel “en hink” man kan utveckla det till “spann”. Man kan ändra orden lite. För att få lite variation på det.” Förskollärare 1

Flera respondenter beskriver även deras arbete med flerspråkighet och att de i dessa situationer använder sig ännu mer av strategier som upprepning, förtydligande och kopplingar till barnens erfarenheter.

“dubbelt pratat på engelska just för att liksom försöka få in de svenska orden i, i kontexten så att säga. Där har vi märkt nu på senaste två veckorna har gått jättesnabbt i utvecklingen att det här barnet pratar mycket mer på svenska rent självmant ... och det har fått det här barnet att känna sig tryggare i sitt språkbruk och det är en väldigt stark progression,” - Förskollärare 2

”Jag har ju dels försökt lära mig lite av modersmålet, men också försöker man ju, ja men lära henne dom... Men en grund liksom. Så till exempel vi... När vi har lekt i köket, alltså i vårt lilla lek-kök, så har det varit olika frukter. Och då har jag sagt att det är päron och det är äpple och gjort tecken.” - Förskollärare 6

”när hon kommer in, så vill hon ha päron. Väldigt tydligt “päron”. ”Ja, jo, vi ska äta mat om en stund”, säger jag. Hon bara så här tittar på mig “päron” bestämt liksom, även tar till tecknet” - Förskollärare 6

Den scaffolding som blir synlig genom förskollärarnas resonemang angående benämning av begrepp kan kopplas till Säljös (2010a, s. 83–84) beskrivning av språkets utpekande funktion där själva objektet eller begreppet blir fokus i barnets språkutveckling. Genom en utvecklad begreppsförmåga ger förskolläraren stöd (scaffolding) i barnets utveckling av ordförråd och ger tillgång till barnets förmåga att skapa konversationer angående det utpekade begreppet. Förskollärare 1 förklarar även sin användning av synonymer i samtal med barnen. Genom en sådan interaktion kan barnet appropriera olika begrepp som öppnar upp för nya sociala interaktioner, då barnet förvärvar förmågan att skapa ett gemensamt synfält med andra individer i närheten.

5.1.2 Språklig stöttning i nuet

Resultatet visar också att förskollärarna är lyhörda för barnens initiativ och aktivt bygger vidare på deras intressen i leken. Genom att delta och engagera sig, skapas möjlighet för både lek och språkutveckling. En del förskollärare beskriver hur de delar in barngruppen i mindre grupper. Mindre grupper ses som ett effektivt arbetssätt som skapar förutsättningar för barnen att lära av varandra och få en gedigen stöttning av sin förskollärare.

Flertalet förskollärare beskriver hur barnen tar med de tema eller projekt som är avdelningens aktuella arbetsområde in i leken. I leken hörs de ramsor eller sånger som används under samlingen och flertalet förskollärare beskriver även hur icke-verbala barn använder sig av TAKK för att kommunicera med sina kamrater på avdelningen. Barnen anammar även multimodala kommunikationsverktyg för att hantera konfliktsituationer. Begreppet “Stopp” och att visa tecknet för stopp, förklarar förskollärarna som ett snabbt anammat begrepp och tecken av barnen. Detta används av barnen för att hantera konflikter med kamraterna på förskolan.

“Alltså de yngsta förstår ju att säga stopp, och visar stopp med handen. Vilket också eftersom alla kan det, förstår ... och det är inte då alla som stoppar och slutar bara för att man får se en stopp-hand men... Men det finns ju i alla fall större chans att alla uppmärksammar och ... förstår varandra.” -
Förskollärare 5

Genom förskollärarnas förhållningssätt skapas språkliga redskap för barnen att använda sig av i leksituationer. Detta ger tillgång till en stärkt alteritet hos barnen. Pramling och Wallerstedt (2019, s. 12–15, 19) beskrev alteritet som förmågan att använda nya perspektiv för att utveckla aktiviteter. Genom barnens förvärvade språkliga kunskaper får de inflytande över sitt sammanhang och får chansen att själva utveckla leken. Som Säljö (2010a, s. 89–90) förklarar ger den retoriska språkfunktionen barnen det språkliga verktyg som krävs för att argumentera och delta i sociala sammanhang. Genom förskollärarnas stöttande förhållningssätt får barnen förutsättningar för att utveckla en självsäkerhet i sociala interaktioner och den lekkultur de medverkar i.

5.2 Förskollärare i mediering med artefakter

I avsnittet används tabell 2 för att synliggöra de strategier som lyfts av förskollärare under datainsamlingen samt när, hur och varför de används. Genom förskollärarnas förklaringar har det även synliggjorts hur barn anammar strategierna, vilket presenteras i kolumn 5. Därefter namnges strategierna och förskollärarnas tillvägagångssätt kopplas till den relevanta teorin.

Tabell 2. Språkliga strategier som används i barns lek.

Varför strategin används i leken	När strategin används i leken	Hur strategin används i leken	Hur barnen använder strategin	Strategier	Teoretisk koppling
Konflikt-hantering, skapa meningsfullhet, stärka ordförråd	Vid konflikter, när det verbala språket fattas	synonymer, upprepning, benämning	Barnen använder begrepp för att avsluta konflikter: "Stopp!" Eller upprepar begrepp för att fortsätta leken: "Igen!"	Begrepps-användning	Säljö (2010a, s.83-84) förklaring angående språkets utpekande funktion, där tillgång till språk leder till tillgång till fördjupat samspel
För att förstärka leken, för att ta in undervisningsmoment i leken	När leken stannar upp, när aktuellt undervisningstema ska lekas	Fysiska redskap läggs in i leken eller används av förskollärare i leken	Barnen använder olika artefakter för att bearbeta olika undervisningsmoment eller teman (exempelvis Bockarna Bruse)	Artefakter används i leken	Primära artefakter (fysiska redskap) används med ett specifikt syfte eller funktion (Säljö, 2010b, s. 29-30) under lekens gång
För att tydliggöra vad leken har för sammanhang och förväntningar	I pågående leksammanhang	Bildstödet visar vad för lek som pågår	Barnen använder bildstödet som reflektionsverktyg	Bildstödet betydelse i leken	Förskollärarna använder sig av kommunikativa stöttor (scaffolds) som Säljö (2010a, s. 123) beskriver som vägledande i lärandeprocesser
För att förstärka sin kommunikation och skapa förståelse för det som talas om	när den verbala kommunikationen inte räcker till, när förskolläraren vill förstärka sitt verbala språk	För att förstärka sin kommunikation och skapa förståelse för det som talas om	Barnen kommunicerar med varandra samt sin pedagog med hjälp av TAKK, förstärker med TAKK när de tror att kompiserna eller pedagogen inte förstår	TAKK som förstärkning och stöd	Förskolläraren använder sig av tertiära artefakter (Säljö, 2010b, s. 28, 34) för att bidra till barns förståelse under lekens gång

