

”Ett gott vardagsspråk är målet”

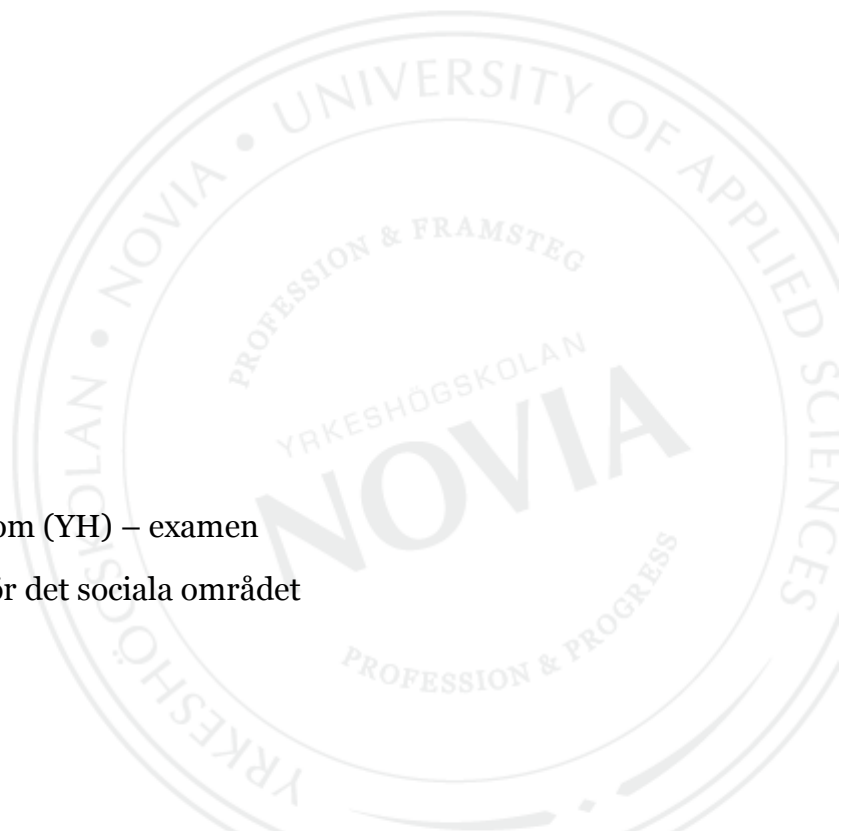
- **En kvalitativ jämförelse av hur daghemspersonal stöder barns språkutveckling i svenska på en finskspråkig ort och en tvåspråkig ort**

Anna-Lena Ekstrand

Camilla Gullholm

Johanna Myrntinen

Examensarbete för socionom (YH) – examen
Utbildningsprogrammet för det sociala området
Vasa 2014



EXAMENSARBETE

Författare: Anna-Lena Ekstrand, Camilla Gullholm och Johanna Myrntinen

Utbildningsprogram och ort: Det sociala området, Vasa

Inriktningsalternativ/Fördjupning: Socialpedagogiskt arbete/Förskolepedagogik

Handledare: Ralf Lillbacka och Viveka Ågren-Rintala

Titel: "Ett gott vardagsspråk är målet" – En kvalitativ jämförelse av hur daghemspersonal stöder barns språkutveckling i svenska på en finskspråkig ort och en tvåspråkig ort

Datum 10.5.2014

Sidantal 51

Bilagor 2

Abstrakt

Syftet med vårt lärdomsprov är att jämföra hur daghemspersonalen stöder barns språkutveckling i svenska på en finskspråkig ort och en tvåspråkig ort. Som undersökningsmetod användes kvalitativa intervjuer. Centrala frågeställningar är hur personalen stöder barns språkutveckling i svenska, vilka utmaningar det finns och personalens tidigare erfarenheter av barns språkutveckling i svenska.

Undersökningen visade att personalen på båda orterna använder liknande metoder och arbetssätt för att stöda barns språkutveckling. En skillnad mellan orterna är att man på den finskspråkiga orten behöver arbeta mer intensivt för att stöda barns språkutveckling i svenska. En ytterligare skillnad är de utmaningar och problem som personalen upplever att det finns gällande barns språkutveckling i svenska. Personalen på den finskspråkiga orten lyfte fram finskans inflytande på barns språkutveckling i svenska, medan personalen på den tvåspråkiga orten uppmärksammande språkstörningar som en utmaning. Undersökningen visade också att miljön är en avgörande faktor för språkutvecklingen.

Språk: Svenska

Nyckelord: Språkutveckling, tvåspråkighet, daghem

OPINNÄYTETYÖ

Tekijät:	Anna-Lena Ekstrand, Camilla Gullholm ja Johanna Myrntinen
Koulutusohjelma ja paikkakunta:	Sosiaalialan koulutusohjelma, Vaasa
Suuntautuminen/Syventävät opinnot:	Sosiaalipedagoginen työ/Varhaiskasvatus
Ohjaajat:	Ralf Lillbacka ja Viveka Ågren-Rintala

Nimike: ”Tavoitteena hyvä arkikieli” – Miten päiväkotihenkilökunta tukee lasten ruotsin kielen kehitystä suomenkielisessä ja kaksikielisessä kunnassa. Kvalitatiivinen vertailu.

Päivämäärä 10.5.2014

Sivumäärä 51

Liitteet 2

Tiivistelmä

Opinnäytetyön tarkoituksena on verrata kuinka päiväkotihenkilökunta tukee lasten ruotsin kielen kehitystä suomenkielisellä paikkakunnalla ja kaksikielisellä paikkakunnalla. Tutkimus on laadultaan kvalitatiivinen. Tutkimuksessa tarkastellaan kuinka päiväkotihenkilökunta tukee lasten ruotsin kielen kehitystä, minkälaisia haasteita henkilökunta kokee lasten kielen kehityksen tukemisessa sekä päiväkotihenkilökunnan aikaisempia kokemuksia aiheesta.

Tutkimustuloksista nousi esiin, että päiväkotihenkilökunta molemmilla paikkakunnilla käyttää samantapaisia menetelmiä lasten kielen kehityksen tukemisessa. Yksi eroavaisuus paikkakuntien välillä on, että suomenkielisellä paikkakunnalla päiväkotihenkilökunta joutuu tekemään enemmän töitä lasten ruotsin kielen kehityksen tukemisessa. Paikkakuntien välinen ero huomioituu myös siinä mitä haasteita päiväkotihenkilökunta kokee lasten ruotsin kielen kehityksen tukemisessa olevan. Päiväkotihenkilökunta suomenkielisellä paikkakunnalla nosti esiin suomenkielen vaikutuksen lasten ruotsin kielen kehityksen kannalta. Kuin taas päiväkotihenkilökunta kaksikielisellä paikkakunnalla korosti haasteeksi kielihäiriöt. Opinnäytetyön tutkimustuloksista voidaan päätellä että ympäristöllä on suuri merkitys lapsen kielen kehityksen kannalta.

Kieli: Ruotsi

Avainsanat: Kielen kehitys, kaksikielisyys, päiväkot

BACHELOR'S THESIS

Authors: Anna-Lena Ekstrand, Camilla Gullholm and
Johanna Myrntinen

Degree Programme: Social Services, Vaasa

Specialization: Socio-pedagogical work/Pre-school Pedagogy

Supervisors: Ralf Lillbacka and Viveka Ågren-Rintala

Title: "Towards good everyday language": How personnel in nursery schools support children's Swedish language development in Finnish-speaking and bilingual communities. A qualitative comparison.

Date 10.5.2014

Number of pages 51

Appendices 2

Summary

The purpose of this thesis is to compare how kindergarten workers support children's Swedish language development in a Finnish-speaking community and in a bilingual (Finnish and Swedish) community. The thesis is conducted through qualitative interviews. The study aims to examine how kindergarten workers support children's Swedish language development, what kinds of challenges they experience and the kindergarten workers' previous experiences in the matter.

The study shows that kindergarten workers in both communities use the same kind of methods when supporting children's Swedish language development. One difference between the communities is that kindergarten workers in the Finnish-speaking community have to work harder in supporting the children's Swedish language development. Another difference relates to the challenges that kindergarten workers experience regarding children's Swedish language development. The kindergarten workers in the Finnish-speaking community experience the influence of the Finnish language over the Swedish as the main challenge, while the kindergarten workers in the bilingual community consider language disorders as the primary challenge. The study also shows that the environment plays a significant role in children's language development.

Language: Swedish

Key words: Language development, bilingualism, kindergarten

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
2 Syfte.....	2
3 Språkutveckling.....	3
3.1 Allmän språkutveckling.....	3
3.2 Språkutveckling i åldern 0-2.....	5
3.3 Språkutveckling i åldern 3-5.....	7
3.4 Språkutvecklingen i åldern 6-8.....	9
3.5 Språklig medvetenhet.....	11
4 Språkteorier.....	13
4.1 Den behavioristiska teorin.....	13
4.1.1 Klassisk betingning.....	13
4.1.2 Enkel och komplicerad inlärning.....	14
4.1.3 Operant betingning.....	15
4.1.4 Språk.....	15
4.1.5 Kritik.....	16
4.2 Den kognitiva teorin.....	16
4.2.1 Utvecklingens drivkrafter.....	16
4.2.2 Strukturer, assimilation och ackommodation.....	17
4.2.3 De fyra utvecklingsstadierna.....	18
4.2.3.1 Sensomotoriska stadiet.....	19
4.2.3.2 Det preoperationella stadiet.....	20
4.2.3.3 Konkreta operationer.....	20
4.2.3.4 De formella operationernas stadium.....	21
4.2.4 Språket.....	21
4.2.5 Kritik.....	22

4.3 Den nativistiska språkteorin.....	22
4.3.1 Argument för att människan föds med den språkliga förmågan	23
4.3.2 Yt- och djupstruktur	23
4.3.3 Principer- och parametermodellen	24
4.3.4. Kritik	24
5 Tvåspråkighet	25
5.1 Modersmål som begrepp.....	25
5.2 Tvåspråkighet som begrepp	26
5.3 Inlärnin g och utveckling hos tvåspråkiga barn	27
5.4 Språkblandning, kodväxling och interferens	28
5.5 Simultan och successiv tvåspråkighet.....	30
5.6 Tvåspråkiga individer	32
5.7 Olika grader av tvåspråkighet	33
6 Språkstörningar.....	34
6.1 Försenad språkutveckling	34
6.2 Artikulationsstörningar	35
6.3 Stamning och heshet	36
6.4 Talängslan.....	36
7 Metod och tillvägagångssätt	37
7.1 Kvalitativ metod	37
7.2 Tillvägagångssätt	37
7.3 Datasekretess och etiska frågor.....	38
8 Resultatredovisning	38
8.1 Mål gällande barns språkutveckling	39
8.1.1 Finskspråkig ort.....	39
8.1.2 Tvåspråkig ort	39
8.2 Hur personalen stöder barnens språkutveckling	39
8.2.1 Finskspråkig ort.....	39

8.2.2 Tvåspråkig ort	40
8.3 Utmaningar gällande barns språkutveckling.....	40
8.3.1 Finskspråkig ort.....	40
8.3.2 Tvåspråkig ort	41
8.4 Problem som personalen stött på gällande barns språkutveckling	41
8.4.1 Finskspråkig ort.....	41
8.4.2 Tvåspråkig ort	42
8.5 Skillnader i barns språkutveckling som personalen har upptäckt jämfört med tidigare arbetsplatser	43
8.5.1 Finskspråkig ort.....	43
8.5.2 Tvåspråkig ort	43
8.6 Fortbildning gällande barns språkutveckling.....	43
8.6.1 Finskspråkig ort.....	43
8.6.2 Tvåspråkig ort	44
8.7 Beaktandet av barnens språkutveckling i verksamheten	44
8.7.1 Finskspråkig ort.....	44
8.7.2 Tvåspråkig ort	44
8.8 Krav, önskemål och feedback från föräldrarnas sida.....	45
8.8.1 Finskspråkig ort.....	45
8.8.2 Tvåspråkig ort	45
9 Slutdiskussion och kritisk granskning	45

Källförteckning

Bilaga 1

Bilaga 2

1 Inledning

Detta lärdomsprov är en del av vår socionom (YH) – utbildning. Vi har alla tre valt profileringen förskolepedagogik, vilket ger oss behörighet för uppgifterna som barnträdgårdslärare. Med tanke på profileringen bör ämnet för vårt lärdomsprov beröra barn under förskoleåldern, vi har därför valt att undersöka hur daghemspersonalen stöder barns språkutveckling i svenska. Vår undersökning är en kvalitativ jämförelse av hur personalen arbetar med att stöda språket på en finskspråkig ort och en tvåspråkig ort. Ett av de daghem där vi genomfört intervjuerna fungerar som beställare av lärdomsprovet. Av sekretesskäl väljer vi att inte nämna daghemmets namn.

Vi valde ämnet eftersom svenskan och tvåspråkigheten är aktuella teman i vårt samhälle och dessutom intresserar oss alla tre. I dagsläget talas det mycket om huruvida svenskan skall vara ett obligatoriskt läroämne i finskspråkiga skolor eller inte. Barns språkutveckling, samt användningen av svenskan på en finsk- och tvåspråkig ort, är ämnen som fascinerar oss.

Som blivande barnträdgårdslärare anser vi att det är viktigt att ha kunskap om barns språkutveckling. Eftersom vi med stor sannolikhet kommer att möta flerspråkiga barn i vårt yrke, är det även viktigt att känna till hur språkutvecklingen hos flerspråkiga barn ser ut.

Vi har på tidigare arbetsplatser lagt märke till att det kan vara utmanande att lära sig svenska på en finskspråkig ort, eftersom miljön är så finskspråkig och man sällan hör svenska utanför daghemmet, skolan och hemmet. Utbudet av svenska kulturevenemang är begränsat. Vi har även tidigare erfarenheter av att svenskan inte används i hemmiljön och att den endast är begränsad till daghemmet eller skolan, vilket resulterar i att personalen på ett svenskspråkigt daghem på en finskspråkig ort måste arbeta mera medvetet med det svenska språket.

2 Syfte

Syftet med detta lärdomsprov är att jämföra hur språkutvecklingen i det svenska språket stöds av daghemspersonalen på en finskspråkig ort och en tvåspråkig ort. Vi har begränsat undersökningen till svenskspråkiga daghem. Vi väljer att intervjua enbart personalen, eftersom vårt syfte är att undersöka de metoder och arbetssätt personalen använder sig av för att stöda barns språkutveckling.

Språkutveckling som begrepp tas upp väldigt ofta i vårt lärdomsprov. För att undvika oklarheter vill vi förtydliga att vi i teoridelen behandlar språkutveckling i allmänhet, medan vi i empiridelen med språkutveckling specifikt avser språkutvecklingen i svenska.

Centrala frågeställningar är:

- Hur stöder personalen barnens utveckling i svenska?
- Vilka är de största utmaningarna enligt personalen?
- Har personalen tidigare erfarenheter av barns språkutveckling i svenska?

3 Språkutveckling

I det här kapitlet redogör vi för hur språkutvecklingen ser ut hos barn i åldern noll till åtta år. Vi börjar med den allmänna språkutvecklingen och efter det följer en beskrivning av hur språkutvecklingen ser ut hos de olika åldersgrupperna. Kapitlet avslutas med ett kort stycke om språklig medvetenhet.

3.1 Allmän språkutveckling

Ett nyfött barn har möjlighet att utveckla alla möjliga språkljud, men barnet lär sig det språk som pratas i omgivningen (Ellneby 2007, s. 145). Uppfattningen om att barn lär sig ett språk av sig självt är övergiven för en lång tid sedan (Jerlang 1992, s. 120). Barns språkutveckling sker i åldern noll till sju år, och det är mycket viktigt att barn får det stöd de har behov av under den här viktiga perioden (Ellneby 2007, s. 144). Språket har både en social och psykologisk betydelse; språket och växelverkan är grunden för lärandet och den kulturella uppfostringen. Språket är ett praktiskt arbetsredskap och till språkets uppgifter hör bl.a. att utforma identiteten. Språket bildar band mellan individen och familjen och den språkliga gemenskapen. (Hakamo 2011, s. 11).

