

Språkutveckling som en kontinuerligt pågående process

En kvalitativ undersökning om hur man stöder barns
språkutveckling i daghemmet

Daniela Knutar

Examensarbete för Socionom (YH)-examen
Utbildningsprogrammet för det sociala området
Vasa 2017



EXAMENSARBETE

Författare: Daniela Knutar

Utbildning och ort: Det Sociala Området, Vasa

Inriktning/alternativ/Fördjupning: Småbarnspedagogik

Handledare: Carita Blomström & Ralf Lillbacka

Titel: Språkutveckling som en kontinuerligt pågående process

Datum 2.5.2017

Sidantal 48

Bilagor 1

Abstrakt

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur man stöder barns språkutveckling i svenska daghem i Österbotten, vilka metoder och arbetssätt man använder sig av, varför man använder dessa metoder, om arbetet med barns språkutveckling i daghemmen är genomtänkt, välplanerat och i fokus, samt om det finns stora skillnader daghemmen emellan. Undersökningen genomfördes med hjälp av kvalitativa intervjuer med fyra utbildade barnträdgårdslärare som respondenter.

I det insamlade materialet framkom att respondenterna använder sig av metoderna språklust och TAKK (tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) p.g.a. intresse och barngruppens behov. Även andra metoder som stimulerar språket på olika sätt används, t.ex. Kaninhistorier, aktiv hörförståelse och korsrörelser, samt vardagliga metoder såsom berättelser, rim och ramsor, bokläsning, sagotering, sånger, munmotorik, upprepningar, härma ljud, leka med språk, spel o.s.v.

Min slutsats är att det kan vara svårt att avgränsa specifika metoder som används för att utveckla språket, eftersom språket är närvarande hela tiden i daghemsmiljön, och utvecklas i allt man gör. Respondenterna hade alla funderat igenom och planerat hur de kan stöda barnens språkutveckling, och alla hade ganska liknande tankesätt men använde sig av olika metoder och arbetssätt för att ta sig dit. Resultatet av undersökningen är en inblick i hur olika daghem jobbar för att stöda barnens språkutveckling på ett bra sätt.

Språk: Svenska

Nyckelord: språk, språkutveckling, metoder, arbetssätt

BACHELOR'S THESIS

Author: Daniela Knutar

Degree Programme: Social Welfare, Vaasa

Specialization: Children Pedagogics

Supervisors: Carita Blomström & Ralf Lillbacka

Title: Language development as a continuous ongoing process

Date 2.5.2017

Number of pages 48

Appendices 1

Summary

The purpose of this thesis is to explore how children's language development is supported in Swedish daycare centers in Ostrobothnia, which methods and ways of working are used, why these methods are used, if the work with children's language development in the daycare centers are thought through, well planned and focused on, and if there are big differences between the daycare centers. The investigation was performed by qualitative interviews with four educated kindergarten teachers as respondents.

The collected material showed that the respondents use the methods språklust and TAKK (signs as alternative and complementary communication) because of interest and the needs of the children's group. Also other methods which stimulate language in different ways are used, for example Kaninhistorier, active listening comprehension and cross movements, as well as everyday methods such as stories, rhymes and chants, book reading, sagotering, songs, mouth motricity, repeats, imitate sounds, play with language, games and so on.

My conclusion is that it can be hard to define specific methods that are used to develop language, since the language is present constantly in the daycare center environment, and is developing in everything you do. The respondents have all thought through and planned how to support children's language development, and all had quite similar ways of thinking but used different methods and ways of working to get there. The result of the investigation is an insight in how various daycare centers work to support children's language development in an adequate way.

Language: Swedish

Key words: language, language development, methods, ways of working

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Syfte och frågeställningar.....	2
1.2	Avgränsning.....	2
2	Den språkliga utvecklingen	3
2.1	Språkets betydelse.....	3
2.2	Piagets teorier.....	4
2.3	Vygotskij	6
2.4	Början till kommunikation.....	7
2.5	Ord.....	8
2.6	Språklig medvetenhet.....	9
2.7	Språket utvecklas vidare	11
2.8	Språkets olika beståndsdelar	12
2.9	Språkstörningar	13
3	Metoder och arbetssätt som stöder språkinläring	16
3.1	Pedagogens viktiga roll	17
3.2	Språkmiljö och språkutrymme	18
3.3	Att prata med barn.....	19
3.4	Lekens betydelse för språkutvecklingen.....	21
3.5	Högläsning, sagor och språklekar	22
3.6	Rim, ramsor och musik	25
3.7	Bornholmsmodellen.....	26
3.8	Whole language-modellen	27
3.9	Alternativ och kompletterande kommunikation	28
4	Undersökningens genomförande.....	29
4.1	Val av datainsamlingsmetod.....	29
4.2	Respondenturval och sekretess.....	30
4.3	Praktiskt genomförande	31
4.4	Analysmetod.....	31
5	Resultatredovisning	32

5.1	Respondenternas utbildning och nuvarande arbetssituation	32
5.2	Hur personalen har funderat igenom arbetet med barnens språkutveckling och vilka metoder som används.....	32
5.3	Hur man stöder barnens språkutveckling i olika situationer	33
5.4	Den fysiska språkliga miljön & uppmuntran i läs- och skrivutvecklingen.....	36
5.5	Stöd vid språksvårigheter	37
5.6	Att som pedagog använda dialekt i daghemmet	38
5.7	Hur uppmuntras föräldrarna till att stöda barnens språkutveckling?	39
5.8	Är det viktigt med specifik språkutvecklande verksamhet & finns det något respondenterna vill ändra på eller utveckla i sitt arbete?	39
6	Analys & slutdiskussion.....	41
6.1	Slutsatser och teorikoppling.....	41
6.2	Tillvägagångssätt och kritisk granskning	43
6.3	Avslutning	44
7	Källförteckning.....	45

Bilageförteckning

Bilaga 1 Intervjufrågor

1. Inledning

Hur ser arbetet med språkutveckling ut i svenska daghem i Österbotten? Hur stöder pedagogerna barnens språk, och vilka metoder och arbetssätt använder de sig av? Eftersom många barn spenderar en stor del av sin tid under den viktigaste perioden av språkutvecklingen på daghem, är det viktigt att språkutvecklingen stöds på ett bra sätt i dessa miljöer. För att föra barnens språkutveckling framåt, och för att kunna stöda inläringen av språket maximalt behövs kunskap och genomarbetade strategier. Det är hur dessa strategier och arbetssätt är utformade som jag vill ta reda på.

Jag har valt att skriva om barns språkutveckling eftersom jag tycker att språkets utveckling är en mycket viktig del av uppväxten, och med tanke på att jag kommer att bli socionom med barnträdgårdsläraryrke anser jag att det är viktigt att jag vet hur jag ska stöda barn inom detta område på ett bra sätt. Jag är också personligen väldigt intresserad av språk, tal och läsning, samt hur dessa färdigheter kan förbättras och stödas i en värld där språket har stor betydelse för att man ska kunna kommunicera och vara delaktig. Denna undersökning kan därmed ses som en studie av hur stöd av språkutveckling ser ut i olika daghem, både för att kvalitetssäkra språkutvecklingsarbetet och för att som pedagog eller blivande pedagog få en inblick i hur man m.h.a. olika metoder och arbetssätt kan stöda barns språkutveckling.

Min teoridel består av två delar; ”Den språkliga utvecklingen” och ”Metoder och arbetssätt som stöder språkinläring”. Under den första rubriken, som är den mer teoretiska, har jag tagit upp grunderna i barns språkinläring, vad språket består av och hur det utvecklas, varför språket är viktigt, samt teorier av Jean Piaget och Lev Vygotskij. Jag har också ett kapitel med basinformation om språkstörningar. Under den andra rubriken har jag tagit upp olika sätt att stöda språkinläringen på daghem, t.ex. hur miljön påverkar, pedagogens viktiga roll, lekens betydelse och vikten av högläsning, språklekar, och musik, allt med stöd i teorin. Jag har också tagit upp två olika utarbetade metoder för språkinläring; bornholmsmodellen och whole languagemodellen.

Jag har använt mig av en kvalitativ undersökning och intervjuat fyra stycken pedagoger i fyra olika daghem i en Österbottnisk kommun. Min undersökning fokuserar på det svenska språket, svenska daghem och svensktalande barn, eftersom jag själv är svensktalande. Respondenterna är alla barnträdgårdslärare till utbildningen, och har alla gett sitt samtycke till att bli inspelade under intervjun. I intervjuerna har jag efterfrågat hur man stöder barns

språkutveckling och vilka metoder man använder sig av, samt respondenternas syn på användning av dialekt i daghemmet och språkutvecklingsarbete. Jag har sammanställt och analyserat det insamlade materialet, för att sedan kunna dra slutsatser och hitta svar på mina frågeställningar.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med mitt examensarbete är att genom kvalitativa intervjuer undersöka hur barns språkliga utveckling stöds i olika svenska daghem i Österbotten, hur språkutvecklingsarbetet i daghemmen är utformat, och vilka metoder och arbetssätt man använder sig av.

Mina frågeställningar är följande;

Hur stöder pedagogerna barns språkutveckling på olika daghem?

Vilka metoder och arbetssätt använder pedagogerna sig av, och varför?

Är arbetet med barns språkliga utveckling på daghemmen genomtänkt, välplanerat och i fokus?

Vilka likheter/olikheter kan man se daghemmen emellan?

1.2. Avgränsning

Jag har inte undersökt hurdana konsekvenser dessa metoder faktiskt har, vilka av dem som stöder barns utveckling bäst eller vilken nivå av språkutveckling barnen har, eftersom det skulle bli allt för omfattande och tidskrävande för ett examensarbete. Jag har fokuserat på vilka olika metoder och arbetssätt daghemmen använder i vardagen, både individuellt och i grupp, för att stöda den allmänna språkutvecklingen, men jag har också tagit reda på vilket sätt daghemmen hanterar barn med språksvårigheter eller språkförseningar på. Jag har inte lagt så stort fokus på flerspråkiga barn, eftersom jag vill koncentrera mig på svenska barn och deras språkinläring. Jag är dock medveten om att i de flesta svenska daghem i Finland har man någon sorts lekfinnska, samt att det självklart kan finnas barn med finsk bakgrund eller andra modersmål även i svenska daghem.

2. Den språkliga utvecklingen

Språket är bara ett av de olika medel vi använder för att kommunicera med varandra, men det är nödvändigt för att vi ska kunna uttrycka oss mer detaljerat och specifikt om diverse saker. (Hagtvet, 2004, s. 50). Barn lär sig språk genom upplevelser och samspel med vuxna, för att sedan själv bearbeta upplevelserna och börja förstå språkets uppbyggnad. Den viktigaste språkutvecklingen hos barnet sker mellan två och fem årsåldern (d.v.s. tiden många barn spenderar på ett daghem), och det är därmed viktigt att ta vara på denna tid och stimulera barnen språkligt, eftersom brister från denna tid kan vara svåra att ta igen senare. (Lindö, 2009, s. 82).

Jag kommer nu att ta upp en del teori gällande språkutvecklingen, bl.a. Jean Piaget och Lev Vygotskijs teorier som influerar småbarnspedagogiken än idag, hur barnet börjar kommunicera och forma ord, hur språkets uppbyggnad ser ut samt ett kapitel om språkstörningar. Denna teoridel ger en bakgrund till följande teoridel ”Metoder och arbetssätt som stöder språkinlärning” och fungerar som en grund för att förstå hur viktig pedagogens roll i daghemmet är gällande barns språkutveckling.

2.1. Språkets betydelse

Att kunna kommunicera i både tal och skrift är väldigt viktigt i dagens samhälle, t.ex. för att kunna förstå varandra, utbyta tankar och idéer, och för att kunna underhålla sina sociala relationer och därmed samexistera med varandra. Enligt Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016 är det viktigt för identiteten, välbefinnandet och förmågan att fungera i vardagen och att kunna kommunicera med andra (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 23). Det räcker inte heller med att bara bli förstådd; man ska klara av att uttrycka sig grammatiskt korrekt, hitta passande ordval, tala tillräckligt högt och med en bra rytm för att ha en bra social kompetens och inte stötas ut ur gemenskapen (Nettelblatt & Salameh, 2007, s. 13-14). När man pratar kan man uttrycka sina behov, känslor, viljor och tankar till andra människor och få gensvar, och kommunikationen räcker också vidare än här- och nu-situationer, till det förgångna och till framtiden (Kreutz Wirfelt, 2014, s. 226). Språkutvecklingen hos barn är också starkt sammankopplad med identitetsutvecklingen, eftersom man förmedlar mycket av vem man är när man talar med andra människor. Med hjälp av språket utvecklar vi alltså både vår kulturella, sociala och personliga identitet. (Svensson, 2009, s. 12; Pramling Samuelsson, 2016, s. 79-80; von Tetzchner, 2016, s. 388).

För att tydliggöra kan språkets funktioner delas in i fyra delar som utvecklar människans kommunikativa kompetens på olika sätt; en expressiv funktion, en social funktion, en informationsfunktion och en ”påbjudande och frigörande funktion” (Lindö, 2002, s. 83). Den expressiva funktionen består av att man uttrycker sina åsikter och tankar för att bygga upp sin egen identitet, medan den sociala funktionen är ett sätt att interagera med andra människor, sätta sig in i andras situation och utveckla en gemenskap. Informationsfunktionen består av att utveckla sitt vetande genom att hitta information och utöka sin kunskap, medan den sista funktionen handlar om att försöka åstadkomma en förändring för sig själv eller någon annan genom språket. (Lindö, 2002, s. 82-83).

”Språkandet är ett viktigt redskap för att utveckla omvärldsförståelse” (Bjar & Liberg, 2003, s. 19), d.v.s. språket hjälper oss att sätta ord på saker och ting, kommunicera, och därmed förstå vår omvärld. Språket bidrar till att man utvecklar sin egen identitet i relation till andra; vad man säger påverkar mycket av hur andra uppfattar en som person, och därmed också hur man ser på sig själv. Beroende på vem man pratar med justerar man vilka ord och fraser man använder, sin dialekt och vilken information man ger ut. (Bjar & Liberg, 2003, s. 18-20). Språket är också viktigt för att barn ska kunna utvecklas vidare och förstå andra senare utvecklingsområden såsom t.ex. matematik och vetenskap. (Pramling Samuelsson, 2016, s. 86).

2.2. Piagets teorier

Enligt Jean Piagets kognitiva teori lär sig barn när de interagerar med omvärlden. En del utvecklingsstadier behöver dock nås innan specifika inlärningsområden kan börja stimuleras, t.ex. ansåg Piaget att en sensomotorisk period (där barnet får förståelse för att världen är större än barnet självt och existerar även utanför barnets uppfattning) måste gås igenom innan språket kan börja utvecklas. Den sensomotoriska perioden efterföljs av tre andra utvecklingsperioder; preoperationell intelligens (barnet uttrycker sig genom drömmar och lekar), konkreta operationer (barnet utvecklar sin sociala samspelsförmåga och att kunna se ur andras perspektiv) och formella operationer (att kunna lösa verbala problem utan att ha dem visuellt framför sig). Enligt Piaget skulle dessa fyra perioder utvecklas ända upp till elvaårsåldern, vilket med dagens forskning är lite väl högt; barn kommunicerar med andra redan som tvååringar, medan Piaget ansåg att det utvecklingsskedet skulle ske först närmare sju års ålder. (Håkansson, 2014, s. 21-23).

