



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Språk och kommunikation

En observationsstudie av nio förskolebarn

Anna Gorzelak

Natallia Rezai

LAU350

Handledare: Karin Gustafsson, Elisabeth Mellgren

Rapportnummer: VT07-2611-140

Abstract

Examensarbete inom lärutbildningen 10 poäng

Titel: Språk och kommunikation. En observationsstudie av nio förskolebarn.

Författare: Anna Gorzelak, Natallia Rezai

Termin och år: VT 2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Karin Gustafsson, Elisabeth Mellgren

Examinator: Inger Björneloo

Rapportnummer: VT 2007 – 2611 – 140

Nyckelord: Språk och kommunikation, förskola, videoobservation, lärareobservation

Syfte

Studiens syfte var att beskriva vad barn språkligt kan uttrycka och hur de kommunicerar i en småbarnsavdelning. Dessutom ville vi ta reda på vilket intresse har de för skriftspråk och hur de visar det.

Metod

En kvalitativ metod i form av videoobservation och lärarobservationer användes och nio förskolebarn i åldrarna ett och halv till tre år djupobserverades.

Resultat

Resultat visar att nästan alla barn kommunicerar med hjälp av språket i början av andra levnadsåret. Uttalet liknar den vuxna men barnen förenklar vanligtvis. Barnen använder fortfarande i sin kommunikation icke verbala former. Nästan alla barn i åldrarna 2,3 – 3 år rimmar med andra och knappt hälften av barnen visar förmåga att rimma själva.

Vi observerar också en stor variation mellan barnen vid två års ålder när det gäller ord- och språkgrammatisk struktur. En del av barnen uttrycker sig med enstaka ord medan de andra använder meningar där ord är både böjda och oböjda. Skillnaderna är borta vid tre års ålder då alla barn uttrycker sig i hela meningar.

Vid två års ålder förstår barnen ords betydelse, frågor och instruktioner. Barnens ordförråd ökar betydligt mellan det andra och tredje levnadsåret. Dessutom har ingen av barnen förmågan att ställa följdfrågor enligt de första lärarobservationerna medan fyra barn kan göra det efter nio månader. Barnens förståelse av texter är knuten till bilder i böckerna.

Resultat visar även att nästan alla barn i åldrarna 1,7 – 2,3 år har förmågan att använda interaktionella språkfunktion. Drygt hälften av barnen har utvecklat yttrandets expressiva funktion. Av lärarnas observationer framgår det alltså att en del av de nio barnen har förmågan att på ett icke-verbalt sätt använda språkets olika funktioner vid åldrarna 1,9 till 3 år.

Slutligen kan vi konstatera att enligt videobservationen och lärarnas observationer har de flesta barn intresse för sagor med bilder vilket de visar genom att titta på och prata till bilderna och genom att bläddra i böcker. Intresset för skrivning visar en del av barnen genom att rita bilder och lekskriva. Ett barn har förståelsen om att man kan kommunicera med skriftspråket enligt lärarnas observationer.

Betydelse för läraryrket: Kunskapen av denna studie kan användas för att följa barns språkutveckling och dessutom stimulera och även upptäcka och förebygga eventuella språkavvikelser.

Innehåll

Abstract 1

Innehåll 2

1 Inledning 3

1.1 Bakgrund 3

1.2 Syfte 4

1.3 Frågeställningar 4

1.4 Avgränsningar 4

2 Litteraturgenomgång 5

2.1 Språk och kommunikation 5

2.2 Allmänt om språkutveckling från spädbarn till fyra år 6

2.3 Syn på barn och lärande 7

2.4 Variation i språkutvecklingen 7

2.5 Språkets ljudsystem 8

2.6 Ord- och språkgrammatisk struktur 10

2.7 Språkets betydelse 11

2.8 Kommunikativ förmåga 12

2.9 Barns skriftspråk 13

3 Metod 15

3.1 Instrument 15

3.2 Undersökningsgrupp 17

3.3 Lärargrupp 17

3.4 Genomförandet 17

3.5 Etiska överväganden 18

4 Resultat och analys 19

4.1 Videoobservation 19

4.2 Observationsunderlaget 21

4.3 Lärarobservationen 2006 04 22

4.4 Lärarobservationen 2007 01 27

4.5 Analys 31

5 Diskussion 39

5.1 Den kritiska perioden 39

5.2 Betydelsen av tidigt språk och kommunikation stimulering 39

5.3 Konsekvenser av språkavvikelse 40

5.4 Den stora variationen 40

5.5 Metoddiskussion 41

5.6 Förslag till fortsatt forskning 42

5.7 Slutord 42

Referenser

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Dagens samhälle har kunskapen i centrum om man tittar utifrån yrkeslivets perspektiv. Det nya lärarprogrammet understryker också lärandets betydelse för barns framtid. Härifrån kommer vårt intresse för lärandet och därför vill vi vara en del av projektet "Barns tidiga lärande" vid Utbildningsvetenskapliga fakulteten.

"Barns tidiga lärande" är en longitudinell studie i förskolan som studerar förskolans bidrag till kunskaper och lärande. I studien som startades under 2005 ingår 40 förskolor och alla barn som är födda 2004 och 2005. Studien inriktar på lärandemiljön och barns lärande som studeras utifrån barns kommunikativa, matematiska, estetiska och sociala/etiska kompetenser (GU hemsida, 2007 - 05 -23). Det här arbetet grundar sig på datamaterial som är insamlat av forskargruppen inom projektet.

Man kan inte vara säker på vilka kunskaper barnen behöver för att lyckas i framtiden men vetenskaparna är eniga om att språk har en viktig roll i lärandet. Språk och kommunikation är just det som vi kommer att fokusera på i detta arbete.

Även Läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998) understryker 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 tillvara barnens nyfikenhet och intresse för den skriftliga språkvärlden*" (sid. 10).

Abrahamsson och Hyltenstam (2003) hävdar att under de första levnadsåren lyckas barnen att lära sig sitt modersmål som är ett stort och komplext system av strukturer och regler. Författarna lyfter även fram begrepp *kritisk period* som används inom biologin. Termen handlar om "en begränsad tidsperiod i utvecklingen hos en organism under vilken en speciell färdighet eller egenskap måste stimuleras. Om stimulering inte sker inom denna kritiska period så kommer färdigheten eller egenskapen heller aldrig att utvecklas normalt och fullt ut." (s. 30). Den biologiska termen kan man överföra till en kritisk period för språkinläring. Här anser man att det finns en period i barns liv under vilket barnet måste utsättas för språket för att sedan kunna utveckla det normalt. Enligt Lenneberg (1967) sträcker sig den kritiska perioden mellan två till 12 – 13 årsåldern alltså puberteten.

Att kunna behärska muntligt språk kräver många delförmågor som handlar om språkförståelse, uttrycksförmåga och språkanvändning. Enligt Bruce (2003) består detta stora urval t.ex. av förmåga att uppfatta talljuden, kunna tolka och förstå det man hör, att ha resurs i en begreppsapparat med ett ordförråd, minnas ord, att kunna få fram ord utan fördröjning, formulera sig begripligt och att kunna uttala sig så att andra förstår.

För att beskriva olika sidor av språkutveckling kommer vi att klassificera språket i flera områden: språkets ljudsystem, ord- och språkgrammatisk struktur och språkets betydelse. Dessutom kommer vi att lyfta fram barns kommunikativa förmåga och deras intresse för skriftspråk.

Vi anser att det är av stor betydelse att studera vilka tidiga språk- och kommunikationsförmågor som förskolebarn har. Som nyblivna förskollärare kan vi använda denna kunskap för att följa barns språkutveckling och även upptäcka och förebygga eventuella språkavvikelser.

1.2 Syfte

Vårt syfte är att beskriva vad barn språkligt kan uttrycka och hur de kommunicerar i åldern 1,7 – 3 år. Dessutom vill vi ta reda på vilket intresse de har för skriftspråk och hur de visar det.

1.3 Frågeställningar

- På vilket sätt använder barn språkets ljudsystem?
- Vilken ord- och språkgrammatisk struktur har barns tal?
- Hur karakteriseras barns språk utifrån språkets betydelse?
- Vilken kommunikativ förmåga har barn?
- Vilket intresse visar barn för skriftspråk?

1.4 Avgränsningar

Den här studien fokuserar framför allt på barns tidiga förmåga att uttrycka sig och kommunicera. Vi valde att studera nio barn som har liknande social bakgrund, går i samma förskoleavdelning och har svenska som modersmål. Vi är medvetna om att vi inte kan generalisera resultat och dra allmänna slutsatser när vi har studerat en liten, socialt och kulturellt homogen grupp. För oss är det viktigt att göra en noggrann och fördjupad studie av det datamaterialet som vi fick tillgång till inom projektet ”Barns tidiga lärande”.

Ett av språkområdena i observationsunderlaget som vi inte kommer att analysera handlar om språkligt samspel. Information som finns under denna punkt är svårt att behandla utifrån vårt syfte och frågeställningar

2 Litteraturgenomgång

2.1 Språk och kommunikation

Språk

Språket är en av flera kommunikationsformer. Enligt Reber (1985) ser man på språket som ett system av tillfälligt och traditionellt bestämda symboler, som används för att förmedla innebörd. Innan barnet börjar tala, upptäcker det samband mellan ljud och ljudets innebörd i den rådande språkkonventionen i barnets omgivning. Dessutom förstår barnet att det kan skapa olika reaktioner hos omgivningen genom att yttra olika ljudkombinationer menar Wellros (1998).

Bjar och Liberg (2003) påpekar att beroende på vem vi talar till och vad vi talar om använder vi olika språkbruk. Vi uttrycker oss på ett helt annat sätt i samtal med en tjänsteman och under en fika med en vän. Samtalsämnet kräver också andra ord och formuleringar t.ex. när vi pratar om idrott eller om teknik.

Enligt Wellros (1998) har språket en väldigt viktig roll i skapande av mening. Tack vare språket skapar människor tankemönster som överförs vidare till nästa generation, lär sig normer och värderingar och stärker sin sociala identitet.

Kommunikation

Människor kommunicerar med varandra för att skapa mening, göra sig förstådda och för att förstå andra. Kommunikationen kan ske genom olika uttrycksformer t.ex: muntligt, skriftligt, i form av bild, musik eller gester skriver Bjar och Liberg (2003).

Kommunikation är människans primära behov och detta iakttas redan hos det nyfödda barnet (Nationalencyklopedin, 2000). Ett litet barn börjar kommunicera på ett icke-språkligt sätt med omgivningen och använder ansiktsuttryck, gester och ljud. Så småningom kommer också barnet att uttrycka sig med hjälp av ord som alla andra vuxna gör, hävdar Eriksen Hagtvet (2004). Vygotskij (2001) betonar även ordens betydelse när det gäller människans möjlighet till abstrakt tänkande, djup kontakt och närhet. Tack vare orden kan vi inte bara kommunicera om situationer som äger rum ”här – och – nu” utan också om det som ska hända eller det som har hänt. Orden ger potential till människan att passera gränsen över den konkreta situationen.

Ordet *kommunikation* kommer av latinska ”*communicare*” och det innebär att göra något gemensamt, låta få del i (Nationalencyklopedin, 2000). Rommetveit (1972) påpekar att kunskap om mottagare gör att vi väljer vissa ord framför andra och sätt att uttrycka oss på och det i sin tur hjälper oss att förstå budskapet. Detta kräver förmåga att talaren framställer sig hur meddelandet kommer att uppfattas (*anteciperad avkodning*) och förmåga att ta andras perspektiv (*decentrera*). Små barn gör sig oftare missförstådda eftersom de ännu inte har utvecklat förmågan att decentrera.

2.2 Allmänt om språkutveckling från spädbarn till fyra år

Innan vi börjar beskriva barns språkutveckling vill vi understryka att de flesta barn går igenom liknade utvecklingssteg men det är vanligt att variationer mellan barn i samma ålder kan vara stora. Barnets språk varierar dessutom från en situation till en annan beroende av omgivning och barnens intresse och tidigare erfarenheter hävdar Eriksen Hagtvet (2004).

Strömquist (2003) understryker att barns språkutveckling börjar redan i spädbarnsålder. Tidigare gjorda experiment påvisar att barnen reagerar och anpassar sig till ljuden som de hör i sin närhet så tidigt som under de första sex levnadsåren.

Enligt Strömquist (2003) börjar barnet utveckla förmågan som kallas för "objektpermanens" vid ca sex månaders ålder. Detta innebär att spädbarnet börjar minnas föremål i sin omgivning och det börjar dessutom titta efter en leksak som t.ex. ramlat på golvet. En annan viktig förmåga som utvecklas mot slutet av första levnadsåret är en fonetisk igenkänningsförmåga. Progressionen av de två ovannämnda förmågorna utgör förutsättning till barnets egna "ordproduktion" som förekommer vid ungefär ett års ålder.

Den första fasen är ganska långsam och det är karakteristiskt att barnen bygger ett ordförråd på cirka 25 – 50 ord påpekar Strömquist (2003). Efter det kommer en fas som betecknas av ords snabba tillväxt och denna fas brukar kallas för "ordförrådsspurten". Som framgår av Bates m.fl. (1995) enkätundersökning kan man dela in ordförrådsspurten i tre faser. Den första fasen är på ca.100 ord och då ökar främst antal av substantiven. Den andra fasen kännetecknar 100 – 400 ord med ökat antal verb. Den sista fasen karakteriseras ordförrådet på ca.400 – 700 ord och under den fasen ökar antal funktionsord (prepositioner, konjunktioner och hjälpverb). Berglund (1999) gjorde liknande undersökningen i sin doktorsavhandling där hon bekräftar att samma utvecklingsmönster även förekommer bland svenska barn.

Om vi tittar på uttalet kan vi se ett utvecklingsmönster hos små barn som många forskare nämner som U – format hävdar Rommetveit (1972). Först uttalar barnen orden på ett sätt som liknar vuxna för att senare avvika från det vuxna uttalet genom förenklingarna. I den sista fasen höjs barnen till det korrekta uttalet.

Enligt Strömquist (2003) förekommer de första orden hos barn i oböjda former. Efter ordförrådsspurten börjat ta fart kommer de första böjningsformerna. Det är typiskt för svenska barn att först använda bestämd form singularis och obestämd form pluralis för substantiv och presens och supinum för verb.

Barnet i slutet av två års ålder börjar utveckla struktur i sina yttranden påpekar Strömquist (2003). De första uttalandena består av två oböjda ord mest substantiv men det förekommer också verb, deiktiska ord (den, där), adverb, adjektiv och återkopplingsord (ja, nej).

Det framgår av Wimmer och Perner (1983) att de flesta barnen behärskar ett elementärt ordförråd, en grundläggande grammatik och samtalsfärdighet ljudfrågor. Dessutom sker en betydande sociokognitiv utveckling hos barnen i åldrarna 3 – 5 som i sin tur leder till att barnen ökar sin förmåga att kunna sätta sig i andras tankar. Denna förmåga är betydelsefull för kommunikationen eftersom villkoren för ett lyckat samtal är anpassning vid tre års ålder. Barnen förstår instruktioner, kommenterar, svarar på frågor och ställer frågor till mottagaren.

2.3 Syn på barn och syn på lärande

Sommer (2005) lyfter fram två olika sätt att uppfatta barnet: barnet som novis och barnet som kompetent. Att se på barnet som novis innebär att betrakta barnet som inkompetent, utan tidigare förmågor till personlig och social kommunikation. Barn-novis ses dessutom som en passiv mottagare av det som den kompetente vuxne förmedlar. Att uppfatta barnet som kompetent betyder att ha tilltro till dess förmågor att vara i, inverka på och lära av sociala relationer. Dessutom innebär det att acceptera barnet som en aktiv deltagare (aktör) i sin egen utvecklingsprocess. Sommer (2005) betonar vidare att interaktion spelar en viktig roll i barns utveckling.

Interaktion (samspel) är grunden för människans lärande och utveckling enligt det sociokulturella perspektivet. Språket och kommunikation har en speciell plats i den sociokulturella teorin som understryker språkets speciella läropotential hävdar Dysthe (2003). Vygotskij (2001) var bland annat särskilt intresserad av språkets medieringsaspekt och sambandet mellan språk och tänkande. Mead (Vaage, 2003) påpekar att man skapar mening och förståelse genom kommunikation, språk och deltagande.

I den västerländska traditionen är betydelsen av mänsklig kommunikation starkt sammankopplad med uttrycket överförning påpekar Reddy (1979). Människorna tror att information eller kunskap överförs mellan sändare och mottagare av kodat budskap i språklig form och med hjälp av ett medium t.ex. skriftligt, språkligt eller visuellt. För att kunna använda informationen/kunskapen måste mottagaren avkoda den och samla i minnet. Bakhtin (1981) har en dialogisk uppfattning av språket och kommunikationen. Enligt honom kan en mening aldrig överföras utan den uppstår i interaktionen och samverkan mellan två parter. Denna samverkan vilar både på personen som sänder budskapet så som på den som tar emot det. Bakhtin menar också att ordet som tillhör sändaren är i verkligheten en del av röster från tidigare utövare.

