



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Fult språk i förskolan

En undersökning av olika pedagogers attityd till och hantering av barns intresse för och användning av fult språk.

Apama Carlström Shiralipour

Kultur och språk för tidigare åldrar/LAU390

Handledare: Rauni Karlsson

Examinator: Maria Reis

Rapportnummer: HT13-2920-037

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Fult språk i förskolan – En undersökning av olika pedagogers attityd till och hantering av barns intresse för och användning av fult språk.

Författare: Apama Carlström Shiralipour

Termin och år: Hösttermin 2013

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Rauni Karlsson

Examinator: Maria Reis

Rapportnummer: HT13-2920-037

Nyckelord: Förskola, språkutveckling, maktperspektiv, barn, svordomar

-
- Syfte:** Arbetets syfte är att undersöka hur olika förskolepedagoger anser att de arbetar övergripande och i specifika situationer med språk, med barnen och med ord som ses som fula och inte acceptabla.
- Huvudfrågor:** Varför är barn fascinerade av det som identifieras som fula ord? Hur hanterar pedagoger barns fascination? Vem bestämmer vad som är fint och fult i förskolan?
- Metod:** Valet föll på en kvalitativ undersökning med hjälp av intervjuer. I undersökningen deltog fem stycken förskolepedagoger. Det intressanta var pedagogernas egna tankar och åsikter, så valet föll naturligt på kvalitativ undersökning.
- Resultat:** Pedagogerna i stort anser att uppmärksamhet och ett behov av förklaring och förståelse för ord och uttryck är drivkrafter för barns fascination för fula ord. Situationer med fult språk hanterades genom att markera att orden inte var bra att använda, att de inte är trevliga och att man inte blir glad av dem. Pedagogerna var de som definierade vad som var fint och fult språk och de byggde sina åsikter om detta på den egna uppväxten, normer i samhället och läroplan, handlingsplaner och andra styrdokument. Pedagogernas styrning på detta område kan ses som normalisering och homogenisering mot ett vårdat språkbruk.
- Betydelse för läraryrket:** Förhoppningen är att denna studie ska hjälpa till att förbereda mig för mitt framtida yrkesliv. Målet är att med hjälp av läroplan, litteratur och med pedagogernas egna tankar och åsikter som stöd hitta ett bra sätt att arbeta med barn när de använder ord som inte är acceptabla.

Innehållsförteckning

Abstract	2
Förord	4
1. Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställningar	5
2. Bakgrund	7
2.1 Styrdokument.....	7
2.2 Pedagogernas ansvar.....	8
2.3 Makt i förskolan.....	10
2.4 Språkutveckling	11
3. Teoretisk ram	13
3.1 Fula ord	13
3.2 Barns språkutveckling och fult språk.....	15
3.3 Maktrelationer.....	17
4. Metod	20
4.1 Kvalitativ metod.....	20
4.2 Undersökningsgrupp/urval.....	21
4.3 Intervjuer.....	21
4.4 Forskningsetiska överväganden	22
4.5 Studiens kvalitet, giltighet, tillförlitlighet	23
4.6 Analys	23
5. Resultat	25
5.1 Definition av fula ord.....	25
5.2 Fint och fult.....	26
5.3 Att hantera situationer med fult språk	26
5.4 De fula ordens ursprung	27
5.5 Föräldrasamarbete.....	28
5.6 Bra och mindre bra litteratur.....	29
6. Diskussion	30
6.1 Metod.....	30
6.2 Resultat	30
6.2.1 <i>Maktperspektiv och vem som bestämmer vad som är fint och fult</i>	30
6.2.2 <i>Fula ord och deras lockelse</i>	33
6.2.3 <i>Fula ord och språkutveckling</i>	36
6.2.4 <i>Slutsatser och didaktiska konsekvenser</i>	37
6.2.5 <i>Fortsatt forskning</i>	37
Litteraturlista	39
Appendix – intervjuguide	40

Förord

Jag vill tacka alla de pedagoger som jag fick intervjuas med och därmed gjorde mitt arbete möjligt.

Jag vill också med stor värme tacka min handledare Rauni Karlsson för alla tips och råd under examensarbetets gång.

Ett speciellt tack till min man David som med mycket tålamod har hjälpt mig, stöttat mig och trott på mig hela vägen genom min utbildning.

Jag vill avsluta med att säga att jag med stora förväntningar och glädje ser fram emot att bli förskollärare och få chans att jobba i verksamheten.

Lund januari 2014

Apama Carlström Shiralipour

1. Inledning

På morgonen när mamma väcker honom, säger den lille kaninen bara en sak: bajskorv! När pappa har lagat middag till honom, säger kaninen bara en sak: bajskorv! Och på kvällen när storasyster ska bada honom, säger kaninen bara en sak: bajskorv!

(Blake, 2008)

Det förbjudna kittlar, intresserar och fascinerar. Oavsett om vi förfasas över det, omfamnar det eller försöker hålla oss neutrala, går det inte att undvika att det är spännande för människor. Det är fascinerande, eller i alla fall retande för alla åldrar, från pensionären som klagar över att ungdomar uttrycker sig så dåligt numera, till ungdomen som häver ur sig så många provocerande uttryck som möjligt bara för att jävlas med omgivningen till uppsatsskribenten som precis skrev ett sådant ord utan någon speciell anledning. Det slutar inte vid ord heller, utan det finns en mängd fula uttryck, fult språk och fula företeelser att välja bland för den nyfikne.

Som student med ett annat modersmål än svenska har jag kämpat mycket för att utveckla mitt svenska språk genom åren. Jag vet hur svårt det är och kan vara och det har gjort mig mycket intresserad av språkutveckling i allmänhet och språkutveckling för små barn speciellt. Därav blev ”Kultur och språk för tidigare åldrar” som val av inriktning på förskolläroprogrammet helt naturlig.

Under utbildningens gång har jag praktiserat och arbetat på många olika förskoleavdelningar och där själv stött på olika grader av fult språk, dåligt uppträdande och olämpliga företeelser. Det har varit hela skalan från en avdelning där man fick höra ”bajskorv” konstant under hela dagen från alla barnen till en avdelning där barnen inte yttrade sådana ord överhuvudtaget och inte ens verkade så speciellt intresserade. Jag har också sett många olika sätt att hantera detta, från totalt förbjudande till totalt tillåtande. Det som är förbjudet utövar en speciell lockelse på barn, speciellt när de kan märka att något ord, någon sång eller någon lek gör en vuxen upprörd, generad eller irriterad men de kanske inte riktigt kan förstå varför.

Vid ett speciellt tillfälle hörde jag en sång i en förskola som pedagoger sjöng för barn, som jag tyckte var direkt olämplig och inte borde finnas där. Barnen älskade den och ville höra den hela tiden och jag kunde inte förstå varför pedagogerna inte bara lät bli att stoppa den utan även glatt sjöng den för barnen ända tills de tröttnade. Sedan började jag fundera på varför jag tänkte så och vad det är som får oss att tycka att vissa saker är mer eller mindre lämpliga för barn och vem som egentligen bestämmer vad som är bra och fint språk, bra och fina sånger, bra och fina företeelser och givetvis då också vad som är fult och förbjudet.

1.1 Syfte och frågeställningar

Arbetets övergripande mål är att undersöka hur lärare och pedagoger ser på barns intresse för det förbjudna, det fula, det inte acceptabla, när det gäller ord eller sånger. Jag intresserar mig för vad fascinationen är och varför barn dras till saker vuxna stoppar dem från att göra. Det är spännande att tänka på detta om man är intresserad av språkutveckling och vad som

intresserar barn. Studien utgår från pedagogernas perspektiv och kan därigenom även belysa aspekter på makt och styrning.

Arbetets syfte är att undersöka hur olika förskolepedagoger anser att de arbetar övergripande och i specifika situationer med språk, med barnen och med ord som ses som fula och inte acceptabla.

Utifrån detta syfte ställs följande frågor:

- Varför är barn så fascinerade av det som identifieras som fula ord?
- Hur hanterar pedagoger barns fascination?
- Vem bestämmer vad som är fint och fult i förskolan?

2. Bakgrund

2.1 Styrdokument

Barn tillbringar en stor del av sitt tidiga liv i förskolan och förskolan har stort ansvar för barnens utveckling på det språkliga såväl som på det sociala området under denna del av deras liv. Ett stort och viktigt arbete är att se till att barn har möjlighet att lära på ett bra sätt som gör dem intresserade och som för dem vidare i utvecklingen.

Läroplan för förskolan pekar ut flera områden som att förskolan ska sträva efter att barnen

- *utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra*
- *utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama,*

(Skolverket 2010, s 10)

Miljön i förskolan och verksamheten beskrivs övergripande och det betonas att ett lustfyllt och kreativt lärande ska eftersträvas. Läroplanen säger följande:

Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter.

(Skolverket 2010, s 9)

Det sägs att det måste vara roligt och stimulerande att vara i förskolan och lära sig saker där. Läroplanen beskriver hur det ska uppnås genom konkret arbete från både enskilda pedagoger och hela arbetslaget. Vidare ses det som viktigt att barn får en förståelse för demokrati och att barn lär sig att handlingar har konsekvenser och hur de tar ansvar för vad de själva gör. Detta ses som en förutsättning för den vidare sociala utvecklingen och konkretiseras i följande mål:

Förskolan ska sträva efter att varje barn

- *utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation,*
- *utvecklar sin förmåga att ta ansvar för sina egna handlingar och för förskolans miljö, och*
- *utvecklar sin förmåga att förstå och att handla efter demokratiska principer genom att få delta i olika former av samarbete och beslutsfattande.*

(Skolverket 2010, s 12)

Förskolan ska influera barnen till ett omfamnande av de demokratiska värderingar som genomsyrar vårt samhälle och en förståelse av deras betydelse. Skrivelser påpekar att förskolan ska göra detta aktivt och medvetet, och det måste alltså ses som särskilt viktigt. Följande mål kopplar till detta:

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar

- *öppenhet, respekt, solidaritet och ansvar,*

- *förmåga att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation samt vilja att hjälpa andra,*
- *sin förmåga att upptäcka, reflektera över och ta ställning till olika etiska dilemman och livsfrågor i vardagen,*
- *respekt för allt levande och omsorg om sin närmiljö.*

(Skolverket 2010, s 8)

Detta är också tydligt konkretiserat i mål för både pedagoger och arbetslag. Pedagogerna har alltså ett särskilt ansvar att se till att barnens miljö blir så bra som möjligt.

2.2 Pedagogernas ansvar

De skrivelser som existerar i läroplanen är som påpekats ovan uppdelade i delar som behandlar enskilda pedagoger och delar som behandlar hela arbetslaget och deras samlade ansvarsuppgifter. När det gäller själva lärandet är det viktigt att arbetet genomförs så att barn kan använda hela sin potential. Detta formuleras i följande riktlinjer för förskollärare och arbetslag, respektive:

Förskollärare ska ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen

- *ges förutsättningar för utveckling och lärande och samtidigt stimuleras att använda hela sin förmåga,*
- *upplever att det är roligt och meningsfullt att lära sig nya saker,*
- *ställs inför nya utmaningar som stimulerar lusten att erövra nya färdigheter, erfarenheter och kunskaper,*
- *får stöd och stimulans i sin sociala utveckling,*
- *ges goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer och känna sig trygga i gruppen,*

Arbetslaget ska

- *samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling,*
- *ta vara på barns vetgirighet, vilja och lust att lära samt stärka barns tillit till den egna förmågan,*
- *utmana barns nyfikenhet och begynnande förståelse för språk och kommunikation*

(Skolverket 2010, s 11)

Det är alltså pedagogerna som har ansvar att skapa de miljöer som behövs för att barnen ska kunna utvecklas enligt läroplanens mål och bygga en stabil grund för fortsatt utveckling. Pedagogerna lägger upp lärandet och planerar de övningar som behövs, oavsett om det är samlingar, bokläsning eller något annat. Pedagogerna kommer också oundvikligen att påverka barnen även under övrig tid, som när barnen är ute eller leker med lego till exempel.

I samband med att barn utvecklar språket kommer också barnets begreppsvärld blir större. Läroplanen för förskolan pekar där på att det är viktigt att pedagoger i förskolan är medvetna om nyttan med kommunikation och att de förstår vilket ansvar de har (Skolverket, 2010).

När det gäller det demokratiska arbetssättet och alla individers lika värde liksom att barnen omfamnar, förstår och tar till sig demokratiska värderingar så finns dessa också med. Det formuleras på följande sätt:

Förskollärare ska ansvara för

- att varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda och får uppleva sitt eget värde,
- att förskolan tillämpar ett demokratiskt arbetssätt där barnen aktivt deltar, och
- att det utvecklas normer för arbetet och samvaron i den egna barngruppen.

(Skolverket, 2010 s 8)

Arbetslaget ska

- stimulera barnens samspel och hjälpa dem att bearbeta konflikter samt reda ut missförstånd, kompromissa och respektera varandra,
- göra barnen uppmärksamma på att människor kan ha olika attityder och värderingar som styr deras synpunkter och handlande, och
- samarbeta med hemmen när det gäller barnens fostran och med föräldrarna diskutera regler och förhållningssätt i förskolan.