5.2.1 Artefakter förstärker det pågående lärandet

Resultatet visar att artefakter används som stöd i språkutvecklingen, däremot genom olika tillvägagångssätt och förhållningssätt. Ett återkommande exempel är användningen av tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK), där förskollärarna är enade om att TAKK förstärker det talade språket och underlättar kommunikationen när det verbala inte hunnit utvecklats ännu. TAKK blir även en strategi barnen anammar för att kommunicera med varandra.

“En situation, igår var det ett barn som var väldigt ledset när han hade blivit lämnad ... men då är det ju en annan då, som har varit ledsen under sin inskolning, som kommer fram och liksom så att bara tittar på honom, kryper under och så, “mamma jobbar *visar tecken för att jobba*” och typ försöker krama och trösta.” - Förskollärare 7

Bildstöd framkommer i resultatet som en strategi som, enligt vissa, kan vara relevant som stödjande artefakt i äldre åldrar. Därav läggs större fokus på exempelvis TAKK.

“vi använder också viss bildstöd, jag kan väl tycka att bildstöd är lite abstrakt för de här små det kan jag tycka är lite mer användbart när barnen är lite äldre, när de kommit över 3 år då har de kanske lite mer förståelse för bildstödet.” - Förskollärare 3

De förskollärare som beskriver hur de använder bildstöd förklarar att bildstöd följer med in i leken. En förskollärare förklarar hur bildstöd kan användas för att förklara leksammanhanget som pågår.

“jag försöker använda TAKK-tecken och även bildstöd för att förmedla: vad är det vi gör, vad är det som var det som förväntas av oss i leken” - Förskollärare 4

Utöver detta används även artefakter såsom leksaker, figurer och sagor, för att skapa meningsfulla sammanhang där språket blir synligt och begripligt för barnen. En förskollärare beskriver hur hen använder sig av artefakter för att visa hur barnen kan leka med dem.

“nu har vi rätt så många barn som är intresserad av att bygga. Det är olika material, stora klossar, Duplo, Magnatiles ... som pedagog är jag med i leken och försöker stötta barnen genom att, som sagt de är små barn och kanske inte riktigt vet vad de ska bygga, men så börjar jag bygga och fånga barnens intresse ... fler och fler kommer och vill vara med och i, där i den leken” - Förskollärare 6

En annan förskollärare förklarar att artefakter som konkretiserar den saga eller berättelse som barnen får höra är viktigt.

“gärna (att) man har material. Asså leksaker eller om man har nån saga, till exempel bockarna bruse. Då kan man göra den med figurer och så kan barnen göra den med figurer. Och då kan man se att de själva leker den, som bockar och så. Eller dom hittar andra, kanske duplo, dom kan vara bockar,” - Förskollärare 1

De yngre barnen syns appropriera förskollärarnas strategier och innehåll för att skapa meningsfulla sammanhang och samtal. Genom primära (leksaker), sekundära (bildstöd) och tertiära (TAKK) artefakter (Säljö, 2010b, s. 28, 34) synliggör barn sin approprierade kunskap.

Samtidigt kan det bli utmanande att avgöra vad barnen faktiskt har approprierat när deras förståelse främst uttrycks genom kroppsliga handlingar, imitationer och deltagande snarare än genom verbalt språk. I detta sammanhang blir artefakter centrala som medierande redskap, då de möjliggör meningsskapande och deltagande även utan verbal kommunikation.

5.2.1.1 Analys av likheter och skillnader i förskollärares användning av språkliga strategier

Tabellen nedan lyfter de likheter och skillnader som synliggörs genom förskollärarnas förklaringar angående artefakter. Artefakterna presenteras i analytiska kategorier, som sedan följs av likheter och skillnader. Därefter sker en analytisk reflektion som sist kopplas till teori.

Tabell 2.1. Likheter och Skillnader i förskollärares användning av språkliga strategier.

Analytisk Kategori	likheter i förskollärares beskrivning av kategorin	Skillnader i förskollärarnas beskrivning av kategorin	analytisk reflektion	Koppling till teori
Begrepps-användning	begrepp kopplas till innehåll, anpassas efter nivå, upprepas och varierar	Vissa använder visuellt stöd och begreppslistor som semiotiska resurser för att konkretisera begrepp, andra förlitar sig på muntlig interaktion	Skillnaden visar att förskollärare har olika strategier för att konkretisera begrepp, där vissa betonar visuellt stöd mer än andra	Kan kopplas till Björklunds syn på litteracitet som något som utvecklas genom flera uttrycksformer
Användning av artefakter	Medforskande förskollärare som utforskar materialet	Stöttande förskollärare som lägger till artefakter i barns lek för att vägleda leken	Skillnaden visar olika förhållningssätt i leken: antingen som deltagare eller som vägledare	Björklund betonar hur lärande sker i sociala och materiella sammanhang
Bildstödet relevans	Majoriteten av förskollärare använder inte mycket bildstöd i åldrarna 1-3 år. De anser att bildstöd blir relevant i äldre åldrar	Majoriteten av respondenter använder inte bildstöd i yngre åldrar, en minoritet av respondenterna gör det	Skillnaden tyder på olika synsätt angående yngre barns förmåga att tolka symboler och visuella representationer	Detta kan tydligt kopplas till Björklunds idé om litteracitet som en social praktik där visuella uttryck ingår
TAKK som kommunikativ resurs	Mest relevanta strategin enligt förskollärarna, strategin är enkel att använda och alltid tillgänglig	Inga synliga skillnader	Den gemensamma användningen tyder på att TAKK ses som ett tillgängligt och naturligt stöd i tidig språkutveckling	Resultatet visar att litteracitet omfattar fler uttrycksformer än talat språk, så som tecken, vilket är i linje med Björklunds syn på litteracitet som en social praktik

