



GÖTEBORGS UNIVERSITET

SPRÅKUTVECKLING I FÖRSKOLAN

Hatem Abu-Shawish och Siti Alwania Forssén

LAU 370

Examensarbete på lärarprogrammet, 15 p

Handledare: Lena Rogstöm

Examinator: Roger Källström

Rapportsnummer: HT08-1350-08

Abstrakt

Examensarbete inom lärarutbildning

Titel: Språkutveckling i förskolan

Författare: Hatem Abu-Shawish och Siti Alwania Forssén

Termin och år: Ht 2008

Handledare: Lena Rogström

Examinator: Roger Källström

Rapportnummer: HT08-1350-08

Nyckelord

Språkutveckling, Språkmedvetenhet, Språkstimulans, Talspråk.

Sammanfattning

Syfte

Vårt syfte är att undersöka om barn i två förskolor ges förutsättningar att växa upp i en språklig miljö, där de kan utveckla sin språkliga förmåga.

Metod

Vi har genomfört en kvalitativ undersökning där vi har använt oss av observationer och intervjuer. Vi har observerat läs- och skriftmiljön i båda förskolorna och hur pedagogerna arbetar med språkutveckling. Vi har genomfört kvalitativa intervjuer med fyra pedagoger i två olika förskolor. Under intervjun använde vi bandspelare.

Resultat

Pedagogerna som vi har intervjuat i de två förskolorna har olika erfarenheter från sitt arbete med barn och deras språkutveckling. Dessutom har pedagogerna olika bakgrund och olika utbildning och kunskapsnivå. Vi har märkt att pedagogerna inte kartlägger barns språkutveckling om de behöver hjälp med språket, utan relaterar språksvårigheter till barns ålder. Pedagogerna har inte riktigt kunskap om språk och språkutveckling utan man menar att språket bara är tal och kommunikation som lärs automatiskt utan behov av särskilda insatser.

Förord

Vi vill tacka alla pedagoger på de båda förskolorna, som varit delaktiga i vår intervju. Vi vill också passa på att tacka vår handledare Lena Rogström som har varit ett stöd under arbetets gång. Även våra nära och kära ska ha ett tack för allt stöd och tålamod.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
2.1 Syfte	2
2.2 Frågeställningar	2
3. Forskningsbakgrund	3
3.1 Inlärningsteorier	3
3.1.1 Behaviorism	3
3.1.2 Nativistiska teorin	4
3.1.3 Kognitivismen	4
3.1.4 Sociokulturellt perspektiv	5
3.1.4.1 Samlade synpunkter på sociokulturella perspektiv på läranden	6
3.2 Barns språkutveckling	7
3.3 Talspråkutveckling	8
3.3.1 Olika aspekter av talspråkutveckling	8
3.3.1.1 Fonologisk utveckling	8
3.3.1.2 Semantisk utveckling	9
3.3.1.3 Morfologisk utveckling	9
3.3.1.4 Syntax	10
3.3.1.4.1 Ettordssatser	10
3.3.1.4.2 Tvåordssatser	10
3.3.1.4.3 Treordssatser (Avancerat tal)	10
3.3.1.5 Pragmatisk utveckling	11
4. Styrdokument	12
5. Pedagogernas redskap	13
5.1 Språklekar	13
5.2 Lek	13
5.3 Högläsning/Litteraturläsning	13
5.4 Rim och ramsor	14

6. Språklig medvetenhet	15
6.1 Påverkan på barns lärande	15
6.2 Olika former av språklig medvetenhet och hur den kan stimuleras	16
6.2.1 Att utveckla fonologisk medvetenhet	16
6.2.2 Att utveckla semantiskt medvetenhet	17
6.2.3 Att utveckla morfologisk medvetenhet	17
6.2.4 Att utveckla syntaktisk medvetenhet	18
6.2.5 Att utveckla pragmatisk medvetenhet	18
7. Metod	19
7.1. Utformning av metod	19
7.2. Kvalitativ intervju	19
7.3. Urval av förskolor	20
8. Resultat	21
8.1 Förskolan Delfinen	21
8.2 Förskolan Månbacken	23
8.3 Sammanfattning av resultaten	26
9. Diskussion	28
9.1 Kommunikation och språket	28
9.2 Olika insikt i teorier	29
9.3 Lek	29
9.3.1 Att vara med i leken	30
9.3.2 Lek och utveckling av olika språkliga aspekter	30
9.4 Språklekar	30
9.4.1 Fonologisk utveckling	31
9.4.2 Semantisk utveckling	31
9.4.3 Morfologisk utveckling	31
9.4.4 Syntaktisk utveckling	31
9.4.5 Pragmatisk utveckling	31
9.5 Högläsning	32
9.6 Dator	32
10. Slutsatser	33
11. Referenslista	34

1. Inledning

Vi är två lärarstudenter som båda har inriktningen Barns- och ungas uppväxtvillkor, lärande och utveckling (BAUN). Vi har även läst svenska och matematik som specialisering. I framtiden vill vi arbeta med barn i tidigare åldrar. Under studierna hade vi verksamhetsförlagd utbildning (VFU) i olika förskolor. Vi tycker att arbetet med de tidigare åldrarna är intressant, och vi tycker att det är viktigt att börja med språkutveckling redan i förskolan.

Efter vår VFU under utbildningen blev vi mer intresserade av språkutveckling. Under våra kurser har vi kommit till insikt om hur betydelsefull den språkliga medvetenheten och språkutvecklingen är för barns fortsatta språkliga utveckling och läs- och skrivinlärning.

Men vad är språk egentligen? Språk är ett sätt för oss människor att kommunicera med varandra. Genom språk kan vi förmedla våra tankar, känslor och erfarenheter. Språk utvecklar hela tiden vårt liv.

Dagens samhälle kräver en god läs- och skrivförmåga, och därför måste läraren förändra sig i takt med samhällsutvecklingen. Kraven på senare år har handlat om lärarens roll som förberedande handledare för elever och barn i det framtida samhälle som de kommer att möta. Vi är medvetna om att en dålig stimulering av språket kan ge negativa konsekvenser för barnets känslomässiga, sociala, språkliga och intellektuella utveckling. Därför är det betydelsefullt att pedagogen medvetet börjar arbeta med språket i barnets tidiga år. Detta kan ge större effekt än om insatsen görs senare i livet. Vi tycker att pedagogerna ska göra barnen uppmärksamma på språkets form och struktur. Det är viktigt att språkstimuleringen sker i lekens form, t.ex. som språklekar, lek, sagoläsning, osv.

2. Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Vårt syfte är att undersöka om barn i två förskolor ges förutsättningar att växa upp i en språklig miljö, där de kan utveckla sin språkliga förmåga.

2.2 Frågeställningar

För att besvara vårt syfte har vi använt oss av följande frågeställningar:

1. Hur skapar pedagogerna förutsättningar för lärande med inriktning mot språk och språklig medvetenhet och barns läs- skriftspråksutveckling?
2. Används t.ex. språklekar, lek, sagoläsning och andra skapande aktiviteter för att stimulera och uppmuntra barnens språkliga medvetenhet och språkutveckling?
3. Utgår pedagogerna från någon teori i sitt arbete?

3. Forskningsbakgrund

I detta avsnitt beskriver vi fyra olika teorier som är viktiga att förstå i samband med barns lärande, därför att vi tycker det är viktigt att se hur de teorierna hänger ihop med varandra i barns lärande. Vi beskriver också hur tidigare forskning behandlar språkutveckling, talutveckling, språkmedvetenhet och språkstimulans hos barn.

3.1 Inlärningsteorier

Vi har valt att presentera fyra olika inlärningsteorier som har påverkat eller påverkar förskolan idag.

3.1.1 Behaviorism

Behaviorism är en vetenskaplig psykologisk rörelse som infördes av John Watson i början av 1900-talet (Arnqvist, 1993, sid.25). Behaviorister anser att när en individ föds är denne ett oskrivet blad, alla kan lära sig allt och den intellektuella skillnaden som finns mellan individer förklaras med att alla lär sig olika fort, inlärningshastighet

I behaviorismen ansåg man att yttre stimuli påverkade beteendet, men man tog inte hänsyn till psyket. En enkel modell som används för att förklara vårt beteende kallas stimulus - respons som modellen. I denna teori är inre upplevelser av känslor, motivation och vilja betraktade som något ovetenskapligt.

Burrhus Frederic Skinner, en av de viktigaste behavioristerna, bidrog till inlärningsteorin genom begreppet förstärkning. Han ansåg att responsen hos människor eller djur blir starkare när de stimuleras med någon belöning. Skinner gjorde experiment på duvor och råttor. Då lärde han djuren att genomföra ett eftersträvat beteende genom att belöna dem.

Dysthe (2003) menar att B.F. Skinner (1954, sid.9) att:

”processen fram till att bli kompetent på ett område måste delas in i ett stort antal små steg med förstärkning efter varje uppnått steg (- - -) genom att göra varje steg så kort som möjligt kan förstärkningen ske maximalt ofta medan de negativa konsekvenserna av att göra fel reduceras till ett minimum” (Dysthe, 2003, sid.35).

Beteenden följs av resultat eller konsekvenser som kan vara bra eller dåliga och i sin tur sätter sin spår på beteendet om det kommer att repeteras. Barns språktillägnande enligt denna teori är inlärt beteende. Barn lär sig nya ord genom människors positiva förstärkning i närheten, d.v.s. en social förstärkning, och imitation har en huvudroll för att barn ska kunna utveckla sitt språk. Dessutom är det viktigt att barn får stimulans och respons.

Skinner menar att lärande sker bättre genom att man får någon slags belöning, t.ex. mat eller beröm. När det gäller språket menade han att det är ett inlärt beteende som utvecklas när människor i barns närhet ger dem positiv förstärkning. Enligt Arnqvist (1993, sid.25) var miljöns betydelse för all utveckling central inom behaviorismen.

Ett problem när det gäller behaviorismen att man inte alltid kan hänvisa språkutvecklingen till miljön och imitation. Arnqvist (1993, sid.26) skriver att när barn börjar skolan kan de

ungefär 14000 ord. Alla dessa ord kan inte ha blivit inlärd genom stimulus-responskopplingar, d.v.s. positiv förstärkning, genom föräldrars respons.

Behaviorismen ser på barn som passiva individer som bara reagerar på stimulans. I dag hävdar man att det är precis tvärt om. Dion Sommer (2005, sid 29,42) framhåller att teoriuppfattningar har ändrats och att nya kunskaper lett till ett paradigmskifte om barns utveckling. Barn ska inte uppfattas som noviser eller oskrivna blad längre utan som kompetenta individer. Som sådana har barn förmåga att uttrycka ord och meningar.

3.1.2 Nativistiska teorin

Noam Chomsky (1928) var den nativistiska teorins förespråkare. Han betonade arvets och mognadens roll för språkinläring. Han tyckte att språket är för komplicerat för att vara inlärt. Han menade vidare att barn har en kapacitet att utveckla verbalspråk, genom att språket finns medfött hos människan. Nativisterna talar om LAD (Language Acquisition Device), dvs. att vi föds med språkanlag eller språkgener (Arnqvist, 1993, sid.27).

När Noam Chomsky förstärkte sitt hävdande att språket är medfött presenterade han flera universella fakta om olika språk som finns i världen, t.ex. att bara människor har utvecklat ett språk. Alla språk har grammatiska strukturer och språkinläring är lättare hos barn än hos äldre. De flesta barn har dessutom liknande språkutveckling, vilket skulle vara ytterligare bevis på att språkförmågan är medfödd.

Många tror att barns språkutveckling sker av sig självt. De tror att denna process sker automatiskt och att vi vuxna ingenting har med saken att göra. Enligt Chomskys teori språkutveckling sker automatiskt hos barn.

Svensson (1998) menar att Bruner (1975) beskrev språkanlag (LAD) som har betydelse för barns språkutveckling. Dessutom betonar han att omgivningen i barns språkutveckling ger stimulans hos barn.

Kritiken mot nativistiska teorier är att språkinläringen inte går som fort som nativisterna gör gällande. Dessutom kritiseras denna teori för att den inte uppmärksammar den sociala omgivningen, och barnets pragmatiska användning av språket (Svensson 1998).

