



# HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik  
(41-60) 10 poäng  
Vt 2007

## **Barns språkutveckling** **Om samband mellan språklig medvetenhet** **och läs- och skrivutveckling**

Författare: Anna Rönström  
Inga-Lill Sjöblom

Handledare: Lisbeth Ohlsson

# Barns språkutveckling

## Om samband mellan språklig medvetenhet och läs- och skrivutveckling

Författare: Anna Rönström  
Inga-Lill Sjöblom

Handledare: Lisbeth Ohlsson

### **Abstract**

Denna studie syftar till att undersöka vilka tankar och erfarenheter som finns hos fem yrkeskategorier kring sambandet mellan barns språkutveckling 0-6 år, språklig medvetenhet, kommande läs- och skrivutveckling, språkbefrämjande metoder samt synen på specialpedagogens roll. Undersökningen genomförs med hjälp av litteraturstudier och semistrukturerade intervjuer med åtta respondenter, som arbetar med eller kring barn i förskoleålder. Då barns språkutveckling ligger till grund för uppsatsens övriga avsnitt har vi valt att redogöra för densamma. Under studien framkom en samstämmighet mellan tidigare forskning och våra resultat vad det gäller den språkliga medvetenhetens betydelse för en god läs- och skrivutveckling. Dock råder oenighet om vad språklig medvetenhet är. Att samtala med barn beskrivs både i litteraturen och av respondenterna vara det som har störst betydelse för språkutvecklingen. Samtal är också en av de bästa metoderna att kartlägga var barn befinner sig i sin språkutveckling. Det framkommer att ett medvetet förhållningssätt är nödvändigt med tanke på genusperspektivet. Respondenterna menar att specialpedagogens roll i arbetet med barns språkutveckling kan vara att handleda barn och pedagoger, vara tillgängliga för föräldrar och samarbeta med andra yrkeskategorier.

Nyckelord: Läs- och skrivutveckling, specialpedagogik och språklig medvetenhet.

# INNEHÅLL

<b>1 INLEDNING</b> .....	5
1.1 Bakgrund .....	5
1.2 Syfte .....	6
1.3 Problemformulering.....	6
1.4 Uppsatsens fortsatta disposition.....	6
<b>2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER</b> .....	8
2.1 Teorier om inläring .....	8
2.2 Barns språkutveckling.....	10
2.2.1 Språkets form .....	10
2.2.2 Språkets funktion.....	12
2.2.3 Språkets innehåll .....	14
2.3 Språkutveckling ur ett genusperspektiv .....	14
2.4 Begreppet språklig medvetenhet.....	16
2.5 Samband mellan språklig medvetenhet och läs- och skrivutveckling .....	18
2.6 Metoder att kartlägga barns språkutveckling .....	20
2.7 Språkstimulerande arbetssätt.....	21
2.8 Specialpedagogens roll för barns språkutveckling.....	24
<b>3 EMPIRISK DEL</b> .....	27
3.1 Metodiska överväganden.....	27
3.2 Urval .....	28
3.3 Etiska överväganden.....	29
3.4 Genomförande .....	29
<b>4 RESULTAT</b> .....	31
4.1 Respondenternas definition av begreppet språklig medvetenhet .....	31
4.2 Respondenternas syn på samband mellan språklig medvetenhet och läs- och skrivutveckling .....	33
4.3 Respondenternas tankar om metoder att kartlägga barns språk- utveckling .....	34
4.4 Respondenternas syn på språkstimulerande arbetssätt för flickor och pojkar .....	36
4.5 Respondenternas tankar om specialpedagogens roll för barns språkutveckling .....	40
<b>5 DISKUSSION</b> .....	43
5.1 Metodkritik.....	52
5.2 Förslag till fortsatt forskning.....	53

<b>6 SAMMANFATTNING</b> .....	54
-------------------------------	----

<b>Källförteckning</b> .....	56
------------------------------	----

**Bilaga I**

Hur vi presenterar oss när vi ringer upp respondenten första gången

**Bilaga II**

Att tänka på vid intervjusituationen

**Bilaga III**

Intervjufrågor

# 1 INLEDNING

I detta kapitel beskriver vi bakgrund, syfte, problemformulering och uppsatsens fortsatta disposition.

## 1.1 Bakgrund

Under vår utbildning till specialpedagoger, har vi blivit mer och mer övertygade om hur viktig, för att inte säga livsnödvändig, kommunikationen är för människan. Språket är en del av vår identitet och vi kommunicerar ständigt, antingen vi gör det verbalt, genom kroppsspråk eller via skrift. Barnets språkutveckling hänger intimt samman med hela dess utveckling, den kognitiva, sociala och emotionella, vilket våra två tidigare rapporter under utbildningen antydde. Den ena studien, Eriksson, Rönström och Strandman, (2006) visade på samband mellan barn som behöver stöd i sin socioemotionella utveckling och barn som på något sätt avviker i språkutvecklingen. Den visade också att det är svårt att avgöra om barn behöver stöd i sin socioemotionella utveckling på grund av språkliga avvikelser eller om det förhåller sig tvärt om. Sjöblom och Tinnert (2006) fann genom sin rapport att det tycktes finnas ett samband mellan bristande språklig medvetenhet och kommande läs- och skrivsvårigheter, vilka i sin tur hade påverkan på barnets hela livssituation. I den här uppsatsen vill vi fokusera förskolebarns språkutveckling och specialpedagogens roll däri. Alla som arbetar i förskola respektive skola har i sitt uppdrag att följa de styrdokument som finns för respektive verksamhet. I Läroplan för förskolan (Lpfö 98) anges strävansmål och i Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94), framställs strävansmål och uppnåendemål.

### Lpfö98

Förskolan skall sträva efter att varje barn:

- ❖ Utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar.
- ❖ Utvecklar sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner (Utbildningsdepartementet 1998, s 12f).

### Lpo94

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola

- ❖ Behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (Utbildningsdepartementet 1999, s 12).

Vår tanke är att vi, genom att undersöka det här ämnesområdet, ska kunna underlätta arbetet med att stärka barns språkutveckling. Vi vill även belysa specialpedagogens roll i detta arbete. Både i Lpfö 98 och i Lpo 94 framkommer att förskolan respektive skolan har ansvar för barn som för tillfället eller stadigvarande är i behov av stöd.

### Lpfö 98

Den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar (Utbildningsdepartementet 1998, s 8).

Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen (Utbildningsdepartementet 1999, s 6).

Det finns olika yrkeskategorier som arbetar med eller omkring barn i förskoleåldern. När barn behöver extra stöd i sin utveckling, har vi på olika sätt ansvar för att utforma detta stöd. Vår egen arbetslivserfarenhet säger oss, att olika yrkeskategorier många gånger har behov av samarbete kring barn i behov av extra stöd. I Lpfö 98, sid. 9, anger Utbildningsdepartementet, att förskolans uppdrag innebär att "Förskolan skall ta hänsyn till att barn lever i olika livsmiljöer och att barn med de egna erfarenheterna som grund söker förstå och skapa sammanhang och mening. De vuxna skall ge barnen stöd i att utveckla tillit och självförtroende". Det innebär att förskolan ska anpassa sig efter barnens behov och inte tvärtom. Dessutom medför förskolans uppdrag att på ett bra sätt avrunda barnets förskoletid. Förskolan skall samarbeta med den mottagande verksamhet som barnet skall till (sexårsverksamhet/barnskola), och särskild vikt skall läggas vid de barn som är i behov av särskilt stöd. Några av de yrkeskategorier som enligt vår mening måste samarbeta är förskollärare (som arbetar med barn i olika åldrar på traditionella förskoleavdelningar samt på språkförskola), talpedagog, logoped, specialpedagog och rektor. Representanter för dessa yrkeskategorier har vi intervjuat i vår undersökning.

## 1.2 Syfte

Vårt syfte med det här arbetet är att undersöka, bland fem specifika yrkeskategorier som arbetar med och omkring barn i förskoleåldern, vilka tankar och erfarenheter som finns angående sambandet mellan barns språkutveckling (0-6 år), deras språkliga medvetenhet och deras kommande läs- och skrivutveckling. Vi är intresserade av vilka tankar dessa representanter har kring språkbefrämjande metoder för flickor och pojkar samt deras syn på specialpedagogens roll i detta sammanhang.

## 1.3 Problemformulering

Utifrån åtta respondenter från fem specifika yrkeskategorier ämnar vi undersöka:

- Vilken betydelse anses språklig medvetenhet ha, med tanke på barns senare läs- och skrivutveckling?
- Vilka metoder används för att kartlägga barns språkutveckling i förskoleåldern?
- Hur kan man arbeta för att befrämja språkutvecklingen hos flickor och pojkar i förskoleåldern?
- Vilken roll förväntas specialpedagogen ha, i arbetet kring språkutveckling hos barn i förskoleåldern?

## 1.4 Uppsatsens fortsatta disposition

Under avsnittet teoretiska utgångspunkter, kapitel två, kommer vi att redovisa en del av vad vi kunnat finna gällande tidigare forskningsteorier, språkutveckling ur ett genusperspektiv, hur språkutveckling förhåller sig till språklig medvetenhet, begreppet språklig medvetenhet enligt

litteraturen, vilken betydelse språklig medvetenhet kan tänkas ha för barns kommande läs- och skrivutveckling, metoder att kartlägga barns språkutveckling, språkstimulerande arbetssätt samt specialpedagogens roll för barns språkutveckling. I kapitel tre, den empiriska delen, beskriver vi urval, etiska överväganden, metodiska överväganden samt genomförandet av undersökningen. Resultatet redovisas i kapitel fyra och i kapitel fem knyter vi samman uppsatsens olika delar och analyserar och diskuterar resultatet. Sist kommer, i kapitel sex, en sammanfattning över hela studien.

## 2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Då vi menar att vi påverkas av tidens gång, samt av vilka olika riktningar och metoder som för tillfället är tillämpliga, väljer vi att först redovisa teorier om inlärning. Därefter redogör vi för barns språkutveckling, språkutveckling ur ett genusperspektiv, begreppet språklig medvetenhet, samband mellan språklig medvetenhet och läs- och skrivutveckling, metoder att kartlägga barns språkutveckling, språkstimulerande arbetssätt samt specialpedagogens roll för barns språkutveckling.

### 2.1 Teorier om inlärning

Om man ska förstå vad en annan människa säger är det aldrig tillräckligt att endast förstå orden. Man måste också förstå tanken bakom. Men inte heller det är tillräckligt: om man inte förstår de motiv som tanken grundar sig på är förståelsen ändå ofullständig (Vygotskij, 1934/2001, s 469)

Under senare delen av 1800-talet gjordes omfattande forskning angående djurs inlärning. En av de mer kända forskarna är Pavlov (1849-1936), som formulerade teorin om betingade och obetingade reflexer, en forskning som fått stor betydelse för synen på inlärning hos både människor och djur. Som utgångspunkt använde han tidigare forskning om medfödda reflexer. I sin forskning kom han fram till, att om han samtidigt som han framkallade en medfödd reflex, t ex salivavsöndring genom att visa mat (obetingad stimulus), och samtidigt lät en klocka ringa (betingad stimulus), så framkallades så småningom salivavsöndring enbart genom klockringningen. Detta fenomen kallade han för en betingad reflex. Den medfödda reflexen kallades obetingad. Då Pavlov lärt djuret att reagera på en betingad stimulus, förändrade han denna och kunde konstatera att djuret hade förmåga att generalisera kunskap. Han släckte ut en betingad reflex genom att systematiskt plocka bort en betingad stimulus. Pavlov formade en teori som sa att anpassning, kunskap, kan ses som en betingad reflex, som bygger på en från början obetingad (Saugstad, 2001).

Djurförsöken fortsatte in på 1900-talet då många psykologer nådde berömmelse genom att undersöka och studera inlärning hos djur, vilket har motiverat Saugstad (2001) till att kalla tiden mellan 1920 och 1960 för rättpsykologins era. Watson (1878-1958), ansåg att det inte är någon större skillnad mellan djur och människa i den bemärkelsen att de styrs av samma grundläggande principer, och att teorierna om djurs inlärning därför är direkt överförbara till människans inlärning. 1920 publicerade han, tillsammans med sin hustru, en artikel där han beskrev sina experiment med betingning hos spädbarn. Redan 1913 hade han föreslagit att psykologi nu skulle ses som läran om beteendet, istället för som tidigare, läran om medvetandet och att denna nya inriktning skulle kallas behaviorism.

Skinner (1904-1990), som enligt Saugstad (2001) dels tog intryck av Pavlov och Watson och dels av pragmatisk filosofi, ansåg att all mänsklig verksamhet kunde förutbestämmas enligt fysiska lagar. Enligt detta synsätt ska forskaren begränsa sina undersökningar till att endast omfatta sådant som är direkt observerbart och den observerade organismen ska betraktas som en tom låda. Saugstad (2001) skriver att Skinner i en bok från 1958 redogör för sin syn på tal, läsning och tänkande som han ansåg vara en form av beteende. Enligt Saugstad ansåg Skinner att barn lär sig tala med hjälp av betingning. Av en tillfällighet frambringar de några ljud som föräldrarna svarar positivt på, och språket formas därefter som ett direkt resultat av omgivningens reaktion. Skinners bok mottogs med spänning då den kom ut och förväntades ytterligare stärka behaviorismens ställning. Men istället ställde många psykologer sig kritisk



till den. De menade att den var ofullständig i sin förklaring och visade på brister i behaviorismens grundtankar.

En av dem som riktade skarp kritik mot tanken att barns språkutveckling är ett inlärt beteende var Chomsky, som istället menade att språket är medfött. Dessa tankar fick stor betydelse under 60- och 70-talet då man allt större utsträckning gjorde kopplingar mellan språkets utveckling och den kognitiva utvecklingen, enligt Saugstad (2001). Chomsky visade på en yt- respektive djupstruktur i språket som gör att en sats kan utformas på olika sätt men betyda samma sak (Arnqvist, 1993). Han ansåg att människan föds med en språkmodul, LAD (Language acquisition device), som gör att vi inte kan undgå att lära oss tala. Språket behöver inte tränas, utan kommer att mogna fram. Kritik har riktats både för och emot teorin att språket är medfött. Det som talar för är att man trots ihärdiga försök inte har lyckats att lära något annat djur att tala i någon omnämnd omfattning, samt att det tycks vara så att det under barndomen tycks vara lättare att lära sig tala ett nytt språk utan brytning. Det som talar emot teorin är att om samma språkmodul skulle återfinnas hos alla människor, borde det också finnas en gemensam språklig grammatik i världens alla språk, vilket inte är fallet (Johansson & Svedner, 2003).

Saugstad (2001) förklarar att då Piagets (1896-1980) tankar och teorier under 1950-talet kom, var behaviorismen den förhärskande i den amerikanska psykologin. Piagets tankar och teorier om kognitiva utvecklingsprocesser upplevdes som ett alternativ till de rådande lärorna och uppmärksammades stort. Piaget vidareutvecklade tankegångar som funnits inom franska psykologins område. Han hade redan på 1920-talet skrivit flera böcker som gjort honom internationellt känd, men då boken *La psychologie de l'intelligence* översattes till engelska inträdde något som författaren kallar en Piaget-epedemi. Piaget beskrev att barnet på sin väg mot vuxen individ, genomgår i en bestämd ordning olika utvecklingsstadier och att barnet från att ha varit egocentriskt utvecklas mot att bli alltmer mer social.

Bråten (1998) betecknar den ryske forskaren Vygotskij som en av pedagogiken och psykologins stora genier. Vygotskij utvecklade en kulturhistorisk teori och en av de viktigaste böcker som han skrev fick namnet *Tänkande och språk*. I förordet till den svenska utgåvan av *Tänkande och språk* (1934/2001) berättas det att boken förbjöds två år efter utgivningen för att återpubliceras i mitten av 1950-talet. I förordet berättas vidare om olika översättningar bl.a. att den engelska översättningen kom 1962 och den danska 1971. Vidare påpekas det att i *Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning* (SOU 1992:94) bildade Vygotskijs idéer grunden för en ny pedagogisk inriktning.

Vygotskij (1934/2001) beskriver barnet som en från början social varelse. Bl.a. redogör han för tankens utveckling hos barnet. Det egocentriska språket utvecklas, förkortas och förtätas, och övergår till att bli ett inre, ett tankespråk. Barnet är för sin språkutveckling beroende av vilka sociala och kulturella erfarenheter det erhåller genom sin uppfostran. Det passerar fyra utvecklingsstadier på sin väg mot vuxen, och undervisningen bör ligga i den närmast övre utvecklingszonen.

Vi såg att inläring och utveckling inte sammanfaller helt med varandra utan utgör två processer som har mycket komplicerade relationer till varandra. Inläringen är bara bra när den kommer före utvecklingen. Då väcker den till liv och stimulerar en hel rad funktioner som befinner sig på ett mognadsstadium och ligger inom den närmaste utvecklingszonen. Där består också inläringens viktigaste roll för utvecklingen. Därigenom skiljer sig också barnens inläring från dressyren av djur. Därigenom skiljer sig den inläring som har en allsidig utveckling som mål från inläringen av sådana specialiserade, tekniska färdigheter som att skriva skrivmaskin eller cykla, som inte har något avgörande inflytande på utvecklingen (Vygotskij, 2001, s 336).

## 2.2 Barns språkutveckling

Varken språk och språklig medvetenhet är något enhetligt begrepp, utan innefattar en mängd olika områden eller sidor. Tornéus (1992) jämför språket med en glittrande och fångslande diamant under vars yta alla de olika facetterna finns. Dessa skiftar i färg beroende på hur man vänder eller vrider på diamanten och från vilken vinkel man låter ljuset falla på den. För att beskriva språkdiamantens olika sidor behöver man på något sätt kunna namnge dessa. Hur man väljer att göra denna indelning skiftar något mellan olika författare och forskare. Tornéus (1992) spaltar först upp språket i form, funktion och innehåll, för att sedan dela upp det ytterligare. De tre författarna Tornéus (1992), Arnqvist (1993) samt Svensson (1998) tar samtliga upp barnets fonologiska utveckling. Arnqvist beskriver barnets grammatiska utveckling, medan Tornéus och Svensson delar begreppet i morfologi och syntax. Alla tre författarna redogör för pragmatiken, språkets funktion. Språkets innehåll delar Svensson upp i semantik och morfologi. Även Arnqvist beskriver semantiken medan Tornéus klargör för barnets morfologiska utveckling.

### 2.2.1 Språkets form

Fonetik är läran om språkets olika ljud. Fonetiken beskriver språkljudens fysiska och akustiska sida, medan fonologin behandlar språkljuden i ett mera språkligt sammanhang. Språkljuden skiljer sig åt i olika språk. Varje språk har sin uppsättning ljud. Dessa används i, ett för detta språk, unikt regelsystem (Arnqvist, 1993). Språkljuden kan delas in på två sätt. Den ena indelningen har att göra med var i munhålan de utformas och den andra baseras på hur ljuden frambringas (Svensson, 1998). Fonemen är de minsta betydelseskiljande enheterna i språket. Varje fonem motsvarar ett språkljud. Grafemen är dess motsvarighet i den skrivna texten. När det gäller barns fonologiska utveckling kan denna ses från två olika sidor, dels förmågan att bilda språkljud och dels förmågan att percipiera dem, dvs. förmågan att kunna uppfatta, höra och särskilja dem (Arnqvist, 1993).

Det nyfödda barnets ljudvariation är starkt begränsad och även om man kan höra skillnad på olika skrik kan man inte direkt tala om olika ljud. Barnet ger ifrån sig en del smack och sugljud vilka kan ses som föregångare till senare konsonantljud (Söderbergh, 2005). Ljudrepertoaren ökar dock snabbt. Redan efter någon månad tycks barnet kunna skilja mellan olika fonem och efter ett par månader kan det första språkljudet frambringas, i form av vokalkedjor, t.ex. oooo (Johansson & Svedner, 2003). Barnet gurglar och grymtar, gör blåsljud och väsljud. Skriken har blivit mer särpräglade och skiljer sig åt i både styrka och tonhöjd beroende på vad som uttrycks. Under andra halvåret tränar det lilla barnet intensivt på stavelsejoller och arbetar sig på ett metodiskt sätt igenom olika konsonantljud (Söderbergh, 2005). En förutsättning för att denna utveckling ska fortgå är att barnet får gensvar i sin omgivning. I annat fall tillbakabildas språkljuden. Undersökningar har visat att döva barn som inte har haft tillgång till tekniska hjälpmedel, upphör redan vid cirka sex månaders ålder att producera språkljud eftersom de varken kan höra sina egna eller omgivningens ljud. En naturlig gallring av språkljud görs av barnet själv relativt tidigt, som anpassar sig till det språk som omgivningen talar. Språkljud som barnet inte möter i sitt hemspråk tillbakabildas (Johansson & Svedner, 2003). Man räknar med att den första stavelsekombinationen består av olika konsonant – vokalljud, därefter följer vokal – konsonantljud och till sist konsonant – vokal – konsonantljud. Under slutet av det första året kan man urskilja olika tryck- och betoningsmönster och jollret övergår till att mer och mer likna vuxenspråkets ord (Söderbergh, 2005).

När barnet börjar använda ettordssatser talar man om att det har gått från det förverbala stadiet till det verbala. De första orden kommer som regel i grundform och betecknar sådant som känns viktigt för barnet att förmedla. Från ettordssatserna går barnet vidare till tvåordsatser, och därefter till ett mer komplext utbyggd grammatik. I vilken ordning barnet väljer att bygga ut språket med grammatiska morfem (t.ex. genitiv-s, pluraländelser, prepositioner, konjunktioner), likaså hur snabbt utvecklingen går, skiftar från barn till barn, menar Johansson och Svedner (2003). Ettordssatser kan även kallas för holofras. Med detta menas då att bakom detta enda ord ligger en hel sats, men att barnen ännu inte har den verbala förmågan att uttrycka denna. Vad barnet vill formulera i sin holofras är beroende av det sammanhang som ordet yttrats i. Det råder tveksamhet om detta, då det kan vara så att det är de vuxna som tolkar in för mycket i det ord som barnet har yttrat, skriver Arnqvist (1993).