Resultatet i tabell 2.1 visar att förskollärarna i stor utsträckning har en ömsesidig syn på vikten av att stödja barns språkutveckling genom lek, men att deras sätt att omsätta detta i praktiken varierar. Analyseras resultatet genom Säljö (Säljö, 2010b, s. 28, 34) förklaring av primära, sekundära och tertiära artefakter, syns sekundära artefakter i form av bildstöd inte ha nog med relevans i leken. Bildstöd syns generellt som något de allra yngsta (1–2 år) finner för abstrakt, och därav blir primära artefakter (fysiska redskap) och tertiära artefakter (TAKK) av större relevans att använda för förskolläraren under hans medverkan i barns lek. Ska förskolläraren använda sig av sekundära artefakter blir det verbala språket i fokus, i stället för bildstöd. Skillnaden i användningen av exempelvis TAKK och bildstöd kan också förstås som språkets semiotiska funktion. När förskollärare väljer olika uttrycksformer, tal, tecken eller bild, använder de olika sätt att skapa mening kring samma innehåll. Valet av artefakter kan därmed påverka hur barnet tolkar och förstår situationen, samt vilka möjligheter som skapas för deltagande i den sociala praktiken. Som Säljö (2010a, s. 86–87) förklarar, kan språkets innebörd upplevas olika. Detta innebär att deltagarna i samma situation eventuellt kan uppfatta upplevelsen olika. Därav krävs en mediering med hjälp av ett språkligt verktyg för att skapa ett gemensamt sammanhang som gör situationen till en gemensam händelse

(Säljö, 2010a, s. 74). I förskolan innebär detta att förskolläraren använder sig av bildstöd, TAKK eller andra artefakter.

Skillnaden mellan en medforskande och en stöttande förskollärare kan förstås som två olika sätt att organisera barns meningsskapande. Den medforskande rollen innebär att förskolläraren deltar i barnets perspektiv och bidrar till att skapa gemensam förståelse (intersubjektivitet). Den stöttande rollen, där förskolläraren tillför artefakter, kan i stället förstås som att introducera nya perspektiv (alteritet) som utmanar barnens nuvarande förståelse (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 12–15). Ur ett sociokulturellt perspektiv kan dessa två förhållningssätt förstås påverka barns proximala utvecklingszon på olika sätt (Säljö, 2010a, s. 120–123).

5.3 Förskollärare som stöd i barns proximala utvecklingszon

I avsnittet synliggörs med hjälp av tillhörande tabell hur lek och språkutveckling kopplas samman, enligt förskollärarna. Tabellen synliggör den process som pågår hos barnen i deras lärande och hur förvärvad kunskap och erfarenhet följer med in i leken och leder till en progression i barnens språkutveckling.

Tabell 3. Hur förskollärare förklarar kopplingen mellan lek och språkutveckling, samt hur barns progression i språket synliggörs genom leksammanhang.

Språkutveckling i praktiken	Alternativa och multimodala kommunikationsformer	Språkutveckling i process
Återkommande lekar, återupprepa begrepp, visa visuellt, förklara leksituationer, narratera leken, skapa trygghet, fråga frågor under lek, vara nyfikna, tema/undervisningsmoment följer med in i leken, utmana språkligt i leken	TAKK, icke-verbala, förmedla, repeterar, benämner, dubbel-prata	Lärande genom lek och social interaktion
Användning av ramsor och sånger, barn använder TAKK barn-barn, böcker på tillgänglig nivå, återkommande lekar blir verbala, pedagog tar ett steg tillbaka från leken, använda fler språk samtidigt	TAKK, bemästra ord, bildstöd, "stopp", parallell-lek, samlek, samspel, progression	Språklig utveckling och progression

5.3.1 Stöttning i situationer där barn saknar språklig kunskap

Resultatet visar att förskollärarna intar en central och aktiv roll i barns lek, särskilt i arbetet med yngre barn. Samtliga respondenter betonar vikten av att vara närvarande och delaktiga i leken. Flera beskriver att de befinner sig nära barnen för att på så sätt kunna stötta deras interaktion, då de yngsta barnen ofta ännu inte leker

i samspel med varandra. En förskollärare förklarar hur de allra yngsta barnen (1 år gamla) beskrivs ingå en parallell-lek, där de leker bredvid varandra. Först efter två års ålder blir samspel och samlekande aktuellt.

“De här små barnen de leker ju väldigt mycket parallell-lek ... Det kanske är först när de är förbi 2 år som de börjar ha ett utbyte eller ett samspel mellan ett annat barn, innan är det ju väldigt mycket parallellt och där är ju vi vuxna bryggan emellan dem” - Förskollärare 3

Det framkommer även ett förhållningssätt som innebär att hålla sig bredvid leken, för att lyssna på det barnen gör. En förskollärare använder sig av begreppet “observatör” kring ett av sina förhållningssätt till barns lek. Vidare framkommer att förskollärare fungerar som ett språkligt stöd i leken. Detta innebär bland annat att tolka barns intentioner och att sätta ord på deras handlingar. Respondenterna beskriver hur de ibland agerar som “tolkare” och “medlare” för att hjälpa barnen att förstå varandra och utveckla sin kommunikation. Genom att förskolläraren analyserar barnens individuella handlingar och sätter ord på dem, skapas en social praktik där barnen ges möjlighet att uppfatta varandras intentioner och handlingar. Detta kan förstås som en form av scaffolding, där förskolläraren fungerar som en brygga mellan barnen i leken (Säljö, 2010a, s. 120–123). Genom detta stöd möjliggörs en utveckling från parallell lek till samspel, vilket innebär att barnen gradvis introduceras i ett gemensamt och kollektivt lärande. Ur ett sociokulturellt perspektiv blir detta centralt, då lärande sker i interaktion med andra och genom språklig mediering (Säljö, 2010a, s. 22, 74). Rollen som “tolkare” och “medlare” blir särskilt betydelsefull i situationer där yngre barn ännu inte kan uttrycka sig verbalt helt och hållet. Förskollärarens stöttning och närvaro i leken exemplifierar ett sociokulturellt perspektiv, där lärandet sker i social interaktion och förskolläraren fungerar som en scaffold, som stödjer barnets utveckling i den proximala utvecklingszonen (Säljö 2010a, s. 120–123)