3.1.3 Kognitivismen

Jean Piaget (1896-1980) är en annan teoretiker inom pedagogik och kunskapsteori som förknippas med kognitivismen. Piaget var både psykolog och filosof och intresserade sig för hur människor skaffar sig kunskap. Piaget ansåg att människan föds med en förmåga att lära, och med hjälp av denna förmåga forskar människor aktivt efter kunskap i sin omvärld och försöker skapa förståelse för den kontext som hon eller han ingår i. Människans nya erfarenheter integreras med de gamla som förändrar sig och blir nya kunskaper. Piaget menar vidare att människan strävar efter att anpassa sig till sin omgivning. Detta kallas adaptation och har två komponenter: assimilation och akkommodation. Assimilation innebär att människan anpassar omgivningen till sig själv, en inåtgående process. Akkommodation innebär att individen istället anpassar sig själv till omgivningen i en utgående process (Arnqvist, 1993, sid.31).

Piaget ansåg att lärande är en aktiv uppbyggnadsprocess där elever/barn tar emot olika kunskap och information och tolkar den för att sedan binda ihop den med den som han/hon redan har. Denna process kräver att de organiserar om de mentala strukturerna för att den nya förståelsen skall passa in (Dysthe, 2003, sid.36)

För att förstå hur kunskapsutveckling går till hos barn följde Piaget sina egna barns utveckling och delade in barnens utveckling i stadier. Han uppmärksammade att barnen skaffar sig kunskap genom att experimentera och göra ett antal försök.

På samma sätt utvecklas språket hos barn, eftersom det är beroende av kognitiv utveckling, mognad och erfarenheter. Piaget menade vidare att språket utvecklas i ett socialt sammanhang. Barn lär av varandra när de pratar med varandra då deras dialog sker på en lätt nivå. När barn samarbetar med varandra uppstår en kognitiv konflikt som blir ett sätt för barnet att ändra sin uppfattning om sina gamla erfarenheter och konstruera dem så att de stämmer bättre med den återkoppling de får på sina påståenden. Detta kallar Piaget kamratsamverkan (Williams m.fl. 2000, sid. 21.f).

Claesson framhåller att eleverna/barnen måste nå ett visst stadium i sin utveckling för att kunna gå vidare och lära sig nya saker (Claesson, 2002, sid.24.f).

Enligt Piaget indelas språket i ett egocentrerat språk och ett socialiserat språk. Med egocentrerat språk menas att barn talar till sig själva och saknar förmåga att sätta sig in i lyssnarens position, då språket inte kan betecknas som vare sig socialt eller kommunikativt hos barn. Språket har en individcentrerad funktion och inte en kommunikativ eller social. Först i senare stadier utvecklas den kommunikativa funktionen, och barnens förmåga att inta andras roll förbättras. Först då kan man säga att språket är socialiserat Arnqvist (1993, sid. 32.f).

Kognitiva perspektiv har varit i centrum sedan 1970-talet och har påverkat läroplanstänkandet i alla västländer. Kritik som framförs riktar sig mot en begränsad elevcentrering och att teorin bara fokuserar på lärandets mentala sida. Undervisningens och lärandets sociala sidor har inte betraktats som en viktig del i lärandet (Dysthe, 2003, sid.38).

3.1.4 Sociokulturellt perspektiv

Lev Semenovich Vygotskij (1896-1934) tyckte att historia och kultur är angelägna delar i en människas utveckling. Människan kan endast utvecklas om han/hon befinner sig i sin kulturella omgivning och historiska perspektiv (Arnqvist, 1993, sid.34.ff). Genom att undersöka hur människor i skilda kulturer lär sig saker kan vi få insikt i hur lärande kan ske och genom deltagande i ett sammanhang sker lärande. I början är det mycket nytt för den som ska lära sig, eftersom hon/han befinner sig i periferin, men efter ett tag rör sig lärandet från periferin mot centrum (Claesson, 2002, sid.29).

Vygotskij framhåller att barnet får ett rationellt tänkande genom kulturarvet. Den dominerande kulturen påverkar barns utveckling från att vara en stimulusstyrd individ till att bli en individ med eget handlande. Den kulturella synpunkt som i detta sammanhang är betydelsefull är språklig. Med språket som redskap utvecklas människors tänkande. Med språket kommunicerar vi med andra. Man anser att barn utvecklas från det sociala till det individuella, till motsats från Piagets teori att utveckling sker från det individuella till det sociala (Arnqvist, 1993, sid.34).

Vygotskij hävdade att språket från början är socialt och kommunikativt. Om barnet är hungrigt eller har ont skriker och riktar det sig till de andra i sin omgivning. Sedan utvecklas detta språk till ett egocentriskt språk, som när barn räknar högt för att underlätta

sitt tänkande. Med tiden börjar barn räkna tyst, vilket indikerar att det egocentriska språket har utvecklats till ett inre tal (Arnqvist, 1993, sid.35).

Vygotsky utvecklade också sin teori utifrån hur barn och vuxna bildar begrepp, både spontana och vetenskapliga. De spontana begreppen utvecklas under förskoleåren och utgår från barnets verkliga erfarenheter. Det innebär att språket och lärandet i allmänhet också till stor del är situerat, vilket påminner om den sociokulturella synen på lärande, (Dysthe, 2003, sid. 41).

Eftersom språket får sin betydelse utifrån den konkreta situationen, är det svårt för barn att förstå händelser som sker utanför den konkreta situationen. Begreppet "hund" kan utgöras av grannens hund (ett spontant begrepp i en konkret situation). Begreppet "fisk" definieras som att dessa varelser finns i havet. När barn börjar skolan möts de av de vetenskapliga begreppen. Det är lärarens roll att försöka knyta de vetenskapliga begreppen till barns erfarenheter (Arnqvist, 1993, sid. 35. ff).

Ett viktigt begrepp i det sociokulturella perspektivet är Vygotskijs begrepp "den närmaste utvecklingszonen". Den förklarar barns lärande och utveckling. Varje barn eller elev som befinner sig i en lärandesituation har en zon inom vilken utveckling skulle kunna vara möjlig. Med andra ord: området mellan det som den lärande kan lära på egen hand och vad hon/han kan skapa med stöd från en annan vuxen eller kamrat som kommit längre. I denna zon ligger funktioner som befinner sig i utveckling och det som är den närmaste utvecklingszonen idag kan mycket väl vara någonting man behärskar nästa vecka (Dysthe, 2003, s 81).

3.1.4.1 Samlade synpunkter på sociokulturella perspektiv på läranden

Sociokulturell inlärningsteori bygger på en konstruktivistisk syn på lärande. Kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte via individuella processer. Interaktion och samarbete är grundläggande för lärande. Att vara delaktig i en social praktik är viktigt för att få en bra lärandesituation.

I Dysthe (2003 s.46) sammanfattas Sociokulturellt lärande i sex centrala synvinklar på den sociokulturella synen på lärande:

1. Lärande är situerat. Detta betyder att man lär sig något i ett givet sammanhang eller situation. Det vill säga att kunskapen sätts in i en helhet som sammankopplar kunskap med en reell aktivitet.
2. Lärande är distribuerat. Dysthe menar att lärande inträffar tillsammans med andra genom att alla i en grupp överlämnar något av sina kunskaper, erfarenheter och upplevelser.
3. Lärande är medierat. Dysthe menar att lärande förekommer via något som förmedlar, vilket kan vara lärarens information, böckernas text/bilder eller uppgifternas utformning.
4. Lärande är socialt. Dysthe betonar att det finns två olika aspekter av socialt lärande. Den första är den kultur och historia som betingat att varje barn har egna erfarenheter och kunskaper i sin ryggsäck från olika situationer som kopplar samman en individs ursprung, erfarenhet och intresse. Genom att individ anpassa undervisningen kan förförståelse och intressen tas till vara och leda till utveckling och lärande. Den andra aspekten behandlar relationer och samspel mellan individer.

Genom relationer skapas samspel, där individerna utvecklar varandra genom diskussion och samarbete.

5. Språket är en grundläggande läroprocess. Dysthe menar att den kommunikativa processen är bakgrund till lärande och utveckling. Barnen lär sig genom att lyssna på språket, härma, prata och samarbeta med andra.
6. Lärande är deltagande i en praxisgemenskap. Dysthe menar att deltagarna lär sig med varandra i en grupp när man gör något praktiskt. I en grupp får eleverna ta del av varandras handlingssätt genom att utföra och lösa en praktisk uppgift. Detta kan utöka elevernas handlingskompetenser och lösningsstrategier vilket gör att det ger en ny kunskap.

3.2 Barns språkutveckling

Söderbergh (1993, sid.11) hävdar att långt innan det första ordet når fram inleder barnet språkutvecklingen och kommunikationen. Vi vet att omgivningen kan påverka barnets språkutveckling. Men vi har också poängterat att ett samspel mellan barnet och omgivningen är ett resultat av deras språkliga kommunikation. Att barn är delaktiga i själva kommunikationen med vuxna kan hjälpa deras utvecklingsprocess och är ett tecken på att barnet inte längre bara tar emot och reagerar på signaler utan medvetet använder signaler från omgivningen. Söderberg (1993, sid.16) beskriver att samspel med vuxna, dvs. mamma och pappa under det första året, är viktigt för barnets Kommunikationsutveckling. Det visade sig i undersökningen att samspelet mellan vuxna och barn redan i tidigare åldrar gör att barn utvecklar ett rikt språk som femåringar (Söderberg, 1993, sid.18).

Söderbergh (1993, sid.13) skriver att i början av 70-talet upptäckte Condon och Sander i Boston att endast 12 timmar gamla barn kan reagera på ett speciellt sätt på språk: deras rörelser med huvud, händer, armar, och ben följer språkets rytm. Det är barnets kroppsspråk som är den första kommunikationen. Granberg (2002, sid.28) betonar att i kroppsspråket innefattas minspel, röstens klangfärg, blickar, gester, kroppshållning, skratt och gråt, osv.

Söderbergh (1993, sid.15) menar att redan vid födseln har barnen utvecklat en språklig kommunikation och lär sig under sitt första levnadsår språkets struktur och rytm. Hon betonar också att barns första kommunikation sker genom gråt och skrik. Barn skriker på olika sätt beroende på om det är hungerskrik eller smärtskrik

Johansson & Svedner (2003, sid.12) hävdar att skrik och gråt är barnets förverbala stadium. De menar att barn kan kommunicera och skapa kontakt vid födseln med sin mamma. Granberg (2002, sid.28) betonar också att innan barn kan tala sina första ord inleds och pågår språkutvecklingen.

Söderbergh och Johansson & Svedner menar att jollret är barnets sätt att träna det talade språk. När jollret börjar få struktur, då kan barnet kombinera konsonant och vokal som det repeterar om och om igen. Söderbergh (1993, sid.21) hävdar att runt 12 månaders ålder u från jollret till det första ordet.

Enligt Granberg (2002, sid.30) har barn i åldern två till tre år en snabb talutveckling. Barnet börjar generera sitt eget språk. Barn kan redan härma omgivningens språk och skapar nu sitt eget språk. Johansson & Svedner (2003, sid.28) säger att vid fyraårsåldern kan barnen redan föra ett samtal med andra och förstå vad det handlar om. De betonar att barn i förskoleåldern

har ett stort ordförråd och kontrollerad grammatikstruktur i sitt modersmål. Barnet börjar också intressera sig för läs- och skriftspråk. Det är dags för dem att lära sig läsa och skriva.

3.3 Talspråkutveckling

Pedagoger måste vara medvetna om att barn har olika strategier för att lära sig språk, och att den språkliga strategin är barns tillvägagångssätt som han/hon använder sig av under lång tid.

Barn har olika sätt att uttrycka sig via språket. En del barn lägger betoningen på enstaka ord. Barn med en förmåga att ta till sig ord kallas ibland ”ordbarn”. De barnen lär sig ord som de kan använda för att beskriva ett föremål eller redogöra för någon situation. Andra barn kallas ”intonationsbarn”. Dessa barn talar långa obegripliga meningar med en intonation eller accent som liknar vuxnas språk. De barnen är intresserade av det praktiska användandet av språket. Barnen är uttrycksfulla och försöker uttrycka sig som omgivningen. (Svensson, 1998, sid 57.f).