(Skolverket, 2010 s9)

Förskollärare ska ansvara för

- att alla barn får ett reellt inflytande på arbetssätt och verksamhetens innehåll.

Arbetslaget ska

- verka för att det enskilda barnet utvecklar förmåga och vilja att ta ansvar och utöva inflytande i förskolan,

(Skolverket, 2010 s12)

Eva Johansson (2011) har i sin studie gått igenom vilka atmosfärer det finns i förskolan. Enligt henne finns det två typer av stabil atmosfär, dels den som är samspelande och dels den som är kontrollerande. Den samspelande atmosfären är inbjudande och den bygger på att pedagogerna är närvarande i barnens världar. Miljön är lyhörd och inkännande och barnen får prova lite vad de vill. Det gör också att gränser inte är så tydliga och väldefinierade, men det gör heller inte så mycket om dessa överträds. En kontrollerande atmosfär bygger å andra sidan på ordning och behärskning och klara tydliga definitioner och regler. Johansson (2011) nämner Bae och Markström som menar att vuxna har kontroll i förskolan genom makten att definiera och beskriva vad som sker. Kontroll av barn kan ske på fler sätt. Dels finns det lågmäld och vänlig ton, med ordning och struktur som det viktigaste i de vuxnas arbete. Styrningen sker då mer via barns självkontroll och anpassning sker via regler och rutiner. Dels finns det också maktkamp, med konflikter, negativ stämning och oro som dominerande inslag. Detta kan uppkomma från situationer med svag lärarkontroll, och där pedagogerna då känner ett behov att återta den kontroll de förlorat. De försöker kontrollera barnens uttryck, ofta utan att riktigt lyckas. Som ett resultat blir atmosfären begränsande. Dessa kan i någon mening ses som ytterligheter, där man har strikta regler/maktkamp å ena sidan, och ett ordnat kaos å andra sidan. Mellan dessa ytterligheter finns den instabila atmosfären som barnen kan ha lite svårare att förstå. Den karaktäriseras av växlingar mellan vänlighet i ena stunden och

tillrättavisande och avståndstagande i andra. Det kan dessutom visa sig i att olika pedagoger i arbetslaget förhåller sig på olika sätt. Det ger en instabil situation där ett barn får svårt att ha enhetligt uppträdande.

Barn ska inte svära och de flesta hoppas att de inte gör det heller. Det är den vanliga uppfattningen om barn och svordomar enligt Ljung (2006). Dock säger Ljung (2006) också att det inte finns några stora och jämförande studier om barnsvärande, men att det är rimligt att anta att barns användning av svordomar kommer att påverkas av omgivningens sociala status, utbildning och kön. Det finns alltså ingen klar och tydlig information på detta område, utan det enda som finns att gå på är gissningar och antaganden. Enligt Mercury (1995) är de flesta människor dock överens om att man inte ska svära inför barn. Ljung (2006) nämner åhörarens eventuella känslighet som en anledning att inte använda fult språk och svordomar och att det speciellt gäller barn. Som vi redan har sett har läroplanen för förskolan (Skolverket, 2011) många skrivelser om vilka möjligheter barn ska ha och vilken miljö de ska vistas i när de är i förskolan. Ljungs (2006) antagande angående yttre påverkan när det gäller barn och svärande borde gälla även denna miljö och det kommer då an på pedagogerna att hantera situationer som kan uppkomma.

2.3 Makt i förskolan

Pedagogerna har alltså stort ansvar och barnen är i någon mening beroende av dem för hjälp, stöd och vägledning och för lärande. Som Johansson (2011) säger är det pedagogerna som är i maktposition när de bestämmer vad som lärs ut och vad som är rätt och fel. Det är de som har yttersta ansvaret och därför måste ha kontroll. Barnen är underordnade och måste visas och lära sig saker. De behöver hjälp med "karta och kompass" till alla sociala koder och regler som existerar. I och med att detta förhållande existerar blir det ännu viktigare att pedagogerna är mycket medvetna om hur de faktiskt lär ut och betar sig mot barnen. Som överordnade har de inte bara rättigheter utan också skyldigheter att bete sig på pedagogiskt och socialt accepterade sätt som pedagoger och goda exempel. Som läroplanen för förskolan säger är de förebilder för barnen (Skolverket, 2010).

Att lära sig navigera i sociala koder handlar i mångt och mycket om att prova, se när man bryter normerna och därigenom lära sig något så att man inte gör det fler gånger. Barn som inte har någon speciell aning om normer och håller på att lära sig att navigera sociala koder, regler och normer har naturligtvis heller ingen aning om när de bryter normerna. De kan anta baserat på reaktioner från omgivningen att ett visst sorts beteende, uppförande eller sätt att uttrycka sig inte är accepterat, men att bara få ogillande som respons ger ingen hjälp med förståelse. Det visar inte varför något inte är bra eller accepterat, och det är något som det ligger på pedagogerna att visa och förklara. Johansson (2011) säger att barn som är inblandade i maktkampssituationer i förskolan ofta inte förstår eller accepterar de vuxnas förhållningssätt.

Att testa gränser handlar också om att utmana auktoritetsfigurer och finna sin egen plats i hierarkin. Det kan man göra genom att göra saker man vet är förbjudna och som inte kommer att accepteras. Markström (2005) nämner Goffman som säger att människor kan bekämpa institutioner genom att använda rådande normsystem. Ett enkelt exempel är genom att barnen

säger ”bajs” hela tiden och pedagogerna försöker visa sitt ogillande genom att säga ”usch”, ”fy”, ”sådant får ni inte säga här” och så vidare. Det karaktäriserar enligt Johansson (2011) en maktkamp mellan pedagoger och barn. Vidare är det enligt Johansson (2011) är detta en situation som pedagogerna i någon mening redan har eller håller på att tappa kontrollen över. Atmosfären är kontrollerande och regler är viktigt. Det finns många liknande exempel med samma utfall och de har alla en sak gemensamt. Pedagogerna ger inga alternativ och barnen får inga förslag hur de kan eller ska göra istället. Det gör att hela situationen förvandlas från en lärandesituation till något som bara handlar om makt och auktoritet i stället. Om barnen bara får förbud utan förklaringar eller bättre förslag kan de bli frestade att testa gränserna. Markström (2005) pekar också på Giddens, som säger att situationer med människor som handlar annorlunda än givet accepterat handlingsmönster inbegriper en maktfaktor. Detta är något som barn som utmanar kan sägas göra.

Maktperspektivet finns med i allt interagerande mellan pedagog och barn oavsett vilken situation det handlar om. Tullgren (2003) skriver om hur makten använder olika styrningstekniker för att skapa subjekt och därigenom skapa individer som kommer samhället till nytta. Dock är maktbalansen av naturen olika i olika situationer. Av naturen är pedagogens auktoritet starkare i en monologsituation än i en dialogsituation, men även i dialogsituationer är balansen förskjuten till pedagogens favör. Det finns givetvis exempel där pedagogens auktoritet är speciellt svag, som när ett barn kommer med en klurig fråga som det har funderat på länge. I den situationen blir det speciellt svårt för pedagogen att utöva styrning och stark auktoritet men i och med att det är pedagogen som är ”sanningsbärare”, som kommer med svaren finns det ändå ett maktperspektiv i pedagogens favör inblandat här. Dessutom kan samtalet användas för att som Tullgren (2003) skriver få mer kunskap om en individs sätt att tänka och vara och därigenom få mer kunskap och mer möjligheter till maktutövande.

2.4 Språkutveckling

Det lyfts fram i litteraturen att barn utvecklar sitt språk i dialog med andra. Bjar och Liberg (2003) pekar på att barns språkutveckling sker genom samtal och samspel i vardagen och skolan, när de leker och tillsammans med vuxna och kamrater. Till en början är det den vuxne som startar samtalen och ger de största bidragen. Barnens förmåga att delta och sätta ord på det de vill uttrycka utvecklas snabbt och vid 3-4 års ålder känner de till de mest grundläggande uttryckssätten i språket. Det finns många källor till olika typer av samtal och samtalssituationer i en förskolemiljö. Några exempel är matsituationer, ritstunder, lekar, samlingar och när barnen får höra sagor och berättelser. Bjar och Liberg (2003) pekar på att många olika studier lyfter fram just måltidssituationen som speciellt viktig för barn och deras möjligheter att vara med i samtal. Lekar kan ge upphov till många samtal mellan barn. Ett återkommande ämne är hur man ska leka och vilka spelregler som gäller. Förutom detta sker givetvis samtal under själva leken också, och barnen kanske leker till exempel mamma-pappa-barn eller indianer och cowboys. I takt med att barnen blir äldre blir det mer och mer kamraterna som blir viktiga partners i samtalet. Söderbergh (I Bjar & Liberg, 2003) pekar på att under de tidiga åren är det dock den vuxne som är viktig. Den vuxne öppnar upp och vidgar ämnen, ger förebilder och bygger vidare på barnens yttranden. Bjar och Liberg (2003)

menar dock att vuxna tar mycket stor plats i samtal där de deltar. Andersson och Nauc er (I Bjar & Liberg, 2003) tar fram siffror som mer än h lfven och ibland upp till 80-90 % av utrymmet. Man brukar prata om två-tredjedelsregeln för att visa upp dessa former av vuxendominans. Barnens deltagande består oftast av så kallade IRE-interaktioner. Med detta menas att barnen f r frågor att svara på av pedagogen. Barnen svarar och pedagogen följer sedan upp svaret på något sätt. Med andra ord blir barnen styrda av lärare under stor del av sin f rskoletid. De vuxna har den mesta kontrollen över ämnesval, vem som deltar och hur dessa deltar. Bjar och Liberg (2003) poängterar att det är mycket viktigt att vuxna tänker noga över hur de interagerar med barnen, eftersom det  r möjligt att man hämmar barn i stället för att hjälpa och stödja dem i sin utveckling. Det  r inte att man pratar med dem utan hur man pratar med dem som hjälper till i utvecklingen.

3. Teoretisk ram

3.1 Fula ord

Fula ord är lite svårt att definiera, eftersom det är något som är dynamiskt och förändras baserat på människors värderingar och normer i det samhälle de lever i. Det som ses som kontroversiellt är enligt Andersson (2001) beroende av kulturella tabuuppfattningar. Dessa ger ord laddning, kraft och styrka. Tabubelagda ord kommer från olika områden i olika kulturer. De vanligaste kategorierna är enligt Andersson (2001) könsord, kroppens avfallsprodukter, handikapp av olika slag, religion och hädelse. Stroh-Wollin (2010) å sin sida delar in fula ord i fyra typer: runda ord, avföring, svordomar och skällsord. Svordomar och skällsord utmärks av att de hämtas från laddad betydelse men att de inte tolkas bokstavligt, medan de runda orden och avföringsorden menas bokstavligt. Dessa definitioner är inte entydiga, till exempel kan ”skit” vara ett avföringsord i ett sammanhang och en svordom i ett annat. Ljung (2006) lyfter fram att fula ord som används som svordomar förlorar sin specifika betydelse och får något slags allmän negativ laddning istället. Denna visar sig genom en utbytbarhet i språket när det gäller svordomar. Det går alldeles utmärkt att säga ”Helvete, jag glömde...” precis som det går bra att säga ”Skit, jag glömde...” Vill man däremot inte allmänt svära blir det svårare och samma utbytbarhet gäller inte längre. Det går inte att säga ”Det finns mycket helvete...” och mena ”Det finns mycket skit...” Stroh-Wollin (2010) poängterar att själva definitionen av fula ord är något problematisk och inte helt vetenskaplig i och med bristen på objektiva kriterier. Enligt Andersson (2001) är ett ord ett språkligt tecken med två egenskaper, nämligen form och innehåll. Formen hänger ihop med uttrycket medan innehållet har att göra med betydelsen. Båda dessa egenskaper kan ha värdet neutralt eller fult vilket ger fyra kombinationer totalt. Dessa är:

	A	B	C	D
Innehåll:	Neutral	Neutral	Fult	Fult
Form:	Neutral	Fult	Neutral	Fult

(Andersson, 2001, s 48)

I grupp A finns ord som inte är stötande på något sätt som ”bil” eller ”gatlykta”. Grupp B kan innehålla slangord där det nästan alltid finns en mer neutral motpart. Orden är neutrala till innebörden men laddade till formen. Grupp C innehåller ord har en betydelse som är laddad medan formen är klinisk och okontroversiell. Här döljer sig ord som ”avföring” och ”ejakulation” till exempel. I grupp D finns slutligen de ord som är kontroversiella och laddade både till form och innehåll. Exempel på sådana är ”skit” istället för ”avföring” och ”fan”, ”helvete” etc.