Förskollärarna fungerar här som en “brygga” mellan barnen, vilket tydligt konkretiserar hur de stöttar barnens övergång från parallell-lek till mer samspelande lek. Förskollärarnas beskrivningar visar att de är medvetna om utvecklingen från parallell-lek till samspelande lek genom att de anpassar sitt förhållningssätt där de intar en närvarande och tolkande roll som främjar interaktioner. Detta förhållningssätt kan tydligt kopplas till ett sociokulturellt perspektiv, där grundtanken är att kunskap och erfarenhet växer fram med stöd från samhälle och i relationer med andra människor (Säljö, 2010a, s.22). Samtidigt framkommer det ett annat förhållningssätt där förskolläraren intar en observerande roll. Att växla mellan dessa roller i barns lek ger utrymme för barns egen initiativförmåga och agens, vilket är en viktig kompetens hos förskolläraren. Som Säljö (2010a, s. 33) beskriver är det genom interaktion människan formas och utvecklar sätt att tänka, kommunicera och agera. Genom att förskollärarna backar och observerar får barnen tillfälle att testa de normer barnen omringas av.

5.3.2 Den proximala utvecklingszonen i ständig process

En förskollärare förklarar hur barn observerar andra barn för att lära sig de regler och normer som finns i lärmiljön. Här beskriver förskolläraren att det syns tydligt hur yngre barn observerar de äldre, som är mer framåt i sina språkkunskaper.

“jag märker också ... hur mycket dom observerar varandra och vill lära av varandra och vill härma varandra väldigt många, av just de barn som kanske är starka i sig själva och är mer framåt med det språkliga och kanske har knäckt sociala koden och vet hur man leker” - Förskollärare 4

Däremot förklarar förskolläraren också hur en förskollärares närvaro kan innebära att skapa en känsla av lustfyllt lärande och nyfikenhet, genom att vara aktiv i leken eller genom att förstärka momentet med artefakter.

“Och man märker barn i alla åldrar så fort en pedagog kommer med en grej, de flesta kommer, de är så nyfikna och vill vara med” - Förskollärare 4

Genom förskollärarens beskrivning angående hur barn observerar och upplever nyfikenhet när mer kompetenta barn eller förskollärare är med i leksituationer, syns en tydlig koppling till Säljös (2010a, s. 119–120) beskrivning av den proximala utvecklingszonen. I dessa situationer syns förskollärarna använda det som Säljö (2010a, s. 119–120) benämner kommunikativa stöttor (scaffolds). Dessa används för att leda barnet till dess proximala utvecklingszon.

5.4 Förskollärare ger tillgång till kulturella redskap

Avsnittet synliggör med hjälp av Tabell 4 förskollärares förklaringar angående deras förhållningssätt under barns lek samt vilka roller de intar. Dessa beskrivningar kopplas sedan till relevant teoretiskt perspektiv. Tabellen tydliggör förskollärarens närvarande roll i barns lek för att främja barnens språkutveckling.

Tabell 4. Förskollärarens förhållningssätt under lek.

Förskollärarens stödjande roll i leken	Relationella förhållningssätt i lek	Anpassad närvaro i leken	Koppling till teori
Små grupper, finnas till hands, stimulera barnens intresse, stötta leken genom att lägga till material, vägleder leken, lyssnar på vad leken är, medla när kommunikationen brister, sätta ord på handlingar, stötta och utmana det sociala samspelet, olika mycket närvarande, hålla sig vid sidan och lyssna.	Medforskande, engagerad entusiasm, medaktör, observatör, inspiratör, delaktig, närvarande, medlare	Förskollärarna intar ett närvarande förhållningssätt i leken	Förskollärarens stödjande och relationella närvaro i leken exemplifierar ett sociokulturellt perspektiv där lärande sker i social interaktion och förskolläraren fungerar som en scaffold som stödjer barnets utveckling i den proximala utvecklingszonen

5.4.1 Förskollärare stödjer i att utveckla leksituationer

I resultatet framträder ett förhållningssätt hos förskollärarna där de vill bidra med de kompetenser som krävs för att barnen ska kunna ingå i ett leksammanhang.

Förskollärarna beskriver språket som en stor del i konflikthantering. En förskollärare beskrev sig själv som medaktör i leken för att kunna stötta vid eventuella konflikter.

Samtliga respondenter betonar även att lek har en avgörande betydelse för barns språkutveckling. Resultatet visar att språkutveckling sker kontinuerligt i leken och i de vardagliga situationer som barnet befinner sig i. Genom leken får barnen möjlighet att använda språk i meningsfulla sammanhang, vilket bidrar till både ökat ordförråd och kommunikationsförmåga. Flertalet förskollärare beskriver även hur undervisningssituationer så som samling, där sång och ramsor använts, följer med in i barnens lek där de använder deras förvärvade kunskap i utveckling av leksituationer. En förskollärare beskriver hur deras bok-projekt lett till att barn skapat egna lekar genom sin förståelse för det begrepp som arbetats med i språkundervisningen. Här följer undervisningsmoment och det temat som är aktuellt i undervisningen med in i barnens självständiga lek.