Alla strategier har sina starka och svaga sidor. Det går inte att värdera någon strategi och påstå att den ena skulle vara bättre än den andra, utan det är bra för pedagogerna att känna till olika språkstrategier vid arbete med barn. Då kan de bemöta barnen på ett förnuftigt sätt som kan hjälpa dem i deras språkliga utveckling.

Barnen använder språket på olika sätt. En del barn är inriktade mot personer, andra mot föremål. Somliga barn använder framför allt verb när de talar sitt första ord, andra substantiv. Barn kan inte böja orden när de talar, utan använder samma form av orden. En del barn talar med riktiga meningar medan andra barn använder enstaka ord. Man kan säga att barnen är mycket olika i sitt användande av språket och i sin utveckling beroende på intellektuella faktorer och miljöns inverkan på deras lärande (Svensson, 1998, sid.60).

3.3.1 Olika aspekter av talspråkutveckling

3.3.1.1 Fonologisk utveckling

Den fonologiska utvecklingen handlar om hur vi förstår och producerar språkljud och hur vi kan skilja på olika språkljud samt forma dem (Arnqvist 1993, sid.21). Språkljuden, eller fonemen, är den minsta betydelseskiljande enheten i språk. Orden *gul* och *kul* skiljs åt av fonem/g/ och/k/. Vi måste skilja på språkljud och bokstäver, eftersom en bokstav kan representera flera språkljud. Flera bokstäver kan motsvaras av ett språkljud, t.ex. kan sje-ljudet stavas på många olika sätt: *sjuk, själ, stjal, osv.* (Arnqvist 1993, sid.39)

Barn skiljer mycket tidigt mellan olika ljud. I barnens joller kan vi märka många språkljud. Barnet kan ofta uttala ljud isolerat men det händer att de inte kan säga samma ljud ihop med andra ljud. Språkljud som ligger före och efter en del ljud kan påverka barns förmåga att uttala ljudet. Exempel på svåra ord är ord med konsonantkombinationer, exempelvis: *moln* som kan bli *monl*, *kalv* blir *kavl*, *fjäril* som uttalas *fäiril*. Barn utesluter det ljud som de inte kan uttala, t.ex. kan barnet kanske inte säga *kök* utan säger *ök*. Med tiden säger barnet kanske *fök* som efter ett tag övergår till *sök* och slutligen säger barn det riktiga ordet *kök*. (Svensson, 1998, sid.63).

De första ord som barn behärskar är ord för objekt, därefter ord för tillstånd. För de flesta barn är de första orden substantiv. På grund av det, blir det lättare att lära sig namn på föremål. Ett föremål är begränsat i tid och rum och lätt att identifiera. Dessutom använder vi vuxna substantiv mer än verb när vi talar till barnen. Arnqvist (1993) skriver att detta mönster, att

lära sig substantiv före verb, beror på barns kognitiva utveckling. Det är en mindre invecklad kognitiv handling att benämna saker än att diskutera om vad man gör med de sakerna.

3.3.1.2 Semantisk utveckling

För att kunna följa barns ordförrådsutveckling måste vi definiera vad ett ord betyder. Barnets första ord är i själva verket en hel mening. De första orden kan vara barnets egna utformade ord, dvs. ljudkombinationer som barnet använder på samma sätt som vi vuxna använder ord. T.ex. kan ett barn säga *brhum* i stället för *bil* eller uppfatta en mening som ett ord, som när barnet tolkar satsen *ett tag till* till *ettatill*. Barns ordförrådsutveckling är proportionellt mot barnets ålder. Den påminner om Piagets indelning av den kognitiva utvecklingen i stadier. Med tiden ökar barns ordförråd snabbt (Svensson, 1998, sid.66).

För att kunna förstå denna utvecklingsprocess redogör vi för vad ett ord egentligen innebär. Ett och samma ord kan ha olika betydelse men stavas lika, eller olika ord ha samma betydelse (synonymer). Ett ord kan få sin betydelse genom den situation det används i, men ord är också förknippade med känslor (Hagtvet Eriksen, 2004, sid.85).

Med denna presentation vill vi säga att det är viktigt för små barn att förstå och bestämma betydelsen av orden. Barn brukar koppla ordet med gester i förhållande till någon situation, exempelvis pekar barn ut från fönstret och säger *regn*. Det barnet menar att *det regnar ute*. För små barn bestäms alltid ordets betydelse av ett sammanhang (kontext). Utveckling av ordmedvetenhet kan bero på både biologisk mognad och erfarenhet, men även kommunikation i hemmet spelar en stor roll för denna utveckling (Hagtvet Eriksen, 2004, sid.86).

Barnet reflekterar över varför saker heter som de heter, exempelvis vem som har bestämt att *hund* ska heta så. För små barn är det svårt att förstå att saker skulle kunna heta något annat än det som de heter, t.ex. att *berg* skulle kunna heta *mus* (Svensson, 1998, sid.94.f).

Teorier om semantisk utveckling redogör för hur barnet tillägnar sig insikt om ords betydelse och språkliga satser. Ordförrådet utvecklas väldigt snabbt under förskoleåren. Fram till att barnet är ca sex år lär det sig cirka 14000 ord. Att barn lär sig nya ord handlar om att de kan identifiera vilka ord som skall sammanföras med olika typer av erfarenheter och iakttagelser. Det räcker ofta med att barnen hör ett nytt ord en gång för att de ska komma ihåg det (Arnqvist 1993, sid.46).

Vid tre års ålder ökar barns förmåga att skilja på handling och föremål markant. Man kan t.ex. visa en bild som föreställer ett föremål och en handling gällande detta föremål. När pedagogen sedan frågar barnet om denna bild, får hon inblick i barnets förmåga att skilja mellan ett objekt och en handling. Detta kallar Arnqvist att barnet behärskar relationen mellan orsak och verkan så länge det är kopplat till deras egna erfarenheter (Arnqvist, 1993)

Barn lär sig en del ord som gäller tillstånd beroende på sina egen erfarenheter, t.ex. *blöt*, *varmt* eller *kallt*. Dessutom lär barn sig vissa färger som det har mest kontakt med eller kopplat till sin egen erfarenheter.

3.3.1.3 Morfologisk utveckling

Håkansson (1998, sid.32) talar om det finns två olika typer av morfem, dels lexikala morfem, dels grammatiska morfem. Lexikala morfem är morfem med egen mening medan

grammatiska morfem inte betyder något när det står ensamt, men det kan ha innebörd när det sammanställs med de lexikala morfemen. Lexikala morfem motsvarar i vardagsspråket snarast av ord. Grammatiska morfem kan också vara ord (fria grammatiska morfem), t.ex. *på, innan, är, i osv.* och böjningsändelser (bundna grammatiska morfem) som *-ar, -er, -or*. Både lexikala och grammatiska morfem har en stor roll i barns språkutveckling. Barn som inte tidigare använt böjda ord, inleder ordböjning och sammanställer lexikala ord med grammatiska ord (Håkansson, 1998, sid.32).

Hagtvet beskriver hur barn från cirka tre- till femårsåldern börjar träna på att konstruera ordböjning och grammatiska ord. Barnens meningsstruktur blir mer och mer komplex. Barn kan redan använda innehållsord (substantiv, huvudverb och adjektiv) i två- till treordsmeningar, t.ex. ”*katt äta mat*” (Hagtvet, 2004, sid 71).

För att studera barns grammatiska utveckling som beror på den morfologiska utvecklingen använde man det s k WUG- testet, utvecklat av Berko 1958. Berko visade att barn mycket tidigt lärde sig regler för hur ord bildas. Han visade också att barn inte lärde sig böjningsformer som egna enheter, utan som ett resultat av aktivt skapande – en ordbildningsprocess. Barn lär sig inte genom att titta eller imitera vuxna utan det är något som de själva framställer. Barn utvecklar och tränar själva sin verbala förmåga, något som man kan upptäcka genom de första formerna av böjda verb. Framför allt kan det observeras när oregelbundna verb skall uttryckas. T.ex säger många barn inte *jag sprang hem* utan *jag springde hem* (Arnqvist, 1993 sid.57).

3.3.1.4 Syntax

Syntaxen beskriver hur ord sammanställs till satser och hur satser konstrueras till meningar. Syntax innefattar också ordföljd.

När man vill studera hur barn formulerar språkliga satser används ofta ett index för graden av komplexitet i de språkliga satserna. Detta index kallas MLU (Mean Length of Utterance). Detta index är ett mått på medellängden av barnets yttrande. Denna medellängd baseras på grundläggande morfem. Genom att man räkna antal morfem kan man få inblick i språkets komplexitetsgrad (Arnqvist 1993, sid.54).

3.3.1.4.1 Ettordssatser

I denna fas kan barnet använda ett ord som en sats. Barnet kan uttrycka en hel mening med ett ord. Till exempel när barnet säger *saft* kan barnet mena *Jag vill ha saft*. Vid cirka 9 månaders – 18 månaders ålder kan barnet yttra det första ordet (Svensson, 1998, sid.74).

3.3.1.4.2 Tvåordssatser

I denna fas kan barn sätta samman två ord till en sats t.ex. *pappa bil*, vilket kan betyda *pappa har en bil, pappa kör en bil*. Vid cirka 1, 5- 2,5 års ålder kan barnet ofta så många ord att det kan börja placera samman orden till tvåordsatser. Genom att kombinera olika satser kan barnet få en mängd möjligheter att uttrycka sig. När tvåordssatserna börja framträda, går ofta utvecklingen mycket snabbt (Svensson, 1998, sid.76).

3.3.1.4.3 Treordssatser (Avancerat tal)

I treordssatser har barnet möjlighet att kombinera olika tvåordssatser till treordssatser, t.ex. *pappa bil* och *kör bil* kan sätta ihop till *pappa kör bil*. Vid cirka 2,5 -3,5 år ålder börjar barnet behärska treordsatser. Fördelar med treordssatser är att barn får en mycket större möjlighet att uttrycka sig (Arnqvist 1993, sid.56).

3.3.1.5 Pragmatisk utveckling

Pragmatik är läran om språkanvändning och om regler för hur språket används i interaktioner mellan individer. Alltså handlar det om att lära sig kulturens oskrivna regler för hur språkets används. Pragmatisk utveckling hos barn alltså handlar om att lära sig att använda språket i den kultur de växer upp i och att lära sig grundläggande färdigheter när de samtalar med någon vuxen (Hagtvet, 2004, sid.94 - 95).

Den pragmatiska utvecklingen behandlar hur barnet använder språket i kommunikation med de andra i sin omgivning. Pragmatisk utveckling gynnas av att man för en dialog med barn, använder gester och mimik osv. Första dialogen har barn med sina föräldrar, och den kunskap som barn skaffar sig i sitt första år med sina föräldrar är viktig av utveckling av sitt språk (Arnqvist, 1993, sid.59).

Arnqvist 1993 skriver att förskolebarnen har utvecklat sin dialogförmåga när de kan tillföra dialogen något nytt. Barn svarar inte bara på frågorna utan kan utveckla samtalet genom att berika samtalet med ny information som är relevant. Vuxnas ansvar både i hemmet och i förskolan är stort i detta sammanhang. De ska försöka att utveckla samtalet med barn till en dialog och det gör man genom att ställa följdfrågor till barnet. Under samtalet ska vuxna introducera nya begrepp som knyts till dialogen. Det är viktigt att vi vuxna uttrycker oss klart och entydigt. Om något oklart förekommer under samtalet måste vi kunna ställa frågor för att tydliggöra oklarheten.

Barns förmåga att kommunicera med andra varierar beroende på barns kognitiva och språkliga förmåga. När det gäller kognition måste barn ha förståelse för andras perspektiv. Språkligt måste barn ha utvecklat ett ordförråd och en grammatisk förmåga. En viktig aspekt i detta sammanhang är förmåga att ta hänsyn till den situation där samtalet sker. Barn ska kunna svara rätt och ge ett lämpligt svar i någon situation.