De flesta svårigheter som barnet möter vad det gäller uttalet är av övergående art och barnet lär sig efter hand att uttala fler och fler ljudkombinationer. Oftast är det konsonanterna som orsakar problem, mera sällan vokaler. En konsonant som ställer till hinder i början av ett ord behöver inte ställa till problem om den finns inne i ett ord eller i slutet av ordet. Vilken strategi barnet utvecklar för att komma runt bekymret skiftar, dels mellan olika barn, men också beroende vilken ljudsammansättning det gäller. Några strategier är mer vanliga än andra: konsonanter stryks (strumpa blir tumpa), en konsonant byts ut mot en annan (penna blir nenna), en vokal läggs till (blå blir belå) samt att konsonanterna kastas om (byxor blir byskor). Uttalssvårigheterna kvarstår sällan, men det förekommer. Verkar de vara av ett mera permanent slag krävs specifika åtgärder (Johansson & Svedner, 2003). I fyraårsåldern räknar man med att barnet oftast kan tala så pass rent att en utomstående till största delen kan förstå det (Svensson, 1998).

Grammatik, språklära, är läran om de regelsystem som språket har. Den delar in orden i ordklasser, satsdelar och böjningar samt bestämmer i vilken inbördes ordning orden bör komma i satsen. I viss mån talar den också om vilka ord som kan höra samman, för att satsen ska kunna anses språkligt korrekt. Morfemet är den minsta betydelseskiljande enheten när det gäller språkets böjningsformer. Ordet i dess grundform utgör ett morfem och därutöver räknas ytterligare varje prefix eller suffix. Syntaxen, meningsbyggnaden, som säger oss hur orden ska fogas samman till en sats, är en annan sida av den grammatiska läran (Arnqvist, 1993).

Till att börja med använder barnet orden i dess grundform, vilka kallas fria morfem. Ordet hästens består av ett ord, men innehåller tre morfem. Den bestämda artikeln och s:et som betecknar ägandet i ordet hästens kan inte användas var för sig som eget ord, och kallas därför bundna morfem. Allt eftersom barnet utvecklar sitt språk fogas bundna morfem till de obundna, och satserna blir mer och mer komplexa. För att mäta hur långt barnet har kommit i den morfologiska utvecklingen används ett index kallat MLU (Mean Length of Utterance). Detta mäter medellängden på ett yttrande, vilket anses kunna avgöra komplexiteten i satsen. När barnet är 18 månader beräknar man att indextalet bör vara cirka 1,5 och när barnet hunnit bli tre till fyra år bör det ligga på cirka 4. Forskare är inte överens om huruvida MLU är ett säkert mått på den språkliga utvecklingsnivån eller inte, framför allt inte när det gäller att mäta äldre förskolebarns språkförmåga. Kritik har höjts mot att det innebär en risk att det istället visar hur mångordigt barnet är, medan tystlåtna men språkmässigt väl utvecklade barn skulle kunna få ett lägre indextal, när man mäter MLU (Söderbergh, 2005, Arnqvist, 1993).

En del grammatiska böjningar ger upphov till större svårigheter än andra. Att skilja mellan regelbundet böjda verb (rita ritade ritat) och de oregelbundet böjda (skriva, skrev, skrivit) är ett exempel. Andra är substantiv som ändrar form i plural (en gås, flera gäss). Till att börja

med böjer barnen oftast alla ord efter en regelbunden princip. Man anser att detta beror på att de först lär in generella regler genom härmning och sedan överför dessa till att generellt gälla alla ord. Detta har tolkats av forskare som att barnen själva har förmåga att utveckla sin grammatik på ett kreativt sätt genom att tillföra nya ord kända böjningsformer enligt Johansson och Svedner (2003).

I fyraårsåldern bör barnets satskonstruktion i stora drag likna vuxenspråket, fränsett den passiva satsbyggnaden, vilken är en svårare form av satskonstruktion. Satsar med negationer är också svårare än andra. Andra konstruktioner som kan vara besvärliga att tolka är längre meningar som innehåller pronomen (Oscar berättade för Jacob att Moa gillade honom). Svåra är också verbkonstruktioner som t.ex. äta upp, se upp, stiga ner (Johansson & Svedner, 2003).

Arnqvist (1993) beskriver en studie av förskolebarns förmåga att tolka en passiv sats och förklarar att barn inte förstår en sådan konstruktion fullt ut förrän i tolvårsåldern:

Framför dem (förskolebarnen) fanns två dockor, en pojkdocka och en flickdocka. Barnen instruerades att agera med hjälp av dockorna utifrån den instruktion som gavs. "Flickan pussas av pojken." Hälften av barnen lär flickan pussa pojken och hälften lät pojken pussa flickan (Arnqvist, 1993, s 58).

Vidare beskriver författaren en engelsk studie i vilken förskolebarn, tre till sex år gamla, ombads utföra en instruktion som illustrerades av symboler som barnen fått lära in. De hade inte några svårigheter att lära sig symbolerna. Författaren ger två exempel på meningar som testades på barnen. Båda meningarna består av tre symboler. I det ena fallet står symbolerna för hoppa – över - låda och i det andra exemplet gå – runt - fröken. De sexåringar som kunde läsa kunde också utföra instruktionen. De övriga barnen tolkade symbolerna var för sig, och utförde tre handlingar för varje uppgift (Arnqvist, 1993).

### **2.2.2 Språkets funktion**

Pragmatik är läran om hur man använder språket i olika situationer. Här ingår turtagning i samtal, förmågan att samtala på ett för lyssnaren begripligt sätt och hur aktivt man lyssnar till sin motpart. Man anpassar ordvalet och valet av samtalsämnen beroende till vem man talar med, samtalsart och i vilken relation man står till varandra. Till pragmatiken räknas även icke-verbalt språk såsom gester, mimik, ögonkontakt, kroppshållning m.m. Även språkliga bilder, metaforer och liknelser hör till det här området (Tornéus, 1992).

Små barn som ännu inte lärt sig tala använder sig av alla tillbuds stående medel för att kommunicera med sin omgivning. Redan det riktigt späda barnet rör sig i takt till mänskligt tal. Forskning har visat att redan en timme gammal baby kan kommunicera genom ögonkontakt och mimik. Detta tidiga samspel har en mycket stor betydelse för barnets senare utveckling. Redan vid tre månaders ålder räknar man med att barnet lärt sig konversationens regler dvs. att med ögonkontakt, ömsesidigt samspel och turtagning i samtalet, ge ifrån sig ljud i samtalsliknande situationer (Söderbergh, 2005).

Hos de riktigt små barnen är det de vuxna som måste ta initiativet till samtalet, behålla barnets intresse och föra samtalet vidare. När barnet har vuxit till kan även de tillföra något nytt till dialogen, för att så småningom också byta roll med de vuxna, så till vida att de själva kan ta initiativet till en dialog (Johansson & Svedner, 2003). Något som tycks ha stor betydelse för barnens pragmatiska utveckling är föräldrarnas samtalande med barnen, dels om vad som

händer just här och nu, dvs. sätta ord på alla de gemensamma vardagliga situationerna, dels prata om vad som ska hända i en snar framtid och slutligen vad som har hänt för inte så länge sedan. Det gör att barnen successivt tränas tankemässigt och språkligt att börja frigöra sig från nuet och kunna prata om händelser, platser och personer som ligger utanför det omedelbara synfältet (Söderbergh, 2005, Arnqvist, 1993).

En annan viktig milstolpe i barnens pragmatiska språkutveckling är när de får förståelse för vad som finns bakom orden. Ofta menar vi vuxna mer än vad vi säger, och säger inte alltid just det vi menar. ”Det är kallt ute” kan betyda ”ta på dig jacka” och ”usch, vilka smutsiga stövlar” kan betyda ”ta av dig stövlarna vid ytterdörren” vilket inte är så lätt att lista ut om man inte kan se budskapet bakom orden (Arnqvist, 1993).

Genom sättet att tala visar vi medvetet eller omedvetet upp en bild av oss själva. Uttryckssättet visar en tillhörighet eller ett avståndstagande. Detta sker inte enbart genom vad vi förmedlar genom icke-verbalt språk utan också genom vilket språkbruk vi använder oss av. Ungdomar har sina uttryck, ord är ute eller inne, och olika yrkesgrupper har sin terminologi som gör att de kan identifiera kollegor (Crafoord, 2005).

I språkdräkten finns också en mängd symboliska tecken och budskap vid sidan av det sagda. Genom ordvändningar, ordval, dialektala uttryck och kombinationer av ord förmedlas budskap om släktskap, åsikter, intressen, eller sinnessällstånd. Detta sker automatiskt och omedvetet och uttrycker känslor av tillhörighet respektive främlingskap på ett mycket märkbart sätt (Crafoord, 2005, s 31).

Barn utvidgar sitt språk i hemmet och genom upplevda händelser med nära och kära, i förskola eller skola, i kontakten med litteratur av olika slag, genom massmedia, musik och inte minst genom kamratrelationer. De flesta barn och ungdomar (och vuxna) har en väl utvecklad förmåga att anpassa språket efter situationen. Ett språkbruk som är gångbart i kontakten med kompisar är inte alltid lika gångbart i skolan. När vi lär oss vårt modersmål, tar vi inte bara till oss vad orden betyder utan också vilka typ av social och kulturell värdeladdning ordet har. Orden/värdeladdningen kan värderas på en fallande skala från närmast totalt tabubelagda ord till fullständigt neutrala. Vad som kan anses tillåtet/passande och vilka känslor ordet väcker skiftar mellan olika socio-kulturella grupper, från en tid till en annan, men det växlar även från person till person (Anderson, 1985).

Hur man talar och använder språket skiftar mellan olika socio-kulturella grupper. Elever som kommer till skolan kan möta ett språkbruk som de inte är vana vid, vilket kan ställa till problem för dem, och kan göra att de klarar sig sämre (Svensson, 1998). Även Anderson (1985) nämner detta och även han förklarar att man i språksammanhang kan tala om två typer av sätt att använda språket som kvalitativt skiljer sig åt. Det ena benämns som begränsad kod och det andra som utvidgad kod. Den begränsade koden karakteriseras av enkel meningsbyggnad, situationsbundet språk med begränsat ordförråd, medan den utvidgade koden kännetecknas av en komplex meningsbyggnad och en abstrakt och generell utformning. Det sistnämnda är gångbart i skolan. Svensson (1998) beskriver vidare två möjliga tolkningar av slutsatsen av det faktum att det i så stor utsträckning tycks påverka framgången för elever i skolan vilken typ av kod de använder. Den ena tolkningen är att den utvidgade koden är nödvändig och använder man inte den så är det för att det fattas språkkunskaper, vilket i sin tur innebär att dessa barn behöver kompensatorisk undervisning. Den andra tolkningen innebär att den begränsade koden håller samma kognitiva nivå och helt enkelt är ett annat sätt att uttrycka sig på. Det har visat sig att lärare oftast har lättare att identifiera sig språkligt med barn som kommer från medelklassfamiljer. Vidare menar Svensson att en möjlig tolkning av

problemet är, att istället för att ge dessa barn kompensatorisk undervisning, kanske lärarkåren borde skaffa sig kompletterande språkkunskaper. Hon understryker dock att en del barn som kommer till skolan saknar grundläggande kunskaper i sitt språk.

### **2.2.3 Språkets innehåll**

Semantik, betydelselära, är läran om vad orden och uttrycken betyder. För att orden ska ha en faktisk innebörd för oss behöver vi kunna relatera dem till något. Detta sker genom de erfarenheter som vi skaffar oss och genom de iakttagelser som vi gör (Arnqvist, 1993). Prosodin, röststyrka, betoning, intonation, språkrätm, pausering och tonhöjd är viktiga hjälpmedel för oss för att kunna uppfatta vad som sägs och för att uttrycka vad vi vill ha sagt (Svensson, 1998).

Efter det att barnen har sagt sitt första ord går utvecklingen med en svindlande hastighet. Vid tiden för skolstarten räknar man med att barnen har mer än 10 000 ord i sitt ordförråd, men med stor variation mellan varje enskilt barn. Ett uttryck som används för att belysa med vilken lätthet nya ord lärs in är uttrycket ”fast mapping”. Med det avses att barn lär sig nya ord efter att endast ha hört det en gång (Arnqvist, 1993).

Johansson och Svedner (2003) menar att det inte är klarlagt vilken betydelse så kallat ”baby talk” (BT) har för språkutvecklingen. BT kännetecknas av att den vuxne talar till barnet med lägre tempo, korta, enkla meningar, enkelt ordförråd, speciell intonation och minspel samt upprepningar (Var är lampan — där är lampan – titta lampan). I alla de språk som man har undersökt har BT funnits. Det här särskilda sättet att tala med små barn förändras allt eftersom barnet växer och blir äldre. Taltempot hos den vuxne ökar successivt, språket blir mer avancerat ju äldre barnen blir och vi slutar att använda den ljusa rösten som vi använde till spädbarnet. Det är ovanligt att BT tillämpas på barn i femårsåldern. Framför allt är det mödrar och fäders sätt att prata med sina barn som man har undersökt. I den västerländska kulturen kunde man inte påvisa någon skillnad mellan dessa (Söderbergh, 2005).

Det är vanligt att små barn använder de ord de har i sitt ordförråd och lärt sig uttala, för att även benämna andra närliggande företeelser som de ännu inte har ord för. När ett ord används i fler sammanhang, t ex när vovve får beteckna alla fyrfotadjur, talar man om överextension och när motsatsen råder, när t ex när vovve får beteckna endast en speciell hund, talar man om underextension. Barnen nybildar även ord genom att skapa egna ordkombinationer. Vuxnas återkoppling på barnens kommunikation, hjälper dem att förstå innebörden och kunna kategorisera orden. Framförallt ökar barnens ordförråd genom att de pratar och använder sitt språk (Arnqvist, 1993).

## **2.3 Språkutveckling ur ett genusperspektiv**

I läroplanen för förskolan (Lpfö 98) samt i Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) står det att jämställdhet mellan könen tillhör de grundläggande värden som förskolan och skolan ska verka för och ständigt hålla levande. Barnen ska få tillfälle att utveckla sina intressen och förmågor oavsett vilket kön de tillhör, utan att mötas av stereotypa könsrollsschabloner. Flickor och pojkar kommer i mötet med de vuxna, genom de krav och förväntningar som de möter, att forma sin uppfattning om vad som är kvinnligt respektive manligt.

Nationalencyklopedin (1992) upplyser om att begreppet genussystem skapades under 1970-talet av amerikanska antropologiska forskare och betecknar sociala och kulturella skillnaderna mellan kvinnor och män, medan begreppet kön beskrivs som den biologiska skillnaden. Vidare kan man läsa i Nationalencyklopedin (1993) att jämlikhet innebär att alla människor har ett lika värde. Jämställdhet betyder att kvinnor och män har samma rättigheter, skyldigheter, möjligheter samt samma ställning och inflytande. I Sverige antogs en jämställdhetslag 1979 och samma år kom FN:s konvention mot kvinnodiskriminering.

Månsson (2000) beskriver resultatet av en undersökning som hon genomfört angående interaktionen i ett genusperspektiv mellan små förskolebarn och deras kvinnliga pedagoger. Barnen som deltog i undersökningen var mellan ett och tre år gamla och kom från tre olika förskolor. Hon fann att det bland de yngsta barnen var svårt att upptäcka någon genusskillnad, medan barnen mellan två och tre år uppvisade en skillnad i uppträdande utefter kön. Vidare upptäckte författaren att det generellt var så att pojkarna dominerade i de helt vuxenstyrda aktiviteterna, men att det på alla tre förskolorna framför allt var en pojke, som så att säga, gjorde sig till talesman för pojkgruppen. Fenomenet fick i avhandlingen namnet ”Herre på Täppan”. De flesta av de övriga barnen hördes och syntes ungefär lika mycket, utom några av de tysta pojkarna som var betydligt tystare än flickorna. De talföra pojkarna tog initiativet till interaktionen med pedagogen, de kunde och fick behålla ordet och förde ibland långa dialoger under samlingen. De fick också mer utvidgade svar, följdfrågor, förstärkning genom omnämnande av sitt namn, leenden och ögonkontakt än de övriga barnen. Förutom ett större talutrymme hade de även en dominerade ställning vid andra uttrycksformer för önskan om bekräftelse. Var aktiviteterna av sådant slag att de endast var delvis vuxenledda, t ex matsituationer, var fördelningen med avseende på kontakt mera jämt fördelade mellan pojkar och flickor. På en av förskolorna agerade flickorna hjälpfröknar på eget initiativ, vilket inte skedde på de övriga förskolorna. Inte i något fall där det kunde märkas någon könsrelaterad skillnad i pedagogernas arbete fanns det någon medvetenhet om detta. Tvärtom skedde detta helt omedvetet. Författaren kunde därvid konstatera att det är svårt att se och upptäcka ett så subtilt mönster hos andra, men framför allt är det svårt att upptäcka det hos sig själv.

År 2004 kom ett delbetänkande från Statens offentliga utredningar (SOU 2004:115) angående vikten av jämställdhet i förskolan. Arbetet fick namnet Den könade förskolan. I delbetänkandet framhålls det att jämställdhetsarbete inte är frivilligt, utan utgör en del av värdegrunden. Vidare står det att bland de förskolor som undersökts har det knappast förekommit några diskussioner alls kring jämställdhet mellan könen. Jämställdheten ska visa sig i kraven vi ställer på flickor och pojkar, i våra förväntningar, samt i vårt bemötande i alla vardagliga situationer. Barn ska ses utifrån sin personlighet utan könsåtskillnad. Det framhålls också att detta kräver ökad kunskap hos personalen.

Skolverket publicerade år 2002 en rapport med Öhrn som författare. Rapporten visar att genomgående hörs och syns flickor mer än tidigare, men att det är stor spridning inom gruppen. Det tycks vara så att det är större spridning inom pojk- resp. flick-gruppen än vad det är mellan könen. En grupp av flickor, kommande från vad Öhrn betecknar mellanskiktet, karakteriseras som säkra, humoristiska och skämtsamma och benämns av lärarna i positiva ordalag. En annan grupp med arbetarbakgrund är tysta och osynliga, och benämns i mer kritiska formuleringar. Det konstateras att de tysta flickorna inte har försvunnit men att de säkra har tillkommit. Hos pojkarna är förhållandet detsamma som hos flickorna. Några pojkar har framträdande roller, medan andra är väldigt osynliga. När det gäller intresset för litteratur hittar man även där dessa båda ytterligheter hos pojkarna, medan det i gruppen flickor är mera jämnt. När det är fråga om prestationer relaterade till resultat är det liten skillnad mellan

könen. Det konstateras att för att klara sig i skolan behöver eleverna vara målinriktade, effektiva och beredda att konkurrera. En förändring av könsmönstren innebär inte alltid en förbättring utan kan tolkas som att skolan snarare förstärker den manliga normen. För flickornas del innebär detta att de både ska ha kvar den kvinnliga sidan men även ha tillägnat sig den manliga.

Svaleryd (2006) har skrivit en handbok där hon betonar att det finns en utbredd uppfattning om att vi redan lever i ett jämställt land, och därför inte behöver bekymra oss om jämställdheten, samt att detta är det största hindret för att nå en verklig jämställdhet. Målet är redan uppnått. Ett annat hinder för att arbeta med jämställdhetsfrågor är uppfattningen att det i grunden handlar om att acceptera att vi från födseln och genom vårt kön är olika, och där könen står i ett klart motsatsförhållande till varandra. Målet blir då att värna om skillnaderna och att dessa är något som vi måste lära oss att förstå och acceptera.

Von Sabljar och John (2005) beskriver en metod för praktiskt jämställdhetsarbete, uppbyggd i tre steg. Det första steget är att lära sig att se, det andra visar hur man kan göra för att bryta rådande strukturer och slutligen det sista steget är att sprida kunskapen vidare, så att hela verksamheten ska kunna innefattas i arbetet.

## 2.4 Begreppet språklig medvetenhet

Språklig medvetenhet eller metalingvistisk medvetenhet innebär en förmåga att medvetet kunna göra ett språkligt perspektivbyte, vilket sker genom att man distanserar sig och vänder sin uppmärksamhet från innehåll till struktur och formsida. Detta perspektivbyte ställer krav på den kognitiva, dvs. den tankemässiga förmågan, en förmåga som successivt utvecklas under uppväxttiden. Små barn har fullt upp med att lära sig att hantera språket på ett mera direkt sätt, att tala, göra sig förstådda och att förstå vad som sägs genom att aktivt delta i dialoger och samtal. Då de dessutom lever i nuet är det helt enkelt omöjligt för dem att distansera sig från detta och samtidigt se språket både som ett kommunikationsmedel och som ett objekt (Tornéus, 1992).

Ett internationellt vedertaget begrepp är "linguistic awareness" som på svenska närmast kan översättas till språklig medvetenhet. Jämsides med detta begrepp används metalingvistisk medvetenhet. Ordet metalingvistisk har bildats av det grekiska ordet meta som kan förklaras med ordet över, dvs. överordnad kunskap, samt lingvistik (språkvetenskap). Metalingvistisk medvetenhet är med andra ord detsamma som språklig medvetenhet och innebär att man medvetet klarar av att reflektera över språkets form och sitt sätt att språka. En annan term som används inom de nordiska länderna är språklig uppmärksamhet. Detta begrepp skiljer sig något till innebörden vid en jämförelse med språklig eller metalingvistisk medvetenhet, då det betecknar en något lägre språklig utvecklingsnivå. Språklig uppmärksamhet används då barnet kan leka med språket, men utan att det egentligen är medvetandegjort (Arnqvist, 1993).

Successivt börjar barnen så småningom att frigöra sig från innehållet i ordet och får ögonblick där det ger akt på hur något sägs. De kan rätta sitt eget uttal eller protestera om någon annan säger fel. Svensson (1998) ger exempel på en dialog som utspelar sig mellan en fyraårig dotter och dennes mamma:

Sanna kan inte säga sje-ljud och därför säger hon "hälv" när hon menar själv. En dag säger mamma till henne: "Du kan ta på dig skorna hälv."  
Sanna blir mycket förnärad, sätter händerna i midjan och säger: "Det heter inte 'hälv'. Det



heter 'hälv'!"  
Mamma: "Ja, det sa jag ju, 'hälv'."  
Sanna (arg): "Nej, du sa ju 'hälv'!"  
(Svensson, 1998, s 85)

Man kan tala om olika nivåer och svårighetsgrad när det gäller språklig medvetenhet. När man rimmar kan det räcka med att lyssna efter likheter i språket, men ska man tala baklänges, skifta plats, lägga till eller ta bort bokstäver krävs det tankeoperationer i flera led. För att förstå ordmåleri, språkliga bilder och metaforer behövs kunskap om kultur och omvärld, samtidigt som det kräver en djupare kognitiv förmåga. Skulle dessa uttryck tolkas bokstavligt skulle det ge en väldigt bisarr bild av den värld vi lever i (Tornéus, 1992)

Något som är värt att hålla i minnet är att språklig medvetenhet och språklig förmåga är två skilda ting. Man kan ha en nedsatt eller outvecklad kommunikationsförmåga men samtidigt ha en god språklig medvetenhet. Det omvända förhållandet kan också råda, dvs. att man har en god språklig förmåga jämsides med en språklig omedvetenhet (Svensson, 1998).