Andersson (2001) definierar tre kategorier för användningen av kraftuttryck och svordomar: psykologiska, sociala och språkliga. Psykologiska är de situationer när man ger utlopp för sina känslor som till exempel ilska eller smärta. Det är inte planerat utan något man gör

spontant. Sociala anledningar kan vara för att provocera, för att visa sig tuff eller för att visa grupptillhörighet. Språkliga motiv är att kraftuttrycken ses som ord bland alla andra och används när talaren tycker att de stämmer med tankar eller känslor som vill uttryckas. Ljung (2006) å sin sida menar att det inte finns någon förklaring på varför man svär som fungerar generellt eftersom många använder svordomar och fult språk ofta och närmast slentrianmässigt. Det som verkar vara gemensamt är viljan att ge mer kraft och styrka till det man säger. I och med att svordomar har anknytning till tabu passar de bra till detta. Ljung (2006) tror inte att det är så mycket tabu i sig som ger denna tyngd, eftersom ord brukar förlora sin laddning med tiden. Snarare är det själva användningen av ett förbjudet ord och brytandet av sociala och språkliga normer som detta innebär som ger den extra kraften. Man gör det förbjudna och får styrkan på köpet. Det man dock kan få betala är möjligheten/risken att framstå som en person som inte pratar vårdat och de ytterligare åsikter om den egna personen det kan leda till.

Andersson (2001) listar fyra olika argument varför man inte ska svära. Dessa är religiösa, etiska, sociala eller språkliga. De religiösa handlar till exempel om att man inte ska häda eller att fula ord inte är kompatibla med religiösa värderingar. Etiska kan vara att svordomar låter fula, hårda eller otrevliga. Sociala argument handlar å sin sida om att svordomar låter billiga, ohysade och otrevliga. Slutligen är språkliga argument att svordomar visar på brister i ordförrådet och att de utarmar språket. Stroh-Wollin (2010) tar upp motsvarande språkliga argument, nämligen ”svordomar behövs inte” och att de ”tyder på torftigt språk”. Å andra sidan listas här också positiva argument som att svordomar ”behövs i vissa situationer” och att de är en ”tillgång i språket/naturlig del”. Stroh-Wollin (2010) nämner vidare att argument som faller i den etiska kategorin i Andersson lista till exempel att det låter fult är ett ganska vagt argument eftersom man egentligen kommenterar en inneboende egenskap hos svordomen. Däremot är sociala argument något som används mot svordomar och då kan det röra sig om sådant som att de inte passar sig i alla situationer och att andra människor kan bli stötta och upprörda. Positiva sociala argument som nämns är att svordomar kan passa sig i vissa situationer, locka till skratt och visa på auktoritet.

Mercury (1995) nämner i sin studie termen *dirty word etiquette* som myntats av Timothy B Jay. Det som menas är vilka normer och regler som finns för användande av fula ord, uttryck och beteende bland folk både enskilt och i grupp. Jay's ståndpunkt (Mercury, 1995) är här att de som är bra på att svära utvärderar de som lyssnar och anpassar sitt språk efter situationen så att de inte säger något som uppfattas dåligt. Detta kopplar till det Stroh-Wollin (2010) säger om sociala argument mot svordomar. Barn kommer inte ha den här kunskapen och inte veta i vilka situationer det går att använda fult språk på ett positivt sätt. I en studie av Leonard, Robbins och Sevcik (1997) talas det om hur komplext fult språk kan vara. Studien som sådan handlar om ungdomar i high-school men vissa av slutsatserna med modifikation torde även vara applicerbara på små barn. Fult språk leder till konsekvenser i skolsituationen där språknormer reglerar användandet av språket på ett sätt som inte finns utanför skolan. Utanför skolan kan det däremot finnas andra konsekvenser som fysiskt våld och påhopp. Jag tänker mig att det är något som förekommer i förskolan också. De språkliga normerna existerar och det kommer konsekvenser av att bryta dem. Dessutom kan det gå till

handgripligheter om ett barn säger något fult ord till ett annat. Situationen som sådan blir dock annorlunda eftersom barnen kanske inte vet vad de säger och kanske inte heller vet vad de blir kallade och varför det är dåligt. Det är mycket möjligt att barnen bara vet att det är något nedsättande de får höra och att de borde reagera på det. Därför finns det nog också ganska stor risk för missförstånd och överreaktioner. Ett barn som inte vet vad ett tillmäle betyder kan reagera starkt och gå till handgripligheter över ord som egentligen inte har så mycket laddning.

3.2 Barns språkutveckling och fult språk

Tänkarna om samtal och dialog som viktig för barns språkutveckling som Bjar och Liberg (2003) pekade på tidigare knyter an till det Vygotskij (I Dysthe 2003) sade om utveckling och sociala samspel. Vygotskij (I Dysthe 2003) såg lärande och utveckling som processer som är sammankopplade, beroende av varandra och påverkar varandra på olika sätt enligt följande punkter:

- *Utveckling kommer före lärande. Utveckling är med andra ord en process som är beroende av lärande, medan lärande är en extern process som följer efter utvecklingen. Därför är det knappast någon mening med att undervisa i sådant som barn inte är mogna för.*
- *Lärande och utveckling är simultana och sammanfallande processer. I korthet: lärande är utveckling. Det behavioristiska synsätt som reducerar lärande till vanebildning och färdighetstillägnande.*
- *Lärande och utveckling är inbördes olika processer som hänger samman och inverkar på varandra.*

(Dysthe, 2003, s 80)

Piaget (Dysthe 2003) hävdade att inläring och utveckling är starkt sammankopplade med varandra. När den kunskap och erfarenhet som barnet har möter ny kunskap sker utveckling. Ny information möter gammal, bearbetas och blir kunskap. Om barnet ska lära sig något så måste det samtidigt agera mot och i omvärlden. Vygotskijs (I Dysthe 2003) sociokulturella perspektivet lägger stor vikt vid att kunskap konstrueras genom samarbete i ett sammanhang och interaktion betraktas som ett nödvändigt inslag för att lärande ska kunna ske. Vygotskij (I Dysthe 2003) menade att det är i olika sociala samspel som barnen lär sig mer om språk. Det är i kommunikation med varandra, med andra och vuxna som de får stöd och hjälp för att komma vidare i sin utveckling. Ju mer barnen lär sig desto mer får de chans att utvecklas och komma närmare den proximala utvecklingszonen. Det är i denna zon, precis över barnets egen kunskap, som barnet ska befinna sig. I den proximala utvecklingszonen sker utveckling och lärande.

Varifrån kommer då fult språk? De olika influenser barn har på sitt språk är enligt Andersson (2001) följande:

- *Föräldrar, familj, släkt*
- *Daghem, förskola, skola, arbete*
- *Lekamrater, kompisar, "gänget", vänner*
- *Massmedier (TV, radio, tidningar, böcker etc.)*

(Andersson, 2001, s 30)

Denna lista borde uppdateras med surfplattor och internet för att vara helt relevant i dagens samhälle. Dock kvarstår Anderssons (2001) huvudpoänger. De första tre punkterna representerar tvåvägskommunikation och den dialog som framhävts som så viktiga av Vygotskij (I Dysthe, 2003), Bjar och Liberg (2003) med flera för barns språkutveckling. Barnen lär sig i kommunikation med varandra och andra. Andersson (2001) menar att barn lär sig prata på olika sätt beroende på vilken grupp de befinner sig i. De lär sig andra ord och uttryck från sina föräldrar än de lär sig från förskolepedagogerna och ytterligare andra från sina kompisar. Detta är extra tydligt hos barn med invandrarbakgrund, där ett annat språk kan pratas hemma än det pratas i förskolan, men även i andra familjer förekommer det. Vidare pratar barnen inte på samma sätt när de är med sina kamrater som när de är med sina lärare eller sina föräldrar. Denna utveckling börjar redan i förskoleåldern och förskolebarn har viss förmåga att variera språkbruk beroende på omgivning. Denna förmåga utvecklas sedan snabbt. Under tiden menar Andersson (2001) att vi inte bara tillägnar oss språket utan också många olika åsikter om hur språket ser ut och borde se ut. Vi tar till oss normer om god språkanvändning. Detta kan vara mycket svårt för ett barn att förstå och bringa klarhet i, speciellt om någon som säger att det är fult att svära och det inte är något man ska hålla på med sedan i ett obehövligt ögonblick svär själv. "Gör som jag säger, inte som jag gör" kan ställa till med problem om man försöker lära ut något. Detta kopplar igen till Vygotskijs (Dysthe, 2003) tankar om interaktion som bas för lärande. Det gäller dock all sorts interaktion, inte bara den medvetna och genomtänkta. Piaget (Dysthe, 2003) säger att mötet mellan ny information och gamla erfarenheter ger ny kunskap. Mötet mellan idén om en svordom som ett fult ord och en förebild och auktoritetsperson som använder ordet ger också ny kunskap för barnet.

Crosser (1996) säger att empati tar lång tid att utvecklas hos ett barn. Hon pekar på Hoffmans teorier för empatiutveckling där empati kan börja skönjas i tvååringen till skillnad från uttrycken för personlig nöd hos yngre barn. Tvååringen kan identifiera vem som behöver hjälp men kommer sannolikt erbjuda hjälp baserat på sig själv snarare än vad som faktiskt behövs. Det är i stället inte förrän i 6-7 års ålder som barnet börjar kunna förstå vad uttrycket "gå en mil i någon annans skor" faktiskt innebär och klarar av att sätta sig in i någon annans situation och perspektiv. När man sedan närmar sig vuxen ålder börjar det bli möjligt att känna empati för en mer abstrakt grupp, som fattiga, krigsoffer etc. Dock finns det exempel på barn som är mycket mer empatiska för sin ålder än vad teorin för fram. Dessa avvikelser kan förklaras med erfarenheter och biologi. Vad gäller erfarenheter så kan dessa både hjälpa och hindra. Crosser (1996) säger att barn som får hjälp av vuxna att beskriva känslor och

empati blir mycket bättre på att beskriva både sina egna och andras känslor. Däremot kan bestraffningar av olika slag motverka denna utveckling.

Jay (1997) använder det Crosser (1996) skriver om empati för att närma sig användande av fullt språk hos barn. Enligt Jay (1997) kan små barn inte förstå varför vissa ord är laddade och fula. I takt med att empatin växer fram är det också möjligt för ett barn att förstå bättre. En femåring kan förstå en förklaring varför ett ord inte är bra, medan en åttaåring själv kan känna empati och se att ord kan såra. Jay (1997) pratar vidare om varför barn svär. En av de stora anledningarna som han tar upp är uppmärksamhet, där barn kommer upprepa ett beteende som han/hon vet ger uppmärksamhet. En källa till fula ord är äldre förebilder, som vuxna och äldre syskon i hemmet. Jay (1997) nämner också olika former av media och tar upp att barn som har fri tillgång till olika sorters media kan ta med sig dåligt språk till förskolemiljön. Jay (1997) säger vidare att både förskolan och hemmet ger påverkan på barns språkutveckling.

3.3 Maktrelationer

Tullgren (2003) skriver om hur makt är ett begrepp som används med en självklar förståelse för vad det innebär men att det vid närmare anblick visar sig vara både spretigt och svårdefinierat. Det finns också många syner på makt i olika samhällliga skikt bland olika teoretiker. Dock är en syn som är gemensam för många av de teoretiker Tullgren (2003) nämner, till exempel Weber och Arendt, är att makt är något som ägs, antingen av individer eller grupper. Foucaults maktperspektiv skiljer sig däremot helt från de andra teoretiker Tullgren (2003) nämner. Foucault (I Tullgren, 2003) inriktar sig på hur makt utövas och vad som händer i maktrelationer. Foucault (I Tullgren, 2003) är inte intresserad av vem som har makt utan av maktens hur. Maktutövning är del i en styrningsstrategi som på svenska kallas för rationaliteter för styrning. Detta begrepp kan definieras som *en inställning till, en idé om vad människor är och hur de ska styras* (Tullgren, 2003, s 33) Avsikten är att befolkningens välfärd och behov ska hanteras och uppfyllas. Ett exempel är tanken på vad ett barn är och vad det behöver och hur denna tanke sedan används i institutioner som hanterar barn som förskolor eller skolor. En styrningsrationalitet kallas för liberal styrning och syftar till en välreglerad frihet under ansvar. Komponenter i liberal styrning är relationen mellan makt och kunskap och subjektets självstyrning. Makten behöver kunskap om människor och denna kunskap används senare för stärkande av maktrelationerna. Ett exempel Tullgren (2003) tar upp är vetenskapliga undersökningar om barn och deras utveckling används för att påverka hur barn undervisas.