Enligt Vygotskij (2001) försiggår människans utveckling på två olika plan: primärt genom att samverka med andra och sedan på ett inre plan. Sådan utveckling från social samverkan till inre dialog kallas för *internalisering*. *Närmaste utvecklingszon* (Vygotskij, 2001) är ett annat väsentligt begrepp i barns lärande enligt det sociokulturella perspektivet. Den närmaste utvecklingszonen innebär området mellan det som ett barn kan utföra själv och det som samma barn kan utföra med hjälp av mer kompetent person (vuxen eller kamrat). Vygotskij (2001) tyckte alltså att det som barnet klarar idag med andras stöd, kan barnet klara ensam imorgon.

2.4 Variation i språkutvecklingen

Enligt Eriksen Hagtvet (2004) kan man avskilja två typer av variationer i språkutvecklingen: intraindividella och individuella skillnader. Den första typen gäller skillnader i språkutveckling inom olika områden hos en och samma person. Den sist nämnda handlar om skillnader mellan olika individer.

Intraindividella skillnader

Bishop (2000) anser att språkutvecklingen kan liknas vid ett system där olika områden kan utvecklas i olika tempo. Han menar även att det finns en bundenhet mellan de olika

språkområdena på så sätt att de svaga respektive starka områdena kan ha påverkan på utvecklingen av de andra. Sådana skillnader i utvecklingen kan man se mest tydligt mellan språkförståelse och språkproduktion. Detta innebär att barnen förstår orden när någon talar till dem medan de själva inte kan bruka orden på ett korrekt sätt. Nelson (1973) hävdar att skillnaden mellan ett passivt och aktivt ordförråd är hos ett normalt utvecklat barn på sex månader.

Individuella skillnader

Bates m.fl. (1995) har upptäckt stora variationer i barnens språkliga utveckling när det gäller både tempo och strategier. Dessa variationer ser man bland annat i antal ord som barnen förstår och använder i olika livsperioder. Exempelvis förstår ett barn i 10 månaders ålder i genomsnitt 67 ord medan skillnaderna mellan individer kan variera mellan 10 till 147 ord. Det är på samma sätt med ordproduktionen. Barnet vid 16 månader kan producera i genomsnitt 64 ord. Variationen mellan barnen är från 0 till 150 ord.

Det finns dessutom kvalitativa skillnader mellan individer som handlar om sättet vilket barnen använder för att behärska språket. Nelson (1973) namnger två olika strategier som förekommer i barns lärande *referentiell* och *expressivt*. Den första strategin innebär att barnen refererar till saker och ting i deras omgivning. Sådana barn producerar framförallt substantiv alltså namn på objekt och personer. Den andra strategin refererar mer till sociala sammanhang. Barnen producerar vid sociala sammanhang många meningsliknande uttryck och fraser med social betydelse t.ex. ”sovgodnatt”.

Eriksen Hagtvét (2004) påpekar även att barnen ägnar sig åt olika strategier när de imiterar vuxna. En del barn upprepar genast ord som de hör i sin miljö, andra barn väntar längre innan de kommer att använda orden aktivt.

2.5 Språkets ljudsystem

Det framgår av Eriksen Hagtvét (2004) att läran om språkets ljudsystem är *fonologi*. Grunden för fonologin utgör fonetik – läran om uttal som innefattar hur språkljuden uttalas, ombildas till ljudvågor och uppfattas av hörselorganen. Fonem är språkets minsta betydelseskiljande enhet som enligt Liberg (2003) inte har någon innebörd i en isolerad form. Exempelvis finns det tre fonem i ordet ”bil”: /b/, /i/, /l/. Om fonemet /b/ bytes ut med fonemet /m/ förändras ordets mening, och ordet blir ”mil”. Här tydliggörs det fonemets betydelseskiljande roll (Eriksen Hagtvét, 2004).

Eriksen Hagtvét (2004) anser att redan vid ettårsåldern har barn en ganska väl utvecklad fonologisk kompetens. Enligt författaren är avvikelser i barns uttal jämfört med vuxenspråket vanliga upp till fyra-femårsåldern och även upp till skolåldern i avseende på vissa ljud. Eriksen Hagtvét (2004) påpekar även att det är normalt att minderåriga barn har svårt att avskilja ljud som uttalas på en närliggande artikulatorisk plats, som t.ex. /t/ och /d/ och /g/ och /k/. Detta leder till en simplificering av uttalet då de enstaka ljuden uttalas mindre tydligt och noggrant.

Enligt Eriksen Hagtvét (2004) kan simplificeringen göras genom att ett ljud utelämnas (t.ex. ”hjäpa” i stället för ”hjälpa”), tilläggas (t.ex. /kelut/ i stället för /klut/ som i norska betyder ”trasa”) eller omkastas (t.ex. /jeple/ i stället för det norska ”hjälpe”). Sådana uttalavvikelser karakteriseras av Eriksen Hagtvét (2004) som *syntagmatiska*

förenklingsprocesser och syntagmatiska fel, för de sker inom samma språkenhet (syntagm). Författaren menar att dessa avvikelser är normala hos små barn.

Förutom syntagmatiska förenklingsprocesser beskriver Eriksen Hagtvat (2004) även *paradigmatiska* förenklingsprocesser och paradigmatiska fel, då uttalet av ett ljud ersätts av ett helt annat ljud genom att barn säger ett visst ljud regelmässigt fel (t.ex. /jöja/ i stället för "göra", /topp/ i stället för "kopp"). Sådant slags uttalavvikelser är enligt författaren väldigt vanliga hos mindre barn och finns även hos äldre förskolebarn (t.ex. /s/ i stället för /š/ och /j/ i stället för /r/). Espenakk (2004) understryker också att barn kan såväl ersätta som förenkla ljud i olika ord. Dessutom visar det sig att vissa ljudkombinationer förekommer rätt ofta och att barnet brukar gå efter en modell i sin ljudanvändning.

Enligt Espenakk (2004) innefattar barnets språkutveckling att särbehandla, kunna identifiera och producera de ljud som finns i det språk som omger barnet. När barn är ca 7 månader gamla börjar det uttrycka olika behov eller känslor genom att jollra. Espenakk (2004) menar att jollret är en del av den ljudenliga basen för de första orden. Ofta låter jollret som en serie likadana "konsonant-vokal-stavelser" (s.94) som t.ex. "dadadada" eller "nananana". Forskaren påpekar också att det finns stor variation mellan olika barn i när de börjar producera ljud. Några barn startar med joller tidigare än vid 7-månaders ålder medan andra gör det senare. Vid ca 10-månaders ålder börjar jollret kännetecknas av det språk som barnet växer upp med, särskilt när det gäller satsmelodin och rytmen.

Det framgår av Espenakk (2004) att barn i ålder 1-2 år börjar utveckla ljudmönster som har en viss innebörd, t.ex. "mamma", "pappa", "bil" osv. Från 2-års ålder börjar barn yttra sig i ett- eller tvåordsuttryck så att omgivningen förstår vad barnet vill förmedla. Vissa barn gör sig förstådda genom att använda gester, peka eller ta hand på den vuxna och visa vad de vill uttrycka.

Liberg (2003) påpekar att även nyfödda barn har förmågan att skilja på olika ljud och de prövar ljud genom att producera olika former av smack- och sugljud. Nästa steg i barns fonologiska utveckling är, enligt författarna, joller – olika språkljud som ser ut som kedjor av konsonanter och vokaler t.ex. "baba", "mamamama". Liberg (2003) skriver vidare att barnets första ord vanligen kommer samtidigt som barnet har kvar sitt jollerspråk. Barnets första ord är inte korrekta jämfört med riktiga uttalsnormer därför att barnet förenklar dem enligt jollers konsonantvokal-struktur genom att göra reduktioner (t.ex. /tu:l/ i stället för "stol"). Dessutom kan barnet göra substitutioner dvs. ersätta ett fonem med ett annat, t.ex. /doda/ eller /dota/ i stället för "docka". Barnet kan även förenkla orden genom metateser då fonemen byter plats med varandra, t.ex. /vips/ i stället för "visp", /mast/ i stället för "Mats". Enligt Liberg (2003) förekommer metateser senare i barnets språkljudsutveckling jämfört med reduktioner och substitutioner. Det inträffar också att barnet kan producera ett visst fonem men inte gör det i alla positioner där fonemet förekommer, t.ex. katt → /kat/, tack → /tat/.

Enligt Skolverket (2003) har barnen som leker med ord och nonsensord i rim och ramsor en medvetenhet om ljud och ljudkombinationer. Denna förmåga utvecklas genom att barnen upprepar ramsor som de hör. Senare kommer de spontant på ljudföljder (t.ex. likadant ljud i början och inne i ordet) och slutrim. Slutligen kan barnen berätta om vad som låter likadant och de kan även hitta ljudlikheter och slutrimord till ett givet ord.

2.6 Ord- och språkgrammatisk struktur

Ords struktur behandlas inom språkområdet *morfologi*. Enligt Eriksen Hagtvet (2004) är morfologin läran om ords konstruktion och böjning. Språkets minsta betydelsebärande enhet är morfemet. Det finns två vanliga typer av morfem, rotmorfem och grammatiska morfem. Rotmorfemen kan se ut som ett eget ord (t.ex. "bil") eller som en del av ett ord (t.ex. "bil-en"). Grammatiska morfemen delas in i böjningsmorfem och avledningsmorfem och är jämt en del av ett ord. Ett böjningsmorfems funktion är att ändra rotmorfemens innebörd, t.ex. ett böjningsmorfem -te förändrar verbets form till dåtid (leker – lek-te). Med hjälp av avledningsmorfem bildas nya ord, t.ex. "vän" – "o-vän" – "ovän-skap", där "o" och "skap" är avledningsmorfem. På det sättet beskriver Eriksen Hagtvet (2004) och tydliggör morfemen och dess betydelsebärande funktion i språket.

Språkgrammatisk struktur är *syntax*. Syntax är läran om hur ord kombineras till betydelsefulla meningsled och meningar (Eriksen Hagtvet, 2004). Korrekt användning av de syntaktiska regler som är aktuella i ett språk ger meningen betydelse.

Enligt Eriksen Hagtvet (2004) har barn förmåga att använda de flesta morfologiska regler på ett vuxet sätt redan i två-treårsåldern fast under många år framåt kan det inträffa avvikelser från vuxenspråket i barns sätt att använda morfem. Förmågan att använda de centrala syntaktiska reglerna skapar barn i åldern tre till fem år, menar författaren.

Innehållsord

Det framgår av Hansen Wagner (2004) att från tvåårsåldern utvecklar barn sitt ordförråd på ett väldigt intensivt sätt. Barns tidigaste yttranden är s.k. *innehållsord* som handlar om personer som finns omkring barnet, saker som omger barnet, olika händelser och situationer osv. I dessa yttranden är orden oböjda och saknar prepositioner och andra "små ord", t.ex. "hoppa säng", "mjölk mamma" (s.104). Enligt Hansen Wagner (2004) använder barn påpekande pronomen och rumsadverbial ("den", "här", "där") ganska tidigt. Pronomen för första person ("jag") tillsammans med pronomen för andra och tredje person ("du", "han", "hon") förekommer också rätt tidigt i barnens tal. Vid två-treårsåldern brukar barnet använda pronomen som hänvisar till barnet själv och dessutom substantiv och verb som ofta är oböjda.

Hansen Wagner (2004) talar om att tvååringens "telegramstil" – tvååringens språk som saknar *funktionsord*, som prepositioner ("på", "till", "i"), hjälpverb ("skall", "vill", "kan") och konjunktioner ("och", "eller", "men", "för"). "Och" är den mest förekommande konjunktion hos förskolebarn. Däremot är orsakskonjunktioner som "därför att" och "för" svåra för barn och används gradvis. Enligt Løge (2004) imiterar barn vuxnas utsagor med reduktion, t.ex. när den vuxne säger "Bilen står på stolen", upprepar barnet "Bil (s)tol". Forskaren menar att telegramstil är ett ekonomiskt sätt att förmedla budskap då barnet bara använder de orden som är betydelsefulla och nödvändiga för situationen. En orsak till att barnet föredrar att kombinera innehållsord framför att använda funktionsord kan vara det att innehållsorden är mer tydliga i vuxnas tal och därför är de lättare för barnet att upprepa anser Løge (2004).

Böjningarna som finns i barns tidiga språk (t.ex. "gått hem", "lade sig") måste enligt Hansen Wagner (2004) betraktas som imitation av vuxenspråket. När barnet exempelvis förstår att många verb slutar på "-te" eller "-de" i dåtid börjar de böja både "ge" och "bli" efter samma modell ("gedde", "blidde") fast förut sade barnet "gav" och "blev". Detta innebär att barnet

har upptäckt och förstått ett system som ska korrigeras när barnet förstår att den eller någon annan grammatisk regel inte gäller alla ord, anser Hansen Wagner (2004).

Tvåordsyttringar

Enligt Løge (2004) handlar syntaktisk utveckling om hur barn lär sig att bygga meningar med olika innehåll. Strömqvist (2003) menar att barn börjar kombinera ord inom ett och samma yttrande mot slutet av sitt andra levnadsår. Dessa tidiga ordkombinationer består av bara två ord och därför kallas detta utvecklingsstadiet för "tvåordsstadiet". Tetzchner m.fl. (1993) talar om att tvåordsyttrandena är grunden till den fortsatta språkutvecklingen. I de tvåordsyttrandena ingår oftast substantiv (t.ex. "pappa", "boll"), verb ("äta", "ramla"), vissa dialektiska ord ("den", "där"), adverb ("mer", "upp"), adjektiv ("stor", "våt") och återkopplingsord ("mm", "ja", "nej"), påpekar Strömqvist (2003). Enligt författaren är orden i dessa yttranden vanligtvis oböjda.

Løge (2004) anser att till tvåordsyttrande tillhör ordkombination som inkluderar två separata delar utan någon uttrycklig paus mellan orden. Yttrande som består av minst ett subjekt och ett predikat kan, enligt författaren, räknas som en mening. Forskaren understryker vidare att syntaktisk utveckling sker i nära samband med ordförrådsutveckling. Ökat ordförråd ger barnet möjlighet att kombinera ord på flera olika sätt och inkluderar dessutom såväl utökning inom en ordklass (t.ex. substantiv och verb) som utökningen i användandet av flera ordklasser, som t.ex. adjektiv, pronomen och adverb. Løge (2004) påpekar också att stora skillnader mellan barn i språkutveckling gör att jämnåringars yttranden ser olika ut när det gäller längd och språklig komplexitet.

2.7 Språkets betydelse

Läran om språkets betydelse kallas för *semantik* enligt Eriksen Hagtvet (2004). Fonologi, morfologi och syntax är ordens formsida medan semantik är dess innehållssida. Enligt Eriksen Hagtvet (2004) är ord riktade mot *referenter* som t.ex. personer, handlingar, objekt, känslor och tankar. Dessa referenter grupperas i begrepp och i den praktiska verksamheten täcker begreppen och ordens innebörd delvis varandra. Eriksen Hagtvet (2004) anser därför att "semantisk utveckling" är liktydigt med "begreppsutveckling".

Eriksen Hagtvet (2004) talar om att välfungerande kommunikation mellan människor beror på ens förmåga att koppla ord till sin kunskap om omvärlden och på exakta språkliga skickligheter om textens, meningars och ords riktiga betydelse.

Barns förmåga att förstå ords betydelse utvecklas fort i åldern 3-5 år, enligt Eriksen Hagtvet (2004). Under samma period sker en enorm ordförrådsutveckling hos barn.

Horn (2004) understryker att i talspråket kan man höra orden men inte dess betydelse. Enligt forskaren måste ordens betydelse förstås utifrån enskilda eller gemensamma associationer och emotionella reaktioner. Människor kan förstå ordens och yttrandens betydelse på olika sätt beroende av situation och personliga erfarenheter.

Det framgår av Horn (2004) att under de första levnadsåren är barnens förståelse av språk situationsberoende och inbunden till "här-och-nu". Barn förstår ord och uttalanden i en kontext med hjälp av gester, intonation och ansiktsuttryck som svarar mot kontexten. Enligt forskaren medverkar situationen till att ge språket mening vilket gör att barnen kan förstå

innebörden utan anknytning till ords betydelse. Detta gör det problematiskt att avskilja språk- och situationsförståelse.

Enligt Horn (2004) finns det olika teorier om hur barn lär sig nya ord och begrepp, om det går från det generella till det specifika eller tvärtom. En del forskare anser att barn knyter sig vid olika kännemärken på ord eller föremåls utseende (t.ex. för ett litet barn kan alla djur med fyra ben vara "en kisse" tills barnet blir bekant med en hund som skäller och därför benämns "vov-vov"). Vissa vetenskapare menar att först knyter barn sig till olika former och storlek på föremål (t.ex. alla runda objekt är för barnet "en boll" och när barnet lär sig ordet "apelsin", som är också rund, justeras innebörden "boll" och "apelsin" uteslutas). Några forskare hävdar att i början fäster barnen sig vid särskilda synliga eller auditiva objekts egenskaper (t.ex. "en stol" är allt som man kan sitta på). Andra anser att barnen blandar ihop orden därför att de låter så liknande. I sin tur hävdar Horn (2004) att ingen teori är det enda rätta och att vid utvecklingen av språkförståelse använder barn sig av olika strategier. Enligt henne växer barnets språkförståelse genom att barnet tillägnar sig nya ord och begrepp och därför innebörden i de "gamla" ordens betydelse förändras sig.