Språklig medvetenhet innebär enligt Tornéus (1992) en förmåga att medvetet kunna skifta uppmärksamheten från innehåll till form och struktur i språket. Hon sätter vidare ett likhetstecken mellan fonologisk medvetenhet och kunskaper om språkets ljudstruktur, vilken kan sägas ha två sidor, ljudsegmentering och ljudsyntes. Vidare skriver författaren att ljudsegmenteringen som i allmänhet är svår för förskolebarn dock inte ska förväxlas med förmågan att särskilja ljud. Det har visat sig att redan cirka en månader gamla barn kan skilja mellan stavelser som "ba" och "pa". Fyra - femåringar kan höra skillnad mellan bil och pil, vilket visar att de uppfattar ljudmönstret i språket. Detsamma gäller även att höra om ord låter lika, om de rimmar.

Fonologisk medvetenhet innebär att man förstår att det man säger inte bara har en innebörd utan att man även kan se på det utifrån form och struktur. Fraser kan delas upp i ord, dessa kan vara långa eller korta och de kan i sin tur delas upp i stavelser och språkljud. De kan låta lika eller olika och motsvaras av tecken som man kan skriva. Senare delen av förskoleåldern är en väldigt aktiv period då barnen är roade av att rimma och ramsa, ändra vokal eller konsonant i orden och uppfinna nonsensord. Förmågan att kunna rimma nonsensord förutsätter dels en fonologisk medvetenhet dels en semantisk. Det krävs inte bara att man kan bortse för från betydelsen av ordet utan även att man kan uppfatta språkets melodi och betoning. Saknas den semantiska medvetenheten så kan barnet endast rimma på så kallade riktiga ord (Svensson, 1998).

Då barnet medvetet kan välja att titta på språkets ljudstruktur kan det sägas vara språkligt medvetet, men svårighetsgraden skiftar beroende på vilket område man tittar på. Tornéus (1992) förklarar att ljudsegmentering är svårt men ljudsyntes är ännu svårare och ger som tänkvärt exempel skillnaden mellan att plocka ner en bilmotor i smådelar (segmentering), jämfört med att försöka sätta ihop alla smådelarna igen till en fungerande motor, (syntes). Stavelser däremot är betydligt lättare att urskilja än enskilda språkljud. Förståelsen av att språket består av olika ljud finns eller finns inte hos barnet. Förmågan däremot att i stigande svårighetsgrad kunna manipulera med språket är en färdighet som genom träning ökar alltmer. Författaren tar vidare upp en rad exempel på hur barn härleder ord för att göra språket begripligt. Ett av dem beskriver en flickas tankar kring ordet avgift.

En femåring ombads i ett ordförrådsprov att förklara innebörden i ordet "avgift". Efter en stunds intensivt tänkande kom svaret: "Det är när man har skilt sig." Denna förklaring var ett resultat av

en metamorfologisk analys. Flickebarnet hade upptäckt att ordet bestod av två delord, summerat deras betydelse och på det viset kommit fram till svaret (Tornéus, 1992, s 34).

Att ett ord kan bestå av flera morfem har inte bara med ändelser att göra, utan även sammansatta ord räknas hit. Morfologisk medvetenhet innebär därför också att kunna förstå att man kan dela upp det sammansatta ordet i flera, eller sätta samman flera ord och därigenom bilda ett nytt. I svenskan har det betydelse vilket av de ingående orden som står först (blåljus – ljusblå, brandbil – bilbrand), (Tornéus 1992).

Svensson (1998) menar att syntaktisk medvetenhet kan visa sig genom att barnet själv rättar sig när det säger fel eller hör om någon annan låter orden komma i fel ordning (nu slut mjölken – nej, jag menar nu är mjölken slut). Barn kan i regel inte avgöra om en meningsbyggnad är fel eller inte förrän i sex - sju årsåldern. Är det så att små barn rättar sig själva när de har sagt fel så kan det bero på någon signal som den vuxne sänt ut och som barnet har uppfattat. Man kan då tala om tillfällig språkmedvetenhet. Det är lättare för barn att upptäcka böjningsfel än fel ordföljd. En undersökning på svenska gymnasieelever gav samma resultat, dvs. att de hade lättare att korrigera böjningar av verb, substantiv och adjektiv, än att bilda meningar med vissa utvalda ord skrivna i slumpmässig ordning (Tornéus, 1992). Språklekar för att stärka den syntaktiska medvetenheten kan vara att låta barnen fylla i utelämnade ord i meningar, byta ut felaktiga ord i meningar och bilda meningar av omkastade ord (Svensson 1998).

## **2.5 Samband mellan språklig medvetenhet och läs- och skrivutveckling**

För att lära sig läsa krävs att man har förstått vad skrift är samt att bokstäverna representerar språkljud i det talade språket, förklarar Lundberg (2007). Vidare klargör han att man behöver ha förstått att ordströmmen kan delas upp i ord, och orden i olika ljud. För att klara detta krävs att man har uppnått en viss språklig uppmärksamhet. Även om vissa barn lär sig att upptäcka detta på egen hand behöver de allra flesta få hjälp med att uppmärksamma dessa delar av språket. Lundberg skriver att han och hans medarbetare har kommit fram till att ”en god läsutveckling vilar på fyra ben” (Lundberg, 2007, s 7). De fyra benen består av språklig medvetenhet och då fram för allt den fonologiska medvetenheten, bokstavskunskap, ett gott ordförråd samt motivation och uppgiftsorientering, dvs. uppmärksamhet, koncentration och uthållighet. För att skapa nyfikenhet och glädje hos barnen ska de alla känna att de lyckas. Detta skall vara den grundläggande utgångspunkten i arbetet med språklig medvetenhet. ”Nothing succeeds like success” (Lundberg, 2007, s 8).

Vidare menar Lundberg (2007) att genom att kartlägga den fonologiska medvetenheten är det redan i förskolan möjligt att förutsäga vilka barn som löper större risk än andra att få svårigheter vid den kommande läs- och skrivutvecklingen. Tidig språkträning kan förebygga en stor del av dessa svårigheter och göra att läsinlärningen går smidigare. Författaren upplyser om att UNESCO har gjort beräkningen att det idag finns 900 miljoner vuxna i världen som inte kan läsa. De har inte lärt sig läsa trots att väldigt många av dem dagligen omges av skriftliga symboler. Detta visar, menar han, att läsutveckling inte sker som en naturlig del av en utveckling och i takt med en stigande ålder.

Myrberg (2001) skriver att trots att studier har visat att fonologisk medvetenhet är nödvändig för läsinlärning, och att de barn som har mest nytta av den fonologiska träningen är de barn som befinner sig på en låg språklig utvecklingsnivå, får vissa barn svårigheter i sin läs- och

skrivutveckling. Myrberg påvisar att orsakerna kan ligga i en försvagad medfödd fonologisk förmåga, t ex vad det gäller fonologiskt arbetsminne.

Vilken relation fonologisk medvetenhet har till läsinlärningen har varit föremål för många undersökningar och flera teoribildningar, men först och främst kan man urskilja tre olika förklaringar. Den första är att språklig medvetenhet är en förutsättning för att kunna lära sig läsa, den andra att språklig medvetenhet är en effekt av att man har lärt sig läsa, samt den tredje att den kognitiva nivån påverkar både språklig medvetenhet och läsinlärning. Den sistnämnda teorin har man inte kunnat finna några egentliga belegg för, då det inte har gått att visa något klart samband mellan den kognitiva nivån och läsinlärningen. Den andra tolkningen, att språklig medvetenhet är en effekt av att man lärt sig läsa skulle kunna innebära att barnet har allt att vinna på att lära sig läsa tidigt, ju tidigare desto bättre (Arnqvist 1993).

Söderbergh (2005) beskriver hur en tvååring lär sig läsa med hjälp av helordsmetod och läslappar och konstaterar att den fonologiska medvetenheten vaknar och ökar efterhand som barnet blir en allt skickligare läsare. Tornéus (1992) fastslår att barn, för att knäcka den alfabetiska koden måste förstå att ord består av olika språkljud och att bokstäverna är symboler för dessa. Arnqvist (1993) redogör vidare för resultatet av språklig stimulans hos förskolegrupper och konstaterar att nivåskillnad minskade mellan de barn som hade låg språklig medvetenhet jämfört med dem som från början hade en högre medvetenhet. Främst gagnade språkträningen de barn som låg i riskzonen för att få läs- och skrivsvårigheter. Svensson (1998) skriver att språklekar gör barn mer mentalt förberedda, de blir nyfikna och får en större vilja att vilja lära sig läsa och skriva, samtidigt som de övar sig i abstrakt tänkande.

Förmågan att förstå och använda sig av morfologiska regler påverkar vår förmåga att kunna läsa. Som lite mer vana läsare läser vi inte hela ord utan delar av det, endast morfemet eller hela ordbilden. Svensson (1998) tar upp följande exempel: Stöter man på ordet skola som ett sammansatt ord, så läser man enbart den sista delen: skolsal, skoldag, skolstyrelse, skollov, skolresa, skolskjuts, skol-TV, skolålder, samt första delen i byskola, ridskola, högskola, simskola, lekskola, montessoriskola, lakritskola, förskola, privatskola. Ibland kan våra förväntningar styra läsandet så att ordet lakritskola blir till ett sammansatt ord med skola. När det gäller läs- och skrivning innebär morfologisk medvetenhet bl.a. att man förstår att ordet går att härleda till dess grundform, vilket kan spara mycket möda vid rättstavning.

God läsförmåga leder enligt Tornéus (1992) till ökad metasyntaktisk medvetenhet samtidigt som en bristande metasyntaktisk medvetenhet hindrar en god läsutveckling. Sambandet mellan läsning/skrivning och syntaktisk medvetenhet är inte helt klarlagt, men det har visat sig genom forskning att sambandet förmodligen är ömsesidigt.

Ett barn som inte har kommit så långt i sin läsutveckling och har problem med avkodning kan ta hjälp av sammanhanget och de omkringliggande orden. Finns det brister i den semantiska utvecklingen blir det svårt att förstå det lästa innehållet och i kombination med avkodningsproblem så växer svårigheten (Carlström, 2005).

Pragmatisk medvetenhet innebär enligt Tornéus (1992) att man kan anpassa språket efter situationen, och att man kan avgöra om ett uttalande är entydigt, rimligt, och logiskt, eller mångtydigt och motsägelsefullt. Barn har i allmänhet svårt att göra en korrekt sådan bedömning före sju års ålder. I undersökningar som gjorts har det framkommit att svårigheten i vissa fall har kvarstått längre upp i skolåldern och då gett upphov till bristande läsförståelse.

I läsning visar sig bristande pragmatisk medvetenhet genom att barnen har svårt att ”läsa mellan raderna”. De intar ofta en passiv inställning till texten utan några förväntningar på innehållet och märker inte att de inte har förstått. Å andra sidan kan den pragmatiska medvetenheten öka genom att barnet lär sig läsa.

## 2.6 Metoder att kartlägga barns språkutveckling

Hansson (2003) menar att tidig screening av barns språkutveckling inte i första hand syftar till att ställa diagnos på barn (t.ex. språkstörning) utan att hitta de barn som befinner sig i riskzonen, så att man i möjligaste mån kan förebygga språkstörning. Vidare beskriver författaren språkbedömning som en strävan att se barnets kommunikation i helhet. Språkbedömning sker via inledande samtal där man noterar hur barnet samspelar och medverkar samt om ögonkontakt och turtagning tycks fungera på ett för åldern adekvat sätt. Därpå följer test med någon inriktning eller, om barnet inte samverkar på ett adekvat sätt, en bedömning av spontantal. Det senare är å ena sidan mer tidskrävande då man är tvungen att anteckna allt barnet säger under spontana tillfällen för att sedan analysera detta, men å andra sidan får man ett mer verklighetstroget resultat. Dessutom menar författaren att någon form av observerat spontantal bör ingå vid alla språkbedömningar, då det kan skilja sig åt hur barn presterar i en testsituation och i för barnet naturliga situationer.

Nya Lundamaterialet (Ackheim, Holmberg & Stenkvist, 1976) kartlägger och bedömer barns språkliga förmåga. Det framställdes vid foniatriska avdelningen i Lund mellan 1975 och 1978. En av initiativtagarna till materialet är Ulrika Nettelbladt-Dalby. Förbättringar gjordes i samband med ett 60-poängsarbete i fonetik vid Lunds universitet. Det är tänkt att användas av logopedier och talpedagoger, som ett av flera hjälpmedel, för att kartlägga och bedöma expressivt språk hos barn från ca 3 år. I första hand inriktar sig materialet på fonologi, morfologi samt till viss del syntax. I materialet beskrivs olika strategier för att få barnen att uttrycka sig, nämligen frågeordsstrategin, avslutningsstrategin, modellstrategin och uppmaningsstrategin. De olika delarna i Lundamaterialet är fonologi, pluralbildning av substantiv, komparation av adjektiv och adverb, kongruensböjning - genus och pluralis, genitiv, possessiva pronomen, negation, samt tempus. Materialet bygger på tecknade färgbilder som barnet ska titta på samtidigt som undersökaren ställer ett antal frågor enligt föreslagen mall. Svaren från frågorna, jämte spontantal, förs in på en blankett. Undersökningen utförs vanligen på ca 20 minuter.

Nya SIT. SIT (Britt Hellqvist & Bengt Hellqvist, 1989) står för Språkligt Impressivt Test och kom ut första gången 1982 och med en nyutgåva 1989. Testet är avsett för barn från ca 3 år och är tänkt att genomföras på ca 15 minuter av logoped, tal- och specialpedagog. Nya SIT består av tecknade färgbilder och är uppbyggt som en berättelse. Testet avser pröva barns förmåga att förstå det svenska språket och är även användbart till flerspråkiga barn och barn med hörselskador. I testsituationen ska barnet peka ut den bild som denne tycker stämmer bäst överens med den mening testledaren läser. Meningarna har varierad svårighetsgrad vad gäller grammatik. Barnets svar förs över på en blankett och efter testsituationen för testledaren över svaren i kolumner. Då får man en översiktlig bild över vilka eventuella brister barnet har i sin språkförståelse.

TRAS, som står för Tidig Registrering Av Språkutveckling, är utvecklat i Norge under 2002 och gavs ut i Sverige 2006, då översatt till svenska av Ekesund (2004). TRAS är ett observationsunderlag och inte ett test. Materialet, som består av en handbok jämte TRAS

observationsschema, är tänkt att kunna användas i förskolan av pedagogerna. Observationsschemat är uppbyggt som en cirkel innefattande åtta tårtbitar som representerar samspel, kommunikation, uppmärksamhet, språkförståelse, språklig medvetenhet, uttal, ordproduktion samt meningsbyggnad. Varje tårtbit är delad i tre sektioner som motsvarar åldrarna 2-3 år, 3-4 år och 4-5 år. Dessutom är varje ålder indelad i tre fält, där varje fält representerar en fråga eller ett påstående från ett utvecklingsschema. Pedagogerna observerar barnet i vardagen och fyller tillsammans i TRAS enligt kriterierna att barnet inte kan eller gör det efterfrågade, barnet kan eller gör ibland det efterfrågade eller barnet kan säkert det som efterfrågas för varje påstående eller fråga. I cirkeln blir det tydligt vilka barnets starka respektive svaga sidor är. I handboken finns tips på hur man kan arbeta för att stärka de delar som är svaga.

Språkresan, av Ellneby (1997), finns beskriven på både Ellnebys och Assessios (f.d. Psykologiförlaget) hemsidor. Enligt Assessios hemsida <http://www.assessio.com> (070218), är materialet tänkt att kunna användas i två syften, nämligen att dels utvärdera och dels stimulera barns kommunikativa och språkliga förmåga. Materialet kan användas med tvåspråkiga barn samt till svensktalande barn med språkförsvning. Till materialet hör en handledning, utvärderingsprotokoll och fyra små resväskor (med vardera ett tema) innehållande ca 10 miniatyrföremål, fem färgbilder och åtta serier med sekvensbilder kopplade till färgbilderna. Utvärderingsdelen, som är tänkt att avbilda barnets förmåga att använda och förstå språk, både positivt och rättvist, innehåller tre delar; barnets förmåga att uttrycka sig i tal, barnets ordförråd och språkförståelse.

Språksnabben (Bruce, Lavesson & Wigforss, 2006) bygger på en sammanställning av ett screeningmaterial avsett för barn i förskoleåldern 3-6 år. Underlaget är inte normerat, men det föreligger resultatbedömning av barn med normal språkutveckling. Materialet ska ses som en första metod att preliminärt avgöra om språklig avvikelse finns och är tänkt att kunna användas i förskolor, logopedmottagningar och BVC. De områden som ingår i Språksnabben går från yta till djup i språklig utveckling och är fonologi, grammatik, semantik, satsförståelse, samtal och samspel. Test sker enskilt med barnet. Materialet innehåller handledningshäfte, de bilder och rekvisita som behövs för testning samt svarsblanketter. Under testsituationen läser pedagogen de förutbestämda ord och meningar som finns angivna på svarsblanketten. Avvikelse noteras, sammanställs efteråt och ger en fingervisning av språkproblemens art. Hänvisning görs till några test att gå vidare med, t.ex. Nya Lundamaterialet vid grammatiksvårigheter och Nya SIT vid svårigheter med språkförståelse.

## **2.7 Språkstimulerande arbetssätt**

Myrberg (2003) förklarar att språkligt ogynnsamma biologiska förutsättningar kan reduceras genom en bra skol- och hemmiljö. Även det omvända råder. Barn som inte har några medfödda språkliga svårigheter kan i en mindre lämplig miljö utveckla sådana. Myrberg skriver vidare att för skolans del är personalens kompetens det viktigaste. En skicklig pedagog ska vara väl insatt i barns språkutveckling, om läs- och skrivinlärning, och om processinriktat arbetssätt som utgår från barnens förmågor och individuella kompetens. Det viktigaste är inte vilka metoder som används, utan hur de används. Arbetsmaterial, läromedel, metoder och program som används behöver utvärderas så att man vet på vilket sätt de befrämjar utvecklingen och vad som åstadkommer de positiva resultaten. Exempel på material som utvärderats är Fem myror är fler än fyra elefanter samt Bornholmsmodellen. I projektet betonas också vikten av att barn tidigt får möjlighet att upptäcka böckernas värld och speciellt

framhålls Astrid Lindgrens sagoböcker.

Bornholmsmodellen är ett program och ett material som övar språklig medvetenhet hos förskolebarn. Det bygger på forskningsprojekt som genomfördes på Bornholm med professor Lundberg (2007) som projektledare. Lekarna och övningarna som ingår i programmet ska förbereda barnen på deras kommande läs- och skrivutveckling. Materialet gavs ut första gången 1994, och kom nu 2007 ut, i en ny, delvis omarbetad upplaga. Lekarna/övningarna som är uppdelade i fem kategorier, genomförs dagligen, femton minuter/dag i cirka femton veckor. De görs i en given ordning. Författaren skriver att programmet gagnar speciellt barn som är i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter, men menar att alla barn har nytta av dem.

Lundberg (2007) betonar dessutom högläsningens värde för barnets språkutveckling. Han poängterar att en daglig sagostund är lika viktig som de språkstimulerande lekarna. Läsningen sporrar fantasin och ger barnen möjlighet att upptäcka världar som ligger utanför deras egen sfär. Den ger dem dels ett ökat ordförråd och dels en mer komplex meningsbyggnad, genom att barnen får höra ord och meningskonstruktioner som inte används i det dagliga språket. De kommer efterhand att lära sig hur en berättelse är konstruerad, vilket ger dem fördelar när de själva ska läsa. Utöver gemenskapen, kontakten och samspelet ger sagostunden även ett tillfälle att vara stilla, koncentrerad och uppmärksam.

Vidare understryker Lundberg (2007) vikten av att tala med barnen. Han skriver att i en amerikansk undersökning har skillnaden mellan hur många ord barn fått möta under sina första tre år beräknats. I gynnsamma miljöer beräknades det att barnen exponerats för 35 miljoner ord, medan de i mindre gynnsamma endast mött 10 miljoner ord. Skillnaden var inte bara kvantitativ utan även kvalitativ. I de mindre befrämjande miljöerna bestod språket till stor del av korta åthutningar och tillsägelser. Han skriver vidare att om undersökningen hade gjorts i Sverige så är det möjligt att resultatet blivit ett annat, eftersom förskolan här ser barnens språkutveckling som ett viktigt område att arbeta med. ”Förtroliga samtal och fritt berättande, högläsning och språklekar är aktiviteter som kompletterar varandra och som man måste ge ordentligt utrymme i en förskola med pedagogiska ambitioner” (Lundberg, 2007, s 110).

Svensson (1998) ger en rad förslag på hur man kan öka den morfologiska medvetenheten genom språklekar av olika slag, t ex. bilda nya ord genom att sätta till eller ta bort stavelser, skapa motsatsord genom att använda ”o” som prefix. Svensson (1995) tipsar om lekar som går ut på att kasta om delar av ord eller bokstäver, tala baklänges (bala taklänges), hemliga språk t ex. Rövarspråket, All-språket, I-språket och Fikonspråket.

När både den fonologiska/grafologiska och den pragmatiska medvetenheten inte är fullt utvecklad blir svårigheterna större, menar Tornéus (1992). Genom att ställa frågor som knyter an till barnens erfarenhet kan man hjälpa dem till en mera aktiv läsning och därigenom öka den pragmatiska medvetenheten. Rollekar, dikter, vitsar och gåtor och sagoläsning/berättande är andra sätt att lekfullt öva den pragmatiska medvetenheten.

Glentow (2006), har skrivit en metodisk handbok att användas för att förebygga läs- och skrivsvårigheter, och lär i denna ut strategier för hur man bl. a. kan öka medvetenheten om språket genom att arbeta på ett allsidigt sätt med ord och uttryck. Övningarna kan användas av alla både barn och vuxna, beroende på hur man anpassar övningsmaterialet och på vilken svårighetsgrad man väljer på orden och uttrycken. På ett ställe i boken ger hon exempel på en

sorteringsövning av gummiband som används dels som laborationsmetod för språkbehandling och dels som inkörsport för valda fördjupningsarbeten. Alla övningar kan göras muntligt, men när förutsättningar finns, så låter man läsning och skrivning ingå som en del av uppgiften. Hon framhåller hur viktigt det är att eleverna varje dag ges tillfälle att tala, lyssna, läsa och skriva och att samtliga dessa fyra komponenter ska genomsyra skolarbetet varje dag.