“Det senaste har vi jobbat med begreppet “blåsa” till exempel. Och då gör vi det i massa olika aktiviteter där barnen får liksom testa på att blåsa med munnen. Hur känns det och vad är blåsa?” -
Förskollärare 7

“Till slut vid en lunch sitter liksom alla och blåser ut maten på bordet. Så jag vet inte riktigt faktiskt, men det betyder ju någonstans att de har tagit till sig vad blåsa är och de tycker det är kul. Och även det här att, vi har ju pratat om att man kan blåsa när man får ont, så nu i leken tycker dom det är väldigt roligt att leka doktor,” Förskollärare 7

Genom exemplen ovan och hur flertalet förskollärare talar om yngre barns konflikthantering och begreppsanvändning i utvecklade leksammanhang, syns ett medvetet arbetssätt hos förskollärarna att bidra med kunskap inom den kulturella omvärld barnen lever i. Säljö (2010a, s. 36, 67) förklarar detta fenomen angående hur barns lek påverkas av de kulturella och materiella förutsättningar som finns kring dem. Dessa kan innebära leksaker, normer och miljöer. Detta synliggörs genom förskollärarnas förklaringar angående hur de arbetar med konflikthanterande språkliga redskap för att barnen ska kunna bli medverkare i lek och sociala sammanhang. I exemplet blåsa förtydligas förskollärarens utveckling av begrepp genom de olika sammanhang begreppet kan vara aktuellt. Genom att ge olika aktuella sammanhang begreppet används i ges barnen chansen att utveckla sina lekar och bli kulturella, lekande individer.

Exemplet där barnen börjar blåsa på maten i samband med lunchen kan förstås som en process av appropriering. Barnen tar här ett begrepp som introducerats i en undervisningssituation och gör det till sitt eget genom att använda det i ett nytt sammanhang (Säljö, 2010a, s.119–120). Genom att aktivt pröva vad ”blåsa” innebär, inte enbart i planerade aktiviteter utan även i vardagliga situationer, visar barnen att de tillägnat sig begreppet och har förståelse för dess innebörd.

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta tolkas som ett medierande redskap, där barnen använder begreppet för att förstå och agera i sin omvärld (Säljö, 2010a, s. 74). När barnen dessutom tar med sig begreppet in i leken, exempelvis i doktorleken,

synliggörs hur kunskapen utspelar sig i olika kontext. Appropriering innebär därmed inte enbart att barnen upprepar ett ord, utan att de aktivt använder det för att skapa mening i olika sociala sammanhang.

5.5 Sammanfattning av resultat

Sammanfattningsvis visar resultatet att språkutvecklande arbete i förskolan utgår från en överväldigande gemensam syn, där det finns flertalet strategier som kan relateras till ett sociokulturellt perspektiv. Olika synsätt på hur språk och lärande utvecklas blir synligt eftersom vissa strategier betonar gemensamt meningsskapande i interaktion, medan andra betonar introduktion av nya semiotiska resurser. Dessa skillnader kan ge konsekvenser för hur barn ges möjlighet att utveckla språk, delta i sociala praktiker och tillägna sig kulturella redskap.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat i relation till syfte och frågeställningar samt hur syftet kan förstås i förhållande till tidigare forskning. Diskussionen är uppdelad i avsnitt som utgår från våra frågeställningar. Avslutningsvis presenteras våra slutsatser, studiens relevans och förslag på eventuell fortsatt forskning.

6.1 Förskollärares närvaro och lekresponsivitet

Resultatet visar att förskollärare upplever vikten av att vara närvarande och aktiva i barns lek för att främja språkutveckling. Detta bekräftas av Wasik och Jacobi-Vessels (2017, s. 772), som menar att språkutveckling gynnas när vuxna deltar i leken och kan utgå från barnens förkunskaper. Genom närvaro kan förskolläraren utveckla lärande hos barnen genom att ge tillgång till ny kunskap och nya erfarenheter. Problematiserar detta gentemot Hås (2022, s. 129) analys angående en brist på forskningsresultat i språkutveckling kopplat till barns lek, kan variationen på åsikter och förhållningssätt hos förskollärarna förklaras genom de olika sammanhang lek och språkutveckling förknippas i de olika studierna. Dessa variationer kan förstås som olika pedagogiska förhållningssätt, där vissa intar en medforskande roll medan andra vägleder mer. Fåtalet förskollärare beskriver exempelvis ett observerande förhållningssätt, där de lyssnar på barnens lek utan att aktivt delta. Genom att dessa förskollärare intar ett observerande och lyssnande förhållningssätt kan de få syn på de frågor och funderingar som uppstår under leken, både av verbala och icke-verbala barn. Detta är något som lyfts av Jonsson och Thulin (2019, s. 87), där de framhåller vikten av lekresponsivt perspektiv, där förskolläraren tar vara på barns frågor och perspektiv under lek, för att skapa meningsfulla lärandesituationer kring språk. För att synliggöra det barnen utforskar på egen hand och ställer frågor kring, anser vi att det krävs en närvarande observerande förskollärare som använder observation i

barngruppen. Observationerna kan sedan användas till kommande undervisning och utveckling av didaktiska sociokulturella strategier att använda i barns lek.

6.2 Lek som kontext för språkutveckling

Resultatet visar att lek fungerar som ett sammanhang där yngre barn både utvecklar och använder ny språkkunskap genom aktiva engagerade förskollärare. Detta kan förstås utifrån det sociokulturella perspektivet, där lärande sker i interaktion med andra och med stöd av mer kompetenta individer (Säljö, 2010a, s. 120). När barn deltar i lek som utmanar deras proximala utvecklingszon får de möjlighet att pröva nya ord och uttryck i samspel med förskollärare och andra barn. Resultatet visar att lek är en central del i förskolan och en viktig faktor till barns utveckling och lärande. Samtidigt framhålls det att lek inte automatiskt leder till lärande, utan att förskollärarens responsiva deltagande är avgörande för att skapa situationer där barn kan utveckla förståelse för olika innehåll (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 12, 19). Författarna menar att situationernas innehåll ska vara responsivt, vilket innebär att förskolläraren anpassar sitt agerande utifrån barnens perspektiv och bidrar till att utveckla både leken och lärandet (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 15–18). Resultatet visar tydligt att social interaktion är centralt för språkutveckling hos barn i åldrarna 1–3. Genom lek och medveten medverkan från förskollärare, får barn möjlighet att öva språk i meningsfulla sammanhang. Detta bekräftar den sociokulturella teorin om lärande som ett socialt och interaktivt fenomen (Säljö, 2010a, 120), samt den tidigare forskningen om lekresponsivitet i förskolan (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 15–18).