När det gäller subjektet tar Tullgren (2003) upp att personligheten hos en individ är byggt av konstruktioner och att subjektet skapas genom maktrelationer. Som subjekt formas man efter sanningar som erbjuder vissa sätt att vara, medan andra sätt blir omöjliga. Tullgren (2003) nämner tre tekniker för styrning för att få fram subjektet. Dessa är disciplinerande, pastoral och självstyrande tekniker. Disciplin syftar till att öka nyttan med människors verksamhet och det kan ske genom övervakning, normalisering och homogenisering. Övervakning är kontroll som bygger på att den övervakade inte vet om eller när övervakning sker, bara att den kan ske. På detta sätt blir själva vetenskapen om att man kan vara övervakad disciplinerande. En

annan teknik är normalisering, där individualisering och homogenitet växelverkar för att belysa norm och avvikelser. Genom att skilja ut någon antingen för belöning eller bestraffning belyses normen och det önskvärda beteendet. På förskolan är det barnen som utsätts för dessa tekniker och de måste bete sig som förväntat, dvs. följa normer om hur barn i den åldern bör vara och bete sig. Det gäller att vara på ett sätt som ses som normalt. Detta kan konkretiseras i att ha vissa egenskaper men inte andra där gränserna kan vara diffusa. Till exempel kanske ett barn ska vara "aktiv" men inte "slö" eller "överaktiv". Den pastoraliska makten inriktar sig på enskilda individers själ och tankar. Detta ökar kunskaper om gruppen och ger större möjlighet för makten att verka. På förskolor är det speciellt lek och samtal med barn som ger möjlighet att få dessa kunskaper. Pastoral makt inbegriper också inbjudande attityd och tekniker som skapar lust och välbefinnande. Det kan vara att läraren lämnar sin auktoritära roll och blir mer "kompis". Självtstyrning bygger på självkänedom och att subjektet ska kunna blicka in i sig själv och ta ansvar för sig själv. Den personliga friheten hänger ihop med personligt ansvar. I förskolan innebär det att barnet med sin egen vilja ska inordna sig i skolans ordning. Barnet tar själv ansvar för att uppfylla normerna i förskolan. Pedagogerna ska verka för att barnen styr sig själva och reglerar fel i sina handlingar.

Markström (2005) nämner Goffman som visar att människor kan göra motstånd i det fördolda genom att använda gällande normsystem och sociala ordningar hos en institution. Goffman säger att: *Även inom den totala institutionen skapar människor innebörder och strategier för att bekämpa snäva institutionella ramar* (Markström, 2005, s 21). Vidare tar Markström (2005) upp Giddens som en företrädare för det integrerande perspektivet där det är viktigt att förstå aktörernas handlande i förhållande till strukturella drag och begränsningar. Enligt detta perspektiv är livet i olika institutioner som skola och förskola inte givet på förhand utan skapas efter hand. Giddens (Markström, 2005) pratar också om social practices, sociala praktiker. Institutionen anger vad som är normalt handlingsmönster i olika situationer och stoppar därmed andra handlingar. Enligt Giddens (Markström, 2005) så innehåller människors skiftande förmåga att bete sig annorlunda än det förväntade och normala en maktfaktor.

Markström (2005) nämner att verksamheter som förskolor inbegriper förhandlingar och regleringar av sociala relationer i de olika praktikerna. Detta kan ses som maktrelationer. Markström (2005) nämner maktbegreppets många sidor. Giddens t ex ser på makt som centralt i interaktionen mellan aktör och struktur och makt som en förutsättning för förändring. Markström (2005) tittar närmare på Foucaults perspektiv på makt som relationer, vilket innebär att makt sprids genom människor som både blir påverkade av och utövar den i relation till varandra. Foucault tänker att maktrelationer förändras och påverkas av vardagen och är en produkt av kamp där olika människor har olika strategier, så kallad mikromakt. Mikromakt kopplas till normalisering. Precis som Tullgren (2003) pekar Markström (2005) på att genom institutioner upprätthålls vetande och det som tas för givet, t ex utvecklingspsykologiska teorier för barn. Detta ger i förlängningen vad som ses som normalt och vad som ses som avvikande. Markström (2005) nämner också övervakning som en disciplinerande teknik, och påpekar att genom att ordna lokaler där händelser och deltagare kan kontrolleras finns möjlighet att utöva makt på många samtidigt. Markström (2005) tar

upp ett problem med Foucaults teorier, nämligen att fokus på mikromakt gör att tradition och ideologi inte får speciellt stor betydelse.

Markströms (2005) synsätt vad gäller normalitet och avvikelse är att dessa skapas i interaktion i en given kontext och således är relativa begrepp. Markström (2005) pekar på Becker, som har studerat normalitet och avvikelse som sociala processer. Beteenden och egenskaper som ses som avvikande är skapade i ett sammanhang med dess traditioner, vanor och normer. Det man ser som normalt eller avvikande är sammankopplat med det förväntade eller det önskvärda i en kontext och är inte något givet tillstånd.

4. Metod

4.1 Kvalitativ metod

Målet med studien var att undersöka hur olika förskolepedagoger anser att de arbetar med fult språk i förskolan och med ord som inte ses som acceptabla. För att samla in data om fult språk och hur detta hanteras har jag valt personliga intervjuer som metod. Det är inte den enda metod som hade kunnat fungera för att få svar och den data som är intressant. Enkätundersökningar ger också bra information och är dessutom lätt att dela ut till många respondenter för att få stort underlag. Dessutom finns det goda möjligheter att stoppa in många frågor. Det finns dock vissa nackdelar som Esaiasson et al (2012) framhåller. Svarefrekvensen är inte så hög och sjunker i takt med mängden frågor. Dessutom måste frågor formuleras med flervalsoalternativ för att få in data. Som Esaiasson et al (2012) nämner är det svårt att få svar på ”öppna” frågor utan svarsalternativ i en enkät. Svarsalternativen måste antingen vara ohanterbart många, eller riskerar man att förlora nyansinformation, och det blir inte så lätt att ställa mer komplexa frågor. Dessutom är det av naturen alltid svårt att formulera ”mittalternativ”.

Fördelar med personliga intervjuer är att svarefrekvensen normalt sett är högre, och det är möjligt att ställa mer komplexa frågor som ger mer information. En ytterligare stor fördel är att det går att följa upp ett intressant svar med frågor för att få mer information, och i sin tur följa upp dessa. Intervjuaren har alltså kontroll över situationen på ett helt annat sätt än vid en enkätundersökning, och kan anpassa sig till hur intervjun utvecklar sig dynamiskt. Det kräver mycket extra förberedelser och tanke på längs vilka vägar svaren kan röra sig. Det kräver dessutom mycket lyhördhet och anpassningsförmåga. Något Esaiasson et al (2012) framhåller som viktigt att vara medveten om är det som kallas intervjuareffekter. Det innebär att intervjuobjektet börjar svara på ett sätt som är en anpassning till intervjuaren och som bygger på förväntningar. Det kan bero på många saker, till exempel kön, etnicitet och ålder som är synliga egenskaper. Intervjuobjektet svarar alltså på ett annat sätt om det är en gammal man som frågar än om det är en ung till exempel. Detta är något som inte händer i en enkätundersökning, där intervjuaren är en könlös bit papper.

Det finns alltså vissa nackdelar, som mängden förberedelser och intervjuareffekter men dessa vägs med råge upp av fördelarna. Som Esaiasson et al (2012) pekar på så är kontrollen över situationen och möjligheten att ställa komplexa frågor oöverträffad. Dessutom är förberedelser något som kräver mycket tid även i andra undersökningsformer. Förväntar man sig användbar data kräver en enkät bra frågor och mycket välformulerade svar, något som är svårt och kan ta mycket tid i anspråk. Jag tror på intervjun som metod eftersom frågeställningen kräver lite mer komplexa frågor. Det är nödvändigt att få reda på inte bara hur pedagoger hanterar fult språk och företeelser, utan också vilket resultat de anser att de får av sitt agerande. Uppföljning av frågorna är alltså mycket viktig. Dessutom är det mycket viktigt att det kommer fram varifrån tankar och idéer om vad som är fult kommer och det är något som hade blivit mycket svårt att få användbara svar på i en enkät.

4.2 Undersökningsgrupp/urval

När det gäller urval är det av vikt att få in och ta del av olika synpunkter och tankar i data. Det ger kanske inte så mycket med data från förskolor som liknar varandra och som arbetar på precis samma sätt. På samma gång är det utanför omfånget för denna studie att göra många intervjuer på många förskolor. För att få en tydligare bild och mer säkra data hade det kanske varit önskvärt eftersom det då gått att dra mer långtgående slutsatser. Det är dock något som det inte finns tid till inom ramen för en examensuppsats. Därför praktiseras en sorts maximal variation enligt Esaiasson et al (2012). Intervjuobjekt från olika förskolor valdes ut, en förskola i Lund och en i Göteborg för att få så stor spridning på data som möjligt med begränsat antal intervjuer. Förskolan i Lund låg mitt i ett studentområde och var en liten förskola med bara en avdelning. Förskolan i Göteborg låg i ett lägenhetsområde med många höghus. Förskolan var stor och hade många avdelningar. Jag intervjuade en pedagog i Lundförskolan och fyra från olika avdelningar i Göteborgsförskolan. I Göteborgsförskolan tänkte jag mig att det kunde finnas vissa skillnader mellan avdelningarna i och med att det var en så pass stor förskola. Urvalet gav stor variation på många punkter. Det fanns skillnader mellan en liten och en stor förskola. Det finns också skillnader mellan läge och upptagningsområde. Det är möjligt att handlingsplaners utformning skiljer sig åt inte bara mellan kommuner utan även regioner, och det var något som i så fall gick att fånga här. Jag utgick från att läroplanen är bas för handlingsplaner i svenska förskolor, men ville komma åt skillnader, stora som små, som kunde finnas. Esaiasson et al (2012) ger råd om att antalet intervjuobjekt ska vara få och att man egentligen bara ska fortsätta så länge nya intervjuer ger ny och relevant information för det som är viktigt i undersökningen, det vill säga så länge teoretisk mättnad inte uppnåtts. Dessutom ges rådet att inte ha med subjektiva experter i undersökningen. Det ska vara ”vanliga” människor och det är speciellt viktigt i detta fall. Det som är intressant är hur pedagogerna arbetar dagligen, inte så mycket hur de som utformar mer centrala handlingsplaner resonerar kring olika fenomen.

För att kunna skilja mina intervjuobjekt åt gav jag dem var sitt slumpvis utvalt namn. Dessa stämmer givetvis inte med verkligheten. De kallas i arbetet Ulla, Susanna, Therese, Alice och Maria. Alla pedagogerna var i avdelningar med 16+ barn, i ett fall ända upp till 20. Åldrarna varierade mellan 1-5 med ganska jämn spridning. Enda undantaget var en av avdelningarna som hade enbart 4- och 5-åringar. Pedagogerna hade alla ganska lång erfarenhet av att arbeta med barn. Den med kortast erfarenhet var Ulla som hade arbetat i 6 år. Therese hade arbetat i 10 år, Susanna i 23 år, Alice i 25 år och Maria i 33 år. Maria kom från Lund och de övriga från Göteborg. Något som var genomgående var att de med längst erfarenhet alla hade börjat som barnskötare och vidareutbildat sig till förskolepedagoger under arbetslivets gång. De hade också arbetat på samma ställe länge.

4.3 Intervjuer

Intervjuguiden utformades efter en idé om en djupintervju på mellan 30 och 45 minuter. Utifrån detta skapades ett antal huvudfrågor och möjligheter till uppföljning utifrån dessa. Intervjuguiden finns i Appendix. Huvudfrågorna formulerades öppet för att ge intervjuobjekten själva möjlighet att bestämma svarets omfattning och längd. På grund av

detta krävdes tanke på hur svaret skulle kunna utvecklas och vilken uppföljning som kunde vara lämplig. Det var viktigt att täcka många möjligheter för att kunna gå vidare när svaren var intressanta och gav upphov till fler frågor. Detta för att göra förberedelsen så komplett som möjligt och kunna få ut så mycket och så bra information som möjligt. Att bara intervjua pedagoger ger ett ganska ensidigt perspektiv och det bästa hade varit att ha möjlighet att intervjua barn också, eftersom två stora och viktiga frågor är varför fula ord är så spännande och om de överhuvudtaget vet vad det är de säger eller gör när de svär eller gör något annat som inte är acceptabelt. Barnen kan ge information om hur de upplever pedagogernas beteende, om det får dem att ändra sitt beteende och i så fall hur? Tyvärr var det inte möjligt att få de nödvändiga tillåtelseerna för att kunna prata med barnen.

4.4 Forskningsetiska överväganden

När man bedriver forskning finns det vissa etiska principer som man måste följa. Anledningen till detta är att det måste finnas normer för hur forskare och undersökningsdeltagare interagerar med och förhåller sig till varandra. Vidare måste det finnas spelregler för hur data används i en studie. Dessa spelregler har sammanfattats och delats upp i fyra huvudkrav i Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet 2002). Dessa är:

- Informationskravet. Detta innebär att forskaren måste informera deltagarna om syftet med studien. Vidare måste man meddela deltagarna om deras uppgift i projektet och villkoren för deras deltagande och givetvis att deltagande är frivilligt.
- Samtyckeskravet. Detta innebär att deltagarna i en undersökning har rätt att själv kontrollera sin medverkan. Forskaren måste få samtycke från deltagarna. När det gäller minderåriga måste givetvis samtycke från vårdnadshavare också fås. Deltagarna kan bestämma precis hur länge de vill delta och avbryta medverkan när som helst utan negativa påföljder. Beslutet att delta eller avbryta medverkan får deltagarna givetvis inte utsättas för någon form av påtryckningar.
- Konfidentialitetskravet. Detta innebär att deltagare i en undersökning ska ges största möjliga anonymitet och personuppgifter ska skyddas från obehöriga. Handhas etiskt känsliga uppgifter bör en överenskommelse om tystnadsplikt finnas. Identifierbara personers uppgifter skall sparas och rapporteras så att enskilda personer inte kan identifieras av utomstående och det måste vara praktiskt taget omöjligt att komma åt uppgifterna för utomstående.
- Nyttjandekravet. Detta innebär att uppgifter om enskilda personer bara kan användas för forskning. De får alltså inte användas för kommersiella eller andra icke-vetenskapliga syften. De får dessutom inte användas för beslut eller åtgärder som påverkar den enskilde utan särskilt medgivande från den berörde. Exempel på sådana åtgärder kan vara vård, intagning osv.