Vi plockar ut ord som bred och smal och resonerar om att de är relativa begrepp (breda band är breda bredvid smala, men smala bredvid ännu bredare). Vi bildar meningar: Vilket popband tycker du bäst om? Segla i havsbandet. Vi har skaffat bredband Vi resonerar om ordet band i abstrakt betydelse (familjeband, vänskapsband m fl). Vi resonerar om ordet tånjbar i konkret och abstrakt betydelse. (Tånja ut musklerna. Tånja på bestämmelserna). Vi arbetar med synonymer till tånjbar. (Flexibel arbetstid.) Vi arbetar med olika ordklasser: Ge mig ett band så jag kan banda programmet (Glentow, 2006, s 131).

Tuomela, fil. Dr i tvåspråkighet, (föreläsning i Kristianstad, 070307) menar att man måste sära begreppen språkutveckling och språklig medvetenhet och att pedagoger som arbetar med barn måste bli medvetna om denna skillnad. Att arbeta med rim och ramsor, språkpåsar, ha språksamlingar, arbeta med Bornholmsmodellen är inte tillräckligt för att utveckla språket som helhet. Nämda metoder stimulerar språklig medvetenhet, vilket är bra för barns läs- och skrivutveckling. Vidare menar han att det går att skilja på följande begrepp; språkutveckling, språklig medvetenhetsutveckling, talutveckling (barn med talutvecklingsproblem har svårighet med sin talapparat) samt läs- och skrivutveckling. Ett språkutvecklande arbetssätt går ut på att använda sig av ett språkutvecklande förhållningssätt i vardagen, i rutinsituationer och planerade aktiviteter, d.v.s. hela tiden. Detta ska vi göra genom att använda oss av fem professionellt språkutvecklande principer.

Den första principen är, enligt Tuomela, att skapa språkutrymme för barnen, d.v.s. barn ska få tillfälle och möjlighet att både lyssna till tal (inflöde) och att tala själva (utflöde). Han talade om två kanaler till respektive flöde. Inflödeskanalerna är att använda öron och ögon. Barn lär sig de ord vi ger dem, så vuxnas uppgift är att låta barn bada i lyssnande språk och när de kan läsa ska de även få lov att använda ögonen som inflödeskanal. Utflödeskanalerna är att använda talorgan och händer, d.v.s. prata mycket och när barnen kan skriva låta dem få skriva mycket. Det är språkutvecklande. Han pekade på forskning som visar att vuxna i förskolan pratar 70 % av tiden och barnen 30 %. Av de 30 % som barnen talar är det dessutom inte de som behöver träna sig i utflöde som pratar. Därför ska man till viss del dämpa de mest pratglada och låta de tysta barnen komma mer till tals. Det är viktigt att organisera så att en vuxen och några barn får så många tillfällen som möjligt tillsammans under dagen.

Andra professionellt språkutvecklande principen menar Tuomela vara att ge barn nya och gamla upplevelser. Ett barn som får nya upplevelser som någon klär i ord får möjlighet till språkutveckling. Barn behöver både nya och gamla bekanta upplevelser och nya och bekanta ord för att utvidga och befästa ordförrådet. Berätta spontant för barn om egna upplevelser och om t.ex. din barndom. Om du berättar för lite går barnet miste om nya ämnen.

Den tredje principen är att läsa mycket för barnen. Välj noga och variera innehållet i boken. Då vidgas ordförråd och grammatiska kunskaper och det ger barnen nyanser i språket. Använd ett rikt språkbruk dvs. nämn saker vid dess rätta namn. Säg inte bara hämta den eller ta det!

Språknivån är den fjärde språkutvecklande principen. Tuomela menar att vuxna skall tala snäppet över barnens nivå för om vi talar för enkelt med barnen utvecklas inte språket. Den

femte och sista professionellt språkutvecklande principen som han menar att vi behöver arbeta utifrån, är den att nästan alltid prata begripligt. Med detta menar Tuomela att förskolan är experter på situationsbundet språk, d.v.s. att använda verbal kommunikation i samband med kroppsspråk, gester, mimik, bilder etc. Vi luras tro att barnen förstår oss, men i själva verket förstår de situationen i sitt sammanhang och inte det talade språket. Därför menar han att vi ibland bör tona ner tydligheten och låta barnen få en chans att lyssna på orden i stället.

## 2.8 Specialpedagogens roll för barns språkutveckling

I Skollagen, (SFS nr: 1985:1100), behandlas Förskoleverksamhet i 2a kap. Där beskrivs i 3 § att förskolans uppgift är att bjuda barn fostran och omvårdnad genom pedagogisk verksamhet. Personalen ska ha utbildning eller erfarenhet så barnens omsorgsbehov tillgodoses. Verksamheten skall utgå från varje barns behov och barn som behöver särskilt stöd i utvecklingen skall få sina behov tillgodosedda. I 9 § anges att kommunen har skyldighet att söka upp och erbjuda plats åt barn som av någon anledning har behov av särskilt stöd i sin utveckling. Det är vidare kommunens sak att tillse att föräldrarna får information om förskolans verksamhet och syfte, samt att platsen utnyttjas ([http://rixlex.riksdagen.se/\\_070227](http://rixlex.riksdagen.se/_070227)).

I Svensk författningssamling, (SFS 2006:1053, s 78f), anges en förändring i högskoleförordningen (1993:100) gällande Specialpedagogutbildningen. Bl.a. innebär förändringen att utbildningen fr.o.m. 070101 betecknas som avancerad nivå samt att nuvarande poängsystem förändras och så att nuvarande 60 högskolepoäng blir 90 högskolepoäng. Målet för utbildningen anges vara att studenten skall uppvisa den kunskap och förmåga som behövs för att kunna arbeta självständigt för barn, unga och vuxna som är i behov av extra stöd inom olika utbildningsverksamheter. Därtill preciseras i ett antal punkter vad studenten skall kunna när det gäller; Kunskap och förståelse, Färdighet och förmåga samt Värderingsförmåga och förhållningssätt. Särskilt kan i detta sammanhang nämnas, att den färdiga specialpedagogen skall kunna identifiera, analysera och medverka i både förebyggande arbete såväl som i arbete med att avlägsna hinder och problem i olika undervisnings- och lärandemiljöer. Enligt Högskolelagen, 9 §, skall utbildning på avancerad nivå bl.a.

... innebära fördjupning av kunskaper, färdigheter och förmågor i förhållande till utbildning på grundnivå och skall, utöver vad som gäller för utbildning på grundnivå,  
– ytterligare utveckla studenternas förmåga att självständigt integrera och använda kunskaper,  
– utveckla studenternas förmåga att hantera komplexa företeelser, frågeställningar och situationer... ([http://lagen.nu/1992:1434\\_070227](http://lagen.nu/1992:1434_070227)).

Det är avgörande för barn att de vuxna kring barnet samverkar, om stöd och hjälp ska leda till läs- och skrivutveckling, enligt SOU 1997:108. Alla behöver veta om varandras arbete och kunna kommunicera med varandra. Dessa samverkande vuxna kan vara föräldrar, bvc, förskola, specialpedagoger, talpedagoger, psykolog och logoped.

Specialpedagogik kan ha negativa effekter menar Asmervik (Asmervik, Ogden & Rygvold 2001) och förklarar att det i många fall fokuseras så mycket på svårigheterna att man inte längre observerar möjligheter och styrkor. Rygvold (Asmervik, Ogden & Rygvold 2001) menar att de viktigaste när det gäller åtgärder för barn med språkljudsproblem är att göra så att barnets tal inte efterföljs av negativa följder i kommunikationen och interaktionen med andra. Vidare menar Rygvold att det måste klargöras vem som äger problemet. Med det menar hon att svårigheten kan vara barnets, men det kan också vara omgivningens d.v.s.



kamrater, pedagoger - lärare och föräldrar. Utifrån detta kan insatser göras på olika sätt.

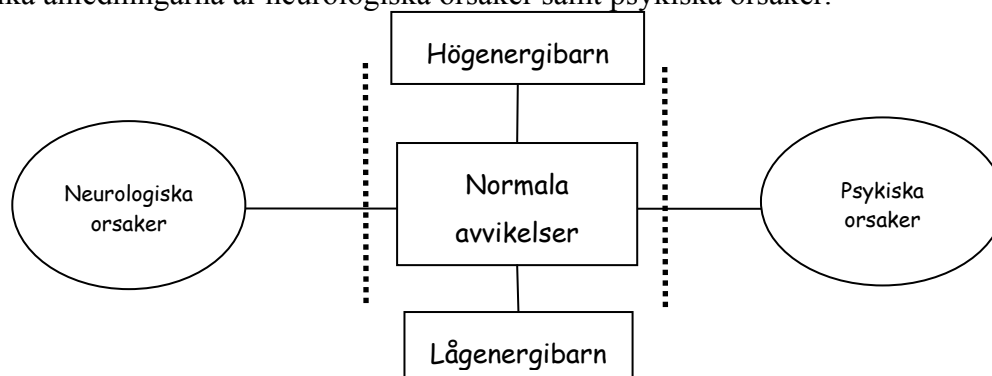
Specialpedagogik kan bl.a. ses ur ett kategoriskt perspektiv men också ur ett relationellt perspektiv. Persson (2001) beskriver dessa två perspektiv.

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever I svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön	Elever MED svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagog och elevvårdspersonal

Figur 1. Figuren visar skillnader mellan det relationella och det kategoriska perspektivet. (Figur enligt Persson, 2001, s 143).

Vidare menar Persson (2001) att specialpedagogisk tradition står att finna i det kategoriska perspektivet och sannolikt finns där än idag och han ställer sig frågande till varför en förskjutning till det relationella perspektivet går så långsamt. Hans teori är att det relationella perspektivet verkar utifrån ett långsiktigt tidsperspektiv och den specialpedagogiska verksamheten idag har stort fokus på mer eller mindre akuta problem. I den organisation med begränsade resurser som skolan ingår i, blir det därför legitimt att lösa problem akut enligt författaren.

Olika barn kan visa liknande yttre beteenden i samma situation, men botten i olika anledningar menar Hintze och Sandberg (2001). Detta illustrerar de med en figur (figur 2) där de olika anledningarna är neurologiska orsaker samt psykiska orsaker.



Figur 2. Figur som visar på variationsbredden vid uppvisat beteende med olika bakomliggande faktorer samt normalavvikelse. (Figur återgiven efter Hintze & Sandberg, 2001, s. 9).

Anledningar till avvikande beteende kan vara dels neurologiska orsaker, t.ex. medfödda,

förvärvade eller ärftliga grunder, dels psykiska orsaker d.v.s. barn som av olika anledningar tidigt i livet inte blivit bemötta av utvecklande och samspelade vuxna i sin närhet. I mitten av figuren finns det som Hintze och Sandberg (2001) benämner normala avvikelser och där befinner sig de barn som har svårigheter inom normaliteten. Extremvariationen i denna grupp nämns högenergibarn och lågenergibarn. Detta kan innebära att barnets speciella svårighet kan förklaras olika, beroende vilket synsätt observatören har, och beroende på vilken förklaring som antas, ges olika stöd. Därför måste alla barn behandlas på olika sätt och det finns således inga enkla lösningar för barns svårigheter. Vidare menar författarna att barn är komplexa och att man inte kan placera in barn i modeller och teorier utan man måste studera varje barn för att kunna hjälpa det enskilda barnet.

## 3 EMPIRISK DEL

I den empiriska delen beskrivs först metodiska överväganden. Urvalet presenteras liksom de etiska överväganden som gjorts. Sist följer en beskrivning av hur genomförandet har gått till.

### 3.1 Metodiska överväganden

En vetenskaplig uppsats handlar enligt Lindstedt (2002) om att avgränsa ett område, samla in material om ämne, att ordna materialet, att undersöka ämnet utifrån det insamlade materialet, att ge alla överväganden som författaren eller forskaren gjort under arbetets gång en samlad form och att slutligen se till att den som läser det förstår var det är författaren eller forskaren vill säga, och kan gå tillbaka till samma material för att på egen hand ta upp ämnet igen. Trost (1997) menar att en kvalitativ intervju utmärker sig bl.a. genom att den som intervjuar ställer enkla/raka frågor och får av respondenten komplexa svar. Vi valde att använda oss av intervjuer för att få svar på våra frågor i problemformuleringen då vår avsikt var att göra en vetenskapligt kvalitativ undersökning. Då vi funderade över vilken typ av frågor vi skulle använda oss av föll valet på det May (2001) benämner semistrukturerade frågor. Bl.a. beroende på att de intervjuade skulle svara på olika sätt kunde följdfrågor eventuellt bli aktuella i några fall, men inte i andra. Frågorna kunde behöva ställas i olika följd beroende på vad som lämpade sig under intervjun. Den intervjuade fick gärna styra ordningen på frågorna och variationsmöjligheterna blev stora. Eftersom intervjuerna inte förväntades te sig lika från intervju till intervju, kom intervjuerna att anta en låg grad av standardisering.

Bell (2000) menar att en fördel med intervjuer är den flexibilitet som man inte kan få i en enkätundersökning. Under en intervju kan man ställa följdfrågor, be respondenten utveckla och fördjupa sina svar. Dessutom kan man få ytterligare information genom att iaktta *hur* ett svar avges (t.ex. tonfall och kroppsspråk), vilket inte är möjligt genom en enkät. Bjurwill (2001) menar att intervjuer ska göras på plats, man ska sitta ostört, ha gott om tid och kunna se varandra i ögonen.

För att kontrollera validiteten kan man enligt Bell (2000) beskriva för kolleger eller vänner vad man avser ta reda på i undersökningen, och fråga om de utarbetade frågorna kan fungera i avsett syfte. Enligt Trost (1997) innebär validitet att den fråga man ställer under intervjun ska ge svar på det man verkligen avser undersöka. För att vi skulle få veta om de frågor vi formulerat i vår intervjuguide skulle fungera, lät vi två pedagoger besvara dessa. Båda pedagogerna ansåg att frågorna skulle fungera i enlighet med vårt syfte så därför valde vi att inte göra några ändringar i vår intervjuguide. Vidare menar Bell (2000) att det är lättare att ställa ledande frågor i en intervju än i en enkät. Det finns också en risk att frågorna ställs med olika tonfall om själva intervjuerna hålls av olika personer, vilket kan resultera i helt olika svar från respondenterna. När det gällde risken för skevhet i intervjusvaren, övervägde vi noga hur vi skulle formulera våra frågor och vi hade diskuterat oss samman på vilket sätt vi skulle ställa frågorna då vi är två som genomförde intervjuerna, dock ej tillsammans.

Enligt Bell (2000) är bandspelare endast att föredra om man vill jämföra sina egna anteckningar med inspelningen, eller om man vill citera respondenten. Vidare menar hon att varje intervju kan ta upp till 10 timmar att renskriva och analysera. Däremot menar Thomsson (2002) att ingen intervjuare samtidigt kan hinna med att lyssna, anteckna, reflektera över intervjun *och* föra samtalet vidare. Bjurwill (2001) går så långt i sin rekommendation att han kallar källmaterialet för bevismaterial och att det i vetenskapliga sammanhang är inspelningar

i första hand och utskrifter i andra hand. Såväl band som utskrifter bör finnas tillgängliga vid opponeringstillfället. Då vi valde mellan intervjudokumentation med hjälp av papper och penna eller med hjälp av inspelning valde vi det senare. Detta för att vi inte ansåg oss vara vana intervjuare och vi ville kunna lägga hela fokus på respondenten och själva intervjutillfället.

### 3.2 Urval

Vi diskuterade hur många personer vi skulle intervju och valde 8 individer. Mellan fem och tio intervjuer kan vara ett tillräckligt antal i en undersökning av denna omfattning, enligt Thomsson (2002). Urval av respondenter kan gå tillväga på olika sätt. Enligt Kullberg (2004) kan forskarna välja ut respondenter som agerar inom det tänkta undersökningsområdet och därmed förväntas ha kunskaper inom ämnet. Denscombe (2000) beskriver sannolikhetsurval och icke-sannolikhetsval. Till sannolikhetsurval hör slumpmässigt utvalda respondenter. Ett exempel är flerstegsurvalet, där urvalet görs i flera steg. Icke-sannolikhetsurval kännetecknas av att de respondenter som ingår i urvalet absolut *inte* är slumpmässigt utvalda. Detta nämns då subjektivt urval. Detta innebär att forskaren har viss kännedom om det område som ska undersökas och handplockar respondenter som troligen kan ge viktig information till undersökningen. Då vi båda var bekanta med vårt valda ämnesområde använde vi oss av subjektivt urval. För att kunna belysa problemet från olika vinklar valde vi att intervju olika yrkeskategorier som arbetar med och omkring barn i förskoleåldrarna (se figur 3). Genom deras tankar om samband mellan språkutveckling och läs- och skrivutveckling, skulle vi möjligen få en vidare syn på området. Bland respondenterna fanns sju kvinnor och en man, verksamma i två kommuner i södra Sverige. Två av respondenterna hade anknytning till varandra så till vida att de arbetade tillsammans några av veckans dagar. De övriga arbetade på olika arbetsplatser.

Yrke	Arbetar med	Arbetsplats	Benämning
Förskollärare	3-6-åringar	Språkavdelning på förskola	Förskollärare 3-6 språk-avd
Förskollärare	6-åringar	Förskoleklass	Förskollärare 6 år
Talpedagog	6-16-åringar	Kommunövergripande	Talpedagog
Rektor	Pedagoger verksamma m. barn i åldrarna 0-16 år	Förskola samt grundskola	Rektor
Förskollärare	0-3-åringar	Småbarnsavdelning på förskola	Förskollärare 0-3 år
Logoped	Barn i åldrarna ca 1-19 år	Kommunövergripande	Logoped
Förskollärare	3-6-åringar	Syskonavdelning på förskola	Förskollärare 3-6 år
Specialpedagog	0-6-åringar	Förskolorna i delar av ett skolområde	Specialpedagog

Figur 3. Urvalsöversikt av respondenter.

För att på ett överskådligt och enkelt sätt redogöra för vilka respondenter som sagt vad, valde vi att i resultatdelen, under respektive fråga, benämna dessa med yrkestitel samt med vilka åldrar de arbetar med. Ovanstående figur ger en fylligare bild av var någonstans samtliga respondenter tjänstgör och därtill även åldern på de barn de arbetar med.

### 3.3 Etiska överväganden

Vid all forskning måste en mängd etiska överväganden göras. För att stärka skyddet för enskilda i samhället har Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (2002) givit ut Forskningsetiska principer, där bl.a. individskyddskravet regleras. Individskyddskravet kan i sin tur delas upp i fyra huvudkrav nämligen informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa principer skall beaktas vid all forskning. I vår undersökning informerade vi respondenterna om dessa fyra krav på följande sätt. Vi berättade att vi var intresserade av hur olika yrkeskategorier tänker kring språkutveckling och specialpedagogik och därför ville veta hur just respondenten tänker kring dessa frågor. Vidare informerade vi om att respondenterna skulle komma att vara anonyma i undersökningen, att det var frivilligt att medverka och att de kunde avbryta deltagande närhelst de önskade. Dessutom berättade vi att respondenternas tankar endast var avsedda för denna undersökning, att inspelning, utskrift och anteckningar kommer att förstöras efter oppositionstillfället. Respondenterna fick slutligen bestämma vilken tidpunkt som passade bäst för sin intervju.

### 3.4 Genomförande

Vi ringde upp de vi valt som respondenter. Då vi fick kontakt med dessa berättade vi vad vi hette, vilken skola vi tillhörde, vilket program vi läste och att resultatet av undersökningen skulle utmynna i ett examensarbete i specialpedagogik om barns språkutveckling. Vi talade om att vi var intresserade av hur olika yrkeskategorier tänkte kring språkutveckling, kommande läs- och skrivutveckling och specialpedagogik och att vi därför ville ställa några frågor. Vidare informerades respondenterna om att deras medverkan grundade sig på att vi trodde att just de hade kunskap och erfarenheter i ämnet som vi var intresserade av att ta del av. Samtidigt upplystes de om att de skulle få vara anonyma i undersökningen och att de när som helst hade rätt att avböja fortsatt medverkan.

Vi informerade om att det rörde sig om fem frågor som vi skulle vilja veta respondenternas tankar kring, att informationen endast skulle användas i denna undersökning samt att varje intervju beräknades ta mellan 45 och 60 minuter. Vi berättade att vi ville spela in intervjun, att samtalet skulle skrivas ut och att möjlighet fanns att ta del av, och eventuellt göra ändringar, i innehållet innan materialet behandlades i uppsatsen. Respondenterna fick även information om att inspelning, utskrifter och anteckningar skulle förvaras på ett sådant sätt att ingen utomstående kunde komma åt dessa, samt att all insamlad data skulle förstöras efter oppositionstillfället.

Vår fråga till respondenterna var huruvida de skulle kunna tänka sig att ställa upp på en intervju. Samtliga tillfrågade var positiva till detta och tider bokades för intervjuer på respondenternas arbetsplatser. Vi lämnade våra telefonnummer och mailadresser för att underlätta kontakt. Samtliga intervjuer genomfördes och hölls i rum där vi satt avskilt utan att bli störda.

Inspelningarna lyssnades igenom och skrevs ut i sin helhet. Detta för att inte riskera att välja bort värdefull information redan vid avlyssningen. Vid transkriberingen av en intervju gick inledningen förlorad. Dock var den avlyssnad och kom på så sätt ändå med i anteckningarna. Efter utskrift skickades intervjuerna till respondenterna, som fick en vecka på sig att kommentera. En av respondenterna gjorde ändringar i texten. När tidsfristen gått ut för samtliga respondenter att höra av sig, skickade vi författare våra respektive utskrifter till

varandra för genomläsning.

Några dagar senare träffades vi för att analysera texterna. Vi bearbetade varje fråga för sig och gick igenom varje intervjuutskrift för att lyfta ut det innehåll som vi tolkade som svar på frågan. Intervjuerna numrerades från 1 t.o.m. 8. Under varje fråga markerade vi vilka svar som angetts av respondent 1, 2, 3 osv. Så arbetade vi oss igenom hela materialet. Därefter gick vi igenom varje intervju igen för att leta efter svar som eventuellt hade angivits på *en* fråga men som kunde höra hemma under en annan fråga. Därefter sammanställde vi de kategoriserade svaren i den resultatdel som följer under kapitel 4 Resultat.