Språkutvecklingen börjar redan i fosterstadiet. Fostret kan höra och uppfatta ljud redan under sjätte graviditetsmånaden och även urskilja manliga och kvinnliga röster. Det nyfödda barnet kan redan skilja mellan moderns röst och andra röster, samt mellan sitt modersmål och andra språk. (Ellneby 2007, s. 136-137).

Vuxna kan bäst stöda barnets språkliga utveckling genom att vara medvetna om på vilken utvecklingsnivå barnet är. Att stöda barnets språkutveckling kan betyda att utveckla barnets förståelse för ordens betydelse, ställa stödjande frågor för berättelser eller frågor som utvecklar förståelsen och ge exempel på hur språket kan användas i olika situationer. Ibland kan det även vara bra att ge direkt ledning i hur språket skall användas, t.ex. hur ett ord skall böjas. Barnet får stöd i den språkliga utvecklingen också från andra barn, speciellt genom leken. (Hakamo 2011, s. 12).

Att lära sig att prata är i grund och botten att lära sig hur man är med andra människor. Med hjälp av språket kan vi bl.a. hälsa, tacka, utvärdera, glädja, be om ursäkt och ge instruktioner. En god grundförutsättning för att lära sig ett språk är en tänkande, viljande och kännande individ i växelverkan med andra människor. De tidiga upplevelserna av

växelverkan påverkar barnets senare utveckling av sociala färdigheter och den socioemotionella utvecklingen. Barnets upplevelser påverkar även den kognitiva utvecklingen så som tänkandet, pratandet och förståendet. Centralt för en god växelverkan mellan ett barn och en vuxen är att barnet och den vuxne har ett delat intresse. (Hakamo 2011, s. 12).

För en god utveckling av talförmågan behöver barnet ha god muskulatur i talorganen. Flera barn har slapp munmotorik på grund av nappen. Då barn pratar med napp i munnen ligger nappen löst i det främre utrymmet av munnen, vilket gör att barnet använder sig endast av ljud som konstrueras långt bak i munnen. Munmuskulaturen kan övas med bl.a. sug- och blåslekar. God hörsel är även en förutsättning för god talutveckling. Barnet härmar egna och andras ljud, och barnet lär sig genom att sortera och imitera. Även döva barn jollrar, så som alla andra barn, men de döva barnen slutar jollra efter en tid eftersom de inte får återkoppling till jollrandet och inte kan höra sig själva. God auditiv perception är en förutsättning för talutvecklingen. Med auditiv perception avses kapaciteten att kunna förstå och återge hörselintryck och att kunna sammankoppla det man hör med något man hört tidigare, hörselerfarenheter. Auditiv perception behövs då barnet skall kunna sortera olika ljud från varandra. Även återkoppling, till det egna jollrandet och i kontakten med vuxna, och en god stimulerande miljö är förutsättningar för en god talutveckling. (Ellneby 2007, s. 117, 141).

Enligt Ellneby (2007, s. 139, 141) påverkas barnets språkutveckling av barnets färdigheter och viljan till kontakt, den vuxnas färdigheter att ge svar på barnets kontakutveckling av sinnena, minnen från fosterstadiet och nära kontakt med en vuxen människa. För barnets språkutveckling är det viktigt att barnet får utveckla språket genom att öva språket och delta i språkligt samspel med en vuxen person som är lika viktig för barnet som barnet är för den vuxne. Vuxna kan även stöda barnets språkutveckling genom att läsa böcker för barnet, vilket ökar barnets ordförråd.

Ett barn under skolåldern har fyra områden inom språkutvecklingen som det bör behärska, nämligen grammatik, fonologi, semantik och pragmatik. Med grammatik avses hur ord sammanställs på ett riktigt sätt, medan fonologin är läran om hur ljud skall kombineras på ett meningsfullt sätt. Semantik beskriver ordens betydelse och pragmatik hur man använder språket i sociala situationer. (Hwang & Nilsson 2011, s. 205).

3.2 Språkutveckling i åldern 0-2

De tre första åren är väldigt känsliga för barnets språkutveckling. Barnet lär sig att använda sitt modersmål relativt felfritt, kan böja ord, använda tidsformer, jämföra och dra slutsaster. Barnets minne utvecklas och det kan återhämta gångna händelser. Sagor som innehåller mycket repetition är populära bland barn under tre år. (Hakamo 2011, s. 15).

Språkutvecklingen hos det nyfödda barnet sker genom "icke-språkliga" budskap, så som skrik, grimaser och spänningar i kroppen, vilka kan vara tecken på obehag, medan välbehag kan uttryckas genom joller, gurgelljud och ögonkontakt (Ellneby 2007, s. 137). Det lilla barnet kommunicerar med hela kroppen, genom att sprattla, skrika, gråta, gurgla, jollra, söka ögonkontakt och genom att använda ett oavbrutet minspel (Granberg 1996, s. 29). Det nyfödda barnets språkutveckling börjar utvecklas i växelverkan mellan barnet och de vuxna som tar hand om barnet (Hakamo 2011, s. 13).

Laakso menar (enligt Hakamo 2011, s. 12-13) att spädbarnets icke-verbala kommunikation; icke-språkliga meddelanden, framförande leken och förmågan att dela koncentrationen på saker och händelser tillsammans med en annan person kan visa på hur barnets senare språkutveckling kommer att se ut. Ovannämnda förmågor är beroende av barndomens växelverkan mellan barnet och föräldrarna, hur väl föräldrarna delar livets vardagliga och viktiga saker med barn. Det är viktigt att barn under sina första levnadsår får höra talat språk i sin omgivning, speciellt samtal mellan barn och vuxna eftersom det gynnar språkutvecklingen och den sociala utvecklingen (Hwang & Nilsson 2011, s. 157).

Spädbarnet använder rösten för att uttrycka väl- och obehag (Hwang & Nilsson 2011, s. 157). Tonlätet är enhetligt, men så småningom börjar barnet använda ljuden mer varierande (Hakamo 2011, s. 13). Under de första levnadsmånaderna utvecklas ljuden hos barnet, vokalerna uppträder vid ungefär tre månaders ålder. Kombinationen vokal-konsonant blir aktuell vid cirka sex månaders ålder och ljudliknande läten uppkommer vid cirka åtta månaders ålder. Jollret består av vokal-konsonant-kombinationer och låter som riktigt prat, men saknar den språkliga innebörden. (Hwang & Nilsson 2011, s. 157).

Vid fyra månaders ålder är barnet glatt och socialt, ler gärna för både föräldrar och andra människor och skrattar mycket, speciellt med s.k. "gurgelljud". I den här åldern leker barnet med arö-, agy-, errö-, awa-, rrr-, a-h- och e-h-ljuden. Då barnet blir fem till sex månader gammalt börjar det experimentera med ljud genom att ändra på röstläge och

ljudstyrka. Barnet kan även vid den här åldern visa sinnesstämningar med ljud och ansiktsuttryck. (Ellneby 2007, s. 145-146).

Ett barn på sex månader kan uttrycka alla språkljud i hela världen, men efter en stund slutar barnet använda ljud som inte tillhör det egna språket. I den här åldern är barnet duktigt på att variera på ljud. (Ellneby 2007, s. 145-146). Jollrandet börjar bestå av allt mer klara stavelser som föräldrarna stöder samtidigt som de ger barnets jollrande betydelse (Hakamo 2011, s. 13).

Vid sju månaders ålder blir barnet uppmärksamt på sina egna ljudkombinationer och kan skapa konsonant -vokalkedjor, t.ex. ba – ba – ba, dada – da eller pa – pa – pa. Barnet lär sig hela tiden mera genom att öva och vid nio månaders ålder kan barnet imitera alla ljud det hör. Ett barn på tio månader kan åstadkomma långa jollerramsor och börjar förstå innebörden i några ord och även säga enstaka ord. (Ellneby 2007, s. 146).

Barnet blir intresserat av ord vid ettårsåldern och börjar peka på saker och människor. Så småningom börjar barnet repetera ord som vuxna använder och uttalar därmed sina första ord. (Hakamo 2011, s. 13). Ungefär hälften av barnen säger sitt första ord i ettårsåldern och nittio procent av barnen säger sitt första ord före arton månaders ålder. Det första ordet barnet säger brukar stå för något som är viktigt för barnet och det kan vara oförståeligt för en obekant person, medan de som känner barnet kan höra och förstå ordet. Barnen i den här åldern har svårt att forma alla ljud och använda orden på ett helt korrekt sätt. (Hwang & Nilsson 2011, s. 157-158). I den här åldern förstår barnet mycket mera än vad det kan säga eller uttrycka (Hakamo 2011, s. 14).

En ettåring pratar i ettordssatser, vilket innebär att ett ord står för hela meningen. Ordet ”mamma” kan egentligen betyda ”mamma jag vill ha mat”. Språkutvecklingen kan avta och gå långsammare framåt då barnet övar sig på att gå och utvecklar sin motorik. (Ellneby 2007, s. 146). Ordförrådets utökning går långsamt i början, barnet kan kunna ett till två ord vid ettårsåldern och cirka trehundra ord i tvåårsåldern, huvudsakligen substantiv. Det ovannämnda gäller det aktiva ordförrådet, medan det passiva ordförrådet kan innehålla tio gånger så många ord. Det är dock viktigt att komma ihåg att ordförrådet är individuellt och kan variera mycket från barn till barn. (Hwang & Nilsson 2011, s. 158).

Tvååringen kan redan prata i tvåordssatser och i det här skedet av språkutvecklingen lyssnar barnet aktivt och försöker imitera alla ord som det hör (Ellneby 2007, s. 146). Då barnet för första gången börjar kombinera ord till satser kallas detta för telegramspråk.

Telegramspråket är inte alltid grammatiskt rätt, ord som ”är” och ”den” saknas från meningsbyggnaden, dock kan ordföljden vara grammatiskt korrekt. (Hwang & Nilsson 2011, s. 207).

Barnet kan också redan böja ord och hitta på egna ord som till en början består av verb och substantiv. Så småningom kan barnet också börja använda adjektiv. Barnets prat har ett samband med omgivningen, miljön och händelser i barnets liv. Meningarna som barnet använder utvidgas så småningom och barnet lär sig nya böjningsformer. Det finns barn som inte sagt ett enda ord före två års ålder, men kan börja prata bara inom några månader och på så sätt komma ifatt sina jämnåriga kamrater. (Hakamo 2011, s. 14).

3.3 Språkutveckling i åldern 3-5

Hos barn i daghemsåldern utvecklas språket dramatiskt. Barnets kognitiva färdigheter utvecklas alltmer och språkförmågan exploderar bokstavligen. Grammatiken, ordförrådet och språkanvändningen utvecklas snabbt och avsevärt. I takt med att barnets ordförråd och språkfärdigheter ökar blir barnet allt mindre beroende av gester i kommunikationen. Ett barn som pratar endast i ettordssatser måste använda sig av gester för att bli förstådd, s.k. holofraser. Då man diskuterar ordförråd måste man skilja mellan passivt och aktivt ordförråd, d.v.s. skillnaden mellan ord som barnet förstår och ord som barnet använder. Människan skall under sina första tjugo år lära sig innebörden av omkring 50 000 ord för att kunna förstå t.ex. vad som står i en manual. (Hwang & Nilsson 2011, s. 207-208).

Ett litet barn klarar sig bra utan att ha tydliga regler för hur språket skall användas, omedvetet lär det sig av andra genom att lyssna och lista ut hur det egentligen skall vara. Medan vuxna kan läsa om grammatiska regler för att lära sig, behöver ett barn praktiska erfarenheter. Barn börjar behärska grammatiken ordentligt först i åldern åtta till nio, då förståelsen för hur passiv form fungerar ökar. Barnet inser t.ex. att meningarna ”Hunden bet pojken” och ”Pojken blev biten av hunden” har samma betydelse. (Hwang & Nilsson 2011, s. 208).

Treåringens prat är för det mesta helt förståeligt, barnet kan redan beskriva händelser, saker och platser. Barnet kan även böja ord från olika ordklasser, dock kan böjningarna innehålla fel. I treårsåldern börjar barnet intressera sig för ordlekar och rim och ramsor. (Hakamo 2011, s. 14). Barn i treårsåldern pratar i meningar med tre till fyra ord och har ett stort passivt ordförråd. Mellan två och ett halvt och tre år sker den största ökningen i

barnets ordförråd. Barn kan börja stamma i den här åldern, men det är inte frågan om en s.k. riktig stamning, utan barnet hinner inte med att tänka då ordförrådet ökar så mycket så snabbt. Stamingen går över så småningom, det är dock viktigt att inte påpeka stamingen för barnet, utan låta barnet tänka och formulera sig i lugn och ro. (Ellneby 2007, s. 146). Treåringar börjar använda sig av tempusord, barnet förstår t.ex. att det finns en skillnad mellan ”gå” och ”gick” (Hwang & Nilsson 2011, s. 207).

Fyraåringens uttryck börjar redan vara lika exakta som vuxnas. I den här åldern har barnet blivit duktigt på att berätta sagor, ställa frågor och diskutera. Barnet kan nu formulera mångordiga, logiska meningar och berätta om sina egna känslor och funderingar. Vuxna kan alltmer stöda barnets språkutveckling i den här åldern. Det fyra- till femåriga barnet är intresserat av sagor, berättelser och uppslagsböcker. (Hakamo 2011, s. 15). Fyraåringen kan ha svårigheter med vissa ljud, så som r, sje – tje, tj, mj, str och andra konsonantförbindelser (Ellneby 2007, s. 146-147).

Fyraåringen har ännu inte utvecklat sitt inre tal, d.v.s. den tysta monologen som människor använder sig av vid problemlösning. Det lilla barnet pratar därför ofta högt för sig själv då den skall lösa ett problem, som t.ex. att bygga ett torn med klossar. Medan den tysta monologen utvecklas rör barnet fortfarande på läpparna även om det tänker tyst. Vuxna kan fortfarande också prata för sig själv då de löser problem. Då barn får lära sig att tänka högt vid problemlösning blir problemlösningen enklare och barnet kommer ihåg hur det gick tillväga. Detta stöds av flera undersökningar. (Hwang & Nilsson 2011, s. 209).

Femåringen börjar redan använda meningar med fyra, fem eller fler ord och använder sig mycket av språket i leken. (Ellneby 2007, s. 147). Enstaka problem med uttalet räknas ännu hos femåringar till normal utveckling. Ett förlängt problem med uttalet kan orsaka fördröjning inom andra områden i språkutvecklingen och social isolering, exempelvis från leken eller att barnet blir utsatt för mobbning (Hakamo 2011, s. 17).

3.4 Språkutvecklingen i åldern 6-8

Den språkliga utvecklingen för barn i skolåldern är mer stabil än den språkliga explosion som barn i daghemsålder går igenom. Den kognitiva förmågan förstärks då barnet ökar sin förståelse för språket och alltmer kan kontrollera användningen av språket. Språkförståelsen, som är en del av metakognitionen, är central för barnets uppfattning av sig själv och omgivningen. (Hwang & Nilsson 2011, s. 266).

En sexåring kan redan använda sig av långa och komplicerade meningar. Intresset för läsning och skrivning har ökat (Ellneby 2007, s. 147). Barnet kan namnge bokstäver, känna igen ord och urskilja stavelser och ljud från orden. Sexåringen orkar lyssna på långa och händelserika berättelser. (Hakamo 2011, s. 15). Sjuåringen är ofta läs- och skrivberedd och kan redan läsa enkel text och vägskyltar (Ellneby 2007, s. 147).

