



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Svenska språket (61-90), 30 hp

KANDIDATUPPSATS



En kvalitativ studie i språklig medvetenhet bland barn i femårsåldern

Flisberg Linda

Svenska språket 15 hp

Halmstad 2017-11-14

Högskolan i Halmstad
Akademin för lärande, humaniora och samhälle
Uppsats 15 hp, Svenska språket 61-90
Författare:
Linda Flisberg

En kvalitativ studie i språklig medvetenhet bland barn i femårsåldern

Handledare:
Linnea Gustafsson
VT 2017

Innehållsförteckning

Abstract	3
1. Inledning.....	4
1.1 Syfte.....	5
1.2 Uppsatsens disposition	5
2. Begreppsförklaringar.....	6
2.1 Språkutveckling.....	6
2.2 Språkförmåga	6
2.3 Språklig medvetenhet	6
2.3.1 Fonologisk medvetenhet	7
2.3.2 Morfologisk medvetenhet	8
2.3.3 Syntaktisk medvetenhet.....	8
2.3.4 Semantisk medvetenhet.....	9
2.3.5 Pragmatisk medvetenhet	9
3. Tidigare forskning	9
3.1 Fonologisk medvetenhet och läsinlärning.....	9
3.2 Träning för språklig medvetenhet	11
3.3 Individuella språkliga skillnader	11
4. Teori	12
4.1 Språkutveckling.....	12
4.2 Teorier om språkutveckling	13
4.3 Behavioristisk teori	14
4.4 Nativistisk teori	14
4.5 Kognitiva teorier	15
4.6 Sociokulturell teori.....	15
4.7 Sammanfattning teorier om språkutveckling	16
5. Metod och material.....	16
5.1 Urval och etik	16
5.2 Val av metod	17
5.2.1 Tillvägagångssätt.....	17
5.2.2 Intervjufrågor	18
5.3 Metodkritik.....	20
6. Resultat fonologisk medvetenhet	20
7. Resultat morfologisk medvetenhet.....	22
8. Slutsatser och diskussion.....	23
9. Sammanfattning	26
Referenslista	28
Bilaga 1	29

Abstract

Barn som är språkligt medvetet förstår inte bara *vad* som sägs utan även *hur*. Syftet med den föreliggande studie är att undersöka hur språkkunskaperna skiljer sig mellan fonologisk och morfologisk medvetenhet hos barn i femårsåldern. I studien behandlas den språkliga medvetenheten inom fonologisk och morfologisk medvetenhet hos fem utvalda barn i femårsåldern. Metoden i studien är kvalitativ och består av intervjufrågor. Resultatet visade bland annat att det förekommer slumpartade skillnader mellan barnens språkkunskaper i båda språknivåerna och även att barnen hade lättare för den fonologiska medvetenheten än den morfologiska.

1. Inledning

Språkutvecklingen hos barn har en ålderstypisk indelning som innebär att olika språkkunskaper skiljer sig mellan barn som befinner sig i olika åldrar. Språkutvecklingen hos barn i samma ålder kan också se olika ut och Svensson (2009) fastställer olikheterna i barns språkutveckling som stora och normala. Det är dock inte enbart barnets ålder som är orsaken till att språket skiljer sig, utan även barnets individuella utveckling har betydelse.

Ett barn som inte är språkligt medvetet uppfattar ännu inte *hur* något sägs utan endast *vad* som sägs. Barns språkliga medvetenhet har sedan 1980-talet fått stor uppmärksamhet av forskare och har under de senaste decennierna blivit ett alltmer utvidgat forskningsämne. Det är numera konstaterat att den språkliga medvetenheten, framförallt den fonologiska medvetenheten, har betydelse för hur barnets läs- och skrivförmåga utvecklas. Det är ännu inte konstaterat i vilken utsträckning, då det råder olika teorier som ännu inte är fastställda.

I början av talspråkutvecklingen lär sig barnen språket på olika sätt och språkutvecklingsprocessen ser olika ut beroende på vilken ålder barnen befinner sig i. Exempelvis så har språk hos femåringar uppnått en viss språknivå, som fyraåringar inte ännu har gjort, medan fyraåringar har uppnått en viss språklig nivå som treåringarna inte ännu har gjort.

Det finns en teori som menar att inlärning av språket påverkas av olika yttre faktorer så som det sociala samspelet, medan en annan teori menar att inlärning av språket påverkas positivt av beröm och belöning. Vid språkinlärning har även barn en tendens till att välja ett speciellt tillvägagångssätt framför ett annat, vilket betyder att barn som befinner sig i samma ålder kan ha varierande kunskaper, genom att de har tagit sig an språket på olika sätt.

Denna uppsats ämnar ta reda på hur kunskaperna ser ut inom fonologisk och morfologisk medvetenhet hos barn som befinner sig i samma ålder. Studien tar fasta på att det förekommer skillnader mellan barnens kunnande, då språket som tidigare nämnts har en individuell utveckling. Frågan är om dessa individuella skillnader följer något mönster eller om det verkar slumpartat.

Svensson (2009) poängterar att den språkliga medvetenheten är uppdelad i olika nivåer och utvecklas i en speciell ordning. Den fonologiska medvetenheten, som sker till största del omedvetet, tillhör den lägsta nivån i språket och innefattar språkljuden, medan den morfologiska medvetenheten ingår en högre nivå i språket och innefattar ord och orddelar. En annan fråga uppsatsen ämnar besvara är i vilken utsträckning barnens språkkunskaper skiljer sig mellan de två olika nivåerna.