## 4 RESULTAT

I detta kapitel redovisas de resultat som erhållits av intervjuerna. Redovisningen av intervjuerna följer i löpande text där resultaten är belysta med valda citat som är så ordagranna som möjligt. Detta rekommenderas av Denscombe (2000) som menar att forskaren ska ge läsaren en inblick till uttalandet. Varje fråga från intervjuerna redovisas var för sig, och rubriceras enligt följande:

- Respondenternas definition av begreppet språklig medvetenhet
- Respondenternas syn på samband mellan språklig medvetenhet och läs- och skrivutveckling
- Respondenternas tankar om metoder att kartlägga barns språkutveckling
- Respondenternas syn på språkstimulerande arbetssätt för flickor och pojkar
- Respondenternas tankar om specialpedagogens roll för barns språkutveckling

I resultatdelen har vi valt att endast redovisa resultatet. För sammanfattande tankar hänvisas till kapitel 5 Diskussion.

### 4.1 Respondenternas definition av begreppet språklig medvetenhet

#### Förskollärare 3-6 språk-avd.

Respondenten menar att man som vuxen ska hjälpa barnen att få metoder så att de kan använda sitt språk och att det är olika mellan barn. Språket kan användas på olika sätt och med detta menar hon att till exempel de barn som inte kan prata använder man teckenspråk till.

Vi har ett barn som då inte kan prata och vi pratar ju då med tecken med de barnen.

#### Förskollärare 6 år

Det framkommer att respondenten menar att språklig medvetenhet är att barnen ska våga använda sitt tal till kommunikation, att barn ska få förståelse för att inläring sker när man talar och lyssnar, det är ett verktyg att ha ett språk. Det kan också vara att inlärmingsmiljön är känd.

– språklig medvetenhet är också att man hela tiden har ett - kanske ett - något känt - att dom känner att det är något som dom återkommer till, en känd inlärmingsmiljö -

Vidare talar respondenten om, att det som är meningsfullt för barnen, är också språklig medvetenhet.

– motoriken gör att man rör sig till mycket av det man hör och det man sjunger om och om det man läser ramsor och då får man en mening med det - det är språklig medvetenhet - och det jobbar man ständigt genom -

Förskolläraren menar också att man ska stimulera de riktigt små barnen så att de kommer igång med sin språkutveckling.

#### Talpedagog

Talpedagogen menar att språklig medvetenhet är hur man använder språket, både vuxna och barn, samt hur barn tar till sig språket. Det kan också vara att kunna se saker från olika håll.

... och om dom kan, liksom, byta perspektiv på saker och ting - om dom vet kanske att vissa

saker kan ha mer än en betydelse -

Vidare talar hon om att barnen ska kunna förstå vad människor runt om barnen säger och att barnen själva kan uttrycka sig.

### **Rektor**

Det är många olika saker som är språklig medvetenhet enligt respondenten. Bl.a. är det att kunna tala, skriva och läsa. Han menar att läsutveckling, skrivutveckling och talet hänger ihop. Vidare menar rektorn att de barn som läser mycket får en medvetenhet och ett helt annat språk än de som inte läser mycket. De som läser mycket utvecklar en social kompetens.

- och en helt annan relation i sociala samspel - där man använder språket istället för att ta till andra saker - det blir konflikter och så kan man genom språket kompensera det -

I detta sammanhang tar respondenten upp vikten av insatser åt de barn som har ett annat hemspråk. Ett exempel som ges där det är viktigt med språket är matematik, där man idag ofta måste läsa instruktioner när man ska göra en uppgift

### **Förskollärare 0-3 år**

Respondenten förklarar att de vuxna som arbetar med barn ska vara medvetna om sin betydelse och sin roll när det gäller att ge barnen möjlighet att utveckla sitt språk. Språklig medvetenhet är också att barnen ska vara medvetna om att det finns många olika ord för samma sak.

... och att de kan tala om för nån som inte vet var ”kackor” är, nej, men jag menar mina skor.

### **Logoped**

Logopeden säger att språklig medvetenhet är att uppmärksamma formen i orden och inte bara innehållet.

Att uppmärksamma språkets form egentligen, till skillnad från innehåll, det är språklig medvetenhet för mig.

### **Förskollärare 3 - 6 år**

Respondenten kopplar samman språklig medvetenhet både med vuxna och med barn. Dels att pedagoger funderar kring hur de kan arbeta för att medvetandegöra och stimulera språket för barn, dels att det är en god kommunikation mellan barn och vuxna. Dessutom menar hon att barn kan uttrycka sig olika.

Barn uttrycker sig olika och det är alltså inte bara det skrivna eller hur man pratar, utan det kan vara genom bild, genom teater, genom rörelse, så tänker jag.

### **Specialpedagog**

Att kunna prata mycket behöver inte betyda att man förstår innebörden av det man säger menar specialpedagogen och säger vidare att barn kan prata jättebra och kanske ha ett bra uttal, men det behöver inte betyda att barnen är språkligt medvetna eller att begreppsbildningen är klar. Att vara språkligt medveten är också att man är medveten om hur man använder språket.



## 4.2 Respondenternas syn på samband mellan språklig medvetenhet och läs- och skrivutveckling

### Förskollärare 3-6 språk-avd.

Förskolläraren menar att det har jättestor betydelse, hur man har gått till grunden med kunskapen om språket. Hon nämner vikten av att barnen får komma i kontakt med böcker, titta i dem, utan att någon vuxen läser texten, men istället berättar till bilden eller berättar fritt. Vidare menar hon att det är viktigt att barn får komma i kontakt med mycket språk innan de börjar skolan.

... det har ju stor betydelse för hur om du får känna på språket mycket när du är mindre än om du inte alls liksom är - om man inte är språkmedveten när man börjar skolan.

### Förskollärare 6 år

Att låta fantasin komma in ger följd effekter som är viktiga menar förskolläraren. Fantasin skapar lust att hitta på, t.ex. egna sagor. Då börjar barnen skriva låtsasskrift och låstexter, barnen skriver meddelanden och sådana saker som är viktiga för att lära sig läsa och skriva. Dessutom menar respondenten att det är viktigt att barn tidigt får uppleva sagoläsning och berättelser och att någon sjunger med dom.

- och det är ju inte bara för att lära sig läsa och skriva utan överhuvudtaget ha en bra kommunikation -

Respondenten menar också att om man har ett språk har man ett verktyg att kunna uttrycka sig hela livet.

### Talpedagog

Talpedagogen menar att det har stor betydelse att barnen är språkligt medvetna och nämner att de verkligen bör vara ljudmedvetna vid läs- och skrivutvecklingen. Barnen bör ha ett ordförråd, veta hur man använder språket, kunna böja ord och känna till regler för hur språket fungerar. Vidare menar talpedagogen att den språkligt medvetne kan byta perspektiv.

- om dom vet kanske att vissa saker kan mer än en betydelse - att de förstår vad man säger till dem och att de själva kan uttrycka sig...

### Rektor

I förskolan kan barnens lust att titta i böcker väckas, att läsa och att lära, så det är jätteviktigt att man tidigt arbetar med den språkliga medvetenheten, som är basen för allt, menar rektorn.

... det är ju grunden för allting annat, att man har den här språkliga medvetenheten, det är viktigt..

### Förskollärare 0-3 år

Det är jätteviktigt, menar förskolläraren, att man arbetar med språklig medvetenhet redan när barnen är så små att de går på småbarnsavdelning. Hon poängterar vikten av att medvetandegöra för föräldrar, betydelsen av att läsa för barnen och att samtala med dem då det kan påverka barnens utveckling i ett långt perspektiv.

... när man får föräldrarna att upptäcka att de gör jättemycket jobb hemma som dom inte uppfattar som nåt med deras utveckling i det sammanhanget, som kan ge något större i slutet att det påverkar deras läs- och skrivutveckling...

Det är bra att använda riktiga ord när man pratar med barn men att det är ok att använda

nonsensord när man rimmar. Vidare är ordförståelse viktigt, att kunna återberätta och att känna igen.

### **Logoped**

Logopeden anser att det har någon betydelse, men man vet inte riktigt hur stor, och hänvisar till forskning som påvisar detta. Vidare menar logopeden, att för att man ska kunna lära sig läsa så måste man dock kunna tyda de olika tecknen (bokstäverna) och koppla varje tecken till ett ljud som ska föras samman med andra ljud (tecken) och då bildas ett nytt tecken, som i sin tur är en symbol för saker och ting runt omkring oss och som låter på ett visst sätt. Barn som fortfarande vid 7 års ålder har svårigheter med mer än ett ljud, som de ersätter med något annat ljud, får ofta läs- och skrivsvårigheter.

Man ska inte vänta och se, det är det farligaste vi kan göra egentligen, att vänta och se, utan insatser måste man göra tidigt.

Hon är tveksam till om man måste behärska språkets formsida innan man lär sig läsa och skriva eller om man blir medveten om formsidan medan man lär sig läsa och skriva. Logopeden menar att de hon jobbar med som har läs- och skrivsvårigheter ofta har en låg språklig medvetenhet, de har inte förstått rim och inte frigjort sig från innehållssidan och gått över till formsidan. Vidare är de inte medvetna om att språket består av ett antal ljud.

### **Förskollärare 3 - 6 år**

Respondenten tycker att det har väldigt stor betydelse och talar om kommunikation i olika former. Det kan vara att barnen får prata med en docka som de har på avdelningen. Hon menar att tysta barn kan ha lättare att prata med en docka än med en vuxen. De skriver och ritar meddelanden och brev till dockan, men även till föräldrarna. Förskolläraren tänker att lusten och glädjen att kommunicera med symboler och skrift stimuleras i och med att de läser upp bilder och brev i samlingar, men även genom att de hänger upp barnens alster så att föräldrar kan titta och läsa tillsammans med sina barn. Vidare poängterar hon vikten av att barn är delaktiga i vardagen. Som exempel nämner hon att dockan och hennes kompis kom till avdelningen en dag med en papperskasse med saker till barnen. Det var många av barnen som kunde känna igen affärens namn på kassen när de fick hjälpa till att packa upp sakerna.

...det var många som kände igen att där stod Maxi. Det är faktiskt ett led i läs- och skrivutvecklingen.

### **Specialpedagog**

Specialpedagogen menar att språklig medvetenhet har jättebetydelse, att man måste ha den på plats annars blir det svårare i läs- och skrivutvecklingen.

Språklig medvetenhet måste man ta sig igenom för att kunna komma vidare till nästa fas, dvs. läs- och skrivutvecklingen.

Hon talar också om hur viktigt det är med fantasi, att barnen kan skapa bilder i huvudet och att detta är till hjälp i läs- och skrivutvecklingen.

## **4.3 Respondenternas tankar om metoder att kartlägga barns språkutveckling**

### **Förskollärare 3-6 språk-avd.**

Respondenten berättar att personalen på avdelningen sitter mycket på golvet tillsammans med barnen och är med i leken. På så sätt får man veta vad barnen kan, genom det barnen pratar med de vuxna om. Respondenten menar att de kan se om barn är på det stadiet att barn och vuxen ger och tar, varsågod och tack eller om barnet är intresserat av bokstäver. Allt sker dock i leken.

Det är framförallt genom lek//- och alltså vad de pratar med en om och om de kan föra ett samtal...

### **Förskollärare 6 år**

Förskolläraren nämner att Läsutvecklingsschema, LUS av Bo Sundhblad, KTI samt Språklig medvetenhetstest används på skolan. Hon berättar om språklig medvetenhetstest:

... vad dom har för begrepp om vad dom själva heter och var dom bor och vilket land - auditivt minne som har - alltså korttidsminnet - vi säger siffror till dom då som dom då ska försöka återupprepa och så får dom rimma / / dom ska rimma och så är det fonem - att dom ska kunna höra ljuden i bokstäverna... // och så klappar vi stavelserna...

### **Talpedagog**

Respondenten menar att man ska prata mycket med barn. När man samtalar med barn som man känner, märker man om de är på den nivå som man kan förvänta sig. Vidare menar talpedagogen, att detta ska ske i vanliga situationer och inte i tillrättalagda testsituationer. Att samtala med barnen är det bästa sättet. Det är en metod som tar mycket tid, så om man ska kartlägga alla barnen är dock en screening snabbare.

... då är det väldigt bra om man går igenom det här med sammansatta ord och om dom kan dela på det och om de kan rimma - om de kan långa och kort ord och om de hör liksom - de här stavelserna...

Hon berör i detta sammanhang även om barnen hör olika ljud i ord, men att det mer hör till den fonologiska utvecklingen.

### **Rektor**

Rektorn berättar att det finns Läsutvecklingsschema (LUS, Bo Sundhblad) på skolan och kontrollstationer på både förskolan och skolan.

### **Förskollärare 0-3 år**

Att samtala med barnen, att observera barnen när de leker, hur de pratar och umgås med vuxna och sina kamrater är bra metoder att kartlägga barnens språkutveckling menar förskolläraren. Vidare menar respondenten att det är bra att kontinuerligt dokumentera så fort man upptäcker en utveckling hos det enskilda barnet. Denna dokumentation synliggör utvecklingen över tid och används senare inför utvecklingssamtal.

... jag har dokumenterat det, både skriftligt och så för att man har varit med barnen väldigt aktivt och varit medveten om att faktiskt lyssna, och se hur de använder sig av språket.

### **Logoped**

Logopeden menar att de flesta som jobbar i förskolan har kunskap om hur språkutvecklingen går till och att förskollärarna kan genom observation ta reda på var barnen befinner sig. Själv har respondenten flera olika test som kartlägger olika svårigheter i språkutvecklingen och går lite mer på djupet. Det första logopeden gör när hon blir inkopplad på ett barn, är att hon kontrollerar hur ordförråd, fonologi och språkförståelse ser ut. Sedan kan det även bli aktuellt

med en bedömning av munmotoriken, då svårigheter med munmotoriken kan ge upphov till fonologiska svårigheter. Ytterligare en del är observation av kommunikation och hur barn tar kontakt med andra, barn och vuxna. Vidare finns det test som visar passivt respektive aktivt ordförråd. Logopeden tar även upp svårigheter som gäller kartläggning av barn som inte har svenska som modersmål.

... man jobbar mycket på det i det här landet, att hitta ett bra sätt att bedöma dom här barnen som är flerspråkiga och som kanske dessutom är flerspråkiga och har en språkstörning, att komma underfund med hur man bedömer det, hur ska jag vet om det är språkstörning eller om det bara är att de behöver liksom längre tid på sig att lära.

### **Förskollärare 3 - 6 år**

Det är mycket genom samtal med barnen som man kan ta reda på var de finns i språkutvecklingen berättar respondenten och menar att man där kan se skillnad på barns språkutveckling. Respondenten anser att talutvecklingen är det som skiljer barn åt.

Jag kan ju mer tycka att det kanske är talutvecklingen som är olika, att jag ser fler barn som har talproblem, som uttalar vissa ord fel. Men de har ett språk ändå, det är två skilda saker utav språkutvecklingen.

Hon nämner också att de inte har några test som de använder.

### **Specialpedagog**

Respondenten uttrycker att det är genom vanliga normala samtal som man kartlägger barnens språkutveckling. I de samtalen ska man titta på varandra, för då ser man ansiktsuttryck och ögonen och kan då se hur barnen reagerar och om barnet förstår det man pratar om. Specialpedagogen observerar barnen, skriver ner en del och diskuterar med personalen vad hon kommit fram till. Hon använder sig dessutom av sin yrkeserfarenhet när hon genomför barnobservationer.

... till exempel, att om jag sitter och pratar med ett barn, som är fyra år, som inte kan säga... om jag kastar iväg en boll, att bollen hamnar under bordet, utan inte kan det här då, att bollen ligger under bordet, det måste jag ju med hjälp av min erfarenhet kunna säga, att ett barn som är fyra år, skulle veta att bollen låg under bordet.

Vid något tillfälle säger sig specialpedagogen använda SIT-test, Språkligt Impressivt Test som avser språklig medvetenhet.

## **4.4 Respondenternas syn på språkstimulerande arbetssätt för flickor och pojkar**

### **Förskollärare 3-6 språk-avd.**

Förskolläraren berättar att de på hennes avdelning arbetar mycket med bilder och tecken. Vidare talar hon om vikten av att ge barnen utmaningar. Om t.ex. något barn börjat skriva lite så blir kanske någon annan intresserad och då kan datorn vara ett hjälpmedel. Då får barnen skriva bokstäver och så tittar man tillsammans med barnen hur bokstäverna ser ut på datorn. Ibland använder de tråklossar som de lägger på golvet och bildar bokstäver och ord med. Vidare berättar förskolläraren att barn med språksvårigheter oftast är pojkar. Skillnaden mellan flickor och pojkar är bland annat att flickor kan vara intresserade av bokstäver och skrivning långt tidigare än pojkar. Detta är man medveten om på avdelningen och även om pojkarna inte vill skriva eller visar intresse så kan man stimulera pojkarnas

bokstavsmedvetande genom att verbalisera likheter.

– när vi sitter på golvet så kan vi komma med, om vi till exempel har byggt den här tågbanan, så har vi byggt upp som ett O - men det blir ju samma som vi pratade om innan, om ormen eller - så här -

Barnen får ta med sig böcker hemifrån. De som vill berättar boken för sina kompisar och sedan läser den vuxna boken för barnen. Vid måltiderna är också bra tillfällen att stimulera språket för det kommer jättemycket då, menar respondenten. Eftersom de äter i olika rum på avdelningen, så finns inte möjligheten att de vuxna pratar sinsemellan, utan all tid går till barnen. Vidare berättar respondenten att på avdelningen har de barn som varit inskrivna som språkbarn har oftast varit pojkar, och dragarbarnen (de barn som har social kompetens, kan lekregler och som fungerar i grupp) har varit flickor.

### **Förskollärare 6 år**

Med de minsta ska man prata och sjunga mycket så de kommer igång. I rollek och i den fria leken utvecklas också språket och att vara fysiskt närvarande är viktigt menar respondenten. Språkpåsar och konkreta material är värdefullt när man arbetar med barns språkliga medvetenhet. Vidare nämner hon metoder som rim, ramsor och skrivdansen med kinestetiska rörelser.

...vi har skrivdansen - jobbar vi med - kinestetiska rörelser som de ska få ner på papper för att de lättare ska få lära sig att forma bokstäverna under tiden.

När de arbetar med skrivdansen med barnen, så delar de ibland gruppen i flickor och pojkar. Respondenten menar att flickorna tar instruktioner lättare och ställer färre följdfrågor än pojkarna. Vidare menar hon att pojkarna tröttnar fortare än flickorna så hon måste ha en annan planering åt pojkarna, det måste vara spänning och fantasi för att de inte ska tröttna. Då de har blandad grupp, men flick- och pojkbord, säger respondenten att hon oftare vänder sig till pojkarna och låter de avbryta mer. En annan språkstimulerande metod är att dela gruppen så antalet barn blir färre. Dessutom gäller det att ligga steget före pojkarna, så de inte alltid är de som hörs och får svara först. Det får man jobba med på ett positivt sätt så de inte trycks ner, menar hon. Dela gruppen i färre barn är också en metod, bl.a. när de arbetar med att kommunicera med några barn i taget.

... vi jobbar med att kommunicera med bara några stycken för dom kan ha lite svårt med just det där att sitta i dom stora grupperna - dom stora klasserna...

Vidare menar respondenten att man ska tala mer med barnen och få dem att prata med varandra i en bra samtalston och med ett vårdat språk. Hon säger att fantasin spelar roll, för om barnen har fantasi kan de hitta på berättelser som de kan berätta för varandra, skriva som låtsasskrift eller skiva ner som egna sagor. Att det finns en mening med det man gör är också viktigt. T.ex. är det bra att motivera barnen att försöka skriva ett meddelande hem om utfärden, och påpeka att de annars kanske inte får med sig allt den dagen. De använder även Bornholmsmodellen på skolan där förskolläraren arbetar.

### **Talpedagog**

Prata, läsa och diskutera mycket med barn, samt att leka med språket, är språkstimulerande menar respondenten. På så sätt ger man barnen nya ord och begrepp och kan också hjälpa dem att börja använda begreppen. Samtidigt är man som vuxen modell för hur man bör använda språket. Talpedagogen menar att det är lättare att prata med flickor än med pojkar så man kanske får arbeta lite annorlunda med pojkarna.

- eftersom pojkar är som dom är, och flickor är som dom är - så har dom lite olika förutsättningar men pojkar är väldigt mycket för - tycker jag - för såna här skottljud och kanonljud och krasch, bom och pang och sånt - man få väl försöka jobba lite annorlunda med dom...

### **Rektor**

Rektor menar att det finns ett samband mellan genuspedagogik och jämställdhet. Att det är viktigt att ge flickor och pojkar lika möjligheter, att de ska få möjlighet att prova på allt, och inte stoppa in respektive i traditionella fack. Man kan göra flick- och pojkgrupper om man har en tanke med det, att stärka respektive grupp. Rektorn funderar mycket kring bemötande av flickor respektive pojkar. Han menar att man tror att man möter alla likadant, men när man börjar titta närmre på saken så visar det sig att vissa får mer uppmärksamhet och handledning än andra. Det är också viktigt att medvetet arbeta med språket tidigt och att börja redan i förskolan. Rektorn nämner metoder som språkpåsar, samlingar, rim, ramsor och att väcka lusten till att titta i och läsa böcker. Vidare menar han att regelbundet jobba med berättelser och dramatisering med teater är språkutvecklande.

- dom här riktade insatserna - att schemalägga det - annars är det så lätt att det inte blir av - man kör då samlingar - man gör aktiviteter - men just den här riktade träningen - har man den inte inlagd så är det så lätt att - oj, ah vi tar det i morgon i stället.

Respondenten nämner också hemspråksträningen som betydelsefull liksom samarbetet med föräldrarna. Medvetna pedagoger, som funderar kring hur man ska tänka och jobba som pedagog, ur ett genusperspektiv.

### **Förskollärare 0-3 år**

Respondenten menar att man gör skillnad i bemötandet mot pojkar och flickor och det måste alla pedagoger vara medvetna om. Det är viktigt att ge dom samma bemötande dvs. använda samma ord och sätt till både pojkar och flickor, vara medvetna om hur vi är tillsammans med barnen.

Inte bara *vara* där utan vara *där*, medvetet med barnen, i det de gör. Man kan ju sitta på golvet och inrikta sig på det som händer just precis där man är, och då tror jag att man gör stora möjligheter för språkutvecklingen och att man ser språkutvecklingen.

Vidare säger respondenten att det är viktigt att samarbeta med föräldrarna och då t.ex. göra dem medvetna om hur viktigt det är att samtala med barnen, att läsa för dem och att ge barnen tid att berätta saker. Även om barnet inte har så mycket verbalt språk så kan det tala på sitt vis och vi vuxna kan hjälpa dem att sätta ord på det de menar.

### **Logoped**

Logopeden menar att språksamlingar är ett sätt att träna språkutvecklingen, för då kan man prata om begrepp och klargöra saker. Det är också bra att använda bilder på avdelningen och att förstärka konkret med en sak eller en bild, det som sägs med munnen. Det finns också ute på förskolorna en medvetenhet hos förskollärarna, hur viktigt det är att jobba med språket.