Ett skolbarns ordförråd växer då barnet läser texter med okända ord. Barn i skolåldern börjar använda orden på samma sätt som vuxna och barnet blir mer djupgående medveten om ordens innebörd. Ironins funktion blir alltmer klar för barnet och det kan även själv börja använda sig av ironiska funktioner. Ironin i sig själv är ett abstrakt uttryckssätt, där lyssnaren måste förstå att det diskussionsparten säger med sina ord och med sitt kroppsspråk är något helt annat än vad den menar egentligen. Lyssnaren måste även förstå sig på vad kommentaren riktigt går ut på och varför talaren valt att använda sig av ironi. Detta bidrar till att barnets språkanvändning stegvis blir mer analytiskt och logiskt och barnet är allt mindre bundet till ordens och handlingarnas konkreta innebörd. Denna utveckling är viktig, eftersom barnet ofta kommer i kontakt med ord som inte kan kopplas till konkreta och personliga erfarenheter. (Hwang & Nilsson 2011, s. 266).

Ett barn i skolåldern börjar ha förståelse för pragmatik och hur språket används i sociala situationer. När en åttaåring t.ex. ser en person med lite annorlunda utseende, kan barnet framföra sina synpunkter om saken med låg röst, medan en fyraåring skulle ha ropat ut det utan att förstå att ta hänsyn till personen i fråga. Till pragmatiken hör även regler om hur man tolkar ett språkligt yttrande socialt och ser på om yttrandet har en annan betydelse än den lexikala betydelsen. Ironiska tilläggsbudskap, antydningar och konventionella talesätt, som t.ex. ”Hur står det till?” och ”Tusen tack”, är inte menade att tolkas bokstavligen, men är dock vitala i den sociala diskussionen. (Hwang & Nilsson 2011, s. 266-267).

Att kunna se saker och ting från andras perspektiv är även en del av pragmatiken. När man förklarar något som man ser för en person via telefon, måste man utgå från den personen

inte ser det man själv ser. Man kan använda kropp och röst för att framföra ett budskap som inte kan förklaras med endast ord. Barn under skolåldern kan anpassa tonläge och intonation enligt situationen, men har ännu svårigheter med att göra förändringar i vokabulären, meningarnas längd och kroppsspråket. De kommunikativa färdigheterna utvecklas snabbt efter skolstarten, då barnet fått nya sociala roller och erfarenheter. Ett exempel på det här är konsten att berätta en historia, vilket kräver att man kan lyssna uppmärksamt, vara lyhörd för andras åsikter om vad som är roligt och komma ihåg detaljer. Berättaren måste även kunna bygga upp förväntningar hos åhöraren, vilket kan göras med hjälp av betoningar, konstpauser och ögonkontakt. (Hwang & Nilsson 2011, s. 267).

Nedanför presenteras en tabell som sammanfattar språkutvecklingen i de olika åldrarna.

Tabell 1. Barns språkutveckling (Hwang & Nilsson 2011, s. 208).

Ålder	Språklig utveckling
2-12 månader	Vokaler, konsonanter. Joller (vokaler plus konsonanter)
10-14 mån.	Det första ordet
1,5 år	Ettordssatser. Använder ett tiotal ord.
2 år	Tvåordssatser. ”Vad är det?” – frågor. Övergeneralisering. Ordförrådet omfattar omkring 300 ord.
2,5 år	Telegramspråk. Genomsnittlig satslängd omkring fyra ord.
3 år	Flerordssatser. Personliga pronomen. Ordförrådet ökar kraftigt.

3,5 år	Böjningsregler.
4 år	Börjar anpassa språkbruket efter motparten. Konjunktioner och prepositioner.
5 år	Grunderna i grammatiken. Skämt, ordlekar och gåtor. Ökande intresse för skriftspråk.
6 år	Ordförrådet omfattar 10 000 – 15 000 ord.
7 år	Passiv form. Förstår språkets struktur och koppling ljud – ord.
8 år	Goda grammatiska insikter.

3.5 Språklig medvetenhet

Barnets språkliga medvetenhet har vaknat då barnet medvetet börjar leka med orden och vet om ett ord är långt eller kort. Barnet kan då behandla språket i sig, dess formulering och struktur istället för endast innebörden. Språklig medvetenhet går ut på att utforska och observera språket och förmågan att kunna byta synvinkel. Den språkliga medvetenheten utvecklas hos barn individuellt, och skillnaderna kan vara stora. (Hakamo 2011, s. 54). För att barnet skall lära sig läsa och skriva krävs språklig medvetenhet. Barnet skall förstå att språket går att analysera och diskutera. (Ellneby 2007, s. 142).

Den språkliga medvetenheten kan delas in i fyra eller fem olika kategorier. Den första kategorin är den fonologiska medvetenheten, medvetenheten om hur orden uttalas och förmågan att kunna dela på ord. Att förändra bokstaver till ljud, kombinera ljud till ord och att kunna rimma kräver fonologisk medvetenhet. Morfologisk medvetenhet är kunskap om ordens uppbyggnad och böjning. Morfologisk medvetenhet behövs då man skall förena ordets längd till hur det uttalas och skrivs och för att förstå innebörden och sammanhanget i sammansatta ord. (Hakamo 2011, s. 55). För barnet betyder det här att skilja på form och innehåll, t.ex. att förstå att orden *orm* och *tåg* är korta även om själva föremålen är långa.

När barnet har morfologisk medvetenhet kan det bilda nya ord av två ord. Barnet inser att orden *potatis* och *mos* tillsammans blir *potatismos*. (Ellneby 2007, s. 142).

Syntaktisk medvetenhet är förståelse för språkets regler och meningsuppbyggnad. Då barnet når syntaktisk medvetenhet kan det anpassa läsningen till en mening i taget och böja ord så att de passar in i en mening. När barnet börjar förstå sig på homonymer och synonymer har barnet uppnått semantisk medvetenhet. Den sista och femte kategorin i språklig medvetenhet är pragmatisk medvetenhet, som är medvetenhet om språkets uppgifter. Då barnet når pragmatisk medvetenhet kan det använda språket på rätt sätt i kommunikationen. Barnet kan bl.a. begära, kräva, kalla, beskriva, berätta, motivera, utvärdera och definiera med hjälp av språket. Tornéus menar (enligt Hakamo 2011, s. 55-56) är den språkliga medvetenheten en del av en större kognitiv återuppbyggnad, där tänkandet upphör att vara situationsbundet.

Förmågan att rimma utvecklas i takt med att den språkliga medvetenheten utvecklas. Femåringen är oftast väldigt intresserad av att rimma och i och med att den är mycket observant och koncentrerad på språket. Barn utvecklar sin språkliga medvetenhet i individuell takt. De barn som är intresserade av språket och leker mycket med språket utvecklar medvetenheten tidigare. Flerspråkiga barn utvecklar ofta tidigare sin språkliga medvetenhet än enspråkiga barn. De kan ofta redan i ett tidigare skede se skillnader i språkens uppbyggnad. (Ellneby 2007, s. 143).

4 Språkteorier

Det finns många olika teorier om hur barn lär sig språk. I detta kapitel tar vi upp tre av de mest inflytelserika teorierna om barns utveckling och språkinlärning. Dessa tre teorier är den behavioristiska teorin, den kognitiva teorin och den nativistiska teorin. Teorierna handlar om barns inlärning överlag så därför kommer vi att behandla det, men vi har även ett skilt kapitel om språket.

4.1 Den behavioristiska teorin

Behaviorismen, eller beteendepsykologin som den också kallas, grundades år 1913 av den nordamerikanska psykologen John Watson. Jerlang (2008, s. 234) refererar Watson som såg psykologin som en vetenskap om det mänskliga beteendet och därför sorterade han bort inre aspekter t.ex. självet och medvetandet. Dessa områden gick inte att studera på ett tillräckligt objektivt eller värderingsfritt sätt. Det enda som gick att observera var människans beteende och därmed även det enda som var värt att undersöka. Det är det engelska ordet behavior, beteende på svenska, som gett namn åt teorin. En viktig aspekt i den behavioristiska teorin var att miljön spelade en viktig roll för all utveckling. (Arnqvist 1993, s. 25-26).

4.1.1 Klassisk betingning

Ivan P. Pavlov var en rysk fysiolog och pedagog som upptäckte de betingade (d.v.s. inlärda) reflexernas betydelse och hur dessa lärs in, vilket kallas för klassisk betingning. Pavlov utgick (Jerlang 2008, s. 236) från att alla levande organismer har en medfödd handlingsberedskap som består av att vissa stimuli (d.v.s. påverkan) utlöser helt bestämda reaktioner (eller beteenden med andra ord). Dessa medfödda reflexer är obetingade, d.v.s. inte inlärda. Pavlov utförde experiment med hundar under en period. Han märkte att hundar dreglar när de får mat. Dreglandet var alltså en medfödd reaktion på stimulusen att de fick mat. I experimentet ringde han i en klocka samtidigt som han gav mat åt hundarna. Hundarna lärde sig snabbt att reagera genom att dregla genast som de hörde ljudet av klockan, alltså före de kunde lukta eller se maten. Klockan hade på detta vis blivit en betingad stimulus och hundarnas reaktion en betingad reaktion. Hundarna var betingade till

något inlärt eller upplevt i miljön. Detta är ett exempel på klassisk betingning. (Jerlang 2008, s. 235-236).

4.1.2 Enkel och komplicerad inläring

John Watson inspirerades mycket av Pavlov och ansåg (enligt Jerlang 2008, s 239) att i stort sett allt beteende kunde förklaras med klassisk betingning. Enligt Watson är alla människor födda med olika reflexer, d.v.s. stimuli-responsförbindelser. Vi nyser t.ex. vi när vi är irriterade i näsan. Irritationen är då ett stimulus (påverkan) och nysningen blir reaktionen på det. Dessa reflexer har människan fått i arv och allt annat beteende är inlärt via miljön eller omgivningen. Han förklarade på så vis mänskliga skillnader som skillnader i inlärt beteende som beror på skillnader i omgivningen och inte som medfödda skillnader. (Jerlang 2008, s. 239).

Enkel inläring sker genom betingningsprocesser, d.v.s. klassisk betingning. Om ett nytt stimulus kommer samtidigt som det stimulus som ursprungligen utlöste en bestämd reaktion, så kommer det efter några gånger av upprepning att ha lärts in. Det nya stimuluset är på så sätt tillräckligt för att utlösa reaktionen. I Pavlovs experiment där han samtidigt som han gav mat åt hundarna ringde i en klocka, så lärde sig hundarna att reagera med att dregla när de hörde klockan. På det här sättet kan en medfödd reaktion så småningom utlösas av många olika stimuli. (Jerlang 2008, s. 239).

Komplicerad inläring kallar Watson även för vanor. Dessa vanor lärs in genom att människor bygger upp hela serier av reflexer, eftersom varje enskild reaktion kan skapa förnimmelser i t.ex. musklerna som då blir inlärd stimuli för nästa reaktion och så vidare. På det här sättet lärs nytt och mer komplicerat beteende in, genom att serier av enkla reflexer byggs upp. T.ex. när vi lär oss att gå så lyfter vi först ena foten, vilket ger en muskelförnimmelse som utlöser nästa reaktion, nämligen att sätta ner foten på nytt. (Jerlang 2008, s. 239).

4.1.3 Operant betingning

Burrhus Frederic Skinner var en amerikansk psykolog som även han inspirerades av Pavlovs arbete. Skinner bidrog med begreppet förstärkning. Arnqvist (1993, s. 26) refererar Skinner som märke att vi lär oss bättre om vi får någon typ av belöning t.ex. mat eller beröm. Skinner ansåg (enligt Jerlang 2008, s. 247) att vi människor lär oss i samspel med andra, genom klassisk betingning, genom försök och misstag och framförallt genom operant betingning.

För att förklara begreppet operant betingning berättar vi om ett av Skinners mest kända experiment. Det kallas "the Skinnerbox" och var ett experiment med råttor. Skinner placerade en hungrig (handlingsmotiverad) råtta i en box, som genast satte igång med att söka efter mat. Vid något tillfälle rörde (respons) råttan vid handtaget (stimulus) som just vid beröring utlöste mat (förstärkning). Råttan åt och fortsatte söka efter mera mat. Av en slump rörde den igen vid handtaget och fick sin belöning. Efterhand förändrades råttans beteende så att den rörde direkt vid handtaget och fick mat. Råttan hade alltså förändrat sitt beteende, d.v.s. den hade lärt sig något. (Jerlang 2008, s. 247-248)

Skinner definierade inläring som "en förändring i sannolikheten att ett bestämt beteende ska inträffa under givna omständigheter". Det som fick råttan att förändra sitt beteende var effekten av att dennes eget beteende (d.v.s. att den fick mat), vilket förstärkte det nya beteendemönstret. En operant betingning hade skett. Genom den operanta betingningsprocessen ökas sannolikheten för att beteende med denna sorts konsekvenser uppträder. Ett beteende förstärks av sina konsekvenser. (Jerlang 2008, s. 247-248).

4.1.4 Språk

Behavioristerna ansåg att orsaken till att barn lär sig ett språk, är ett inlärt beteende. Barnen lär sig nya ord genom att människor i deras omgivning ger dem positiv förstärkning. Detta börjar redan i spädbarnsåldern när barnet jollar. (Arnqvist 1993, s. 26). Den vuxna ger då beröm för joller som liknar den vuxnes tal, t.ex. när barnet jollar ljudkombinationen ma-ma-ma-ma så uppfattar barnets mamma att barnet säger "mamma" och blir då glad och ger positiv förstärkning. Barnet fortsätter då att jolla ljudkombinationen, eftersom det leder till att mamma blir glad. (Svensson 1998, s. 24). Genom negativ förstärkning kan man få ett

barn att sluta använda vissa ord, som svordomar, t.ex. genom att straffa barnet varje gång det säger något fult. (Arnqvist 1993, s. 26).

4.1.5 Kritik

När barn kommer upp i skolåldern har de ett ordförråd på ca 14 000 ord och att alla dessa ord skulle ha blivit inlärd genom stimuli-respons kopplingar är osannolikt. Denna teori ser barn som passiva individer, medan modern forskning har visat på motsatsen, att barn har förmåga att själva skapa ord och meningar. Detta märks bl.a. genom att barn hittar på egna böjningar av ord, t.ex. ”springde” och ”komde”, vilket inte kan förklaras av den behavioristiska språkteorin. Dessa egna konstruktioner av ord kunde förklaras med att språket delvis är medfött och att barn själva deltar genom att prova olika språkliga formuleringar. (Arnqvist 1993, s. 26).

4.2 Den kognitiva teorin

Den mest kända företrädaren till det kognitiva perspektivet på inläring var den schweiziske psykologen Jean Piaget (Havnesköld & Risholm Mothander 2009, s. 30), så därför har vi valt att fokusera på hans teorier i detta kapitel. Piaget intresserade sig för barns kognitiva utveckling, d.v.s. hur deras tänkande utvecklas och hur det förändras från enkelt tänkande till mer abstrakt. Han var verksam från år 1920 fram till sin död år 1980. (Havnesköld & Risholm Mothander 2009, s. 30).

4.2.1 Utvecklingens drivkrafter

Piaget ville (enligt Jerlang 2008, s. 302) skapa en helhetsteori där han förklarar det mänskliga tänkandet och dess utveckling från födseln till vuxen ålder. Piaget ansåg att logisk-matematiska strukturer var målet för kunskapsutvecklingen. Enligt Piaget beror människans kunskapsutveckling på fyra viktiga samarbetande drivkrafter. Den första drivkraften är människans mognad. Piaget beskrev mognad som en rad möjligheter som öppnas i och med att människan utvecklas och dessa möjligheter uppkommer inte förrän mognaden skett. Mognaden är beroende av att människan är aktiv. (Jerlang 2008, s. 302).

Piaget ansåg (enligt Jerlang 2008, s. 300-301) att den andra drivkraften är individens handlande och erfarenheter, eftersom de är ett grundläggande villkor för utvecklingen. Att handla ger erfarenheter och ny kunskap och det leder i sin tur till att personen utvecklas. På detta sätt såg Piaget kunskapsutvecklingen som en aktiv process. Inläring är på så vis ett resultat av någon aktivitet (Håkansson 1998, s. 14). En handling innebär dels den konkreta handlingen och dels den inre handlingen, d.v.s. tänkandet (Jerlang 2008, s. 300-301).