Hagtvet (2004) framhåller att pragmatisk medvetenhet ger en förståelse av hur barnet använder språket och hur de anpassar det till mottagaren, t.ex. genom att använda längre meningar när de talar med stora barn och vuxna.

4. Styrdokument

Pedagogerna har en nyckelroll när det gäller att skapa en kreativ, utvecklande miljö i förskolan och att förmedla lusten och glädjen i lärandet. I Läroplanen för förskolan 98 beskrivs det hur förskolans verksamhet ska fungera kring de saker barn ska få att lära sig under förskolevistelsen. Nedan har vi tagit upp vilka punkter som är viktiga i styrdokumentet om hur förskollärare ska arbeta vad gäller barns språkutveckling. Enligt förskolans läroplan (98) ska pedagogen genom ett lekfullt tillvägagångssätt främja barns språkutveckling. I förskolans läroplan, Lpfö 98, framgår det att stor vikt ska läggas vid att stimulera barns språkutveckling. Det här uppdraget är någonting som alla pedagoger i förskolan ska vara införstådda med.

I Läroplanen för förskolan står det att: ”Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar,.. utvecklar sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner (Lpfö 98, 1998:9).

I Läroplan för förskolan, Lpfö 98, står det att:

- ✓ *Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen (Lpfö 98, 1998:6).*
- ✓ *Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande(Lpfö 98, 1998:6).*

I Lpfö 98 beskrivs hur arbetslaget ska ansvara för barnens språk- och kommunikationsutveckling. Arbetslaget skall stimulera barnens nyfikenhet och inledande förståelse av skriftspråk. Vi har tagit upp detta för att vi tycker att det är pedagogens ansvar att arbeta med språk och ha en varm dialog med barnen som stimulerar deras språkutveckling. I förskolans läroplan står det att ”Arbetslaget skall ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen får stöd och stimulans i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Lpfö 98, 1998:10).

5. Pedagogernas redskap

För att stimulera barns språkutveckling använder förskolan olika aktiviteter och övningar, t.ex. språklekar, sagor, osv.

5.1 Språklekar

Johansson och Svedner (2003, sid.49) beskriver hur viktig miljön är för språkstimulans. För att få miljön så positiv som möjligt ska man först vara medveten om stimulansfaktorers betydelse. Både Granberg (2002, sid.35) och Johansson & Svedner (2003) betonar att vuxna bör ha dialog med barn, detta är bästa sättet att utveckla barnens språk. Det är viktigt att man talar tydligt och ibland lite långsammare än vanligt, har en ögonkontakt med barnen, lyssnar mer på vad barnet säger än hur det sägs, lyssnar aktivt, låter barnet tala färdigt och inte fyller i det man tror barnet säger. Att berätta, läsa, sjunga, rimma – ramsa, osv. är lika viktigt som att samtala med barnet.

Språklekar kan hjälpa barn att utveckla sin språkliga färdighet. Exempel på sådana lekar är att fylla i saknade ord i meningen, hitta omvänd ordföljd, hitta felet som kan finnas i en mening när den uttalas Anqvist (1993, sid. 126).

5.2 Lek

Alla barn gillar att leka. De leker olika lekar som rollekar, låtsaslekar, osv. Barn kommunicerar med sina lekkamrater eller med sig själva när de leker. För att föra leken vidare, uttrycka sig, arbeta med känslor och samspela med varandra använder barn sitt språk. Johansson & Svedner (2003, sid.20) menar att lek har en viktig roll i språket. Barn bygger meningar, skapar samtalen och leker med ord i leken.

Olofsson (2003, sid.77) framhåller att i roll leken talar barn mer varierat och använder ett stort ordförråd speciellt när en vuxen är med. Barn kommunicerar med varandra oavbrutet för att meddela varandra om vad som händer. Hon betonar också att när barn leker, är talet ofta inte riktat till någon utan det är egocentriskt, dvs. det är ett språkligt ackompanjemang till vad de gör. Söderbergh (1993, sid.83) hävdar att när barn är tillsammans och leker med varandra fungerar det som språkstimulans och leder till språkinläring hos barn.

I låtsaslek är barn språkligt medvetna om att ord är godtyckliga och avskilda från objekten och handlingarna. Olofsson menar att barn i låtsaslek kan förvandla sten till bröd eller att en pinne blir en pistol. I låtsaslek skapas händelsen och den utvecklande leken kan leda till en god berättarförmåga. Olofsson hävdar att ett symbolspråk som har mycket gemensamt med talspråk kan ses i leken (Olofsson, 2003, sid.79).

5.3 Högläsning/Litteraturläsning

Högläsning är en viktig faktor i språkstimulans hos barn och den hjälper också till att bygga upp barns självförtroende. Barns språkutveckling och personliga utveckling förbättras när de hör allt positivt runt berättandet. När barn har ett bra självförtroende ökar deras läsintresse. Att läsa högt för barnen väcker ofta deras läs- och skriftutveckling (Fast, 2001, sid.24).

Johansson & Svedner (2003, sid.52) skriver att genom högläsning utvecklas barns språk och omvärldserfarenhet. De betonar att genom högläsning kan man göra en gemensam aktivitet

och den ger en möjlighet till ömsesidigt samtal med barn. Fast (2001, sid.22) beskriver att högläsning har stor påverkan på barns litteraturutveckling. Hon betonar att genom högläsning lär barnen sig hur språket är uppbyggt och övar sig på att lyssna. Genom att lyssna på berättelser skapas motivation hos barnen att läsa och skriva själva. Enligt Fast är det så att barn som kan läsa tidigt ofta har lyssnat mycket på högläsning. Fast betonar också att genom sagor och berättelser överlämnar vi både gemenskap och närhet till barnen, men även språkligt får de mycket ord, begrepp förmågan att kunna uttrycka sig.

Arnqvist (1993, sid.128) hävdar att förmågan att sammanfatta en saga eller berättelse är beroende av den sammansättning som sagan/ berättelse har. Sagor eller berättelser som har en enkel sammansättning kan underlätta återberättandet. Han betonar också att det är viktigt hur man framställer sagan/berättelsen för barnen.

5.4 Rim och ramsor

Enligt Granberg (2002, sid.35) är rim och ramsor en av de faktorer som gynnar barnens språkstimulans. Arnqvist (1993, sid.131) betonar att barnens förmåga att behärska rim och rimord är en grundläggande förmåga för språklig uppmärksamhet. Arnqvist (1993, sid.130) framhåller att det är viktigt att vi låter barnen fylla i rimorden själva med hjälp av vuxna. På det sättet låter vi barnen visa sin språkliga kreativitet när de finner egna rimord. Arnqvist framhåller att vi bör ge ett positivt bemötande till barnen när de kommer med sina nonsensord. Låt barnen gissa vilka ord som rimmar. T.ex. *hink – fink – spade, bil – gapa – apa, osv..*

6. Språklig medvetenhet

Språklig medvetenhet är för många pedagoger ett diffust begrepp. Med språklig medvetenhet menas att barnet självständigt och medvetet funderar över språket. Det gäller inte bara talspråk utan också skriftspråk. När ett barn börjar uppmärksamma språkets struktur och form börjar han/ hon bli språkmedveten. Det språkligt medvetna barnet uppmärksammar hur något sägs eller skrivs, barnet kan fokusera på både språkets form och innehåll (Svensson, 1998, sid.84).

Arnqvist (1993) framhåller att med språkmedvetenhet avses barns förmåga att reflektera över det egna språket. T.ex. om ett barn i vissa situationer korrigerar sitt eget tal, och säger *Han sprangde hem...nä, han sprang hem*, är det ett exempel på att barnet har förmåga att reflektera över språket och att han/hon har en viss grad av språklig medvetenhet. Att vara språkmedveten betyder att barn kan se på flera sidor av språket än den rent innehållsmässiga.

Perspektivbyte eller att se ur andras perspektiv är en viktig aspekt av språkmedvetenhet. Sådan förmåga har inte utvecklats till fullo hos förskolebarn. Enligt Arnqvist (1993) hävdar Piaget att små barn har svårt att ändra sitt perspektiv på grund av att deras kognitiva förmåga inte har utvecklats fullt ut. Det är fortfarande svårt för små barn att se saker ur någon annans synvinkel. Detta gör att språkmedvetenhet uppträder vid en senare tidpunkt i barnets utveckling (Arnqvist 1993, sid.64).

Hagtvet Eriksen (2006) skriver att språklig medvetenhet handlar om att barn på egen hand, medvetet, funderar över hur språket är uppbyggt. Om barnet är språkligt medvetet, uppmärksammar han eller hon hur något sägs eller skrivs. Det är precis tvärtom när ett barn inte är språkligt medvetet och därmed inte helt inställt på vad som sägs eller på uttal, ordval eller meningsbyggnad.

Den som är språkligt medveten kan distansera sig och tala om språket, och så att säga se det utifrån (ha ett metaperspektiv). Han kan förhålla sig till det som ett objekt, bland annat genom att analysera meningar och ord i mindre enheter (Hagtvet, 2006,sid.45).

Hagtvet Eriksen (2006) menar vidare att barn som är språkligt medvetna har bättre läs- och skrivutveckling än andra barn som inte är språkligt medvetna. En del litteratur använder uttrycket *metalingvistisk medvetenhet* istället för språklig medvetenhet. Metakunskap utvecklas inte som kompetens som barn kan erövra på en och samma gång, utan det dröjer länge för barn att utveckla sin förmåga att se eller betrakta språket utifrån (Hagtvet, 2006 sid.47. f). Det finns olika medvetenhetsnivåer, när barn är helt språkligt medvetna kan de uttrycka sig om och reflektera över sitt språk.

6.1 Påverkan på barns lärande

I en dialog med varandra eller med vuxna reflekterar barn inte över språket utan över helheten, t.ex. situationen eller människor. I skolan eller förskolan är en hel del av den kunskap som ska medieras eller förmedlas abstrakt. För att barn eller elever ska kunna ta till sig denna kunskap krävs att eleven eller barnet kan styra sitt eget tänkande, alltså att de är medvetna om sitt tänkande. För att barn eller elever ska kunna det, ska de vara medvetna om

språket oberoende av situationen. Att kunna vara medveten om språkets form och innehåll kräver avancerade kognitiva förmågor (Svensson, 1998, sid.84).

Vad får det för följder för pedagogen? Vad behöver de tänka på? Hagtvet (2006) visar på att en ofullständig stimulering av språket under barnets tidiga ålder, ger destruktiva konsekvenser för barnets känslomässiga, samhälleliga och språkligt intellektuella utveckling. Det är viktigt att börja ett avsiktligt arbete redan i barnets tidiga år, eftersom det kan ge bättre verkan än om åtgärden görs senare i livet.

Språklig medvetenhet är inte detsamma som språklig förmåga. En del barn har en bra språkförmåga men de är inte språkligt medvetna. Det är också viktigt att komma till insikt om att man kan vara språkligt medveten utan att ha den språkliga förmågan (Hagtvet Eriksen, 2006).

Om något barn inte är språkligt medvetet är han/hon helt inriktad på vad som sägs och inte på uttal, ordval och meningsbyggnad. För att kunna förstå språkets uppbyggnad krävs att barnet kan reflektera över språket och särskilja det från situationen. Den språkliga förmågan kan vara stor trots att den språkliga medvetenheten saknas hos något barn. Barn kan förstå vad andra säger och tala bra utan att vara språkligt medvetna (Svensson, 1998, sid.84).

6.2 Olika former av språklig medvetenhet och hur den kan stimuleras

Den språkliga medvetenheten kan delas upp i olika former av medvetenhet, fonologisk medvetenhet, semantisk medvetenhet, morfologisk medvetenhet, syntaktisk medvetenhet och pragmatisk medvetenhet (Svensson 1998, sid. 85).

6.2.1 Att utveckla fonologisk medvetenhet

Barns fonologiska medvetenhet kan stimuleras genom språkliga lekar, där barn kan rimma, identifiera och räkna ljud i orden, bilda ord med ett särskilt ljud, ta bort fonem, bygga till fonem, byta ut fonem i något ord, dela upp ord i fonem och sätta ihop fonem till enheter (Svensson, 1998, sid. 85).