När barn integrerar med omvärlden kan de enligt Piaget börja forma de mentala bilder som behövs för tänkande, genom att utföra olika handlingar som de definierar med hjälp av tidigare handlingar där samma aktivitet eller föremål ingått. Barn formar alltså sin verklighetsuppfattning utifrån sina upplevelser. Barn som befinner sig i den tidigare nämnda preoperationella intelligens-perioden kan enligt Piaget ”inte undersöka en situation logiskt” (Wood, 1992, s. 35), eftersom de inte kan styra vad de tittar på eller bearbeta det de ser likadant som vuxna. Det skulle också betyda att vuxnas försök att lära dessa barn genom att visa inte fungerar, eftersom de inte har kommit tillräckligt långt i utvecklingen för att förstå den vuxnes avsikt. Med tanke på detta skulle det vara onödigt att försöka lära ett barn något som det inte är mentalt redo för, eftersom barnet inte kan ta till sig kunskapen, vilket kan resultera i frustration för barnet p.g.a. oförståelse. Enligt Piaget var alltså inte den vuxnes närvaro vid barns lärande det viktiga, utan det att barnet själv får uppleva och därmed främja sin egen intellektuella kompetens. (Wood, 1992, s. 34-36).

Piaget såg barns tänkande på ett positivt sätt; när andra såg vad barn *saknade* i tankeförmåga, såg han på vad barn faktiskt *innehade*. Han såg inte barn som små vuxna med begränsningar i sitt intellekt, utan som just barn med tankemönster annorlunda mot vuxnas. Enligt Piaget består barns tänkande av en egocentrisk karaktär, vilket innebär att tänkandet är en övergående fas mellan autistiskt tänkande och förnuftigt tänkande. Det autistiska tänkandet är undermedvetet istället för riktat, drömande istället för verklighetsanpassat, och är svårt att uttrycka med hjälp av språket. Det förnuftiga tänkandet är målmedvetet, tydligt och verklighetsanpassat, samt uttrycks med hjälp av språk. Den egocentriska karaktären drivs av viljan att uppfylla egna önskningar och behov, och barns tänkande är alltså en blandning mellan autistiskt och förnuftigt, som utvecklas och anpassas mer mot det förnuftiga ju äldre barnet blir. Dessa egocentriska tendenser påverkar barnets språk på så sätt att språket innehåller barnets iakttaganden och det barnet vill ha sagt, vilket för små barn oftast är saker relaterade till deras behov. Piaget ansåg också att små barn som leker och samtalar egentligen inte kommunicerar *med* varandra, utan håller egocentriska monologer för sig själva (Håkansson, 2014, s. 23). Det egocentriska tänkandet är enligt Piaget barnets huvudsakliga tänkande ända upp till åtta års ålder. (Vygotskij, 1999, s. 49, 54-57, 61).

2.3. Vygotskij

Enligt Lev Vygotskij lär sig barn ny kunskap först socialt, d.v.s. i samspel med andra, för att sedan bearbetas individuellt och bli en inre psykisk funktion. Vygostkijs interaktionistiska teori utgår ifrån att barns språkutveckling går genom interaktionen med vuxna som ett kommunikationsmedel (Håkansson, 2014, s. 25), för att sedan bli en del av barnets tänkande och kunna ge mening och innehåll till språket. (Bråten & Hollsten, 1998, s. 34). Detta skulle betyda att den vuxnes roll i barns lärande är mycket stor. Enligt Vygotskij har alla barn en viss förmåga att med hjälp av undervisning och handledning kunna lära sig. Hur stor denna förmåga, av Vygotskij kallad proximal utveckling, är kan vara individuellt, och något man borde ta i beräkning inom småbarnspedagogiken. (Wood, 1992, s. 36-38).

Enligt Vygotskij utvecklas tänkandet och språket skilt från varandra under en tid, vilket innebär att tänkandet sker utan språk, och språket sker utan tänkande, och det är med hjälp av vuxnas samspel som de två utvecklingsprocesserna stöter ihop, för att sedan utvecklas vidare tillsammans. För att tänkandet ska kunna utvecklas vidare behövs språket, eftersom språket är viktigt för utvecklingen på flera olika sätt; med hjälp av språket kan barnet börja förstå tidsbegreppen (nutid och dåtid), och lösa problem genom att utgå ifrån tidigare erfarenheter. Barnet kan också tänka framåt i tiden, och därmed agera mer målmedvetet och planerande istället för spontant. Slutligen gör språket barnet mer medveten om sig själv, vilket leder till att barnet får mer självbehärskning och kan reflektera över sitt eget beteende. (Bråten & Hollsten, 1998, s. 20-22, 35).

Vygotskij ansåg att en viktig del av språkutvecklingen var att lära sig begrepp, d.v.s. vad olika ord betyder och hur man kan använda dem för att kunna kommunicera. Begreppen gör också ytterligare omvärldsförståelse möjlig, och hjälper barnet att organisera sina tankar. Begreppsinnläringen påverkas av barnets upplevelser och sociokulturella erfarenheter på så sätt att spontana begrepp (vardagligt språk) lärs in i vardagslivet genom olika upplevelser, medan akademiska begrepp (fackbegrepp) kräver mer tanke, är mer systematiska, och lärs in genom tankeverksamhet. Båda dessa typer av begrepp lärs in samtidigt och skapar en helhet av begreppsutveckling. (Bråten & Hollsten, 1998, s. 83-87). Enligt Piaget kom alltså tänkandet långt före språket, medan Vygotskij ansåg att språket lärdes in före tänkandet. Också Vygotskij talade om egocentriskt tal, i den betydelsen att barn pratar för sig själva för att konkretisera och på grund av ”en illusion om budskapsförmedling” (Bråten & Hollsten, 1998, s. 22), d.v.s. som problemlösningsmekanism och med en undermedveten mening att kommunicera med andra.

2.4. Början till kommunikation

Redan under fostertiden introduceras barnet till kommunikation när föräldrarna pratar med mammans mage och barnet i den. När barnet blivit fött är föräldrarnas ansikten och röst viktiga kommunikationsmedel; när föräldern gör olika ansiktsuttryck och pratar tittar barnet uppmärksam och känner igen rösten. Man kan dela upp barnets kommunikationssätt med föräldern i tre olika faser; initiering, orientering och aktivering. Initieringsfasen består av ovan nämnda beteende där föräldern kommunicerar med barnet med hjälp av rösten och ansiktsuttryck. I orienteringsfasen fokuserar barnet på förälderns kontaktförsök. I aktiveringsfasen bearbetar barnet förälderns kommunikation, för att sedan kommunicera själv genom att röra sig, och göra miner och olika ljud. (Lindö, 2009, s. 45, 48).

När barn börjar kommunicera med och få uppmärksamhet av sina föräldrar tidigt i sin utveckling för att sedan upptäcka att föräldern också kan fokusera på andra saker än barnet självt/vad barnet fokuserar på genomgår en viktig utvecklingsfas. Eftersom interaktionen med andra människor är en stor del av identitetsutvecklingen behöver barnet kunna fånga andras uppmärksamhet samt uppfatta andras reaktioner på händelser omkring sig. Barnet lär sig sedan gemensam uppmärksamhet, d.v.s. att gemensamt med sin förälder fokusera på något (t.ex. när föräldern pekar på något och barnet tittar på det). Att dela denna upplevelse är en viktig del av språkutvecklingen, både eftersom att det är en del av barnets tidiga kommunikation och för att pekandet är ett förstadium till barnets förmåga att rikta sin och andras uppmärksamhet genom tal. Enligt en del teoretiker är denna förmåga att kommunicera och rikta sin uppmärksamhet åt olika saker medfödd, medan andra anser att den är inlärd precis som andra beteenden. (Kreutz Wirfelt, 2014, s. 231; von Tetzchner, 2016, s. 390-392).

Barnet börjar kommunicera och samspela med andra människor som nyfödd utan att ha ett uttalat språk, och uttrycker sig istället t.ex. genom att skrika och gråta (Svensson, 2009, s. 12; Pramling Samuelsson, 2016, s. 80; von Tetzchner, 2016, s. 388). När det nyfödda barnet kommunicerar svarar den vuxna som om de har ett riktigt samtal ("Jaa, du är glad idag") vilket senare uppmuntrar barnet att våga uttrycka sig verbalt samt stärker barnets självförtroende i språket (Bjar & Liberg, 2003, s. 80). Detta beteende lär också barnet hur man skapar en dialog genom att turas om att prata. (Lindö, 2009, s. 61). P.g.a. fysiska orsaker (kort avstånd mellan struphuvud och gomsegel samt tungans storlek) kan barn inte jollra förrän vid ca tre månaders ålder. När jollret väl påbörjas består det av olika vokalljud, som

sedan utvecklas vidare till reduplicerat joller, d.v.s. långa ramsor av både vokaler och konsonanter. (Håkansson, 2014, s. 28).

När barn ska utveckla sitt språk måste de alltså först lära sig att tänka (kognitiv utveckling), för att sedan antingen ha en eller uppfatta en *kommunikativ intention* (när barnet med vilja försöker fånga någon annans uppmärksamhet eller uppfattar den andra personens kontaktförsök) med hjälp av det egna kroppsspråket, olika miner och skrik (von Tetzchner, 2016, s. 388-389), för att slutligen språkutvecklingen och talet ska kunna ta sin början. En bra språklig miljö är extra viktig under barnets första levnadsår, eftersom betydande delar av barnets fonologiska utveckling sker då, som måste stimuleras för att språkutvecklingen ska kunna fortgå normalt. Också grammatiken kan bli lidande vid bristande stimuli i denna period. (Lindö, 2009, s. 66).

2.5. Ord

För att barnet ska kunna börja prata behöver den kognitiva utvecklingen fungera, d.v.s. barnet behöver kunna tänka. (Hwang et al., 1992, s. 113). För att barnet ska kunna forma ord att uttrycka måste det gå igenom en kognitiv utvecklingsfas kallad objektpermanens, vilket innebär att barnet kan ”associera fonetiska former med minnesrepresentationer” (Bjar & Liberg, 2003, s. 60). Detta innebär att barnet har en uppfattning om att ljud kan användas för att bilda tal och därmed kunna kommunicera och påverka sin omgivning. (Bjar & Liberg, 2003, s. 57, 60). De första orden kommer ofta runt 12 månaders ålder, men man bör komma ihåg att barn kan ha väldigt olika takt i fråga om språkutveckling utan att något för den sakens skull är fel. (Bjar & Liberg, 2003, s. 57, 60; von Tetzchner, 2016, s. 388).

Barn kan lära sig nya ord på två olika sätt; genom förstahandserfarenhet eller andrahandserfarenhet. Förstahandserfarenhet betyder att barnet lär sig ordet genom att komma i kontakt med det, t.ex. att den vuxna pekar på en häst och säger ”häst”. Eftersom dessa erfarenheter ofta är multisensoriska (flera sinnen stimuleras samtidigt) får barnet fler associationer och kommer därmed ihåg ordet bättre. Andrahandserfarenhet innebär att ordet förklaras och definieras med hjälp av andra ord. Barn lär sig på båda dessa sätt, och vilket som fungerar under vilken tid bättre beror på situationen, barnets inlärningsstil och barnets nuvarande utvecklingsnivå. (Hagtvét, 2006, s. 15).

Den första sortens ord barnet uttrycker är ofta substantiv, och saker som barnet har i sin omgivning (förstahandserfarenhet), t.ex. mamma, pappa eller katt. Också ord som hjälper barnet att få någonting utfört kan uppstå, t.ex. mer, upp o.s.v. i denna fas två består orden oftast av verb. Vid 18 månader kan barnet säga två ord efter varandra, och dessa ord är då en kombination av vad barnet vill uppnå. Om barnet t.ex. vill ha en tårtbit kan hen säga ”ha tårta”. När barnet har dessa första två grupperingar av ord kan det fortsätta med den tredje fasen, som består av funktionsord, t.ex. prepositioner, konjunktioner och hjälpverb, som med grund i de första två faserna förfinar språkförmågan. Vidare lägger barnet till flera ord för att kunna uttrycka sig ännu bättre, från två ord till tre ord och sedan till fyra ord. Ett ord kan dock betyda många olika saker för barnet, eftersom hens ordförråd fortfarande inte är så stort. T.ex. kan barnet använda ordet ”pappa” för alla män hen ser, detta kallas överextension. Det kan också gå åt andra hållet, d.v.s. underextension, så att barnet under begreppet ”blomma” menar endast solrosor. Ordförrådet växer med tiden, och barnet kan ca trehundra ord när hen är två år och upp till tusen ord vid tre års ålder. När barnet är tre år kan hen också grunderna i grammatik och kan ha ett samtal. (Hwang et al., 1992, s. 92-100; Bjar & Liberg, 2003, s. 62-63, 69; Lindö, 2009, s. 65).

Barnets ordförråd är indelat i två kategorier, det passiva ordförrådet och det aktiva ordförrådet. Med aktivt ordförråd menas de ord barnet använder, och det passiva ordförrådet består av alla ord barnet kan och förstår, vilket är en mycket större mängd än i det aktiva, eftersom barnet förstår mycket mer än det kan säga. (Lindö, 2009, s. 72). Vilka ord barnet lär sig kan delas upp i lexikala ord och grammatiska ord. Lexikala ord omfattar adjektiv, substantiv och verb; dessa ord kan läras in under en hel livstid och följer inte några speciella utvecklingsfaser utan beror på individen och miljön hen vistas i. Grammatiska ord, t.ex. pronomen, konjunktioner och prepositioner, kräver vissa stadier av grammatisk utveckling för att kunna inläras, och de lärs oftast in under barnets första fem levnadsår. (Håkansson, 2014, s. 40).

2.6. Språklig medvetenhet

För små barn i ett- till tvåårsålder är språket bara ett kommunikationssätt, men redan vid treårsåldern börjar barnen bli medvetna om språkets olika delar, användningsområden och innehåll, d.v.s. de kan se språket som ett objekt och därmed tala *om* det också. Detta kallas att ha språklig medvetenhet, vilket är en viktig färdighet att ha när läs- och skrivutvecklingen påbörjas, eftersom en bättre språklig medvetenhet ofta innebär en bättre läs- och

skrivutveckling. Det är speciellt den fonologiska medvetenheten som bör utvecklas för att barn ska kunna lära sig alfabetet. Att barn påbörjar läs- och skrivutvecklingen redan i daghemmet genom olika lekar och övningar är alltså viktigt, eftersom att ju tidigare barn lär sig om språkljud och bokstäver genom meningsfulla förstahandserfarenheter, desto bättre blir läs- och skrivutvecklingen senare. (Hagtvet, 2004, s. 57-58; Hagtvet, 2006, s. 45-47).

Den språkliga medvetenheten kan enligt Jean Émile Gomberts utvecklingsmodell delas in i fyra olika delar som utvecklas under en lång tid och gradvis gör språket mer förståbart för barnet. Inom område ett, de tidiga språkliga färdigheterna, kan barnet tala och förstå andras tal, men de har en mycket begränsad uppfattning om språkets varande. I område två, epilingvistisk kontroll/"omedveten teori", börjar barnet få en omedveten förståelse för språkets uppbyggnad och regler, som påverkar deras sätt att uttrycka sig i tal. Barnet kan dock inte själv definiera denna kunskap. Område tre, metalingvistisk medvetenhet/viljestyrd kontroll, innebär en större uppfattning av själva språket och grammatiken, vilket gör att barnet t.ex. kan rätta grammatiska fel och reflektera över språkets uppbyggnad. Denna metalingvistiska medvetenhet är ytterligare en viktig faktor för läs- och skrivutvecklingen. Det sista området, automatiserade metaprocesser, innebär att barnet nu pratar och uttrycker sig korrekt utan att behöva tänka på att göra det. (Hagtvet, 2006, s. 64-67).