Studien utgick från kvalitativa intervjuer. Intervjuobjekten informerades från början vem jag var och vad syftet med studien var. Vidare informerades de om villkoren för själva studien

och att de kunde lämna när de ville. De ställde upp helt frivilligt och visste om att detta inte var något de behövde göra. När intervjun väl var klar fanns det inte fler uppgifter utan då var de klara. Det ingår inga personuppgifter av något slag, så alla kommer vara anonyma. Slutligen så har alla uppgifter och all data som samlats in bara bäring för detta arbete och kommer bara användas för detta ändamål.

4.5 Studiens kvalitet, giltighet, tillförlitlighet, generaliserbarhet

Som man ropar får man svar. Detta enkla ordspråk gäller alla typer av studier och alla experiment. Givetvis finns det alltid undantag och därigenom möjligheter att få ut mer och annan information, men i grunden gäller det att det är det man faktiskt frågar om som man får information om, inte det man inte frågar om. Det gör det mycket viktigt hur en intervjuguide utformas så att inte fel information dyker upp i data. Ett uppenbart problem är min erfarenhet som intervjuare eller rättare sagt bristen på densamma. Intervjuande är en konst och det krävs övning och erfarenhet för att bli bra på det. Utformning av frågor och intervjuguide har gjorts så att svaren kan reflektera de frågor jag har ställt i början av arbetet. Det är dock mycket möjligt att min brist på erfarenhet vad gäller utformning kan ge oanade effekter och oväntad information. Som Esaiasson et al (2005) nämner så är frågornas utformningar den största potentiella källan till fel i den här typen av undersökning.

Alla intervjuer har genomförts under loppet av en vecka och därefter analyserats. Detta är alltså ingen långt pågående studie med möjlighet till följsamhet mot data och Anpassningar i slutet. All data har behandlats på precis samma sätt. Under intervjuerna har vissa svar förtydligats genom uppföljningsfrågor och pedagogen har haft chans att rätta till missuppfattningar. Däremot har ingen efterkontroll av intervjumaterialet skett. Det har inte heller skett någon kontroll av oberoende parter vad gäller förståelsen och tolkningen av materialet, utan allt är enbart mina egna observationer och åsikter. Möjligheter till förtydligande och att oberoende parter, till exempel andra forskare, också tolkar materialet är saker som borde hjälpa till med giltigheten enligt Esaiasson et al (2012). Vid analysen av intervjusvaren med hjälp av den teoretiska ramen var det, så långt det var möjligt, pedagogernas egna ord som stod för basen. Det var väldigt få tillfällen som jag faktiskt fick sätta mig och fundera vad som egentligen menades och då tolka pedagogens avsikter. Jag har försökt att hålla mig neutral och inte lägga in egna tolkningar i intervjusvaren. Dock är detta av naturen givetvis svårt, för att inte säga omöjligt och studien måste därför givetvis läsas i skenet av min bakgrund när det gäller detta området.

Principen om maximal variation (Esaiasson et al, 2012) kan ses som en sorts triangulering. Man vill skapa så stora skillnader mellan de olika intervjuobjekten som möjligt. Jag hade ingen chans att veta vilken syn de olika intervjuobjekten hade på mina frågor och min frågeställning i förväg och urvalet byggde heller inte på att de nödvändigtvis hade olika åsikter och arbetssätt. Däremot så valdes de ut som poängterats tidigare från en liten förskola, från en stor, från olika regioner, från olika avdelningar. På så vis försökte jag säkerställa en bra diversitet mellan de olika intervjuobjekten. Några skillnader baserat på nämnda diversitet observerades dock inte.

4.6 Analys

När intervjuerna väl var klara satte jag mig ner och analyserade svaren. Först jämfördes alla intervju svar fråga för fråga för att se om det fanns övergripande skillnader mellan olika intervjuobjekt och i så fall om dessa berodde av någon yttre faktor. Några sådana skillnader hittades enligt ovan inte. Därigenom togs beslutet att presentera pedagogernas svar i en samlad grupp baserat på fråga/område.

Själva diskussionen av resultatet delades upp i 3 huvuddelar baserat på maktperspektiv, dvs. vem som bestämmer och varför, vad som är lockelsen hos fula ord och slutligen språkutveckling. Denna uppdelning beror av de huvudteman som har gått som en röd tråd genom studien, och givetvis de frågor som formulerades till en början. Den teoretiska ramen användes för att undersöka resultaten och vad pedagogerna faktiskt hade sagt. Svaren i de olika avsnitten jämfördes med och diskuterades utifrån olika teoretiska aspekter och studier. Därefter diskuterades didaktiska aspekter och slutsatser drogs baserat på huvudfrågorna.

5. Resultat

Nedan presenteras resultaten från datainsamlingen och svaren från intervjuerna. Något som blev tydligt under intervjuerna var att det inte var någon märkbar skillnad mellan de olika respondenterna vad gällde de olika kriterierna som tidigare sattes upp. Därför presenteras data här samlat, utan uppsplittring på region, liten/stor förskola och så vidare. Pedagogerna är enbart uppdelade på sina fingerade namn.

5.1 Definition av fula ord

Intervjuerna inleddes med att definiera vad som menas med fula ord. Något som kom upp direkt var svordomar som en klar och tydlig definition men några av pedagogerna ville även fylla på och utvidga fula ord till att omfatta alla ord som kränker och sårar och som gör någon ledsen. När det gällde ord eller uttryck som är förbjudna tog nästan allihop upp att svordomar inte var något som uppmuntras och något som de vill att barnen ska säga. Däremot var anledningarna lite skiftande. Susanna tyckte att det låter otrevligt och bara var utfyllnad av språket. Maria utvecklade på följande sätt:

“Alltså svordomar, det är ju lite som vi är uppväxta med att det har alltid varit ett fult ord, det låter inte trevligt. Man är inte så glad när man säger det. Det uttrycker något som man inte tycker om eller när man är arg. Så en svordom tycker inte vi är acceptabelt”

Therese tog upp kränkningar och uttryckte det så här:

“De ord som är kränkande mot andra är förbjudna och vi ska arbeta mot kränkningar mot andra barn. Det står ju i lpfö98 och allting sånt.”

Det fanns ett undantag till samstämmigheten om svordomar som förbjudna, nämligen Alice som tyckte följande:

“Nej. Och barn kommer lära sig alla ord och det hoppas man ju, men de ska ju också veta vad de betyder. Men sen vissa saker säger man inte. Att man ska veta att det där inte är ok att säga”

En annan stor del av fula orden som återkom under intervjuerna var så kallade toalettord och dessa kan ses som den andra stora kategorin jämte svordomar. Alla pedagogerna uttryckte att det inte var något de pratade om vid matbordet utan det var något som de gärna såg att barnen använde vid toalettbesök. Susanna sa rakt ut att om barn använde sådana ord så bad de barnen gå på toaletten och säga dem där. Maria kunde mycket väl förstå att barn är intresserade och tycker det är spännande och tyckte att det är en fas som barn behöver gå igenom och att man inte kan förbjuda för då blir det bara mer intressant. Pratar man om det i stället blir det avdramatiserat och inte så intressant längre. Ulla nämnde att toalettord som kiss och bajs inte är fula ord på samma sätt som svordomar.

5.2 Fint och fult

Alla var rörande överens om att det är personalen på avdelningen som bestämmer vad som är acceptabelt och vad som inte är det när det kommer till språk, ord och uttryck. Therese påpekade följande:

“På just den här avdelningen det är jag som är förskollärare så det är jag som är ansvar mest för men det var någonting som vi bestämmer gemensamt annars. Är det någon som upptäcker att de säger något som negativt eller kränkande så säger de till. Det är väl en outtalad regel, det är väl en norm kanske vad som får sägas och inte sägas.”

Alla var helt överens om att de inte har några sagor, sånger eller lekar som är förbjudna. Så länge barnen inte tar skada så är det tillåtet var pedagogerna överens om. Flera av dem nämnde vapen eller vapensättning, till exempel pinnar eller spadar som inte är så bra eftersom det lätt går för långt och till något som barnen inte kan hantera, men underströk att pedagogerna får vara med, hantera och ha kontroll på situationerna så att inget negativt händer. Susanna påpekade att det är pedagogernas ansvar att hjälpa barnen så att lekarna blir positiva upplevelser och Maria nämnde ett tillfälle när något som inte verkade bra, att ett barn hade tagit med sig handklovar, blev mycket bra just för att pedagogerna tillät och var öppna men samtidigt var med hela tiden, hjälpte, stöttade och övervakade.

Flera tog upp läroplanen som rättesnöre. Maria nämnde att läroplanen pekar ut pedagogerna som förebilder och att de ska verka för ett vårdat språk. Ulla tog upp läroplanens nämnande av “hur man är en bra kompis, sociala spelregler och empati” Flera nämnde likabehandlingsplaner som finns på förskolor och är gemensamma mellan avdelningar om att man ska arbeta mot kränkningar och för jämställdhet.

Däremot var inte samsynen lika stor när det gäller om alla pedagoger följer samma regler. Alice tyckte att det är samma inom avdelningar men att det kan skilja mellan avdelningar. Maria trodde att det fungerade någorlunda likadant på alla förskolor att man tycker att ett vårdat språk är viktigt. Hon uttryckte det på följande sätt:

“Det tycker jag, det är ju upp till oss i arbetslaget men jag kan ju prata för oss och vi har samma regler, vi jobbar mycket med det att man har samma förhållningssätt och att man kan tillåta samma saker, men just med språket att det är ett vårdat språk vi vill.”

Therese var inte lika säker och sa istället:

“Det hoppas jag. Vi har en gemensam för huset så de ska följa samma”

De var alltså överens om hur det fungerar inom en avdelning och att det är pedagogerna på avdelningen som bestämmer men kunde inte säga mer om hur det fungerar utanför, mer än sina förhoppningar.

5.3 Att hantera situationer med fult språk

Flera av pedagogerna nämnde samma saker när det gäller att hantera ett barn som svär eller pratar fult. Alla tog upp att man som pedagog markerar på något sätt att det inte är bra ord att

använda. Therese sa att när ett barn använder svärord så berättar pedagogerna att det där är ett svärord och det är inte ett bra ord eftersom det kan göra folk ledsna, så det vill de inte att något barn ska använda. Enligt hennes erfarenhet brukade det räcka. Man brukade bara behöva säga till en gång, kanske två, men aldrig mer. Ulla och Susanna sa båda att använder barnen svärord, ber de helt enkelt barnen sluta använda orden. Maria nämnde att första gången det händer kan man bara ignorera eftersom uppmärksamhet bara gör det mer intressant att säga ordet eller uttrycket. Däremot om det händer ytterligare gånger så måste de reagera de genom att markera att det inte är något trevligt ord som man inte blir glad av. Alice nämnde att de förutom att markera att ordet som sådant inte är bra och trevligt dessutom försöker visa på bättre val i situationen.

5.4 De fula ordens ursprung

Pedagogerna var ganska överens om att barn som svär ofta har större syskon och att de i många fall får orden därifrån. Maria nämnde att det speciellt är när det gäller tonåringar som ofta har en mer avancerad vokabulär. Hon nämnde också att det ju är pedagoger, föräldrar och syskon som är förebilder och barn tar efter förebilder. När barn tar efter sina förebilder och förebilderna svär så kommer de också börja svära. Flera andra av pedagogerna var inne på detta. Alice påpekade att man kan göra saker hemma och säga saker som man kanske inte borde just för att man är hemma och det kan vara saker som man inte säger i förskolan, eftersom det tillhör yrkesrollen. De flesta av pedagogerna märkte ingen skillnad på pojkar och flickors användande av svärord. Flera tyckte att det var mycket viktigare ifall det fanns storasyskon med i bilden. Alice nämnde att det inte syntes i förskoleåldern men att det var något som kunde och brukade förändras när barnen väl kom upp i skolåldern. Susanna sa däremot att hon kunde märka skillnad, men visste inte vad det kunde bero på.

När det gäller ifall barnen förstår vad de säger när de svär sa flera att det gör barn definitivt inte alla gånger. Alice påpekade att barn ibland måste prova ord som de har hört hemma och som har fått stark reaktion från mamma eller pappa. De kanske inte kan förstå varför det ger en reaktion och då provar de i en annan situation. Maria nämnde att barnen märker att orden har laddning och att det kanske inte är bra att använda dem men förstår inte varför. Får de uppmärksamhet när de använder orden så fortsätter de. Pedagogerna var ganska överens om detta. Barnen säger fula ord mycket för att få uppmärksamhet. Det blir roligt om de får en reaktion, om de får ett nej som Alice uttryckte det. Det blir busigt och spännande eftersom det inte är tillåtet sade Susanna. Hon trodde också att barn ibland säger saker för att provocera och få fram en reaktion. Barnen har då redan testat och sett att en reaktion kommer om de använder ordet. De vet att de får uppmärksamhet. Therese gav ett avvikande och svar. Hon pekade på maktperspektivet och att det kunde handla om att kränka och trycka ner någon annan. Hon nämnde också att det inte är så viktigt vilket ord som används, utan det är mer om det används på ett negativt sätt som är det viktiga och det som de försöker komma åt.