Detta är ett intressant och aktuellt ämne att studera, det har genomförts flera studier på barn gällande språklig medvetenhet men då framförallt inom förskolepedagogik och i skolsammanhang.

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att kvalitativt undersöka hur språkkunskaperna skiljer sig mellan fonologisk och morfologisk medvetenhet hos barn som befinner sig i samma ålder. Detta görs genom att studera de individuella språkkunskaperna hos fem utvalda barn i femårsåldern och genom att jämföra barnens kunskaper med varandra.

1.2 Uppsatsens disposition

Uppsatsen är disponerad i 9 avsnitt och inleds med avsnitt 1 där studiens syfte beskrivs. I avsnitt 2 kartläggs bakgrunden med inriktning på begreppsförklaringar. I avsnitt 3 tas den tidigare forskningen upp och då med fokus på fonologisk medvetenhet och läsinlärning, träning för språklig medvetenhet och individuella språkliga skillnader. Avsnitt 4 redogör för teorier om språkutvecklingen. I avsnitt 5 beskrivs uppsatsens material och tillvägagångssätt och i avsnitt 6 och 7 presenteras resultaten. I avsnitt 8 presenteras studiens slutsatser och diskussion som följs av avsnitt 9 som avslutar studien med en kort sammanfattning.

2. Begreppsförklaringar

2.1 Språkutveckling

Språkutveckling är den process där barn utvecklar sitt språk och det handlar framförallt om vad som påverkar själva språkinlärningsprocessen. Svensson (2009) menar att språkinlärningsprocessen har ett flertal teorier. Teorierna om barns språkutveckling har varierat under de senaste decennierna och för att ge några exempel menar den behavioristiska teorin att miljön som barnet befinner sig i har betydelse för språkutvecklingen. Den nativistiska teorin anser att människan föds med egenskaper som påverkar att språket byggs upp på ett speciellt sätt. Vidare förekommer det teorier där det sociala samspelet ligger i fokus vid tal om barnets språkutveckling. Detta förklaras mer ingående i avsnitt 5.

2.2 Språkförmåga

Språkförmåga är hur barnet använder språket och skiljer sig från språklig medvetenhet som snarare lutar sig mot barnets medvetenhet om hur språket är uppbyggt. (Magnusson & Nauclér 1993:3)

Svensson (2005) tar upp barns uttal då det är lätt att observera och man hör snabbt om barnet inte talar rent och menar att uttalet inte pekar på någon språklig medvetenhet utan på förmågan att använda uttalet på rätt sätt. En god språkförmåga hos ett barn innebär alltså inte att barnet är språkligt medvetet.

2.3 Språklig medvetenhet

Språklig medvetenhet innebär att barnet medvetet reflekterar över språket och förstår inte bara *vad* som sägs utan även *hur*. Svensson (2009) menar att ett barn som har en språklig medvetenhet funderar medvetet och självständigt över språket. Ett barn som rättar sitt eget tal är ett exempel på när en viss språklig medvetenhet har utvecklats.

Tornéus (2000) definierar språklig medvetenhet som ett avståndstagande och ett begrundande över språket. En hållning som kallas *metalingvistik* som ger akt på ordets *form* och *funktion* snarare än på *betydelsen*.

Tornéus (2000) menar att barn lever i en så kallad "här-och-nu-kommunikation" och kommunicerar genom att uttrycka sig med ögonkontakt, gester, mimik och olika läten. Barnets räckvidd och erfarenhet av omgivningen vidgas och för att kunna lämna "här-och-nu

ramarna” kompletteras kommunikationsuttrycken med språkliga uttryck. Tornéus (2000) förklarar att det av den anledningen blir självklart för barnet att inrikta sig mer på innehållet i det som sägs.

Utvecklingen av språklig medvetenhet ser olika ut hos olika barn. Några barn upplever glädje i att leka med språket medan andra barn nöjer sig i att endast använda det. (Tornéus 2000:9)

Svensson (2009) understryker att det bör skiljas på *språklig medvetenhet* och *språkförmåga* då den språkliga medvetenheten kan vara stor medan den språkliga förmågan saknas, men lika väl det omvända. Det är skillnad på att förstå och producera ett språk.

Språk kan analyseras på olika nivåer och kan kopplas till språklig medvetenhet. Språklig medvetenhet är ett samlingsbegrepp som innefattar:

- Fonologisk medvetenhet (språkljuden)
- Morfologisk medvetenhet (orddelar, ord och hur de kan förändras)
- Syntaktisk medvetenhet (uppbyggnaden av fraser och satser)
- Semantisk medvetenhet (betydelse av ord och satser)
- Pragmatisk medvetenhet (hur språket tillämpas i olika situationer)

2.3.1 Fonologisk medvetenhet

Fonologisk medvetenhet innebär en medvetenhet om språkets ljuddelar. Svensson (2005) hävdar att det inte enbart med uttalet går att avgöra om ett barn är fonologiskt medvetet eller inte. Barnet kan vara ha en språklig förmåga genom att det talar rent och bildar korrekta meningar men samtidigt saknar den språkliga medvetenheten. Det kan också vara tvärtom där barnet inte talar rent och uttrycker sig grammatiskt fel men ändå besitter den språkliga förmågan.

Svensson (2009) tar upp exempel på språklekar som kan stimulera barns fonologiska medvetenhet. Barn som kan rimma är språkligt medvetna och rim kan då även förekomma med påhittade ord. Barn som ännu inte är språkligt medvetna kan besitta förmågan att rimma men då endast med riktiga ord.