En viktig del av språkförståelsen sker mellan tre och fyra år, när barnet lär sig att "språkliga utsagor inte bara handlar om den konkreta fysiska världen, utan också kan referera till, eller handla om, det som är en persons privata föreställningar och tankar" (Hwang et al., 1992, s. 108), d.v.s. att man kan säga vad som helst utan att det faktiskt är sant. Man kan förstå saker på olika sätt, få olika information och därmed tro olika saker. Små barn förstår inte detta, utan tror att det man säger, så är det. När barnet genomgår denna sociokognitiva utveckling, att människor uppfattar saker olika, utvecklas dess kommunikationsförmåga och samtalsfärdigheter (Bjar & Liberg, 2003, s. 69). En annan del av den språkliga medvetenheten handlar om hur barn uppfattar begreppet "ord". Mindre barn (fyra-femåringar) har uppfattningen att ett ord är samma sak som ordets fysiska form, d.v.s. "stol" är själva stolen, och de förstår inte att "stol" är ett ord som avser ett föremål. Upp emot sjuårsåldern brukar dock barn ha fått en förståelse för vad "ord" är. (Hagtvet, 2006, s. 57).

2.7. Språket utvecklas vidare

Barn utvecklar sitt språk både i olika takt och på olika sätt. En del är mer referentiella (använder sig av många substantiv och namn på saker), medan andra är mer expressiva (skapar meningar av social betydelse, t.ex. ”mamma hämta bollen”). En del barn prövar och använder alla ord de lär sig direkt, medan andra kan många ord men inte använder dem än (Svensson, 2009, s. 58). Det är bra att som pedagog vara medveten om dessa skillnader, för att kunna stöda barnen individuellt samt inte dra förhastade slutsatser om avvikelser. (Hagtvet, 2004, s. 101-102). Hur barn uttrycker sig utvecklas också med tiden. Barn i två- till treårsåldern pratar mycket om allt möjligt och sällan grammatiskt korrekt, medan barn i fyra- till femårsåldern pratar mindre men mer genomtänkt, detaljerat och använder ett mer korrekt språk. (Hagtvet, 2004, s. 65). I femårsåldern brukar barnen också kunna identifiera rim, ljud och stavelser (Svensson, 2005, s. 25).

I takt med att barnet använder fler och fler ord förbättras också barnets uttal, och man förstår mer och mer vad barnet menar. Vanliga uttalsfel bland barn kan vara att upprepa vissa ljud, inte ha med icke-betonade stavelser, byta ut vissa konsonanter eller t.o.m. tappa dem helt. (Kreutz Wirfelt, 2014, s. 247). Språket handlar inte heller bara om att kunna uttrycka sig med ord, kroppsspråk är också en viktig del. När små barn ”pratar” kan det vara svårt att förstå vad de menar med orden ”unden itta” om man inte ser att barnet pekar på en sittande hund. För att förstå små barns oklara uttalanden är tilläggsinformationen viktig; kroppsspråket, omgivningen, röstläge o.s.v. (Wood, 1992, s. 158-159). När barnet blir äldre förstår man mer och mer vad de menar, men även som vuxen är kroppsspråket viktigt för att kunna uttrycka sig mer nyanserat. (Hwang et al., 1992, s. 92-93). Genom kroppsspråket avslöjar man också oavsiktligt en del information om sig själv; ens egentliga åsikt, ens intresse (eller ointresse) för ämnet, ens ålder, utbildning och sociala bakgrund. Kroppsspråket (inklusive ansiktsuttryck) är därmed en viktig del av den icke verbala kommunikationen. (Kreutz Wirfelt, 2014, s. 229).

Enligt von Tetzchner (2016, s. 389) är språkutvecklingen viktigast upp till fem års ålder, eftersom största delen av utvecklingen sker då. Vid ungefär sex till sju års ålder har barnet ett så utvecklat språk att de kan prata, samtala och börja lära sig att läsa och skriva. En del av språkförståelsen, t.ex. ironi och sarkasm kan dock komma först när barnet är tolv år gammalt. (Hwang et al., 1992, s. 100, 106). Den språkliga kompetensen kan däremot inte anses vara färdig vid någon viss ålder, utan ännu i vuxen ålder utvecklas en persons språkliga förmåga (Bjar & Liberg, 2003, s. 57; von Tetzchner, 2016, s. 389). Enligt Westerlund lär sig

barn språk för att kunna kommunicera med sina föräldrar och andra för dem viktiga personer i omgivningen. Därmed lär sig barn med två modersmål båda språken, eftersom de vill kunna kommunicera med båda föräldrarna. Flerspråkiga barn är dessutom ofta mer språkligt medvetna än enspråkiga barn. (Westerlund, 2009, s. 120).

2.8. Språkets olika beståndsdelar

Språkkunskapens omfattning kan delas in i olika områden; fonologi, prosodin, morfologi, syntaktik, semantik och pragmatik (Hagtvét, 2006, s. 46). Dessa områden utvecklas i olika takt hos barnet, men vid fyraårsåldern brukar de flesta barn behärska de olika områdena tillräckligt för att både kunna förstå andra och samtidigt framföra sin egen mening. (Rudberg, 1992, s. 10-11). Fonologin handlar om språkljud, d.v.s. hur man uttalar olika ord och bokstäver samt att man uttalar rätt bokstav och i rätt ordning. Att barns fonologiska medvetenhet utvecklas är viktigt för bl.a. läs- och skrivfärdigheterna (Bjar & Liberg, 2003, s. 229; Hagtvét, 2006, s. 46). Prosodin handlar också om hur språket låter, men mer angående tonfall, pauser och vilken rytm talet har. När man t.ex. är ironisk kan tonfall eller betoningar ändras för att klargöra att man är ironisk. (Hagtvét, 2004, s. 54-55, 66).

Morfologin handlar om hur man bildar olika ord och sedan med små eller större böjningar kan förändra hela ordet, t.ex. vän, o-vän. P.g.a. detta är morfemen, som kan delas in i böjningsmorfem (förändrar ordet) och avledningsmorfem (bildar ett nytt ord), ”den minsta betydelsebärande enheten i språket” (Hagtvét, 2004, s. 55). Syntaktik innebär att man kan skapa en korrekt mening m.h.a. olika ord i rätt ordningsföljd. På grund av hur morfologin och syntaktiken utvecklas börjar många barn hitta på egna ord för vad de vill ha sagt om ordförrådet sinar. (Hagtvét, 2004, s. 55-56, 73-77). De kan också hitta på egna böjningar på ord när de provar olika böjningsformer, t.ex. ”jag klippade” istället för jag klippte. När detta händer ska man bekräfta det barnet säger, men grammatiskt rätt; ”Ja se, du klippte!” (Lindö, 2009, s. 73-75).

Semantik är ordens egentliga innehåll och vad som avses med dem. För mindre barn är de flesta ord situationsbundna och ett ord associeras enbart till just den situationen, men när barnet blir äldre lär det sig ordets betydelse och omfattning, och kan använda det i flera situationer och sammanhang. Att definiera vad ett ord betyder klarar många barn i fyraårsåldern genom att beskriva hur man använder t.ex. en slev (”man lagar mat med den”), medan yngre barn försöker hitta en slev att visa eller förklarar situationsbundet (”mamma har en sådan”). Först när barnen blir äldre börjar de förklara ord m.h.a. andra ord såsom

motsatser, synonymer och överordnade begrepp ("skopa, köksredskap"). (Hagtvét, 2004, s. 56, 86-89).

Pragmatiken handlar om att veta hur man använder språket i olika forum, vad som är socialt acceptabelt att säga, och hur man förväntas uppföra sig, t.ex. i fråga om artighetsfraser (man anses t.ex. vara oartig om man inte hälsar när man möter en bekant). Beroende på vilken kultur man växer upp i finns olika förväntningar och oskrivna regler som man förväntas följa för att få fram sitt budskap. Pragmatiken omfattar också förmågan att börja ett samtal, att använda ett språk som motparten förstår och att kunna tala turvis utan att avbryta. Redan som tvååringar börjar barn förändra sitt språk beroende på om de talar med ett mindre barn eller med en vuxen, och i takt med utvecklingen av de andra områdena utvecklas också barnens pragmatiska förmåga och därmed deras sociala kompetens. (Hagtvét, 2004, s. 56, 94-97).

2.9. Språkstörningar

Om språkutvecklingen inte utvecklas som den ska kan barnet ha en språkstörning. Barn med språkstörningar börjar ofta prata senare än andra barn, och språkutvecklingen går långsammare än hos "normala" barn. Språkstörningen kan komma i kombination med andra svårigheter, t.ex. utvecklingsstörning, hörselskador eller neuropsykiatriska diagnoser, men också barn utan andra synbara problem kan ha språkstörningar. Man vet inte exakt vad orsakerna till en språkstörning är, men faktorer som *kan* påverka är hörseln, olika hjärnskador och ärftlighet. Också en dålig språklig miljö eller om barnet också inom andra utvecklingsområden är långsam i utvecklingen kan påverka negativt. Allt eftersom forskningen går framåt kan man urskilja barn med språkstörningar tidigare och tidigare, och därmed också sätta in stöd så fort som möjligt. Som pedagog har man en bra utgångspunkt i att upptäcka språkstörningar, eftersom man kan jämföra med andra barn vad som är "ungefär normalt" i fråga om utvecklingsfaser. (Rudberg, 1992, s. 12-13; Bjar & Liberg, 2003, s. 202-203, 209).

Tecken på att ett barn har en språkstörning kan vara följande; barnet jollrar mindre, de första orden kommer sent, språket utvecklas långsamt, barnets språk är svårt att förstå, barnet har svårigheter med att hitta rätt ord samt lära in nya ord, barnet förstår inte andras språk så bra och vill inte använda språket aktivt (Nettelbladt & Salameh, 2007, s. 14). Barn som har problem med språket som helhet kan ha utvecklingsmässiga språksvårigheter, vilket innebär att barnet har problem endast med språket och inte inom några andra utvecklingsområden,

samt att man inte kan hitta någon tydlig orsak till svårigheterna. Barn kan också ha försenad språkutveckling, eller svårigheter angående en viss del av språket, t.ex. att uttala ord rätt (d.v.s. artikulationsproblem), att konstruera grammatiskt rätta meningar eller stamning. Det är oftast svårare att rätta till förståelseproblem än uttrycksproblem inom språket. (von Tetzchner, 2016, s. 431-432).

Enligt en del studier har mellan sex och tolv procent av barnen språkförseningar eller svårigheter, och allvarligare språksvårigheter hittas hos en till två procent av alla barn. Språksvårigheterna är dessutom vanligare hos pojkar. Denna skillnad kan bero på olikheter i bemötande redan i spädbarnsåldern; man pratar ofta mer gullande och känsloladdat med flickor, och mer om aktiviteter och fysiska göranden med pojkar. Att denna skillnad skulle bero på fysiska orsaker (skillnader i hjärnans utveckling) har inte kunnat dokumenteras. (Nettelblatt & Salameh, 2007, s. 21-22; von Tetzchner, 2016, s. 431-432).

Språkstörningar kan delas in i ett antal olika områden; fonologi, pragmatik, grammatik, och semantik/lexikal. Man kan ha problem inom ett eller flera av dessa områden. (Bjar & Liberg, 2003, s. 203). Fonologi är det område där det är vanligast med språkstörningar, och det är också den mest lättidentifierade språkstörningen. Fonologin handlar om att kunna uttala ord och bokstäver rätt, och därför kan det ofta vara svårt att förstå vad barn med fonologiska svårigheter menar, eftersom de uttalar ord fel eller säger fel bokstav. (Nettelblatt & Salameh, 2007, s. 23, 95-96).

Inom semantiken finns ett flertal olika områden som behandlar ordens betydelse, och det som undersöker enskilda ord samt ordens relationer till varandra kallas lexikal semantik. Enligt Nettelblatt och Salameh innebär den lexikala inläringen att ”identifiera återkommande mönster av ljudsegment i det omgivande talet, identifiera de begrepp som ord uttrycker och koppla den fonologiska domänen till den begreppsmässiga” (2007, s. 232), d.v.s. att kunna förstå vad olika språkljud bildar för ord och att förstå deras betydelse. Om man har problem inom detta område kan det leda till problem även inom andra områden t.ex. pragmatik och syntaktik, eftersom ordförrådet är bristande. Det kan också leda till lässvårigheter, eftersom barnet inte kan förstå en text om för många ord är okända. (Nettelblatt & Salameh, 2007, s. 199-200, 231-233).

Den grammatiska utvecklingen omfattar både morfologin och syntaktiken, vilka man oftast internaliserar med tiden i sitt modersmål, d.v.s. man behöver inte kunna alla grammatiska regler för att kunna tala grammatiskt rätt, utan man vet hur det ska låta. En grammatisk språkstörning kan innebära att barnet inte har internaliserat detta, och t.ex. ersätter en böjningsändelse med en annan, utelämnar ord så att meningen inte blir fullständig, använder plural, singular eller genus fel, säger orden i en mening i fel ordning, eller inte kan använda bisatser och konjunktioner för att samordna ett flertal meningar till en helhet. (Nettelbladt & Salameh, 2007, s. 136-137, 173-174, 177-178, 182-184).

Pragmatisk språkstörning innebär att barnet har svårigheter med ”att använda språket på ett lämpligt sätt i en viss situation” (Bjar och Liberg, 2003, s. 178), t.ex. att kunna tolka och förstå andra människor i socialt samspel. Tecken på pragmatisk språkstörning kan vara att barnet inte följer olika samtalsregler, t.ex. byter ämne på fel ställe, inte svarar, kommenterar onödiga saker och under- eller överskattar samtalspartnerns förståelseförmåga. Detta kan bero på att barnet har svårt att sätta sig in i andra personers perspektiv, eller att barnet har svårt att förstå språk, och därmed inte klarar av att tolka ett samtal. Ett av huvudproblemen vid autism är just svårigheter med pragmatiken. (Bjar & Liberg, 2003, s. 178-180).

En språkstörning kan innebära att barnet får svårare att kommunicera med andra människor, och kanske till och med undviker det helt, speciellt vid kontakt med främlingar. Också relationer till familjemedlemmar och kompisar kan lida om kommunikationen inte fungerar, och det kan dessutom påverka utvecklingen och göra skolgången mer problematisk. (Bjar & Liberg, 2003, s. 204-205, 210). För att stöda barn med språksvårigheter kan man tänka på att skapa en bra och tillåtande språklig miljö, så att barnen vågar försöka och känner att det är roligt, och att locka barnet att prata genom frågor och intressanta uppgifter istället för att tvinga fram korrekt tal (Svensson, 2009, s. 137-138).

3. Metoder och arbetssätt som stöder språkinläring

Det finns många sätt att stöda barns språkinläring och utveckla barnets språkliga medvetenhet i ett daghem, och jag kommer nu att ta upp de vanligaste arbetssätten och metoderna. En del av dessa är helt naturliga inslag i en vanlig daghemsmiljö, medan andra kan kräva en del planering och eftertanke för att kunna genomföras. Eftersom den viktigaste språkutvecklingsfasen sker i två till femårsålder (Lindö, 2009, s. 82) och jag kommer att ha behörighet att arbeta med 0-5 åringar är det den åldersgruppen jag riktar in mig på.

Många barn spenderar en stor del av sin tid i daghem, och därför är daghemmet en viktig plats för språkutveckling. Pedagogerna ska stöda barnens språkinläring som en helhet i vardagen, och inte endast vid vissa övningar. Detta kan göras genom så enkla saker som konversationer, sånger och sagor, samt en bra planerad språklig miljö. Barns läs- och skrivinläring börjar också redan under daghemstiden, genom att man uppmuntrar barnen till att läsa och skriva, samt skapar situationer som tillåter detta. (Pramling Samuelsson, 2016, s. 81-86). Att barn kommer i kontakt med läsning och skrivning tidigt gör det lättare för dem senare i läs- och skrivutvecklingen (Bjar & Liberg, 2003, s. 219).