6.3 Språkliga strategier och användning av artefakter som multimodal kommunikation

I förskollärarnas förklaringar av de olika strategier som används framkommer begreppsanvändning, artefakter, TAKK och bildstöd hos de flesta. Dock skiljer sig förklaringarna angående hur de används. Resultatet synliggör en likvärdig uppfattning angående multimodala verktyg och att verktygen krävs för att stödja yngre barns språkutveckling. Detta kan tolkas som att förskollärarna arbetar medvetet och målinriktat för att skapa språkliga lärandesituationer i leken. En strategi som återkommer är att benämna och upprepa begrepp, vilket kan förstås som ett sätt att synliggöra språket för barnen. Genom att sätta ord på handlingar och artefakter får barnen möjlighet att koppla språket till sina egna erfarenheter och innehållet konkretiseras. Detta kan kopplas till det sociokulturella perspektivet där språket ses som ett medierande redskap för lärande (Säljö, 2010b, s. 74).

När förskollärarna återberättar hur de arbetar med material blir två olika arbetsätt aktuella. “Medforskande förskollärare” och “stöttande förskollärare”. Som medforskande förskollärare intar respondenterna ett utforskande förhållningssätt i leken och möter materialet med barnen. Som stöttande förskollärare blir

respondenten en observatör som tillsätter de artefakter leken anses behöva för att utvecklas vidare. Båda arbetssätten kan bidra till språkutveckling men på olika sätt: medforskande deltagande stimulerar dialog och utforskande, medan stöttande deltagande erbjuder strukturerad språklig stimulans.

En reflektion uppkom dock under bearbetning av resultatet angående varför förskollärarnas synsätt på bildstöd varierar. En intressant skillnad syns genom hur bildstöd ses som för abstrakt för de yngre barnen att ta sig an, medan TAKK ses som enkelt att arbeta med och som en strategi även barnen använder. Som Palla (2023, s89-91) skriver i sitt resultat, blir TAKK relevant att använda i både undervisning samt i vardagssammanhang. Säljö (2010b, s.) förklarar sekundära artefakter som en instruktion angående hur ett objekt används. Vi funderar över varför bildstöd stämplas som abstrakt medan TAKK ses som enkelt och effektivt? Thuresson (2025, s. 139–140) och Björklund (2008, s. 219) argumenterar för hur litteracitet växer fram genom multimodala uttryck, där bilder är en del av dem. Thuresson förklarar även hur barn i yngre åldrar skapar samtal angående litteratur med andra hjälpmedel än det verbala språket. Utgår vi från vårt resultat blir olika synsätt på barns förmåga angående att tolka symboler synliga. Vi reflekterar över om det kan vara så att bildstöd kräver en närvarande upprepande förskollärare, lika så som begrepp behöver upprepas? Detta kan tolkas som att bildstöd i sig inte är för abstrakt, utan att dess funktion är beroende av hur det introduceras och används i interaktion med barnen, samt hur lättillgängligt det är. Vidare kan skillnaden i synsätt tyda på att vissa språkliga strategier är mer etablerade i praktiken än andra, vilket kan påverka förskollärarnas syn på dess tillgänglighet.

6.4 Slutsatser

Vår studie syftade till att undersöka hur förskollärare beskriver sitt förhållningssätt i barns lek för att främja språkutvecklingen hos barn i åldrarna 1–3 år på förskolan. Samt vilka språkliga strategier, exempelvis scaffolding eller användande av artefakter, framhålls som betydelsefulla i förskollärares arbete med yngre barns språkliga lärande. Resultatet visar utifrån den insamlade datan att lek främjar språkutvecklingen hos de yngre barnen när de omges av en deltagande, närvarande och engagerad förskollärare.

Studiens resultat besvarar forskningsfrågorna genom att tydligt visa hur förskollärare beskriver sitt förhållningssätt i barns lek samt vilka språkliga strategier som framhålls.

Resultatet visar att förskollärare förklarar sitt förhållningssätt som aktivt, närvarande och lekresponsivt. De betonar vikten av att delta i leken på ett sätt som bygger vidare på barnens initiativ, snarare än att styra den. Genom att vara lyhörda och följsamma skapar de möjligheter för barnen att uttrycka sig språkligt i meningsfulla sammanhang.

Det framkommer även att strategierna scaffolding, användning av artefakter, TAKK och benämning av begrepp anses vara relevanta för att stödja yngre barns språkutveckling. Dessa strategier används för att synliggöra språk, förstärka kommunikation och ge barnen fler uttrycksmöjligheter.

Utifrån vårt resultat kan vi utläsa den viktiga roll förskollärare har i yngre barns lek, för att ge dem förutsättningar för språkutveckling. Att förskollärare använder strategier på ett meningsfullt sätt, ger barn nog med språkliga redskap för att bli kulturella medlemmar i sin omvärld. Förskollärarna beskriver flertalet tillfällen då barn använt förvärvat språklig kunskap (verbal och multimodal kommunikation) för att argumentera för deras viljor i lek och andra sammanhang.

Sammanfattningsvis visar studien att förskollärares närvaro, lekresponsiva förhållningssätt och användning av språkliga strategier såsom scaffolding, TAKK och bildstöd är avgörande för att främja språkutvecklingen hos de yngre barnen i åldrarna 1–3 år. Lek är en central del av lärande, men lärandet är inte automatiskt på grund av det, det kräver medvetenhet och responsivitet. Genom en didaktiskt medveten förskollärare som använder sig av strategier så som scaffolding, blir leken en effektiv arena för yngre barns språkutveckling.

6.5 Studiens relevans för förskolläraryrket

Studien har relevans för både praktik och forskning, då den synliggör olika arbetssätt och strategier för att främja språkutveckling i förskolan. Vidare tydliggör studien att språkutvecklande arbete i stor utsträckning handlar om hur förskolläraren agerar i lek. Detta kan bidra till ökad medvetenhet i det pedagogiska arbetet.