Piaget ansåg även (enligt Jerlang 2008, s. 300-302) att människan är en social varelse och föds med en nyfikenhet och förmåga till imitation och medkänsla. Det sociala samspelet utgör den tredje drivkraften till utveckling. Socialt samspel är väldigt viktigt, eftersom människan endast kan utvecklas i gemenskap med andra människor, t.ex. lär hon sig språk först och främst genom imitation och samtal. Ur det sociala samhällets synvinkel har barnet därmed ännu allt att lära sig. Förmågan att kunskapsmässigt kunna sätta sig in i någon annan situation är inte något medfött, utan måste läras. (Jerlang 2008, s. 300-302)

Den fjärde och viktigaste drivkraften till kunskapsutveckling är självregleringen. Piaget påpekade (enligt Jerlang 2008, s. 303) att människans självreglering är en aktiv strävan mot en bättre balans. Denna balans är samma sak som anpassning, d.v.s. ett bättre sätt att skapa sig kunskap. Denna anpassningsprocess är ett sätt för människan att förstå och handla enligt de förändringar och den påverkan hon utsätts för. Anpassningsprocessen är en växelverkande process. Dels anpassar människan omgivningen efter sig själv, via en inåtgående process som Piaget kallade för assimilation och dels anpassar hon sig efter omgivningen, via en utgående process, ackommodation. (Jerlang 2008, s. 303). Dessa två processer berättar vi mera om i nästa kapitel.

4.2.2 Strukturer, assimilation och ackommodation

Det mänskliga tänkandet är ordnat i olika strukturer, som Piaget kallade för scheman (Arnqvist 1993, s. 30-31). Man kan även beskriva dessa scheman som inre modeller. Dessa inre modeller eller strukturer utgörs av våra kunskaper, erfarenheter och våra tankesätt. I spädbarnsåldern sker detta genom de reflexer spädbarn har t.ex. gripreflexer. Reflexer bildas och tillämpas på nya föremål, vilket leder till att den kognitiva förmågan utvecklas. (Arnqvist 1993, s. 30-31).

Piaget definierade (enligt Havnesköld & Risholm Mothander 2009, s. 32) assimilation som grundformen för inläring, vilket betyder att ny kunskap ombildas så att den passar ihop med ens tidigare tankestrukturer, ens tidigare kunskap. Människan anpassar därmed omvärlden efter sig själv. Som tidigare nämnt är assimilation en inåtgående process (Arnqvist 1993, s. 30). Ett barn som t.ex. lärt sig att dra fast blixtlåset på en halare kan överföra den kunskapen till andra föremål med blixtlås så som en tröja. Barnet har då ombildat ny kunskap till kunskap det hade sedan tidigare. (Vilkko-Riihelä & Laine 2006, s. 65).

Ackommodation handlar om inläring där man anpassar sina tidigare kunskaper till ny kunskap och skapar en ny tankestruktur (Havnesköld & Risholm Mothander 2009, s. 32). Människan anpassar sig på så sätt efter omgivningen, vilket är en utåtgående process (Arnqvist 1993, s. 30). Exempelvis barnet som klarar av att dra fast ett blixtlås kan inte använda samma kunskap till hur man öppnar knappar på en tröja, utan måste skapa en ny tankestruktur till hur man öppnar knappar. (Vilkko-Riihelä & Laine 2006, s. 65).

4.2.3 De fyra utvecklingsstadierna

Piaget ansåg (enligt Illeris 2007, s. 53) att människans kunskapsutveckling, från födseln till vuxen ålder, genomgår en rad utvecklingsstadier. Dessa stadier är nödvändiga och går inte att frångå, de kommer i en viss ordningsföljd och i en viss ålder, påpekade Piaget.

Det är de kognitiva strukturerna som ett barn har vid en viss utvecklingsnivå som bestämmer vad barnet kan och inte kan assimilera eller ackommodera vid en viss tidpunkt. Piaget ansåg (enligt Havnesköld & Risholm Mothander 2009, s. 33) att strukturen syns i allt som barnet gör, t.ex. i språket, i leken och i inläringssituationer. I och med att utvecklingen går framåt uppstår en ökad komplexitet som tvingar barnet att förena eller ackommodera gamla scheman på nya sätt. På det viset bildar barnet en ny struktur och går över till nästa utvecklingsstadium. (Havnesköld och Risholm Mothander, 2009, s. 33). Dessa utvecklingsstadier är den sensomotoriska perioden under barnets två första levnadsår, den preoperationella perioden som sträcker sig fram till sju års ålder, den konkreta operationella perioden fram till elva års ålder och den formellt operationella perioden från åldern elva och uppåt. (Illeris 2007, s. 54).

4.2.3.1 Sensomotoriska stadiet

Under det sensomotoriska stadiet skaffar barnet sig kunskap och upplevelser främst via sina sinnen och muskler. Det använder alla sina fem sinnen: det känner, ser, hör, smakar och luktar sig fram. Detta stadium är uppdelat i sex delstadier, baserat på vilka förmågor barnet har lärt sig.

1) Reflexerna. Barnets utveckling startar bl.a. från dess medfödda reflexer, t.ex. att andas, suga och gripa. Dessa reflexer är möjligheter till beteendereaktioner som barnet i början inte styr helt på egen hand. Exempelvis lär sig barnet med hjälp av reflexen att suga tillsammans med sinnesförmågor redan efter några dagars övning att själv hitta bröstvårtan. Efter att barnet har utvecklat denna egenskap, så lär det sig även att suga på andra föremål. På så vis skapas nya kunskapsmönster. (Jerlang 2008, s. 316-317).

2) De primära cirkelreaktionerna. När barnet är 1-4 månader utför det slumpvis nya handlingar som det upprepar många gånger och därmed börjar barnet bilda scheman (Havnesköld & Risholm Mothander 2009, s. 35-36). Piaget ansåg (enligt Jerlang 2008, s. 318) att barnet föds autistiskt, d.v.s. att det upplever sig själv som världens mittpunkt och att det inte kan skilja sig själv från omvärlden. Varje liten erfarenhet barnet gör, utvecklar dess förståelse så att det under detta stadium upplever sig själv som en självständig individ. Barnet kan i det här stadiet även uttrycka enklare känslor genom skratt eller gråt. (Jerlang 2008, s. 318).

3) De sekundära cirkelreaktionerna. När barnet är mellan fyra och åtta månader börjar det även intressera sig för handlingens följd. Exempelvis skakar barnet en skullra för att det uppstår ett ljud då som barnet vill upprepa. (Jerlang 2008, s. 319).

4) En vidareutveckling av de sekundära cirkelreaktionerna. När barnet är ca 8-12 månader gammalt har det lärt sig att krypa och lär sig snart även att gå, vilket möjliggör fler erfarenheter. Barnet rör sig mycket och undersöker allt det ser och lär sig via försök och misstag. Barnet lär sig också att kategorisera sina erfarenheter och sätta in dem i nya sammanhang. (Jerlang 2008, s. 320).

5) De tertiära cirkelreaktionerna. I åldern 1- 1,5 år lär sig barnet att använda nya och annorlunda metoder, där de tidigare har använt samma metoder till nya saker. T.ex. börjar barnet bygga nya figurer av klossor, när de tidigare bara staplat dem ovanpå varandra. (Jerlang 2008, s. 320)

6) De första mentala kombinationerna. När barnet är ca 1,5- 2 år så kan det föreställa sig sina handlingar. Barnet kan komma fram till lösningar på ett problem utan att se eller röra föremålen som det tänkt använda. Barnet har utvecklat en förståelse för sammanhang, d.v.s. att verkan har en orsak och att en handling ger en effekt. (Jerlang 2008, s 324). När barnet är 1,5 år börjar det även förstå att ett objekt existerar oberoende av barnets egen direkta varseblivning. Detta fenomen kallar Piaget (enligt Havnesköld & Risholm Mothander 2009, s. 35-36) för objektpermanens. Barnet börjar nu imitera andra personers beteende, även flera dagar i efterhand, vilket Piaget kallar för försenad imitation. Detta visar på barnet nu börjar se sig själv som ett ”objekt”, vilket utgör början till självmedvetandet (Havnesköld & Risholm Mothander 2009, s. 35-36).

4.2.3.2 Det preoperationella stadiet

I det preoperationella stadiet utvecklar barnet symbolfunktionen, d.v.s. förmågan att låta ett föremål representera ett annat. Detta kommer till uttryck dels i att barnet börjar lära sig att prata och dels i symboliska lekar och drömmar. En symbolisk lek kan t.ex. vara då ett barn leker att en kotte är en ko. I början av stadiet förstår barnet ännu inte att ett namn bara är en slumpmässigt vald beteckning, det tror att namnet hör ihop med föremålet lika som dess färg och form. (Elkind 1983, s. 32). Barnet har ännu inte lärt sig att tänka logiskt, t.ex. förstår det inte att det kan finnas lika mycket vatten i ett brett och lågt glas som i ett högt och smalt. Det tror att det finns mer i det höga glaset, eftersom det går högre upp. (Håkansson 1998, s. 15). I detta stadium tror barnet även att alla ting är levande och kan tänka och uppleva känslor, även stenar och gräsmattor. Det tror därför att gräsmattan upplever smärta när den blir klippt. Magiskt tänkande är ännu ett kännetecken för detta stadium. Barnet har svårt att skilja mellan tanke och handling. Det kan därför tro att det är dess fel om något tråkigt händer en person, eftersom barnet tänkte en negativ tanke om den personen. (Jerlang 2008, s. 325-327).

4.2.3.3 Konkreta operationer

I de konkreta operationernas stadium börjar barnet lära sig att se saker från en annan persons synvinkel. Ett experiment som visar på det är Piagets kända ”Bergexperimentet”. Det går ut på att man har en modell av ett berg med olika färger och former. Så ställer man en docka vid ena sidan av berget och barnet får säga vad dockan ser utifrån en rad olika

bilder på berget ur olika synvinklar. (Håkansson 1998, s.15). Nu förstår barnet att mängden vatten kan vara densamma även om glasen har olika form (Havnesköld & Risholm Mothander 2009, s. 37).

4.2.3.4 De formella operationernas stadium

De formella operationernas stadium är det sista stadiet och barnet lär sig nu ett avancerat abstrakt tänkande. Det innebär att barnet nu kan föreställa sig möjligheter utan koppling till fakta eller verklighet. T.ex. kan ett barn föreställa sig vit kol, fastän det vet att det inte existerar något sådant. Barnet har nu enligt Piaget nått den vuxnes tänkande (Havnesköld & Risholm Mothander 2009, s. 38).

4.2.4 Språket

Piaget ansåg (enligt Arnqvist 1993, s. 31-33) att barnets språk blir mer och mer socialt. Han skiljer på ett egocentrerat språk och ett socialt språk. Det egocentrerade språket kännetecknas av att det inte har någon betydelse för barnet vem det talar till eller om någon lyssnar. Barnet talar till sig själv och kan ännu inte sätta sig in i lyssnarens situation. I det egocentrerade språket förekommer mycket upprepningar av ord och stavelser. Det är även vanligt att barn leker bredvid varandra istället för med varandra, detta syns i och med att de för kollektiva monologer, d.v.s. för egna dialoger parallellt med varandra. Språket är ett uttryck för barnets tankar och fångat i en ”här och nu- situation”. I det socialiserade språket är barnet inte längre lika fångat i den aktuella situationen, utan kan beskriva både händelser som har hänt och som kommer att hända. Nu börjar barn utbyta tankar och information i leken. Det är även vanligt att de kritiserar varandra, t.ex. om någon gör något fel så påpekar andra det gärna. Även frågor och svar är vanliga. Utvecklingen av det socialiserade språket är beroende av barnets kognitiva utveckling, d.v.s. förmågan att sätta sig in i den andres situation förbättras. (Arnqvist, 1993, 31-33).

4.2.5 Kritik

Eftersom Piagets teorier är så omfattande så har han fått kritik från flera håll. Exempelvis har Piaget fått kritik för att han satt åldergränserna för höga. Teorin om att ett barn inte kan gå utanför sig själv och kommunicera med andra förrän det är sju år har han kritiserats för, eftersom senare empirisk forskning har visat att så inte är fallet. En två-åring kan mycket väl samspela med andra. Sedan beror det på hur man definierar ”ett gott samspel”. (Håkansson 1998, s. 15). Piaget har även kritiserats för att förändringsprocessen som han pratar om inte har undersökts tillräckligt och därför lämnar många obesvarade frågor. Socialkonstruktivisten Vygotskij ifrågasätter (enligt Havnesköld & Risholm Mothander 2009, s. 38-39) Piagets teori om att barnets språk går från individuellt till mer socialt. Självt ansåg han att det är tvärtom, att barnets språk går från socialt till mer individuellt. Piaget påpekade att barnets egocentriska tal försvinner, medan Vygotskij såg det som tänkandet som utvecklas. (Havnesköld & Risholm Mothander 2009, s. 38-39).

4.3 Den nativistiska språkteorin

Under 1960-talet fick den nativistiska språkteorin mycket inflytande. En av de mest kända företrädarna var den amerikanska lingvisten Noam Chomsky. (Svensson 1998, s. 25). Nativisterna betonade arvets och mognadens roll för språkinläringen. De ansåg att språket var alldeles för komplicerat för att det skulle kunna vara inlärt, vilket behavioristerna påstod. Chomsky ansåg (enligt Arnqvist 1993, s. 27) att människan inte kan undgå att utveckla ett språk och att människan är den enda arten med en förmåga att utveckla tal. Enligt Chomsky föds människan med en språklig modul, som kallas för LAD, (Language Acquisition Device) och är grundläggande principer för hur språk är uppbyggda. (Arnqvist 1993, s. 27).

4.3.1 Argument för att människan föds med den språkliga förmågan

- 1) Alla mänskliga kulturer har utvecklat ett språk men inga andra arter har det.
- 2) Alla mänskliga språk har en grammatisk struktur. Forskning har visat att de så kallade naturfolken har en lika komplicerad grammatik som vi.
- 3) Barn lär sig språk lättare före puberteten än senare i livet, vilket visar att språkinläringen har att göra med hjärnans utveckling.
- 4) De flesta barns språkutveckling sker på likadana sätt.
- 5) Inläringsteorierna ger ingen förklaring på hur barn kan lära sig systemet för det komplicerade språket.
- 6) Barn lär sig språket mycket snabbt utan formell undervisning.

(Arnqvist 1993, s. 27).

4.3.2 Yt- och djupstruktur

Chomsky ansåg (enligt Arnqvist 1993, s. 28) att det finns två olika strukturer i det talade språket. Ytstrukturen är det som personen säger och djupstrukturen det som personen menar, d.v.s. den underliggande betydelsen. När vi lyssnar på vad en annan person säger så översätter vi ytstrukturen med hjälp av transformationsregler för djupstrukturen. Meningarna "Lena fick en boll av Sanna" och "bollen fick Lena av Sanna" har t.ex. två olika ytstrukturer men samma djupstruktur, de har olika ordföljd och uttalas olika men har ändå samma betydelse. (Arnqvist 1993, s. 28). Barn förståelse av dessa strukturer har visats genom att de har fått till uppgift att hitta meningar med samma betydelse, t.ex. meningarna "Lena ger blommor till Sanna", "Sanna får blommor av Lena" och "Sanna ger blommor till Lena". (Svensson 1998, s. 26).

4.3.3 Principer- och parametermodellen

Principer- och parametermodellen är en modell, som går i samma tankebanor om den medfödda språkförmågan. Enligt denna modell är vissa grammatiska principer medfödda, sådana principer som finns i alla mänskliga språk. Den förberedda universella grammatiken möjliggör barns organisering av det språk som finns omkring dem. De språkliga parametrarna är istället varianter som finns i just de språk som barnet hör. Det som gör språken olika är alltså att de kan ta olika värden på parametrarna. (Håkansson 1998, s. 13)

Under 1990-talet vidareutvecklade och förenklade Chomsky principer- och parametermodellen. Han kallade den för det minimalistiska programmet. Istället för att prata om principer och parametrar, så pratar han om en inre grammatik med starka och svaga kännetecken. I början har den medfödda inre grammatiken endast svaga kännetecken. När barn ska lära sig sitt modersmål behöver de lära sig ord samt bli medvetna om vilka värden som är starka i modersmålets grammatik. Om barnen hör sitt modersmål jämt så lär de sig snabbt vilken grammatik just deras språk har och kan justera den inre grammatiken till omgivningens språk. Det här sker i en viss ordningsföljd, där varje steg kan tänkas bygga vidare på tidigare steg. Barnets grammatiska system betraktas inte som en felaktig variant av den vuxnes språk, utan som en självständig uppsättning regler. (Håkansson 1998, s. 13).