Jag tycker i och för sig att man jobbar väldigt mycket med det, alltså, det är många förskoleavdelningar som har det i sin målplan, att jobba språkligt, sen kan det se lite olika ut hur de gör det i verkligheten, men det finns en stark vilja, det finns i förskolläraernas medvetande verkligen det här, hur viktigt det är med språket.

Att samtala med barnen är ett bra sätt. Man kan t.ex. stanna hos det barn som är sist att ta på sig kläderna när man ska gå ut och prata med det. Ett litet samtal på fem minuter är värdefullt.

Men man behöver inte tvunget göra det en till en. Det är bra om man kan dela gruppen så det blir färre barn i varje grupp. Då ger det möjligheter till tysta barn som kanske inte har något fel på pratet, men som inte vågar prata i större grupp. En annan sak logopeden tar upp, är förhållningssätt och bemötande. Det kan vara att i vardagen ta sig tid att sätta sig ner och prata, om vad som helst egentligen. Det kan också vara att hjälpa till att förstärka barnens vilja och visa dom olika strategier att göra sig förstådda. Då kan man som vuxen t.ex. säga till barnet att jag vill gärna förstå, kan du visa mig, peka eller visa på något annat sätt så det blir lättare för mig att förstå. Sedan hjälper det barn väldigt mycket att återkoppla det de säger. Med det menar logopeden att den vuxne upprepar det barnet sagt fast på ett korrekt sätt. Då får barnet höra rätta formuleringen, böjningen, ordet eller vad det nu kan vara, på ett rätt sätt utan att man verbalt påpekar att det sagt fel.

### **Förskollärare 3 - 6 år**

Respondenten menar att grupper med färre barn innebär språkstimulering. Det kan vara att några barn stannar inne och gör något när de andra går ut.

Då tänker vi också ibland att nu tar vi de här barnen som är tysta, som inte är så pratigt. Ofta pratar dom ju mer då, i liten liten grupp, sen så får man gå ut med de andra barnen.

Då ges barnen möjlighet att kommunicera med bara några och de ser munrörelser osv. Någon gång blandas de yngre och äldre, för de yngre lär av de äldre. Sedan använder de sig av rörelselekar, rim och ramsor som en naturlig del av vardagen. De försöker också tänka på att det finns olika uttrycksmedel på det här med språket, t.ex. det här med att agera och att spela teater. Vidare berättar förskolläraren om en docka som de sytt. Det finns barn som har lättare att prata om dockan är med på samlingen. Att läsa böcker i olika svårighetsgrader är en metod, liksom språkpåsar och konkret sagoläsning. Med det sistnämnda menar respondenten sagoberättande tillsammans med bilder som sätts upp på en tavla samtidigt som man berättar. Förskolläraren lyfter även att barnen ska vara delaktiga i vardagen. Det kan t.ex. vara att de får hjälpa till att packa upp påsen som dockan har med sig när den kommer. Det kan också vara att barnen är delaktiga att plocka ner bilderna från flanosagan; nu Lena kan du väl ta ner bananen åt mig? När barnen ska gå och sätta sig i soffan efter maten för att lyssna på saga, så får de gå och titta på bilder av två soffor. De vuxna har förberett genom att sätta upp barnens namn, fördelade på de två sofforna, och barnets uppgift är att hitta sitt namn och gå och sätta sig i den ena eller andra soffan. På respondentens avdelning har man delat pojkar och flickorna så att de sitter vid var sitt bord. Vid ett tredje bord sitter de blivande skolbarnen. Denna fördelning har man gjort med tanke på språkstimuleringen.

... och där har vi upplevt att det barnet pratar mer i den gruppen med flickor än vad hon gjorde när hon satt vid det pratiga bordet med pojkar.

### **Specialpedagog**

Specialpedagogen menar att allt som har att göra med språkutvecklingen är bra; motorik, hinderbanor, dans, rörelse, rim, ramsor, sång med och utan musik är stimulerande. Språk och motorik hör så mycket ihop att de jobbar med det tillsammans. Något som respondenten förespråkar är pratgrupper d.v.s. några barn, exempelvis två-tre språksvaga barn och något/några dragarbarn sitter tillsammans med en vuxen och pratar. Detta bör ske dagligen på förskolan. Det är inga statiska grupper men de språksvaga barnen bör vara med så ofta som möjligt och dragarbarnen som personer kan skifta. Samtalen kan vara om vad som helst och det viktiga är att deltagarna tittar varandra i ögonen, att alla får prata och att det finns utrymme tidsmässigt. Det är också av värde att det är lustfyllt och tryggt.

Så sätter vi oss ner, alltså, vi har ett ställe där vi alltid sitter och det är ju för att man ska få tryggheten och detta, så vi sitter alltid på samma ställe. Det viktigaste med hela denna pratstunden är att man tittar på varandra när man pratar. Man tittar varandra i ögonen och att varje barn får tid att prata.

## **4.5 Respondenternas tankar om specialpedagogens roll för barns språkutveckling**

### **Förskollärare 3-6 språk-avd.**

Om det är barn man funderar kring på avdelningen så specificerar personalen en frågeställning till specialpedagogen. Då kommer denne och observera barnet. Därefter samtalar man, specialpedagogen och personalen, och specialpedagogen ger tips om hur personalen kan gå vidare och arbeta med svårigheten, nästan som konsultation menar respondenten. Specialpedagogen kan också agera bollplank. Då menar respondenten att först finns specialpedagogen med på avdelningen, spelar ett spel med några eller läser för någon samtidigt som hon observerar personalen. Därefter diskuterar de personalens metoder eller hur kunde man ha gjort istället.

...var det rätt att göra så här eller - och hon kanske har kunskapen och kan se det på ett annat sätt när hon kommer in i barngruppen.

### **Förskollärare 6 år**

Förskolläraren menar att specialpedagogens roll är handledande. T.ex. kan specialpedagogen vara med i barngruppen och observera barn för att sedan tala om för pedagogerna hur de ska göra med de olika barnen. Det är bra om specialpedagogen kan vara med och följa upp barnen varje vecka, för respondenten menar att de själva inte hinner det. Vidare anser hon att en specialpedagog kan arbeta direkt med barn.

...att man får lite nån hjälp av nån specialpedagog som kan komma och lägga krutet lite ibland på dom här barnen som känner att dom tröttnar fort och dom liksom tappar bort snabbt varför man sitter och gör uppgifter...

### **Talpedagog**

Specialpedagogens uppgift är, enligt respondenten, att stimulera och entusiasmera samt komma med tips och idéer till personalen ute på förskolor och skolor. Att arbeta direkt med barn kan också vara en uppgift.

... att det finns många barn som är i oerhört stort behov av extra - liksom - puffar - och att kanske då specialpedagogen - för det är ju ont om folk - kan gå in och ta hand om dessa barnen...

### **Rektor**

Att kunna ta initiativ till kontakt och var kopplingen mellan logoped, föräldrar och pedagogisk personal är en viktig uppgift menar rektorn. Det kan också vara att observera barn och följa upp i handledning av arbetslag. Vidare berättar respondenten att specialpedagogens uppgift kan ses som tredelad: direkt handledning till barn, handledning till arbetslag och personal, samt arbete med kompensatoriska hjälpmedel.

... sen kan jag också se det här arbetet med kompensatoriska hjälpmedel - alternativa metoder - verktyg att introducera det - att följa upp det - också att följa upp barnen ute i verksamheten - genom observationer på barnet för att användas - för att leda arbetslaget - att följa upp just det här med språkförseningarna...



### **Förskollärare 0-3 år**

Först och främst, menar förskolläraren, är specialpedagogen en resurs till henne som pedagog. Specialpedagogen är en person som har lite mer kunskap, framför allt som saker som pedagogen säger sig inte känner till så väl. Specialpedagogen ska vara den som kanske kan se ur en annan synvinkel och komma med något tips som pedagogerna kan prova att jobba med. Vidare tänker respondenten sig kunna vända sig till specialpedagogen för att diskutera olika saker personalen på avdelningen har observerat bland barnen dvs. specialpedagogen som handledare i ett förebyggande perspektiv. Respondenten vill inte använda specialpedagogen inne i barngruppen som en extra resurs.

Det jag tycker jag helst inte vill använda specialpedagogen till är att lyfta in dom i barngrupperna; hjälp, hjälp nu är det panik. Jag vill helst hinna använda er innan dess, som handledare.

Att hålla sig ajour med ny forskning är också en specialpedagogisk uppgift enligt respondenten.

... specialpedagogen ska ha en "hint" om att det har kommit något nytt kring detta och detta, jag ska kolla, eller du kan kolla där. Inte kunna det men att ha liksom ha hört eller sett eller så..

### **Logoped**

Logopeden menar att specialpedagogen kan göra jättemycket om de finns och är med i verksamheten för då kan de arbeta med personalen kring frågeställningar som hur man jobbar, hur ser det ut i miljön och vilka förutsättningar det finns i barngruppen. Vidare beskriver respondenten hur specialpedagogen och logopeden kan samarbeta. Dels kan de tillsammans göra kartläggningar och göra åtgärdsprogram som de sedan alla arbetar med. Alla är då specialpedagogen, logopeden, förskolan och hemmet. Dels kan det vara så att logopeden först gör en utredning och att specialpedagogen därefter arbetar med barnet. En tredje samarbetsform är att logopeden och specialpedagogen tillsammans handleder arbetslag, både kring barn som de båda är inkopplade på och de barn som bara logopeden arbetar med. Vidare menar logopeden att specialpedagogen ofta är ett känt ansikte för arbetslagen och kan vara känslomedlare mellan logoped och arbetslag.

... ha handledning tillsammans runt omkring de barnen där jag är inkopplad, för oftast är de också inkopplade på dom, och även om dom inte är det, så har jag ibland med dom, har de suttit med ändå, för de är ute på förskolorna så mycket mer än vad jag är och känner personalen, vet hur det fungerar och kan hjälpa mig och föreslå, vad skulle kunna funka. Och likadant vara behjälplig att ställa frågor som personalen kanske inte alltid vågar ställa, när jag uttrycket mig konstigt.

### **Förskollärare 3 - 6 år**

Specialpedagogens roll kan vara både konsulterande och handledande, berättar förskolläraren och beskriver gången i hur det kan gå till när man kontaktar specialpedagogen på deras förskola.

Alltså, vi har ju redan specialpedagog inkopplad på två barn, men det är alltså för att de har uttalsförseningar och dom ska börja i skolan till hösten. Så hon har alltså kommit hit och lyssnat på dom, vi har ju då redan, med föräldrarnas samtycke konsulterat henne och vi har ju lyssnat av barnen och upplevt att det är vissa svårigheter där och där. Ord får liksom en annan mening på grund av att de har fel uttal.

När specialpedagogen lyssnat på barnet, kommer hon till arbetslagets planering och berättar vad de kan göra på förskolan. Ibland har hon material med sig som arbetslaget kan låna, och

ibland kan de dela med sig tankar till föräldrarna så de kan arbeta hemma med barnet. Respondenten berättar vidare att specialpedagogen även kan vara tillgänglig för föräldrarna, de får gärna ringa direkt till henne om det är något de funderar över. Specialpedagogen kommer även till avdelningen för att arbeta direkt med några barn och sitter då och samtalar eller läser med dessa.

### **Specialpedagog**

Specialpedagogen menar att hennes uppgifter är flera. Det kan vara att sätta igång pedagogiska diskussioner t.ex. kring hur man arbetar med språkutvecklingen på just den avdelningen. Här är det också värdefullt att kunna komma med lämplig litteratur som anknyter till ämnet. Respondenten läser och köper in pedagogisk litteratur och när det sker, får varje avdelning sitt eget exemplar. Sedan diskuterar man litteraturen, bl.a. på pedagogkvällar. En annan uppgift menar respondenten, är att hjälpa till att synliggöra dold kunskap för både personal och föräldrar. Det kan vara att berätta om språkutvecklingen för föräldrar och personal, på ett föräldramöte. Det gör personalen säkrare i mötet med föräldrarna.

Så det är ju också min roll. Att personalen behöver en uppfräschning på ”varför”, det kommer att göra dom säkrare i sitt sätt att möta föräldrarna, förklara att vi har gjort så och så därför att...

Specialpedagogen menar också att hon kan vara behjälplig till personalen när de beställer material till avdelningarna. När hon gjort det har hon blivit ombedd att delge sina tankar om vad som kan vara stimulerande, ofta för det enskilda barnet. Vidare menar respondenten, att samspela med barn kan vara en specialpedagogisk uppgift, som har två vinklar. Dels kan det vara som riktad insats, dels kan det vara för att observera barnet för att sedan kunna handleda personalen.

...det kan t.ex. finnas ett barn som jag anser behöver så mycket specifik riktad, så att jag kan känna, att jag kan komma och samspela med det barnet ganska så ofta, för att jag anser att det barnet behöver det specifika, även om personalen också gör det, så känner jag att jag gör en jätteinsats, jag kan göra det för detta barnet. Sen finns det barn som, när det handlar om språkutvecklingen som man åker och lyssnar lite på och samspelar lite med, pratar lite med och sen handleder man personalen utifrån det.

## 5 DISKUSSION

Uppsatsen riktar sig i första hand till blivande specialpedagoger och lärare samt yrkesverksamma pedagoger som är intresserade av att utveckla barns språk för att underlätta kommande läs- och skrivutveckling. Vår förhoppning är att uppsatsen ska leda till diskussioner och samarbete mellan olika yrkeskategorier som arbetar med barn i förskoleålder samt påvisa olika strategier kring utvecklandet av barns språk.

Vi gick ut och intervjuade olika yrkeskategorier angående deras tankar och erfarenheter gällande sambandet mellan barns språkutveckling, språklig medvetenhet och kommande läs- och skrivutveckling. Detta gav tillfälle till många intressanta diskussioner som väckte nya tankar hos oss. Vi valde att intervjua några av de olika yrkeskategorier som vi som färdiga specialpedagoger kan komma att samarbeta med, då vi tror att dessa innehar olika kompetenser och erfarenheter. Intervjuerna som dokumenterades genom inspelning skrevs ut i sin helhet. Vi har dock valt att inte bifoga dem som en bilaga av hänsyn till respondenternas rätt till integritet. När vi tittade på resultatet så kunde göra olika grupperingar beroende på vilka dimensioner vi valde att utgå från. En särskilnad kunde göras genom att man ställde de olika kompetenserna mot varandra för att på så sätt bilda en mer heltäckande kunskapsbild. Logopeden t ex har lång erfarenhet av barn med språksvårigheter, medan förskollärarna har stor erfarenhet av det praktiska arbetet i barngrupp. En annan indelning som vi kunde ha gjort, härrör sig från olika perspektiv som man anta i relation till individ, grupp- och organisationsnivå. Förskollärarna uppehöll sig i första hand och till största delen på individnivå då de besvarade våra frågor. Logoped, talpedagog samt specialpedagogen utgick till stor del från gruppnivå. Rektor däremot diskuterade på både individ-, grupp- och organisationsnivå. Slutligen kunde vi konstatera att dessa olika yrkeskategorier har olika kunskapsbitar som alla behövs för att ge en heltäckande gynnsam utveckling för alla barn.

### *Teorier om inlärning*

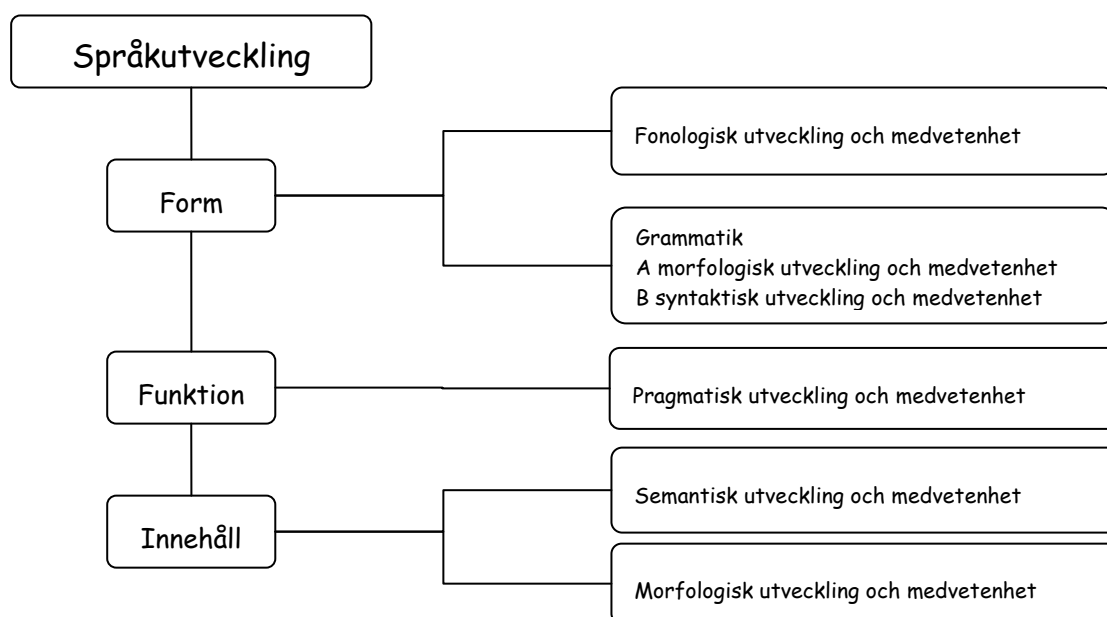
Vi tänker oss att alla vi människor är påverkade av de teorigrunder som finns och har funnits i samhället. Grunden ur vilka våra värderingar har sprungit är beroende av de samhällsinfluenser och livsåskådningar som har varit. I alla tider har Sanningen haft olika ansikten. Forskning har påverkat och påverkas av den rådande samhällkulturen. Motiven för våra handlingar grundar sig, ofta omedvetna, i teoribildningar och normer i en tid som har förflutit. För att förstå den dag som är idag så behöver vi i någon mån känna till vad som var igår. Även om inte tilltron till enskilda teoribildningar delades av alla, så påverkade de en utveckling och ett händelseförlopp och bidrog på så sätt till att skapa de normer vi har i vårt samhälle idag.

### *Barns språkutveckling*

Tidigare i uppsatsen, under rubriken teoretiska utgångspunkter och med samma underrubrik som ovan, har vi försökt göra en beskrivning av den allmänna utvecklingsgången i barns språkutveckling i förskoleådern. Vi vill dock framhålla att vi inte på något sätt gör anspråk på att vara fullständiga i vårt försök att beskriva denna. Vår förhoppning är att avsnittet om barns språkutveckling även ska kunna bidra till att belysa förhållandet mellan begreppen språkutveckling och språklig medvetenhet. Då språket som begrepp är så komplext har vi i likhet med den litteratur vi läst, valt att dela upp det i olika beståndsdelar för att det skulle bli mer hanterbart. Sättet på vilket vi har valt att dela upp det härrör sig även det från tidigare nämnd litteratur. Men den beskrivning vi gjort, hoppas vi ändå ska kunna bilda en bakgrund till uppsatsens övriga avsnitt.

Även om vi inte direkt har ställt några frågor om barns språkutveckling hos förskolebarn till våra respondenter, så framkommer denna ändå på ett naturligt sätt i de svar vi erhöll, framför allt i samtalen om hur man bäst kan ta reda på hur långt barnet har kommit i sin språkutveckling samt hur man kan arbeta för att befrämja språkutvecklingen. Det faktum att våra respondenter arbetar med barn i olika åldersgrupper från spädbarn till tonåring återspeglar sig i svaren på de frågor som de har besvarat. Hur man använde sig av metoder och material samt hur man formar sitt arbetssätt står i naturligt samklang, inte bara med utvecklingsnivån hos den aktuella barngruppen, utan även med det enskilda barnet. Då vi, som tidigare nämnts, med hänsyn till respondenternas integritet valt att inte ta med intervjuerna i sin helhet, syns inte heller alla dessa tankar till fullo i avsnittet 4 Resultat.

För att vår uppdelning av språket ska bli mer överskådlig har vi utarbetat en schematisk bild (figur 4) av språkutveckling och språklig medvetenhet. Den ser ut som följer:



Figur 4. Språkutvecklingens och språkmedvetenhetens olika delar. En sammanställning med utgångspunkt från Tornéus (1992), Arnqvists (1993) och Svenssons (1998), åsikter om språkutveckling och språklig medvetenhet.

De respondenter som vi har intervjuat har under dessa samtal dels betonat vikten av att barn utvecklar en förmåga att kunna, vilja och våga använda språket, dels hur viktig barns medvetenhet om språkets användning är. Tittar man på den schematiska bilden bör detta hamna under funktion. Respondenterna kopplar vidare denna förmåga till olika möjliga framtidsbilder, t ex chanserna till bättre socialt samspel. Då vi ställde frågan om vad språklig medvetenhet är, svarade två av respondenterna att det är en medvetenhet om hur man använder sitt språk. Med vår tolkning innebär det att man just i denna fråga fokuserar på just språkets funktion som varande den viktigaste. Logopeden däremot satte ett likhetstecken mellan språklig medvetenhet och en medvetenhet om språkets form, och menade då fonologisk medvetenhet. Svaren från de övriga respondenterna har förankring i både funktion, innehåll och form, fram för allt den fonologiska medvetenheten när det gäller språkets form. Det sistnämnda var ganska genomgående även när det gäller betydelsen av språklig medvetenhet för kommande läs- och skrivutveckling. Talpedagogen förklarade dock att för få en god läs- och skrivutveckling behöver även grammatiken, d.v.s. den morfologiska och syntaktiska sidan vara utvecklad. Detta är även vår uppfattning.

Genomgående har man också från respondenternas sida betonat samtalets inneboende kraft för att utveckla barnets språk. Man har här haft lite olika ingångsvinklar och olika tankar i anslutning till detta. Men det man framför allt har betonat är vikten av att barnet tränar sig i att samtala, i hur man använder språket, får ett utökat ordförråd, bättre ordförståelse samt en grammatisk modell, dvs. både form, funktion och innehåll. Förskolläraren som arbetar med de yngsta barnen betonade värdet av att jollra, sjunga och ramsa med de alla minsta barnen, och inte bara prata med dem. Detta, anser vi, kan kopplas till det som Johansson och Svedner (2003) kallar för Baby talk. Slutligen, kan vi konstatera att, så vitt vi kan förstå, stämmer respondenternas syn på barns språkliga utveckling överens med vad litteraturen säger i ämnet. Däremot tycks det inte alltid vara så att det finns en uppfattning att varje del i den språkliga utvecklingen kan ha en motsvarighet i en språklig medvetenhet.