Barn behöver utveckla sitt språk i unga år precis som andra utvecklingsområden, annars kan språkförmågan bli bristfällig. Barns språk utvecklas oberoende av vilka språkinlärningsmetoder och arbetssätt man använder, men till vilken omfattning påverkas av miljön och barnets erfarenheter. Hur barnet bemöts i fråga om grammatiskt rätta yttranden, upprepningar och frågor påverkar också (Svensson, 2009, s. 60). Genom att som pedagog stimulera barnens språkutveckling i daghemmen kan man öka deras språkförmåga. Barn kan också ha förseningar och avvikelser av olika slag och behöva extra hjälp med språket. P.g.a. detta är det viktigt att arbeta förebyggande och stimulera språkinläringen samtidigt som man är uppmärksam på eventuella avvikelser och kan tillsätta stödåtgärder så fort som möjligt för att barnet inte ska försenas i språkutvecklingen. Eftersom ”språk utvecklas dessutom i samverkan med andra områden (emotionella, sociala, intellektuella, motoriska), och nederlag på ett område sprider sig ofta till andra områden och kan få till följd att hela utvecklingen blir påverkad.” (Hagtvét, 2004, s. 187) är det extra viktigt att fånga upp svårigheter i tid. (Hagtvét, 2004, s. 99-100, 183, 187). För att utveckla barns språkliga medvetenhet är det också viktigt att reflektera över språkets uppbyggnad med barnen. (Hagtvét, 2006, s. 68).

3.1. Pedagogens viktiga roll

För att barnet ska vara öppen för kommunikation är det viktigt att barnet känner sig tryggt med pedagogerna. Speciellt när barnet börjar på daghemmet är samspelet och anknytningens natur viktig, eftersom de beteendemönster barnet skapar då (genom att se hur de vuxna gör) påverkar hur barnet förhåller sig till andra människor senare. (Lindö, 2002, s. 89). En trygg anknytning till en (och senare flera) pedagoger gör att barnet känner trygghet och kan ta till sig nya uttryck och lära sig istället för att dess tankeverksamhet upptas av osäkerhet och saknad efter föräldern. (Broberg, Hagström & Broberg, 2012, s. 278-280).

Pedagogens kunskap och bemötande av barnet spelar stor roll i barnets språkutveckling, både angående den kommunikativa utvecklingen och begreppsutvecklingen. En av pedagogens viktigaste uppgifter är att stöda barnet även när hen säger fel så att hen inte tappar språklusten. Enligt Svensson är alla barnets försök att behärska språket bra eftersom de bidrar till mognaden av språket och pedagogen ska därför visa engagemang och uppmuntran för att motivera barnet till fortsatt utveckling. Eftersom barn kan vara på väldigt olika nivå i sitt språkliga kunnande måste pedagogen kunna anpassa materialet för att alla barn ska känna glädje och intresse istället för tråkiga måste och prestationskrav. (2005, s. 13, 27).

Tre viktiga element i bemötande av barnet är ”svarsbenägenhet, vägledning och engagemang” (Lindö, 2009, s. 82). Svarsbenägenhet innebär att man reflekterar över och svarar på barnens funderingar, har en öppen dialog och spenderar tid med barnet. Vägledningen består av att pedagogen är en förebild och lotsar barnet på rätt väg, samtidigt som barnet själv får upptäcka och prova på. Med positiva upplevelser och pedagogen som stöd stärks barnet i sig själv, och vågar försöka. Engagemang innebär att man som pedagog är involverad och intresserad i barnets lärande, och genom positiv uppmuntring verbalt peppar barnet och stöttar det i sin utveckling och sitt upptäckande. (Lindö, 2009, s. 82-83). Enligt Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016 ska pedagogerna i daghemmet vara medvetna om sin språkliga påverkan på barnen, och därmed använda sig av ett bra språkbruk och uppmuntra barnens språkutveckling. Pedagogerna ska förstå betydelsen av en bra språklig miljö, och hur språket hänger ihop med identitetsskapande, lärande och delaktighet. Pedagogerna ska också planera verksamheten så att barnens språk ges tid att främjas och utvecklas. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 30-31).

I planen beskrivs också utförligt hur språkets utveckling ska stödas rent konkret i daghemmen. Detta ska göras genom en bra språkmiljö där barnen bemöts med intresse, uppmuntran och en känsla av trygghet för att våga kommunicera. Personalen beaktar barnens olika språkliga bakgrund och språkliga nivå, och är själva exempel på bra språkbruk. Språkutvecklingen stöds genom diskussioner, lekar, rim och ramsor, bilder, föremål, högläsning, berättelser och sagor. Barnen ges utrymme och tid för språkträning, och den språkliga medvetenheten stärks genom att öva språk och tal i olika situationer. Barnens egenskapade berättelser och sagor ska dokumenteras. ”Till personalens uppgift hör att medvetet stödja denna utveckling.” (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 40-42).

3.2. Språkmiljö och språkutrymme

Att prata med barn i vardagliga situationer om saker som de känner till är viktigt för språkutvecklingen, eftersom det då sker ”begreppsutveckling genom förstahandserfarenheter” (Hagtvét, 2006, s. 17) i och med att barnen får sätta ord på vad de gör och vilka saker de använder sig av i vardagen (Hagtvét, 2004, s. 118). På grund av tidsbrist kan det vara svårt att hinna med allt som ska göras i daghemmet och alla utvecklingsmål som ska nås, och därför är det bra att språkträna även i vardagssituationer (Bohman Ramsin, Edenberg Ejderhov, Lutteman & Weiner Ahlström, 2001, s. 33; Lindö, 2009, s. 73). Språkutvecklingen hos barn sker förstås inte bara under planerade språkaktiviteter, utan kontinuerligt hela dagen, vilket man kan tänka på när barnen pratar vid t.ex. matsituationen. Också utevistelsen är ett bra tillfälle att prata mycket om t.ex. det man ser runtomkring sig i naturen. (Gammelgård, 2006, s. 20-21).

En bra planerad språklig miljö fångar barnens intresse för böcker, språk, läsning och skrivning, och gör dessa till något roligt (Gammelgård, 2006, s. 28). När man planerar den fysiska miljön bör man fundera på vilka möbler man har och hur man placerar ut dem, hur stämningen i daghemmet är (lugn och rogivande eller hektisk?), och hur lättillgängliga olika språkstimulerande material är (Bohman Ramsin, et.al., 2001, s. 32-33). För att ha en bra språklig miljö i daghemmet kan man se till att barnen har möjlighet att läsa och skriva ofta, genom att böcker, pennor och papper finns lättillgängliga (Pramling Samuelsson, 2016, s. 85-86). För att även den psykosociala språkliga miljön ska vara god (där trivsel, trygghet och utvecklingsmöjlighet främjas) är det viktigt att pedagogerna är medvetna om barnens behov, eventuella svårigheter och sitt eget förhållningssätt. Den språkliga utvecklingen och hur man stöder den bör vara en genomtänkt och bra planerad del av verksamheten, med

välfungerande metoder och arbetssätt för att barnen ska kunna utvecklas i en bra miljö. (Bohman Ramsin, et.al., 2001, s. 32, 38).

Att vistas i olika slags språkliga miljöer utvecklar också barnets språk. Olika miljöer uppbringar olika situationer med olika språkbruk, vilket utvidgar barnets världsuppfattning och referensramar. När barnet kommer i kontakt med nya upplevelser är det viktigt att reflektera tillsammans och beskriva och förklara fenomen och situationer. Till de viktigaste av dessa miljöer hör bl.a. hemmet, daghemmet och skolan. (Svensson, 2005, s. 27). Att involvera föräldrarna i barnens utveckling och därmed också i språkutvecklingen är viktigt så att utvecklingen kan stödas även hemma. Detta görs enkelt genom att delge föräldrarna varför ett visst arbetssätt används och vad det stimulerar, samt vad de själva kan göra för att stöda barnet. (Hagtvet, 2006, s. 222-223). För att väcka föräldrarnas tankar och intresse i fråga om språkutveckling kan man fundera med dem kring deras språkanvändning med sitt barn, t.ex. med olika frågor. Pratar man vid måltiderna? Diskuterar och reflekterar man tillsammans (till skillnad från korta meningsutbyten)? Pratar man om dagens händelser? Om föräldern inte förstår barnet, hur agerar hen då? Lyssnar man på vad barnet säger? Genom dessa frågor får pedagogen också en uppfattning av barnens språkliga hemmiljö. (Svensson, 2005, s. 28-29).

3.3. Att prata med barn

Det enklaste sättet för barn att lära sig använda sitt språk är att de får öva och ”språka” med andra människor (Bjar & Liberg, 2003, s. 79). När man pratar med barn är det viktigt att faktiskt också lyssna på barnet och inte bara fråga ”för att”. Då vågar barnet uttrycka sig mer, eftersom hen känner att det hen säger tas på allvar, och både barnets språkliga och känslomässiga självförtroende stärks. När man som pedagog pratar med ett barn ska man försöka se samtalet ur barnets perspektiv och genom sin kommunikation uppmuntra barnet till att utveckla vidare, t.ex. genom att ställa halvstrukturerade frågor, utan att för den skull styra för mycket. (Hagtvet, 2006, s. 12, 36; Pramling Samuelsson, 2016, s. 112-113). Man kan tänka på att som vuxen inte ta upp för mycket plats i samtalet, utan låta barnet ta den tid det behöver för att få fram sin mening, och inte påverka för mycket. Enligt ett antal studier tar de vuxna ganska stor plats i samtal med barnen, vilket kan störa barnens utveckling av språket. (Bjar & Liberg, 2003, s. 94-95). Man ska alltså ge barnet möjlighet att samtala och uttrycka sig samtidigt som man inte styr för hårt vad barnet väljer att prata om, t.ex. genom

att ha speciella ”pratstunder” på daghemmet för att kunna fokusera ordentligt på pratandet (Gammelgård, 2006, s. 20).

Många vuxna använder sig av barnanpassat tal d.v.s. babyspråk när de pratar med barn. Det kan t.ex. handla om högre tonläge, ”barn-versioner” av ord (t.ex. ”är det pipi?” = ”gör det ont?”), fler frågor, långsammare tal, färre ord och fler upprepningar (Svensson, 2009, s. 77; Westerlund, 2009, s. 25; Håkansson, 2014, s. 111-113). När man pratar med barn är det enligt Hagtvet (2004, s. 113) bra om man pratar mycket, reflekterande (*om* olika sätt att prata) och *utan* att förenkla sitt språk överdrivet mycket, eftersom barnen behöver fungerande språkmodeller. Lindö nämner ett barnanpassat register, i betydelsen att den vuxne ändrar sitt språk enligt barnets nivå, och stöder barnet i den kommunikativa och kognitiva utvecklingen genom att tydliggöra aktuella situationer i en dialog med barnet (2009, s. 68-69).

Enligt Kreutz Wirfelt är babyspråket och speciellt tonläget en viktig del av barnets utveckling; barnets intresse fångas lättare och barnet förstår bättre när man förenklar språket och pratar med varierande tonläge (2014, s. 233). Ju mer man pratar, desto mer hör barnen och kan ta till sig. Det är önskvärt att försöka använda hela meningar istället för korta uppmaningar, eftersom upprepning av korrekta fraser fastnar hos barnen och förbättrar deras språk. Man bör också tänka på hur man formulerar sig, och undvika finlandismer och ”dagisord”. (Gammelgård, 2006, s. 10-12). Enligt Svensson (2009, s. 78) anpassar man sitt barnanpassade tal enligt barnets ålder; ju äldre barnet blir, desto mer övergår man till vanligt tal för att ge barnet en korrekt bild av språket och öka barnets språkförståelse utan att barnet lär sig fel.

Lindö förklarar hur man kan stöda barnen i att utveckla sitt språk förbi här-och-nu-stadiet i tre enkla steg; Genom att beskriva och förklara omgivningen och situationen för barnet, genom att berätta om vad som kommer att ske till näst, och genom att reflektera över vad som just händer. På detta sätt börjar barnen ”förstå att språket kan överbrygga avstånd i tid och rum” (2009, s. 69; Kreutz Wirfelt, 2014, s. 228). Det är också viktigt att barn inte bara pratar med personer de känner bra hela tiden, eftersom de blir bättre på att uttrycka sig om de pratar med någon de inte känner. Då måste barnen förklara tydligare vad de menar, och utvecklar på så sätt sina samtalsfärdigheter. (Hagtvet, 2004, s. 117; Gammelgård, 2006, s. 23).

Westerlund skriver om att sol-ta barnen som ett arbetssätt där man genom engagemang i barnets tal och respekt för barnet lär hen att ha en fungerande dialog. S:et står för att man ska *se* barnet som en egen person, O:et står för *observation*, att man ska vara uppmärksam på barnets intressen, L:et står för att man ska *lyssna* på barnets olika uttryckssätt (både tal och kroppsspråk), T:et står för att man ska *tolka* barnets uttryck och genom ord hjälpa barnet att uttrycka sig vidare, och A:et står slutligen för *avvakta*, d.v.s. att man ska vänta in barnet, och ge det tid att svara även om det kan ta en stund. Det är också viktigt att benämna saker och ting i barnets omgivning, och att sätta ord på vad barnet gör så att hens ordförråd kan växa. Om barnet t.ex. pekar på något sätter man ord på objektet: ”Ja titta, en *bil*”, med betoning på ordet *bil*, vilket gärna upprepas. (2009, s. 27-27 & 38-39).

3.4. Lekens betydelse för språkutvecklingen

När barn leker tränar de samtidigt på många olika saker såsom kreativitet, social kompetens, motorik, identitet, fantasi och tänkande, men också språk (Lindö, 2009, s. 110). För att flera barn ska kunna leka tillsammans behöver de kunna kommunicera så att de kan utforma leken, och detta sker genom tal och kroppsspråk i olika former, vilket förbättrar både kommunikation och språk hos individen. (Pramling Samuelsson, 2016, s. 92-93). När barn pratar med varandra i lek tränar de både själva sitt språk samtidigt som de lär av varandra (Bjar & Liberg, 2003, s. 96-97), och om pedagogen också deltar i leken kan hen hjälpa speciellt mindre barn att hitta rätt ord för vad de leker med och därmed utöka lekens språkliga sida (Gammelgård, 2006, s. 16; Jederlund, 2011, s. 152). Pedagogens roll i leken är också att möjliggöra en bra lekmiljö, uppmuntra till lek, tydliggöra och stöda i form av regler vid behov, ge trygghet, och ifall att leken ”fastnar” hjälpa barnen vidare; allt detta utan att ta över för mycket (Bohman Ramsin, et.al., 2001, s. 49).

Ett lekpedagogiskt arbetssätt innebär att man ”skapar nya betydelser och meningssammanhang” (Lindqvist, 1996, s. 82), d.v.s. utvecklar barnens kunskap med barnens egna upptäckter och skapelser istället för att bara lära in. Nya synsätt för både barn och pedagoger breddar ens verklighetssyn, och detta kan uppnås genom t.ex. barnens lek som språkutvecklande arbetssätt. Ett sätt att göra detta är att skapa lekvärldar utifrån för barnen kända sagor och berättelser, t.ex. Muminvärlden. M.h.a. fantasi, rekvisita och problemlösningsförmåga kan barn och pedagoger tillsammans skapa roliga och lärorika lekmiljöer, där barnen förutom språkträning också får prova olika roller, t.ex. angripare och offer, och lära sig om olika teman, t.ex. rasism eller vänskap. (Lindqvist, 1996, s. 81, 85-89,

102). Barnet behöver kunna förstå att människor är olika och reagerar olika, och genom språket tränas detta i leken där barnet får prova på och samtidigt införskaffa en erfarenhetsbas om andra människors handlande (Lindö, 2009, s. 113).