Barn som förstår skillnaden mellan ordens form och deras betydelse, besitter en viss fonetisk medvetenhet. De förstår då att ordet *tåg* inte är ett långt ord, trots att ett tåg i sin

betydelse är långt. Barn som kan urskilja specifika ljud är också ett exempel på att besitta en viss språklig medvetenhet.

Barn som är medvetna om ljud och dess struktur associerar inte ordet med det som det representerar (Svensson 2009:90). Barn som är fonologiskt medveten kan koppla bort det konkreta tänkandet. Ett exempel på det är att barnet förstår att ordet kaka börjar på ett *k*-ljud. Segmentering innebär att kunna dela upp de ljud som finns i ordet, exempelvis *k-a-k-a* och fonemsyntes innebär att sätta ihop fonem till ord, där exempelvis ljuden *k-a-k-a* blir ordet kaka. Barn som alltså kan urskilja ljuden i ord och sätta ihop dem till ord besitter en fonologisk medvetenhet.

2.3.2 Morfologisk medvetenhet

Språkets minsta betydelsebärande enhet kallas morfem och består av ord. Ord i sig kan vara morfem, exempelvis *tack* och *skal*, medan *solnedgången* kan delas in i fyra morfem: *sol-nedgång-en*. Morfologisk medveten innebär en kunskap om vad *ord* är och då inräknas även ord som *men* och *att*. (Svensson 2005:21)

Den morfologiska medvetenheten samspelar med läsinläringen då den har betydelse för avkodningssystemet. Känner barnet till vanliga förstavelser och ändelser som tillhör vissa ordtyper, medför det att lättare kunna läsa dem.

Morfologisk medvetenhet har även betydelse för stavning då ordens uppkomst uppmärksammas. Då det inte alltid går att höra eller ljuda sig till hur ord stavas, krävs en medvetenhet om ordets grundform för att kunna stava det på rätt sätt.

Svensson (2009) betonar att barn som är morfologiskt medvetna förstår att språket delas upp i ord och kan även hitta på egna ord, dels genom att sätta ihop två för dem kända ord eller orddelar, dels genom att ta bort eller lägga till stavelser eller ljud.

Barn som är morfologisk medvetna förstår också att en sammansättning av två ord kan innebära ett helt nytt ord.

2.3.3 Syntaktisk medvetenhet

För att kunna utveckla en god läsförståelse krävs också en syntaktisk medvetenhet. Barn som har svårigheter med att bilda meningar i rätt ordning och som använder omvänd ordföljd löper större risk att få problem (Svensson 2005:23). Barnet behöver ännu inte tala rent för att besitta

en syntaktisk medvetenhet och värt att påpeka är att en del barn inte lär sig tala rent förrän de lär sig läsa.

Barn som är syntaktisk medvetna har kännedom om vissa språkregler och kan visa det genom att de rättar sig själv när de talar. Den syntaktiska medvetenheten kan prövas genom att medvetet tänja på språkreglerna och fråga barnet om det stämmer eller inte (Svensson 2009:98).

2.3.4 Semantisk medvetenhet

Barn som kan avgöra hur två meningar skiljer sig från varandra och förstår att samma ord kan ha olika betydelser är semantisk medvetna. De kan även använda idiom, exempelvis *lika som bär* och *köpa grisen i säcken* och använda ordspråk. Den semantiska medvetenheten kan vidare stimuleras genom att prata om ords betydelse.

2.3.5 Pragmatisk medvetenhet

Pragmatisk medvetenhet innebär att besitta en förmåga att kunna använda språket på ett sätt som passar den aktuella situationen. Barn som är pragmatiskt medvetna kan välja hur de ska uttrycka sig beroende på vilken situation de befinner sig i. Svensson (2009) tar som exempel upp att genomskåda dubbeltydigheter och fel i berättelser, som ett sätt att stimulera den pragmatiska medvetenheten hos barn.

3. Tidigare forskning

3.1 Fonologisk medvetenhet och läsinlärning

Tornéus (2000) hänvisar till undersökningar från olika håll i världen där språklig medvetenhet anses ha stor betydelse för barns läsinlärning. I teorier om läsning skiljer man på avkodning och läsförståelse, där avkodning innebär en översättning av bokstäver till språkliga enheter såsom stavelser, orddelar och ord. Läsförståelse och avkodning samspelar enligt Tornéus (2000) på ett komplicerat sätt men skillnaden är att avkodning sker med tiden utan

ansträngning och läsning är en färdighet. Ett avkodningsproblem är en vanlig orsak när barn och vuxna har svårt att hänga med när de läser (Tornéus 2000:20).

Lundberg (1984) konstaterar att läsinlärning kräver en viss grad av lingvistisk medvetenhet (språklig medvetenhet) och betonar särskilt den fonologiska medvetenheten. Lundberg (1984) presenterar undersökningar som visar att den utvecklingsnivå barn besitter redan i förskolan kan förutsäga hur läsinlärningen kommer att utvecklas i skolan. Undersökningar visar samtidigt hur lekar och övningar som genomförs tillsammans med pedagoger och barn på förskolan kan stärka språkmedvetenheten hos dem. Trots det bör kraven på barnen inte vara för höga, utan snarare måste de få chansen att gå på upptäcktsfärd i språkets formvärld (Lundberg 1984:48–49).