4.3.4. Kritik

Chomsky har fått kritik för sin teori bl.a. för att transformationsreglerna har varit otydliga och att det har varit svårt att hitta en psykologisk existens av djupstrukturerna. Chomskys grammatiska strukturer följs inte alltid av småbarn, de kan nämligen ibland använda språket på oväntade sätt. Barn lär sig inte heller språk lika fort som Chomsky påstår. Vissa grammatiska former lär sig personer inte förrän i vuxen ålder. (Arnqvist 1993, s. 29).

Den nativistiska språkteorin har även fått kritik för att den sociala omgivningen och barnets resultatnriktade användning av språket inte uppmärksammas. Om man som pedagog helt förlitar sig på denna språkteori, så kan man tro att barnet kommer att lära sig språket, fastän man inte övar på det. Det kan i sin tur ge negativa konsekvenser för barnet. (Svensson 1998, s. 26).

5 Tvåspråkighet

I det här kapitlet tar vi upp tvåspråkighet, eftersom många av daghemsbarnen på den finskspråkiga orten är tvåspråkiga. Samtidigt redogör vi också kort för begreppet modersmål.

5.1 Modersmål som begrepp

Det är i regel inte ett problem för människor att avgöra vilket deras modersmål är. Av den orsaken behöver man inte heller tänka på vilka kriterier man använder sig av för att avgöra vilket språk man har som modersmål. Man kan bestämma sitt modersmål bl.a. utgående från följande kriterier: det språk som man tänker på, drömmer på eller räknar på. (Skutnabb-Kangas 1981, s. 20-21).

Skutnabb-Kangas (1981, s. 22) ger också fyra andra kriterier som man kan använda sig av för att bestämma sitt modersmål. Det första kriteriet är ursprung. Man har ofta definierat modersmål som det språk som modern talar, speciellt i de kulturer där ordet ”mor” ingår i själva uttrycket. Modern behöver i det här fallet inte vara ens biologiska mor, utan det kan också vara den person som det lilla barnet har en regelbunden språklig relation med. Det vanligaste är att mamman är den person som har mest språklig kontakt med det lilla barnet men det är inte nödvändigt. I fråga om ursprung som kriterium kan man också definiera modersmålet som det språk man lär sig först.

Det andra kriteriet är kompetens. Enligt det här kriteriet är modersmålet det språk som individen behärskar bäst. Den definitionen är inte helt enkel i dagens värld, eftersom många t.ex. studerar på ett annat språk än modersmålet. Det som gör definitionen knepig är också att man kan behärska olika saker bäst på olika språk. (Skutnabb-Kangas 1981, s.22-23).

Det tredje kriteriet är funktion, d.v.s. i vilken utsträckning individen använder språket. Enligt detta kriterium är modersmålet det språk som används mest av personen i fråga. Den definitionen håller inte helt, eftersom många använder ett annat språk än modersmålet i sitt arbete, utan att behärska det fullt ut. Det fjärde och sista kriteriet är attityder och då syftar man på vilket språk man identifierar sig med. Individen får då en identitet genom språket och länkas därmed till en viss språkgrupp. (Skutnabb-Kangas 1981, s. 23).

5.2 Tvåspråkighet som begrepp

Det finns många definitioner på tvåspråkighet och gemensamt för dessa är att ingen av dem är helt uttömmande. På samma sätt är det svårt att ge en exakt definition på enspråkighet, d.v.s. vad det innebär att ha utmärkta kunskaper i ett språk. En enspråkig person talar delar av sitt modersmål, medan en tvåspråkig person talar delar av två språk. Dessa delar är beroende av de situationer som språken används i. (Harding & Riley 1994, s. 24).

Begreppet tvåspråkighet är relativt. Det är svårt att avgöra i vilket skede en person blir tvåspråkig. Det är möjligt att invånarna i ett tvåspråkigt samhälle talar endast ett språk, samtidigt som en tvåspråkig person kan leva i ett enspråkigt samhälle. Svårigheten med att definiera tvåspråkighet är att man ofta utgår från det som anses vara den ideala tvåspråkigheten, d.v.s. att en person behärskar två språk fullt ut. (Harding & Riley 1994, s. 25, 35).

Tvåspråkighet som begrepp kan förstås på individnivå och på samhällsnivå. Språket kan vara mycket mera än ett sätt att kommunicera; det kan hjälpa en att definiera sig själv, fungera som minne av ens hemland eller uppfattas som en skyldighet. Det finns skillnader i tillägnandet av två språk om man jämför en enspråkig stat med en tvåspråkig stat. När man definierar tvåspråkighet är det väsentligt att se på hur väl en person behärskar de bägge språken i praktiken. Tvåspråkighet påverkas av faktorer som kön, intelligens, minne, motivation samt förhållandet till och vetskapen om det språk som man tillägnar sig. (Hassinen 2005, s. 16, 18).

Tvåspråkighet är något som ofta har förknippats med negativa företeelser på grund av att språkminoriteter i förtryck oftast har varit tvungna att lära sig ett annat språk. När två språkgrupper får kontakt med varandra är den ena gruppens medlemmar tvungna att lära sig den andra gruppens språk, om man vill kunna kommunicera med varandra. Minoriteterna har i sådana fall tvingats bli tvåspråkiga. Det är den grupp som har makt som har kunnat påtvinga övriga grupper sitt språk. (Skutnabb-Kangas 1981, s. 69).

I dagens läge betraktas tvåspråkighet som normaltillståndet på många platser runtom i världen. Ofta diskuteras för- och nackdelar med tvåspråkighet i enspråkiga samhällen, medan invånare i tvåspråkiga samhällen ser det som en självklarhet att det talas flera språk. (Sigurd & Håkansson 2007, s. 154).

För många minoriteter har tvåspråkigheten inte varit frivillig, utan den har varit nödvändig för att minoritetsmedlemmarna ska kunna överleva. Minoritetsspråken har inte haft samma status som majoritetsspråken. De har inte heller haft samma officiella rättigheter och har därför blivit politiskt-ekonomiskt och språkligt förtryckta. (Skutnabb-Kangas 1981, s. 78).

Harding och Riley (1994, s. 35-36) refererar L. Bloomfield som beskriver en tvåspråkig person som en person som talar två språk som en infödd. Att tala som en infödd är ett relativt begrepp och därför måste man övergå till att bestämma graden av tvåspråkighet, när man vill definiera detta begrepp. Ett sätt att förstå tvåspråkighet är att se på graden av utövning. Exempelvis kan man säga att en person som är tvåspråkig dagligen pratar två olika språk och då fokuserar man på i vilken utsträckning språken används, inte hur väl personen i fråga behärskar dessa språk.

Hassinen (2005, s. 21) ger slutligen följande definition: Tvåspråkighet innebär att en person aktivt kan prata, förstå och tänka på två språk och automatiskt byta mellan språken, även om man inte nått samma nivå i båda språken. Också vuxna kan tillägna sig ett andra språk. Tvåspråkighet är inte endast ett resultat av skolgång och kurser utan den som tillägnar sig språket ska leva i en omgivning där språket talas.

5.3 Inläring och utveckling hos tvåspråkiga barn

Inläring av två språk hos ett tvåspråkigt barn sker på samma sätt som inläringen av ett språk hos ett enspråkigt barn. En betydande skillnad är att tvåspråkiga barn lär sig att skilja mellan de två språken. För att lära sig detta använder det tvåspråkiga barnet samma mekanismer som det enspråkiga barnet använder för att upptäcka skillnader i det egna språket. (Harding & Riley 1994, s. 56).

I fråga om språkutveckling har man kunnat påvisa att tvåspråkighet är en fördel när det gäller att lära sig ytterligare språk. Forskningsresultat visar, att om man är uppvuxen med två språk har man snabbare kunnat tillägna sig flera språk. (Arnberg 2004, s. 48). Det är ett faktum att det tar längre tid att lära sig två språk, men studier har visat att barnet har möjlighet att senare hämta in detta. För att barnet ska lära sig två eller flera språk är det viktigt att de vuxna i barnets omgivning är medvetna om att språkutvecklingen hos

flerspråkiga barn kan vara långsammare, och att språkblandning kan förekomma. (Wedin 2011, s. 36).

Föräldrar till tvåspråkiga barn är ofta oroad över att tvåspråkighet kan ha negativa konsekvenser för barnets utveckling. Man brukar prata om bieffekterna av tvåspråkighet. Forskare har undersökt de positiva och negativa effekterna av tvåspråkighet när det gäller barnets kognitiva, språkliga och sociala utveckling och intelligens. Man har undersökt sambandet mellan tvåspråkighet och intelligens men hittills finns det inga undersökningar som tydligt pekar på att tvåspråkighet påverkar barnets intellektuella utveckling, varken negativt eller positivt. (Arnberg 2004, s. 21, 42).

Man har också undersökt hur den kognitiva utvecklingen hos barn påverkas av tvåspråkighet. I detta fall koncentrerar man sig på de mentala processerna hos barnet, t.ex. problemlösningsförmåga, tänkande och symboliseringsförmåga. Forskare har kommit fram till en så kallad tröskelhypotes. Enligt denna teori påverkas den kognitiva utvecklingen negativt om barnet har otillräckliga färdigheter i två språk. Barnet bör ha utvecklat åldersanpassade färdigheter i åtminstone ett språk för att den kognitiva utvecklingen inte ska påverkas negativt. Detta skede kan ses som en språkröskel. När barnet utvecklar goda kunskaper i två språk har det gått över ytterligare en tröskel och då kan man enligt forskare förvänta sig positiva effekter på den kognitiva utvecklingen. (Arnberg 2004, s. 45).

Man har även undersökt tvåspråkighet och social utveckling hos barnet. I sådana undersökningar uppstår ett problem i och med att man måste kunna skilja effekterna av tvåspråkigheten från effekterna av andra faktorer. Forskning under senare tid har i allmänhet ändå kunnat visa på att tvåspråkiga personer är mer lyhörda i samtal med andra och att de överlag kan ses som mer toleranta och mindre fördomsfulla än enspråkiga. (Arnberg 2004, s. 55-56).

Man kan konstatera att det är svårt att ge definitiva svar på vilka effekter tvåspråkighet har, delvis på grund av de svårigheter som uppstår när man vill forska inom detta område. Det är viktigt att komma ihåg att forskningsresultat säger oss rätt lite om det enskilda barnet eftersom det som redovisas ofta är ett genomsnitt av en större grupp. Sammanfattningsvis kan man säga att barns allmänna utveckling påverkas svagt positivt av tvåspråkighet. Tvåspråkighet kan i vissa sammanhang t.o.m. vara en nackdel för vissa barn, medan det är en fördel för andra. Klart positiva är ändå de sociala konsekvenserna av tvåspråkighet. (Arnberg 2004, s. 57).

5.4 Språkblandning, kodväxling och interferens

En del forskare anser att tvåspråkiga barn först går igenom ett stadie där två språk blandas och kombineras. Andra forskare menar å sin sida att barn kan hålla två språk åtskilda redan från början. I det här fallet är det viktigt att komma ihåg att när ett barn blandar två språk är det ett sätt att komma underfund med hur de hänger ihop. (Harding & Riley 1994, s. 57).

Enligt Arnberg (2004, s. 48-49) är språkblandning ett stadie som naturligt förekommer hos tvåspråkiga barn. Ett litet barn blandar två språk utan att vara medveten om att det är två olika språk. Språkblandning kan förekomma på ordnivå, eller frasnivå. Kodväxling är ett språkbeteende hos tvåspråkiga som innebär att man, medvetet eller omedvetet byter mellan två språk. Orsakerna till kodväxling är flera. Det kan exempelvis bero på att man saknar ord för en viss aktivitet. Det kan handla om att man upplevt vissa situationer endast på ett språk och därför saknar ord för detta på det andra språket. En orsak till kodväxling kan också vara att vissa saker är lämpligare att uttrycka på det ena språket. Kännetecknande för kodväxling är att det sker flytande (Jonsson 2010, s. 127).

Forskning under 90-talet har visat att tvåspråkiga barn successivt utvecklar den språkliga medvetenheten. Barnet går mellan det andra och tredje levnadsåret normalt igenom en övergångsperiod och lär sig att skilja mellan två språk. Kännetecknande för perioden är förekomsten av språkblandning och kodväxling. (Arnberg 2004, s. 50).

Kodväxling kräver, med undantag för något enstaka fall, att den man samtalar med förstår båda språken. Om samtalspartnern är enspråkig och man använder ett ord från det främmande språket beror detta ofta på interferens, d.v.s. att det ena språket ofrivilligt påverkar det andra. (Arnberg 2004, s. 51).

Interferens uppstår när barnet har lärt sig att skilja mellan två språk. Under 90-talet började man också tala om negativ transfer som ett synonymt begrepp. Det är ett språkbeteende som förekommer när de två språken inte är i balans med varandra. Exempel på interferens är att man applicerar majoritetsspråkets accent på minoritetsspråket, eller att man översätter idiomatiska uttryck direkt. Ytterligare ett exempel är när man överför ordföljden från det ena språket till det andra. (Arnberg 2004, s. 51-53).

Språkblandning, kodväxling och interferens är tre olika språkbeteenden men det är inte alltid helt enkelt att skilja dessa åt. Också forskarna är oense när det kommer till

definitionerna av de olika termerna och hur de ska användas för att beskriva språkanvändningen hos barn. (Arnberg 2004, s. 53).

De ovannämnda språkbeteendena bör inte ses som farliga. Språkblandning förekommer vanligtvis hos små barn men har en tendens att försvinna i takt med att barnet lär sig att skilja mellan språken. Kodväxling har bland forskare börjat ses som en kommunikationsstrategi som naturligt växer fram hos människor som använder sig av två språk. Det är naturligt att vissa uttryck inte har motsvarigheter på det andra språket. (Arnberg 2004, s. 54-55).

Sigurd och Håkansson (2007, s. 162) betonar också att kodväxling inte alltid behöver betyda att barnet saknar någon del i språket. Kodväxling är ett språkbeteende som tidigare ofta har uppfattats som brister i barns språkfärdighet, men i dagens läge är det här synsättet inte lika vanligt längre. Istället anser man att barn som visar tecken på kodväxling helt enkelt har flera uttrycksmöjligheter.

Interferens bör inte heller uppfattas som något farligt. Det är ett tecken på att språken inte är i balans med varandra. Som förälder kan man satsa på att stöda barnets utveckling i det svagare språket och uppmuntra till mera kontakt med just det språket. (Arnberg 2004, s. 54-55).

5.5 Simultan och successiv tvåspråkighet

Simultan tvåspråkighet innebär att man lär sig två språk samtidigt, ofta redan från att man föds. Successiv tvåspråkighet betyder att man lär sig det ena språket först och sedan fortsätter med det andra. För att bli tvåspråkig behöver man inte nödvändigtvis lära sig båda språken redan från födseln, utan här har också yttre faktorer betydelse. Ofta använder man ändå tre års ålder som en gräns för att åtskilja simultan och successiv tvåspråkighet. (Arnberg 2004, s. 102).

Sociala kontakter är betydande för den successiva tvåspråkigheten. Ofta är det yttre faktorer som motiverar till inläring av ett andra språk. Vid successiv tvåspråkighet behärskar barnet i fråga redan det första språket och då blir det lättare att skilja språken åt. (Svensson 1998, s. 180).