I leken stimuleras barnets begreppsutveckling när det leker symboliskt, t.ex. kan ett vanligt bord bli till ett slott. Denna rollek innebär att barnet ger olika ting betydelse genom språket, och därigenom utvecklar sin föreställningsförmåga med hjälp av ”bisociation” (bordet är både ett bord och ett slott, d.v.s. associeras med två olika saker) (Jensen & Harvard, 2009, s. 61). För att kunna leka att ”nu springer prinsessan in i slottet” måste barnet förstå sambandet mellan begreppen springa, prinsessa och slott, och att ett slott inte kan springa in i en prinsessa (Westerlund, 2009, s. 60). Symbolutvecklingen behövs för att barnet ska kunna lära sig att symbolisera m.h.a. ord ”nu leker vi att det här är en häst”, och senare utveckla sitt bildspråk och skriftspråk; ordet bil nedskrivet symboliserar ju en sak, en bil. Symbolanvändningen gör att barnet blir mer medvetet om språket som ett sätt att utvidga sin verklighet, och därifrån också skilja ord från ting, t.ex. leka att bordet *inte* är ett bord (Jensen & Harvard, 2009, s. 64, 66). Genom leken kan man också lära barnen olika begrepp som ”under”, ”ovanpå”, ”nära”, ”inuti” o.s.v. och manifesteras dessa hos barnen om man kopplar olika roliga upplevelser till begreppen. Olika lekar och aktiviteter där flera olika sinnen används och stimuleras ger möjligheter för barnen att diskutera och reflektera över olika upplevelser och därmed nyansera sitt språk. Ett exempel på detta är om man låter barn smaka på olika saker, för att de sedan ska beskriva smakerna t.ex. ”sött”, ”surt”, ”hårt” o.s.v. (Lindö, 2002, s. 100; Lindö, 2009, s. 111-112, 116-117; Jederlund, 2011, s. 153).

3.5. Högläsning, sagor och språklekar

Högläsning har flera olika språkliga fördelar, t.ex. är böcker språkligt korrekta, samt berättar om annat än ”här-och-nu-situationer” i vardagen. Detta ger barnen en mer nyanserad bild av både språket och vår verklighet, genom att de får höra om situationer som de inte själva har upplevt. I en lugn och harmonisk högläsningssmiljö får barnen också känslomässig kontakt med högläsaren och de andra barnen, så att de kan ta till sig upplevelsen bättre. Mindre grupper är därmed att föredra. För att ytterligare utveckla kan man reflektera över bokens innehåll med barnen, både språkligt och handlingsmässigt. Högläsningen fungerar också som ett beteendemönster för barnen; så småningom börjar de själva sitta och ”läsa” på samma sätt som den vuxne: genom att titta på texten, ”läsa” den och sedan vända blad. (Hagtvat, 2006, s. 206-210). Som pedagog bör man tänka på att högläsa med inlevelse och

gärna ljud effekter, för att väcka barnens intresse. Man bör också komma ihåg att högläsa vid andra tidpunkter än vilan, annars kan barnen börja se högläsningen som något tråkigt och sövande. För att stöda språkutvecklingen även i hemmet kan man uppmuntra föräldrarna att ta sig tid att prata med sitt barn, och att läsa böcker tillsammans. (Gammelgård, 2006, s. 32, 40).

Att tillsammans med barnen reflektera över boken man högläser har också studerats och utvecklats till en specifik metod; Dialogic reading. Denna forskningsbaserade metod utvecklad på det sena 80-talet bygger på att ingripande i barns språkinlärning ska ske tidigt för att försöka undvika senare analfabetism. Detta görs genom att öka barnens expressiva språkkunskap. När man använder sig av dialogic reading högläser man en bok för barnen samtidigt som man låter barnen ta en mer aktiv roll i läsandet genom att diskutera och reflektera tillsammans, och sedan låta barnen ta över konversationen och låta dem uttrycka sig mer. Samma bok läses mellan tre till sex gånger för att repetera innehållet och därmed skapa en djupare förståelse. När pedagogen läser läggs stort fokus på bilderna i boken, och beroende på barnens utvecklingsnivå, ålder och hur många gånger boken har läst frågas olika frågor. Frågorna är indelade i tre olika nivåer; att introducera nya ord, att öva och utveckla, och att koppla samman kunskapen med barnets egna erfarenheter. För att barnen ska få möjlighet att prata och diskutera är det viktigt att inte ha för stora grupper, och att fundera över gruppdynamiken. (Flynn, 2011, s. 8-13).

Det finns många olika språklekar man kan använda sig av för att nå de högre nivåerna av språklig medvetenhet på ett för barnet roligt och intressant sätt. Språklekarna gör att barnen blir mer medvetna om språkets uppbyggnad, bildar ett bra samspel mellan barnen och förbereder den framtida läs- och skrivinlärningen (Svensson, 2005, s. 12). Ett exempel på en språklek är att fråga hur många ord det finns i en viss (gärna rolig) mening, eller att tillsammans med barnen hitta på en saga där man för in olika "ordfrågor" t.ex. "vad hade Anna med sig i sin kappsäck som börjar på "s"?". Under dessa språklekar är det viktigt att betona att detta är en lek, så att eventuella misslyckanden inte känns lika stora för barnen. Man bör se till att barnen lyckas mer än de misslyckas för att få en positiv upplevelse, och det är därmed viktigt att kunna anpassa språklekarna enligt barnen nivå. När man planerar språkutvecklingsaktiviteter kan man också komma ihåg att det viktiga är vad barnet lär sig, inte hur mycket man som pedagog hinner lära ut, och därför bör man ta barnens behov och utvecklingsnivå i beaktande för att kunna stöda språkutvecklingen effektivt. (Hagtvet, 2006, s. 16, 70-73). Språklekar kan man leka varje dag, och gärna samma språklek flera gånger för att repetera (Svensson, 2005, s. 13).

Att ha barn att berätta egna sagor stimulerar språket samtidigt som det är bra träning inför barnets skrivutveckling, eftersom barnet skapar sagan själv och därmed använder sig av olika språkliga metoder för att skapa en enhetlig berättelse. Om den vuxna dessutom ställer reflekterande frågor till barnet lär sig barnet så småningom vilken sorts information som är viktig att ha med i sitt berättande, vilket också är viktigt när man producerar en text. (Hagtvet, 2006, s. 35-36). En i Finland och Norden utvecklad metod för att stimulera barns språkutveckling genom egenskapade sagor är sagotering. Sagotering som metod är ett sätt för barnen att uttrycka sig, och instruktionerna är enkla; ”Berätta en saga, hurdan du vill. Jag skriver upp den. Och när den är färdig läser jag den för dig, så att du kan ändra på någonting ifall du vill.” (Barnen berättar, 2013). Pedagogerna skriver ner barnets saga exakt som den berättas inklusive talspråk, dialekt, språkfel och påhittade ord. Barnet får sedan göra ändringar om hen vill. Sagotering kan göras enskilt eller i grupp, och man kan utveckla vidare genom att t.ex. lägga till barnets egna teckningar. Meningen är att barnet ska få uttrycka sig precis som hen vill utan den vuxnes påverkan, eftersom barns uttryckssätt är olika de vuxnas, men inte desto mindre rätt för det. (Barnen berättar, 2013).

Barns berättande kan övas på många olika sätt; man kan ha dem att hitta på sagor om bilder (enskilt eller i grupp), man kan ha dem att berätta om t.ex. sin helg, man kan göra egna böcker o.s.v. Om man märker att barnet har svårigheter med berättandet kan man som pedagog fråga utfyllningsfrågor som hjälper barnet vidare i berättelsen. När man berättar något bör man veta ungefär hur mycket bakgrundsinformation som behövs för att lyssnaren ska förstå vad man vill få fram. Barn berättar ofta antingen för mycket eller för lite information, men denna kunskap lär de sig genom att lyssna på berättelser och konversationer med situationsberoende språk, för att sedan själv försöka. Detta tränar också barnets förmågor att vara objektiv, kunna lösa problem och känna empati, vilka alla är viktiga för att kunna kommunicera med andra människor. När barnens språkliga medvetenhet ökar, ökar också deras förmåga att kunna berätta istället för att bara kommentera. (Hagtvet, 2006, s. 232, 236, 246, 24-27).

3.6. Rim, ramsor och musik

Även rim och ramsor hjälper till med läsutvecklingen och språket, speciellt inom den fonologiska utvecklingen, eftersom de ger barnet en uppfattning om språkets rytm. Rim och ramsor är ett roligt sätt för barnen att lära sig, speciellt om man också tillsätter olika rörelser så att barnen får erhålla även en fysisk upplevelse av språket och upplevelsen blir multisensorisk. Vidare kan man också låta barnen ta del av rimmandet genom att låta dem hitta på rimord i olika ramsor och lekar. När barnen förstår rimmens uppbyggnad kan man fortsätta med stavelser och fonem. (Hagtvet, 2006, s. 48-49, 68-70, 252-256). Rimmen behöver inte heller vara riktiga ord, man kan rimma med påhittade ord också. Detta kan ge en indikation på barnens språkliga medvetenhet; barn med svag språklig medvetenhet vill oftast inte hitta på ord, eftersom de inte betyder något och barnet inte ännu förstår strukturen bakom språket och därmed vitsen med att säga ord utan betydelse. (Svensson, 2005, s. 63).

Olika uttrycksätt stärker varandra, t.ex. kan rörelseutvecklingen stärka bildspråksförmågan, och musikanvändning kan stärka språkutvecklingen hos barn (Lindö, 2002, s. 92; Jederlund, 2011, s. 21). Musik och sång är aktiviteter som kan anpassas enligt alla utvecklingsnivåer och som är utmärkta redskap för att stöda språket. Den rytmiska miljön vi lever i syns redan hos foster, när de hör mammans hjärtslag i magen. Musik, sång och rytm är en stor del av kommunikationen, speciellt när man inte förstår vad motparten säger (t.ex. p.g.a. olika språk) spelar tonfall och röstläge en stor roll för hur man uppfattas. Musiken är också en social upplevelse eftersom den bidrar till gemenskap, kontakt och känslouttryck. Att barnet kan uppfatta ljudmönster är viktigt för språkutvecklingen, och enligt forskning bidrar musik till den kognitiva utvecklingen inom bl.a. minne, problemlösning, perception, uppmärksamhet och begreppsbildning, som alla är viktiga för språket. (Lindö, 2009, s. 54-59).

Att stöda barns språkutveckling genom musiken är ingen svår sak; ”En sjungande kultur skapar sjungande barn” (Jederlund, 2011, s. 120). Ju mer sång barn hör under uppväxten, desto mer sjunger de själva, och använder sig av egna sånger för att kommunicera och uttrycka känslor. När barnen sjunger eller använder rim och ramsor använder de mer ord och uttryck än om de bara skulle prata. I sånger dyker också många nya ord och uttryck upp, som barnen lär sig på ett roligt sätt via sången. För att stöda detta kan man som pedagog tänka på att ju mer intressant och meningsfull barnet upplever sången och musiken, desto bättre blir inläringen. Man bör därför beakta hur man skapar en sådan meningsfull musikstund i enlighet med barnens olika inlärningsätt. Man borde inte heller begränsa musiken till endast inplanerade sångstunder; musik och sång kan också integreras i vardagen. En pedagog med

musisk kommunikationskompetens (d.v.s. förmågan att uttrycka sig m.h.a. rösten och kroppen rytmiskt och musiskt i samtal med barn) kan få in musiken och dess goda språkutvecklingsegenskaper i flera vardagliga situationer. (Jederlund, 2011, s. 118-121, 128, 192-193).

Genom att låta barnen uttrycka sig på sitt eget sätt, ha ett bra samspel i gruppen och inte göra medsjungandet för svårt (t.ex. med för högt tempo) blir musiken trygg, rolig och intressant för barnen. Pedagogens förhållningssätt är också viktigt; en ointresserad pedagog uppmuntrar knappast barnen till intresse och uttrycksvilja. Genom att låta barnen skapa sin egen musik till ett tema eller helt fritt får de själva prova på och upptäcka. Här kan en del barn behöva stöd av en vuxen, kanske bara genom närvaro för att våga, eller så genom att man rent konkret visar hur man kan använda ett instrument. Att upprepa sånger är ett bra sätt att manifesteras kunskapen, och för att undvika att det blir för repetitivt kan man utveckla vidare med rörelser, språkbyte, och påhittade ord och verser. (Jederlund, 2011, s. 154, 199-200, 203).

3.7. Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen är en samling genomtänkta språklekar med tillhörande textmaterial samt cd-skiva som ska stärka barns språk- och skriftinläring. Målet är att barnen ska få en fonologisk medvetenhet, d.v.s. kunna urskilja fonem, rim och stavelser, samt kunna producera egna språkljud. Språklekar i unga år kan också förebygga läs- och skrivsvårigheter och dyslexi (Bjar & Liberg, 2003, s. 244). Detta görs genom att leka olika språklekar varje dag (ca 15-20 minuter) under åtta månader. De olika delarna av programmet tydliggörs m.h.a. ”Huset i Bornholm”, ett hus med sex våningar som innehåller de olika delarna ”Lyssna”, ”Rim och ramsor”, ”Meningar och ord”, ”Stavelser”, ”Fonem – först, sist och inuti ord” och ”Analys av syntes och fonem”. För varje våning blir lekarna lite svårare. En viktig del av programmet är att alla barn känner sig bekväma, är intresserade och har roligt, så att inte språkinläringen blir ett tråkigt måste. Materialet är indelat i tre åldersgrupper; 4-5 åringar, 6 åringar och åk 1. (Häggström, 2013, s. 5-7, 13).

I kapitlet om material för 4-5 åringar (som är relevant för detta examensarbete) tar Häggström upp bl.a. högläsning som ett sätt att utöka barnens ordförråd och vänja dem vid skriftspråket. Under högläsningen får barnen se hur en skriven text kan se ut, hur man läser den (från vänster till höger), och man kan samtidigt diskutera innehållet och ställa frågor. Häggström skriver också om hur man genom enkla medel kan introducera texter och skrift

för barnen; t.ex. genom namnskyltar, spel och böcker. Att ha dessa element i barnens vardag gör att de blir vana med skrivet språk redan från tidig ålder, samt är mer intresserade eftersom det är saker de är bekanta med. Häggström påpekar också vikten av att införliva språkinläringen i alla delar av vardagen. I lekarna för 4-5 åringar används våning ett till fyra i Bornholmhuset, som utvecklar den morfologiska medvetenheten, d.v.s. kunskapen om ordet och dess olika former och delar. Här ingår t.ex. att lyssna på olika ljud, rim och ramsor, hitta på meningar och att leka och fundera kring olika ord. När man övar på olika ljud kan man också använda sig av barnens namn för att väcka intresse och göra kopplingar till barnen själva. (Häggström, 2013, s. 15-19).

Det finns numera också ett skilt material för barn mellan två och sex år som förberedelse inför Bornholmsmodellen, detta material kallas Före Bornholmsmodellen. Före Bornholmsmodellen är indelat i ytterligare två grupperingar, 2½-4 år och 4-6 år, och fokuserar på språkinläring genom kommunikation och ett helhetsperspektiv på inläringen av talet och skriftspråket. Materialet innehåller välkända rim, språklekar och övningar, här sammanställda mer systematiskt och målinriktat. Materialet tar upp högläsning som språkutvecklingsmetod, samt presenterar en genomarbetad modell med språklekar. Till materialet hör också bilder och en cd med sånger. (Lundberg & Sterner, 2010, s. 4-6, 24, 36).

3.8. Whole language-modellen

Ett sätt att få barn att lära sig kan vara att anknyta till barnets intressen och aktuella händelser. Om barnet t.ex. leker med en bil och man uppmärksammar detta fastnar ordet lättare hos barnet eftersom det är anknutet till något som barnet själv har valt att leka med och därmed har intresse av. Genom att visa intresse för barnets intresse förstärker man också barnets självbild som en viktig individ. (Hagtvet, 2004, s. 115-116). Whole language-modellen utgår ifrån ett helhetsperspektiv innehållande projektorienterat lärande, d.v.s. barnen lär sig språk genom temainriktat arbete, och barnens tidigare erfarenheter och intressen är i fokus. Målet är att barnet ska känna sig respekterat, ha självbestämmande, ta ansvar, lära sig av andra, dela med sig, prova på o.s.v., med stöd av pedagogerna i en bra lärmiljö. Man arbetar med olika teman utgående från vad barnen redan kan, och pedagogerna fungerar som modeller som barnen kan lära sig mer av. (Lindö, 2009, s. 30-32).