Maria sa i samband med diskussionen om förbjudna ord:

Alltså svordomar är inget som vi uppmuntrar, eller absolut, det vill vi inte att man säger. Och det har vi inte så mycket alltså vi har nästan inga alls.

och hur de hanterade situationer med fula ord:

Vi har inte haft så mycket,...

Ulla nämnde att hon inte hade varit med om någon situation själv men pekade på en kollega som hade varit med om något. Alice nämnde att det fulaste ord ett barn i den åldern vanligtvis kunde komma på var "dumma dig". Det fanns ytterligare en som också pekade på att de inte hade haft något stort problem som de hade behövt hantera. Sammantaget verkar det som att detta med att barn svär inte var ett stort problem men något som alla hade idéer om hur man ska hantera och också erfarenheter av olika situationer där de hade behövt agera.

Något som flera pedagoger var noga med att påpeka var att de givetvis bara kunde prata för situationer där de var med. Situationer där barnen säger saker till varandra utom hörhåll för pedagogerna kunde de inte säga något om eller agera i.

5.5 Föräldrasamarbete

När det gäller samarbete med hemmet nämnde Maria följande:

"Det har ju hänt annars att det är föräldrar som har kommit och sagt att mitt barn svär, det måste komma härifrån för vi svär inte hemma. (Pedagogerna svarar) Det är inget vi har hört, men det är bra att ni säger det till oss så vi är uppmärksamma. För det kan ske mellan två barn där vi inte är med hela tiden. Men att vi markerar att det finns vissa ord som inte är bra att säga för man blir inte glad av dem."

Hon sa också att samarbete med föräldrarna sker när det behövs och att det är viktigt att föräldrar och skolan arbetar åt samma håll eftersom man då kommer längst. Alice nämnde att det ofta är föräldrar som initierar när de har märkt att deras barn kanske pratar lite ovårdat och sagt saker som de inte själva har känt igen sig i och hade varit oroliga över vad som händer. Men då brukar de prata om att de är med och markerar med en gång mot sådant beteende. Susanna sa att de pratar med föräldrarna när de märker att barnen använder ord eller har beteende som inte är bra och att föräldrarna oftast förstår. De flesta är överens om att föräldrasamarbete fungerar bra när det behövs.

Däremot kan det finnas olika regler på förskolan och hemma. Det var de flesta av pedagogerna överens om. De var också rörande överens om hur det hanteras. Som Maria uttryckte det så är det mamma och pappa som bestämmer hemma. På förskolan är det pedagogerna som bestämmer. På samma sätt var de överens om att barnen mycket väl kan förstå att vissa ord använder man inte vid vissa tillfällen t ex toalettord vid matbordet. Therese tyckte att barn fattar bra, speciellt om man förklarar varför något är på ett visst sätt. Hon uttryckte det så här:

Barn är ju väldigt bra på att fatta speciellt om man berättar varför tycker jag. Så kan de ta såna här skillnader mellan olika situationer så jag tycker att det funkar jättebra. Vi säger nu äter vi och ni kan prata om det nån annanstans och det köper de

Maria sa följande när det gällde ifall barn faktiskt kunde förstå varför ett ord inte var bra vid till exempel matbordet:

Det tror jag så att då kan man förklara så att när man sitter och äter så finns det dem som inte tycker om att man sitter och pratar om kiss och bajs, kan hända att man tycker det är lite äckligt. Vi pratar väldigt mycket vid maten och att man då pratar om sånt som alla tycker om.

5.6 Bra och mindre bra litteratur

Pedagogerna hade lite olika tankar när det gällde bra och mindre bra litteratur för barn. Maria påpekade att det fanns en del böcker som handlar mycket om kristna tron och inte går att läsa på grund av likabehandlingsplanen, men att de i övrigt läser i princip allt som finns. Hon tog upp boken bajs-korv som exempel på en bok som faktiskt är bra, sitt ämne till trots.

Alice nämnde att det händer att man läser en bok som inte alls känns bra, men att man då kan och måste bestämma lite själv vad man faktiskt berättar för barnen. Therese sa att de får böcker från biblioteket och att de antagligen redan hade genomgått viss censur, och att de alltså inte fick böcker som inte var lämpliga. Hon sa dock att det hade hänt någon gång att de ändå fått en bok med konstig syn och som inte var moraliskt lämplig.

Ulla och Susanna poängterade vikten av böcker anpassade för barnens åldrar. Ulla utvecklade med att det finns ju böcker mer anpassade för lite mindre barn och sådana som är mer anpassade för lite större barn. Susanna tog upp exempel på lämpliga genrer som faktaböcker och bilderböcker men tyckte att böcker som kunde vara för läskiga inte hade någon plats hos barn. Som exempel på böcker som är för läskiga tog hon upp deckare, thrillers och andra typiska vuxenböcker.

6. Diskussion

6.1 Metod

Studiens syfte var att undersöka pedagogers tankar om barns användande av fult språk, hur det används, vad som lockar och hur man arbetar med/mot det. För att kunna få ut den typen av information behövdes ett verktyg som gjorde det möjligt att gå på djupet med frågorna som jag var intresserad av och svaren på dessa. Esaisasson et al (2005) nämnde olika metoder för datainsamling. Intervjuer gav stora möjligheter till uppföljning, något som inte fanns med andra typer av datainsamlingsverktyg. Är man intresserad av svaret på uppföljningsfrågan snarare än den första frågan är intervjuer egentligen det enda verktyg som går att använda. Intervjuerna gav mycket och bra information och jag märkte fördelarna i och med att jag kunde be om utvecklingar när objektet svarade ”vet ej” eller liknande på en fråga. Det hade inte varit möjligt med enkäter som metod. Esaiasson et al (2005) pekar på möjligheten att ställa många, komplexa frågor och kontrollen av svarssituationen som stora fördelar med intervjuer. Ett problem som jag märkte var tiden. Intervjuerna som var tänkta att vara 30 minuter eller mer, blev nu bara mellan 10 och 15 istället eftersom intervjuobjekten i många fall var upptagna och inte hade mer tid. De behövde också i flera fall ta hand om barn under tiden. Det gjorde att intervjuerna kändes lite stressade och det blev inte tid till den eftertanke som skulle gett bättre svar. Jag fick ut mycket information ur intervjuerna men det hade kunnat vara ännu mer om pedagogerna hade haft mer tid. En sak som skulle ha gjorts annorlunda var att säkerställa att intervjuobjekten bara hade tid för intervjun och inget annat när vi hade bokad tid.

Ett annat problem med själva metoden var intervjuguiden och utformningen av denna. Fult språk och svordomar är också en del av språkutvecklingen och det var något som jag ville veta mer om som en möjlig förklaring till barns fascination för dessa ord. Dock insåg jag i efterhand att intervjuguiden inte speglade detta optimalt. Det gick att få ut en hel del indirekt information från de övriga frågorna och svaren på dessa, men det hade gått att få ut ännu mer med några välformulerade direkta frågor. Nu är detta något som överräsas med varm hand till en senare studie.

6.2 Resultat

6.2.1 Maktperspektiv och vem som bestämmer vad som är fint och fult

Pedagogerna var alla tydliga med vem det är som bestämmer i förskolan egentligen. Det var många av dem som sa “Här är det vi som bestämmer” när jag hade frågat hur de hanterade problemet att ett barn kom och sa, “Men vi får göra så hemma”. Det uttalandet etablerar med en gång maktstrukturen i förskoleavdelningen. Pedagogerna intar den bestämmande rollen och barnen får inordna sig i det de säger.

Pedagogerna stöder sig på styrdokument som nämner “vårdat” språk och att de ska motverka kränkningar. Problemet är bara det att “vårdat” språk inte är en klart och tydligt avgränsad och väldefinierad företeelse. Det används av pedagogerna i betydelsen språk utan svordomar och fula ord och tittar man på samhället i stort så kan det nog vara en allmänt accepterad

definition hos allmänheten, men det är inte samma sak som en definition i vetenskaplig mening. Den rymmer alltså nödvändigtvis godtycke för hur säger man vad som är fula ord? Det kopplar dock ganska bra till det som Stroh-Wollin (2011) och Andersson (2001) nämner som de språkliga argumenten mot svordomar, nämligen att de visar på brister i språket och på torftigt språk och att de utarmar språket och visar på brister i ordförrådet. Det hänger också bra ihop med de sociala argumenten från Andersson (2001), det vill säga att de låter billiga, ohyfsade och otrevliga. Dock nämns inte "vårdat" språk tydligt i läroplanen. Det finns skrivelser om "nyanserat", dock är inte heller nyanserat tydligt definierat. Det finns alltså ett stort utrymme för godtycke här, något som vi återkommer till nedan.

När det gäller kränkningar är stödet i läroplanen (Skolverket, 2011) mer tydligt och definierat. De skrivelser som nämnts tidigare i avsnittet om pedagogernas ansvar med avseende på demokratiskt arbetssätt och värderingar kopplar till detta. Det står att förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar förmåga att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation samt vilja att hjälpa andra, sin förståelse för att alla människor har lika värde och respekt för allt levande och omsorg om sin närmiljö. Vidare ska förskollärare se till att ett demokratiskt arbetssätt används där barnen är med och att det finns normer för arbetet och samvaron i gruppen. Arbetslaget å sin sida måste visa respekt för individen och medverka till demokratiskt klimat i förskolan, hjälpa barn att bearbeta konflikter och missförstånd, visa barnen på olika attityder och värdegrunder som kan inverka på människors handlande. Vidare ska samarbete med hemmen ske när det gäller regler och förhållningssätt i förskolan (Skolverket, 2011).

Dessa skrivelser pekar på respekt för individen och hänsyn till andra som viktigt i förskolan. Barnen ska se och förstå hur andra har det och vilka konsekvenser för andra det egna handlandet har. Arbete mot kränkningar passar tydligt in i detta och att ge barn den förståelse och hänsyn för andra som läroplanen pratar om (Skolverket, 2011). Intervjuobjekten sa sig veta att alla lärare inom avdelningen jobbade på samma sätt och följde samma regler, men utanför avdelningen var de inte längre lika säkra. Något som nämndes som rättesnören förutom läroplanen var likabehandlingsplaner och kompisolar och dylikt, men det nämndes också att dessa inte var helt tydliga och att de kunde tala om till exempel hur man är som kompis och hur man ska bete sig gentemot andra. Detta går att koppla till det Giddens säger om det integrerande perspektivet där inget är givet på förhand utan det skapas allteftersom (Markström, 2005). Är rättesnören inte tydliga måste de fyllas med innehåll efterhand. Den stora meningen med likabehandlingsplaner är kanske inte heller just att reglera fult språk som sådant utan de har antagligen mer bäring i arbete mot diskriminering och kränkande behandling. Mycket riktigt nämnde Maria också att de inte kunde läsa böcker med kristet innehåll på grund av likabehandlingsplanen.

Detta innebär att det är pedagoger i en enskild avdelning som bestämmer vad som bedöms vara fint och acceptabelt eller fult och oacceptabelt språk. Beroende på situation kan det även vara en enskild pedagog som tar beslutet. Detta kunde märkas när det gällde bra och mindre bra litteratur där flera pedagoger sa hur de kunde hantera böcker som inte kändes bra. Alice sa att man själv fick bestämma vad man berättade och kanske hitta på när det stod konstiga saker i en bok. Detta kan ses som en viss form av normalisering enligt Foucault (Tullgren,

2003), där sådant som inte passar normen inte delas med barnen. Som Therese också nämnde var det hon som förskollärare som hade ansvaret men hon nämnde också att det var något de bestämde gemensamt annars. Hon nämnde vidare att det är en outtalad regel, att det är en norm vad som får sägas och inte sägas. Detta kopplar till det Andersson (2001) skriver om att man när man lär sig ett språk också tar in riktlinjer och tankar om hur språket används. Man skapar normer om god språkanvändning. Dessa normer används sedan för att definiera vad som är bra eller mindre bra att säga och göra.

Som Maria nämnde så är svordomar något man vuxit upp med att det inte är något bra och något ovårdat. Det var fler som nämnde att det lät dåligt och att det var ovårdat. Detta är alltså pedagogernas egna värderingar som skiner igenom. Det finns egentligen inte något tydligt stöd för detta i något styrdokument. Det är tankar och åsikter som de har skaffat sig under sitt liv, genom hur de har blivit uppfostrade och hur de har blivit bemötta i samhället. Svordomar är inte socialt acceptabla som Stroh-Wollin (2011), Ljung (2006) och Andersson (2001) alla har beskrivit. Detta är anledningen till att orden har laddning.