Forskare skriver att utvecklingen av de två språk som ett tvåspråkigt barn tillägnat sig följer samma mönster som utvecklingen av det enda språk som ett enspråkigt barn lär sig. Om två språk har lika svåra strukturer så kommer dessa att uppträda samtidigt hos barnen. Om det ena språkets struktur är lättare uppträder den i ett tidigare skede. Är strukturen å andra sidan svårare så kommer den att uppträda i ett senare skede. På samma sätt sker inläringen av struktur hos ett enspråkigt barn. (Arnberg 2004, s. 104).

Ett typiskt drag för många tvåspråkiga är att språken har delats upp funktionellt, så att ett av språken är dominerande i vissa situationer av den tvåspråkigas liv, medan det andra språket framträder tydligare i andra situationer. (Arnberg 2004, s. 105).

Även om inlärningsmönstret hos tvåspråkiga barn påminner mycket om mönstret hos enspråkiga barn så kan man inte säga samma sak om inläringstakten. I det här fallet påverkar individens omgivning inläringstakten och det kan ofta vara så att miljön ger ett av språken företräde. Följden av detta kan vara att utvecklingen av det ena språket går långsammare än utvecklingen av samma språk hos ett enspråkigt barn. En följd kan också vara att det språk som ges företräde och därmed blir starkare påverkar det svagare språket, d.v.s. interferens. (Arnberg 2004, s. 105).

En väsentlig skillnad mellan det simultana tvåspråkiga barnet och det enspråkiga barnet är att det tvåspråkiga barnet ska lära sig att hålla språken åtskilda och kunna urskilja ord och uttryck till ettdera språksystemet. I det avseendet kan tvåspråkighet sägas vara mer arbetsamt än enspråkighet. Det tvåspråkiga barnet har till en början ett system bestående av ord från de två språken och kan i det här skedet inte hålla språkens ordförråd åtskilda. Gradvis sker en uppdelning av språken och barnet blir småningom medvetet om att det har två språk. (Arnberg 2004, s. 105-106).

Det finns inga forskningsresultat som visar att varken simultan eller successiv tvåspråkighet skulle vara bättre för barnet. Det man med säkerhet kan konstatera är att båda metoderna har fördelar och nackdelar. Simultan tvåspråkighet har den fördelen att barnet inte märker att det har två språk i sin omgivning. Ett litet barn kommer inte att göra motstånd mot inläringen av ett nytt språk, om man jämför med ett äldre barn som redan har tillägnat sig ett språk och använder detta som sitt kommunikationsmedel. En nackdel med simultan tvåspråkighet är att den kan orsaka förvirring för ett litet barn. Man har ändå kunnat konstatera att förvirringen hos barnet, om den förekommer, i vanliga fall varar endast under en kort tid. (Arnberg 2004, s. 116-117).

Korkman m.fl. (2012) har i en studie av enspråkiga och tvåspråkiga barn i åldern fem till sju år kommit fram till att simultan tvåspråkighet inte förvärrar specifika språkproblem. Studien visade inte på några andra nackdelar än att ordförrådet kan utvecklas långsammare hos de barn som lär sig flera språk simultant.

Fördelen med successiv tvåspråkighet är att ett äldre barn har bredare kunskaper om språk och kan använda sig av tidigare erfarenheter för att lära sig ett nytt språk. Samtidigt kan barnet göra motstånd mot ett nytt språk och tvingas kämpa med nya grammatiska strukturer. I och med att det inte finns några tydliga forskningsresultat som visar att endera metoden skulle vara att föredra, är det bättre att fokusera på andra faktorer. Man kan t.ex. se på hur väl föräldrarna behärskar de båda språken och vilken kontakt barnet kommer att ha med språken utanför hemmet. (Arnberg 2004, s. 117).

5.6 Tvåspråkiga individer

Skutnabb-Kangas (1981, s. 78) delar in tvåspråkiga individer i fyra grupper: elittvåspråkiga, barn från språkliga majoriteter, barn från tvåspråkiga familjer och barn från språkliga minoriteter. De här grupperna har olika krav på sig och förutsättningar för att uppnå tvåspråkighet. De har också olika metoder för att bli tvåspråkiga och kan få uppleva olika konsekvenser om de inte uppnår tvåspråkighet.

Gemensamt för elittvåspråkiga individer är att tvåspråkigheten är frivillig. Dessa personer är inte tvingade att lära sig ett andra språk. Förutsättningarna för att de här personerna ska lära sig ett nytt språk är mycket goda. Elittvåspråkiga lär sig både genom undervisning och ”naturmetoden” som innebär att de får kommunicera på det främmande språket i olika situationer. (Skutnabb-Kangas 1981, s. 78-79).

Barn från språkliga majoriteter blir ofta tvåspråkiga mer eller mindre frivilligt. Ett exempel på ett barn ur den här gruppen är ett svenskt barn som lär sig engelska eller franska. Andra exempel är språkbadsbarn. Det handlar ofta om att de själva och deras föräldrar vill utnyttja möjligheten att lära sig ett nytt språk. Ofta finns det bra metoder och material att tillgå när majoritetsbarn vill lära sig nya språk. (Skutnabb-Kangas 1981, s. 80-81). Lindö (2009, s. 75) betonar vikten av att föräldrar har kontrastiv kunskap. Med det menas att föräldrar bör ha kunskap om likheter och skillnader i grammatiken i olika språk, för att på bästa möjliga sätt kunna stöda sina barns språkliga utveckling.

Barn från tvåspråkiga familjer har ofta ett tryck från föräldrarnas sida. Båda föräldrarna vill lära ut det egna modersmålet. Det finns en viss risk för att barnet i de här fallen inte uppnår tvåspråkighet, utan det ena språket blir dominerande. Följderna kan vara att relationen till den ena föräldern blir sämre och att bandet till den förälderns kultur och hemland inte är lika starkt. Ifall den ena föräldern talar ett majoritetsspråk finns det inget samhälleligt tryck på tvåspråkighet. I de fall där båda föräldrarna talar varsitt minoritetsspråk blir barnet tvunget att lära sig ett tredje språk, majoritetsspråket. Det kan i sådana fall vara svårt att uppnå tvåspråkighet, eller trespråkighet. Det är dock ingen omöjlighet för barnet, om föräldrarna har tid och tålamod och vet hur de skall stöda barnet. (Skutnabb-Kangas 1981, s. 81-82).

Barn från språkliga minoriteter har ett samhälleligt tryck att bli tvåspråkiga. Ofta vill barnens föräldrar att barnen ska lära sig majoritetsspråket, för att klara sig i skolan och arbetslivet, samtidigt som de vill stöda barnet i minoritetsspråket. Risken för att barn från språkliga minoriteter misslyckas med att uppnå tvåspråkighet är stor, och konsekvenserna av detta kan vara betydande. (Skutnabb-Kangas 1981, s. 82-83).

5.7 Olika grader av tvåspråkighet

Att fostra ett barn till tvåspråkighet kräver ansträngning av föräldrarna. Det lönar sig att fundera på vilka målsättningar man har när man strävar efter tvåspråkighet hos barnen. Språkinläring är en process som kräver att man som förälder ser på språkutvecklingen ur ett långsiktigt perspektiv. Det finns tre grader av tvåspråkighet: passiv tvåspråkighet, aktiv tvåspråkighet och hög grad av tvåspråkighet. (Arnberg 2004, s. 142, 144).

Med passiv tvåspråkighet menas att barnet förstår men inte talar det andra språket, d.v.s. minoritetsspråket. Det är det första målet man kan ha för barnets tvåspråkighet i en blandspråkig familj. Den här typen av tvåspråkighet ger en bra bas för att barnet senare ska kunna utveckla språkkunskaperna ytterligare. Det är viktigt att föräldrarna fortsätter att prata minoritetsspråket med barnet, även om det svarar på ett annat språk, och samtidigt uppmuntrar barnet till att använda minoritetsspråket. (Arnberg 2004, s. 144, 146).

Aktiv tvåspråkighet innebär att barnet förstår, och också i någon mån kan tala minoritetsspråket. Fördelen med aktiv tvåspråkighet jämfört med passiv tvåspråkighet är

att man som förälder kan känna sig säkrare på att barnet också kommer att lära sig minoritetsspråket. När barnet använder sig av minoritetsspråket kommer det också att stimulera föräldrarnas användning av språket. Man har inte kunnat visa på några negativa följder av aktiv tvåspråkighet. Språkinläringen riskerar inte att ta tid från annat viktigt. (Arnberg 2004, s. 145, 147).

Hög grad av tvåspråkighet innebär att barnet talar båda språken nästan lika skickligt som en infödd talare. Det kräver att föräldrarna tillbringar tid med det lilla barnet för att säkra en hög grad av tvåspråkighet. Den konkreta fördelen med hög grad av tvåspråkighet är att barnet lär sig två språk redan i ett tidigt skede. Man har inte kunnat hitta några tydliga risker med hög grad av tvåspråkighet. (Arnberg 2004, s. 145, 148).

6 Språkstörningar

I det här kapitlet tar vi upp olika språkstörningar. Orsakerna till språkstörningar kan vara fysiska, psykiska eller miljöbetingade. En del störningar kan kräva längre behandling, men språkliga avvikelser kan ofta avhjälpas genom pedagogiska metoder. (Ellneby 2007, s. 147-148). Stödåtgärder i ett tidigt skede förebygger och lindrar de språkliga svårigheter som kan tänkas uppstå hos barnet (Hakamo 2011, s. 17).

6.1 Försenad språkutveckling

I allmänhet kan det vara svårt att hitta en uppenbar orsak till förseningar i språkutvecklingen. Språkförseningar kan bero på miljöfaktorer, svag språklig stimulans, ärftliga faktorer eller sen mognad hos barnet. Olika hörsel- eller hjärnskador kan även bidra till språkförseningar. Barn som inte förstås av sin omgivning kan reagera genom att bli aggressiva. De kan försöka hitta andra sätt att kommunicera, t.ex. genom att ta till knytnävarna. Ett barn som retas för sin språkförsening kan t.o.m. sluta prata. (Gahne & Naucleur 1992, s. 12).

Tecken på förseningar i språkutvecklingen är att barnets behärskningsområde är smalare och att barnet tillägnar sig språkliga färdigheter långsammare. Hos 2-4-åringar är tecken på fördröjning begränsat tal och färre korrekta ord. (Hakamo 2011, s. 17). Vid misstanke om talförsening hos ett barn är det viktigt att man genast agerar. Barn med försenad

språkutveckling behöver mycket språklig stimulans. Med adekvat hjälp kan man få bukt med talförsening före barnet börjar skolan och därmed störs inte läsinläringen. (Ellneby 2007, s. 147-148).

Försenad språkutveckling kan vara impressiv eller expressiv. Impressiv språkförsening innebär avsaknad av ord och begrepp hos barnet. Förmågan att uppfatta tal har försämrats och redskap för att prata saknas. Expressiv språkförsening betyder att den språkliga uttrycksförmågan är svag, och kan botten i slapp munmuskulatur, försämrad känsla i läppar och tunga eller svag auditiv perception. Den expressiva förmågan går att mäta med hjälp av uttalstest bestämma vilka svårigheter barnet har, och vad barnet behöver stöd med. (Ellneby 2007, s. 150).

6.2 Artikulationsstörningar

Orsakerna till artikulationsstörningar kan vara olika nerv- och muskelskador eller defekter i artikulationsapparaten, t.ex. kluven gom. Det finns även funktionella orsaker till uttalsfel. Talaren kan ha en normal talapparat men ändå ha avvikelser i talet. Vid felaktiga uttal sker artikulationen för långt fram i munnen, vilket kan leda till läspning. (Rudberg & Söderpalm 1992, s. 29).

Läspning kan även bero på hämning och att barnen har uppfattat läspljuden som korrekta. Andra orsaker kan vara nedsatt rörlighet i tungan och kort tungband. Man bör kontrollera hörseln om barnet inte längre uppfattar skillnaden mellan riktiga och felaktiga s-ljud. När hörseln försämras är s-ljudet det första ljudet som försvinner. Läspning kan vara en konsekvens av att barnet suger mycket på tummen. För att stimulera s-ljudet kan barnet öva mungymnastik, tungvrickningsramsor och sug- och blåslekar. (Ellneby 2007, s. 148).

Vissa språkljud är artikulatoriskt svåra att bemästra, och det kan ta längre tid för barnet att lära sig att uttala dessa ljud, t.ex. r-ljudet. Andra problematiska språkljud är k och g. (Rudberg & Söderpalm 1992, s. 29). Det är vanligt att r-ljudet ersätts med t.ex. j, l eller v. Små barn utelämnar antingen r-ljudet eller bildar ljudet med tungspetsen. R-ljudet kan övas med mungymnastik eller lalla-övningar, eftersom l och r artikuleras på samma ställe i munnen. (Ellneby 2007, s. 148-149).

6.3 Stamning och heshet

Stamning framträder i olika former, t.ex. genom upprepning av stavelser eller enskilda ljud. Stamning kan också innebära att talaren förlänger vissa ljud eller håller pauser före eller mitt i orden. Yttre tecken på stamning kan vara darrningar i läpparna, hakan eller ögonlocken. Människor som lider av svår stamning måste ta hela kroppen till hjälp för att kunna prata. Pojkar drabbas oftare av stamning än flickor. Bra hjälpmedel vid stamning är sång, dramatisering och lek med handdockor. (Lundberg 1992, s. 67, 70)

Heshet drabbar allt fler barn, men ska inte ses som ett talfel utan som ett röstproblem. Heshet drabbar oftast aktiva och högljudda barn, men kan även förekomma hos barn som pratar med en viskande röst. I vanliga fall är heshet inte elakartad och orsakar inte lidande för barnet. I vissa fall kan knutor på stämbanden utvecklas men de brukar försvinna i puberteten då stämbanden växer till sig. Heshet kan undvikas genom avslappningsövningar och rätt andning. Det är viktigt att uppmana barn till att prata istället för att skrika. (Ellneby 2007, s. 150). Orsaker till heshet kan vara överansträngda stämband eller allergier. Medfödda fel på stämbanden kan förekomma, men de är ovanliga. (Åström 1992, s. 46-47).

6.4 Talängslan

Det är ofta tysta och passiva barn som drabbas av talängslan. Problemen kan fortsätta under en längre tid ifall inga åtgärder vidtas. Barn som lider av talängslan kan känna stort obehag för att tala inför andra människor och därför välja att vara tysta. Talängslan innebär att associations- och uttrycksförmågan blockeras av t.ex. hjärklappning, svettning, handlingsförlamning eller stamning. Tidigare misslyckanden kan öka talängslan hos barnet. (Lanerfeldt 1992, s. 53-54)

7 Metod och tillvägagångssätt

I vår undersökning använder vi oss av en kvalitativ forskningsmetod, eftersom vi vill få fram personalens synpunkter, åsikter och erfarenheter gällande barns språkutveckling i svenska. Vi har valt att intervjua daghemspersonal på en finskspråkig och en tvåspråkig ort.

7.1 Kvalitativ metod

En kvalitativ undersökning kännetecknas av att man intresserar sig för det unika och det annorlunda och strävar efter förståelse för ett visst fenomen. Det handlar oftast om några få personer som blir undersökta, men informationen är mer djupgående. En jag- du relation finns mellan forskaren och personen som blir undersökt. En kvalitativ undersökning innebär att respondenten inte styrs av fasta svarsalternativ utan kan svara mer fritt. Den kvalitativa forskningsmetoden är även mer flexibel än en kvantitativ undersökning: efter den första intervjun kan man t.ex. se om alla frågor verkade relevanta eller om någon glömts bort. Vid behov kan man finjustera frågeställningarna. (Holme & Solvang 1997, s. 78, 80).

En ytterligare orsak till att vi gör en kvalitativ undersökning är att vi vill få en helhetsbild av situationen. Vi vill också få fram olikheter som finns mellan de olika intervjuobjekten. Vi är intresserade av de svårigheter som personalen har stött på i arbetet med att stöda barns språkutveckling i svenska.