Svensson (2005) diskuterar ett ömsesidigt beroende mellan fonologisk medvetenhet och läsinlärning men framhäver svårigheter i att avgöra vad som är beroende av vad. Fonologisk medvetenhet av läsförmåga eller läsförmåga av fonologisk medvetenhet. Magnusson & Naucér (1993) skriver att de forskare som menar att fonologisk medvetenhet underlättar för läsinlärning hänvisar till undersökningar som visar att de barn som i förskoleåldern kan leka med ord, löper mindre risk att få svårigheter med läsinlärningen. Magnusson & Naucér (1993) bekräftar samtidigt i sina undersökningar att de barn som är språkligt medvetna klarar läsinlärningen bättre än de som inte är det. ”Ända upp i åk 4 är de bästa läsarna de barn som var mest språkligt medvetna i förskolan” (Magnusson & Naucér 1993:3). Detta forskningsresultat visar att den språkliga medvetenheten dels är en förutsättning för läsinlärningen, dels ett resultat av det.

Forskare som inte nöjer sig med denna förklaring menar att det måste finnas andra orsaker till att den språkliga medvetenheten utvecklas (Magnusson & Naucér 1993:5). Samtidigt råder det även här olika åsikter om hur den språkliga medvetenheten utvecklas. Vissa forskare utgår från den kognitiva utvecklingen, där det anses att den språkliga medvetenheten kan utvecklas först när den språkliga förmågan är uppnådd. Andra forskare grundar sin förklaring i den språkliga nivån, där den språkliga medvetenheten utvecklas under tiden inlärningen sker.

3.2 Träning för språklig medvetenhet

Forskare är således överens om den ömsesidiga kopplingen mellan fonologisk medvetenhet och läsinlärning. Det går också att slå fasta på att de är eniga om att den språkliga medvetenheten går att utvecklas genom träning.

Lundberg (1984) presenterar en studie med 95 barn, som gick sista året på förskola. Barnen delades in i fem grupper, där tre grupper var experimentgrupper och två var kontrollgrupper.

Först fick barnen gå igenom ett individuellt prov där deras förmåga att göra ljudanalyser och synteser av ljud, undersöktes. I en period på 6–8 veckor fick barnen i experimentgrupperna dagligen övningar och lekar som skulle lägga märke till språkets formsida. Graden av struktur skiljde experimentgrupperna åt och i en grupp utfördes programmet mycket systematiskt i en bestämd ordning.

Resultatet i studien visade att de barn som ingick i experimentgruppen med den mest strukturerade träning visade mest framsteg i den språkliga medvetenheten. Lundberg (1984) konstaterar att det går att träna upp den språkliga medvetenheten och hänvisar vidare till en undersökning med samma barn ett år senare där deras läs- och skrivfärdigheter prövades. I resultatet framgår det att barnen från experimentgruppen låg bättre till än de resterande barnen från de andra grupperna.

Med detta menar Lundberg (1984) att fler undersökningar bör göras innan några slutsatser dras men belyser att förskolan på ett mer aktivt sätt kan hjälpa barnen att utveckla den språkliga medvetenheten.

3.3 Individuella språkliga skillnader

Vid språkinlärning kan barn visa en benägenhet att välja en särskild strategi framför en annan. Vid studier av språkliga strategier och stilar jämförs barn som befinner sig på samma utvecklingsnivå (Svensson 2009:57).

I talspråksutvecklingens början lär sig barnen språket på olika sätt. En del fokuserar på informativa delar där de lägger betoning på det enstaka ordet och andra börjar med komplexa intonationskonturer, alltså långa obegripliga meningar med en satsmelodi som är mycket lik den vuxnas. De barn som lägger betoning i själva ordet lär sig ord som kan användas för att återberätta till föremål och händelser och tros vara ett försöka uppnå ett sätt att uttrycka sina tankar för sin egen del (Svensson 2009:59). De barn som börjar med komplexa intonationskonturer visar intresse av det praktiska användandet av språket och försöker

uttrycka sig som omgivningen. Svensson (2009) belyser ytterligare barns olikheter i språkutvecklingen:

Somliga barn är orienterade mot personer, andra orienterar talet mot föremål. Några barn lär sig tidigt att böja orden och andra använder sig av samma form av ordet oberoende av sammanhanget. En del barn har en benägenhet att tidigt tala i utvidgade satser, andra talar under en längre tid med mycket korta satser. Vissa barn fyller ut satser med egna, påhittade ord när de hör att något saknas. Andra barn talar endast med riktiga ord. Många använder språkregler alltför strikt, d.v.s. de övergeneraliserar, medan andra barn inte följer språkregler på något tydligt sätt. Vissa barn har en relativt liten variation vad gäller ordval, uttal och sätt att uttrycka sig jämfört med dem som varierar sitt tal på en mängd sätt. Svensson (2009: 60)

4. Teori

Detta avsnitt behandlar olika teorier om barns språkutveckling och även om denna undersökning inte berör alla teorier har de på olika sätt varit med och påverkat uppfattningen om språkutvecklingen. Då undersökningen berör språklig medvetenhet och språkutvecklingen aktualiseras en presentation av forskares olika synsätt och framväxten av den idag mest ledande teori inom språkutveckling.

Avsnittet inleds med att kort gå igenom hur långt språkutvecklingen har kommit hos femåringar, därefter presenteras vad som krävs av en teori om barns språkutveckling. Avsnittet avslutas sedan med en kort sammanfattning av de olika teorierna.

4.1 Språkutveckling

I Svensson (2009) framgår det att språket har en ålderstypisk utveckling och eftersom denna studie huvudsakligen behandlar språkutvecklingen hos barn i femårsåldern är det den utvecklingen som sätts i fokus.