Att barn kan rimma innebär att de kan distansiera sig från språkets innebörd och i stället fokusera på uttalet. Detta innebär t.ex. att barnet förstår att *docka* – *dockvagn* inte hör ihop men att *docka* – *socka* hör ihop på en fonetisk nivå.

Barn förstår vidare att alla ord inte är lika långa, utan att ords längd varierar och den har inte att göra med ords betydelse. Ordet *tåg* innehåller inte många bokstäver för att ett tåg är så långt, å andra sidan symboliserar ordet *skalbagge* en liten insekt, trots att ordet i sig är långt.

Barnet förstår också att det finns skillnad mellan ords betydelse och deras struktur, de förstår att ordet *mamma* börjar på/m/ och inte *huvud* och att ordet *hund* slutar på/d/ men inte på *svans*. Ett barn som är fonologiskt medvetet har en förmåga att koppla bort det konkreta tänkandet. Barnet förstår att olika ord innehåller specifika ljud. Barn som uppnått fonologisk medvetenhet kan t.ex. inse att orden *ljus* och *sång* innehåller/s/, men att ordet *bil* inte innehåller av /s/. Barn som inte är språkligt medvetna kan istället hävda att ordet *bil* innehåller ett /u/ eftersom de gör kopplingen att *bilar* ofta innehåller *en stereo* och låter *vroom*.

Barn lyssnar efter ljud som kommer före eller efter en viss vokal. För att barn ska kunna identifiera och reflektera över specifika ljud som finns i olika ord kan vi försöka fråga barn

om vad som kommer efter någon bokstav t.ex. /f/ – ljudet i *fotboll*, *fluga*, *ful* och om vad som kommer före /r/ ljudet i *truck*, *träna*, *korv*, osv.

Att ta bort fonem betyder att barnet tränar på att ta bort fonem i början av ett ord, inne i ordet och eller i slutet. Man kan t.ex. fråga vad det blir av *sjuk* om man inte säger /k/? Andra sätt att träna fonologisk medvetenhet på är att t.ex. byta ut fonem inne i ord för att se vad som händer, att dela upp ord i flera eller att sätta ihop fonem till ord.

6.2.2 Att utveckla semantiskt medvetenhet

Semantisk medvetenhet innebär att man reflekterar över språkets betydelsesida. Barn börjar t.ex. fundera på varför saker heter just så som de heter, t.ex. vem som har bestämt att *flygplan* ska heta så. Semantisk medvetenhet kan tränas upp genom att barnen t.ex. får två meningar för att se om de har samma betydelse, *pappa köpte en leksak åt Johan* och *Johan fick en leksak av pappa* (Svensson, 1998, sid.94).

Arnqvist (1993, sid.126) hävdar att beskrivning och förklaring av ord är en viktig utgångspunkt för den språkliga stimulansen för att utveckla barns språkförmåga. Att beskriva olika föremål är ett sätt att hjälpa barnets språkutveckling. Dessa övningar är exempel på hur vi kan hjälpa barnen i deras språkutveckling.

- Beskriv ett föremål tillsammans. Lagg föremålet bakom ryggen. Låt barnen gissa vilket föremål man beskriver. I den här övningen kan man använda ord som *långkort*, *stor-liten*, *smal-tjock*, *mjuk-hård*, osv. I nästa steg kan man överlämna åt barnen att själva beskriva föremål för varandra.
- Samla ett antal föremål som är lätta att beskriva. Låt ett barn beskriva för andra barn. Uppmana barnet att berätta vilket föremål det har. Den som kan gissa rätt får beskriva ett nytt föremål.
- Lär barnen ord som har samma betydelse (synonymer), t.ex. *titta* och *stirra* som betyder nästan samma sak. Synonymer uttrycker små olikheter i ordens betydelse. Genom att använda språket i vardagen lär vi oss dessa olikheter.
- Låt barnen komma på fler ord som betyder ungefär samma sak, t.ex. när man säger *stor* ska man låta barnen tänka på vilka ord som kan betyda samma sak.
- Låt barnen lära sig motsatsord, antonymer, t.ex. *dag/natt*, *upp/ner*, *framför/bakom*, *svart/vit*, osv.
- Man kan fråga barnen vilka ord som hör ihop med varandra. T.ex. *päron-banan-äpple-stol*.

Johansson & Svedner (2003, sid.55) hävdar att man genom språklekar fördjupar vissa delar av språkutvecklingen: uttal, fonologi, morfologi, syntax, ordförråd och ordmedvetenhet. Barn lär sig att skapa olika ljud, att upptäcka fonem, att böja ord, att skapa meningar och att använda ord. Man ökar den språkliga uppmärksamheten och medvetenhet genom övningarna. Barnet förstår t.ex. att språket delas upp i ord. Det vet att ”*däblositida*” betyder ”*det är blåsigt i dag*” och att det alltså består av fyra självständiga ord. Barnet förstår att en sammansättning av två ord kan ge en annan betydelse än de ingående ordens som när *sol + sken* blir *solsken*.

6.2.3 Att utveckla morfologisk medvetenhet

Morfologisk medvetenhet handlar om hur ord kan ändras. Barnet blir till vis del medvetet om varifrån orden härstammar. Om barnet förstår att ett ord börjar eller slutar på en viss förstavelse eller ändelse så innebär det att barnet har en god morfologisk medvetenhet.

Språklekar är ett bra sätt för att stimulera barns morfologiska medvetenhet. De lekar som kan förstärka barns morfologiska medvetenhet är lekar där barn identifierar ord i meningar, finner egna ord som kan passa in i en situation, sätter sammans två ord till ett ord (*sol + ros = solros*) (Svensson, 1998).

6.2.4 Att utveckla syntaktisk medvetenhet

Enligt Svensson (1998) blir barn av sig själva medvetna om språkets syntaktiska regler. Barnet börjar tänka och kan rätta själv till hur det pratar/ ska prata. T.ex. *Jag leka med Anna,nej jag menar Jag ska leka med Anna*, men genom språklekar kan man ytterligare stimulera barnets syntaktiska medvetenhet. Via språkleken kan barnet bli medvetet om språkregler och pedagogen kan hjälpa dem genom att ställa frågor till barnet (Svensson, 1998, sid.94).

6.2.5 Att utveckla pragmatisk medvetenhet

Pragmatisk medvetenhet handlar om hur språket används i olika situationer. Den kan visa sig i barns användning av vitsar, en del ordlekar och rollekar eller när barnen berättar roliga historier. Att gissa gåtor och att berätta roliga historier stimulerar den pragmatiska medvetenheten (Svensson, 1998, sid.95).

7. Metod

Under den här delen kommer vi att ta upp vilken ansats vi har valt i vår undersökning. Vi kommer också att redogöra för vilken undersökningsmetod vi har valt. Sedan beskriver vi hur vi formulerade våra intervjufrågor, vårt urval och hur vi gick till väga i vårt genomförande, vår bearbetning och vår resultatpresentation.

7.1. Utformning av metod

Vi har tillsammans och intervjuat fyra pedagoger i två förskolor, vi valde att kalla dem A, B, C och D. Vi var flexibla med våra frågor och försökte att använda öppna frågor. Under intervjun använde vi bandspelare. Att göra intervjuer är ett sätt att hjälpa oss få de intervjuades uppfattning om de frågor vi vill undersöka (Reich & Wesén, 1986).

Ytterligare data samlade vi in genom observation, syftet med observationen är att se hur språklekar, lekar, sagoläsning och annat skapande kan stimulera och uppmuntra barns språkmedvetenhet och språkutveckling. Genom observation kunde vi undersöka, analysera, reflektera och dokumentera. Observation är en bra utgångspunkt att beskriva hur språklekar, lekar, sagoläsning och annat skapande kan liva upp och inspirera barns språkmedvetenhet och språkutveckling. Vid observationen använde vi dagboksanteckningar. Fördelar med observation är att man kan få kunskap direkt från sin omgivning. Nackdelar med observation är att man behöver gott om tid och den kräver en noga konstruerad uppläggning (Stukat, 2005).

Intervjufrågor

1. Jobbar ni med språkutveckling på avdelningen? Vilka metoder används?
2. Känner ni att barnen behöver hjälp med språket?
3. Vad tänker ni om språkutveckling?
4. Vilket redskap är lämpligast att använda för att stimulera barns språkutveckling? T.ex. sagoläsning, språklekar, lek och dator? Varför tycker ni så?
5. Vilken teori använder ni i ert arbete med språkutveckling?
6. Hur vill ni utveckla förskolans miljö får att kunna främja barns språklärande?

7.2. Kvalitativ intervju

Det finns två huvud typer av forskningsansatser en kvantitativ ansats och en kvalitativ ansats. Båda siktar på hur man väljer att behandla och utvärdera den information man har samlat in. Med kvalitativ ansats arbetar man med en undersökning med verbala analysmetoder, som intervjuer och observation (Esaiasson m.fl. 2007). Genom kvalitativ intervju kan man göra mer inträngande analyser som man med kvantitativ intervju skulle ha svårare att klara av (Stukat, 2005).

Vi valde kvalitativa intervjuer därför att vi kände att man då kan känna närhet men ändå analytisk distans. Att arbeta med kvalitativ intervju är öppet och flexibelt (Stukat, 2005, sid.32).

Fördelar med kvalitativ intervju är att man kan få ett bra argument direkt från den intervjuade. Intervjuarna kan motivera den intervjuade att göra mer ingående och övertänkta svar. Kvalitativ intervju innebär att man är ute efter svar istället för förklaring (Stukát, 2005). Nackdelar med kvalitativ intervju är att man kan få bedömningsgrunden oklar och alltför begränsade resultat pga. att man koncentrerar sig för mycket på den individuella personens tankar (Esaiasson m.fl, 2007).

7.3. Urval av förskolor

Vi har valt två olika förskolor. En av förskolorna ligger i ett invandrartätt område och en i centrum. Vi valde olika områden pga. att vi vill se om pedagogerna arbetar med språk på olika sätt. Under observationerna stannade vi en halv dag för att se hur pedagogerna arbetade med språket. Några förskolor och deras personal kände vi sedan tidigare. Vi intervjuade två förskollärare under våra intervjuer i varje förskola totalt fyra förskollärare. De har svenska som modersmål. Vi ringde först, sedan förklarade vi varför vi ville intervju dem. Vi kallar förskolorna för Delfinen och Månbacken.

8. Resultat

Vi har gått igenom våra observationer och intervjuerna som vi har gjort. I detta kapitel gör vi en allmän beskrivning, dvs. vi kommer att skriva alla lärares svar och göra en allmän analys av svaren. Resultaten redovisas varje förskola för sig.

8.1 Förskolan Delfinen

Förskolan har fyra avdelningar, fördelade på två småbarnsavdelningar och två syskonavdelningar. Vi var på syskonavdelningen Draken, där det finns 20 barn. Barnen har olika ursprung, dvs. olika bakgrund och vårt första intryck är att denna avdelning är idealisk som en mångkulturell avdelning. Vi blev väl bemötta av personalen som jobbar där. Under tiden fick vi berätta för pedagogerna om våra undersökningar om språkutveckling i förskolan. Pedagogerna visade intresse för detta arbete och lovade att samarbeta.

A- Observationer

Denna dag fick vi ta en runda i avdelningen för att undersöka läs – och skriftmiljön. Vi hade varit tidigare på denna avdelning men utan att undersöka de olika miljöer som borde finnas för att främja barns lärande, t.ex. sådana miljöer som kan stimulera barns språk, läs och skriftutveckling. Vi blev överraskade över att det fanns stora brister på elementärt material som kan vara en grund i barns språkutveckling. Substantivlappar (att man skriver dator på en dator eller toalett på toalettens dörr osv.) saknas, lapparna som visar alfabetet är uppsatta längst upp på väggarna, barnen kan inte se dem, inga sagoböcker eller bildböcker finns nära så att barn kan bläddra i dem. Vi har tagit en snabb titt på de olika lekmaterial som finns på avdelningen. Det fanns flera pussel som var nära till hands, men de var inte inriktade mot språkutveckling eller språkstimulans.