7.2 Tillvägagångssätt

Vi har valt att genomföra vår undersökning genom intervjuer. För att få en så bred bild som möjligt av situationen väljer vi respondenter med olika former av utbildning, arbetserfarenhet och språkbakgrund. Vi intervjuar föreståndarna och tre personer ur personalen på båda daghemmen. Vi har valt att låta daghemsföreståndarna välja respondenterna åt oss, eftersom de känner till personalens bakgrund.

Vi deltar alla tre vid intervjuerna med föreståndarna. Intervjuerna med den övriga personalen delar vi mellan oss, så att var och en intervjuar en person per daghem.

Intervjuer ger oss möjligheten att ställa följdfrågor. Intervjusituationerna är mer flexibla och kan anpassas vid behov: det är möjligt att upprepa en fråga och respondenten kan tillägga något i efterhand.

Intervjuerna sker på personernas arbetsplats under deras arbetstid. Om någon av de tänkta respondenterna inte har möjlighet att delta, så frågar vi efter en ny respondent. Undersökningen är inte bunden till specifika personer. Vi behöver ha samma antal intervjuade personer från båda daghemmen.

7.3 Datasekretess och etiska frågor

Man bör tänka på de konsekvenser en undersökning kan ha för de som deltar, och den grupp som de deltagande representerar (Kvale 1997, s. 110). För att skydda de intervjuade personerna nämner vi inte några namn på varken respondenter, daghem eller daghemsorterna. Vi förstör även allt material när vi är klara med vår undersökning. Innan vi börjar intervjuerna klargör vi för respondenterna hur vi har beaktat de etiska frågorna. Vi ber också om respondenternas tillåtelse att använda bandspelare under intervjuerna.

8 Resultatredovisning

I det här kapitlet redovisar vi för de resultat som undersökningen har gett. Vi delar in kapitlet i underrubriker utgående från intervjufrågorna. Daghemspersonalen fick svara på sju frågor, medan daghemsföreståndarna fick svara på åtta frågor. Vi önskade respondenter med olika former av utbildning, arbetserfarenhet och språkbakgrund för att få en så bred bild av situationen som möjligt. På grund av sjukskrivningar blev variationen bland respondenterna inte så stor som vi önskat; på en av orterna hade samtliga respondenter liknande bakgrund. Med språkutveckling avser vi i det här kapitlet barns språkutveckling i svenska.

Femte frågan gällde respondenternas tidigare arbetserfarenheter och på den frågan fick vi endast svar av hälften av respondenterna. Övriga respondenter hade inte arbetat på andra daghem och hade därför ingenting att jämföra med. Sjätte frågan gällde fortbildning för personalen och formulerades på olika sätt till daghemsföreståndaren och daghemspersonalen. Den åttonde frågan gällde krav och önskemål om barns

språkutveckling från föräldrarnas sida. Vi ställde frågan enbart till daghemsföreståndarna, eftersom vi ville ta reda på vad föräldrarna hade för åsikter om daghemmets linje i frågor som rör språkutveckling.

8.1 Mål gällande barns språkutveckling

8.1.1 Finskspråkig ort

Enligt respondenterna är ett allmänt mål att barnen ska ha ett bra vardagsspråk så att de klarar sig i skolan. Målen kan variera utgående från barnens språkliga bakgrund och nivå.

8.1.2 Tvåspråkig ort

Respondenterna uppgav att målet är att barnen ska få ett gott och rikt språk. Barnen ska lära sig att uttrycka sig och ha lite kännedom om hur språket är uppbyggt. Ett annat mål är att barnen ska undvika användning av blandspråk.

8.2 Hur personalen stöder barnens språkutveckling

8.2.1 Finskspråkig ort

Respondenterna svarade att de läser mycket, samt använder bilder, rim, ramsor och sagor. De leker, sjunger och spelar med barnen. Personalen pratar enbart svenska med barnen, även om barnen pratar finska, och barnen uppmuntras även till att använda svenska genom belöningssystem. Föräldrarna får också låna boken som innehåller litteratur om tvåspråkighet. Daghemmet använder åldersadekvat språkstödsmaterial i arbetet med barnen.

”Sen att hela tiden ha ögonen och öronen öppna för att vad intresserar barnen, gå via dom sakerna, bygga nånting runt det så kan man fånga intresset lättare.”

Personalen har samlingar och funderar tillsammans med barnen på betydelsen av nya ord.

”Vi stöder mycket via lek och i samlingar, just när vi läser böcker och det kommer nya ord, ord som vi tror att alla barn inte känner till så kan vi fundera över vad det betyder.”

8.2.2 Tvåspråkig ort

Respondenterna berättade att personalen läser och diskuterar mycket med barnen. Barnen får arbeta både individuellt och i grupp, och uppmuntras till att använda svenska i sina berättelser. De använder sagotering, återberättande och språkmateriel från Folkhälsan.

”Sedan är det även sagotering. Barnen berättar om en händelse, t.ex. igår hade vi polisbilen här, då det var 112-dagen. Så skriver man ner det som barnen säger. Sedan när man skrivit så läser man upp det och då har barnen möjlighet att ändra sitt språk, t.ex. det heter inte de, utan det heter det.”

Respondenterna poängterade att personalen enbart pratar svenska med barnen, är noga med att använda korrekt språk och försöker undvika finlandismer. Barnens språkutveckling stöds även genom sånger, rim, ramsor och mungymnastik. Daghemmet har också fått hjälp av den ambulerande specialbarntädgårdsläraren och universitetsstuderanden i frågor som rör barns språkutveckling.

8.3 Utmaningar gällande barns språkutveckling

8.3.1 Finskspråkig ort

En utmaning är enligt respondenterna att anpassa verksamheten enligt barnens språkliga nivå. Det är viktigt att personalen är medveten om att de behöver arbeta mera med svenskan på en finskspråkig ort. Personalen försöker hitta arbetssätt och bygga upp verksamheten så att barnen dagligen får en omfattande och mångsidig språklig stimulans. En av respondenterna svarade att det är viktigt att personalen använder ett rikt språk och att de inte sänker nivån i sitt språk, för att barnet ska förstå.

”Man får även vara aktiv själv, att försöka utveckla sig själv och gå på kurser och utbildningar, för att hålla uppe inspirationen hos sig själv och komma på nya idéer.”

En av respondenterna uppgav också att det är viktigt med samarbete mellan daghemmet och föräldrarna, men att det kan vara en utmaning att få föräldrarna att arbeta mot samma mål. En annan respondent svarade att barnets svenska blir lidande om den svenskspråkiga föräldern är mycket frånvarande. På den finskspråkiga orten får inte barnet använda sina svenskakunskaper utanför daghemmet, och har inte behov av det heller.

Respondenterna svarade att det också är en utmaning att vissa barn har helt finskspråkiga föräldrar. Personalen försöker uppmuntra föräldrarna till att stöda barnets språkutveckling genom att, exempelvis, se filmer på svenska. En annan utmaning är att få barnen att använda svenska. En av respondenterna berättade att barnen ofta byter till finska om de märker att ett barn i gruppen inte förstår svenska.

”Sen har vi ju det här att dom är väldigt snälla dom här barnen mot sina kompisar på det sättet, att kommer det en i gruppen som inte har så bra kunskaper i svenska, istället för att försöka lära henne svenska så byter dom språk. Vi kan ju finska också så vi tar det på finska.”

8.3.2 Tvåspråkig ort

Respondenterna ser tvåspråkigheten som en utmaning. Förseningar i uttalet kräver också mycket av personalen och det är svårt att i ett tidigt skede sätta in stödåtgärder för de här barnen. Respondenterna uppgav också övriga talproblem som att bokstäver saknas eller blir fel, och svårigheter med språkljuden. Daghemmet har fått hjälp utifrån: av universitetsstuderande, talterapeuter och specialbarntädgårdsläraren.

”Vi har det bra nu när vi har (--), speciallärarstuderanden. Just nu är de ute och håller r-skola för de barn som behöver det. Det är ganska många som behöver, det är flera än vad det räcker till med studeranden för att talterapeuter inte hinner med alla.”

8.4 Problem som personalen stött på gällande barns språkutveckling

8.4.1 Finskspråkig ort

En av respondenterna svarade att det är svårt att hitta svenskspråkigt material på en finskspråkig ort. Personalen vill gärna använda finlandssvenskt material istället för material från Sverige. Ett problem är även att de inte har tillgång till svenskspråkiga

talterapeuter på den finskspråkiga orten. Enligt en av respondenterna kan finskspråkiga talterapeuter ha svårt att bedöma språkförståelsen hos svenskspråkiga barn.

En av respondenterna har erfarenhet av språkbadsbarn och uppger att dessa barn på grund av osäkerhet och dåligt självförtroende kan ha svårt att ta till sig ett nytt språk på ett positivt sätt. Ett problem är också att personalen inte alltid hinner diskutera så mycket som man skulle vilja med barnen; istället kan kommunikationen ofta kännas som order. En av respondenterna svarade också att det skulle vara viktigt att barnen hinner diskutera med föräldrarna hemma. En annan respondent förklarade hur problemen inte behöver ha med språket att göra, utan att det handla om t.ex. munteknik.

8.4.2 Tvåspråkig ort

En av respondenterna svarade att personalen kan ha svårt att förstå barnet. När personalen lär sig att förstå barnet uppstår ett nytt problem eftersom personalen inte behöver beakta eller fundera på barnets språkproblem på samma sätt längre. En annan respondent berättade också att det kan vara svårt att hitta ett gemensamt språk med barn som har invandrabakgrund eller specialbehov.

Respondenterna nämnde även att det kan vara svårt när daghemsgruppen får ett nytt barn som saknar många bokstäver i sitt språk. Personalen tvingas då ställa många preciserande frågor, vilket kan påverka kontakten till barnet negativt. Ett annat problem är enligt respondenterna att det finns barn som behöver talterapi, men att problemen inte alltid upptäcks. En av respondenterna har också upplevt att barn med svagt språk inte kan uttrycka sig lika väl, och därför blir utåtagerande, går för sig själv eller har problem med samvaron.

8.5 Skillnader i barns språkutveckling som personalen har upptäckt jämfört med tidigare arbetsplatser

8.5.1 Finskspråkig ort

En av respondenterna har upptäckt stora skillnader i barns språkutveckling jämfört med tidigare arbetsplatser. Respondenten i fråga har arbetat på en ort med stark svenska, där finska inte hördes och vissa barn inte alls kunde finska.

En annan respondent har arbetat i en daghemsgrupp där samtliga barn hade ett annat modersmål än majoritetspråket svenska. Enligt respondenten hade personalen där bättre kunskaper i hur de ska stöda barns språkutveckling i svenska. Respondenten uppgav också att barnen på den orten hade bättre kunskaper i det svenska språket än barnen på den finskspråkiga orten.

8.5.2 Tvåspråkig ort

Respondenterna har inte upptäckt så stora skillnader. En av dem uppgav att finskan är starkare på nuvarande arbetsplats och att många tvåspråkiga barn kan ha starkare finska än svenska.

8.6 Fortbildning gällande barns språkutveckling

8.6.1 Finskspråkig ort

Daghemsföreståndaren berättade att de samarbetar med en närliggande skola och har fått delta i föreläsningar som Hem och skola-föreningen har ordnat. På daghemmet finns också en språkgrupp som samlar material gällande barns språkutveckling.

Alla i daghemspersonalen har fått delta i fortbildning. Kurserna har bl.a. handlat om barns språkutveckling, språkbadsmetoder och språkplantan. Det har också ordnats besök till språkdaghem. En av respondenterna har på eget initiativ deltagit i kurser, medan en annan respondent önskade mera fortbildning gällande barns språkutveckling.

”Det här borde egentligen arbetas med varje år, det kommer hela tiden nya kunskaper och råd om det här. Vad som är bra och vad som inte är bra, och nya saker som man hittar på. (---) Och gärna så att man har workshop, så att man får även den praktiska biten också.

8.6.2 Tvåspråkig ort

Daghemsföreståndaren har inte personligen ordnat fortbildning. Personalen har fått delta i allmänna fortbildningstillfällen, där fokus ibland har varit på språket. Daghemspersonalen har deltagit i fortbildning i form av föreläsningar och en av respondenterna önskade mera fortbildning.

8.7 Beaktandet av barnens språkutveckling i verksamheten

8.7.1 Finskspråkig ort

Samtliga respondenter svarade att det är något som de måste tänka på dagligen. Det är viktigt att också stöda de barn som har starkare svenska och observera i vilken mån barnen använder finska och svenska under dagen.

”Nog observerar man hela tiden hur mycket det kommer på finska och hur mycket på svenska, t.ex. i påklädnadssituationer.”

8.7.2 Tvåspråkig ort

Alla respondenter uppgav att de beaktar detta dagligen. Personalen observerar och vidtar åtgärder vid behov. De tänker på att använda ett varierat språk samt förtydliga med hjälp av bilder och uppmanar barnen att använda språket.

8.8 Krav, önskemål och feedback från föräldrarnas sida

8.8.1 Finskspråkig ort

Det framkom att de flesta föräldrar är väldigt tacksamma. Det finns föräldrar som anser att det är daghemmets uppgift att lära barnen svenska, men respondenten poängterar att daghemmets uppgift är att stöda barnets språkutveckling i svenska.

”En del är hemskt tacksamma för att vi finns och att det finns den här svenskspråkiga och den här andra tycker att vi borde göra mera.”

8.8.2 Tvåspråkig ort

Respondenten berättade att smågruppsarbete uppskattas av föräldrarna eftersom barnen då får mera taltid. På småbarnssidan uppskattar föräldrarna också att personalen sjunger och läser mycket sagor.

”Speciellt sången för att de säger att barnen lär sig snabbt och mycket sånger och text, och där utvecklas språket.”

9 Slutdiskussion och kritisk granskning

I det här kapitlet analyserar vi resultaten, granskar kritiskt vårt arbete och utvärderar hela arbetet med lärdomsprovet. Vi analyserar resultaten utgående från den indelning vi har i resultatredovisningen, d.v.s. att vi jämför en fråga åt gången. För enkelhetens skull väljer vi att benämna de olika orterna som ort A och ort B. Den finskspråkiga orten benämner vi som ort A och den tvåspråkiga orten som ort B.

Den första frågan handlade om de mål som daghemmen har för barnens språkutveckling i svenska. På båda orterna betonade respondenterna vikten av ett gott språk, men på ort A uppgav respondenterna även att barnen ska klara sig i en svenskspråkig skola. Vi tolkar detta som att daghemspersonalen på ort A är mer medveten om vad som krävs för att barnen ska klara av svenskspråkig skola i en finskspråkig miljö.

Den andra frågan handlade om hur daghemspersonalen stöder barnens språkutveckling. De svar vi fick tyder på att personalen stöder barnens språkutveckling på liknande sätt på båda orterna. Gemensamt för daghemmen på båda orterna är att daghemspersonalen läser sagor

och sjunger mycket med barnen, samt använder rim och ramsor och uppmuntrar barnen att prata mycket. På båda daghemmen betonar man vikten av att personalen enbart använder svenska i interaktion med barnen. På ort B har personalen mer stöd utifrån medan daghemmet på ort A är mer ensamma med sitt språk i en finskspråkig miljö. En stor skillnad är att daghemspersonalen på ort A behöver arbeta hårdare för att få barnen att använda svenska, och att de gör detta genom, exempelvis, belöningssystem. Daghemmet på ort A involverar föräldrarna mer, genom att t.ex. låna ut litteraturkassar om tvåspråkighet. Vi ser detta som ett tecken på att personalen fokuserar mer på tvåspråkighet, eftersom största delen av barnen kommer från tvåspråkiga eller helt finskspråkiga familjer.

Den tredje frågan tog upp utmaningar i barnen språkutveckling. En gemensam utmaning som båda daghemmen uppgav är tvåspråkigheten. Vi upplever att daghemspersonalen på ort B ser det som en större utmaning, eftersom antalet tvåspråkiga barn är lägre. Svaren tyder enligt oss på att daghemspersonalen på ort A är mer medvetna om föräldrarnas ansvar för barnets utveckling i svenska, de tvingas arbeta mer för att stöda barnets språkutveckling, eftersom svenskan inte stimuleras lika mycket av miljön på ort A som på ort B. Vi antar att personalen upplever att de inte behöver uppmana föräldrarna att prata svenska med sina barn på ort B.