2.8 Kommunikativ förmåga

Kommunikativ förmåga innebär språkanvändning i olika sociala sammanhang, behov och förväntningar. Denna förmåga kallar Eriksen Hagtvet (2004) för *pragmatik*. Klepstad Færevaaag (2004) menar att pragmatiken handlar om samband mellan yttrande, situation, samtalsförmågor och även talarens avsikt. Exempelvis handlar pragmatiken om att veta i vilken kontext artighetsfraser används och om att kunna formulera dem (t.ex. "Vill du vara snäll att ge mig?" eller "Kan jag få?" eller "Ge mig"). (Eriksen Hagtvet, 2004, s.56). Nettelbladt och Reuterskiöld Wagner (2003) betraktar pragmatiken utifrån två olika perspektiv. Å ena sidan är pragmatiken (språklig användning) en del av språkvetenskap som är deriverad (härledd) ur språkssystemet och som sekundär i relation till språkssystemet. Utifrån det andra perspektivet betraktas pragmatiken som en primär process där situation står i centrum för analys.

Eriksen Hagtvet (2004) talar om yttrandets *instrumentella*, *interaktionella* och *expressiva funktioner* som utvecklas hos barnet under två första levnadsåren. Den instrumentella funktionens syfte är att inverka på mottagaren till att göra något (t.ex. "Kom hit!"). Den interaktionella funktionen handlar om förhållanden mellan samtalsparterna (t.ex. "Vet du vad..."), och det expressiva använder man för att ge uttryck åt egna känslor och reaktioner t.ex. ("Maten är kall!"). Vid treårsåldern använder barnen yttranden med flera funktioner och uttrycker de både verbalt och icke-verbalt dvs. med hjälp av röst, tryck och tonfall. Exempelvis kan yttrande "Jag vill ha en korv till!" innebära instrumentell, interaktionell och expressiv funktion (Eriksen Hagtvet, 2004).

Andra språkfunktioner som uppstår senare är enligt Eriksen Hagtvet (2004) *förhandlande funktion* (används för att komma överens) och *metakommunikativfunktion* (då barn ber sin kommunikationspartner som uttrycker sig otydligt att upprepa det som de inte begrep).

Halliday (1973) beskriver följande funktioner av barns yttranden:

- *Instrumentell funktion*, som har som syfte att skaffa sig saker med hjälp av "jag-vill-ha" yttranden;

- *Reglerande funktion*, som handlar om att få omgivningen att göra det som barnet vill ("gör-som-jag-säger"-funktion);
- *Samspelsfunktion*, som handlar om "jag-du"-relation (t.ex. barnet har en leksak och söker kontakt med en för samspel);
- *Fantasibärande funktion* en "låtsas"-funktion som förekommer i leken då barnet vill omvandla verkligheten med hjälp av fantasiberättelser, rim, ramsor osv.;
- *Utforskande funktion*, då genom "vad-är-det" och "varför"-frågor skaffar barnet sig information om omvärlden;
- *Informativ funktion*, då barnet ger uttryck för "jag-har-något-att-säga-dig".

Bakhtin (1981) anser att språkutveckling inte bara handlar om utveckling av ordförråd. Det handlar även om utveckling av förmågan att i olika sammanhang uttrycka sig för att bli förstådd av lyssnaren på ett rätt sätt.

Redan små barn kan delta i ett samtal med vuxna genom olika icke-verbala och verbala uttryck. Sådant samtal kallas för *protokonversation* hävdar Liberg (2003). Från början svarar barnen med ljud, jollarar för att vid ett års ålder uttrycka sig med enstaka ord. Barnen mellan 3 – 4 år gamla behärskar de elementära sätten att samtala med hjälp av språk. Denna förmåga utvecklas eftersom vi samtalar med barnen om saker och ting som ligger dem nära och de äger rum i kända sammanhang. Samtal om saker som gäller andra människor eller offentliga sammanhang utvecklas i senare åldern.

2.9 Barns skriftspråk

Enligt Gustafsson och Mellgren (2005) omfattar begreppet skriftspråk såväl skrivande som läsande.

Dahlgren m.fl. (2006) påpekar att en del barn börjar sätta sig in i rollen som läsare och skrivare ganska tidigt. Barnen låtsas att de läser medan de återberättar texter tidigare lästa av vuxna eller de kommer på helt nya berättelser. Den förberedande formen av läsande kallar Liberg (2003) för *preläsande*.

Enligt Dahlgren m.fl. (2006) finns några faser i barns tidiga skriv- och läsutveckling. Först uppmärksammar barn de yttre kännetecknen som är typiska för läs- och skrivsituationer och härmar de läs- och skrivkunnigas beteenden genom att hålla boken, titta i boken, vända blad och prata som läskunniga personer. Dahlgren m.fl. (2006) finner att för vissa barn betonas bläddrandet speciellt medan för andra framhålls pratandet.

Nästan fas i barns skriftspråsutveckling är bildfasen där barn fokuserar sig på bilder och uppmärksammar inte alls texten. I denna fas är att läsa lika med att titta på och prata om bilder och att skriva är detsamma som att rita bilder. Så småningom upptäcker barn texten och textens grafiska utseende. De börjar hantera ordbilder och efteråt bokstäver. Barn lär sig det egna namnet vilket utvecklas vidare till skrivning av meddelande och brev. I samband med detta utvecklas även barns förståelse för skriftspråkets kommunikativa funktion. Dahlgren m.fl. (2006) påpekar också att barnets imitation av samtalet vid lässituationer, bilder, ordbilder och bokstäver innehåller den tidiga förståelsen för skriftens ljudmässiga struktur.

Barnen som läser ord i vissa sammanhang lär sig med tiden känna igen dessa ord när de befinner sig i samma situationer hävdar Liberg (2003). Exempelvis läser de ordet mamma på skylten ovanpå mammas handdukhängare. Den här formen kallas *situationsläsning* och den

utvecklas vidare till *logografiskläsning*. Då känner barnen igen orden i många olika sammanhang.

Liberg (2003) finner vidare att barns tidiga skrivande ser ut som krumelurer eller olika märke som är mer eller mindre lika bokstäver. Sådant slag av förberedande skrivande kallas *preskrivande*. Enligt forskaren finns det två typer av barns skrivande, *situationskrivande* och *logografiskt skrivande*. Situationskrivande innebär att när barn lär sig igenkänna olika ord i sin omgivning försöker de imitera dessa ord genom att direkt avskriva dem. Logografiskt skrivande betyder att barnen skriver dessa ord ur minnet.

Det framgår av Gustafsson och Mellgren (2005) att för små barn är det mest vanligt att uppfatta bokstäver i ord som går in i kommunikativa sammanhang och har ett budskap, t.ex. ord på skyltar. Utan den kommunikativa kontexten är ord och bokstäver meningslösa för de mindre barnen. Eriksen Hagtvet (1990) anser att ordbilder och etiketter som inte har någon kommunikativ funktion intresserar barn senare i deras skriftspråkliga utveckling. Enstaka bokstäver har ingen betydelse för barn innan de börjar förstå att en bokstav symboliserar ett ljud. Gustafsson och Mellgren (2005) påstår vidare att det är vanligt för små barn att känna igen bokstäver i det egna namnet, speciellt den första bokstaven.

Sundblad m.fl. (1983) fann ett mönster i läsutveckling i sina studier bland förskolebarn. Först hittar (läser) och ritar (skriver) barnen sitt namn. Sedan känner barnen till läsriktningen (från höger till vänster, uppifrån och nedåt) och att bokstäver representerar olika ljud. Efter det kan barnen dela och sätta ihop ord som är viktiga för dem och ljuda ihop korta eller kända ord. Slutligen avläser förskolebarnen vanliga korta ord i texten och det kan även ta sig igenom en enkel text.

Många forskare är eniga om att en språklig medvetenhet är en förutsättning för läs- och skrivutveckling anser Eriksen Hagtvet (2004). Särskilt understryker man betydelse av s.k. fonologisk medvetenhet. Enligt SOU (1997:108) innebär begreppet fonologisk medvetenhet förmågan att behärska fonem (ljud) och grafem (bokstäver) innan barn lär sig tolka bokstäver. Vanligtvis uppvisar barn som är medvetna om att t.ex. ordet "bil" består av tre fonem en bättre läs- och skrivutveckling än barn som saknar denna förmåga.

Smith (2000) menar att det är lätt för barnet att lära sig läsa med tanke på alla de prestationer som barnet har gjort tidigare för att förstå språket. Det är ofta vuxna som ställer till problem och underskattar små barns möjligheter. Barnens misslyckande beror inte på brister i intelligensen, utan snarare på att barnet inte vill läsa eftersom inte ser det meningsfulla.

3 Metod

Vi har studerat nio barn i ett och ett halvt till tre års ålder. För att skaffa oss mera allsidig kunskap om dessa barns språk- och kommunikationsförmågor har vi använt en variation av metoder. Det empiriska materialet som vi har fått tillgång till producerades igenom projektet "Barns tidiga lärande" och det består av lärarobservationer och videofilmer.

Analys av videofilmerna är förstahandsdata eftersom vi har sett filmerna och analyserat direkt. Däremot är lärarobservationerna som andrahandsdata därför att vi har analyserat lärarnas anteckningar som i sin tur instruerades inom projektet "Barns tidiga lärande". Videofilmerna och lärarobservationerna har vi bearbetat och analyserat med hjälp av den kvalitativa metoden. Det innebär att vi har försökt tolka och förstå de resultaten som vi har fått fram av vår studie och inte generalisera.

3.1 Instrument

Videoobservation

Läsning i dialog med barn i åldern 1-3 år vid videoobservation

Gustafsson och Mellgren (2007) har producerat ett videomaterial inom projektet "Barns tidiga lärande". Videomaterialet består av filmsekvenser mellan 15 till 20 minuter per barn. Barnen är filmade på en avdelning under en sagostund. Läraren i arbetslaget sitter i ett enskilt rum tillsammans med ett barn. Den vuxne har tidigare fått skriftlig information om vad den behöver tänka på vid lästillfället. Läsandet ska upplevas som en naturlig situation för barnet och läraren ska samspela med barnet på ett sätt som är bekant för barnet och inbjuda barnet till att vara aktiv, både när det gäller aktivitet och att kommunicera språkligt och med hjälp av kroppen. Hela lässituationen filmas med hjälp av en videokamera på stativ av en forskare som ingår i projektet. Boken som de berörda barnen får lyssna på är bestämd inom ramen för projektet och de figurer som används i anslutning till sagan är framtagna speciellt för ändamålet. Läraren bestämmer var hon och barnet ska sitta. Det ska inte upplevas som en obekant situation för barnet utan vara så naturligt som det är möjligt.

Boken heter *Alla får åka med* och är skriven av Anna-Clara Tidholm (2004). Boken är i A5-format med stora tydliga bilder. Färgsättningen består av mjuka akvarellfärger med några inslag av klara färger för att förstärka vissa delar i bilderna. Boken handlar om en flicka som kör en blå lastbil med öppet flak. Den inleds på följande sätt: *Här kommer flickan som kör lastbilen*. På bilden visas lastbilen, där flickan sitter och kör. På nästa uppslag finns en tomte. *Här står tomten och hänger*. Bilden visar en tomte som ser ledsen ut. Berättelsen fortsätter på nästa uppslag *Tomten får åka med*. Tomten står på flaket och är nu glad. Tomteluvan och skägget rör sig åt sidan av vinddraget. Flickan kör lastbilen. På nästa uppslag finns en gris. Det regnar kraftigt på bilden och det finns en vattenpöl. *Här ligger grisen och grubblar*. Även grisen får åka med. Nu står både tomten och grisen på flaket. Grisen ser glad ut och hans öron fladdrar där han står alldeles intill tomten. På nästa bild finns en pojke som ramlar framlänges över en trottoarkant. Hans ansiktsuttryck visar förvåning. *Här ramlar pojken på gatan*. Pojken får åka med på flaket och han ler där han står tillsammans med grisen och tomten. På bilden därefter finns en hund. *Här sitter hunden och fryser*. Bilden visar att hunden skakar av kyla. På nästa uppslag står hunden med framtassarna över kanten på lastbilsflaket och öronen fladdrar i vinddraget. Han ser nöjd ut. Därefter finns det en bild på en nalle *Här*

går nallen och gråter. Det rinner stora tårar från nallen där han går på gatan. Även han får åka med på lastbilen och tårarna är borta. Nallen ser glad ut. På nästa uppslag åker bilen med alla passagerare på en väg som slutar vid ett hus *Alla får åka med hela vägen hem.* På sista uppslaget sitter alla samlade vid ett bord och äter tillsammans och en ljuskrona lyser över bordet. *Flickan och tomten och grisen och pojken och hunden och nallen. Alla vill äta mycket mat!*

När läraren läst färdigt boken och dialogen med barnet avslutas, tar hon fram rekvisita till boken som består av en stor lastbil, en tygpåse som innehåller alla figurerna. Bilen är ganska lik den bil som finns i boken. Den är stor för att barnen ska kunna placera figurerna i förarsätet och på flaket. Pojken, flickan och nallen är mjuka och nästan identiska med bilderna i boken. Även grisen är lik bilden i boken, medan tomten och hunden skiljer sig en del. Hunden är fläckig som bokens bild. Tomten är en grå garntomte, den har en röd luva och skägg av bomull. Huset illustreras av en skokartong med ritade fönster och en dörr på framsidan.

Syftet med figurerna är att skapa möjlighet för barnet att återberätta sagan och relatera den till innehållet i bilderboken.

Videobeskrivning är en form av observationer understryker Stukát (2005). Det specifika för videobeskrivningen är att man kan upptäcka mycket intressant information när man tittar på videofilmerna. Enligt Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) registrerar videokameran mycket mer än en människa kan fånga med sina sinnen samt man kan återskapa ett fenomen många gånger. Dessutom ger videobeskrivningar en fylligare bild av informationen. Nackdelen med videobeskrivning är att observerade personer kan uppföra sig på ett annat sätt än vanligt när de vet att de är observerade hävdar Stukát (2005).

Lärobeskrivningarna

Språk och kommunikation

Gustafsson och Mellgren (2005) har tagit fram ett instrument för att följa barns språkutveckling inom ramen för projektet "Barns tidiga lärande" (2005). Instrumentet har vissa likheter med det observationsmaterial som utvecklats i Norge TRAS (tidig registrering av språkutveckling, Espenakk m. fl., 2004) som är avsett att användas för att följa barns språkliga utveckling i åldern 2-5 år i områden som språkförståelse, uttal, ordproduktion, meningsbyggnad och språklig medvetenhet. Även kommunikativa aspekter av språket såsom samspel och kommunikation lyfts fram. Skolverkets (2003) diagnostiska material, *Språket lyfter*, är en annan inspirationskälla för det utarbetade instrumentet. "Språket lyfter" är ett observationsschema med anvisningar och kommentarer i en handledning som används för att följa barns tal- och skriftspråkliga lärande från förskoleklass till skolår 5. Materialet är indelat i områdena kommunicera, skriva och läsa. Inget av dessa två observationsmaterial förutsätter att barnet har erövrat vissa kunskaper vid en bestämd tidpunkt.

Gustafsson och Mellgren kallar sitt material för *Språk och kommunikation*. Det bygger inte heller på att barn ska ha erövrat vissa kunskaper vid en viss tidpunkt. Instrumentet omfattar följande språkliga områden: språkliga initiativ, språklig kreativitet, språkligt samspel, lyssnande, ordförråd och ordförståelse, skriftspråkliga initiativ, intresse för att rita och skriva, intresse för att läsa, språklig och fonologisk medvetenhet samt den skriftspråkliga medvetenheten. Observationsunderlaget är utformat så att observatören beskriver sina

iakttagelser/observationer av barnets språk och ger exempel inom varje språkområde. Det finns stort utrymme att skriva på om sammanhanget ska framgå och om barnet får någon form av vuxenstöd vid. Som stöd finns en kortfattad handledning med exempel på varje språkligt område som finns med i schemat. Förskollärarna som deltar i det ovan beskrivna projektet har fått information vid ett utbildningstillfälle i februari 2006. De har även haft tillfälle att få ytterligare information via telefon, e-post och när forskare besökt förskolan för att genomföra videoobservationer. Observationerna ska lämnas in vid ett tillfälle/termin som dokumentation till projektledningen under projekttiden.