B- Intervjuer

1. Jobbar ni med språkutveckling på avdelningen? Vilka metoder används?

Vi frågade om de har några språklekar eller liknande lekar, men svaret var nej. Pedagogerna berättar att barnen har mycket fri lek och under denna lek lär de sig språket.

När barnen leker med varandra använder de språket på ett effektivt sätt, lär sig från varandra olika språkliga uttryck, man behöver inte bekymra sig för detta. (Pedagog A).

Vi fick känslan av att förskollärarna inte är riktigt medvetna om språklekars roll i barns språkutveckling. En av de intervjuade talade om vikten av att vistas ute på gården. Hon tyckte att det är viktigt med utelek och grovmotorik för barns lärande utan att motivera varför. Barnen får springa runt ute på gården och personalen passar på att diskutera allt möjligt. Barnen och deras lärande är inte riktigt i fokus. Man kan säga att det sker ren barnpassning på denna avdelning. Vi observerade kort olika vardagliga situationer, t.ex. omsorgssituationer och andra aktiviteter såsom samling, måltidssituation, toalettbesök, bemötande av barn när de kommer till förskolan osv. Tanken var att undersöka om pedagogerna använde de här

situationerna för att utveckla språket, exempelvis att börja en dialog med barnen eller någon språklig diskussion för att väcka barnets intresse för språket, men det skedde aldrig. Vi menar inte att pedagogerna behandlar barnen illa utan bara att de saknar medvetenhet om barns behov att utveckla sitt språk och att de här olika vardagliga situationerna kan vara ett utmärkt tillfälle för pedagogerna att närma sig barns utvecklingszon på ett sådant sätt att man kan kartlägga barnen och främja deras språkinläring på ett lust- och lekfullt sätt.

2. Känner ni att barnen behöver hjälp med språket?

Pedagogerna svarade att de inte har lagt märke till att det finns något specifikt barn som behöver akut hjälp med språket utan alla barn i denna ålder har en viss svårighet med språket, som förbättras med åren. Här trivs alla barn bra ansåg de.

3. Vad tänker ni om språkutveckling?

Vi försökte väcka intresse hos personalen för att arbeta med språket på ett bättre sätt, t.ex. gav vi dem förslaget att sätta upp några substantivlappar på inredningen i förskolan, men svaret var att det kan skapa förvirring hos små barn. En av pedagogerna var helt övertygad om att språkutveckling är en del av skolans roll, inte förskolans. Hon sade vidare att barnens kognition inte har utvecklats nog för att de ska kunna ta till sig språket, utan detta måste vänta tills barnen börjar skolan. I detta sammanhang tog vi upp läroplanen för förskolan i våra diskussioner och nämnde att den betonar att barn skall få utveckla sitt språk redan i förskolans tidiga år, och vi nämnde också olika teorier och perspektiv på språkutveckling. Då märkte vi att hon inte vill svara vidare på vår fråga. Hon försökte säga att de inte hade tid att läsa just nu.

4. Vilka redskap är lämpligast att använda för att stimulera barns språkutveckling? T.ex. sagoläsning, språklekar, lek och datorer? Varför tycker ni så?

Pedagogerna tycker att språket utvecklas i ett socialt sammanhang, inga speciella åtgärder måste vidtas. De tycker att det är speciellt viktigt med fri lek i förskolan, i sådan lek får barn umgås och lära sig av varandra. På grund av detta förhållningssätt anser personalen att barnen ska ägna mycket tid åt fri lek. Pedagog A tog upp hemmets roll i språkutveckling och hon menar att språkutveckling sker mest i hemmet i dialog med föräldrarna.

Det är viktigt att vi pedagoger talar om för föräldrarna att prata hela tiden med sina barn, det är mysigare att mamman läser godnattsagan för sitt barn. (pedagog A)

När det gäller rim och ramsor berättar pedagog B om att de har några Cd-skivor som är tillgängliga i förskolan. Pedagog B menar vidare att barnen lärde sig ramsorna utantill.

Barnen får själva välja när de vill lyssna på skivorna, det sker mest i lekhallen. I de skivorna finns flera rim och ramsor. (pedagog B).

Det som är intressant är att pedagogerna tycker att datorerna ska ingå i förskolans fysiska miljö. Det är viktigt med IT i dagens läge för alla barns utveckling och särskilt bra för barns språkutveckling.

Vi har flera språklekar i den här datorn. Barn brukar tillbringa lång tid under dagen framför datorn och spela, barnen får turas om. (pedagog B).

5. Vilken teori använder ni i ert arbete med språkutveckling?

Här tar pedagogerna upp arvet som en grund till språkutveckling. Det är dock oklart om de avser Chomskys nativistiska teori.

Pedagog A betonar att arvet, miljö och sociala situationer har inverkan på språkutveckling. Vi höll med henne men vi sa vidare att ett barn med goda medfödda förutsättningar inte kan utveckla sitt språk om det saknas stimulerande situationer och miljö runtomkring sig, med tanke på att barnen tillbringar lång tid i förskolan.

Vi kan säga att pedagogerna inte grundar sitt arbete på någon eller några teorier, utan det är snarare erfarenhet som gäller i denna avdelning.

Jag tycker att det är bra att man känner till några teorier, den kan vara till hjälp i vårt arbete med barn, fast jag tycker att det är svårt att tillämpa de olika teorierna i praktiken. (Pedagog A).

6. Hur vill ni utveckla förskolans miljö får att kunna främja barns språklärande?

Med miljö menar vi både fysisk och psykisk. Med fysisk miljö menar vi själva utrymmet i förskolan, det kan vara hallen, ateljé, lekrum och köket. Materiell utrustning som finns i dessa rum ingår i den fysiska miljön, exempelvis olika lekredskap, böcker, sagor och inredning. Med den psykiska miljön menar vi barnets upplevelse i denna fysiska miljö, vad barn har för förmågor i förskolan o.s.v.

Pedagogerna var medvetna om att förskolans miljö påverkar barns lärande. De talar om att barn tillbringar långa dagar i förskolan. Problemet är att de inte har så mycket tid för att förbättra miljön på denna avdelning. Det är många barn på avdelningen, stor antal sjukskrivningar.

Pedagog A talar om det informella lärandet. Hon hävdar att man inte kan planera in allt i förskolan utan barnen lär sig språket i vardagen utan speciella planeringar eller åtgärder.

8.2 Förskolan Månbacken

Månbacken består av åtta avdelningar. Fyra avdelningar är småbarnsavdelningar ett till tre år och fyra avdelningar är syskonavdelningar. Vi gjorde våra intervjuer och observationer i Stjärnavdelningen. På denna avdelning finns tjugo barn mellan tre och sex år. De flesta barnen har invandrarbakgrund och enligt pedagogerna ställer det extra krav på pedagogernas arbete med språkutveckling. Två barn från Asien kan inte svenska alls. Vi valde att kalla dem Atar och Azar. Vi valde att följa de här två pojkarna på grund av att vi märkte att pedagogerna jobbade mycket extra med dem.

A- Observationer

På Stjärnavdelningen arbetar pedagogerna mycket med vardagsdialogen med barn. De pratar kontinuerligt med barnen. I dialogen ställer man många frågor och ger barnen möjligheter att reflektera och svara på det sätt de vill. Om pedagogerna hör att barnen gör fel, så korrigerar de det på ett öppet sätt. Pedagogerna fyller dialogen med nya ord eller meningar, deras mål är att

barnen ska få höra de nya orden. Det kan vara grund för barnen att utvidga sitt ordförråd. I denna förskola använder pedagogerna alla vardagliga rutiner för att främja barns språkliga utveckling. Pedagogerna är väl medvetna om språkets viktiga roll i barns både kognitiva och sociala utveckling. En av förskollärarna framhåller att språket är ett sätt för barn att kommunicera och uttrycka sina känslor.

På denna förskola arbetar man med rim och ramsor, sagopåsar, sånger, flanosagor, leker lek och språklekar.

Pedagogerna är väldigt noga med läs- och skriftmiljön. Vi såg att substantivlappar finns på plats och de flesta möbler är markerade med tydliga lappar i barns ögonhöjd. Varje barn har sin egen låda med namnlapp på, i lådan bevarar barnen sina teckningar. Man har skaffat ett fack till varje barn som används för att spara arbeten såsom pärlplattor och annat. Förskollärarna har satt upp namnskyltar i facken. En pedagog påpekade att tanken är att barnen lär sig sitt namn och kompisarnas namn. Han menar vidare att barnen lär sig ordbilder på detta sätt, som kan vara en bra början för barnen att knäcka läskoden.

Vi har observerat att högläsning är en vardaglig aktivitet i förskolan. Vid två olika tillfällen var vi på besök under sagoläsning och observerade hur interaktion mellan barn och pedagogerna sker. Pedagogen läste sagan och barnet fick återberätta den på sitt eget sätt. Ofta ställde pedagogerna frågor under återberättande av sagan för att få barnet att reflektera över det som de hade hört och sett i sagan. Under denna process kom barnen på nya ord och satser.

I intervjun talade pedagogerna om individuell läsning i förskolan. Vid sådan läsning uppmuntrades barnen att själva välja en bok bland flera böcker som finns i en stor låda på golvet. Efteråt satte barnen sig och läste bilderna som finns i boken. Meningen var att barnen skulle få vänja sig vid läsning och lära sig en del bokstäver och ord som finns i boken. Under denna aktivitet får barnen jämföra bokstäver, ord och meningar som han/hon kan med dem som finns i boken. T.ex. kan barn hitta bokstäver som finns i deras namn i texten.

Man arbetar intensivt med barn som har svårigheter eller har ett annat hemspråk än svenska. Azar och Atar har särskilt stöd från pedagogerna i avdelningen. De jobbar mycket med bild och berättande med dem.

B- Intervjuer

1. Jobbar ni med språkutveckling i avdelningen, hur, vilka metoder används?

Vi observerade att på Stjärnavdelningen arbetar pedagogerna mycket med vardagsdialoger med barn. De pratar kontinuerligt med barnen. I dialogen ställer man en massa frågor och ger barnen chans att reflektera och svara på det sätt de vill. Om pedagogerna hör att barnen gör fel, korrigerar de det på ett lustfyllt sätt. Pedagogerna berättade om att förse dialogen med nya ord och meningar. Deras uppsåt är att barn ska få höra de nya orden, som kan vara grund för barnen att utvidga sitt ordförråd.

Jag försöker hela tiden tala med barnen och lyssna på deras kommentarer (Pedagog C).

Jag pratar också med barn i alla situationer, särskilt i omsorgssituationer, då känner jag att jag är så nära barnet och kan börja ett samtal och ställer följdfrågor. Den kan ge mig bra chans att kolla barns språk . (Pedagog D).

Vi har lagt märke till att i denna förskola använder pedagogerna alla vardagliga rutiner för att främja barns språkliga utveckling. Pedagogerna är väl medvetna om språkets viktiga roll i både den kognitiva och sociala utvecklingen. Pedagog D framhåller att språket är ett sätt för barn att kommunicera och uttrycka sina känslor.

2. Känner ni att barnen behöver hjälp med språket?

Vi har inga barn med särskilt behov av stöd. När vi sade att de arbetade mycket med Atar och Azar. Då svarade de att de inte arbetade särskild med dem.

3. Vad tänker ni om språkutveckling?

Pedagogerna C och D tyckte att barn utvecklar sitt språk hela tiden. De tycker att barn lär sig av varandra och att det är viktigt att vuxna är med och korrigerar.

4. Vilket redskap tycker ni är lämpligast att använda för att stimulera barns språkutveckling? T.ex. sagoläsning, språklekar, lek och datorer? Varför tycker ni så?

Pedagogerna talar om sagoläsning som en vardaglig aktivitet i förskolan. Pedagogerna berättar att de ställer frågor under återberättande av sagan.

Pedagogerna C och D berättade om olika lekar och dess roll i språkutvecklingen. De menar vidare att under leken talar barn med varandra och använder språket intensivt.

Under leken får barnen chans att använda språket och lär sig från varandra och får chans att förstå andra barns uttryck (Pedagog D).