Svensson (2009) beskriver hur förmågan att anpassa språket till samtalspartnern i femårsåldern har genomgått en markant förbättring om man jämför med barn i två eller tre års åldern. I roller kan barnen föra ett längre gemensamt samtal mellan varandra och de kan även föra ett längre givande samtal i telefon. Barnen kan hänga med i längre berättelser, återge och förklara vad de hört eller sett. De bildar meningar i stor överensstämmelse med vuxenspråket, använder rätt böjningsformer och prepositioner samt talar i huvudsatser och

bisatser. De kan dessutom genom språket visa att de har en känsla för situationer och för hur man på ett lämpligt sätt ber om något eller tackar nej.

4.2 Teorier om språkutveckling

Strömqvist (2010) menar att språkinlärningsprocessen är en utveckling som sker genom ett samspel mellan en individ och omgivningen. De teoretiska termerna *inlärare*, *omgivning*, *samspel*, *språk* och *utveckling* ska tillsammans kunna ge en heltäckande teori om barns språkutveckling; En teori om barnets språkutveckling ska ha något att säga om vad barnet har för motoriska och kognitiva förmågor, hur samspel mellan barnet och omgivningen är konstruerade, definitionen av språk och hur kunskap om språk är konstruerad och hur språkliga kunskaper och färdigheter utvecklas samt hur inlärningsprocessen ändras efter hand som barnet lär sig mer (Strömqvist 2010:58).

Forskningsintresset angående språkutvecklingen är intressant för forskare runt om i världen och är med anledning av språkets enorma utvecklingshastighet under barnets första år (Arnqvist 1993:10).

Svensson (2009) menar att det förekommit ett flertal teorier om barns språkutveckling och att de har varierat under de senaste decennierna, vilket i sin tur medfört olika valda tillvägagångssätt att språkligt stimulera barn. Svensson (2009) framhäver vikten av att känna till de olika teorierna dels för att kunna ha en framtidssyn i olika situationer, dels för att kunna reflektera över dagens syn på språkutvecklingen.

Under 1900-talets början hade språkforskningen mest fokus på hur språket utvecklades från barnets första ord till det långt utvecklade talet. Det som senare kom att ha stor betydelse för språkforskningen var under vilka omständigheter språkutvecklingen påverkades (Arnqvist 1993:24). Några menade att miljön som barnet befann sig i påverkade språkutvecklingen, andra menade att den språkliga förmågan var medfödd, vilket under 50- och 60-resulterade i en diskussion om arv och miljö.

Denna studie har dels för avsikt att studera förhållandet mellan den språkliga medvetenheten och språkutvecklingen hos barn i femårsåldern, dels att ta reda på om det förekommer skillnader mellan de språkliga nivåerna. Teorierna som presenteras nedan har i avsikt att belysa de olika teorierna som förekommit om barns språkutveckling, då det finns fakta som forskning hittar stöd för i dagens teorier.

4.3 Behavioristisk teori

Den behavioristiska teorin har sin utgångspunkt i stimuli-responskopplingar där ett givet stimuli ger orsak till respons som i sin tur är ett stimuli för nästa respons. Arnqvist (1993) tar upp B.F Skinner som bidrog till inlärningsteorin genom att ha observerat att inlärning av språket gav ett bättre resultat vid positiv förstärkning, såsom beröm eller belöning.

Behaviorismens syn på språkutvecklingen var alltså en fråga om ett inlärt beteende, där barnet lärde sig nya ord genom att få positiv förstärkning av människor i sin omgivning, genom stimuli-respons (Arnqvist 1993:26). På samma sätt kunde negativ förstärkning användas i form av straff för att exempelvis få barn att sluta använda svordomar.

Problemen med den behavioristiska inlärningsteorin är att den inte är tillräcklig då föräldrar inte rimligtvis kunnat lära in alla ord, den förklarar inte heller hur barn skapar språkliga satser och dessutom framställs barn som passiva genom att de endast skulle ge respons på givna stimuli.

Arnqvist (1993) tar upp att dagens forskning inte tar stöd från den behavioristiska inlärningsteorin då det framgått att barnet själv kan skapa ord och meningar. Barnets egna sammansättningar och påhittade ord skulle snarare kunna vara en följd av språket där barnet själv prövar sig fram med olika språkliga uttryck.

4.4 Nativistisk teori

Enligt den nativistiska teorin anses, till skillnad från den behavioristiska, att språkutvecklingen sätts igång automatiskt och alltså inte att språket följer samma mönster som den intellektuella utvecklingen.

Flera faktorer som ger stöd åt teorin är att barnet föds med ett språkanlag som kallas Learnability Theory (language acquisition device) som utgår från att barn lär sig ett språk under de första levnadsåren, dock med ett avgränsat logiskt tänkande, att människan lär sig språk lättast före puberteten och att barnet bearbetar omgivningens tal med begränsningar. (Svensson 2009:28).

Arnqvist (1993) framhäver att även den nativistiska teorin har fått kritik, bland annat att det förekommer grammatiska former som barnet inte lär sig förrän i tonåren.

Svensson (2009) anser att den nativistiska teorin kan medföra att föräldrar inte anstränger sig för att stimulera barnens språkutveckling, då det kan uppfattas som att språket kommer av sig självt.

Trots kritiken både inom den behavioristiska och nativistiska teorin menar Arnqvist (1993) att de haft betydelse inom olika områden inom språkforskning. Det finns mycket inom den nativistiska teorin som forskning hittar stöd för i dagens forskning.