Whole Language-modellens projektarbete består av fyra steg; ett, planering av temat, och reflektioner kring hur barnen ska vara delaktiga och ha intresse för temat. Två, ta reda på

barnens nuvarande kunskap om temat, och vad de vill lära sig mer om genom att prata, leka och visa bilder åt dem. Tre, ”skapa situationer som angår barnen” (Lindö, 2009, s. 31), d.v.s. få barnen att bli nyfikna och intresserade av temat, så att de börjar reflektera. Det sista steget, steg fyra, handlar om dokumentationen. Meningen med dokumentationen är att visa vad barnen har ”gjort, upplevt och lärt sig” (Lindö, 2009, s. 31), så att barnen får en positiv upplevelse av lyckande, och föräldrarna kan se barnens framsteg och känna delaktighet. Dokumentationen kan bestå av t.ex. pedagogens observationer och reflektioner, fotografier, filmer och barnens olika alster. Som pedagog är det också viktigt att reflektera över sin egen insats och hur den har påverkat barnens lärande. (Lindö, 2009, s. 31).

3.9. Alternativ och kompletterande kommunikation

Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) är ett sätt för personer med olika slags kommunikationssvårigheter att kommunicera med andra människor på alternativa sätt, t.ex. genom bilder, tecken, symboler och olika tekniska lösningar. AKK kan användas av många olika människor med många olika slags problematik, en del har allvarigare svårigheter medan andra har lindrigare hinder i språket. En del använder AKK endast som stöd i att kunna uttrycka sig mer utförligt, medan andra behöver AKK för att kunna uttrycka sig över huvud taget. AKK används också som stöd för att förstå andras språk och för att stöda barns tal- och språkutveckling.

Under begreppet AKK finns flera underkategorier, bl.a. TAKK (tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) och GAKK (grafisk alternativ och kompletterande kommunikation). TAKK innebär att man använder sig av förenklade tecken från teckenspråk för att förstärka sin kommunikation, medan GAKK innefattar visuella hjälpmedel såsom bilder och symboler. När man väljer alternativt kommunikationssätt beaktar man individens behov och förutsättningar inom t.ex. ålder, omgivning, svårigheter med språk, utvecklingsnivå, kommunikation och visuell perception för att utreda vilket stöd som passar individen och hans livssituation bäst. Om ett daghemsbarn använder AKK behöver också daghemspersonalen kunskap om metoden för kunna stöda barnet på ett bra sätt, både inför skolstarten och för att barnet ska få en bra kommunikation med de andra barnen på daghemmet. Om ett barn har behov av AKK kan man integrera AKK i hela daghemsmiljön på olika sätt, t.ex. genom bild och teckenstöd, eftersom det förutom barnets behov även är positivt om också andra barn utan specialbehov får extra stöd i sin språkinläring. (Heister Trygg, Andersson, Sigurd Pilesjö & Hardenstedt, 2009, s. 7-8, 44-45, 50-52, 57, 198).

4. Undersökningens genomförande

I detta kapitel kommer jag att gå igenom vilken datainsamlingsmetod jag har valt och på vilka grunder jag har valt just den metoden. Jag kommer att redogöra för hur jag har valt ut mina respondenter, hur nämnda respondenters sekretess skyddas för att bibehålla deras konfidentialitet, samt hur datasekretessen beaktas. Jag kommer sedan att uppvisa hur jag har gått tillväga rent praktiskt när jag har kontaktat daghemmen, samt förberett och genomfört intervjuerna. Slutligen kommer jag att presentera vilken analysmetod jag har valt att använda mig av.

4.1. Val av datainsamlingsmetod

I min undersökning har jag använt mig av kvalitativa intervjuer för att ta reda på hur pedagogerna stöder språkutvecklingen i daghemmet. Jag har valt att använda mig av kvalitativa intervjuer eftersom jag är mer intresserad av *vilka* och *varför* än *hur mycket*, d.v.s. vilka olika metoder och arbetssätt som används samt tanken bakom dem istället för att föra statistik över vilka metoder som används mest. För att få mer detaljerade och djupare svar valde jag att använda intervjufrågor istället för enkäter, eftersom de tillåter mer utsvävande och ingående svar. Jag är också intresserad av att höra om eventuella ovanliga och egenframarbetade arbetssätt. (Holme & Solvang, 1991, s. 76-79).

Jag anser att tillförlitligheten i undersökning blir högre genom intervjuer i detta fall, eftersom det blir färre missuppfattningar när jag intervjuar och kan berätta ansikte mot ansikte vad det är jag vill veta. Jag misstänker också att respondenterna tar undersökningen mer på allvar när man bokar en tid för en intervju där de måste reflektera djupare över hur de gör i sitt arbete istället för att snabbt svara på några frågor. Om jag skulle undersöka kvantitativt med enkäter skulle jag antingen inte kunna täcka in hela mitt syfte i enkätens frågor, eller så skulle enkäterna bli alltför omfattande och respondenterna skulle inte orka svara, eller så skulle det slutgiltiga materialet som ska analyseras bli alltför stort för att undersökningen ska kunna genomföras. Det är alltså mitt syfte som avgör vilken metod jag använder mig av.

När jag ser på mitt syfte tror jag att en kvalitativ undersökning med mer ingående svar skulle bidra mer till samhället än en uppräkningsmetod av olika metoder som används utan vidare reflektion av varför de används. Jag förutsätter att daghemmen har en uttänkt strategi i sitt arbetssätt, och jag vill veta hur den ser ut. När man ser vilka metoder som används och vad

tanken bakom användningen av just dessa är, tror jag att man kan fundera vidare och hitta nya arbetssätt att stöda språkinläringen med, vilket är positivt för barnens utveckling.

4.2. Respondenturval och sekretess

Jag valde att intervjua fyra pedagoger eftersom mina intervjufrågor var ganska omfattande och fler respondenter skulle ha krävt betydligt större arbetsinsats. När jag hade genomfört alla mina intervjuer var jag också nöjd med det material jag hade fått in. Mitt urval behöver inte vara representativt, eftersom syftet är att samla information om daghemmens språkutvecklingsmetoder, och "udda fall" d.v.s. ovanliga och annorlunda metoder är av intresse för min undersökning (Holme & Solvang, 1991, s. 78-79).

För att få ett pedagogiskt perspektiv och personer som känner till teori om olika metoder vände jag mig specifikt till barnträdgårdslärare och socionomer med barnträdgårdstillhörighet. Respondenterna är pedagoger som arbetar i barngrupper med barn i åldern 3-5 år. Jag intervjuade en pedagog per daghem, eftersom två pedagoger på samma daghem sannolikt skulle ha väldigt liknande svar, vilken skulle motverka undersökningens syfte. De daghem jag valde att kontakta valde jag p.g.a. geografiskt tillgänglighet. En del av daghemmen är under privat regi medan en del är kommunala daghem.

För att säkerställa respondenternas anonymitet och skydda deras konfidentialitet i en undersökning med så specifika respondenter har jag valt att varken nämna respondenternas namn eller exakt vilka daghem jag har kontaktat. När jag har presenterat mitt material har jag tänkt på att utelämna allt för avslöjande detaljer, t.ex. namn eller platser som nämnts, för att ytterligare säkra anonymiteten. Datasekretessen skyddas på så sätt att jag är den enda som har tillgång till ljudfilerna och dokumenten innehållande intervjuerna. Jag anser att min undersökning inte berör så känsliga ämnen att respondenterna på något sätt skulle utsättas för oanade etiska konsekvenser genom sitt medverkande. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88-89).

4.3. Praktiskt genomförande

Jag tog kontakt via telefon med olika daghemsföreståndare och presenterade mig och mitt examensarbete, för att sedan fråga om de kräver forskningstillstånd. Kommunala daghem i den kommun jag utfört intervjuerna kräver forskningstillstånd, medan de privata daghem jag tog kontakt med inte kräver det. Forskningstillståndet finns till påseende och kan erhållas från skribenten vid behov. Jag tog kontakt med sex daghem, varav fyra respondenter gick med på att bli intervjuade. När jag pratade med respondenterna i telefon poängterade jag anonymiteten, samt erbjöd mig att skicka intervjufrågorna i förväg via mejl, så att respondenterna kunde titta igenom dem och förbereda sig lite, vilket uppskattades. Alla respondenter gav sitt medgivande till att bli inspelade under intervjun, och jag antecknade även vid behov.

Intervjuerna genomfördes på så sätt att jag åkte till de olika daghemmen och intervjuade respondenterna öga mot öga. När jag kom till intervjutillfället upprepade jag att respondenterna är anonyma, försäkrade mig om tillåtelse att spela in samtalet, informerade om var mitt färdiga examensarbete kommer att presenteras, samt berättade att de enda som får lyssna till intervjun är jag själv och möjligtvis mina handledare. Under intervjuerna hade jag en induktiv infallsvinkel, d.v.s. jag försökte undvika förutfattade meningar och lyssnade noggrant (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 238). Jag försökte också att inte påverka svaren i någon viss riktning. Vid behov ställde jag följdfrågor och tydliggjorde svar.

4.4. Analysmetod

När jag har skrivit ut och analyserat min text har jag använt mig av metoden kodning för att strukturera och kunna överblicka materialet. Detta har jag gjort genom att kategorisera intervjusvaren enligt frågorna för att kunna urskilja likheter och olikheter. När jag har lyssnat på intervjuerna och skrivit ner dem har jag m.h.a. mitt skriftspråk och olika textstilar urskilt betoningar, miner och gester som påverkar tolkningen av materialet för att höja tillförlitligheten. Jag har sedan använt mig av metoden meningskoncentrering för att plocka ut information relevant till mitt syfte ur respondenternas svar och därmed kunna se samband, dra slutsatser och analysera kritiskt. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 217-223).

5. Resultatredovisning

I detta kapitel kommer jag att gå igenom och sammanfatta information relevant till mitt syfte i respondenternas svar på intervjufrågorna (se bilaga 1). Jag har delat upp materialet enligt intervjufrågor och liknande innehåll för att ge en enhetlig bild av respondenternas svar. Vid behov har jag använt mig av citat, vilka är skrivna på högsvenska för att inte riskera respondenternas anonymitet med avslöjande ord och uttryck. Citaten är utmärkta med kursiverad stil. En del information direkt relaterad till vissa intervjufrågor har också lämnats bort för att skydda respondenternas anonymitet (t.ex. hur länge man har arbetat på daghem, och hur lång tid man har arbetat på olika arbetsplatser). För att relatera till den teoretiska delen har jag i vissa fall refererat till ett teorikapitel.

5.1. Respondenternas utbildning och nuvarande arbetssituation

I fråga 1 och 3 klargjordes att alla respondenter är utbildade barnträdgårdslärare och arbetar på daghem i barngrupper med barn mellan tre till fem år. Respondenterna har arbetat olika länge på daghem, och en del har arbetat på flera olika ställen och i olika sorters barngrupper, medan andra har varit en längre tid på samma arbetsplats.

I fråga 2 framkom att alla respondenter har haft språkutveckling som en del av sin utbildning, en hade även valt tilläggskurser inom just språk. Vad som tagits upp är t.ex. språkanvändning med barngrupper, muntlig och skriftlig kommunikation, barns utveckling, vad barn bör kunna i en viss ålder, hur man förespråkar svenska o.s.v. Eftersom respondenterna har tagit sin examen vid olika tidpunkter har en del av utbildningarna hunnit ändras en hel del. En av respondenterna nämner fortbildning där språkstudier har ingått.

5.2. Hur personalen har funderat igenom arbetet med barnens språkutveckling och vilka metoder som används

Alla respondenter har tillsammans med sina kollegor funderat igenom hur man ska stöda barnens språkutveckling. Två av respondenterna påpekar något som kom upp i alla intervjuer vid olika tillfällen; att språket finns överallt, hela tiden, och är med i allt man gör, och därmed också självklart diskuteras mycket. Två av respondenterna säger att de på grund av olika specialbehov i barngruppen har funderat extra mycket på språkutvecklingen detta år, och diskuterat tillsammans i personalgruppen eftersom de ansett att det är en så viktig del av utvecklingen. Två av respondenterna nämner teampalavrar, och att man först själv lyssnar

in och funderar kring varje barn, för att sedan diskutera tillsammans hur man ska hantera och stöda varje barns individuella utvecklingsnivå. Den gemensamma linjen är att alla respondenterna anser sig ha funderat igenom språkutvecklingsstödet med den övriga personalen. En av respondenterna nämner att pedagogernas bemötande mot barnen är väldigt identiskt, för att barnen ska få en stabil grund i daghemmet och inte känna sig mindre trygga med vissa pedagoger, t.ex. p.g.a. skiftbyte.

Två av respondenterna anger att de i nuläget använder bl.a. Språklust-materialet och olika former av tecken- och bildstöd (TAKK) i sitt arbete både pga. barn med specialbehov, barn med andra modersmål och som ett kompletterande stöd i språkutvecklingen för övriga barn. De två övriga respondenterna säger att de inte använder sig av några specifika metoder utarbetade för språkutveckling för tillfället. Istället plockar man intressanta och gynnsamma delar från olika material och böcker och främjar språkutvecklingen på det sättet, samt använder material som inte är specifikt för att utveckla språket, men där språk ändå tränas i en viss utsträckning, t.ex. Kaninhistorier, aktiv hörförståelse och korsrörelser. Alla respondenter nämner olika former av berättelser, rim och ramsor, bokläsning, sagotering, sånger, munmotorik, upprepningar, härma ljud, leka med språk, spel o.s.v. som bra sätt att stöda språkutvecklingen i vardagen. Flera av dessa metoder och på vilket sätt de stöder språkutvecklingen har tagits upp i kapitel 3 i teoridelen.

5.3. Hur man stöder barnens språkutveckling i olika situationer

Alla respondenter har liknande förhållningssätt angående matsituationen; att det är en fantastisk lärmiljö, där man genom diskussioner om mat, aktuella händelser och andra upplevelser kan stöda språket på många olika sätt, t.ex. genom att samtala om *vad* man äter, vad man tycker om, vad olika saker heter (t.ex. mjölk, kniv, gaffel, kötsoppa o.s.v.), på barnens nivå. Just att *benämna* saker och ting för att öka barnens ordförråd är en del av språkutvecklingen som alla respondenter nämner vid flera tillfällen, och som också togs upp i teorikapitel 3.3 (s. 21). Ingen av respondenterna anser att det måste vara knäpptyst vid matbordet, men att man som pedagog ibland måste gå in och styra lite så att barnen ändå får matro.

Två av respondenterna nämner att man i matsituationen kan lära barnen olika artighetsfraser såsom ”Kan jag få”, ”Tack” och ”Varsågod” på ett naturligt sätt. Man får också in hur man betar sig mot andra, t.ex. att man väntar på sin tur att få prata. Två av respondenterna påpekar att matsituationen vidare är en situation där man får lite extra närhet och tid att lyssna på

barnen. Respondenterna har liknande tankar om påklädningssituationen; man pratar, diskuterar och benämner klädesplagg. En av respondenterna visar hur man kan få in även andra begrepp, t.ex. bakom och framför genom att säga ”Gå och ställ dig **bakom** den kompisens, ställ dig **framför** kompisens” (i en kösituation). En annan respondent påpekar att vid påklädningen kan man prata med barnen en och en, och därmed också ge barnen tid.