### *Språkutveckling ur ett genusperspektiv*

I litteraturen som behandlade barns språkutveckling och språklig medvetenhet fann vi ingenting som kan härledas till begreppet genus. Johansson och Svedner (2003) kommenterar i boken *Så erövrar barnen språket*, att forskningen i mycket liten utsträckning berör frågan om huruvida könstillhörigheten har betydelse för språkutvecklingen. Det som tas upp i litteratur angående genus är frågor som rör vårt bemötande av pojkar respektive flickor, och det konstateras att vi redan från deras födsel bemöter dem olika. I förskola och skola ska det råda jämställdhet mellan könen. Flickor och pojkar ska ges samma möjligheter att utveckla sina intressen oavsett könstillhörighet. Så står det i läroplanerna. Det påpekas även att både pojkar och flickor kommer att formas i sina övertygelser om vad som är manligt respektive kvinnligt utifrån vad vi förmedlar till dem, medvetet eller omedvetet. Trots att vi inte ställde en direkt fråga till våra respondenter om hur de ser på barns språkutveckling ur ett genusperspektiv valde de allra flesta ändå att belysa det i sina svar. Vad man ansåg skilde sig däremot åt. Rektor påpekade hur viktigt det var att diskutera och fundera kring begreppet genuspedagogik, för att skapa kunskap och medvetenhet i frågan. Detta stämmer överens med SOU 2004:115 som betonar att man i förskola och skola inte kan välja bort jämställdhetsarbete. Rektor betonade vidare hur viktigt det är att alla barn får möjlighet att utveckla alla sidor hos sig själva oavsett kön. En av förskollärarna förklarade hur viktigt hon tyckte att det var att man gav både pojkar och flickor samma bemötande, att man använder samma ord och samma uttryckssätt, för att undvika att göra skillnad mellan könen. Även detta anser vi går i linje med nämnda utredning. Några respondenter tog upp tankar kring genus samt angav i sina svar att det finns en klar medvetenhet hos dem själva att flickor och pojkar är olika, och att man behöver planera sin undervisning och rätta sitt förhållningssätt utefter pojkarna. En av dessa uppfattningar är att pojkarna kräver mer fantasifull och spännande undervisning annars tröttnar de, samt att de behöver mötas på sina villkor. Logopeden nämner inte genusperspektivet alls utan menar att man måste möta barnen utefter de behov de har. Specialpedagogen ger en bild av vad andra pedagoger sagt om små tysta flickor som behöver stärkas i språkutvecklingen. En av förskollärarna uppgav att man arbetar efter en medveten strategi för att stärka olika gruppers språkutveckling. I Månssons (2000) utredning framkommer, att det är i stort sett omöjligt att upptäcka små skillnader i bemötandet av flickor respektive pojkar, och även om man tror att man inte gör åtskillnad så är risken stor att man gör det ändå. Risken minskar om man lyfter och diskuterar frågan. Då skapas möjlighet att medvetandegöra för sig själv vilka normer och värderingar man har för att på så sätt kunna få en möjlighet att bryta rådande strukturer. Vi funderar över om de små "Herre på Tjappan"-pojkar är desamma som i skolan har framträdande roller och klarar sig bra. Är de tysta pojkarna på förskolan fortfarande tysta och osynliga när de börjar i skolan? I så fall har förskolan en viktig uppgift att lyfta fram och stärka deras roller. En grupp som tillkommit är flickor som benämns som säkra, humoristiska och skämtsamma i skolan. En förklaring kan

vara att dessa övertagit det som generellt betecknats som pojkars beteende och då kan man undra om könsskillnaden verkligen har utjämnats? Är det så att mannen och mannens beteende är norm i samhället än idag? Vad kan vi som specialpedagoger göra för att driva på utvecklingen hos pedagoger mot en större medvetenhet, om att det ofta föreligger ett omedvetet könsstereotyp förhållningssätt mot flickor och pojkar i barnomsorg och skola?

### *Begreppet språklig medvetenhet*

Uppfattningen om vad som är språklig medvetenhet skiljer sig något mellan olika författare. Arnqvist (1993) skiljer mellan språklig uppmärksamhet och språklig medvetenhet och upplyser om att det förstnämnda uttrycket används inom de nordiska länderna. Han beskriver skillnaden genom att förklara att språklig uppmärksamhet innebär att barnet kan höra eller se likheter och olikheter i språket, medan språklig medvetenhet innebär en förståelse om varför det förhåller sig på det ena eller andra sättet. Exemplet som Svensson (1998) ger om Sanna 4 år som hör att hennes mamma säger fel (se s 16), innebär med Arnqvists (1993) förklaring att det är ett exempel på språklig uppmärksamhet, inte språklig medvetenhet. Ett annat exempel är barns förmåga att rimma. För att man enligt denna förklaringsmodell ska kunna kalla rimmförmågan för språklig medvetenhet krävs, att man förstår vad det är som gör att orden rimmade. Övriga författare som vi har läst har enbart använt sig av begreppet språklig medvetenhet. Så har även vi gjort i den här uppsatsen. Vi har med andra ord inte skilt på uppmärksamhet och medvetenhet. Även i våra intervjuer har vi endast använt ordet språklig medvetenhet, vilket också våra respondenter har gjort i sina intervjusvar.

De författare som vi har läst är alla överens om att språklig medvetenhet innebär en distansering till språket eller till ett visst språkfenomen. Detta har vi förstått som att det betyder att man på medvetet och avsiktligt sätt kan operera med olika aspekter av språket, man har förvärvat en förmåga att se på språket som ett objekt. Detta skulle i sin tur medföra att varje moment som man kan utföra språkligt och från början spontant och omedvetet kan man, om man är språkligt medveten, utföra som en medveten och avsiktlig handling. Språklig medvetenhet kan ses från olika håll, dels från den vuxnes perspektiv och dels från barnets perspektiv. Den vuxne, förälder eller pedagog som är medveten om språkets betydelse är medveten om hur han/hon talar med barnet, sin egen roll för barnets utveckling och har en kunskap om språket som är medvetandegjord. Barnet som är språkligt medvetet har förmåga att medvetet höra, se och/eller förstå olika fenomen när det gäller språket.

Vi gick ut och frågade våra respondenter om vad de anser att språklig medvetenhet är. Övervägande delen svarar att språklig medvetenhet är att man förstår hur man använder språket. Vi ställer oss frågan, om man med detta menar att barnet har förmåga att använda språket på ett funktionellt sätt eller det verkligen rör sig om metakognition. Många av respondenterna svarade att språklig medvetenhet även är att man som vuxen inser sitt ansvar att hjälpa barnen så att de vågar vill och kan kommunicera. En förskollärare poängterade vikten av att pedagogerna för resonemang om hur de kan medvetandegöra språket för barnen. Förskollärare på språkavdelning betonade hur viktigt det är att hjälpa barnen att hitta metoder att uttrycka sig, t ex med hjälp av tecken. Utifrån respondenternas svar konstaterar vi att språklig medvetenhet kan ses ur både ur barn- och vuxenperspektiv. Vi funderar över vad det är som gör att några automatiskt tar ett vuxenperspektiv medan andra tar barnets perspektiv? Rektor talade om samband mellan talspråksutveckling och en god läs- och skrivutveckling som leder till en ökad språklig medvetenhet vilket i sin tur ger större möjlighet att lösa konflikter utan våld. Andra tankar som kom fram var att språklig medvetenhet är att förstå innebörden av ord och begrepp, samt att vara medveten om att ett ord kan ha flera betydelser och att det kan finnas flera ord som betyder samma sak. I litteraturen har vi funnit att man

skiljer på förmågan att använda språket och den egna medvetenheten om denna kunskap, vilket vi sällan tycker framkommer i respondenternas svar. Det är en tanke som vi själva inte reflekterat över tillräckligt, innan vi påbörjade undersökningen. Ytterligare en tanke som kom fram under en intervju var att språklig medvetenhet är när något är välkänt för barnen, t ex en känd inlärningsmiljö, samt när barnen möter något som de upplever som meningsfullt. Logopeden svarade att för henne är språklig medvetenhet att kunna uppmärksamma språkets form och inte bara innehållet.

På samma sätt som man kan tala om olika delar av barns språkutveckling, kan man tala om olika sidor av den språkliga medvetenheten. Syntaktisk medvetenhet t ex, kan innebära att barnet själv kan rätta sig om orden skulle råka komma i fel ordning (nu slut mjölken – nej, jag menar nu är mjölken slut). Vi ställer oss nu frågan om det inte bör vara så att barnet (eller ungdomen, den vuxne) kan vara språkligt medveten endast under förutsättning att, i detta fall, denna form av syntax redan finns utvecklad? Är det över huvud taget möjligt att distansera sig till något som man ännu inte har utvecklat i sitt språk? Eller är det så att det krävs att begreppen redan finns i ordsalten, för att man ska ha en möjlighet att kunna distansera sig till dem? Att vi måste se till att begreppen finns förankrade hos barnet innan vi kan guida dem mot en språklig medvetenhet om desamma? Detta tror vi är vad Vygotskij (2001) menar med närmaste utvecklingszon. Vidare tänker vi oss begreppet språklig medvetenhet som ett överordnat begrepp, och ett av de underordnade begreppen är fonologisk medvetenhet. Som exempel på vad vi menar vill vi använda oss av frukt som en metafor. Ett äpple är en frukt, men en frukt behöver inte vara ett äpple. Samma förhållande anser vi råder mellan språklig medvetenhet och fonologisk medvetenhet.

#### *Samband mellan språklig medvetenhet och läs- och skrivutveckling*

Av erfarenhet vet vi att det finns barn som lär sig läsa och skriva på egen hand, utan medveten lästräning från vuxna, och utan att någon egentligen kan säga hur det har gått till. Men de allra flesta barn behöver läs- och skrivundervisning. De författare som vi har läst är alla överens om att för att barnet ska lära sig läsa och skriva det krävs det att barnen har förstått att skrift representerar tal, att skriften har något att säga oss, samt att skrivna symboler representerar språkljuden. Vad man inte tycks vara överens om är om huruvida detta måste vara klart innan undervisningen startar eller om medvetenheten vaknar genom att man läs- och skrivtränar. Söderbergh (2005) beskriver hur en tvååring lär sig läsa i trygg hemmiljö genom helordsmetoden. Hon menar att den fonologiska medvetenhet ökar efterhand som barnet lär sig. Vi tror att för att kunna övergå från att läsa med helordsmetoden till att kunna läsa okända ord krävs det att man förr eller senare lär sig ljuda. Vi tolkar Söderbergh (2005) så att hon menar att under tiden man arbetar med helordsmetoden kommer den fonologiska medvetenheten att vakna och underlättar därigenom vidare läsinläring. Dock vet vi av erfarenhet att barn utvecklar olika förmågor olika snabbt. Denna tvååring som författaren beskriver hade kommit förhållandevis långt vad det gäller sin språkutveckling. Vi undrar om det inte är så att språket, i varje fall till viss del, måste få tillfälle att utvecklas innan läs- och skrivinläringen tar sin början.

Man vet genom både forskning och erfarenhet att vissa barn löper större risk än andra att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Lundberg (2007) menar att det redan i förskolan är möjligt att identifiera dessa barn genom att kartlägga deras fonologiska medvetenhet. Genom regelbunden, systematisk träning kan man sedan förebygga många av de problem som annars skulle ha uppstått. För att upptäcka och avgöra om ett barn är sent språkligt utvecklat krävs kunskap om språkets utvecklingsgång menar vi. Även om vi tror att kunskapen finns, är risken att man väntar och hoppas att utvecklingen ska gå igång och barnet ska komma ifatt.

Språkstimulering bör inte endast avse de barn som anses sena, utan vi menar att alla barn borde få möjlighet till det medvetna språkstimulerande förhållningssätt som gör att en optimal språkutveckling kan ske.

Vi har låtit våra respondenter svara på frågan om vilken betydelse de anser att språklig medvetenhet har för barns läs- och skrivutveckling. Rektor svarar att den språkliga medvetenheten är grunden i allt. Logopeden svarar att det inte är riktigt klarlagt om man behöver behärska språkets formsida innan man lär sig läsa eller om det utvecklas under tiden som man lär sig läsa, men att det krävs att man kan koppla bokstavstecken till ljud. Också talpedagogen menar att det är av stor betydelse att barnen är ljudmedvetna vid läs- och skrivinläringen. Hon svarar att de även bör ha ett ordförråd, veta hur man använder språket, kunna böja ord och känna till regler för hur språket fungerar. Så som vi tolkar det skulle det innebära att hon anser att samtliga delar av språket som vi har beskrivit under avsnittet om barn språkutveckling, bör finnas med för att skapa en god läs- och skrivutveckling. Samtliga förskollärare samt rektor betonar hur viktigt det är att man stimulerar lusten till böcker och läsning. En förskollärare framhöll speciellt sagoläsningens och berättandets betydelse för att stimulera fantasin, men ansåg också att det var viktigt att sjunga för barnen. Många ansåg det betydelsefullt att barn får komma i kontakt med skriftspråket på ett naturligt sätt, t ex genom att skriva brev, kort och meddelanden. Det som speciellt förskollärarna tryckte på var vikten av att tala med barnen, att kommunicera på olika sätt, genom att tala om vardagshändelser, sätta ord på vardagliga ting eller/och tala genom bilder och tecken. Allt detta menade man bidrar till att barnen blir språkligt medvetna. Förskollärare 0-3 år ansåg att det jätteviktigt att man redan på småbarnsavdelningen arbetar med språklig medvetenhet. Hon ansåg även att det är av stor vikt att medvetandegöra hos föräldrar hur viktigt det är att de samtalar med sina barn och läser för dem, att poängtera för föräldrarna vilken betydelsefull roll de har för sina barns utveckling. Allt detta framstår även i forskningen som betydelsefullt. Vi tror att det räcker med en fonologisk medvetenhet för att den allra första läsutvecklingen ska komma igång. Däremot tror vi att för att läsningen och skrivningen ska bli meningsfull krävs de övriga delarna av språklig medvetenhet.

#### *Kartläggning av barns språkutveckling*

Respondenterna uppger olika metoder att kartlägga barns språkutveckling. Kartläggningsmaterial som namnges är LUS (Läsutvecklingsschema), SIT (Språkligt Impressivt Test), KTI (Kontrollerad Teckningsiakttagelse) och Språklig medvetenhetstest. Förutom dessa fann vi genom litteraturstudier Nya Lundamaterialet, TRAS (Tidig Registrering av Språkutvecklingen), Språkresan och Språksnabben. De olika testmaterialen behandlar olika delar:

- Nya Lundamaterialet kartlägger och bedömer barns språkliga förmåga.
- Nya SIT handlar om barns språkförståelse.
- TRAS. Kartlägger samspel, kommunikation, uppmärksamhet, språkförståelse, språklig medvetenhet, uttal, ordproduktion samt meningsbyggnad.
- Språkresan utvärderar och stimulerar barns kommunikativa och språkliga förmåga.
- Språksnabben påvisar språklig avvikelse i fonologi, grammatik, semantik, satsförståelse, samtal och samspel.

Det tycks förekomma en åldersrelaterad skillnad vad gäller användandet av testmaterial. Inte någon av de förskollärare som arbetar med de yngre barnen nämner några tester. Då kan vi ställa oss frågan, om test inte används överhuvudtaget för barn under sex år? Är detta ett medvetet val eller är det så att man inte har kännedom om några testmaterial? Eller är det andra yrkeskategorier som utför dessa tester? Vi tror att de i vissa fall kan vara till hjälp och



gagn för vidare insatser, då tester ofta inriktas på djup snarare än bredd. Med detta menar vi inte att test skall användas slentrianmässigt på alla barn och definitivt inte ersätta samtal i naturliga situationer.

Alla våra respondenter påpekar att det är viktigt att tidigt arbeta med barns språkutveckling. Det som är intressant är att definitionen tycks väldigt olika om vad som är tidigt. En respondent menar att det är när barn är runt året och flera ger uttryck för att det är under förskoleperioden. En preciserar att det är innan barnen kommer till läs- och skrivinläringen och före skolstart. Menar vederbörande då före start i förskoleklass eller före start i åk 1? Om vi hade förvissat oss om vad respondenten menade, ställer vi oss frågan i vilken utsträckning det hade påverkat vårt resonemang? Är det rimligt att jämföra *tidiga* insatser med kategorin *små barn*? Kan det i så fall vara förskollärare i förskolan som definierar små barn och tidig språklig stimulans, menar barn under t.ex. tre år och pedagoger i skolans värld menar att de små barnen är sex sju år eller yngre? Beror det också på vilka åldrar man själv arbetar med? Har detta någon betydelse för diskussionen om språkutveckling? En tanke som föresvävade oss när vi pratar om förskolan och förskolebarn är frågan om det är vedertaget att då man talar om förskolan är det tidigare nämnda dagis man menar och inte dåvarande lekskolan eller deltidsgruppen? Vilka missförstånd kan uppstå om jag som sändare pratar om förskolan (för barn mellan ca 1 och ca 5 år) och mottagaren förstår förskolegrupp för sexåringar? Ett annat sätt att tolka tidiga insatser är att insatsen ges just tidigt, d.v.s. så fort avvikelse upptäcks, innan det har blivit ett problem.

I stort sett alla respondenter ger uttryck för, att ett bra sätt att ta reda på var barn befinner sig i sin språkliga utveckling, är genom att samtala med dem. Detta tankesätt återspeglas i den litteratur som vi läst, i föreläsningen med Tuomela, i respondenternas svar samt i vår egen uppfattning som ett av de sätt man kan använda sig av. Genom att kombinera den information respondenterna får i samtalen, med den erfarenhet de har, menar de att de kan avgöra om barnen har en försenad språkutveckling. Det som inte framkommer riktigt i intervjuerna och som vi funderar över, är huruvida respondenterna är medvetna om att den erfarenhet de besitter även kan kopplas ihop med en teori om hur språkutveckling förväntas gå till. En teori som de har de skaffat sig, dels genom utbildning, dels via livserfarenhet, i egenskap av förälder och dels genom arbetslivserfarenhet. Kan det vara så att om pedagogerna reflekterar över sin kunskap, sin erfarenhet och sina teorier så utvecklar de ytterligare kunskap att stimulera språkutvecklingen hos de barn de möter? Kan man på detta sätt, som pedagog, dra nytta av metarefleksion i sitt yrke?

### *Språkstimulerande arbetssätt*

Vi upplever att Tuomelas (2007) uppfattning om vad som är språkutvecklande arbetssätt skiljer sig något från de författare vilkas böcker vi har läst. Myrberg (2003) skriver att viktigast, då man arbetar med barns språkutveckling, är personalens kompetens samt hur man arbetar, snarare än vilka metoder och modeller och material som man använder sig av. Tuomela förklarade att språksamlingar, användandet av rim och ramsor och språkpåsar samt arbete med t ex Bornholmsmodellen i sig inte är språkutvecklande. Däremot anser han att det är språkligt medvetandeutvecklande medan det är samtalande och berättande som utvecklar språket. Är han då av den uppfattningen, att det som stärker och utvecklar det språkliga medvetandet inte behöver vara språkutvecklande? Vi ställer oss då frågan om det inte alls är möjligt att föra språkutvecklande samtal i språksamlingar och arbete med hjälp av olika konkreta metoder. Dock anser även vi att dialogen är nödvändig för en allsidig språkutveckling.

På frågan om hur man kan arbeta för att stimulera språkutvecklingen hos flickor och pojkar beskrev våra respondenter både vilka metoder man använder och vilket material man arbetar med. Samtala, prata med barnen och låta barnen få tillfälle att samtala med varandra är något som samtliga respondenter ansåg vara viktigt. Även vi är övertygade om att samtalet ger ett unikt tillfälle att verkligen mötas som människor och att det inte bara utvecklar språket utan även en rad andra förmågor, genom att det ger tillfälle till ett utbyte av tankar. Förslagen på hur man kan gå till väga för att skapa dessa tillfällen för samtalande var många. Ett förslag var att skapa pratgrupper, ett annat att göra måltiden till en stund då man samtalar med varandra. Även sagoläsning och berättande var något som något som de allra flesta betonade. Talpedagogen ansåg att det är viktigt att man som vuxen blir en modell för hur man använder språket. Att som pedagog vara mentalt och fysiskt närvarande bedömdes också som betydelsefullt.

### *Specialpedagogens roll för barns språkutveckling*

Vi har inte funnit så mycket i litteraturen som specifikt angett specialpedagogens roll för barns språkutveckling, däremot kan det som generellt beskrivs vara specialpedagogens roll många gånger överföras till bl.a. barns språkutveckling.

Asmervik (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001) poängterar att det är en fördel för barnets utveckling om man kan fokusera på möjligheter i stället för hinder. Några respondenter förväntar sig också att specialpedagoger har en bred kunskap, mer kunskap om specifika svårigheter och håller sig ajour med ny forskning. Förskolläraren på språkavdelningen menar att specialpedagogen kan tipsa om hur man kan göra på andra sätt, efter att ha observerat barngruppen och personalen. Talpedagogen förväntar sig att specialpedagogen kan ge pedagoger tips och idéer på vad de kan göra med barnen. För att specialpedagogen ska kunna visa på olika möjligheter att hjälpa barn till utveckling så tror vi själva att det är viktigt att vi som färdiga specialpedagoger fortsätter söka ny kunskap.

Rygvold (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001) pekar på vikten av att tänka på att bemöta och kommunicera på ett positivt sätt även med dem som har språkljudsproblem. Logopeden menar att man kan hjälpa barn med svårigheter genom att återge rätt modell till barnen utan att tillrättavisa dem. Detta tolkar vi som att hon menar att möta barnen med ett positivt förhållningssätt. Av egen erfarenhet vet vi att det är lättare att komma vidare då vi använder oss av positiva formuleringar än när vi använder oss av negativa sådana. Vi ställer oss frågande till varför inte fler ger uttryck för vikten av ett positivt förhållningssätt.

De vuxna som arbetar med barn i behov av särskilt stöd måste samverka, om stöd och hjälp ska leda till läs- och skrivutveckling enligt SOU 1997:108. Samtliga respondenter menar att samverkan på något sätt sker med specialpedagog. Dock är det endast hälften som uttalat nämner specialpedagogens samarbete med föräldrarna. Vi menar att föräldrarna har den allra största chansen att påverka sina barn. Vi har dock inte ställt en direkt fråga om föräldrarnas roll för barns språkutveckling vilket hade varit intressant. Tänker våra respondenter på att även specialpedagogen kan fungera som bollplank åt föräldrar i pedagogiska frågor? De av oss som kommer att arbeta i förskolan när vi är färdiga specialpedagoger kanske medvetet behöver deklarerat vilken roll vi har och vad vi kan erbjuda för tjänster. Det är inte desto mindre viktigt för dem som arbetar med de äldre barnen, då det redan finns en förväntan på specialpedagogens roll, en förväntan som kanske många gånger är förväxlad med speciallärarens.