Att det är pedagogerna i arbetslaget som bestämmer ger stora möjligheter till godtycke. Fult och ovårdat språk är vaga och breda definitioner och det finns exempel på ord som genom årens lopp har setts som oacceptabla men som idag är acceptabla. Ett bra sådant är olika dialekter som har setts som något dåligt, ovårdat, ohyfsat och outbildat (Andersson, 2001). Det var inte acceptabelt att en person på tv talade på dialekt, utan då skulle det vara "rikssvenska". Idag är det mer accepterat och dialekter är något som ibland till och med uppmuntras. Det finns inget hinder för att de ord som ses som svordomar idag kan ha en liknande utveckling. Markström (2005) pratar om normalitet och avvikelse som relativa begrepp och som något som är beroende av vilket sammanhang de verkar i. Dessa är enligt Becker sociala processer och de är inga givna tillstånd utan ses som avvikande då de är beroende av en kontext och dess vanor, traditioner och normer. Med detta synsätt kommer attityden till vad som är fula ord att ändras över tid eftersom samhället och dess attityder om vad som är acceptabelt och vad som inte är det förändras. Attityden till själva företeelsen fult och ovårdat språk kommer antagligen att vara densamma eftersom det i själva definitionen av norm ingår en uteslutning av det som inte är acceptabelt. Däremot kommer högst troligt gruppen fula ord och ovårdat språk att innehålla andra ord. I takt med att ord används förlorar de gradvis sin laddning och ersätts av andra och nyare.

Foucaults teorier (Tullgren, 2003) som pratar om rationaliteter för styrning pekar på att makten ytterst är ute efter självstyrande individer som är produktiva, upplever sig själva fria och anpassar sig till de normer som finns i samhället. Målet är en sorts frihet under ansvar. De tekniker som Tullgren (2003) pratar om har bäring när det gäller fult språk. Det är ett tillräckligt vagt begrepp utan tydlig definition och något som är normstyrt. Som många pedagoger sa så är de där och markerar när barn använder fult språk. Barnen som använder orden får veta att de inte är trevliga och bra och inte acceptabla. Detta är en sorts bestraffning. Barnen blir individualiserade och avskilda från gruppen och hela gruppen kan också se att detta beteende inte är acceptabelt eller önskvärt. Därigenom kommer hela gruppen homogeniseras och påverkas mot det önskvärda beteendet. Tullgren (2003) skriver vidare om övervakning som en annan teknik för disciplinering. Det faktum att pedagogerna är med, inte

alltid men vid många tillfällen, tittar och övervakar lekar, samtal vid matbordet och andra händelser under dagen har disciplinerande effekt på barnen. Som Tullgren (2003) skriver, när man inte vet exakt när man är övervakad kommer man alltid att gå mot det önskvärda beteendet, eftersom man annars riskerar att skiljas ut och bestraffas. Detta kopplar också till det Markström (2005) säger om lokalerna. I en lokal där det finns möjlighet att övervaka personer och händelser kan makt utövas på många individer samtidigt. När barnen är antingen inomhus i rum med pedagoger, vid matbordet med pedagoger eller ute med pedagoger finns det många möjligheter för pedagogerna att utöva makt, att visa vad som är icke önskvärdt beteende. Barnen vet inte när de är övervakade så de följer alltid normen så gott de kan. Många av pedagogerna poängterade att de givetvis inte kan svara för vad som händer när de inte är med, men när de är med så markerar och bestraffar de barnen när dessa bryter normen. Eftersom barnen inte kan veta precis när pedagogerna har koll på dem så kommer de att påverkas mot normen, enligt vad Tullgren (2003) och Markström (2005) skriver om Foucaults syn på övervakning. Detta sker dock givetvis under förutsättning att pedagogerna redan har markerat så att hela gruppen har kunnat se och ta del av det önskvärda beteendet.

Man kan anlägga ett demokratiperspektiv på användandet av fula ord. Några av skrivelserna från läroplanen handlar om att ett demokratiskt arbetssätt ska användas där barnen också är med. Hur fungerar det med ett arbetslag som godtyckligt bestämmer vad som är fint och fult och därigenom vad som är bra och vad som är förbjudet att säga? Det är samma arbetslag som ska verka för ett demokratiskt klimat i förskolan. Till viss del råder ett motsatsförhållande här, mellan skrivelser i läroplan och hur det kan och ska fungera på fältet och i lärandesituationen i förskolan. I någon mening är det lärarna som har sista ordet och måste ha det, eftersom deras position som pedagoger annars skulle bli helt ohållbar. Detta kopplar till det Johansson (2011) säger om det nödvändiga i ett visst mått av kontroll från pedagogerna. Som flera av de intervjuade sa och som läroplanen också understryker så är lärarna förebilder för barnen och måste kunna vara det. Där ingår att bete sig som man vill att barnen också ska bete sig, och om nu svordomar inte är inräknat i det som ses som bra beteende så är det inte heller något som pedagogerna sysslar med.

6.2.2 Fula ord och deras lockelse

Många av pedagogerna hade samma idéer angående den lockelse fula ord utövar på barn. Det handlar om att få en reaktion från omgivningen. Som en av dem uttryckte det så får man ett nej och en reaktion. När vuxna reagerar starkt blir det intressant att säga något, oavsett om man förstår vad det är man säger eller ej. Reaktionen blir en sorts betydelse, eller rättare sagt reaktionen ger betydelse. Maria sa mycket riktigt också att så länge det inte skedde upprepade gånger så kunde man bara ignorera beteendet hos barnet. Alice nämnde att ett barn ibland kunde stå och säga fan, fan, fan, ... igen och igen. Sådant beteende var inget som pedagogerna skulle ingripa i, eftersom det bara visade barnet att det fanns uppmärksamhet att få om det upprepade beteendet. Detta råd finns också upprepat hos Jay (1997) där all form av uppmärksamhet ses som något som uppmuntrar barnet att fortsätta, från att säga "Usch och fy" till att skratta.

En anledning för barn att använda fult språk borde dessutom vara att testa gränserna i socialt interagerande mellan individer och också att testa maktförhållandet mellan auktoritetspersoner eller helt enkelt personer med större makt och personer med mindre makt. Markström (2005) tar upp Goffman och Giddens som båda pratar om hur människor i en institution kan använda normsystemen hos institutionen för att handla annorlunda än det som är acceptabelt enligt normerna och därmed göra motstånd. Detta inbegriper som Giddens (Markström, 2005) säger ett maktperspektiv. I en sådan situation spelar det väldigt liten roll vad som faktiskt sägs eller vad betydelsen av detta är. Det viktiga är själva utmaningen. Det är alltså inte viktigt om barnet säger "bajskorv" eller "flasklock", utan det som är viktigt är att auktoriteten inte uppskattar eller accepterar användandet och visar missnöjet på något sätt. Därför behöver barnet heller inte förstå vad det är han eller hon säger. Reaktionen är det viktiga och uppmärksamheten som följer. Barn är av naturen också uppmärksamhetsökande. Ett barns värld är fortfarande ganska liten och består till en inte oansenlig del av barnet själv. Att få uppmärksamhet är givetvis viktigt och hur uppmärksamheten uppnås spelar kanske mindre roll. Går det dessutom att kombinera med att utmana och utforska roller, sociala koder och maktperspektiv så blir det dessutom en lärandeupplevelse för barnet.

Pedagogerna kan fästa barnens uppmärksamhet på ord och företeelser som inte är acceptabla i samhället helt i onödan, bara genom att förbjuda, låta bli att förklara och inte erbjuda alternativ. Är detta något som händer i förskolor om det nu finns så uppenbara nackdelar? Tyvärr är svaret ja, jag har flera exempel själv från mina praktik- och arbetsperioder och jag kan inte tänka mig att min erfarenhet på något sätt är unik. Det mest extrema exemplet är en förskola som var totalt utan kontroll. Pedagogerna hade inte kontroll på barnen alls och hade inga idéer för att få tillbaka den heller. Från morgon till kväll så var det ett ord som barnen använde 70-80% av tiden, nämligen "bajs". Pedagogerna enda svar var att säga "usch och fy" och "så säger man inte". De hade inga ytterligare idéer och barnen lyssnade inte på dem. När jag kom dit på morgonen var "bajskorv" det första jag hörde och när jag gick därifrån var "bajskorv" det sista. Däremellan var det bara "bajskorv, bajskorv" hela tiden. När man frågade vad de hette svarade de "bajskorv", när man frågade vad de lekte sa de "bajskorv", när de skulle äta sa de "bajskorv". Detta är ett typiskt exempel på Johanssons (2011) kontrollerande atmosfär med en maktkamp mellan barn och vuxna, en maktkamp som pedagogerna har förlorat och kanske till och med gett upp. Barnen hade förstått att de fick uppmärksamhet när de sade ett visst ord, så de sade det mycket och ofta, och fick mycket riktigt också mycket uppmärksamhet. Barnen accepterade inte pedagogernas synsätt och gjorde uppror mot auktoriteterna. Man kan undra hur barnen betedde sig när de var utanför förskolemiljön, om detta var något som var avgränsat till förskolan eller om barnen hade samma språkbruk även hemma med föräldrarna.

Som motpol kan jag nämna en annan förskola där pedagogerna hade en mycket mer avslappnad inställning och hade lyckats avdramatisera användandet av "bajs" totalt. Detta hade skett genom att de själva var med, visade barnen, frågade om de ville titta när de hade bajsat och så vidare. Barnen var inte alls intresserade, eftersom ordet som sådant inte hade fått någon laddning överhuvudtaget. Det fanns inget ogillande och det fanns därför inte

samma möjligheter att egentligen utmana maktperspektiv som i den första förskolan. Detta kan mer ses som en samspelande atmosfär enligt Johansson (2011)

Uppmärksamhetsargumentet kan dock inte vara enda förklaringen. Då borde all form av reaktion från vuxna eller pedagogerna vara något som ses som uppmärksamhet från barnen och borde alltså göra barnen intresserade av att säga ordet ifråga fler gånger. Även när vuxna säger till barnen att sluta använda ordet borde det kunna göra att barnen blir mer intresserade av att säga det igen. Däremot skulle man kunna tänka sig att vuxna ber barnet sluta med ordet och förklarar varför. Som flera av pedagogerna är inne på markerar man att orden inte är bra och att de inte vill att man ska använda dem. De berättar vad som är problemet med orden, hur de kan tolkas och att de är kränkande, folk blir ledsna etc. Barnen behöver förstå och skapa en förklaring för sig själva för ordet eller uttrycket de är nyfikna på och testar. Får de sin förklaring kan meningen med att testa försvinna även om de har fått någon sorts reaktion på köpet, i och med att det alltså inte är reaktionen som blir den enda betydelsen av ordet. Med detta sätt att tänka låter det kontraproduktivt att göra som pedagogerna som enbart nämner att de ber barnen sluta använda ordet. Det blir ju enbart en reaktion utan förståelse. Ändå säger de att de gör så och de tror uppenbarligen på det de säger. Vad finns det för förklaring till detta?

Jay (1997) erbjuder en möjlighet genom Crosser (1996) och hennes studier av empati hos små barn. Crosser (1996) nämner att barn inte kan kognitivt förstå uttrycket "att gå en mil i någon annans skor." förrän de har nått sex eller sjuårsåldern. Innan dess kanske barnet försöker förstå och hjälpa till, men hjälpen är mer baserad på barnets egna behov än den som behöver hjälp. Jay (1997) pratar om att egocentriska barn inte förstår varför vissa ord är kränkande och att det därför kan räcka med att säga till dem att sluta använda orden. Det man gör då är att träna barnet att inte använda ordet.

Barns användande av fula ord kan vara ett sätt att testa ett uttryck man har hört i ett annat sammanhang, och man vill kunna förstå och förklara betydelse och laddning för sig själv. Detta tankesätt har kopplingar till språkutveckling.

Pedagogerna var i mångt och mycket överens om att barnen mestadels svär för att få en reaktion och för att kunna testa och förstå ett ord eller uttryck och dess betydelse och laddning. Det var bara Therese som anförde ett annat perspektiv, nämligen makt. Det som gör uttalandet intressant är, dels att hon var den enda som nämnde detta, men dels också för att det vid första anblicken inte riktigt hänger ihop med vad hon också sade om att barnen inte riktigt förstod vad de sade när de svor. Hur kan man anlägga ett maktperspektiv på något som inte förstås av de inblandade?

Svaret ges indirekt av Therese själv. Hon påpekar att de jobbar mycket med vad som menas, inte det enskilda ordet i sig. Det viktiga är alltså inte så mycket att barnet säger till exempel "fan" eller "din jävel" utan det viktigaste är ifall barnet är ute efter att såra eller kränka någon annan. Med andra ord är det betydelsen snarare än formen som de jobbar med. Barnen kan mycket väl förstå laddningen i ett ord eller uttryck även om de inte förstår betydelsen. De kan känna att det är ett fult uttryck och känna sig kränkta om de är mottagare likväl som de kan

rikta ett uttryck mot någon om de är sändare. I detta sammanhang blir en diskussion om makt något som är fullständigt förståeligt och legitimt. Jay (1997) påpekar också att en av anledningarna till att barn svär är för att trycka ner eller kränka någon.