3.2 Undersökningsgrupp

Förskolan är belägen i en stadsdel i Göteborg med drygt 20000 invånare, där det bor förhållandevis många barnfamiljer. De flesta familjer bor i olika typer av radhus och friliggande villor och det är hög förvärvsfrekvens jämfört med Göteborg som helhet. I stadsdelens förskolor satsar man särskilt på barns språkutveckling och att barn tidigt ska komma i kontakt med litteratur.

I denna studie ingår nio barn i åldern 1,7 år till 2,3 år då videoobservationen gjordes (2006 02). Lärarnas observationer är genomförda (2006 04 och 2007 01). Alla barn har svenska som modersmål och namnen är fingerade.

Figur 1. Barnens ålder vid olika observations tillfällen

Barn	Alder		
	Videobeskrivning	Läroobservation 1	Läroobservation 2
Liv	1,7	1,9	2,7
Leo	1,1	2	2,9
Åsa	1,11	2,1	2,1
Ida	2	2,2	2,11
Pia	2	2,2	2,11
Eva	2,1	2,3	3
Edit	2,1	2,3	3
Ulla	2,3	2,3	3
Lisa	2,3	2,3	3

OBS! Ulla och Lisa filmades två månader senare än de andra barnen. Det skedde under samma tid som den första läroobservationen gjordes.

3.3 Lärargrupp

Alla lärare som deltog i studien arbetar vardagligt med barn från undersökningsgruppen. Observationsunderlaget fylldes i av fyra olika lärare vid det första tillfället. Två av dem är förskollärare, en grundskollärare och en barnskötare. Vid det andra observationstillfället deltog inte grundskolläraren.

3.4 Genomförandet

I genomförandet av vårt arbete började vi med att studera relevant litteratur som vi använde som stöd i analys och bearbetning av videoobservation och läroobservationer.

Bearbetning av videoobservation

Genom att titta på filmerna fick vi möjlighet att observera och skaffa oss en egen bild om barnens språkliga och kommunikativa kompetens tre månader före det första observationsunderlaget fylldes i. Dessutom kunde vi observera barns intresse för läsning och deras beteende under lästunden. Vi iakttog videoobservationen två gånger. Vi tittade båda två på ett barn i taget och efteråt transkriberade vi våra observationer till ett textdokument. Vi koncentrerade oss på följande språkområden: barns uttal, ord- och språkgrammatisk struktur, språkets betydelse, kommunikativ förmåga och barnens intresse för skriftspråket. När det behövdes observerade vi filmsekvenserna gång på gång för att se mer detaljer. Utifrån textdokumentet analyserade vi barns språk- och kommunikationsförmåga. Resultat av analysen presenterade vi i en tabell.

Bearbetning av lärarobservationer

Vi bearbetade lärarobservationerna som var insamlade vid två tillfällen med nio månader mellanrum. Först gjorde vi en enskild analys av varje dokument. En av oss koncentrerade sig på den tidigare lärarobservationen medan den andra tog ansvar för den senare.

Vi studerade lärarnas observationer inom varje område som anges i observationsunderlaget. Resultat som vi fick efter den enskilda analysen av varje lärarobservation diskuterade vi och sammanfattade. Detta gav oss möjlighet att jämföra lärarnas observationer och tydligt se skillnader och likheter i deras svar på varje punkt i båda dokument.

Vårt nästa steg var att analysera lärarnas observationer med utgångspunkt i våra frågeställningar som omfattar sådana aspekter som språkets ljudsystem, ord- och språkgrammatisk struktur och språkets betydelse. Dessutom fokuserade vi på barnens kommunikativa förmåga och deras intresse för skriftspråk (skrivning och läsning). Det slutliga resultatet sammanfattade vi i två tabeller (se figur 2 och 3). En av dem beskriver barnens språkliga och kommunikativa förmågor vid det tidigare observationstillfället medan den andra tabellen återspeglar barnens sätt att uttrycka sig och kommunicera vid det senare observationstillfället.

3.5 Etiska överväganden

För att säkerställa individernas integritetsskydd var allt datamaterial som vi fick tillgång till avidentifierat. Föräldrar har givit sitt medgivande till att videofilmer får visas i forskningssammanhang. Alla namn som förekommer i studien är fingerade.

4 Resultat och analys

Här presenterar vi resultat av videoobservationerna och sammanfattning av lärarnas observationer.

4.1 Videoobservationer

Liv

Kommunicerar med ljud i stället för ord (t.ex. ”vov-vov” i stället för hund), använder mimik, gester och även skratt. Använder ljud ”Mm” under samtalet med läraren. När läraren ber flickan att plocka in sagofigurer gör hon det. Vid läsningen sitter hon bredvid läraren, lyssnar, tittar på bilderna.

Leo

Säger enstaka ord, säger ”lasbil” i stället för ”lastbil”. Kommunikerar även genom att nicka. Barnet svarar på lärarens frågor och gör det som läraren säger till honom och kan även koppla föremål (sagofigurerna) till bilder i boken. När barnet ser på bilden att en av figurerna ramlade på gatan säger han ”Oj!”. Vid läsningen sitter pojken i lärarens knä, tittar på och pratar till bilderna, bläddrar i boken.

Åsa

Pratar på ett vuxenliknande fast säger ”gjis” i stället för ”gris”. Använder både ljud ”vov-vov” i stället för ”hund” och ord t.ex. ”nalle”, ”tomte” för att kommunicera. Barnet säger t.ex. ”ligga där”. Dessutom nämner hon färger och svarar på frågor. Barnet nickar och använder ljud ”Mm” under samtalet med läraren. Dessutom ställer flickan frågor t.ex. ”Vem är det?”, ”Vad är det?”. Under sagoläsningen sitter barnet bredvid läraren, tittar i boken, pekar på och pratar till bilderna.

Ida

Uttalar enstaka ord t.ex. ”mamma”, ”lastbil”. Barnet pratar inte mycket, mest nickar och säger ”ja”. Vid läsningen sitter barnet i lärarens knä, tittar i boken, pratar inte till bilderna.

Pia

Använder ljud för att benämna sagofigurer t.ex. ”vov” – ”hund”. Barnet utelämnar vissa ljud och säger t.ex. ”gjis” i stället för ”gris”, ”tote” i stället för ”tomte”. Flickan yttrar sig med enstaka ord. Hon samtalar med läraren och svarar på frågor, säger ”Titta!” till läraren. När läraren visar henne sagofigurerna för första gången säger flickan ”Oj!”. När läraren försöker plocka upp alla leksaker skriker hon ”Nej! Nej! Nej!”. Vid läsningen sitter hon i lärarens knä, tittar fort i boken, pratar inte till bilderna och vänder gärna sidor. När läraren försöker läsa sagan andra gången slår barnet ihop boken.

Eva

Uttalar ord tydligt och kommunicerar med meningar på ca 3 - 4 ord, t.ex. ”Grisen får åka med.” Barnet samtalar med läraren, svarar på frågor och gör det som läraren säger till henne. I slutet av leken säger flickan till figurerna ”Hej då allihopa”, använder ljud ”Ooo” när hon ser en nalle som gråter. Under sagoläsningen sitter barnet i lärarens knä, tittar på och pratar till bilderna, bläddrar i boken.

Edith

Uttrycker sig förståeligt fast konsonanten /r/ framgår inte tydligt. Barnet använder sig av ljud t.ex. ”vov-vov” i stället för ”hund” och uttrycker även ord som t.ex. ”åka där”. Barnet kan namn på färger och säger också t.ex. ”den där”. När figurerna ramlar från lastbilen säger barnet ”Usch”! Dessutom nickar barnet under samtalet med läraren. Under sagoläsningen sitter barnet bredvid läraren, tittar i boken och pratar till bilderna.

Ulla

Uttalar tydligt och förståeligt fast konsonanten /r/ framgår inte tydligt t.ex. säger ”gjis” i stället för ”gris”. Sägar meningar på tre, fyra ord t.ex. ”Det är hund”, ”Nu är han glad”, ”Läsa boken”. Barnet använder uttryck som ”Oj då”, ”Oj”, ”Aj”! Dessutom nickar barnet under samtalet med läraren. Vid sagoläsningen sitter barnet bredvid läraren, tittar i boken, pekar på och pratar till bilderna, bläddrar i boken. Under leken med sagofigurerna skapar barnet nya personer, t.ex. tomten förvandlas till mamma, pojken till pappa, flickan till katt.

Lisa

Uttalar t.ex. ”gis” i stället för ”gris”, säger ord som ”nallen”, ”svansen”, ”jackan”, ”Nallen åker med”, ”sitter här”, ”sover här”. Samtalar med läraren och svarar på frågor. Sägar t.ex. till läraren ”Titta! Lastbil”! Dessutom nickar hon under samtalet. Flickan sitter bredvid läraren under läsningen, tittar på bilderna, pekar på och pratar till bilderna

Figur 2. Analys av videoobservationen

Analys av videoobservationen					
Barn	Språkets ljudsystem	Ord- och språkgrammatisk struktur	Språkets betydelse	Kommunikations förmåga	Intresset för skriftspråk
Liv	Otydligt uttal	Använder ljud, mimik, gester skrätt för att kommunicera.	Förstår instruktioner och kan återberätta sagan med hjälp av pedagogens frågor.	Interaktionell funktion.	Sitter bredvid, tittar i boken.
Leo	Tydligt uttal.	Enstaka innehållsord	Förstår frågor och kan återberätta sagan med hjälp av sagofigurer, kopplar bilder i boken med sagofigurer.	Interaktionell och expressiv funktion.	Sitter i knät, bläddrar, tittar på och pratar till bilderna.
Åsa	Förenklar ord.	Använder ljud och ord, två ords yttrande, orden oböjda.	Förstår frågor och kan besvara på dem, kan inte återberätta sagan med hjälp av sagofigurer.	Utforskande och interaktionell funktion.	Sitter bredvid, tittar på och pratar till bilderna.
Ida	Pratar tyst och litet.	Enstaka ord.	Osäkert	Interaktionell funktion.	Sitter i knät, tittar i boken.
Pia	Förenklar.	Använder ljud och enstaka oböjda ord (sub och verb)	Benämner sagofigurer förstår frågor och kan besvara på dem.	Instrumental och expressiv funktion.	Sitter i knät, bläddrar, tittar på bilderna.
Eva	Tydligt uttal.	Meningar på 3 - 4 ord, innehålls- och funktionsord i böjda former.	Förstår frågor och kan besvara på dem, förstår instruktioner.	Interaktionell och expressiv funktion.	Sitter i knä, bläddrar, tittar på och pratar till bilderna.
Edith	Förenklar, uttalar inte r.	Använder ljud och ord, två ords yttrande, orden oböjda utpekande ord	Benämner sagofigurer.	Interaktionell och expresiv funktion.	Sitter bredvid, tittar och pratar till bilderna.
Ulla	Kan uttala alla ljud tydligt förutom r.	Meningar på 3 - 4 ord, innehålls- och funktionsord i böjda och oböjda former.	Förstår ordets betydelse.	Interaktionell, expressiv funktion & fantasibärande funktion.	Sitter bredvid, bläddrar, tittar på och pratar till bilderna.
Lisa	Förenklar ord.	Meningar på 3 ord innehålls- och funktionsord i böjda former.	Förstår frågor och kan besvara på dem.	Instrumental och interaktionell funktion.	Sitter bredvid, bläddrar, tittar på och pratar till bilderna.

Sammanfattning

Språkets ljudsystem

Det framgår av videoobservationen att det för barn i två års ålder (1,7 – 2,3) är vanligt att förenkla ord i uttalet vilket är en avvikelse från det vuxna språket.

Ord- och språkgrammatisk struktur

När det gäller morfologisk och syntaktisk utveckling är variationen stor mellan barnen. Ett barn kommunicerar med hjälp av mimik, gester och ljud. Två av barnen använder enstaka ord och samma antal barn uttrycker sig i två ordsyttringar som består av oböjda ord. En tredjedel av barnen säger meningar på 3 – 4 ord som består av innehålls- och funktionsord både böjda och oböjda.

Språkets betydelse

De flesta barn förstår ords betydelse, frågor och instruktioner.

Kommunikativ förmåga

När det gäller barnens kommunikativa förmåga (pragmatiken) visar nästan alla barn sin förmåga att använda språkets interaktionella funktion. Två av barnen gör det på ett verbalt sätt, genom att säga ("Hej då", "Ja"). Två tredjedelar av barnen använder denna funktion genom sitt kroppsspråk (nickar för att visa sitt samtycke eller bekräfta det som läraren säger) och ljud. Det framgår av observationen att drygt hälften av barnen visar sin förmåga att använda yttrandets expressiva funktion för att uttrycka sina känslor. Exempelvis säger Eva "Ooo"! för att visa medkänsla för en nalle som gråter. Edit använder uttryck "Usch"! när figurerna ramlar från lastbilen. Genom att säga "Oj"! uttrycker Pia förvåning när hon upptäcker sagofigurerna. När Leo ser på bilden att en av sagofigurerna ramlade på gatan säger pojken "Oj"! Ett barn (Pia) visar sin förmåga att använda språkets expressiva funktion genom handling då hon slår ihop boken för att uttrycka att hon inte vill lyssna på sagan en gång till. Två av barnen behärskar språkets instrumentella funktion. Exempelvis säger Pia "Titta" och Lisa säger "Titta! Lastbil" till läraren. Ett barn (Ulla) behärskar yttrandets fantasibärande funktion (skapar nya sagofigurer med hjälp av språket). Dessutom behärskar ett av barnen (Åsa) yttrandets utforskande funktion (ställer frågor "Vem är det"? "Vad är det"?).

Intresset för skriftspråk

Enligt videoobservationen är alla förutom ett barn intresserad av att lyssna på sagan. Alla barn sitter i närheten av läraren. Drygt hälften av dem sitter bredvid läraren medan resten föredrar att sitta i lärarens knä. Alla barn tittar i boken vid sagoläsningen. Två tredjedelar av dem tittar och pratar till bilderna medan resten inte pratar till bilderna. Drygt hälften av barnen bläddrar i boken.

4.2 Observationsunderlaget

I observationsunderlaget ingår följande punkter: "Språkliga initiativ", "Språklig kreativitet", "Språkligt samspel", "Lyssnar", "Ordförråd och ordförståelse", "Skriftspråkliga

initiativ, uttrycker eller visar intresse för att rita och skriva”, ”Läser, visar intresse för att läsa”, ”Språklig och fonologisk medvetenhet” och ”Skriftspråklig medvetenhet”.

Vi kommer att redovisa pedagogernas observationer inom varje av ovannämnda områden. Vidare kommer vi att analysera data från observationsunderlaget utifrån sådana aspekter som språkets ljudsystem, ord- och språkgrammatisk struktur, språkets betydelse, barnens kommunikativa förmåga och intresse för skriftspråk. Dessa aspekter motsvarar vårt syfte och frågeställningar.

Med utgångspunkt i aspekten språkets ljudsystem kommer vi att se på punkten ”Språklig och fonologisk medvetenhet”. ”Ordförråd och ordförståelse” kommer delvis att analyseras utifrån ord- och språkgrammatisk struktur och delvis utifrån språkets betydelse. ”Lyssnar” redovisas med utgångspunkt i språkets betydelse förutom den delen som handlar om barnens intresse för att lyssna på sagor. Områdena ”Språkliga initiativ” och ”Språklig kreativitet” kommer vi att betrakta utifrån aspekten barns kommunikativa förmåga. Med utgångspunkt i aspekten barns intresse för skriftspråk ska vi se på områdena ”Skriftspråkliga initiativ”, ”Läser, visar intresse för att läsa”, ”Skriftspråklig medvetenhet” och dessutom den ovannämnda delen av ”Lyssna”. Allt detta gäller såväl det första som det andra lärarobservationstillfället.

Eftersom informationen som finns under rubriken ”Språkligt samspel” inte anses vara relevant för vårt syfte och frågeställningar kommer vi inte använda oss av den. Detta påpekade vi redan i ”Avgränsningar”.

4.3 Lärarobservationen 2006/04

Språklig och fonologisk medvetenhet

Det framgår av anvisningarna till observationsunderlaget att under denna punkt skulle det beskrivas t.ex. om barnet rimmar (själv eller i grupp), kan skilja på språkets innebörd och form, förstår att ord är en symbol för ett fenomen (hund), förstår att en bokstav är en symbol för ljud i det talade språket, förstår metalingvistiska begrepp (ord, mening, bokstav).

I beskrivning av detta språkområde finns det inte stor variation i lärarnas sätt att dokumentera. Alla dokumenterade mest barnens förmåga att rimma i grupp eller för sig själv. Två av lärarna beskrev dessutom barnens förståelse för att en bild kan vara en sak. Exempel från lärarnas svar:

Liv: Hänger med i våra rimsagor och rim-ord-lekar. Detta sker med hela gruppen i samlingen. Man hör henne inte rimma för sig själv.

Lisa: Kan rimma om hon hört ramsan vi haft länge. Kan förstå symboler när vi har samling och visar föremål och kort på olika saker.

Ida: Följer med i rimsagorna, rimmar ej själv. Förstår att bild + en sak hör ihop.