Pedagogerna C och D har tagit upp vikten av att samtala med barn under dagen i förskolan.

Barns språk utvecklas när vi talar med barnen under tiden som vi utför någon aktivitet eller under en omsorgssituation (pedagog C).

5. Vilken teori använder ni i ert arbete med språkutveckling?

Pedagogerna svarade att de utgår från sina erfarenheter i sitt arbete med språkutveckling. Pedagogerna säger att de följer det traditionella sättet i sitt arbete utan riktig kunskap om olika lärandeteorier.

Pedagogerna säger att de har glömt olika lärandeteorier under åren, men de vill gärna kunna komma ihåg dem. Pedagogen skyllde på tiden och att det inte finns tillräckligt med tid för att kunna läsa och komma ihåg de olika teorierna. Vi anser att de arbetar med ett sociokulturellt perspektiv, men att de inte är medvetna om det.

När det gäller styrdokument och läroplan för förskolan var svaret från dessa pedagoger lite utförligare, det kändes att de var medvetna om innehållet. På denna avdelning är pedagogerna

medvetna om att det ska finnas en modell eller ett arbetssätt som har sin grund i olika teorier och perspektiv, men de enas inte om vilken modell man ska ha. De hävdar att det inte finns en färdig mall som kan följas, utan varje arbetslag kan hitta på sitt sätt att arbeta med språk och andra aktiviteter i förskolan.

6. Hur vill ni utveckla förskolans miljö för att kunna främja barns språklärande?

Svaret var att det finns alltid något att göra på avdelningen. De försöker alltid att förbättra eller ändra på den fysiska miljön. Exempelvis genom att möblera om, eller att byta lapparna, då tycker barnet inte det är tråkigt. Vi tyckte oss finna att pedagogerna är medvetna om att fysisk miljö kan ha sin inverkan på barns lärande.

Lärandemiljö där lust, glädje, solidaritet, bra kommunikation, dialog, olika lekar och språklekar fungerar tillsammans för att främja barns språkutveckling (Pedagog D).

Pedagogerna talar vidare om miljö som kan förstärka barns medverkan i olika aktiviteter i förskolan, exempelvis att barn ska kunna nå olika leksaker och pussel. När det gäller språkutveckling framhåller pedagogerna att det går att skapa en miljö som kan främja barns språkinläring.

Det är inte alls svårt att väcka läs- och skrivlust hos små barn, med några enkla åtgärder som böcker, bilder och andra konkreta material (pedagog C).

På denna avdelning finns en bestämd plats (ateljé) för barn att skriva, rita och använda olika färger på.

8.3 Sammanfattning av resultaten

Pedagogerna som vi har intervjuat har olika erfarenheter från sitt arbete med barn och deras språkutveckling. Dessutom har pedagogerna olika bakgrund och olika utbildning och kunskapsnivå. Vi tycker att det satt sina spår på deras arbete med barns språkutveckling. Detta innebär inte att pedagogerna struntar i att arbeta med språkutveckling utan en del tycker att det är för tidigt att jobba med språket redan i förskolan. Vi märkte också att pedagogerna har olika förhållningssätt att ta emot ny kunskap och information om olika företeelser som kan beröra barn och förskolan.

Under vår fältstudie försökte vi belysa vikten av att jobba med språkutveckling för pedagogerna. Det gick inte att övertala dem att språkstimulans ska påbörjas redan i förskolan. En del pedagoger visade intresse för vårt projekt och började med praktiska åtgärder för att förbättra språket hos små barn. Vi har märkt att pedagogerna inte kartlägger barns språkutveckling och utveckling, utan om barn behöver hjälp med språket förklarar man språksvårigheter med deras ålder.

Några av pedagogerna tycks inte ha någon genomtänkt uppfattning om språk och dess utveckling, utan den uppfattning som råder är att språket bara är tal och kommunikation som lärs automatiskt utan behov av särskilda insatser. De kan ge exempel på pragmatisk, syntaktisk, semantisk utveckling utan att de är medvetna om det. Det var bara en pedagog som hade djupare kunskap om språket och dess olika komponenter och olika språkutvecklingsstadier. Hon var medveten om att språket är viktigt för barns kommunikation och utveckling. Hon talade om att det är viktigt att barnen är medvetna om språkets funktion

och menade då den pragmatiska medvetenheten. Hon var också medveten om olika aspekter av språkutveckling. Hon hade faktisk insett att pedagogerna som har kunskap i förskolan kan arbeta med språkutveckling och fonologisk medvetenhet. Hon arbetade jämt med rim och ramsor och med att klappa stavelser.

Pedagogerna som vi har träffat utför olika aktiviteter och omsorgssituationer i förskolan utan avsikt att utveckla språket hos barn. Vi märkte att lek och språklekar finns i förskolorna men utan tydligt mål att utveckla språket. Vi märkte att pedagogerna som vi har intervjuat vill läsa vidare och skaffa sig kunskap om språk och språkutveckling. Alla var eniga om att det är ett viktigt ämne, men hade olika åsikter om när man ska börja med träning av språket och om det är skolans eller förskolans uppdrag.

Allmänt kan man säga att pedagogerna inte följer ett speciellt tema eller en teori i sitt arbete med språkutveckling, utan baserar sig på erfarenhet i detta sammanhang.

Vi utgick från följande frågeställningar:

1. Hur skapar pedagogerna förutsättningar för lärande med inriktning mot språk och språklig medvetenhet och barns läs- skriftspråksutveckling?
2. Används t.ex. språklekar, lek, sagoläsning och andra skapande aktiviteter för att stimulera och uppmuntra barnens språkliga medvetenhet och språkutveckling?
3. Utgår pedagogerna från någon teori i sitt arbete?

Vår undersökning har visat att olika förskolor erbjuder väldigt olika förutsättningar. Det visade sig att pedagogerna arbetar olika på förskolorna. På förskolan Delfinen arbetar inte pedagogerna på ett språkutvecklande sätt, de varken följer läroplanen eller tycker att det är viktigt med tidig språkutveckling och de menar att det inte är deras uppgift.

1. Pedagogerna som vi har intervjuat arbetar olika för att skapa förutsättningar för lärande med inriktning mot språk och språklig medvetenhet. På förskolan Delfinen skapar man inte några förutsättningar för språkutveckling, de tycker att språket utvecklas av sig själv i ett socialt sammanhang, medan i Månbacken skapar man förutsättningar för språkutveckling.
2. I Delfinen används inte språklekar, lek, sagoläsning och andra skapande aktiviteter för att uppmuntra barnens språkliga medvetenhet och språkutveckling, utan satsar man i stället på fri lek. I Månbacken använder pedagogerna alla vardagliga rutiner för att främja barns språkliga utveckling, de använder språklekar, lek, sagoläsning och andra skapande aktiviteter.
3. Pedagogerna som vi har intervjuat bygger inte sitt arbete med språket på någon teoretisk bas.

9. Diskussion

9.1 Kommunikation och språket

Kommunikation har olika former och språk är en form av kommunikation. Det är alltså viktigt med språket för att barn ska kunna kommunicera med sin omgivning. I detta sammanhang vill vi ge andra exempel på andra former av kommunikation såsom dans, bild och musik. Vi vill också belysa att för små barn är det inte bara tal som är kommunikations form, utan före den verbala utvecklingen kommunicerar barnen med, joller, skrik och gester.

Enligt våra observationer ser vi att i vår undersökning är alla överens om att språket är centralt för barns utveckling. Hagtvet (2006) påpekar att en dålig stimulering av språket kan orsaka dåliga följder för barnet både socialt och språkligt. Det är väsentligt att redan i tidig ålder börja med ett medvetet arbete med språket. Enligt Hagtvet ger det mycket bättre effekt än att man gör insatsen när barnen är stora.

I Delfinförskolan tänker pedagogerna emellertid precis tvärtom när de talar om att språkstimulans ska skjutas upp till skolan, och att det är skolans roll, inte förskolans roll att jobba med språket. Detta stämmer inte med förskolans roll i barns språkutveckling. Man läser i lpfö 98 att

"Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen. Barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden. Förskolan skall medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål" (Lpfö 98, 1998:6).

På Stjärnavdelningen i förskolan Månbacken arbetar pedagogerna däremot mycket med vardagsdialogen med barn. Dialogen sker ofta då pedagogerna ställer en hel del frågor till barnen och försöker förse samtalet med nya ord och uttryck. De visar tålmod i samtalet med barnen och ger dem chans att reflektera över diskussionen. Detta visar att pedagogerna är medvetna om att språket är viktigt för barns utveckling. Under dagen i Månbacken utför pedagogerna olika aktiviteter och omsorgssituationer. Under denna tid använder de språket intensivt. Pedagogerna C och D talar med barnen under de situationerna och försöker att omskapa dessa situationer till en dialog med barnen. Inom sociokulturell inlärningsteori betonas dialogens och interaktions roll i utformning av vetande och kunskap. Dysthe (2003) betonar vikten av samtalet som ett viktigt verktyg för lärande och för att barn eller elev ska kunna förstå krävs interaktion eller så kallad tvåvägskommunikation (Dysthe, 2003).

Enligt sociokulturellt perspektiv lär sig barn genom interaktion med de andra i sin omgivning. Genom att härma och samverka med andra i omgivningen lär sig barn nya kunskaper. Ett av de viktigaste redskapen för barns lärande är språket som naturligtvis underlättar barns kommunikation med sin omgivning. När ett barn behärskar språket kan han/hon lära sig snabbt och enkelt (Dysthe, 2003).

Förskollärare C talar om att hon under olika lekar försöker att närma sig barns tankar och att förstärka sin relation med barnen. Hon menar vidare att dialog inte bara är att prata med och till barnen utan mer. Dysthe (2003, sid. 97) pekar ut den här poängen, hon skriver att dialogen inte bara handlar om verbal kommunikation, utan dialogen ansikte mot ansikte kan vara grund till överföring av många sociala och kulturella fenomen.

9.2 Olika insikt i teorier

Pedagog A och B talar om ärvd förmåga. Pedagog A betonar att arvet och mognad kan påverka språkutveckling. När vi frågade om det finns barn med goda medfödda förutsättningar som inte kan utveckla språket om det saknas stimulerande situationer, fick vi inget riktigt svar. Detta påminner oss om Noam Chomskys nativistiska teori som betonade arvets och mognadens roll för språkinläring. Han påstår att språket finns medfött hos människan (Arnqvist, 1993, sid.27). Men det är svårt att avgöra om pedagogerna A och B är medvetna om Chomskys teori. Troligen är de inte det.

Pedagogerna C och D i förskolan Månbacken arbetar utifrån ett sociokulturellt perspektiv som utgår från att människans utveckling utgår från det sociala sammanhanget och att språket är den viktigast verktyg i detta sammanhang. (Dysthe, 2003, sid.45).

Pedagogerna som vi har intervjuat talar om språkets viktiga roll i barns utveckling. Genom språket får barn lära sig nya begrepp av mera kompetenta barn och pedagoger, och har lätt att kommunicera med andra i sin omgivning. Barnen tar de begreppen och gör till sina genom att använda dem på ett annat sätt och i en annan kontext, säger pedagog D. Dysthe (2003) framhåller att språk och kommunikation anses vara en förutsättning för lärande. Hon betonar att språket underlättar interaktion och samspel mellan barn och andra i ens omgivning så att lärande sker. Pedagogerna lyfter fram vikten av social kompetens som kan utvecklas via sociala relationer. Det är viktigt att vara nära barnen och försöka bygga sociala relationer med dem, anser de.

Pedagogerna på de olika förskolorna verkar arbeta utifrån olika syn på inläring, men de är inte särskilt medvetna om de olika teorierna som ligger bakom.

9.3 Lek

I båda förskolorna Delfinen och Månbacken har leken stor roll. Barnen får möjlighet att genom leken utveckla sitt språk.

Pedagogernas inställning till leken varierar mellan de båda förskolorna. I Delfinförskolan är leken inte styrd utan bara någon aktivitet där barnen spenderar tiden. Pedagogerna A och B betonar vikten av frilek vi anser att sådan lek är viktig för barn att de utvecklar sin sociala kompetens och språket. Däremot borde pedagogerna ta hänsyn till andra lekar och språklekar som är direkt inriktade på barns språkutveckling.