6.2.3 Fula ord och språkutveckling

Vygotskij (Dysthe 2003) säger att barn lär sig i samspel med omgivningen, i dialog med andra barn och framför allt med vuxna, med föräldrar och med pedagoger. Detta framhålls också av Bjar och Liberg (2003). Vidare pekar Andersson (2001) på detta som källa till ord och fula ord. 3 av de 4 punkterna på Anderssons (2001) lista är beroende av dialog.

Flera av de intervjuade pedagogerna nämnde äldre syskon som en källa till fula ord för barnen, speciellt syskon i tonåren som ofta har ett mer avancerat språkbruk. Detta kopplar till familje-punkten på Anderssons lista. Barnet lär sig i dialog med sitt syskon och kan sedan bli en källa för andra barn på förskolan. Det är kanske inte storasyster eller storebrors mening att lära barnet något men om det fula ordet följs av någon form av reaktion kommer barnets intresse att väckas. Även om ordet inte följs av någon reaktion kommer barnet lära sig det, men då blir det antagligen bara ett ord bland andra ord som det inte vet något om och inte har någon relation till. Barnen kan även lära sig av föräldrarna om de i obevakade ögonblick svär. Man kan dock föreställa sig att föräldrarna kanske tänker mer på sitt språk i barns närvaro. Om detta dock innebär en stark reaktion efter en svordom så är det igen självklart att barnets intresse väcks.

När barnen väl har lärt sig ett eller flera av dessa ord kan de sedan och kommer säkert lära ut till andra barn. De övriga två dialogpunkterna på Anderssons lista handlar om kompisar och skola, och att ett barn lär sig från ett annat barn i förskolan kan säkert hamna under båda. En del av pedagogerna går ju som tidigare nämnts in och markerar att det inte är trevliga ord och därför är det inte bra att använda dem. Igen skapas här en dialogsituation och ett samspel där barnen kan lära sig enligt Vygotskijs teorier. Det Ulla och Susanna och även Jay (1997) säger om att helt enkelt säga till barn att inte använda orden, utgör däremot en monologisk situation där barnet inte har möjlighet att lära sig i samspel med omgivningen. Jay (1997) säger också att det i detta fall handlar om att träna barnet. Hur detta barn kommer reagera när det kommer i kontakt med svordomar och fula ord senare i livet är svårt att säga något om, men i och med att orden fått speciell och kanske till och med extra laddning på grund av det rena förbudet kommer dessa säkert vara mer intressanta för barnet när det utsätts för dem igen.

Detta resonemang gäller fula ord som svordomar. Den andra stora gruppen som pedagogerna alla tog upp var de så kallade toalettorden. Dessa sågs inte så mycket som fula ord som skulle hanteras utan snarare som en process som barnen måste gå genom. Ingen av pedagogerna ville heller att barnen använde sådana ord vid matbordet och vissa kanske bad barnen använda sådana ord när de gick på toaletten, men i övrigt nämnde de inga speciella inskränkningar. Detta med toalettord sågs inte som något som man skulle markera mot, eftersom det bara gjorde det hela mer intressant för barnen då. Som Maria sa, så är det bättre att prata om det och sedan är det inte så intressant mer. Då sker lärandet i dialog även för toalettorden och barnen får möjlighet att skapa sin förståelse även för denna kategori och kan

sedan släppa fascinationen för dessa ord. De får inte möjlighet att bli något farligt, förbjudet och konstigt i barnens sinne.

6.2.4 Slutsatser och didaktiska konsekvenser

När jag påbörjade min undersökning visste jag redan att barn kan vara och är väldigt intresserade av ”fult” språk men jag visste inte varför och inte heller hur man arbetar med det i förskolan. Efter min undersökning har jag fått en tydligare bild och mer idéer hur det fungerar i verksamheten, i alla fall från pedagogernas perspektiv.

Jag frågade mig varför barn är så fascinerade och de flesta pedagogerna var överens om att det handlade om uppmärksamhet och ett behov att förklara och infoga förståelse i ett ord eller uttryck som är okänt för barnen. Det är sällan som barnen vet vad de säger, men om de får en reaktion märker de att de får uppmärksamhet och vill fortsätta uttrycka orden.

Många pedagoger hanterar situationer med fult språk genom att markera att orden inte är bra och även i förekommande fall förklara att det är ord som man kan bli ledsen av och att de inte är trevliga. Det kan dock bero lite på situationen. Om de märker att barnet enbart testat ett ord som de har fått någon annanstans ifrån kan de låta det vara och inte ge någon reaktion som ger barnet uppmärksamhet och därigenom incitament att fortsätta.

Det är pedagogerna som bestämmer vad som ses som fint och fult i förskolan. Det finns ingen klar och tydlig definition att luta sig mot utan detta byggs på normer i samhället, på hur de själva växt upp och på läroplan och andra dokument som handlingsplaner för förskolorna. Pedagogernas styrning av fint och fult språk kan ses som maktutövning enligt Foucaults teorier (Tullgren, 2003) där de disciplinerar barnen till att normaliseras och homogeniseras mot det önskvärda beteendet med ett vårdat språk.

Didaktiska konsekvenser som går att se är att pedagogerna inte lär ut eller kommenterar de ord som ses som fula, som svordomar och dylikt av sig själva och när det görs är det i syfte att få barnen att inte använda orden. Dessa ord har ju som vi har sett en speciell status i språket och i samhället. Pedagogerna reagerar enbart när orden används och markerar att de inte är bra och förklarar kanske varför. Därigenom får inte alla ord samma status i barnens sinnen och det i sin tur förstärker och låter språknormer om vad som är fint och fult fortsätta verka, istället för att språkinläringen reflekterar språkanvändningen i stort i samhället. Om detta är bra eller dåligt är dock en diskussion som faller utanför detta arbete.

När det gäller didaktiska konsekvenser för mig själv och mitt framträda lärarskap så har jag sett och tagit del av saker som jag kommer att ha med mig. För det första är det väldigt svårt att säga att något ord eller uttryck är fint eller fult. Det är så beroende av sammanhanget, samhället vi lever i och de olika normer som påverkar oss varje dag. För det andra ska man aldrig förbjuda utan att förklara och kanske erbjuda alternativ till de ord som barnen använder. Om man bara förbjuder och inte visar på varför kan man väldigt lätt göra något ord väldigt intressant helt utan anledning och det är mycket möjligt att då starta en maktkamp med barn helt i onödan. Man måste svara på barns frågor och ge dem ökad förståelse.

6.2.5 Fortsatt forskning

Fult språk hos barn är ett spännande ämne om man är intresserad av språkutveckling och maktstrukturer. Det var lite svårt att komma igång eftersom det fanns lite vägledning i form av tidigare studier och det verkar som att detta arbete nästan kan vara ett pionjärarbete. Litteraturen nämnde också att inte så mycket hade gjorts, se till exempel Ljung (2006) men jag har upptäckt att det finns mycket att ta reda på om man är beredd att gräva lite. Fult språk är något vi alla har en relation till och det märks även i förskolan. Det märks genom oroliga föräldrar, barn som bara testat något de inte förstår och måste förklara för sig själva och pedagoger som har många funderingar kring hur sådana situationer ska hanteras.

En uppenbar fortsättning hade varit med mer tydlig koppling till barns språkutveckling. Det finns mycket att utforska här och fult språk är en undergrupp till språkutveckling generellt. Det syntes inte speciellt stora skillnader mellan de olika förskolor jag besökte och inte heller mellan de avdelningar pedagogerna tillhörde. En väg framåt hade då varit att undersöka fler förskolor och kanske speciellt förskolor som praktiserar olika former av pedagogik. Som vi har sett är själva definitionen av vårdat språk ganska vag och fult språk blir då per definition ännu mer vagt eftersom det är definierat som motsatsen, allt det som vårdat språk inte är. Det hade varit intressant att veta hur olika pedagogiska idéer ser på detta, eller vad som blir konsekvensen när man applicerar olika pedagogiska idéer på detta med fult språk. En annan uppenbar fortsättning hade varit att få barnens perspektiv på det hela och få med deras tankar och idéer i analysen. Det skulle kunna ge en mer komplett bild i stället för bara pedagogernas syn.

Något som också hade varit mycket intressant vore att titta mer på åldersaspekten. Flera av pedagogerna gav antydningar om att åldern kunde spela viss roll, och det finns också antydningar i litteraturen, till exempel Jay (1997) och Crossers (1996) påpekanden om barns emotionella mognad och utvecklande av empati. En avgränsning till barn som bara är 4 år och bara 5 år till exempel öppnar möjligheter att titta på hur barnens användande av fula ord förändras och hur det samverkar med framväxt av empati.

Litteraturlista

Andersson, Lars-Gunnar. (2001). *Fult språk. Svordomar, dialekter och annat ont*, Stockholm: Carlsson Bokförlag AB

Bjar, Louise & Liberg, Caroline. (red.) (2003). *Barn Utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur

Blake, Stephanie. (2008). *Bajskorv*. Stockholm: Berghs Förlag

Crosser, S. (1996). *Do you know how I feel? Empathy and the young child*. Early Childhood News, 8 (2), 21-23.

Dysthe, Olga. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena. (2012). *Metodpraktikan*. Vällingby: Norstedts Juridik AB

Jay, T.B.(1997). *When Young Children Use Profanity: How to Handle Cursing and Name Calling*. Early Childhood News, 9 (3), 6-8.

Johansson, Eva. (2011). *Möten för lärande*. Stockholm: Skolverket

Leonard, Anthony, Robbins, Bethany & Sevcik Ann (1997), The deep structures of obscene language, J. curriculum studies, 29 (4), 455-470

Ljung, Magnus. (2006). *Svordomsboken: om svärande, svordomar på svenska, engelska och 23 andra språk*, Uddevalla: Norstedts Akademiska Förlag

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442> (2013-11-12)

Markström, Ann-Marie (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. Linköping: Linköpings universitet

Mercury, Robin-Eliece (1995), *Swearing: A bad part of language; a good part of language learning*, TESL Canada Journal, 13 (1), 28-36.

Stroh-Wollin, Ulla (2010), *Fula ord – eller? En enkät om attityder till svordomar och andra fula ord*, Uppsala: FUMS. Institutionen för nordiska språk vid Uppsala Universitet

Tullgren, Charlotte. (2003). *Den Välreglerade Friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.

Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*

Tillgänglig på internet: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2013-11-12)

Appendix – intervjuguide

1. Berätta om dig själv
 - Berätta om din utbildning
 - Hur länge har du jobbat?
 - Har du alltid jobbat på samma ställe?
2. Hur många barn finns i avdelningen?
3. Vilken ålder?
 - Är det stor spridning på barnen?
4. Vad är fula ord? Hur skulle du definiera det?
5. Finns det ord eller uttryck som är förbjudna?
 - Varför i så fall?
6. Finns det lekar, sagor eller sånger som är förbjudna?
 - Varför i så fall?
7. Finns det ord/uttryck/sagor/sånger/lekar/etc som är tillåtna men som inte ses som så bra, inte så acceptabla? Som ni egentligen inte tycker om.
 - Varför? Vad finns det för skillnad och vad är det som gör att vissa är förbjudna medan andra bara ses som sämre?
8. Beskriv en problematisk situation som hade att göra med fult språk?
 - Hur löste du den?
9. Vem eller vad är det som bestämmer vad som är acceptabelt och tillåtet och vad som inte är det?
10. Finns det någon handlingsplan eller annat styrdokument som reglerar fult språk?
11. Sker medvetet arbete för att reglera/ta hand om fult språk och dåligt uppträdande, dåliga lekar etc?
12. Hur ser detta arbete ut? Beskriv de viktigaste delarna?
13. Följer alla pedagoger samma planer och regler när det gäller förbjudna ord/saker?
 - Om inte, vad är det som skiljer mellan pedagoger och varför?
14. Finns det ord och uttryck som är tillåtna vid ett tillfälle men inte vid ett annat? Till exempel inte tillåtet vid matbordet men tillåtet senare vid lektillfällen?

- Förstår barnen skillnaden mellan de olika situationerna? Kan de förstå varför ett sorts beteende är ok i en situation men inte i en annan?
15. Finns det ord eller företeelser som inte är tillåtna i förskolan men som barnen får använda hemma?
- Vad är det för ord och saker i så fall och varför?
 - Varför är dessa ord tillåtna i hemmet?
 - Hur får ni barn att förstå att något som är tillåtet hemma inte är det i förskolan?
16. Finns det samarbete med föräldrar om sådana här saker?
- Om det finns, fungerar det?
17. Ser föräldrar arbete med fult språk och uppträdande som viktigt?
18. Hur reagerar ni på fult språk från barn?
19. Finns det någon tanke bakom när barn säger fula ord?
20. Förstår barnen vad de säger?
- Vet de vad orden betyder?
21. Varför är det roligt och intressant för barn att säga fula ord?
22. Vilket är det vanligaste fula ordet i den här förskolan?
- Varför tror du det är just det ordet?
23. Finns det någon skillnad mellan pojkar och flickor? Använder de samma ord?
24. Vilka böcker är mer lämpliga för barn i förskolan?
25. Finns det böcker som inte är lämpliga? Vilka är det och vad är det som gör att de inte är lämpliga?