Ulla: Hänger med i rimramsorna men kan inte själv. Det blir inlärt.

En av lärarna svarade om ett barn att det inte har någon språklig och fonologisk medvetenhet (”Har mycket spring i benen, det händer mycket runt honom, har ingen språklig och fonologisk medvetenhet”).

Av lärarnas observationer framgår det att tvåtredje delar av barnen kan rimma med andra medan ingen av barnen kan rimma själv spontant. Av lärarobservation framgår det inte om

Åsa och Pia kan rimma. Drygt hälften av barnen har förståelse för att bild + ett föremål hör ihop. Ett av barnen har enligt lärare ingen språklig och fonologisk medvetenhet.

Ordförråd och ordförståelse

Under rubriken "Ordförråd och ordförståelse" skulle enligt anvisningarna beskrivas om barnet förstår och/eller använder t.ex. substantiv (namn/föremål), verb, pronomen, samlingsbegrepp (t.ex. "djur"), lägesord (t.ex. "under", "över"), tidsord (t.ex. "nu", "sedan").

Vid framställning av detta språkområde dokumenterade lärarna mest om barnen har förståelse för ord och ord från vilken ordklass som förekommer mest i barnens tal. Vissa lärare tog även hänsyn till barnens ordförråd. Ibland bekräftar lärarna sina svar med exempel. Exempel från lärarnas beskrivning:

Edit: Har en god ordförståelse (substantiv, verb, pronomen). "Mamma kommer sen", "Äta nu".

Leo: Substantiv, verb.

Lisa: Ordförrådet blir större för varje dag nu den senaste tiden. Det är klart och tydligt och har blivit mer än treordsmening.

Pia: Förstår ord och använder sig av vissa substantiv och pronomen, t.ex. boll, hund, min.

Ulla: Förstår och använder: substantiv, verb, pronomen, samlingsbegrepp, förstår även lägesord men använder det inte så ofta i talet. Använder tidsord men förstår inte betydelsen av orden. Har ett bra ordförråd.

Det framgår av lärarnas observationer att nästan alla barn använder substantiv vid det första undersökningstillfället. Drygt hälften av barnen använder verb och pronomen men bara två av barnen använder samlingsbegrepp. Ett av barnen behärskar tidsorden. Dessutom kan ett barn förstå lägesorden men använder dem inte så ofta. Samma barn kan enligt lärarobservation använda tidsorden men förstår inte dess betydelse. När det gäller Åsa var det svårt för läraren att avgöra vad barnet kan inom detta område.

Lyssnar

Inom området "Lyssnar" skulle det dokumenteras om ett barn t.ex. förstår instruktioner, ställer följdfrågor, visar intresse för att lyssna på sagan med/utan bilder, etc. Samtliga dessa alternativ hade alla lärare i fokus vid beskrivning av sina observationer inom denna punkt. Några exempel från lärarnas observationer:

Leo: Förstår instruktioner, tar sig gärna an en uppgift och utför det. Ställer ej följdfrågor. Läser saga med bilder.

Åsa: Vid samlingen förstår hon exakt vad som sägs och följer instruktionerna men ställer inga följdfrågor.

Pia: Kan följa instruktioner. Svårt för att sitta och lyssna på saga. Sitter och när den är slut så vill hon gå.

Ulla: Förstår instruktioner och följer dem (oftast). Ställer ej följdfrågor. Lyssnar gärna på sagor med bilder.

Det framgår av lärarnas observationer att alla barn kan förstå instruktioner fast ingen av dem ställer följdfrågor. De flesta av barnen visar intresse för sagor med bilder. Två av barnen vill gärna få en uppgift att utföra från lärarna.

Språkliga initiativ

Det framgår av anvisningar att under område ”Språkliga initiativ” ska lärarna beskriva på vilket/vilka sätt barnet tar initiativ för att kommunicera, verbalt eller på något annat sätt, t.ex. vill göra sig förstådd, tar ögonkontakt, använder mimik, gester, pekar på föremål, använder ljud, säger ord/meningar etc. Förutom dessa beskrivna kategorier lyfter några lärare fram att barnen tilltalar med namn, tar den vuxna i handen och hämtar vuxen. Några exempel från lärarnas svar:

Liv: Tar kontakt med vuxna, pekar, säger enstaka ord. Ögonkontak t.ex. vuxen lyfter upp mjölkpaket, hon söker ögonkontakt, kan du fylla på mitt glas.

Åsa: Vid måltider händer det att något av barnen vill ha t.ex. mer mjölk. Började E. med att säga ”Emli också” i stället för att benämna ordet ”mjölk”. På senare tid har hon lagt på ordet mjölk efter ”Emli också”.

Pia: Ropar personers namn. Kommer fram och tar en i handen. Pekar på saker som hon vill ha t.ex. sagoslottet som står högre upp på hyllan. Går fram till kompisarna och säger deras namn för att få kontakt.

Ida: Tilltalar med namn & ögonkontakt, säger vad hon vill ha.

Det framgår av lärarnas observationer att nästan alla barn kommunicerar genom att säga ord. Knappt hälften av barnen har förmågan att säga meningar och samma antal barn tilltalar med namnet. Drygt hälften av barnen tar ögonkontakt och nästan samma antal barn pekar på föremål vid kommunikationstillfälle. En tredjedel av barnen tar den vuxna i handen om de vill ha något.

Språklig kreativitet

Inom området ”Språklig kreativitet” skulle det enligt anvisningarna beskrivas om barnet t.ex. skapar egna ord efter behov, leker med ord, leker med ljud, använder underfundiga rim, egna sånger, nonsensord etc. Här dokumenterade lärarna bl.a. några exempel på barnens uttryck utan att kommentera om de betraktar dessa uttryck som skapande av egna ord eller som lek med ord eller på något annat sätt. Exempel från lärarnas observationer:

Edit: ”säkerhetsbälte på mig” = skärp

Lisa: Leker ofta med ljud när hon är på gott humör.

Pia: Pratar med nonsensspråk vilket är svårt att förstå.

Ulla: Ex. guldband = halsband. Leker gärna med ord, vänder och vrider på ord.

Liv: Ej använt sig av detta.

Enligt lärarnas observationer är det några barn som kan skapa egna ord. Ett av barnen leker med ord, ett annat barn kan leka med ljud. Samma antal barn använder sig av nonsensspråk. En tredjedel av barnen gör ingenting som kan beskrivas inom detta språkområde enligt lärarna. Information om ett av barnen saknas inom denna punkt.

Skriftspråkliga initiativ, visar intresse för att rita och skriva

Det framgår av anvisningarna att inom detta område skulle lärarna observera och beskriva om barnet t.ex. ritar bilder; känner igen sitt namn; lekskriver; förstår att man kan kommunicera med hjälp av skrift; skriver/ritar meddelanden; skriver sitt namn/ord; skriver bokstäver; skriver siffror etc. Lärarnas observationer inom denna punkt handlar mest om barnens intresse

för att rita. En av lärarna påpekar vid ett tillfälle att ett barn inte kan känna igen sitt namn, skriva bokstäver eller siffror. Några av barnen har enligt lärarna inget intresse inom detta område. Exempel från lärarnas observationer:

Edit: Ritar ibland, inte hennes stora intresse just nu, pusslar hellre, väldigt duktig, klarar upp till 20 bitar. Känner inte igen sitt namn. Är inte i närheten av att skriva bokstäver eller siffror.

Åsa: Är inte jätteroad av att måla men gör det när vi sätter henne i målrummet för att t.ex. måla ”påskpynt” säger ganska snabbt att hon är färdig.

Eva: Tycker om att rita men det sträcker sig till detta. Frågar man vad hon gjort kan det t.ex. vara en vovve.

Ulla: Har ej visat intresse för detta.

Utifrån lärarnas observationer kan vi konstatera att det knappt hälften av barnen som visar intresse för att rita bilder. En tredjedel av barnen har enligt lärarna inte visat något intresse för ämnet.

Läser/visar intresse för att läsa

Inom denna rubrik skulle det enligt anvisningarna beskrivas om barnen har intresse för att läsa t.ex. bilder och texter såsom enstaka ord, skyltar, varumärken, bokstäver etc. Dessutom skulle lärarna observera och dokumentera om barnen visar intresse för böcker; bläddrar i böcker; läser/bildtolkar; tittar på och pratar till bilderna; läser/berättar texten muntligt i dialogform med en vuxen/kamrat; återberättar sagor och berättelser; följer texten i boken vid berättandet. Vid beskrivningen av detta språkområde utgår lärarna mest från barnens intresse för böcker och deras beteende under lässituationen. En av lärarna tar även upp att ett av barnen (Ulla) inte kan återberätta sagor. Några exempel från lärarobservationerna:

Leo: Sätter sig själv ibland i mysrummet och bläddrar i en bok, med en vuxen kan han resonera om en bild. Tycker om när man pekar och han svarar vad som finns på bilden.

Åsa: När vi läser saga är hon intresserad och gillar att titta på bilder.

Ida: Tycker om att titta i böcker och är hon själv och ”läser” pratar hon om bilderna. För dialog om hon läser med en vuxen.

Pia: Ej visat intresse för detta.

Ulla: Visar intresse, är delaktig, pekar och pratar om ”figurerna” under tiden man läser. Kan inte återberätta sagor.

Av lärarnas observationer framgår det alltså att de flesta barn har intresse för böcker. Knappt hälften av barnen tittar på och pratar till bilderna vid lässtunder. Några få barn bläddrar i böcker. Ett av barnen kan enligt lärarna bildtolka och föra dialog om det läser med vuxen. Två av barnen har inget intresse för ämnet.

Skriftspråklig medvetenhet

Inom detta språkområde skulle det beskrivas om barnen förstår varför man skriver och läser, och hur man lär sig skriva och läsa. Lärarna har inte dokumenterat något under den här punkten.

Sammanfattning

Språkets ljudsystem

Sammanfattningsvis framgår det av lärarnas observationer att två tredje delar av barnen kan rimma med andra medan ingen av barnen kan rimma själv spontant. Av observationsunderlaget framgår det inte om Åsa och Pia kan rimma. Drygt hälften av barnen har förståelse för att bild + ett föremål hör ihop. Ett av barnen har enligt läraren ingen språklig och fonologisk medvetenhet

Ord- och språkgrammatisk struktur

Det framgår dessutom av pedagogernas observationer att nästan alla barn använder substantiv vid det första undersökningstillfället. Drygt hälften av barnen kan verb och pronomen och bara två av barnen använder samlingsbegrepp. Ett av barnen behärskar tidsorden. Dessutom kan ett barn förstå lägesorden men använder dem inte så ofta. Samma barn kan enligt lärarobservation använda tidsorden men förstår inte dess betydelse. När det gäller Åsa var det svårt för läraren att avgöra vad hon kan inom detta område.

Språkets betydelse

Alla barn kan även förstå instruktioner fast ingen av dem ställer följdfrågor. De flesta av barnen visar intresse för sagor med bilder. Två av barnen tar gärna sig av en uppgift från lärarna.

Kommunikativ förmåga

När det gäller språkets kommunikativa förmåga kommunicerar nästan alla barn genom att säga ord. Knappt hälften av barnen har förmågan att säga meningar och samma antal barn tilltalar med namn. Enligt lärarnas observationer är det några barn som kan skapa egna ord. Ett av barnen leker med ord, ett annat barn kan leka med ljud. Samma antal barn använder sig av nonsensspråk. En tredjedel av barnen gör ingenting som kan beskrivas inom detta språkområde enligt lärarna. Information om ett av barnen saknas inom denna punkt. Drygt hälften av barnen tar ögonkontakt och nästan samma antal barn pekar på föremål vid kommunikations tillfälle. En tredjedel av barnen tar en vuxen i handen om de vill ha något.

Intresse för skriftspråk

Utifrån lärarnas observationer kan vi också konstatera att knappt hälften av barnen visar intresse för att rita bilder. En tredjedel av barnen har enligt lärarna inte visat något intresse för ämnet. Dessutom framgår det alltså att de flesta barn har intresse för böcker. Knappt hälften av barnen tittar på och pratar till bilderna vid lässtunder. Några få barn bläddrar i böcker. Ett av barnen kan enligt lärarna bildtolka och föra dialog om det läser med vuxen. Två av barnen har inget intresse för ämnet.

Figur 3. Översikt av lärarobservation 2006/04

Lärarnas observationsanteckningen 2006/04					
Barn	Språkets ljudsystem	Ord- och språkgrammatisk struktur	Språkets betydelse	Kommunikations förmåga	Intresset för skriftspråk
Liv	Tycker om rim och ramsor, hänger med i rimsagor och rimordslekar, rimmar i gruppen inte själv.	Substantiv, pronomen t.ex. "min mamma".	Förstår och följer instruktioner.	Ogonkontakt, pekar på föremål och säger enstaka ord.	Lyssnar på sagor med bilder, pekar på och pratar till bilderna, bläddrar i böcker, ritar.
Leo	Har ingen språklig och fonologisk medvetenhet.	Substantiv och verb	Förstår instruktioner, tar sig av uppgift och utgör det, ställer ej följdfrågor.	Ogonkontakt, pekar på föremål och säger mycket ord, tilltalar med namn.	Lyssnar på sagor med bilderna och pratar till bilderna, bläddrar i böcker,
Åsa		Kan allas namn. Det är svårt att avgöra vad barnet kan om detta.	Förstår och följer instruktioner, ställer ej följdfrågor.	Använder ord.	Visar intresse för att läsa, tittar på bilderna, inte så intresserad av att rita.
Ida	Följer med i rim - sagorna, rimmar ej själv.	Substantiv, verb, tidsord t.ex. "Mamma kommer sedan".	Förstår och följer instruktioner.	Ogonkontakt, pekar på föremål, använder ord, nickar.	Visar intresse för sagor, tittar i böcker, "läser" genom att prata om bilderna, för dialog om hon läser med en vuxen, ej intresse för att rita och skriva.
Pia	Nonsensspråk.	Vissa substantiv och pronomen t.ex. "boll", "hund", "min", säger enstaka ord.	Kan följa instruktioner, förstår ord.	Peakar på föremål, tar handen och ropar namn	Har svårt att sitta och lyssna på sagan, ej intresse för att läsa, rita och skriva.
Eva	Rimmar i gruppen, ej själv.	Substantiv, pronomen, verb, vissa samlingsbegrepp t.ex. "Pappa kommer sedan", "Min vagn",	Förstår ord, förstår och följer instruktioner, hänger med i samlingen.	Kommunicera med språket, använder namn, kan ta en i hand eller klappa på en.	Visar intresse för sagor, tittar på och pratar till bilderna, vill gärna sitta med en vuxen och läsa, tycker om att rita.
Edit	Lär sig snabbt att rimma.	Substantiv, verb, pronomen, ord och meningar på ca 5 ord t.ex. "Mamma kommer sedan", "Äta nu".	Har en bra ordförståelse, förstår instruktioner, tar sig av uppgift, ej följdfrågor.	Ogonkontakt, säger ord och meningar, hämtar en vuxen om behöver hjälp, exempel på språklig kreativitet: "säkerhetsbälte på mig" betyder "skärp".	Vissar intresse för böcker, lyssnar gärna på sagor och ibland kommenterar bilderna, svarar på frågor om bilderna, resonerar med en vuxen, bläddrar i böcker, ritar ibland, känner inte igen sitt namn, skriver inte.
Ulla	Hänger med i rimramsorna.	Substantiv, verb, pronomen, samlingsbegrepp, lägesord (använder sällan) och tidsord, bra ordförråd.	Förstår och följer instruktioner, ej följdfrågor, förstår inte betydelse av tidsord.	Ogonkontakt, uttrycker sig språkligt, skapar egna ord t.ex. "guldband" betyder "halsband".	Visar intresse för att läsa, lyssnar på sagor med bilder, pekar på och pratar om bilderna, ej intresse för att rita och skriva.
Lisa	Kan rimma ramsan som vi haft länge.	Ordförråd ökar fort, mer än tre-ords meningar.	Förstår instruktioner, ej följdfrågor.	Uttrycker sig språkligt, leker med ljud.	Visar ej intresse för att läsa, kan lyssna på sagor, ej intresse för att rita.

4.4 Lärarobservationen 2007/01

Språklig och fonologisk medvetenhet

Under området "Språklig och fonologisk medvetenhet" beskriver framför allt lärarna barnens förmåga till att rimma exempelvis:

Åsa: Kan rimma både med rimkort och på egen hand. Förstår inte begreppen ord, mening och bokstav eller hur de används.

Pia: Hänger inte med på detta.

Edit: Har precis börjat med rimord på samlingen. Kan ej yttra mig om detta.

Ulla: Kan rimma med rimkort även på egna rimsånger ”sjunga, lunga, tunga” med en känd melodi, förstår inte bokstävernas innebörd.

Det framgår av lärarnas observationer att nästan alla barn kan rimma med andra och knappt hälften av barnen har förmåga att rimma själva.