Persson (2001) menar att specialpedagogisk tradition finns i det kategoriska perspektivet, men

tänker att det är önskvärt med en förskjutning åt det relationella perspektivet. Med ett kategoriskt synsätt ses barnet/eleven vara ägare av problemet. Specialpedagogens roll är här att arbeta direkt med barn/elever, då det som ska förändras och anpassas till aktuellt inlärningssätt, ämne och material, är barnet/eleven. Den som intar ett relationellt synsätt ser svårigheter uppstå i mötet mellan barn/elev och miljön och åtgärder omfattar lärare, lärandemiljö och elev. Enligt detta synsätt är specialpedagogens roll att vara en kvalificerad hjälp till arbetslag och lärare samt att planera variation i undervisning och inlärningsmiljö. Enligt högskoleförordningen (1993:100) gällande Specialpedagogexamen, ska en specialpedagog bl.a. kunna identifiera, analysera och medverka i både förebyggande arbete såväl som i arbete med att röja undan hinder och problem i olika undervisnings- och lärandemiljöer. Vi tolkar förordningen som antagande ett relationellt perspektiv.

Bland respondenterna kan vi skönja både det kategoriska och det relationella synsättet. Värt att notera är, att alla respondenterna pekar på specialpedagogens roll ur ett relationellt perspektiv. En respondent menar uttryckligen att specialpedagogen inte ska användas för kortsiktiga, akuta lösningar. Våra respondenter tycktes övervägande referera till ett relationellt perspektiv. Är detta en slump, eller är det en effekt av spridningen av värdet av det relationella perspektivet?

Är det självklart att det ena är bättre än det andra? Man anser att om man har ett kategoriskt perspektiv så ser man svårigheten som liggande hos den enskilda individen. Persson (2001) anser att ett relationellt perspektiv är att föredra. Men, är det självklart vad som är relationellt och vad som är ett kategoriskt perspektiv? Vi funderar på om det inte går att finna ett kategoriskt perspektiv i det relationella eller tvärtom. Låt oss utveckla vår tanke. Det kategoriska tänkande fokuserar på den enskilda människan. Om vi t ex har ett barn som har sådana språksvårigheter att han/hon saknar förmåga att uttrycka sin egen vilja och sina behov, och om vi då genom insatser ger detta barn strategier för att förmedla sig med omvärlden, har vi då intagit ett kategoriskt perspektiv? Är det så att vi i ett relationellt perspektiv nöjer oss med att anpassa omgivningen så att vi kan uppfylla det som vi tror är han/hennes behov? Om man gör båda delarna, dvs. att ge riktade insatser och en anpassning av miljön, har man då ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv samtidigt? Och om det är så att det kategoriska perspektivet innebär att man förlägger svårigheten hos den enskilda människan, så bör det väl även vara ett kategoriskt perspektiv att se de inneboende möjligheterna och den utvecklingspotential som finns hos varje individ. Hur väl stämmer ett relationellt perspektiv in på påståendet att varje elev ska ta ansvar för sitt eget lärande, en vuxen människa för sina egna handlingar? Och innebär slutligen ett relationellt perspektiv att man inte får erkänna denna speciella människas styrka eller svaghet, min egen eller andras. Eller är det så, att för att göra det, så måste jag lägga ett kategoriskt perspektiv i det relationella?

Hintze och Sandberg (2001) beskriver att avvikelser kan böttna i dels neurologiska och dels psykiska orsaker. Har det någon betydelse för vilket stöd barnet får om jag som pedagog kan skönja anledningen till det uppvisade beteendet? Hur påverkar det mitt sätt att möta och bemöta barnet? Om jag anser att det är en neurologisk orsak kanske jag försöker erbjuda barnet alternativa metoder för att utvecklas språkligt. Vi menar att det finns en hel del metoder att välja mellan och som kan användas för alternativ kommunikation, men att kanske inte alla känner till dessa eller i varje fall inte har tillräckliga kunskaper i ämnet. Skiljer sig pedagogens bemötande åt gentemot barnet, beroende på om det föreligger neurologiska eller om det är psykiska orsaker till barnets beteende? Är acceptansen lika stor mot flickor som mot pojkar eller skiljer det sig åt i det faktiska bemötandet? Vi har inte undersökt hur våra respondenter definierar begreppet normalitet. Detta begrepp definieras troligen olika beroende

på vilken kunskap och erfarenhet pedagogen har samt i vilken verksamhet man arbetar.

Vi har under tiden som vi arbetat med denna uppsats funderat över begreppet språklig medvetenhet och satt detta begrepp i relation till vår egen utveckling. Vi tror att det sker en språkutveckling under hela livet och att den språkliga medvetenheten utvecklas parallellt med denna. För att kunna leva sig in i det som händer i t ex en text krävs fantasi och inlevelseförmåga. Kan man då befinna sig i texten samtidigt som man distanserar sig till den? Eller måste man ta ett steg tillbaka för att kunna reflektera över innehållet? Är denna distansering ännu ett uttryck för språklig medvetenhet? Ytterligare en fundering som har väckts hos oss är vilket samband som troligen finns mellan språklig medvetenhet, abstraktionsförmåga och språklig utveckling och vilken betydelse den har i förhållande till kognitiv, social och emotionell utveckling?

Genom vår undersökning har vi funnit en samstämmighet mellan litteratur och respondenters syn vad det gäller betydelsen av språklig medvetenhet för en god läs- och skrivutveckling, där det konstateras att den har betydelse. Däremot finns det olika tankar om dels vad språklig medvetenhet är och dels när den utvecklas. Det råder också delade meningar om huruvida det krävs en språklig medvetenhet för att lära sig läsa och skriva eller om den utvecklas i växelverkan med läs- och skrivutveckling. I litteraturen framkommer det att samtal som kartläggningsmetod är bäst, men det finns även många andra materiella metoder, såsom tester av olika slag. Alla respondenterna ger också uttryck för detta, men talpedagogen konstaterar att det är omöjligt att föra sådana enskilda samtal med tanke på tidsaspekten. På frågan om hur man kan arbeta språkbefrämjande för flickor och pojkar kan vi i respondenternas svar göra följande två kategoriseringar. Den ena kategorin avser de metoder och material respondenterna presenterade och till den andra kategorin kan vi lägga ett medvetet förhållningssätt gällande genusperspektivet. Logopeden framhåller att det är språkbefrämjande att som vuxen återkoppla till barnets torftiga replik genom att ge ett mer korrekt och utvidgat svar. Detta anser vi går i linje med Vygotskijs tankar om närmaste utvecklingszon. I litteraturen fann vi ingenting som direkt kopplar specialpedagogens roll till barns språkutveckling, då denna beskrivs mer övergripande. Från respondenterna fick vi skiftande uppfattningar, t ex komma med tips och idéer, handleda arbetslag och samarbeta med bl.a. föräldrar och logoped. Begreppet ”vilken” i formuleringen vilken betydelse...kan tolkas på två sätt. Den ena är storleken på betydelsen och den andra är vilken typ av betydelse det rör sig om. Vi menar, att vi från respondenterna fått svaret att de anser att språklig medvetenhet har en viss betydelse för läs- och skrivutveckling, men inte ”vilken” enligt föregående definition.

## 5.1 Metodkritik

I undersökningen har vi med tanke på det utvalda syftet tagit med de i vårt tycke viktigaste yrkeskategorierna. Av den orsaken har vi inte intervjuat hemspråklärare, då flerspråkighet inte ryms inom ramen för vårt syfte. Av tidsskäl var vi tvungna att begränsa uppsatsens omfattning och valde därför att intervjua endast några specifika yrkeskategorier som arbetar med och kring förskolebarn. Med tanke på hur viktigt det är att vi samarbetar kring de barn som är i behov av särskilt stöd inser vi att det skulle ha varit värdefullt att även få distriktssköterskans åsikter. Om vårt syfte även hade inkluderat miljöns betydelse och alla yrkesverksammas och föräldrars förhållningssätt, så hade vi fått en bredare förståelse för de faktorer som påverkar språkutvecklingen.

Av de åtta respondenterna hade vi sedan tidigare haft personlig kontakt med fem av dem. Hade vi varit okända för samtliga av respondenterna kanske resultatet blivit ett annat. Det finns en risk att respondenterna har uttryckt sig på ett speciellt sätt eftersom de ansåg sig känna oss och att vi därmed skulle förstå vad de menade. Något som också kan ha påverkat, är det faktum, att vi kan ha gjort en tolkning omedvetet redan under intervjun på grund att vi kände till respondenten och därmed trodde oss förstå vad denne menade. Då samtliga av våra respondenter visste att vi har en pedagogisk utbildning kan man ha utgått från detta i sina svar. Om vi valt att intervjua respondenter från andra delar av landet är det möjligt att vissa svar, exempelvis kartläggningsmetoder, hade skilt sig åt från de vi nu fick, då bl.a. utbildningsdagar kan vara kammungemensamma. Andra faktorer som kan påverka respondenternas svar är deras ålder, kön, tidigare erfarenheter, för hur länge sedan och var man gått sin utbildning samt vilken kompetensutveckling man genomgått. Ytterligare en faktor som kan ha påverkat resultatet är att vi var två olika personer som genomförde intervjuerna. Trots att vi kom överens om hur vi skulle presentera oss för respondenterna och hur vi skulle ställa de gemensamt formulerade frågorna, skilde sig intervjuerna något åt beroende på vilka följdfrågor vi behövde ställa. Vi använde inspelning och inser nu i efterhand att det var ett bra val, då vi inte kunnat komma ihåg allt som sades under intervjuerna endast med hjälp av stödanteckningar. Det hade varit en risk att vi lagt in egna tolkningar och värderingar vid utskrift om vi endast använt oss av dessa anteckningar. Detta anser vi öka undersökningens validitet.

## **5.2 Förslag till fortsatt forskning**

Ett förslag till fortsatt forskning är att undersöka vad föräldrar har för åsikter vad det gäller genusperspektiv, hur de ser på bemötandet av flickor och pojkar i förskola och skola, samt vilka tankar barn och ungdomar själva har i denna fråga.

Ett annat område som skulle vara intressant att undersöka närmare är vilket allmänt förhållningssätt och bemötande som pedagoger anser bör finnas, i relation till vad de tror sig uppvisa, jämfört med det faktiska förhållningssätt som råder.

## 6 SAMMANFATTNING

Bakgrunden till denna undersökning är att vi under vår utbildning till specialpedagoger har blivit mer och mer övertygade att kommunikation spelar stor roll och är avgörande för människor. Detta genom utbildningens innehåll och de resultat vi fann i våra respektive undersökningar vi gjort under utbildningens gång. Språk och kommunikation är en del av vår identitet. Den ena rapporten (Eriksson, Rönström & Strandman, 2006) visade på samband mellan barn som behöver stöd i sin socioemotionella utveckling och barn som på något sätt avviker i språkutvecklingen. Den andra rapporten (Tinnert & Sjöblom, 2006) påvisade att det tycktes finnas ett samband mellan bristande språklig medvetenhet och kommande läs- och skrivsvårigheter, vilka i sin tur hade påverkan på barnets hela livssituation.

Syftet med uppsatsen har varit att undersöka, bland fem specifika yrkeskategorier som arbetar kring barn i förskoleåldern, vilka tankar och erfarenheter som finns angående sambandet mellan barns språkutveckling, deras språkliga medvetenhet och deras kommande läs- och skrivutveckling. Vi intresserade oss för vilka tankar de hade kring språkbefrämjande metoder för flickor och pojkar samt deras syn på specialpedagogens roll i detta sammanhang.

Under rubriken Teorier om inläring har vi tagit upp något av den historik som har påverkat människors sätt att uppfatta verkligheten. Några betydelsefulla namn är Piaget och Vygotskij. Piaget är känd för sina utvecklingsstadier och pekade på utvecklingen som kognitiva processer. Vygotskij påtalade att människan är en social varelse och utvecklingen beror på vilka sociala och kulturella erfarenheter de erfar under sin uppväxt.

Vi har gjort en beskrivning av de i vårt tycke viktigaste dragen i barns språkutveckling i förskoleåldern, då vi anser det viktigt att ha kännedom om denna. I likhet med de författare vi läst har vi valt att dela upp språkutvecklingen i form, funktion och innehåll. För att göra detta mer överskådligt satte vi in dessa olika delar i en figur (figur 4, s 45). Därefter har vi belyst språkutvecklingen ur ett genusperspektiv. Arbetet med genusfrågor är inte frivilligt, utan ingår i uppdraget att vara pedagog. Det vi fann i litteratur visar att vårt bemötande och förhållningssätt har stor betydelse för hur flickor och pojkar formas i sina könsroller, och att vi ska se barnen utifrån deras personlighet och inte utifrån deras könstillhörighet. Efter detta har vi försökt att ge en definition av begreppet språklig medvetenhet och dess betydelse för kommande läs- och skrivutveckling. Av två vanliga förklaringar är den ena att språklig medvetenhet krävs för att man ska lära sig läsa och den andra är att språklig medvetenhet är en effekt av att man lärt sig läsa. Vidare sökte vi metoder och material att använda vid kartläggning av språkutveckling och fann att det finns en hel del material att välja mellan, men att det viktigaste tycks vara att utgå från samtal i vardagen. Vad det gäller språkstimulerande arbetssätt, råder det en samstämmighet i den litteratur som vi tagit del av, att samtal är oöverträffligt då det gäller barns språkutveckling. Vi avslutade avsnittet Teoretiska utgångspunkter med att beskriva specialpedagogens roll för barns språkutveckling.

För att ytterligare belysa vårt valda område gjorde vi åtta intervjuer med representanter från fem yrkeskategorier. Dessa yrkeskategorier är: förskollärare, talpedagog, logoped, specialpedagog och rektor. I den empiriska delen följde vi de forskningsetiska principerna, d.v.s. informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Intervjuerna dokumenterades med hjälp av ljudupptagning, vilka skrevs ut i sin helhet. Vi har dock valt att inte bifoga dessa som bilaga på grund av respondenternas rätt till integritet. Fem frågor ställdes, relaterade till språkutveckling, svaren sammanställdes och redovisas under rubriker knutna till respektive fråga. Respondenternas tankar som vi fick ta del av under

intervjuerna har gett oss möjlighet till reflektion. Bland det vi reflekterat och diskuterat mest utförligt är t.ex. genusperspektivet. Trots att vi inte ställde en fråga som uttalat och allena gällde genus svarade de flesta ändå ur ett genusperspektiv. Det framkom att graden av medvetenhet i arbetet skiljer sig åt bland respondenterna. Det är bl.a. detta som leder oss till frågan, vad vi som specialpedagoger kan göra för att medvetandegöra pedagoger och andra verksamma i förskola/skola, att det ofta föreligger ett omedvetet men dock könsstereotyp förhållningssätt i verksamheterna. Vidare har vi diskuterat det spännande i att begreppet språklig medvetenhet beskrevs på så olika sätt av respondenterna. Återkommande i undersökningens allra flesta delar är begreppen förhållningssätt och bemötande. Detta är ett område värt att undersöka närmare. Utförligare tankar och resonemang framkommer under avsnittet Diskussion. Slutligen har vi lämnat förslag till fortsatt forskning som gäller föräldrars, barn och ungdomars åsikter vad det gäller genusperspektiv och bemötande i förskola och skola. Ett annat område som skulle vara intressant att undersöka närmare är vilket allmänt förhållningssätt och bemötande som pedagoger anser bör finnas, i relation till vad de tror sig uppvisa, jämfört med det faktiska förhållningssätt som råder.

## Källförteckning

- Andersson, L.-G. (1985). *Fult språk*. Stockholm: Carlsson Bokförlag AB.
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A-L. (2001). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerstedt, Å. (1997). *Rapportens yttre dräkt*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, C. (2001). *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B., Lavesson, A. & Wigforss, E. (2006). *Språksnabben*. Lund: Kunskapsutveckling i Lund AB.
- Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlström, M. (2005). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. (ss.69-112). Lund: Studentlitteratur.
- Crafoord, C. (2005). *Människan är en berättelse*. Finland: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, A., Rönström, A. & Strandman, L. (2006). *Att kunna se alla perspektiv är en specialpedagogs viktigaste uppgift*. Kristianstad: (Opublicerad rapport i Specialpedagogik). Institutionen för beteendevetenskap. Högskolan.
- Glentow Druid, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Hellquist, B. & Hellquist, Britt. (1989). *Nya SIT*. Malmö: Tryckeriteknik Malmö.
- Hintze, J. & Sandberg, C. (2001). *Gör mig inte hopplös*. Båstad: MTI.
- Holmberg, E. & Stenkvist, H. (1978). *Nya Lundamaterialet*. Malmö: Utbildningsproduktion AB.
- Humanistisk- Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet. (1996). *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Johansson, B. & Svedner, P.-O. (2003). *Så erövrar barnen språket. Utveckling, störningar, stimulans*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.
- Lindstedt, I. (2002). *Textens hantverk. Om retorik och skrivande*. Lund: Studentlitteratur.



- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Läraryrket. (2005). *Specialpedagogiskt stöd- för allas rätt till en bra utbildning*. Stockholm: Läraryrket.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2003). *Rapport från Konsensusprojektet*. Lärarhögskolan: Stockholm.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Reprocentralen, Lärarutbildningen. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.
- Nationalencyklopedin*. (1992). Sökord: Genus; Genussystem.
- Nationalencyklopedin*. (1993). Sökord: Jämlikhet.
- Sabljar von, P. & John, C. (2005). *Elfte steget – vägen dit. En metodbok för praktiskt jämställdhetsarbete i förskola/skola*. (Lund: Svenska EFS-rådet i Skåne län) ISBN 91-631.4015-2.
- Saugstad, P. (2001). *Psykologins historia. En introduktion i modern psykologi*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Sjöblom, I.-L. & Tinnert, B. (2006). *Läs- och skrivsvårigheter*. Kristianstad: (Opublicerad rapport i Specialpedagogik). Institutionen för beteendevetenskap. Högskolan.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg - om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2004:115. *Den könade förskolan*. Delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svaleryd, K. (2006). *Genuspedagogik. En tanke- och handlingsbok för arbetet med barn och unga*. Stockholm: Liber AB.
- Svensson, A.-K. (1995). *Språkglädje. Språklekar i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A.-K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Söderbergh, R. (2005). *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Torneus, M. (1992). *På tal om språk*. Eskilstuna: Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.

Vygotskij, Lev S. (2001). *Tänkande och språk*. Originalalets titel: *Myšlenie i reč*. (1934). Översättning: Öberg Lindsten, K. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos.

Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket, Liber distribution.

### **Föreläsning:**

Tuomela, V. (070307). *Att få en syl i vädret*. Kristianstad: Föreläsning.

### **Nätadresser:**

Ellneby, Y. (070218). *Språkresan*. <http://www.ellneby.com>

Myrberg, M. (070510). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. <http://www.skolverket.se/publikationer>

Psykologiförlaget. (070218). *Språkresan*. <http://www.assesio.se>

Svensk författningssamling. (070311). *Förordning om ändring i högskoleförordningen*. <http://62.95.69.3/SFSdoc/06/061053.PDF>

Svenska Unescorådet. (070311). *Salamanca deklARATIONEN*. <http://www.unesco-sweden.org>

Utbildningsdepartementet. (070227). *Högskolelag*. <http://lagen.nu/1992:1434>

Utbildnings- och kulturdepartementet. (070227). *Skollag*. <http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?>

## Bilaga I

### Hur vi presenterar oss när vi ringer upp respondenten första gången:

Jag heter NN och läser specialpedagogiskt program i Kristianstad. Jag och en kurskamrat skriver tillsammans ett examensarbete i specialpedagogik om barns språkutveckling.

Vi är intresserade av hur olika yrkeskategorier tänker kring språkutveckling och specialpedagogik och därför skulle jag vilja ställa några frågor till dig. Jag undrar om du kan tänka dig att ställa upp på en intervju?

(Eventuell komplettering, om respondenten frågar varför jag tar kontakt med just denne; Jag tror att du har kunskap och erfarenhet i ämnet som jag skulle vilja ta del av). Jag kommer att fråga dig om dina tankar kring barns språkutveckling.)

- Det handlar om en intervju med 5 frågor som vi skulle vilja veta dina tankar kring.
- Vi beräknar att intervjun tar mellan 45 och 60 minuter.
- Under intervjun vill vi använda bandspelare för att inte riskera att förvränga något av det du sagt.
- Du kommer att få möjlighet att läsa igenom utskriften och göra eventuella ändringar innan den behandlas i uppsatsen.
- Du kommer att vara anonym i undersökningen.
- Du har rätt att avbryta din medverkan när du vill.
- De tankar jag får ta del av kommer bara att användas i denna undersökning.
- Bandupptagning, utskrift och anteckningar kommer att förstöras efter opponeringstillfället.
- Jag kommer gärna till dig vid intervjun.
- Bestäm dag, tid och plats.
- Om det skulle vara så att du behöver komma i kontakt med mig före intervjun så kan du nå mig på följande sätt...

## Bilaga II

### Att tänka på vid intervjusituationen

- Ta med fungerande bandspelare, band och batterier (ev. nätkabel).
- Kom ihåg att ta med frågorna.
- Papper och penna för säkerhetsskull, bandspelaren kanske går sönder.
- Respondenten kan få läsa igenom frågorna vid intervjutillfället, efter egen begäran.
- Om respondenten ger svar även på kommande frågor kan vi kommentera detta med:  
”Nästa fråga har vi varit inne på/... *ställ frågan här!*. Är det något du vill tillägga?”
- När jag har renskrivit intervjun, så kan jag, om du vill, skicka den till dig så du kan göra eventuella ändringar.
- Om du vill ta del av c-uppsatsen efter examinationen kan jag antingen skicka den till dig eller så kan du hitta den på högskolans hemsida ([hkr.se](http://hkr.se) och sedan biblioteket).

## **Bilaga III**

### **Intervjufrågor**

1. Vad är språklig medvetenhet för dig?
2. Vilken betydelse anser du att språklig medvetenhet har, med tanke på barnens senare läs- och skrivutveckling?
3. Hur anser du att man bäst kan ta reda på hur långt barnen har kommit i sin språkutveckling?
4. Hur tänker du att man kan arbeta för att befrämja språkutvecklingen hos flickor och pojkar i förskoleåldern?
5. Vilken roll tänker du att specialpedagogen kan ha i arbetet kring barns språkutveckling?