4.5 Kognitiva teorier

Jean Piagets språkteorier förknippas med den kognitiva utvecklingen där språket anses ha utvecklats i sociala sammanhang. Piaget menar att det sociala samspelet påverkar utvecklingen och är, precis som de kognitiva färdigheterna, beroende av individens mognad (Arnqvist 1993:30).

Enligt Piaget finns en strävan att människan i sin utveckling anpassar sig till sin omgivning på två sätt; genom assimilation, där människan anpassar omgivningen i en inåtgående riktning, till sig själv och genom ackommodation, där människan anpassar sig själv i en utgående riktning, till sin omgivning. Hur barn uppfattar världen och hur det leker är ett exempel på assimilation, där exempelvis en smörgås kan omvandlas till en bil och en pinne till ett svärd. Ackommodation skapar struktur och är enligt Piaget summan av vårt sätt att tänka, vår kunskap och erfarenhet. De strukturer barnet utvecklar blir mer komplexa och då också mer anpassade till den komplicerade världen (Arnqvist 1993:31).

Piaget menar att barnets individuella undersökande i sin omgivning har betydelse för den mentala utvecklingen (Svensson 2009:30) och samspelet mellan språket och det sociala sammanhanget innebär att barnet blir allt mer socialt under tiden det utvecklas. Först utvecklar barnet ett egocentriskt språk, där det talar till sig själv inte kan skilja på sig själv och sin omgivning och intresserar sig inte heller över vem det talar till eller om någon lyssnar. Senare utvecklar barnet förmågan och kunskap utifrån de aktiviteter barnet för.

4.6 Sociokulturell teori

Vygotskijs teori betecknas som sociokulturell då vikten av den mentala utvecklingen ligger i det sociala samspelet och, precis som i den kognitiva teorin, kopplas språkutvecklingen till

den kognitiva utvecklingen. De är också överens om att det är barnets aktivitet som är utgångspunkten för språkutvecklingen (Svensson 2009:30).

Till skillnad från Piaget menade Vygotskij att barnets sociala omgivning hade betydelse för den mentala utvecklingen.

Vygotskij ansåg att språket var socialt från början, genom att ett barns skrik vänder sig till människor i sin omgivning. Barnets skrik betraktades som kommunikativt då barnet förmedlar hunger eller något annat. Vidare menar Vygotskij att språket först vid förskoleåldern, utvecklas till ett egocentriskt språk och då som ett redskap för att utveckla tanken och sitt inre tal. Det egoistiska talet kan associeras med när barn eller vuxna ”tänker högt.”

4.7 Sammanfattning teorier om språkutveckling

Sammanfattningsvis beträffande de olika teorier om barns språkutveckling har Vygotskijs och Piagets språkteorier haft störst påverkan på uppfattningen om språkutveckling. De tar båda upp samspelet mellan medfödd förmåga och stimulerande miljö. Piaget fokuserar dock på arvet och Vygotskij på miljön. Den nativistiska teorin menar att den språkliga förmågan är medfödd medan den behavioristiska teorin redogör för den yttre påverkan.

5. Metod och material

Metodavsnittet inleds med att belysa urval och etiska åtaganden. Därefter presenteras valet av metod och tillvägagångssättet. Avsnittet avslutas med metodkritik. Svensson (2005) menar att finns det olika sätt att stimulera barns språkliga medvetenhet och dessa sätt har varit en utgångspunkt för experimenten med barnen.

5.1 Urval och etik

Jag har i studien valt att använda barn som tillhör mitt eget barns nuvarande ålder, fem. Studien påbörjades med ett urval av fem femåringar. Valet av de barn som skulle få delta i

min studie grundar sig framförallt på vilken relation de hade gentemot mitt egna barn. För att underlätta för barnens föräldrar tog jag även hänsyn till var de bor någonstans.

Samtliga tillfrågade föräldrar tackade ja till att låta sina barn delta i studien. Barnen deltog utan sina föräldrars närvaro. De flesta barn som deltog i studien har vid andra tillfällen varit hemma hos oss, vilket innebar att de kände sig bekväma i undersökningssituationen. Även föräldrarna hade en positiv inställning till att låta sina barn vara med i undersökningen

Jag har av etiska skäl utelämnat barnens namn och istället valt att numrera barnen i siffror 1–5.

5.2 Val av metod

För att kunna genomföra uppsatsens syfte har jag använt mig av en kvalitativ metod, bestående av intervjufrågor. (se bilaga)

Barnen fick nio frågor som berör fonologisk medvetenhet och tolv som berör morfologisk medvetenhet. Samtliga frågor och övningar som används i undersökningen kommer från Svensson (2005) som består bland annat av språklekar som syftar till att ge barn språklig stimulans.

För att få en tydlig översikt av vad barnen kan och inte kan presenteras resultaten till dessa frågor i tabeller (se avsnitt 7) och består av ja-och nej svar. Ja-svaren innebär att barnet kan svara på en eller flera frågor inom samma fråga och nej-svaren innebär att barnet inte kan svara på frågan alls. Under samtliga tabeller finns en skriftlig förklaring till vad tabellen uppvisar.

.

5.2.1 Tillvägagångssätt

För att kunna genomföra min studie på bästa sätt valde jag som sagt att använda mig av intervjufrågor. Av hänsynsskäl har jag varit noga med att inte kommentera barnens svar, då de inte skulle få uppfattningen om att något svar var felaktigt. Dalin (2015) tar upp att det kan vara ett av skälen till att barn tycker om att bli intervjuade, genom att den vuxna inte försöker korrigera eller lägga till rätta det barnet säger.