Ordförråd och ordförståelse

Området ”ordförråd och ordförståelse” beskriver lärarna på olika sätt. De flesta pedagoger listar ut vilka slags ord barn använder medan andra svarar allmänt (se Ida och Eva). Här kommer några exempel:

Ida: Klarar detta bra.

Eva: Har ett väl utvecklat språk både när det gäller ord, förråd och ordförståelse. Klarar detta utan problem.

Edit: Använder substantiv, verb, pronomen, samlingsbegrepp t.ex. Farmor kommer sedan. Nu är jag hungrig. Maten står på spisen i (dockvrån).

Ulla: Förstår och använder substantiv, verb och tidsord. Kan inte lägesord över och under. Har ett välutvecklat ordförråd!

Två lärare beskriver inte vilka slags ord barnen använder. Om Ida och Eva säger de ”Klarar detta bra” respektive ”Välutvecklat ordförråd”. Dessa svar tolkar vi så att barnen har behäskat förmågan att använda substantiv och verb. Det framgår alltså av lärarnas observationer att alla barn använder både substantiv och verb och de flesta barn kan pronomen. Tre av barnen kan använda tidsord och samma antal barn lägesord vid detta tillfälle. Bara ett barn har behäskat samlingsbegrepp. Enligt lärarna har fyra av barnen ett välutvecklat ordförråd.

Lyssna

Under området ”Lyssna” förekommer t.ex. följande beskrivningar:

Ida: Kan följa instruktioner, ber man henne hämta något klarar hon detta. Lyssnar gärna på sagor och kommenterar bilderna. Förstår hon inte något, frågar hon.

Pia: Lyssnar ej, svårt att koncentrera sig. Följer väldigt enkla instruktioner. Korta enkla sagor kan hon lyssna på.

Eva: Kan följa instruktioner och uppmaningar, ställer även följdfrågor. Lyssna gärna på sagor.

Ulla: Förstår instruktioner och ställer följdfrågor. Lyssnar på saga med bilder, kan sedan återberätta den.

Utifrån lärarnas svar ser vi att de flesta barn förstår ords betydelse och instruktioner och dessutom att två tredjedelar av barnen kan ställa följdfrågor. Alla är intresserade av sagor med bilder och ingen visar intresse för sagor utan bild.

Språkliga initiativ

Under området ”Språkliga initiativ” beskriver lärarna barnen på ett liknande sätt. Här kommer några exempel på lärarnas svar:

Ida: Använder sig av sitt språk för att bli förstådd. Pratar i meningar och har ett väl utvecklat språk. Kan hon ej t.ex. benämna en sak med ord så pekar hon på föremålet.

Pia: Använder sitt tal. Hämtar dig om det är något hon vill ha eller göra som hon ej kan säga.

Eva: Gör sig förstådd genom att prata. Ibland även genom ögonkontakt. Har ett väl utvecklat språk.

Ulla: Använder sitt tal, säger ord och meningar. Har ögonkontakt när hon pratar. Gör sig alltid förstådd genom talet.

Lisa: Genom ögonkontakt och användning av språket även kommer och tar ens hand för att visa något.

Det framgår av lärarnas svar att alla barn kan kommunicera med hjälp av språket (meningar). Knappt hälften av barnen tar ögonkontakt och några få barn pekar på föremål och gestikulerar för att uttrycka sig.

Språklig kreativitet

Området ”Språkliga kreativitet” beskriver lärarna inte hos alla barn. Här kommer exemplen på deras svar

Åsa: Skapar många egna ord t.ex. ”nötterna” – fröknarna, ”sumås” – smörgås.

Pia: Använder sig ej av detta. Frågar om det är något hon ej vet.

Ulla: ”Kniva” – dela.

Lisa: ”Snora mig” – snyta sig, ”kniva” – dela. S – varje dag när hon pratar.

Enligt lärarnas observationer skapar en tredjedel av barnen nya ord.

Skriftspråkliga initiativ

Området som handlar om ”Skriftspråkliga initiativ”, uttrycker eller visar intresse för att rita och skriva” beskriver lärarna t. ex på följande sätt:

Ida: Ritar lite men inget större intresse för detta.

Pia: Ej intresse för detta. Endas kladdteckningar som hon snabbt skrynklar ihop.

Ulla: Börjar lekskriva, känner inte igen sitt namn. Hon vet varför man skriver, leker ibland att hon läser olika saker t.ex. när hon ska gå hem låtsas läsa en bok.

Lisa: Visar inget intresse för detta. Känner inte igen sitt namn. Varken lekskriver eller skriver.

Det framgår av lärarnas svar att barnen visar intresse för att skriva genom att tre av dem riter bilder, två lekskriver och ett barn har förståelsen om att man kan kommunicera med skriftspråket.

Läser/visar intresse för att läsa

Under området ”Läser/visar intresse för att läsa” beskriver lärarna barns intresse för böcker. Här kommer några exempel:

Pia: Hon inte visat intresse för detta. Kan sitta med på sagostunden men har lite svårt att koncentrera sig i grupp, lättare när hon är själv.

Eva: Tycker om att lyssna på sagor även att ibland sitta och titta i böcker. Vill gärna se bilden när man läser sagan.

Edit: Hon tycker det är skönt att ta en bok och sätta sig i mysrummet. Läser man en känd saga fyller hon gärna med ord.

Lisa: Visar intresse för böcker, bläddrar, tittar på och pratar om bilderna. Kan återberätta för både barn och vuxna.

Utifrån lärarnas svar konstaterar vi att drygt hälften av barnen visar intresse för böcker. Alla barn visar intresse för sagor med bilder och hälften av barnen tittar och pratar till bilderna. En del av barnen (3) bläddrar i böcker, ett barn låtsas även att det läser böcker och tre av barnen har förmågan att återberätta sagor

Skriftspråklig medvetenhet

Lärarna understryker vid beskrivningen av ”Skriftspråklig medvetenhet” att barnen inte förstår varför man skriver och läser och dessutom att barnen inte vet hur man lär sig att skriva och läsa. Här svarade alla lärare ”Nej”. Det framgår alltså av lärarnas svar att barnen inte har en språklig medvetenhet.

Sammanfattning

Språkets ljudsystem

Sammanfattningsvis framgår det av lärarnas observationer att nästan alla barn kan rimma med andra och knappt hälften av barnen har förmåga att rimma själva vid den andra lärarobservationen.

Ord - och språkgrammatisk struktur

När det gäller ord- och språkgrammatisk struktur finner vi två lärares svar som inte beskriver vilka slags ord barnen använder, se Ida och Eva (”Klarar detta bra” respektive ”Välutvecklat ordförråd”). Dessa svar tolkar vi så att barnen har behärskat förmågan att använda substantiv och verb. Utifrån detta konstaterar vi att alla barn använder både substantiv och verb vid det andra observationstillfället. Dessutom kan de flesta barn pronomen. Tre av barnen kan använda tidsord och samma antal barn lägesord vid detta tillfälle. Bara ett barn har behärskat samlingsbegrepp. Enligt lärarna har fyra av barnen ett välutvecklat ordförråd.

Språkets betydelse

De flesta barn förstår ords betydelse och instruktioner och dessutom två tredjedelar av barnen kan ställa följdfrågor. Alla är intresserade av sagor med bilder och ingen visar intresset för sagor utan bild.

Kommunikativ förmåga

Alla barn kan kommunicera med hjälp av språket (meningar). Knappt hälften av barnen tar ögonkontakt och några få barn pekar på föremål och gestikulerar för att uttrycka sig. En tredjedel kan skapa nya ord.

Intresse för skriftspråk

När det gäller intresset för skriftspråket visar drygt hälften av barnen intresset för böcker. Alla barn visar intresset för sagor med bilder och hälften av barnen tittar och pratar till bilderna. En del barn (3) uppvisar sitt intresse genom att de bläddrar i böcker, ett barn låtsas även att det läser böcker och tre av barnen har förmågan att återberätta sagor. Intresset till skrift visar barnen genom att tre av dem ritar bilder, två lekskriver och ett barn har förståelsen om att man kan kommunicera med skriftspråket.

Figur 4. Översikt av lärarnas observationer 2007/01

Lärarnas observationsanteckningen 2007/01					
Barn	Språkets ljudsystem	Ord- och språkgrammatisk struktur	Språkets betydelse	Kommunikations förmåga	Intresset för skriftspråk
Liv		Substantiv, verb, lägesord (på, under) och adjektiv.	Förstår instruktioner.	Pekar på föremål, säger meningar.	Visar intresset för sagor med bilder, lyssnar på sagor och pratar om bilder.
Leo	Rimmar med andra.	Substantiv, verb, pronomen och lägesord.	Förstår och använder ord.	Gestikulerar, säger ord och meningar.	Visar intresset för sagor med bilder.
Åsa	Rimmar med andra och rimmar själv.	Substantiv, verb, tidsord och lägesord.	Förstår och använder ord, förstår instruktioner och ställer följdfrågor.	Ogonkontakt, säger ord och meningar, skapar egna ord t.ex "nötterna" - fröknarna "sumås" - smörgås.	Visar intresset för böcker, sagor med bilder, bläddrar i böcker, tittar på och pratar till bilderna återberättar sagor, ritar bilder och lekskriver.
Ida	Rimmar med andra och rimmar själv.	Klarar detta bra.	Förstår instruktioner och ställer följdfrågor.	Pekar på föremål, säger ord och meningar.	Visar intresset för böcker, sagor med bilder, bläddrar i böcker och ritar bilder.
Pia		Substantiv, verb och pronomen.	Följer enkla instruktioner.	Använder tal.	Visar intresset för korta och enkla sagor med bild, kladdteckningar.
Eva	Rimmar med andra.	Välutvecklat ordförråd.	Välutvecklad ordförståelse, förstår instruktioner, ställer följdfrågor.	Ogonkontakt, kommunicerar genom att pratar.	Visar intresset för sagor med bilder, sitter och tittar i böckerna, ritar bilder.
Edit	Rimmar med andra	Substantiv, verb, pronomen, och samlingsbegrepp t.ex. "Nu är jag hungrig."	Förstår instruktioner, ställer frågor t.ex. "Vad står det där?"	Gör sig alltid förstådd genom språket, säger hela meningar.	Visar intresset för böcker, sagor med bilder, kan sitta hur länge som helst och lyssna.
Ulla	Rimmar med andra och rimmar själv t.ex. sjunga - tunga lunga	Substantiv, verb, tidsord och pronomen.	Förstår och använder ord, förstår instruktioner och ställer följdfrågor.	Ogonkontakt, säger ords och meningar, gör sig alltid förstådd genom språket, skapar egna ord t.ex "kniva" - dela.	Visar intresset för böcker, sagor med bilder, återberättar sagor, förstår att man kan kommunicera med hjälp av skrift, lekskriver och låsas läsa en bok.
Lisa	Rimmar med andra och rimmar själv.	Substantiv, verb, tidsord och pronomen.	förstår instruktioner och ställer följdfrågor.	Ogonkontakt, säger meningar och skapar egna ord t.ex "snora mig" - snyta mig	Visar intresset för böcker, sagor med bilder, bläddrar i böckerna, tittar på och pratar till bilderna, återberättar sagor.

4.5 Analys

Barnens språk utifrån språkets ljudsystem

Redan vid videoobservationen (barnen är i åldern 1,7 – 2, 3 år) uttrycker sig nästan alla barn med hjälp av språket på ett vuxenliknande sätt. Ett barn kommunicerar enbart med hjälp av mimik, ljud och skratt. Vid detta tillfälle kan vi observera variationen mellan barnen. Två av barnen kommunicerar med enstaka ord, tre använder två ords yttringar och resten (3) kan prata med hjälp av meningar på 3 – 4 ord. De flesta avviker från det vuxna språket om det

gäller uttalet. Även Eriksen Hagtvet (2004) hävdar att barnen vid ett års ålder har en rätt utvecklad fonologisk kompetens men avvikelser i uttalet jämfört med vuxna, kan förekomma upp till femårsåldern. Författaren påpekar dessutom att barnen kan uttala många ord med en enkel fonologisk struktur korrekt men det finns vissa ljud och ljudsammansättningar som är extra besvärliga för barnen att uttala. Enligt Eriksen Hagtvet (2004) är mest uttalsfel knutna till konsonanter eller enkla konsonantförbindelser som /r/, /s/, /tj/, /sj/ då förenklar barnen orden genom att dessa ljud utelämnas. Utifrån videoobservationerna ser vi fenomenet där några barn har tydligt uttal fast de har vissa problem med konsonanten /r/ t.ex. barnen säger "gjis" i stället för "gris".

Rommetveit (1972) betonar att det finns ett utvecklingsmönster hos små barn som kalas för U – format om det gäller uttal. Först uttalar barnen orden på ett sätt som liknar vuxna för att senare avvika från det vuxna uttalet genom förenklingarna. I den sista fasen höjs barnen till det korrekta uttalet. Av vår observation framgår det att de flesta barn förenklar.

Dessutom betonar Espenakk (2004) att barn i åldrarna 1 – 2 år börjar utveckla ljudmönster som har en viss innebörd. Vid två års ålder börjar barn att använda sig av sig ett- eller två ordsyttringar men vissa barn gör sig förstådda genom att använda gester, peka eller ta handen på den vuxna och visar vad de vill uttrycka. Det stämmer med vår studie där vi observerar att barnen använder både verbala och icke-verbala sätt att kommunicera.

Enligt Skolverket (2003) har barnen som kan leka med rim och ramsor en större medvetenhet om ljud och ljudkombinationer vilket i sin tur leder till en bättre läs- och skrivutveckling. Det framgår av den första lärarobservationen att två tredjedelar av barnen kan rimma med andra i gruppen och ingen har behärskat förmågan att rimma själv spontant.

Efter nio månader då den andra lärarobservationen fylldes i kunde sju barn rimma med hela gruppen och knappt hälften av barnen kunde rimma själva. Lärarnas observationer stämmer alltså överens med Skolverkets (2003) diagnosmaterial där vi läser att först kan barnen rimma med andra (upprepar hörda ljud) för att senare utveckla förmågan att rimma själv.

Sammanfattningsvis kommunicerar nästan alla barn med hjälp av språket (enstaka ord eller meningar) i början av andra levnadsåret. Uttalet liknar den vuxna men barnen förenklar vanligtvis. Barnen använder fortfarande i sin kommunikation icke-verbala former (mimik, gester, ljud). Enligt den andra lärarobservationen är det betydligt få barn som använder sig av icke-verbala uttryckssätt och alla barn kan uttrycka sig språkligt. Vid den första lärarobservationen kunde sex barn rimma med andra i gruppen medan ingen av barnen kunde rimma för sig själv. Efter nio månader kan nästan alla barn rimma med andra och knappt hälften av barnen visar förmåga att rimma själva.

Barnens språk utifrån ord- och språkgrammatisk struktur

Vi ser en stor variation mellan barnen när det gäller det morfologiska och syntaktiska områdets utveckling. Redan vid videoobservationen har vi upptäckt att ett barn kommunicerar med hjälp av mimik, gester och ljud, två av barnen använder enstaka ord, två använder tvåordsyttringar som är oböjda och tre av barnen säger meningar på 3 – 4 ord som består av både innehålls- och funktionsord både böjda och oböjda. Detta stämmer med Bjar och Liberg (2003) som hävdar att vid slutet av två års ålder börjar barnen utveckla struktur i sina yttranden. Løge (2004) påpekar dessutom att stora skillnader mellan barn i språkutveckling gör att jämnåringars yttranden ser ut olika när det gäller längd och språklig komplexitet.

Författarna påpekar även att de första uttalandena består av två oböjda ord, mest substantiv, men det förekommer också verb, deiktiska ord ("den", "där"), adverb, adjektiv och återkopplingsord ("ja", "nej") och dessa ord är oböjda. Det framgår av den första lärarobservationen att nästan alla barn använder substantiv, drygt hälften av barnen kan verb och pronomen och bara två av barnen behärskar samlingsbegrepp. Ett barn kan använda tidsorden. Dessutom påpekar lärarna att ett barn har ett bra ordförråd.

Vid den andra lärarobservationen finns det två odetaljerade svar som t.ex "Klart detta bra" och "Välutvecklat ordförråd". Dessa svar tolkar vi så att barnen har förmågan att använda substantiv och verb. Utifrån detta konstaterar vi att alla barn använder både substantiv och verb vid det andra observationstillfället. Dessutom kan de flesta barn pronomen. Tre av barnen kan använda tidsord och samma antal barn lägesord vid detta tillfälle. Bara ett barn behärskar samlingsbegrepp. Enligt lärarna har fyra av barnen ett välutvecklat ordförråd.

Det är svårt för oss att helt och hållet bedöma hur det morfologiska området (hur ord böjs) utvecklas hos barn eftersom observationsunderlag inte berör detta område. Vi kan bara dra slutsatser utifrån videoobservationen att denna förmåga är i utveckling hos barnen. Fyra av barnen uttrycker sig med hjälp av oböjda ord. Även hos de barn som säger hela meningar och kan böja vissa ord förekommer det fortfarande oböjda ord (figur 2). Även Eriksen Hagtvet (2004) menar att barnen använder de flesta morfologiska regler på ett vuxet sätt redan i två-treårsåldern, fast under många år framåt kan det inträffa avvikelser från vuxenspråket i barns sätt att använda morfem.