Vid samlingen anser respondenterna att barnen ska uppmuntras till och få möjlighet att prata, diskutera och berätta. För att barnen ska våga göra detta behövs enligt en av respondenterna ”den här trygga miljön, den här tillåtande atmosfären” och upplevelsen av att få tid att prata och bli lyssnad på. Respondenten anser också att man som pedagog ska vara närvarande och inte nöja sig med ja- och nej-svar utan försöka locka fram mer tal av barnen, samt att man med små medel kan förmedla hur viktigt varje enskilt barn är. En annan respondent anser att samlingen är ett bra tillfälle att öva på att berätta och uttrycka sig inför andra barn, eftersom det kommer att krävas mer ju högre upp i skolåldern barnen kommer. I teorikapitel 3.5 (s. 24) tas det upp hur barns berättande stimulerar språket, barnets problemlösningsförmåga, objektivitet och empati.

Två av respondenterna säger att med samlingen uppdelad i två mindre grupper (enligt ålder) kan man anpassa innehållet ännu bättre enligt barnens nivå, samt ge barnen mer uppmärksamhet och taltid. En av respondenterna säger sedan att man ibland kan blanda grupperna och låta de yngre barnen lära sig av de äldre. En av respondenterna påpekar att mycket av samlingsinnehållet, t.ex. rim och ramsor, sånger och lekar stöder språkutvecklingen samtidigt som barnen även här lär sig turtagning och andra sociala regler. I samlingen kan man också m.h.a. böcker ta upp olika känslor och lära barnen att sätta ord på sina egna känslor genom att läsa böcker om ämnet anser en respondent. Respondenten säger att det är ju upp till pedagogen att hålla koll och fundera ut hur man kan hjälpa barnet att kommunicera, och därmed underlätta kommunikationen och förståelsen barnen emellan. En av respondenterna säger att övergångssituationer (t.ex. när man går från lunch till vilan) är ett bra tillfälle att ha t.ex. rim och ramsor för att sysselsätta barnen.

Vid pyssel använder sig respondenterna oftast av smågrupper för att återigen få en närmare kontakt med barnen och för att ge alla barn möjlighet att kommunicera. En av respondenterna nämner *tydlighet*, tydlighet i vad man håller på med och tydlighet med vad uppgiften består av så att alla förstår. Detta gränsar till de tre andra respondenternas åsikt om benämningar; att återigen tydligt tala om vad olika saker heter (papper, sax, krita), vad de används till, skillnaden mellan t.ex. papper och kartong och förklara svåra ord så att barnens ordförråd

byggs upp. En av respondenterna anser att man mycket väl kan använda väldigt svåra ord, bara man ger barnen en förklaring till orden. Barnen behöver inte lära sig och kunna orden, men de har ändå fått höra dem.

I olika pyssel och aktiviteter anser respondenterna också att man kan samtala om det tema man håller på med och därifrån få barnens intresse och utveckla deras språk och övriga kunskap. Från t.ex. temat ”igelkott” kan man få nya ord såsom ”vinterdvala”, ”taggar”, ”nos” o.s.v., och man kan sedan diskutera vidare med barnen vad detta innebär och fundera vidare hur långt som helst;

*”Vilken färg har ögonen å, å hur ser den ut, å någon ritade mamma och pappa å, och så kom vi in på **saknad**, att kanske den saknar mamma och pappa å sådana saker så...”*

En av respondenterna påpekar att det är viktigt att fånga barnens nyfikenhet och intresse, och att barnen ska tycka att det är roligt med språk. Respondenten nämner att man kan skoja och hitta på nonsensord för att barnen ska tycka att det är roligt. En annan respondent tycker att barnen aldrig ska få känna sig dåliga, eftersom det gör att de sedan inte vågar försöka igen, istället ska man ge barnen känslan att de är accepterade. Två av respondenterna säger att de använder sig av passiv korrigerings i sitt arbete för att lära barnen hur man uttrycker sig korrekt och samtidigt vidga deras ordförråd. En av respondenterna berättar att de brukar ge barnen möjligheter att umgås med alla barn i barngruppen genom att bestämma vem som ska leka med vem. På det sättet lär sig barnen att ta kontakt på olika sätt med olika personer, vilket också berikar språket eftersom de måste anpassa sin kommunikation efter mottagaren.

Att ta vara på alla situationer till språkutveckling nämns i examensarbetets teoretiska del (kapitel 3.2, s. 18), vilket stämmer överens med respondenternas tankar om att språket finns överallt i daghemmets vardag. Teorin tar också upp vikten av att barnen ska känna sig trygga och accepterade i sitt språkanvändande (kapitel 3.1, s. 17), samt betydelsen av att kommunicera även med okända personer för att utvidga ens kommunikationssätt (kapitel 3.3, s. 20), vilket också respondenterna nämnde. Respondenterna tar upp att diskutera och samtala med barnen om olika ämnen och relevanta temat, vilket också nämns i teorin i kapitel 3.1 (s. 17) och 3.3 (s. 19).

5.4. Den fysiska språkliga miljön & uppmuntran i läs- och skrivutvecklingen

Alla respondenter uppger att de har papper, pennor och böcker tillgängligt hela tiden för barnen, t.ex. genom att ha bokhyllor på en lägre nivå så att barnen själv räcks efter böcker, vilket enligt teorin är viktigt för att stöda barns språkinläring (kapitel 3.2, s. 18). Två av respondenterna berättar om avskilda rum eller platser där barnen kan sitta och läsa i lugn och ro. En av respondenterna berättar hur man kan involvera barnen genom att låta dem sortera böckerna enligt bokryggsfärg, och på så sätt väcka intresse och läslust. En annan respondent nämner tillgång till bibliotek eller bokbuss, och att de brukar låna böcker från andra avdelningar och på så sätt få ett större utbud att välja bland.

Respondenterna har på olika sätt skrivna ord i den fysiska språkliga miljön i daghemmet, t.ex. med namn (och ibland även bild) på olika saker såsom wc, pennor, suddgummi, barnens namn o.s.v. En del har även alfabetet och siffrorna synligt på väggen, för att barnen ska kunna se, känna igen och bli vana med bokstäver och ord. Många har dagens eller veckans program uppsatt, där olika moment såsom mat, samling eller utelek illustreras med text och bild och därmed får man in även de begreppen i vardagen. En del introducerar bokstäverna på spännande sätt t.ex. genom att diskutera hur de ser ut och hur de låter, och barnen försöker sedan skriva dem.

För att uppmuntra läs- och skrivutvecklingen läser man mycket i olika grad och former i respondenternas barngrupper, för att sedan genom t.ex. diskussioner och dramatiseringar bearbeta boken och försöka väcka barnens intresse och nyfikenhet. En av respondenterna berättar att de brukar samtala och ställa frågor för att se om barnen har förstått, eller så kan barnen själva få återberätta sagan. Om barnen inte har förstått läser man boken en gång till. I teoridelen tas det upp hur barns språkutveckling kan stimuleras m.h.a. bokläsning och bearbetning av lästa böcker i kapitel 3.5 (s. 22-23). De barn som är intresserade av läsning och skrivning uppmuntras, men som en respondent nämner är det väldigt individuellt för barnen, en del är inte alls intresserade, och då tvingar man dem inte. Alla respondenter betonar att just barnets egna initiativ och intresse är viktigt. Där intresse finns tar man vara på det, och om ett barn t.ex. vill skriva något så hjälper man barnet att komma vidare.

5.5. Stöd vid språksvårigheter

Alla respondenter har liknande riktlinjer när man upptäcker att något barn har det lite svårare med någon del av språket; man kontaktar specialbarnträdgårdslärare och vid behov även talterapeut. Flera av respondenterna nämner fyraårstesterna som utförs i daghemmet och sedan skickas till rådgivningen, och som innehåller en språklig del. Där kan också språksvårigheter fångas upp. En av respondenterna tycker att det är viktigt att man arbetar som ett team kring barnet, där olika yrkesgrupper har olika kunskapsområden, för att kunna stöda barnet på bästa sätt. Respondenterna berättar att de får bra med tips, idéer och övningar för att stöda barn med språksvårigheter i daghemmet av specialbarnträdgårdslärare och talterapeuter. Två av respondenterna nämner även barnens föräldrar, med vilka man förstås diskuterar eventuella svårigheter med för att barnet ska få stöd även hemifrån. En av respondenterna nämner olika tester man kan använda sig av för att avgränsa tydligare vilket språkligt problem det handlar om.

För att stöda både barn med lindrigare och svårare språksvårigheter i daghemmens vardag berättar respondenterna att de t.ex. sitter enskilt och pratar med barnen, spelar spel, hjälper att benämna, försöker locka fram tal, använder sig av gester och miner, talar tydligt och lättförståeligt, upprepar, frågar, diskuterar, har massagesagor, ljudlåten, munmotorik, tecken- och bildstöd o.s.v., både individuellt och i grupp. I och med att flera av respondenterna har haft barn med annat modersmål än svenska i sina barngrupper, påpekar de också vikten av att förtydliga och benämna för de barnens skull. Barnen kan därmed vara på väldigt olika nivå; en del barn förstår allt medan andra knappt förstår något.

En respondent nämner att man i början kan prata lite dubbelt; ”*Mennään sisään, vi går in*” för att barn med annat modersmål så småningom ska förstå även de svenska uttrycken. En av respondenterna berättar att man även kan hjälpa barnen med kommunikationen till andra barn genom att finnas med som stöd, medan en annan respondent påpekar vikten av att berömma barnen mycket, så att de känner sig säkrare i sitt språk. Två av respondenterna nämner liknande tankebanor, nämligen vikten av att barnen upplever att omgivningen förstår vad de försöker säga och kommunicera, och därmed också känner sig tryggare. En av respondenterna påpekar att det är viktigt att man får en bra kontakt med barnet, och hittar ”*nyckeln till barnets hjärta*” för att kunna förstå eventuella problem. Respondenten säger också att man i barngruppen försöker ge barnen många möjligheter att prata med varandra och med pedagogerna.

5.6. Att som pedagog använda dialekt i daghemmet

Angående att som pedagog prata dialekt med barnen anser alla respondenterna att dialekt är positivt, berikande och ökar språkförståelsen, men att man samtidigt måste ha högsvenskan som grund. Speciellt vid samlingar, högläsning, diskussioner och liknande situationer anser respondenterna att man som personal ska använda en korrekt högsvenska med barnen, vilket ofta går automatiskt efter ett tag. I arbetet använder man ett korrekt språk, eftersom det ändå är ens arbetssätt tycker en av respondenterna. Sedan kan man skoja lite med dialektala ord med barnen, så att de får en förståelse för olika dialekter, inser att det *finns* olika dialekter, och att en sak kan ha flera olika namn. En av respondenterna tar ordet ”cykel” som exempel, som kan kallas både ”fillare” och ”peed” beroende på var i Svenskfinland man befinner sig. En annan respondent påpekar att barnens kontakt med olika dialekter höjer barnens språkförståelse även för andra språk på samma sätt, att en sak kan heta flera olika saker. Detta nämns även i teoridelen kapitel 2.7 (s. 12), hur flerspråkiga barn ofta kan ha större språklig medvetenhet än enspråkiga barn.

En av respondenterna uttrycker att man borde sträva efter ett så rent och bra språk som möjligt, och med de barn som redan har ett bra språk kan man även fundera kring olika dialekter. En annan respondent anser att speciellt barn som kommer från andra länder behöver få högsvenskan som grund. En av respondenterna funderar att det var mer strikt med högsvenskan förut, att dialekten finns med mer idag, och ”*men inget fel på dialekt inte, dialekt är bra*”. Två av respondenterna tar upp dialekten som identitetsfråga, och som en del av ens personlighet. En av respondenterna anser att man fortfarande måste kunna vara ärlig mot sig själv, och ingen tvingas att tala högsvenska. Hen anser också att eftersom så många barn har dialekt i sin omgivning bör man förmedla hur viktig dialekten är, och att dialekt är ”*en styrka i sig också*”. Sammanfattningsvis ser respondenterna dialekten som en rikedom, så länge barnen också får högsvenskan som en bra grund inför skolstarten, där det ställs högre krav på ett korrekt språkbruk. I kapitel 3.3 (s. 20) nämns vikten av ett korrekt språkbruk med barnen för att de ska få bra språkliga modeller att följa, vilket kan relateras till respondenternas uttalanden om dialekt kontra högsvenska.

5.7. Hur uppmuntras föräldrarna till att stöda barnens språkutveckling?

En av respondenterna betonar vikten av en bra föräldrakontakt, och att man med en sådan kan diskutera både positiva och negativa saker om barnet, för att sedan samarbeta och stöda barnet gemensamt. Respondenten påpekar också att varje förälder är proffs på sitt eget barn, vilket är viktigt att komma ihåg i samarbetet, samt att man försöker nå gemensamma mål. Respondenterna räknar upp att man kan uppmuntra föräldrarna att prata och diskutera mycket med sina barn, visa intresse för barnen, samt läsa böcker och spela spel för att stöda språkutvecklingen. En av respondenterna utvecklar vidare att man kan uppmuntra föräldrarna att umgås med barnen i olika situationer och diskutera därefter, samt även benämna saker och ting. Hen nämner också att man som förälder visar intresse för vad barnet gör, tänker, säger och är intresserad av, så att barnet känner sig sedd av föräldern.

En av respondenterna anser att det är viktigt att berätta för föräldrarna hur viktigt språket är för barnets utveckling, så att de därifrån blir mer medvetna. Respondenten anser också att det är viktigt att uppmuntra föräldrarna angående barnens framsteg, så att de orkar kämpa vidare med eventuella svårigheter. En annan respondent nämner att man genom små medel även kan väcka intresse och nyfikenhet hos föräldrarna för språk och böcker, t.ex. genom att ha böcker synligt framme i hallen, ge tips om vilka bra böcker som finns, ha uppe sångtexter synligt o.s.v. För att väcka en diskussion med föräldrarna kan man bra fråga deras åsikt om olika saker. En av respondenterna tycker att det i fråga om flerspråkiga barn är viktigt att föräldrarna pratar sitt eget modersmål för att inte förvirra barnet. Enligt teorin i kapitel 3.2 (s. 19) är det bra för språkutvecklingen att barnet får stöd också hemifrån så att språket stimuleras även där, vilket respondenterna på olika sätt uppmanar föräldrarna till att göra.

5.8. Är det viktigt med specifik språkutvecklande verksamhet & finns det något respondenterna vill ändra på eller utveckla i sitt arbete?

En respondent anser att den vardagliga kommunikationen är viktigast i vardagen, men att ca en gång i veckan kan man ha en aktivitet som specifikt tränar språket. Det är alltså viktigt med specifik språkutvecklande verksamhet, men inte för mycket. En annan respondent anser att man m.h.a. olika teman får in både språk, gymnastik, grovmotorik och finmotorik i verksamheten och på det sättet utvecklar språket istället för att sätta sig ner och lära barnen specifikt språk. Alla respondenter har liknande åsikter; språket finns överallt och tränas hela tiden i olika situationer utan att man tänker på det. En av respondenterna påpekar också att barnen vet ju inte att det är just språk man tränar, medan en annan anser att man som pedagog

hela tiden är en språklig förebild för barnen i och med sättet man kommunicerar, kroppsspråk, vad man säger och vad man gör, och att språket därmed är med i alla situationer och aktiviteter. Detta nämns även i teorikapitel 3.3 (s. 20), att pedagogens beteende och språkanvändande ger barnen fungerande språkmodeller. En annan respondent anser att det är svårt att skilja ut exakt *vad* ”specifik språkutvecklande verksamhet” är, just eftersom man hela tiden har språk runt sig, och ibland till och med tränar språk omedvetet. Respondenten berättar att:

”Språket är i mitten, men sedan finns det hur många som helst, spindelns ben åt alla håll och kanter och det är bara upp till pedagogen, och till fantasin, som gör liksom att, bygger vidare det, hittar nya saker i det där.”