Intervjufrågorna genomfördes enskilt med samtliga barn och innan jag påbörjade informerades barnen om att några frågor var lite svårare och att det inte gjorde något om man inte ville eller kunde svara på alla frågor. Vid svar som ”jag vet inte” eller när barnet själv uttryckte att det var för svårt gick vi bara vidare till nästa fråga. När man intervjuar barn är det extra viktigt att den som intervjuar har en accepterande attityd och visar ett äkta intresse och engagemang för barnet (Dalin 2015:49).

Lantz (2013) påpekar att olika typer av intervjuer ger olika slags information och olika resultat och slutsatser. Intervjufrågorna var strukturerade på så vis att de var förutbestämda och bestod dels av öppna frågor, där barnen hade möjlighet att utveckla sina tankar, dels av mer strukturerade frågor med fasta svarsalternativ. För att underlätta och vara extra tydlig mot barnen gav jag exempel på svar till varje intervjufråga. Samtliga var positiva och visade inga tecken på att de var bekväma under intervjusituationen. Lantz (2013) betonar vikten av den tillfrågades sätt att förhålla sig till intervjuaren och hur utifrån kroppsspråk och tonfall det går att uppmärksamma om personen verkar avspänd eller nervös.

När det gäller barnintervjuer menar Dalin (2015) att det inte finns några särskilda metodregler men understryker att den vuxna bör uppträda formellt inför barnet så att barnet känner att det blir taget på allvar.

5.2.2 Intervjufrågor

Frågorna inom fonologisk medvetenhet var utformade efter de språkövningar och språklekar som Svensson (2005) förespråkar.

Inom fonologisk medvetenhet valde jag slumpmässigt ut övningarna *Lika ljud, klassificering av ljud, ljuddetektiver, ljud som saknas, ta bort ljud i början, gissa ljudet, var finns ljudet, ljud i mitten av ordet* och *ord som börjar med ett särskilt ljud*. Samtliga övningar är språkövningar som Svensson (2005) tar upp som exempel på att stimulera den fonologiska medvetenheten. Med *lika ljud* fick barnen frågan om följande ord låter lika: *Natt–katt, katt–hund, bil – pil, pil – skatt, kärna – stjärna, stjärna – båt*. Frågan om *Klassificering av ljud* handlade om hur följande ljud kunde höra ihop: *Öga, hand, fot* – (finns på kroppen) *Gul, ful, jul* – (rimmar) *röd, blå, gul* – (färger) *flygplan, fotbollsplan* och *gräsplan* (innehåller samma ljud) *Ljuddetektiver* innebar att barnen skulle försöka höra om ljudet: /a/ finns i orden *bil, sax* eller *banan*, om ljudet /i/ finns i orden *vatten, öra* eller *is*. Och Om ljudet /d/finns i orden *docka, brun* eller *fem*. Frågan till barnen om *ljud som saknas* handlade om de kunde höra vilket slutljud som utelämnats i orden: *byxo- (r), godi- (s), trapp- (a), kompi- (s), hun- (d)*.

Efter att ha tagit bort ljud i början av orden *skägg*, *sko* och *gris* fick barnen frågan vilket ord som blev kvar. *Sk-ägg* (*ägg*), *s-ko* (*ko*) och *g-ris* (*ris*). Gissa ljudet innebar att efter att ha ljudat *l-e-g-o*, *b-o-k*, *g-r-i-s* *b-i-l* och *s-ä-ng* skulle barnen gissa vilket ord jag ljudat. Var finns ljudet gick ut på att barnen skulle gissa vart i ordet (i början eller i slutet) ett visst ljud fanns: *M* i *musik*, *ö* i *öra*, *n* i *citron* och *l* i *krokodil*. *Ljud i mitten av ordet* innebar att barnen skulle försöka lista ut vilket ljud som fanns i mitten i orden *sol*, *kul* och *fly*. Den sista frågan inom fonologisk medvetenhet innebar att barnen skulle försöka se föremål i rummet som började på ljuden /a/, /b/, /s/, /k/, /m/, /f/ och /i/.