Wimmer och Perner (1983) påpekar dessutom att de flesta barn behärskar ett elementärt ordförråd, en grundläggande grammatik och samtalsfärdighet vid tre års ålder. Det framgår också av den andra lärarobservationen att alla barn uttrycker sig med hjälp av meningar som består av innehålls- och funktionsord.

Sammanfattningsvis observerar vi en stor variation mellan barnen vid två års ålder när det gäller ord- och språkgrammatisk struktur. En del av barnen uttrycker sig med enstaka ord medan de andra använder meningar med både böjda och oböjda ord. Skillnaderna utjämnas vid tre års ålder då alla barn uttrycker sig i hela meningar med både innehålls- och funktionsord, fast det finns barn som enligt lärarnas observationer sticker fram med väl utvecklat ordförråd.

Barnens tidiga språkförståelse

Redan vid videoobservationen har vi märkt att de flesta barn förstår ords betydelse, frågor och instruktioner även om de inte har kunnat uttrycka sig med ord eller längre meningar. Bates m.fl. (1995) som studerade relation mellan förståelse och användning av språket har också funnit att barnen disponerar både ett aktivt och passivt ordförråd.

Enligt Eriksen Hagtvet (2004) utvecklar ordsförståelsen tydligt mellan 3 – 5 års ålder och det är bundet till en ökning av ordförrådet. Sådant tillskott ser vi utifrån lärarnas observationer vid båda tillfällena (figur 3 och 4). Det framgår av lärarobservationer att barnens ordförråd ökar från att nästan alla använder substantiv och drygt hälften av barnen kan verb och pronomen vid det första lärarobservationstillfället till att alla barn kan använda både substantiv och verb och två tredje delar av barnen pronomen vid det andra. Enligt pedagogerna ökar även antal barn som har ett välutvecklat ordförråd till fyra stycken (från ett). Løge (2004) anser att det ökade ordförrådet omfattar så väl utökning inom en ordklass

(t.ex. substantiv och verb) som utökningen i användandet av flera ordklasser, som t.ex. adjektiv, pronomen och adverb.

Enligt videoobservation använder en del barn ljudet ”vov-vov” för att benämna en hund. Detta kan vi förklara med hänsyn till vissa forskare som påpekar att det är vanligt för barn att knyta sig vid yttre kännetecken på ett föremål (Løge, 2004). Barnen benämner hunden ”vov-vov” eftersom hunden skäller.

Wimmer och Perner (1983) hävdar att barnen vid ca 3 års ålder förstår instruktioner, kommenterar, svarar på frågor och ställer följdfrågor. Som vi tidigare har sagt utvecklar barnen förmågan att förstå instruktioner ganska tidigt. Det bekräftar också båda lärarobservationerna som visar att alla barn förstår ords betydelse och instruktioner. Barnen har emellertid svårigheter att ställa följdfrågor. Vid det första observationstillfället kan ingen av barnen ställa följdfrågor. Efter nio månader är det knappt hälften av barnen som gör det.

Det framgår dessutom av lärarnas observationer att barnen lyssnar gärna på sagor med bilder medan de inte visar något intresse för sagor utan bilder. Observationen stämmer med Horn (2004) som menar att under de första levnadsåren är barnens förståelse av språk situationsberoende och inbunden till ”här – och - nu”.

Sammanfattningsvis förstår barnen vid två års ålder ords betydelse, frågor och instruktioner även om de inte kan uttrycka sig med hela meningar. Barnens ordförråd ökar betydligt mellan det andra och tredje levnadsåret. Dessutom har ingen av barnen förmågan att ställa följdfrågor enligt den första lärarobservationen medan fyra barn kan göra det efter nio månader. Barnens förståelse av texter är fortfarande knuten till bilder i böckerna.

Barnens kommunikativa förmåga

Eriksen Hagtvvet (2004) finner att under de två första levnadsåren utvecklar barnet förmåga att använda yttrandets instrumentella, interaktionella och expressiva funktioner. Forskaren menar också att barnen kan uttrycka sig både verbalt och icke-verbalt med hjälp av röst, tryck och tonfall. Enligt vår videoobservation visar nästan alla av de nio barnen i åldrarna 1,7 – 2,3 år förmåga att använda yttrandets interaktionella funktion som handlar om förhållanden mellan samtalsparterna (Eriksen Hagtvvet, 2004). Detta gör de både på ett verbalt och icke-verbalt sätt. Exempelvis är det två tredje delar av barnen som uttrycker samtycke och bekräftelse genom att nicka. Dessutom använder några barn ljud för att uttrycka det och ett av barnen säger ”ja”. Ett annat exempel på användandet av denna funktion på ett verbalt sätt kan vara att en flicka säger ”Hej då” till figurerna när hon slutar leka med dem.

Av videoobservationen framgår det också att drygt hälften av barnen kan använda språkets expressiva funktion vars syfte är enligt Eriksen Hagtvvet (2004) att uttrycka känslor och reaktioner. Exempelvis säger ett barn ”Ooo” för att visa medkänsla till en nalle som gråter. Genom att säga ”Oj” uttrycker ett av barnen sin förvåning. En av flickorna uttrycker sin motvilja genom handlig (slår ihop boken när pedagogen försöker läsa den oavsett om barnet vill det eller inte).

Den instrumentella funktionens syfte är att uppmana samtalsparter att göra något (Eriksen Hagtvvet, 2004). Enligt videoobservationen är det två barn som visar sin förmåga att använda denna språkfunktion. Exempelvis säger ett av barnen till pedagogen ”Titta! Lastbil!”.

Halliday (1973) beskriver bland andra språkfunktioner även fantasibärande och utforskande funktioner. Den fantasibärande funktionen används för att med hjälp av språket omvandla verkligheten. Utforskande språkfunktion innebär att barn lär sig om omvärlden genom "vad-är-det"- och "värför"-frågor. Det framgår av vår videoobservation att ett av barnen behärskar yttrandets fantasibärande funktion genom att vid återberättning av sagan skapa nya sagofigurer (t.ex. pojken är pappa, tomten är mamma, flickan är katten, nalle är nalle Puh). Dessutom kan ett av barnen använda den utforskande språkfunktionen genom att fråga "Vad är det? Vem är det?"

Det framgår av lärarnas observationer vid båda tillfällena att de nio barnen använder både verbalt och icke-verbalt sätt att kommunicera. Till det icke-verbala sättet hör att barnen pekar på föremål, tar ögonkontakt och "tar handen" om de vill ha något. Vid det första observationstillfället (barnen är i åldrarna 1,9 – 2, 3) är det drygt hälften av barnen som tar ögonkontakt och knappt hälften som pekar på föremål. En tredjedel av barnen tar lärarens hand om de vill ha något. Ett av barnen nickar om det förstår och ett barn klappar på en om det vill något.

Vid det andra observationstillfället (barnen är i åldrarna 2,7 – 3,0 år) kan alla barn kommunicera med hjälp av språket (meningar). Knappt hälften av barnen tar ögonkontakt och några få barn pekar på föremål och gestikulerar för att uttrycka sig. En tredjedel av barnen kan skapa nya ord.

Dessa icke-verbala språkliga initiativ handlar om barnens förmåga att göra sig förstådda i ett kommunikativt sammanhang. Därför kan dem enligt oss betraktas utifrån den pragmatiska aspekten. Problemet är här att observationsunderlagen inte innehåller någon information om i vilka situationer och med vilket syfte barnen använder dessa icke-verbala initiativ. Detta gör det svårt att objektivt analysera det icke-verbala sättet att kommunicera. Det att barnen pekar på föremål och tar hand om de vill ha något kan betraktas som förmågan att på ett icke-verbalt sätt använda den instrumentella språkfunktionen som förutom inverkan på samtalsparter (Eriksen Hagtvet, 2004) kan enligt Halliday (1973) handla om att skaffa sig saker. Att ta ögonkontakt och nicka kan förstås som förmågan att på ett icke-verbalt sätt använda språkets interaktionella funktion. Att barnen klappar på en kan beroende på situationen betraktas som användande av både interaktionella och expressiva funktion. Barnens gester kan användas i olika sammanhang, ha olika betydelse och funktioner.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att enligt videoobservationen har nästan alla av nio barn i åldrarna 1,7 – 2,3 år förmågan att använda interaktionella språkfunktion. Vissa barn gör det på ett verbalt sätt medan andra använder det icke-verbala sättet. Drygt hälften av barnen har utvecklat yttrandets expressiva funktion. Några få barn (2) har visat sin förmåga att använda instrumentell språkfunktion. Ett av barnen har utvecklat yttrandets utforskande funktion och ett annat barn kan använda fantasibärande språkfunktion.

Av lärarnas observationer framgår det alltså att en del av de nio barnen (1,9 – 3 år) har förmågan att på ett icke-verbalt sätt använda språkets olika funktioner vid båda observations tillfällena.

Barnens intresse för skriftspråk

Barnens skrivutveckling

Eftersom videofilmerna inte innehåller någon information om barnens skrivförmågor kan vi i denna fråga grunda vår analys endast på lärarnas observationer.

Det framgår av den första lärarobservationen att rita bilder är det enda skriftspråkliga förmåga som knappt hälften av barnen har (se figur 3). Inga barn visar intresse för att lekskriva, skriva/rita meddelande, sitt namn, siffror och bokstäver. Dessutom kan ingen av dem känna igen sitt namn och ingen har förståelse för skriftspråkets kommunikativa funktion. Dahlgren m.fl. (2006) påstår att i en av de tidigaste faserna i barns skrivutveckling innebär skriva detsamma som att rita bilder. Enligt författarna utvecklas sådant slags skrivande vidare till skrivning av namn och efteråt till skrivning av meddelande och brev. I denna fas utvecklar barn även förståelse för skriftspråkets kommunikativa funktion. Utifrån allt detta kan vi dra som slutsats att de barn som har intresse för att rita bilder befinner sig på det tidiga stadiet i skrivutveckling som Dahlgren m.fl. (2006) talar om. Ingen av barnen har kommit längre i sin skrivutveckling enligt den första lärarobservationen.

Jämfört med den tidigare lärarobservationen är det bara tre barn som visar intresse till att rita bilder efter nio månader. Två av dem hade detta intresse vid det första undersökningstillfället och ett av barnen gjorde inte det förut. Det är två barn som blev intresserade av att rita bilder enligt den första lärarobservationen men vid den senare lärarobservationen har de inga skriftspråkliga initiativ och inget intresse för att rita och skriva. Dessa resultat kan betraktas som på något sätt ologiska och inkonsekventa. En anledning till detta kan vara att vid olika tillfälle fylldes observationsunderlagen i av olika lärare som har annorlunda uppfattning om ämnet.

Enligt den senare lärarobservationen är det två barn som har utvecklat förmågan att lekskriva. Liberg (2003) finner att barns tidiga skrivande ser ut som krumelurer och bokstavsliknande tecken och kallar sådant skrivande för preskrivande.

Det andra observationstillfället visar också att ett av barnen förstår att man kan kommunicera med hjälp av skrift. Enligt Gustafsson och Mellgren (2005) är det viktigt för små barn att möta ord och bokstäver i kommunikativa sammanhang där de har något budskap annars är de meningslösa för barnen. Dahlgren m.fl. (2006) påpekar också att den kommunikativa fasen är en väsentlig fas i barns tidiga skriftspråksutveckling som utvecklas tillsammans med härm- och lekskrivning.

Av den första lärarobservationen framgår det alltså att det är knappt hälften av nio barn i åldrarna 1,9 – 2,3 år som har visat sina skrivförmågor och sitt intresse för skrivande. Enligt den senare observationen är det inga fler barn som visar sitt intresse för att rita bilder. Två av barnen kan lekskriva och ett barn har utvecklat förståelse för skriftspråkets kommunikativa funktion.

Barns läsutveckling

Enligt Dahlgren m.fl. (2006) börjar barn intressera sig för att läsa väldigt tidigt. Från den första fasen i sin läsutveckling där de härmar läskunnigas beteenden övergår barn till ett stadium där de fokuserar sig på bilderna som finns i böcker. Vid denna fas betyder läsningen

för barn detsamma som att titta på och prata om bilder. Detta bekräftas även av vår undersökning. Såväl videoobservationen som den första och den andra lärarobservationen visar att de flesta av nio barn har intresse för böcker (figur 2 – 4).

Det framgår av Dahlgren m.fl. (2006) att under lässituationen vill barnen känna närhet och kroppslig kontakt. De vill gärna sitta tätt inte bara för att se bilderna utan för att uppleva trygghet och den fysiska kontakten. Under videoobservationen (barnen är i åldrarna 1,7 – 2,3 år) har vi också märkt att vid sagoläsningen sitter alla barn antingen nära läraren eller i lärarens knä.

Av båda lärarobservationerna framgår det att de flesta barn vid den tidigare undersökningen (barnen är i åldrarna 1,9 – 2,3 år) och alla barn vid den andra (2,3 – 3,0 år) visar intresse för sagor med bilder. Enligt videoobservationen är det två tredjedelar av barnen som tittar på och pratar till bilderna. Vid den första lärarobservationen är det knappt hälften av barnen som gör det. Siffran är ännu mindre (2) vid den senare undersökningen. Enligt båda lärarobservationerna är det inget av barnen som har intresse för sagor utan bilder. Detta kan förklaras utifrån Dahlgren m.fl. (2006) som understryker att i bildfasen uppfattar barn läsning som bildtolkning och inte alls lägger märke till texten. Utifrån videoobservationen kan vi inte konstatera att barnen inte har intresse för böcker utan bilder eftersom läraren bara använde boken med bilder.

Enligt videoobservationen är det drygt hälften av barnen som bläddrar i boken. Två barn gör det under det första lärarobservationstillfället och knappt hälften av barnen under det andra. Det att barnen bläddrar i boken kan vara ett tecken på den tidigaste fasen i barns läsutveckling då barnen beter sig som läskunniga och visar sin förståelse för hur man läser genom att vända blad i boken. Dahlgren m.fl. (2006) finner att för vissa barn betonas bläddrandet speciellt medan för andra framhålls pratandet.

Dahlgren m.fl. (2006) menar vidare att barn som läser själv i den beskrivna fasen berättar med startpunkt i bilderna. Enligt vår undersökning har inte barnen förmåga att läsa/bildtolka och berätta texter muntligt i dialogform med en vuxen. Av lärarnas observationer framgår det att bara ett barn kan läsa/bildtolka vid det tidigare tillfället.

Liberg (2003) talar om preläsande – en förberedande form av läsande som innebär att barn låtsas att de läser medan de återberättar texter som vuxna läste förut. Enligt den andra lärarobservationen är det en tredjedel av barnen som under nio månader har utvecklat förmågan att återberätta sagor. Eftersom vi saknar information om i vilken sammanhang och på vilket sätt återberättar barnen sagor kan vi inte konstatera att det är ett exempel på preläsande.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att enligt videoobservationen och lärarobservationerna har de flesta barn intresse för sagor med bilder.

Det framgår dessutom av videoobservationen att två tredjedelar av barnen tittar på och pratar till bilderna och hälften av barnen bläddrar i böcker.

Vid den första lärarobservationen tittar på och pratar till bilderna knappt hälften av barnen vid lässtunder, två av barnen bläddrar i böcker. Ett av barnen kan enligt lärarna bildtolka och föra dialog om det läser med vuxen. Två av barnen har inget intresse för ämnet.

När det gäller intresse för att skriva visar knappt hälften av barnen intresse för att rita bilder. En tredjedel av barnen har enligt lärarna inte visat något intresse för ämnet vid det första observationstillfället. Det framgår däremot av den senare observationen att tre av barnen ritar bilder, två lekskriver och ett barn har förståelsen om att man kan kommunicera med skriftspråket.

5 Diskussion

Vårt syfte i denna studie är att beskriva vad barnen i ett och halv till treårsålder kan uttrycka språkligt och hur de gör det. Dessutom vill vi ta reda på vilket intresse de har för skriftspråk och hur de visar det. Studien har genomförts genom videoobservation och observationsunderlag som lärarna fyllde i.

Vi anser att det är av stor betydelse att ha kunskap om barns tidiga språk och kommunikation. Denna kunskap kan vi använda för att stödja och stimulera barnen i deras tal- och skriftspråksinläring samt kommunikationsutveckling. Forskarna menar att ju tidigare vuxna börjar stödja barns språkutveckling desto bättre är det.

Vi har studerat teorin kring barns tidiga språk och kommunikation. Det resultat som vi fick fram av studien stämmer överens med det som ett antal forskare kommit fram till (Bjar och Liberg, 2003, Eriksen Hagtvvet, 2004, Espenakk m. fl., 2004, Dahlgren m. fl., 2006).