En av respondenterna tycker att det är onödigt att hålla på med något barnen inte vill göra, eftersom de knappast lär sig så bra då, medan om man lyckas göra aktiviteten/materialet intressant för barnen; *”Då kan du ju lära dem precis vad som helst”*.

Alla respondenter är överlag ganska nöjda med hur språkutvecklingsarbetet ser ut på deras arbetsplatser för tillfället. En av respondenterna anger att personalen är positivt inställda till nya projekt, och gärna provar på olika nya infallsvinklar och kurser. En annan respondent tycker att språkutvecklingsarbetet till stor del beror på barngruppens behov, och därmed även förändras. Hen är för tillfället nöjd, eftersom det har satsats mycket på språk i barngruppen detta år, men säger samtidigt att det aldrig blir för mycket, att man alltid kan göra mer. En respondent funderar att hen är ganska nöjd med nuvarande språkutvecklingsarbete, men gärna ännu skulle ha just ett specifikt arbetsmaterial att använda mer regelbundet. Den sista respondenten är nöjd och vill inte ändra något med själva språkutvecklingen, men poängterar att pedagogens förhållningssätt borde vara att man är ärlig mot sig själv, förmedlar till barnen att man lyssnar och finns där om de vill prata, samt gör språkutvecklingen (och den övriga verksamheten) rolig för barnen. *”Lev språket. Njut av det”*.

6. Analys & slutdiskussion

Syftet med examensarbetet var att genom kvalitativa intervjuer undersöka hur barns språkliga utveckling stöds i olika svenska daghem i Österbotten, hur språkutvecklingsarbetet i daghemmen är utformat, och vilka metoder och arbetssätt man använder sig av. Jag ville ha svar på följande frågor; Hur stöder pedagogerna barns språkutveckling på olika daghem? Vilka metoder och arbetssätt använder pedagogerna sig av, och varför? Är arbetet med barns språkliga utveckling på daghemmen genomtänkt, välplanerat och i fokus? Vilka likheter/olikheter kan man se daghemmen emellan?

6.1. Slutsatser och teorikoppling

Enligt det insamlade materialet stöder pedagogerna barnens språkinläring både genom specifika metoder och genom olika aktiviteter och förhållningssätt. Den största insikten vid materialinsamlingen var just att språkinläringen sker överallt i daghemmet, i alla situationer, som en kontinuerligt pågående process, och inte som enskilda ”språkinlärningsaktiviteter” (trots att sådana också stöder utvecklingen ännu mer). Alla respondenterna uttryckte just att språket genomsyrar hela verksamheten och allt man gör istället för preciserade händelser, och trots att en del också använder specifika metoder (språklust och TAKK) har man skapat en fungerande språkmiljö som helhet genom olika mindre metoder och arbetssätt. Alla sagor, sånger, rim och ramsor, benämningar, diskussioner o.s.v. är viktiga för att barnen hela tiden ska få lyssna på och ta till sig språket.

Det som är viktigt i språkutvecklingsarbetet enligt respondenterna är att prata och kommunicera med barnen hela tiden och utnyttja alla situationer till det, att ha en bra och trygg miljö där prat och funderingar uppmuntras så att barnen vågar försöka, samt att benämna saker mycket, så att barnen får rätt begrepp och ett bra ordförråd. De metoder som pedagogerna använder sig av har valts p.g.a. barngruppens behov och pedagogernas intresse. Enligt respondenterna har de alla funderat igenom språkutvecklingsarbetet och hur detta ska utföras, och det märktes också vid intervjuerna att respondenterna visste vad de pratade om och hade genomtänkta arbetssätt angående språkutvecklingen. Eftersom språket finns överallt i alla situationer är det också ofta i fokus, många gånger utan att man ens tänker på det. Det behöver alltså inte vara så svårt att stöda barns språkutveckling, eftersom små medel (t.ex. att benämna saker) gör mycket.

Det uppkom inga väldigt stora olikheter daghemmen emellan; alla hade ungefär samma grundidéer och tankesätt som sedan tog sig uttryck i olika arbets- och förhållningssätt beroende på pedagogen, barngruppen, intresse o.s.v. Respondenterna utgick ifrån samma tankesätt angående språket, vilket tyder på en gemensam linje i kommunens dagvård, men hade sedan omformat material och verksamhetssätt enligt barngruppens behov och tycke. Det insamlade materialet var därför inte heller så väldigt varierande, men det blev mer utförligt och omfattande för varje respondent som intervjuades, vilket gav en djupare och mer praktisk men samtidigt teoretiskt förankrad inblick i hela språkutvecklingsarbetet. Att de flesta respondenterna inte ville ändra något med språkutvecklingsarbetet på sin arbetsplats kan tolkas som att de har gjort allt de velat inom språkutvecklingen, och ifall de vill ha en förändring så genomför de den.

Mycket av det respondenterna berättade om olika sätt att stöda språkutvecklingen m.h.a. sånger, sagor, berättelser, rim och ramsor o.s.v. kan hittas i teoridelen av examensarbetet, och man kan därför relatera respondenternas yttrande till teorin. Eftersom den teoretiska delen tar upp barnets språkliga utveckling förstår man även bättre *hur* de olika arbetsätten stöder barnens språkutveckling. Jag uppfattade inte att något som respondenterna berättade skulle gå emot den skrivna teorin på något sätt, och efter att intervjuerna slutförts lades ett kapitel till i teoridelen; ”Alternativ och kompletterande kommunikation”. Detta på grund av att två av respondenterna nämnt att de använder sig av bild- och teckenstöd. I teoridelen saknas teori om hur dialekt påverkar språkinläringen, tyvärr lyckades jag inte hitta någon bra litteratur om det ämnet, speciellt inte något relaterat till finlandssvenska dialekter. Det hade varit intressant att veta mer om, och därför frågades också respondenterna om hur de ser på den saken.

Enligt det insamlade materialet kan man dra slutsatsen att respondenterna är medvetna om att de är språkliga förebilder för barnen och därmed beaktar detta i sitt bemötande, vilket enligt grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016 är en viktig del av pedagogens arbete. Respondenterna har också planerat verksamheten så att språket främjas och utvecklas, t.ex. genom specifika metoder, sagor, sånger, diskussioner o.s.v. Jag har fått intrycket att respondenterna strävar efter att skapa en bra språklig miljö för barnen, där barnen ges möjlighet och självförtroende att använda språk i olika situationer, vilket också tas upp i planen. Eftersom respondenterna också bekräftar andra språk och dialekter stöder de barnens individuella språkliga bakgrunder.

6.2. Tillvägagångssätt och kritisk granskning

Redan när respondenterna intervjuades, och också när jag skrev ut inspelningarna samt analyserade materialet insåg jag att en del av intervjufrågorna antingen inte var så bra formulerade, eller också helt överflödiga. Respondenternas utbildning och vilken åldersgrupp barn de arbetar med uppkom t.ex. redan på redan vid bokningen av intervjuerna, så det var lite onödigt att fråga igen, men å andra sidan blev det då tydligt utrett. En del av intervjufrågorna var också svåra för respondenterna att förstå vad som riktigt menades med dem. Formuleringen av fråga 14; ”Tycker du att det är viktigt med specifik språkutvecklande verksamhet i daghemmet?” var ganska oklar, för vad är egentligen specifik språkutvecklande verksamhet? På den frågan fick jag oftast förklara vad jag menade, och vad jag räknar som just ”specifik språkutvecklande verksamhet” (tydliga metoder utformade för att utveckla och stöda barns språkinläring, t.ex. Bornholmsmodellen eller språklust).

En del av frågorna gick även in i varandra, men om det är något som har kommit fram i intervjuerna så är det att språkutvecklingen inte är en isolerad del av barnens inläring. Därmed är det också svårt att särskilja metoder och arbetssätt ifrån varandra, och när en respondent svarade på en fråga ledde det ofta vidare till annan relevant information som sedan kom upp igen i andra frågor. Allt detta kunde jag dock inte ha vetat före intervjuerna, men eftersom jag ställde följdfrågor och förtydligade frågorna vid behov fick jag ändå fram den information jag sökte.

Om intervjuerna skulle göras igen skulle en del av intervjufrågorna omformuleras för att göra dem ännu tydligare. Jag behöll ändå mina intervjufrågor likadana genom alla intervjuer, för att utgå ifrån samma bas med alla respondenter trots att jag redan efter hälften hade insett mina misstag. Eftersom följd-och tillägsfrågor ställdes insamlades ändå ett fullt användbart material och tillförlitligheten till materialet var ännu hög. Om jag hade haft tid skulle jag dock gärna ha intervjuat ännu fler respondenter, och därmed fått ett ännu bredare material.

Jag är glad att jag utförde en kvalitativ intervju, eftersom respondenterna var väldigt pratsamma och ofta gav mig intressant information som jag inte ens hade tänkt på att fråga om, vilket jag antagligen skulle ha missat om jag valt en kvantitativ undersökningsmetod. Jag anser därmed att jag hade valt rätt instrument för mitt syfte och fick insamlat sådant material jag ville ha. Jag anser också att tillförlitligheten i min undersökning är relativt hög angående materialets kvalitet; eftersom respondenterna är anonyma vågar de förhoppningsvis svara ärligare, jag har undvikit ledande frågor som kunnat påverka

respondenternas svarsriktning, och de flesta intervjufrågor är välformulerade och tydliga och täcker tillsammans mitt syfte.

En generalisering av intervjun kan anses vara delvis möjlig, beroende på hur stort område man vill generalisera. Eftersom undersökningen fokuserat på svenska daghem i en Österbottnisk kommun och dessa daghem lyder under samma styrdokument (grunderna för planen för småbarnspedagogik) kan man anta att de i viss mån har ganska lika tillvägagångssätt och metoder, och man kunde därför dra slutsatser utifrån endast en del av dem. Om man skulle fråga andra pedagoger från samma daghem skulle svaren också sannolikt vara väldigt lika eftersom man förhoppningsvis har pratat igenom vilka metoder som används med personalen. Man kan dock inte dra några definitiva slutsatser, eftersom alla daghem är olika och troligtvis anpassar det material som finns enligt egna behov och intresseriktningar. Om man utökar området till även finska daghem kan nog upplägget se annorlunda ut, eftersom det finska språket är annorlunda uppbyggt. Om man gör om undersökningen om fem år kan det även hända att svaren är annorlunda, eftersom arbetet utvecklas och man kan ha hittat nya metoder och tillvägagångssätt att använda sig av.

6.3. Avslutning

Jag anser att jag fick bra svar på mitt syfte, jag fick veta det jag ville, jag lärde mig mycket om både språkutveckling hos barn och hur man genomför en undersökning, och jag tyckte det var intressant att höra respondenterna berätta om hur det går till i praktiken. Jag tycker överlag att det har varit väldigt intressant och lärorikt att skriva mitt examensarbete, och speciellt att intervjua respondenterna var roligt. Min slutsats är att åtminstone på de fyra daghem jag besökte är språkutvecklingsarbetet väl genomtänkt och integrerat i vardagen, och jag fick veta mycket om vilka olika metoder som används. Alla respondenter gav mig intrycket att de har funderat igenom språkutvecklingsarbetet bra, samt själva var kunniga inom området och intresserade. Alla var dessutom väldigt trevliga och berättade om daghemmen och visade mig runt, vilket också var intressant att se. Att skriva detta examensarbete har också gjort mig om möjligt ännu mer intresserad av barns språkutveckling och att lära mig mer om ämnet.

7. Källförteckning

- Barnen berättar, 2013. Lekande barn berättar – Sagotera mera. [Online]
<https://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/svenska/ARTIKLAR/LekandeBarnMonika.htm>
 [hämtat: 31.1.2017].
- Bjar, L. & Liberg, C., 2003. *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bohman Ramsin, K., Edenberg Ejderhov, E., Lutteman, K. & Weiner Ahlström, S., 2001. *Mening med orden*. Ekelund. [Ny omarb. utg.].
- Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A., 2012. *Anknytning i förskolan: Vikten av trygghet för lek och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bråten, I. & Hollsten, G., 1998. *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Flynn, K., 2011. Developing Children's Oral Language Skills Through Dialogic Reading. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), s. 8-16.
- Gammelgård, L., 2006. *Språkstrategi för dagvården från A-Ö*. Helsingfors: Svenska kulturfonden.
- Hagtvét, B.E., 2004. *Språkstimulering Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hagtvét, B.E., 2006. *Språkstimulering Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Heister Trygg, B., Andersson, I., Sigurd Pilesjö, M. & Hardenstedt, L., 2009. *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Malmö: Hjälpmedelsinstitutet; Södra regionens kommunikationscentrum (SÖK).
- Holme, I.M. & Solvang, B.K, 1991. *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hwang, P., Broberg, A., Gunnarsson, L., Hansen, S., Hjelmquist, E. & Schaller, J., 1992. *Barnets tidiga relationer*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Håkansson, G., 2014. *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Häggström, I., 2013. *Språklekar efter Bornholmsmodellen – En väg till skriftspråket*. Linköping: Ing-Read (distr.).

Jederlund, U., 2011. *Musik och språk: ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. Stockholm: Liber. [Ny omarb. & utök. uppl.].

Jensen, M. & Harvard, Å., 2009. *Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur*. Studentlitteratur.

Kreutz Wirfelt, A., 2014. *Små barns utveckling: känslomässig, motorisk och social utveckling hos barn 0-4 år*. Stockholm: Gothia fortbildning.

Kvale, S., & Brinkmann, S., 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S., 2014. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, G., 1996. *Lekens möjligheter: om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Lindö, R., 2002. *Det gränslösa språkrummet: om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur. [rev. uppl.]

Lindö, R., 2009. *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, I. & Sterner, G., 2010. *Före Bornholmsmodellen: språklekar i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Nettelbladt, U. & Salameh, E-K., 2007. *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S., 2016. *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur AB.

Rudberg, L-A., 1992. *Barns tal- och språksvårigheter*. Lund: Studentlitteratur. [Rev. uppl.].

Svensson, A-K., 2005. *Språkgädje*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, A-K., 2009. *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen, 2016. *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016*. [Online] http://www.opf.fi/download/179348_grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2016.pdf [hämtat: 10.2.2016].

von Tetzchner, S., 2016. *Utvecklingspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L., 1999. *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Westerlund, M., 2009. *Barn i början: språkutveckling i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur.

Wood, D., 1992. *Hur barn tänker och lär*. Lund: Studentlitteratur.

1. Vilken utbildning har du, och hur länge har du arbetat på daghem?
2. Togs språk och språkutveckling hos barn upp under din utbildning?
3. Vilken åldersgrupp barn arbetar du med?
4. Hur och i vilken omfattning har ni i personalen funderat igenom hur ni ska stöda barnens språkutveckling?
5. Använder ni er av några speciella metoder utarbetade för språkutveckling i er verksamhet?
6. Hur stöder ni barnens språkutveckling i mer planerade situationer, t.ex. samlingar, aktiviteter och pyssel?
7. Hur stöder ni barnens språkutveckling i mer vardagliga situationer t.ex. lunch och påklädning?
8. Hur är er fysiska språkliga miljö utformad, t.ex. tillgång till böcker, papper och penna?
9. Hur uppmuntrar ni läs- och skrivutvecklingen?
10. Hur stöder ni barn med svag språkutveckling i vardagen?
11. Hur agerar ni vid allvarigare språkliga problem?
12. Hur ser ni på att prata dialekt med barnen?
13. Hur uppmuntrar ni föräldrarna till att stöda barnens språkutveckling?
14. Tycker du att det är viktigt med specifik språkutvecklande verksamhet i daghemmet?
15. Är det något du skulle vilja utveckla eller förändra i språkutvecklingsarbetet på din arbetsplats?