Resultatet i studien kan vara överförbara till andra förskolor i den mån verksamheterna har liknande förutsättsättningar, exempelvis vad gäller barngruppens ålder och pedagogisk inriktning. De språkliga strategier som framkommer, såsom scaffolding och användning av artefakter, kan betraktas som generella pedagogiska verktyg och är därmed applicerbara i olika förskolekontexter. Samtidigt är det viktigt att beakta att varje förskola verkar inom olika ramar, vilket gör att förskollärares professionella kunnande spelar roll i hur dessa strategier anpassas och omsätts i praktiken. Studien kan därmed fungera som inspiration och underlag för reflektion.

För fortsatt forskning kan det vara intressant att undersöka eventuella hinder och utmaningar förskollärare upplever i samband med arbetet att främja språkutveckling genom lek. Hur organisatoriska faktorer såsom tid, barngruppsstorlek och resurser påverkar möjligheterna samt hur arbetssätten faktiskt tar sig uttryck i praktiken genom observationer. För vidare kunskap inom yrket angående användningen av bildstöd hos de yngre åldrarna, hade vidare forskning inom området varit aktuell utifrån studiens resultat angående bildstöd. Eftersom bildstöd kan främja barns litteracitetsutveckling genom att konkretisera språk och skapa fler ingångar till

kommunikation. Vilket kan vara särskilt betydelsefullt för barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk eller som behöver alternativa sätt att uttrycka och förstå.

6.6 Metoddiskussion

I studien användes en tematisk analys och semistrukturerade intervjuer för att nå ett resultat utifrån studiens syfte. Valet av semistrukturerade intervjuer möjliggjorde en balans mellan struktur och flexibilitet, där förbestämda frågor säkerställde att syftet med studien undersöktes, samtidigt som följdfrågorna kunde anpassas efter respondenternas svar. Detta bidrog till nyanserad data med beskrivningar och exempel. Samtidigt finns en risk att svaren präglas av hur respondenterna önskar framställa sin praktik. Detta kan innebära att resultatet speglar ett "ideal" av arbetssätt snarare än deras faktiska handlingar, vilket därmed kan påverka studiens tillförlitlighet.

Tematisk analys användes då metoden har hög relevans när ett fenomen ska undersökas genom en specifik grupps perspektiv och uppfattningar. Metoden möjliggjorde en systematisk bearbetning av materialet. Genom att synliggöra de olika aspekter som uppstår i fenomenet framkommer olika relevanta teman som används för att besvara studiens forskningsfrågor (Tivenius, 2024, s. 17–18). Samtidigt innebär en tematisk analys att det finns ett tolkningsutrymme, där förförståelsen kan ha påverkat vilka teman som identifierades och hur materialet tolkades.

I studien samlades data in från 7 förskollärare runt om i Sverige. Studien omfattade ett fåtal respondenter vilket gör att det inte går att dra några generella slutsatser kring hur förskollärare förhåller sig i barns lek för att främja språkutvecklingen, samt vilka språkliga strategier som anses vara betydelsefulla i arbetet med yngre barns språkutveckling. Däremot gav intervjuerna med förskollärarna en fördjupad insyn och förståelse av arbetssätt och förhållningssätt, som sedan gick att diskutera med stöd från tidigare forskning och aktuell teori. Därav blev ett resultat synligt och studien kan ge insyn och förslag på arbetssätt och strategier för förskollärare i deras arbete med yngre barns språkutveckling. Trots att studien bygger på ett begränsat urval kan resultaten ses som överförbara till liknande förskolekontexter. De deltagande förskollärarnas beskrivningar visar mönster som ligger i linje med tidigare forskning och sociokulturell teori. Detta stärker studiens relevans, då resultatet inte enbart framstår som individuella erfarenheter utan som uttryck för bredare pedagogiska praktiker.

Våra intervjuer skulle kunna kompletteras med observationer för att stärka studiens tillförlitlighet. På grund av tidsbegränsning och geografisk spridning blev detta dock inte möjligt. Avsaknaden av observationer innebär att studien inte kan synliggöra hur förskollärarnas beskrivningar tar sig uttryck i praktiken, vilket hade kunnat stärkt trovärdigheten ytterligare. I framtida forskningsstudier anser vi att fokusgruppsintervjuer kan användas för att bedriva ett reflekterande samtal med en

större grupp av förskollärare. Genom att förskollärarna får chansen att diskutera och reflektera tillsammans kan ett bredare perspektiv eventuellt nås, en större diskussion angående fenomenet skapas och en större variation på erfarenheter och uppfattningar påvisas. Som Denscombe (2018, s. 269) skriver fram ger semistrukturerade intervjuer tillfälle för respondenten att utveckla deras svar och lägga fram åsikter.

Sammanfattningsvis bedöms de valda metoderna vara ändamålsenliga i relation till studiens syfte, men kompletterande metoder hade kunnat bidra till ytterligare fördjupning och stärka studiens trovärdighet.

7. Referenslista

Abou-Taouk, H., Nilsen, M. & Wallerstedt, C. (2024) Leka på flera språk: Att stötta flerspråkigt deltagande i förskolan. *Nordisk barnhageforskning* 21(3), 205–226.
<https://doi.org/10.23865/nbf.v21.557>

Abou-Taouk, H., Wallerstedt, C. & Nilsen, M. (2025). Narrativ lek som språkutvecklande praktik - Förskollärares stöttning av begreppsbildning hos flerspråkiga barn i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande* 14(1), 1–19.
<https://doi.org/10.61998/forskul.v14i1.48331>

Björklund, E. (2008). Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan. [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet] <https://gupea.ub.gu.se/bitstreams/74dc5044-398c-42a8-a656-9f791fc31af6/download>

Björklund, C., & Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens frihet och undervisningens målorientering i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7 (1).
<https://publicera.kb.se/forskul/article/view/27301>

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4 uppl.). Studentlitteratur.