Det har varit verkligen spännande att observera barnen via videoobservationen och även utifrån lärarnas observationer. Vi var imponerade av att barnen kunde behärska så svåra ords ljudstrukturer, grammatiska regler, språkets betydelse och även grundläggande konversationsregler under sina första levnadsår.

5.1 Den kritiska perioden

Abrahamsson och Hyltenstam (2003) beskriver begreppet *kritisk period* som används inom biologin. Termen handlar om ” en begränsad tidsperiod i utvecklingen hos en organism under vilken en speciell färdighet eller egenskap måste stimuleras. Om stimulering inte sker inom denna kritiska period så kommer färdigheten eller egenskapen heller aldrig att utvecklas normalt och fullt ut.” (s. 30). Den biologiska termen kan man överföra till en kritisk period för språkinläring. Här anser man att det finns en period i ett barns liv under vilket barnets språk bör stimuleras för att sedan utvecklas det normalt. Enligt Lenneberg (1967) sträcker sig den kritiska perioden mellan två till 12 – 13-årsåldern alltså puberteten.

5.2 Betydelsen av tidig stimulering av språk och kommunikation

Barnets utveckling under sin tidiga barndom ligger till grund för deras framtida utveckling. Eriksen Hagtvvet (2004) betonar vikten av hjärnans tidiga stimulering som enligt henne utgör en grund till en nöjaktig utveckling. Bowlby (1973) studerade barn som har växt upp i olika slags institutioner med passivt förhållningssätt till barn. Studierna visar att barnen har brister i sin emotionella, intellektuella och språkliga utveckling. Å andra sidan visar forskningen att barnen är tåliga och att det behövs många faktorer, bland annat ogynnsamma miljöfaktorer för att hämna utvecklingen totalt. Smith och Ulvund (1999) räknar upp följande faktorer: psykiska sjukdomar hos ansvariga för barnens skötsel, låg utbildning hos modern, ensam vårdnadshavare, få samspel med modern, många stressande händelser i livet, fattigdom osv.

Effekter av ogynnsamma faktorer kan avstanna genom resurser som finns hos individen t.ex. talanger. Dessutom kan personer som tillhör den mer perifera nätverken (släkter, vänner) ha en positiv och skyddande inverkan på barnens utveckling hävdar Gjørnum m.fl. (1998).

En av pedagogernas roller är att värdera barns utveckling och dessutom reflektera över orsakerna samt förebygga språksvårigheter. Enligt Eriksen Hagtvet (2004) skall förskollärare identifiera barns behov av språklig stimulans så tydligt som möjligt. Sådana bedömningar har sina för- och nackdelar. Å ena sidan kan man hjälpa barnet men å andra sidan finns det en risk för att pedagoger genom sin bedömning skapar problem som leder till att barn kommer att leva upp till de förväntningar det möter menar Goffman (1963). Erfarenheten visar att identifiering av barn som befinner sig i riskzonen är viktigare än själva diagnosen av språkutveckling eftersom diagnoserna ofta är felaktiga. Detta är knutet till en stor variation i barnens utveckling.

5.3 Konsekvenser av språkavvikelse

Vad händer när barnet och särskilt förskolebarn har ett svagt och dåligt utvecklat språk? Konsekvenserna kan bli stora och det kan i sin tur påverka utvecklingen av andra områden hos barnet menar Bruce (2003). Om barnet inte kan kommunicera tillräckligt bra kan hon/han få ett dåligt självförtroende. I en sådan situation reagerar barn på olika sätt. En del av barn stänger in sig och undviker att prata, andra reagerar med aggression. Ett annat område som påverkas gäller minnes- och inlärningssvårigheter och koncentrationsproblem. Slutligen når problemen barns omgivning alltså föräldrar, pedagoger och släkt som också känner frustration när kommunikationen inte fungerar. Dessutom är kommunikationsförmågan central på arbetsplatsen där det är viktigt att förstå både muntlig och skriftlig information och att kunna uttrycka sig i skrift och tal.

5.4 Den stora variationen

Det blir uppenbart av vår studie att det förekommer både intraindividella och individuella skillnader mellan undersökningsbarnen. Redan vid videoobservationen har vi märkt att de flesta barn förstår ords betydelse, frågor och instruktioner även om de inte har kunnat uttrycka sig med ord eller längre meningar. Det är tecken på skillnader mellan utveckling av språkförståelsen och utveckling av språkproduktionen som kallas för intraindividella skillnader.

När det gäller individuella skillnader ser vi de största kontrasterna inom barns ord- och språkgrammatiska struktur. Som framgår av videoobservationen kan ett barn kommunicera enbart med ljud och gester medan ett annat använder sig av meningar på 3 – 4 ord även om båda barnen är i samma ålder. Sådana skillnader observerar vi också utifrån lärarobservationer där lärarna beskriver barnens skriftspråkliga initiativ. Utifrån deras svar framgår att jämnåriga har utvecklat förmågan på olika nivåer. Ett barn har inte börjat använda skriftspråket, ett annat kan lekskriva och även förstå att man kan kommunicera med hjälp av skrift.

När vi bedömer barns språk måste vi ta hänsyn till den stora variationen i barns utveckling. Vår studie visar också att dessa ojämlikheter mellan barnen har en tillfällig karaktär. Ett av exemplen utgör den grammatiska utvecklingen där skillnaderna mellan barnen i vår studie är borta vid tre års ålder då alla barn uttrycker sig i hela meningar som framgår av lärarnas observationer.

5.5 Metoddiskussion

Under vår studie har vi använt videoobservationer och lärarobservationer som undersökningsinstrument. Båda instrumenten har sina för- och nackdelar.

Videoobservationen

Videoobservationen gav oss möjlighet att skaffa oss en mer detaljerad bild av barnens språkliga och kommunikativa förmågor. Genom att titta på filmerna ett antal gånger kunde vi uppmärksamma fler detaljer och göra en djupare analys. Dessutom har vi fått möjlighet att fördjupa oss i ämnet och observera områden som inte tas upp i lärarnas observationer. Däremot märkte vi tydligt att barnen blev påverkade av kameran vilket gjorde att vissa av dem verkade blyga och pratade inte så mycket medan andra tvärtom blev väldigt pratglada. Hammersley och Atkinson (1987) påpekar att det inte finns några neutrala observationer och att forskare alltid påverkar med sin närvaro. Det är viktigt att man är medveten om påverkan samt tar hänsyn till den. Utifrån våra observationer kan vi säga att kamerans närvaro har kunnat påverka den språkliga förmågan både positivt och negativt.

Vi vill understryka att lässituationen som vi har observerat via video innehåller mycket information som kan studeras utifrån olika perspektiv. Förutom de aspekterna som vi har tagit upp kan man inrikta sig på samspel mellan barn och vuxen under läsningen. Dessutom kan man lägga fokus på barnens förmåga att komma ihåg och återberätta sagan med hjälp av rekvisita.

Lärarobservation

Observationsunderlaget blev ifyllt av några lärare som ständigt arbetar med de observerade barnen och därför har en bra möjlighet att iaktta barnens språkliga och kommunikativa förmågor. Vi anser att datamaterialet som presenteras i observationsunderlaget kan diskuteras utifrån två viktiga aspekter som kan sätta sin prägel på datas kvalité. För det första vet vi inte om lärarna verkligen har den nödvändiga kompetensen för att objektivt beskriva barnens språk och kommunikation utifrån de olika områdena som anges i observationsunderlaget. För det andra är det av stor betydelse vilken syn på barn lärarna har som utgångspunkt i sina observationer, beskrivningar och bedömningar (som bedömning betraktar vi lärarnas svar typ ”Har inte kommit till det stadiet” osv.).

Johansson (2003) finner att synen på barn skiljer sig mellan olika arbetslag, mellan pedagoger inom ett och samma arbetslag och även mellan olika situationer. Enligt Sommer (2005) uppfattar en del pedagoger barnet som *novis* i en passiv-receptiv roll. Detta innebär att barnet ses som en passiv mottagare av det som förmedlas av vuxna. En annan syn handlar om att se barnet som en kompetent aktör som skapar sig själv som en social person. Den barnsyn som de tillfrågade lärarna har, kan ha påverkat deras beskrivningar av barnen.

När det gäller datamaterialet i observationsunderlaget måste vi säga att i vissa fall var lärarna inkonsekventa i dokumentationen av sina observationer. Det framgår särskilt vid jämförelse av de två observationstillfällena. En del av lärarnas beskrivningar kan tolkas på olika sätt det framgår inte tydligt vad lärarna menar och hur de betraktar det eller annat barnens uttryck. Vi jämförde dessutom våra videoobservationer med lärarobservationerna. Det visade sig att vår och lärarnas observation stämmer väl överens med varandra. Små skillnader förekommer i ord- och språkgrammatisk struktur, vilket gäller barn Leo och Edit. Utifrån lärarnas svar

framgår det att barnen inte kan använda verb däremot kan vi utifrån videoobservationer konstatera att de behärskar det.

Den vuxnes roll

Inom varje punkt i observationsunderlaget finns det underrubriker som ”Sammanhang” och ”Vuxenstöd”. Där skulle lärarna dokumentera i vilket sammanhang de observerade barnet och vilket stöd från vuxna barnet fick under denna situation. Dessa underrubriker ifylldes av lärarna väldigt sällan, särskilt när det gäller vuxenstöd där beskrivning bara förekommer några få gånger. Det är svårt att förklara varför lärarna ignorerade de viktiga punkterna som kunde göra studien bredare, djupare och mer objektiv. Vi vill understryka att vuxnas stöd och samarbete mellan barn och vuxna spelar en stor roll i barnens lärande. Kleptad Færevaag (2004) finner att i samspelet med den vuxne presterar barnet mer och att det är stor skillnad om barnet exempelvis utforskar en leksak själv eller om det gör det i gemenskap med en vuxen. Här är det viktigt enligt forskaren att den vuxna har förmåga att anpassa sig så att barnet har möjlighet att leda och medverka i samspelet. Forskaren menar vidare att det är av stor betydelse att ge barnet vuxenstöd, vara en tydlig och klar vuxen, vara uppmärksam på barnet och ge barnet stödjande respons.

Lässituationen som vi observerade via videoobservationen är ett exempel på samspel mellan barn och vuxen. Det var två olika lärare som läste sagan till olika barn. Lärarna läste sagan på olika sätt dvs. en av dem var mer aktiv än den andra. Den aktiva läraren ställde stödjande frågor till barnen medan hon läste sagan eller under leksituationen. På det sättet stimulerade den vuxne barnen till kommunikationen. Ett aktivt samspel mellan vuxen och barn kan bidra till att vi tydligare märker de områdena som är i utveckling hos barnen. Det framgår dessutom av Vygotskij (2001) att det som barnen kan göra idag med hjälp av en vuxen person kan barnen göra själv imorgon. Vi kan alltså tänka att de barnen som läste sagan med den aktiva läraren fick extra stimulering och kunde visa fler språkliga och kommunikativa kompetenser jämfört med de andra barnen.

5.6 Förslag till fortsatt forskning

Det område som vår studie omfattar kan utvecklas och utforskas vidare. Man kan t.ex. forska vidare på ett geografiskt större område och under en längre tid så att resultatet kan generaliseras. Vi anser även att det skulle vara intressant att studera barns språk och kommunikation utifrån ett genusperspektiv.

5.7 Slutord

Under denna studie har vi lärt oss mycket om barns tidiga förmåga att uttrycka sig och kommunicera samt om barnens intresse för skriftspråket. Denna kunskap kan vi och förhoppningsvis andra pedagoger använda i arbetet med barn för att stimulera och stödja barns utveckling inom detta område och dessutom förebygga eventuella avvikelser.

Referenslista

Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2003). Barndomen – en kritisk period för språkutveckling? I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s.29-54). Lund: Studentlitteratur.

Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin TX: University of Texas Press.

Barns tidiga lärande (BTL). (2007). Hämtat 21 maj 2007, från http://www.ipd.gu.se/utbildning/program/larautbildning_120_220p/examensarbeten/btl/

Berglund, E. (1999). *Early communicative and language development in Swedish children: methods, results, clinical implications and prospects for the future*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Institutionen för psykologi.

Bishop, D.V.M. & Leonard, L.B. (2000). *Speech and language*

Bjar, L. (2003). Orden tar form – om barns uttalsutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s.103-125). Lund: Studentlitteratur.

Bjar, L. & Liberg, C. (2003). Språk i sammanhang. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s.17-27). Lund: Studentlitteratur.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: separation, anxiety and anger*. Vol 1: Attachment. New York: Basic Book.

Bruce, B. (2003). "Bokstavs barnen" och bokstäverna. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s.253 -272). Lund: Studentlitteratur.

Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L.E. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.

Dysthe, O. (2003). Sociokulturella perspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), (s. 31-75). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksen Hagtvét, B. (2004). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Västerås: Edita Västra Aros AB.

Eriksen Hagtvét, B. (1990). *Skriftspråksutveckling genom lek*. Stockholm: Natur och Kultur.

Espenakk, U., Frost, J., Klepstad Færevaag, M., Grove, H., Horn, E., Løge, I.K, Solheim, R.G, Hansen Wagner, A.K. (2004). *TRAS. Tidig registrering av språkutveckling. En handbok om språkutveckling hos barn*. Herning: Special-pædagogisk forlag.

Espenakk, U. (2004). Uttal. I U. Espenakk, J. Frost, M. Klepstad Færevaag, H. Grove, E. Horn, I.K. Løge, R.G. Solheim, A.K. Hansen Wagner, *TRAS. Tidig registrering av språkutveckling. En handbok om språkutveckling hos barn* (s. 94-104). Herning: Special-pædagogisk forlag.

Gjærum, B., Grøholt, B. & Sommerschild, H. (1998). *Mestring som mulighet*. Oslo: Tano.

Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.

Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2007). *Kartläggning av begynnande tal- och skriftspråkande*. Opublicerat manus. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.

Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodik*. Oslo: Gyldendal forlag.

Hansen Wagner, A.K. (2004). Ordproduktion. I U. Espenakk, J. Frost, M. Klepstad Færevaa, H. Grove, E. Horn, I.K. Løge, R.G. Solheim, A.K. Hansen Wagner, *TRAS. Tidig registrering av språkutveckling. En handbok om språkutveckling hos barn* (s. 104-114). Herning: Special-pædagogisk forlag.

Horn, E. (2004). Språkförståelse. I U. Espenakk, J. Frost, M. Klepstad Færevaa, H. Grove, E. Horn, I.K. Løge, R.G. Solheim, A.K. Hansen Wagner, *TRAS. Tidig registrering av språkutveckling. En handbok om språkutveckling hos barn* (s. 74-84). Herning: Special-pædagogisk forlag.

Johansson, E. (2003). Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngste barnen i förskolan. Stockholm: Skolverket.

Klepstad Færevaa, M. (2004). Pragmatik – användning av språk. I U. Espenakk, J. Frost, M. Klepstad Færevaa, H. Grove, E. Horn, I.K. Løge, R.G. Solheim, A.K. Hansen Wagner, *TRAS. Tidig registrering av språkutveckling. En handbok om språkutveckling hos barn* (s. 30-36). Herning: Special-pædagogisk forlag.

Lenneberg, E. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley.

Liberg, C. (2003). Möten i skriftspråket. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s.215-231). Lund: Studentlitteratur.

Løge, I.K. (2004). Meningsbyggnad. I U. Espenakk, J. Frost, M. Klepstad Færevaa, H. Grove, E. Horn, I.K. Løge, R.G. Solheim, A.K. Hansen Wagner, *TRAS. Tidig registrering av språkutveckling. En handbok om språkutveckling hos barn* (s. 114-122). Herning: Special-pædagogisk forlag.

Nationalencyklopedin. (2000). Malmö: NE Nationalencyklopedin AB.

Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, (149), 38.

Nettelbladt, U. & Reuterskiöld Wagner, C. (2003). När samspelet inte fungerar – pragmatisk språkstörning. I L.Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s.173-191). Lund: Studentlitteratur.

- Pramling Samuelsson, I. & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber AB.
- Reber, A.S. (1985). *Dictionary of psychology*. London: Penguin Books.
- Reddy, M. (1979). The Conduit Metaphor – A Case of Frame Conflict in Our Language about Language. I A. Ortony (Red.), *Metaphor and Thought* (s. 284-324). Cambridge: Cambridge University.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skolverket (2003). *Språket lyfter! Lärarhandledning*. Diagnosmaterial i svenska som andra språk och modersmål för åren före skolor 6. Stockholm: Liber Distribution.
- Smith, F. (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.
- Smith, L. & Ulvund, S.E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Malmö: Runa.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Strömqvist, S. (2003). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s.57-72). Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundblad, B., Dominkovic, K., & Allard, B. (1983). *En bok om läsutveckling*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatt, P.E., Simonsen, H.G. & Smith, L. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tidholm, A.C. (2004). *Alla får åka med*. Belgien: Alfabeta.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan*. Lpfö 98. Stockholm. Fritzes.
- Vaage, S. (2003). Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa läroprocesser. I O. Dysthe (Red.), (s.119-143). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wellros, Seija. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.