Pedagogerna A och B påstod att genom frilek använder barnen språket på ett effektivt sätt. Barn lär sig olika språkiga uttryck och begrepp av varandra. Enligt sociokulturell syn på lärande menar Vygotsky att barn bildar spontana begrepp. De spontana begreppen utvecklas under förskoleåren och utgår från barnets verkliga erfarenheter som vi tycker att den skapas exempelvis under olika aktiviteter i förskolan, t.ex. lek och språklekar. (Dysthe, 2003, sid. 41).

Pedagogerna C och D uppskattar lekens roll i språkutvecklingen. Under leken talar barnen med varandra och använder språket, då nya meningar och begrepp lärs in. Pedagogerna menar att leken är en arena där nya meningar och begrepp provas och konkretiseras. Det är precis vad Vygotsky menar med att språket får sin betydelse utifrån konkreta situationer. (Dysthe, 2003).

Pedagogerna C och D talar om förskolans roll som är att barn ska kunna utveckla sitt ord- och begreppsfrörråd genom leken. Det påminner oss om lpfö 98 där det står att barn ska kunna utveckla sitt ord och begreppsfrörråd.

Olofsson (2003) framhåller att genom lek utvecklas barns ordförråd, talspråket, samt dialog och kommunikation. Hon betonar att utvecklande lek kan leda till en god berättarförmåga hos barn.

9.3.1 Att vara med i leken

Pedagogerna A och B i förskolan Delfin låter barnen leka själva hela tiden. De tycker att vi vuxna inte ska störa barnen under frilek. Vi är dock kritiska till deras tänkande angående frileken. Vi tycker att frilek är ett bra tillfälle där pedagogerna kan vara nära och umgås med barnen så att det blir lättare för dem att kartlägga språkutvecklingen. Olofsson (2003) betonar att frileken inte är en lek som är fri från vuxna, däremot behöver barnen alltid stöd från vuxna för att utveckla sitt språk. Genom att vara med i leken kan pedagogerna lyssna och lära ut nya begrepp och ord till barnen. Olofsson (2003) betonar pedagogens roll i leken och hon menar att pedagogerna ska vara med och hjälpa barnen att utvecklas ännu mera språkligt.

Pedagogerna C och D är alltid med i leken. De hävdar att genom att vara med i leken kan de se om barnet förstår olika ords och meningars betydelse och hjälpa dem att använda nya ord. Vi kan säga att barnen lär sig nya ord på ett sätt som innebär semantisk utveckling.

9.3.2 Lek och utveckling av olika språkliga aspekter

Genom leken kan barnen utveckla den fonologiska medvetenheten, där barnet får använda språket och försöka förstå andra barn. Pedagog D menar att i leken lär sig barn också att producera och skilja olika språkljud genom imitation.

Pedagog C berättar att det ofta händer att barn rättar varandra i leken. Till exempel kan något barn säga till sin kamrat att ”man säger inte så utan så”. Det betyder att detta barn är medvetet om hur en sats konstrueras, eller att barnet är medvetet om ordföljd och verb böjning osv. Pedagog C menar vidare att barn lär sig olika språkregler genom att leka.

Alla pedagogerna som vi har intervjuat är överens om att leken är viktig för språkutvecklingen. De talar om att barn lär sig använda språket i sin kommunikation med andra barn i leken. Pedagog C talar om att hon brukar lyssna på barnen när de leker. Hon menar att om det sker en intressant dialog mellan barnen, kan hon själv gå in i dialogen och försöka att förse den med nya ord och uttryck. Arnqvist (1993) skriver att vuxna kan hjälpa barn att utveckla sin dialogförmåga genom att tillföra dialogen något nytt, t.ex. nya ord, satser eller begrepp.

9.4 Språklekar

I förskolan Månbacken arbetar pedagogerna medvetet med barns språk. De använder sig av olika material och spel som de tycker är lämpliga och kan hjälpa barnen att utveckla sitt språk. Vid frågan om just språklekar hävdar både pedagogerna C och D att det är viktigt med språklekarna. De säger vidare att barn ska tycka att det är roligt med sådana lekar. Pedagog D berättar att barn inte ska känna att språklekar är en övning utan att det bara är en lek. Hon säger vidare att språklekarna ska vara vardagliga så att barn kan komma ihåg det som han/hon har lärt sig och bygga vidare på det.

9.4.1 Fonologisk utveckling

I förskolan Månbacken talar pedagogerna om att de jobbar mycket med rim och ramsor. Det är en vardaglig aktivitet som genomförs regelbundet på bestämda tider. Pedagogerna berättar att deras tanke när de arbetar med rim och ramsor är att barn ska utveckla fonologisk medvetenhet så att de ska vara medvetna om språkets ljud.

9.4.2 Semantisk utveckling

I förskolan Månbacken talar pedagogerna om olika språklekar som vi själva menar kan vara bra för den semantiska utvecklingen. I denna förskola talar pedagogerna t.ex. om att de arbetar med ordbilder genom olika spel. Pedagogerna C och D talar om att de vill vara med i leken och att de hela tiden försöker tala med barnen och utveckla en dialog med dem. De anser att det är viktigt att hålla kommunikation med barn genom att få feedback från barnen och ge respons tillbaka. Genom denna process kan barnen lära sig nya ord och meningar och öka sin förståelse. Pedagogerna talar om att ordförrådet i sådan kommunikation utvecklas. Hagtvet (2006) påpekar att kommunikation är en viktig aspekt för barn för att kunna ha en god semantisk medvetenhet.

9.4.3 Morfologisk utveckling

I förskolan Månbacken har pedagogerna några spel som kan utveckla morfologin hos små barn. Pedagogerna var noga med att alla barn ska spela med lekarna, exempelvis bildkort, där man sätter samman två olika ord för att bilda ett nytt.

9.4.4 Syntaktisk utveckling

Vi tycker att syntax kan utvecklas hos barn både genom språklekar och i dialog med barn. I förskolan Månbacken finns det flera spel och lekar som kan utveckla barns syntax. Exempelvis spel med ordförändringslekar, ordklasslekar och att fylla i utelämnade ord i meningar. Med de lekarna kan barn lära sig språkets syntax. Svensson (1998) betonar språklekars roll i uppbyggnad av barns syntaktiska medvetenhet. Hagtvet (2006) betonar också språklekars roll i att utveckla språkreglerna.

9.4.5 Pragmatisk utveckling

Vi hade en intressant diskussion om pragmatisk utveckling med pedagog C och D. De kommer inte riktigt ihåg eller förstår innebörden av pragmatik. Vi förklarade för dem att det innebär hur vi eller barn använder språket som byggstenar. Pedagogerna jobbar faktiskt med pragmatisk utveckling utan att vara medvetna om detta. Vi såg hur barn och pedagogerna leker olika lekar och olika språklekar såsom ordlekar, vitsar och berättande av olika sagor, då barn får prova att använda språket i olika situationer under leken. Pragmatisk utveckling hos barn handlar alltså om lärande av hur språk kan användas. Hagtvet menar vidare att pragmatisk medvetenhet ger en förståelse för hur barnet använder språket och hur de anpassar det till mottagaren, t.ex. genom att använda längre meningar när de talar med stora barn och vuxna (Hagtvet, 2007).

9.5 Högläsning

Vi har varit med två gånger vid två olika tillfällen under sagoläsning i förskolan Månbacken och observerade hur interaktion mellan barn och pedagogerna sker. Pedagogerna i denna förskola tillåter barnen själva att bestämma vilken bok som ska läsas. Johansson & Svedner (2003) skriver att det är viktigt att barn får kontakt med böckerna redan i tidig ålder. De betonar högläsningens roll i barns språkutveckling. Pedagog D talar om vardaglig sagoläsning efter vilan, precis mellan klockan två och halvtre. Hon talar om att man väljer små grupper för att skapa trygghet hos barnen. Detta är precis vad Hagtvet 2006 menar med att stora barngrupper skapar orolighet vid läsning. Hon menar vidare att högläsning har stor betydelse för språkutveckling.

9.6 Dator

I förskolan Delfinen finns en dator som är tillgänglig för barnen under dagen och pedagogerna lyfter upp datorns roll i språkutvecklingen. De säger att barnen tillbringar lång tid i förskolan vid datorn och leker olika språklekar så att de kan träna sitt språk. Svensson (1998) beskriver datorn som en artefakt för lärande. Svensson (1998) påstår dock att det är risk att barn tillbringar lång tid vid datorn. Barn kan missa den viktiga kontakten med både pedagogerna och kamrater i förskolan, så att de missar den sociala kommunikationen och interaktionen i sin omgivning som är viktiga till hans/hennes lärande.

10. Slutsatser

Syfte med vår uppsats var att undersöka hur barn i två förskolor kan ges förutsättningar att växa upp i en språkutvecklande miljö. Vår undersökning har visat att de två förskolorna erbjuder väldigt olika förutsättningar.

I vår undersökning visade det sig att pedagogerna arbetar olika på förskolorna. På förskolan Delfinen arbetar inte pedagogerna medvetet med språkutveckling, de tycker inte att det är viktigt med tidig språkträning och de menar att det inte är deras uppgift. Man kan ifrågasätta om detta är i enlighet med lpfö 98.

Månbackens pedagoger arbetar systematiskt med språkutveckling. De bygger dock inte det arbetet på en teoretisk bas om lärande och språkutveckling, utan på beprövad erfarenhet.

Enligt läroplanen är det förskolans uppgift att arbeta språkutvecklande, men detta är inte alla medvetna om. För att alla förskolor ska ha lika förutsättningar krävs att pedagogerna blir medvetna om hur viktigt det är med språkutvecklande arbetssätt, och att de får möjlighet att lära sig hur man arbetar medvetet med dessa saker. Vi tycker att det är en stor brist i pedagogernas kunskap om arbete i allmänhet med barn och särskilt med språkutveckling. Det är mer barnpassning än pedagogik på en del förskolor. Vi rekommenderar att pedagogerna uppdaterar sina kunskaper om olika arbetsätt och lärandesituationer i förskolorna för att kunna ge barnen ett livslångt lärande. Kompetensutveckling är viktig i detta avseende.

Att öka antalet barn i en grupp har goda konsekvenser för kommunens budget och sparande, men har destruktiva konsekvenser i barns utveckling och lärande. Vi tycker att ett stort antal barn i en grupp kan hindra pedagogerna från att utföra sitt arbete på ett riktigt och rätt sätt.

11. Referenslista

- Arnqvist, Anders (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Centerheim - Jogeröth, Monica (1994). *Vägen till språket*. Arlöv: Almqvist & Wiksell Förlag AB
- Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Studentlitteratur AB Lund
- Dysthe, Olga, (2003) *Dialog, samspel och lärande*, Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, Peter & Gilljam, Mikael & Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktiken. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Elanders Gotab
- Fast, Carina (2001). *Berätta! Inspiration och teknik*. Stockholm: Natur och Kultur
- Granberg, Ann. (2002). *Småbarns sagostund*. Stockholm: Liber AB
- Hagtvet, Bente Eriksen (2004). *Språkstimulering, Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*, Stockholm: Natur och Kultur
- Hagtvet, Bente Eriksen (2006). *Språkstimulering, Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*, Stockholm: Natur och Kultur
- Håkansson, Gisela (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2003). *Så erövrar barn språket; utveckling, störningar, stimulans*. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildning. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretag.
- Lärarnas Riksförbund (2003). *Läraryboken. Läroplaner, Skollagen, Policydokument. Lpfö 98*. Lärarnas Riksförbund
- Olofsson, Birgitta Knutsdotter (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber AB
- Reich, Lena Rubinstein & Wesén, Bodil (1989). *Observera mera!* Lund: Studentlitteratur
- Sommer, Dion (2005). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. Malmö: Runa förlag.
- Stúkat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildnings vetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Ann-Katrin. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur
- Söderbergh, Ragnhild (1993). *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Bäcklunds Tryckeri AB.

Williams, Pia, Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Barns samlärande en forskningsöversikt*. Liber Distribution, Kalmar: Skolverket Liber.