Eldén, S. (2020). *Forskningsetik: Vägval i samhällsvetenskapliga studier* (1. uppl.). Studentlitteratur.

Há, T. A. (2022). Pretend Play and Early Language Development – Relationships and Impacts: A Comprehensive Literature Review. *Journal of education (Boston, mass)* 202(1), 122–130. <https://doi.org/10.1177/0022057420966761>

- Hedman, E. (2025, 25 november). När de vuxna deltar lyfter leken på förskolan. *Vi lärare*. <https://www.vilarare.se/forskolan/reportage/har-ska-alla-kunna-delta-leken-barn-som-vuxna/>
- Jonsson, A. & Thulin, S. (2019). Barns frågor i lek. *Forskning om undervisning och lärande* 7(1), 86–97. <https://doi.org/10.61998/forskul.v7i1.27304>
- Norling, M. (2019). En studie om hur förskollärare och lärare resonerar om undervisningens innehåll i relation till barns språk-, läs- och skrivutveckling i förskola och förskoleklass. *Nordisk barnhageforskning* 18(4), 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.2958>
- Palla, L. (2023). TAKK som specialpedagogiskt didaktiskt verktyg i förskolans undervisning. *Nordisk Barnhageforskning* 20(1). 77–102. <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.330>
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 7–22. <https://doi.org/10.61998/forskul.v7i1.27289>
- Skolverket. (2025). *Läroplan för förskolan, lpfö18 reviderad 2025*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=13295>
- Säljö, R. (2010b). *Lärande & kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet* (2 uppl.). Norstedts.
- Säljö, R. (2010a). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (2 uppl.). Norstedts.
- Tenfält, T. (2026, 10 april). Forskare: Vänta med att lägga dig i barnens lek. *Vi lärare*. <https://www.vilarare.se/fritidspedagogik/forskning/forskare-vanta-med-att-lagga-dig-i-barnens-lek/>
- Thuresson, H. (2025). Yngre förskolebarns litteratursamtal. *Nordisk Barnhageforskning* 22(1), 127–144. <https://doi.org/10.23865/nbf.v22.578>
- Tivenius, O. (2024) *Tematisk Analys* (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Wasik, B. A., & Jacobi-Vessels, J. L. (2017). Word play: Scaffolding language development through child-directed play. *Early Childhood Education Journal* 45, 769–776. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0827-5>

8. Bilagor

8.1 Bilaga 1 - Intervjufrågor

Intervjufrågor

1. Kan du beskriva vad lek innebär för dig som förskollärare?
2. Kan du ge exempel på hur du förhåller dig till yngre barns lek på förskolan?
3. Kan du beskriva några specifika situationer där du som förskollärare behövt stötta språkligt i barns lek?
4. Kan du ge exempel på tillfällen där du ser en koppling mellan barns lek och språkutveckling?
5. Kan du ge exempel på strategier som du som förskollärare använder, för att förhålla dig till barnens lek samtidigt som du stöttar deras språkutveckling?
6. Kan du förklara en situation där du tar till med olika språkliga strategier i barns lek? Hur gör du då?
7. Kan du berätta om en situation där du sett att barnen tagit till sig av dina strategier?
8. Kan du berätta om ett leksammanhang där ett barns progression i språket blivit synligt för dig?

8.2 Bilaga 2 - Missivbrev



Hej!

Vi heter Lina Kärrström och Moa Zetterberg och ska genomföra ett självständigt arbete vid Mälardalens Universitet. Ämnet vi har valt är hur lek kan bidra till språkutveckling hos barn i åldrarna 1–3 år, samt vilka strategier förskollärare använder sig av.

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare använder sig av lek på förskolan för att stödja språkutvecklingen hos barn i åldrarna 1–3 år. Denna studie avser även att synliggöra de språkliga strategier förskollärare använder sig av under leken.

För att kunna fördjupa oss i ämnet, har vi för avsikt att använda metoden semistrukturerade intervjuer.

Det kommer att finnas möjlighet att läsa den färdiga uppsatsen när den är klar i databasen Diva.

Om du som tillfrågad förskollärare vill delta i intervjuerna vill vi även informera om att vi tar hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Vilket innebär att du deltar frivilligt och kan avbryta ditt deltagande när som helst under studien, utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser. Deltagandet och materialet kommer att behandlas konfidentiellt kommer endast att vara tillgängligt för oss och vår handledare under den tid vi genomför studien.

Information om personuppgiftsbehandling

Enligt GDPR har du/ni rätt att kostnadsfritt ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta Lina Kärrström eller Moa Zetterberg, se kontaktuppgifter nedan. Den rättsliga grunden för behandling av personuppgifter är samtycke. Du/ni kan också begära att uppgifterna om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du/ni är missnöjda med hur personuppgifterna behandlas har du/ni rätt att lämna in klagomål till integritetsskyddsmyndigheten. Personuppgiftsansvarig är Mälardalens Universitet.

Studien kommer att samla in och dokumentera personuppgifter via röstinspelning. För att säkerställa korrekt lagring och användning av uppgifterna kommer informationen att skyddas så att obehöriga inte kan ta del av dem. Data förvaras på lösenordskyddade datorer. Personuppgifterna kommer att koda (pseudonymiseras),

vilket innebär att de inte kan kopplas direkt till dig som person. Efter avslutat projekt kommer personuppgifterna att raderas.

Undersökningen kommer vi att presentera i form av en uppsats vid Mälardalens universitet och slutversionen läggs ut på databasen DIVA. Materialet kommer att förstöras efter att uppsatsen är klar.

Jag ger mitt samtycke till att delta i studien.

Namn

Namnförtydligande

Vi frågor och funderingar kontakta oss eller vår handledare för mer information.

Studenter:

Lina Kärrström

Tel: xxx xxx xx xx

Mail: xxxxxx@xxxx.xx

Handledare:

Hans Öberg

Tel: xxx xx xx xx

Mail: xxxxxx@xxxx.xx

Moa Zetterberg

Tel: xxx xxx xx xx

Mail: xxxxxx@xxxx.xx

Med vänliga hälsningar

Moa Zetterberg och Lina Kärrström