En annan utmaning som daghemspersonalen på ort A nämnde var att barnen ofta byter språk när de märker att ett barn inte talar så bra svenska. Vi upplever att denna situation inte finns på ort B, eftersom det finns barn som inte kan finska. En annan orsak kan vara att finskspråkiga föräldrar som vill att deras barn ska lära sig svenska, har möjlighet att välja språkbadsdaghem och -grupper. Den möjligheten har inte föräldrar på ort A, utan där är språkbadsbarnen integrerade i andra grupper. Vi upplever att den största utmaningen på ort B är talproblem, medan personalen på ort A främst ser den finskspråkiga miljön och dess påverkan som den största utmaningen. Detta ser vi som en intressant skillnad, eftersom vi antar att talproblem även förekommer på ort A. Det här visar, enligt oss, på att miljön är betydande faktor i barnens språkutveckling.

Den fjärde frågan handlade problem som personalen upplevt gällande barns språkutveckling. Respondentera på båda daghemmen uppgav olika problem. En väsentlig skillnad som uppkom mellan orterna var svårigheten att hitta svenskspråkigt material på ort A. Vi upplever att det problemet inte finns på ort B, eftersom det finns material på både svenska och finska. Daghemspersonalen på ort A upplever bristen på svenskspråkiga

talterapeuter som ett problem, vilket, i sin tur, inte är problematiskt på ort B. På ort B finns det svenskspråkiga talterapeuter, men det finns barn som inte får den talterapi de behöver. Man kan tolka detta som att personalen på ort B inte har den kunskap som krävs för att upptäcka talproblem hos barnen. En annan tolkning kan vara att talterapeuterna inte har tid för alla barn.

Ett problem på ort A är att finskspråkiga daghemsbarn på grund av osäkerhet och dåligt självförtroende kan ha svårt att tillägna sig ett nytt språk på ett positivt sätt. Vi tolkar detta som att personalen behöver mycket kunskap i ämnet, så att de kan känna igen faktorer som påverkar barnets språkutveckling och kan stöda barnet på bästa möjliga sätt. På ort B uppgav respondenterna svårigheter med att förstå barn med invandrabakgrund eller specialbehov. De här problemen nämns inte på ort A och vi tror att det kan bero på att barn med invandrabakgrund börjar i finskspråkiga daghem. På ort A uppgav en respondent att barn på grund av bristfälliga kunskaper i svenska kan ha svårt att förstå personalen, vilket kan leda till att barnet inte orkar koncentrera sig på aktiviteterna. Vi tror att det här problemet inte nämndes på ort B eftersom barnen redan har bra kunskaper i svenska när de kommer till daghemmet. Dock finns det en viss likhet mellan orterna, eftersom en av respondenterna på ort B nämnde att det finns barn som på grund av språksvårigheter inte kan uttrycka sig lika väl som andra barn. Det kan leda till att barnet blir utåtagerande och drar sig undan eller har svårt i samvaron med andra barn. Vår tolkning av situation är att det på båda orterna finns barn med svag svenska, men att orsakerna till detta kan variera.

På ort A uppgav en respondent att personalen inte hinner diskutera lika mycket med barnen som de skulle önska. Vi tolkar detta som att personalen gärna skulle göra mera för att stöda barnens språkutveckling, men att tiden inte riktigt räcker till. Vi kan tänka oss att problemet med tidsbrist även finns på ort B, men att det inte framkom i intervjuerna. Respondenter på båda orterna uppgav att problem med barns språkutveckling kan vara artikulationssvårigheter eller störningar i munmotoriken. Intressant med det här problemet var att endast en respondent på ort A uppgav det här som ett problem, medan alla respondenter på ort B nämnde artikulationssvårigheter och störningar i munmotoriken. Vi tolkar det här som ett tecken på att personalen på ort A måste koncentrera sig mycket på finskans roll i barns språkutveckling jämfört med personalen på ort B. Eftersom finskan inte är lika påtaglig på ort B har personalen bättre möjligheter att upptäcka andra störningar i barns språkutveckling. Vi kan tänka oss att artikulationsproblem och störningar i

munmotoriken förekommer i lika hög grad även på ort A men att diskussioner på ort B ändå ofta fokuserar på finskans inflytande.

Den femte frågan handlade om skillnader i barns språkutveckling som personalen kan jämföra med tidigare arbetsplatser. Endast hälften av respondenterna på ort A hade tidigare arbetsplatser att jämföra med. Båda respondenterna på ort A uppgav att de har upptäckt skillnader. En av respondenterna hade tidigare arbetat på en ort med stark svenska och den största skillnaden var att vissa barn inte alls kunde finska. Den andra respondenten hade arbetat på en helt svenskspråkig ort och daghemsbarnen på den orten hade alla ett annat modersmål än majoritetspråket svenska. Respondenten uppgav att personalen på den helt svenskspråkiga orten hade bättre metoder för att stöda barns språkutveckling i svenska. De två respondenter på ort B som svarade på den femte frågan hade inte upptäckt så stora skillnader i barns språkutveckling i svenska jämfört med tidigare arbetsplatser. Samtliga svar tyder på att miljön har en avgörande roll för barnens språkutveckling oavsett vilket språk det gäller. Vi tror också att de språkliga kraven som samhället ställer på barnen påverkar hur daghemspersonalen arbetar med att stöda barns språkutveckling.

Den sjätte frågan tog upp fortbildning gällande barns språkutveckling. Daghemsföreståndaren på ort A har ordnat fortbildning i form av föreläsningar. Övriga i personalen har deltagit i olika kurser som berör språkutveckling. Enligt oss tyder svaren på att personalen är medveten om att fortbildning behövs. En av respondenterna på ort A har på eget initiativ deltagit i en fortbildning om språkutveckling, medan en annan respondent önskade mer fortbildning, vilket visar på personalens engagemang i språkfrågor och att det finns intresse för att lära sig mera. På ort A har det startats en språkgrupp som samlar material gällande barns språkutveckling. Vi anser att detta är ett tecken på att daghemmet tar personalens önskemål på allvar, men att det ännu finns rum för förbättring.

På ort B har föreståndaren inte personligen ordnat fortbildning gällande barns språkutveckling, men personalen har deltagit i allmänna fortbildningstillfällen på orten. Vi tolkar detta som att behovet och intresset av fortbildning inte är lika stort som på ort A. Eftersom endast en av respondenterna önskade mer fortbildning, så kan vi konstatera att intresset varierar från person till person.

Med sjunde frågan ville vi utreda hur personalen beaktar barns språkutveckling i den dagliga verksamheten. Samtliga respondenter från båda daghemmen uppgav att de dagligen tänker på barns språkutveckling. Man kan då anta att alla respondenter tänker på

att de är viktiga språkliga förebilder och har en betydande roll i barns språkutveckling. Svaren visar också att personalen, beroende på situation, kan ta till olika hjälpmedel. Respondenternas svar visar även att språkutveckling är något daghemspersonalen måste ta i beaktande oberoende av språk och miljö.

Syftet med den åttonde frågan var att ta reda på de krav och önskemål daghemmet fått av föräldrarna gällande barns språkutveckling. Frågan ställdes enbart till daghemsföreståndarna. Respondenten på ort A uppgav att det finns både föräldrar som är väldigt tacksamma och föräldrar som anser att det är daghemmets uppgift att lära barnen svenska. Vår tolkning av svaren är att det inte är en självklarhet att få svenskspråkig dagvård på en finskspråkig ort. Vi upplever även att en del föräldrar inte själva vill ta hela ansvaret för barns språkutveckling i svenska. Alla föräldrar kanske inte förstår att de har en viktig roll i det egna barnets språkutveckling, vilket eventuellt kan bero på att de känner sig ensamma med det svenska språket i en finskspråkig miljö.

Respondenten på ort B berättade att föräldrarna uppskattar smågruppsarbete och sånger och sagor, speciellt på småbarnssidan, vilket tyder på att föräldrarna har vissa krav på verksamheten och personalen inom dagvården. Det verkar också som att föräldrarna till de yngsta barnen har flera krav och önskemål.

Syftet med vår undersökning var att jämföra hur daghemspersonalen stöder barns språkutveckling i svenska på en finskspråkig ort och en tvåspråkig ort. Undersökningen visar att personalen på båda orterna använder liknande arbetsmetoder, språkutvecklingen stöds på båda orterna genom rim och ramsor, sånger och sagor, och personalen diskuterar och uppmuntrar barnen att prata mycket, samt är noga med att enbart använda svenska med barnen. Undersökningen visar på skillnader gällande hjälpen som personalen får utifrån. Av undersökningen framkommer det även att personalen på den finskspråkiga orten får arbeta mer intensivt med att få barnen att prata svenska genom, exempelvis, belöningssystem.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att miljön är en avgörande faktor för barns språkutveckling, eftersom dess betydelse framkom i flera av svaren på båda orterna. Vi har även kommit fram till att föräldrarnas engagemang har stor betydelse för barns språkutveckling speciellt om språket på daghemmet är ett minoritetsspråk. Personalens engagemang och intresse är också, enligt oss, en central faktor för barns språkutveckling. Undersökningen visar även att miljön är betydelsefull för hur daghemspersonalen ser på

utmaningar och problem med barns språkutveckling. Det som förvånar oss mest med resultaten av undersökningen är att respondenterna på den tvåspråkiga orten lyfte fram olika språkstörningar istället för finskans påverkan på barns språkutveckling i svenska.

Som helhet är vi nöjda med vår undersökning, eftersom vi upplever att vi fått svar på våra frågeställningar. I efterhand skulle vi göra en förändring i den åttonde frågan, som handlar om föräldrarnas önskemål och krav. Vid intervjuerna ställde vi frågan enbart åt daghemsföreståndarna, men vi har kommit fram till att även daghemspersonalen skulle ha kunnat svara på denna fråga: i samband med andra frågor nämnde vissa respondenter föräldrarnas respons gällande barns språkutveckling. Resultatet av undersökningen kan ha påverkats av det faktum att alla respondenter på den tvåspråkiga orten hade samma utbildning och liknande bakgrund. Vi hade önskat få en större spridning bland respondenterna, men på grund av sjukdomar fick vi intervjua den personal som fanns tillgänglig.

Vi upplever att vi har använt oss av många relevanta källor. Vissa av källorna är lite äldre, men vi har ändå använt oss av dem, eftersom de innehåller relevant fakta. I kapitlet om tvåspråkighet har vi exempelvis använt en källa från år 1981, vilket kan kännas föråldrat. Orsaken till att vi har med källan är att många senare källor refererat till den. Vi vill gärna undvika sekundära källor i de fall där originalkällan finns tillgänglig. Vi hade svårigheter att hitta litteratur om den nativistiska språkteorin, men i övrigt är vi nöjda med den litteratur vi använt oss av. Vi är nöjda med att vi även hittat inhemsk litteratur om tvåspråkighet och barns språkutveckling. Eftersom respondenterna på båda orterna berättade om språkstörningar hos barn, ansåg vi det relevant att lägga till ett teorikapitel om ämnet.

Arbetet med lärdomsprovet har varit omfattande, men vi hade förväntat oss att processen skulle vara mer krävande än den visade sig vara. Till en början kändes arbetet med lärdomsprovet väldigt stort och tidskrävande, genom att fokusera på en del i taget så blev arbetet lättare och mer genomförbart. Under arbetets gång har vi fått en bättre inblick i den tidiga språkutvecklingen hos en- och flerspråkiga barn. Vi upplever att vårt samarbete har fungerat bra genom hela processen.

Vi upplever att man skulle kunna undersöka ämnet ytterligare, t.ex. genom observationer. Observationerna skulle konkretisera det som personalen berättat och ge upphov till nya frågor, samt ge en mer realistisk bild av situationen. Genom diskussioner med föräldrarna skulle man också få en bild av hur barnen använder språket utanför daghemmet.

Avslutningsvis vill vi tacka alla respondenter som ställde upp på intervjuer. Vi vill även rikta ett tack till handledarna som stöttat oss under hela procesen, och det daghem som fungerade som beställare av lärdomsprovet.

Källförteckning:

Arnberg, L. (2004). *Så blir barn tvåspråkiga. Vägledning och råd under förskoleåldern*. (2. uppl.) Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Elkind, D. (1983). *Barn och unga i Piagets psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.

Ellneby, Y. (2007). *Barns rätt att utvecklas*. Stockholm: Natur och Kultur.

Gahne, G. & Naucmér, K. (1992). Försenad språkutveckling. Ingår i: L-A. Rudberg (red.), *Barns tal- och språksvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Granberg, A. (1996). *Småbarn, sagostund: Kultur, språk och lek*. Stockholm: Liber Utbildning.

Hakamo, M-L. (2011). *Puhekuplia*. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Saarijärvi: Lasten Keskus.

Harding, E. & Riley, P. (1994). *Den tvåspråkiga familjen. En handbok i tvåspråkighet*. (2. uppl.) Uppsala: Förlaget Påfågeln.

Hassinen, S. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Havnesköld, L & Risholm Mothander, P. (2009). *Utvecklingspsykologi*. (3. uppl.) Stockholm: Liber.

Holme, I-M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Hwang, P. & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.

Håkansson, G. (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.

Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Jerlang, E. (red.). (2008). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber.

Jerlang, E. (1992). *Barnets utveckling – en helhet*. Stockholm: Runa Förlag AB.

- Jonsson, C. (2010). Makt- och identitetsrelaterade funktioner i kodväxling. Ingår i: N. Musk & Å. Wedin (red.), *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Korkman, M., Stenroos, M., Mickos, A., Westman, M., Ekholm, P. & Byring, R. (2012). Does simultaneous bilingualism aggravate children's specific language problems? *Acta paediatrica*, 101 (9), 946-952.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lanerfeldt, M. (1992). Talängslan. Ingår i: L-A. Rudberg (red.), *Barns tal- och språksvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, A. (1992). Stamning. Ingår i: L-A. Rudberg (red.), *Barns tal- och språksvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Rudberg, L-A. & Söderpalm, E. (1992). Artikulationsstörningar. Ingår i: L-A. Rudberg (red.), *Barns tal- och språksvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Sigurd, B. & Håkansson, G. (2007). *Språk, språkinlärning och språkforskning*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön. Från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.
- Vilkko-Riihelä, A. & Laine, V. (2006). *Utvecklingspsykologi. Psykologi för gymnasiet*. Borgå: Söderströms.
- Wedin, Å. (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.
- Åström, E. (1992). Rösten och talet. Ingår i: L-A. Rudberg (red.), *Barns tal- och språksvårigheter*. Lund: Studentlitteratur

Bilaga 1

Intervjufrågor (daghemspersonal)

1. Vilka mål har ni gällande barns språkutveckling?
2. Hur stöder ni barnens språkutveckling?
3. Vilka utmaningar finns det gällande barns språkutveckling?
4. Vilka problem har du stött på gällande barns språkutveckling?
5. Hurdana skillnader i barnens språkutveckling har du upptäckt jämfört med din tidigare arbetsplats/tidigare arbetsplatser?
6. Har du under din anställning här fått delta i fortbildning gällande barnens språkutveckling?
7. Hur ofta beaktar du barnens språkutveckling i verksamheten?

Bilaga 2

Intervjufrågor (daghemsföreståndaren)

1. Vilka mål har ni gällande barns språkutveckling?
2. Hur stöder ni barnens språkutveckling?
3. Vilka utmaningar finns det gällande barns språkutveckling?
4. Vilka problem har du stött på gällande barns språkutveckling?
5. Hurdana skillnader i barnens språkutveckling har du upptäckt jämfört med din tidigare arbetsplats/tidigare arbetsplatser?
6. Har du ordnat fortbildning för personalen gällande barns språkutveckling?
7. Hur ofta beaktar du barnens språkutveckling i verksamheten?
8. Hurdana krav/önskemål/feedback har du fått från föräldrarna i frågor kring barns språkutveckling?