Inom morfologisk medvetenhet var frågorna även här utformade efter de lekar och övningar som Svensson (2005) placerat i syfte att stimulera den morfologiska medvetenheten inom kapitlet ord och orddelar. Jag valde ut övningarna: *ord i början*, *ord i slutet*, *ordpussel*, *vända på ord*, *dela in ord i kategorier*, *verblek*, *substantivlek*, *adjektivlek*, *motsatsord*, *synonymord*, *långa och korta ord* och *stavelser i ord*. Den första frågan, *ord i början* innebar att barnen skulle komma på så många ord de kunde som började på orddelen *fågel-* (fågelbo) Den andra frågan innebar att barnen istället skulle komma på så många ord de kunde som slutade på orddelen *-bil* (flakbil). *Ordpussel* innebar att barnen skulle försöka komma på vilket ord som uppstod genom två orddelar: *bil* och *däck* (bildäck) *sko* och *snöre* (skosnöre) *sol* och *stråle* (solstråle) *Vända på ord* innebar att barnen skulle försöka vända på orddelarna: *motorcykel* – (*cykelmotor*), *fågelsång* – (*sångfågel*) och *lastbil* (*billast*). Att *dela in ord i kategorier* var också en fråga som tillhörde morfologisk medvetenhet. Barnen fick frågan om vilken kategori följande ord kunde placeras i: *häst*, *fågel*, *ko* och *katt*, (djur) *äpple*, *banan*, *apelsin* (frukt), *röd*, *blå* och *grön* (färger) och *1,2,3,4,5* (siffror). Barnen fick även frågan att komma på något ord som man kunde göra, (*verblek*) ett föremål (*substantivlek*) och där de skulle få beskriva en cykel (*adjektivlek*). *Motsatsord* innebar att barnen skulle få komma på motsatsord till orden: *lång*, *hungrig*, *liten*, *ljus*, *kall* och *snäll*. Med *synonymord* skulle barnen komma på synonymord till orden: *ramla*, *trasig*, *prata*, *varm* och *kall*. Med *långa och korta ord* skulle barnen avgöra vilket ord som var längst av: *skalbagge* – *hus*, *lekplats* – *sko*, *mamma* – *pappa* och *tåg* – *backe*. Sista frågan inom morfologisk medvetenhet var *stavelser i ord* där barnen skulle försöka lista ut vilka stavelser i ord som blir kvar när något tas bort: Vad blir kvar i ordet *busa* om jag säger *bu-* (*-sa*), vad blir kvar i ordet *musik* om jag säger *mu-* (*-sik*), vad blir kvar i ordet *ljuga* om jag säger *-ga* (*lju-*), vad blir kvar i ordet *fika* om jag säger *-ka* (*fi-*).

5.3 Metodkritik

Då jag inte har någon större erfarenhet av intervjuteknik, ställde jag samma fråga några gånger men med olika formuleringar. Det var något jag försökte förbättra från gång till gång. Intervjufrågorna med barnen bestod av 21 frågor, vilket var till min nackdel då barnen hann tröttna och inte ville fortsätta. För att göra det roligare hade jag kunnat kombinera med olika övningar.

6. Resultat fonologisk medvetenhet

Tabell 1 Resultat fonologisk medvetenhet

	Barn 1	Barn 2	Barn 3	Barn 4	Barn 5
1. Lika ljud	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
2. Klassificering av ljud	Nej	Nej	Ja	Nej	Ja
3. Ljuddetektiver	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
4. Ljud som saknas	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
5. Ta bort ljud i början på ord	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
6. Gissa ljudet	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
7. Ljudet i början eller i slutet	Ja	Ja	Ja	Nej	Ja
8. Ljud i mitten av ordet	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
9. Ord som börjar på ett särskilt ljud	Nej	Nej	Ja	Nej	Ja

Tabellen visar att samtliga barn kunde identifiera *ord som låter lika* och även *de ljud som saknas i ord*, vilket innebär att dessa var de frågor som barnen hade lättast för. Barnen

behövde ingen tid till att tänka över sina svar utan levererade dessa snabbt. *De ljud som saknas i ord* bestod av ord där sista bokstaven saknades och istället för att uttrycka vilken bokstav som saknades, formulerade samtliga barn istället om ordet med den tillhörande bokstaven. Istället för att uttrycka att det var bokstaven *s* som saknades i ordet *kompis* uttryckte de hela ordet *kompis* som svar. Trots det upplevde jag ändå att de förstod frågan och svarade dessutom rätt på den.

Barn 3 och 5 lade märke till *hur ord kan höra ihop i olika kategorier*. (klassificering av ljud) Barn 5 hade lite svårare med frågan och behövde tid till att tänka igenom svaren en stund, medan barn 3 svarade rätt utan att behöva tänka över sitt svar. Samma barn kunde identifiera ord *som börjar på ett särskilt ljud* och även här behövde barn 5 fundera över sina svar och barn 3 levererade även här sina svar snabbt. Barn 1, 2 och 4 hade svårt för dessa två frågor och kunde alltså inte svara rätt på dem. Barn 4 hade svårast med frågorna och avfärdade frågorna utan att försöka svara på dem.

Barn 1, 2, 3 och 5 lade märke till *var i ordet ljudet fanns, i början eller i slutet av ord*. Det var inga snabba svar som levererades och det tog en stund för barnen att tänka på rätt sätt, men när de förstod hur de skulle tänka visade det sig att de inte hade några större svårigheter med frågan. Barn 4 hade svårare för detta och kunde inte identifiera var i orden ljudet som efterfrågades fanns utan försökte gissa sig till vilket svar som var rätt.

Inga av barnen kunde urskilja *ett visst ljud i ord (ljuddetektiver)*, urskilja *de ord som blir kvar efter att ha tagit bort ljudet i början av orden* och inte heller uppfatta *vilka ord som ljudades (gissa ljudet)* eller *vilket ljud som finns i mitten av ord*. Inga barn lyckades svara rätt på någon av dessa fyra frågor vilket visar att dessa var de frågor som barnen hade mest svårt för. Det var lika svårt för samtliga barn men barn 3 visade mer förståelse, utan att svara rätt, genom att nästan lyckas uppfatta orden som ljudades och de ljudet som fanns i mitten av ord

I tabellen går det att se både likheter och skillnader mellan barnens kunskaper inom fonologisk medvetenhet. Av nio frågor kunde barn 1 svara på tre frågor, barn 2 kunde svara på samma tre frågor, barn 3 kunde svara på samma tre plus två frågor till, barn 5 kunde svara på samma fem frågor som barn 3 och barn 4 kunde svara på två frågor som var bland de tre som alla barn lyckats svara på. Alla fem barn är fonologisk medvetna men i olika nivåer. Barn 3 och 5 besitter en högre grad av fonologisk medvetenhet då de kunde svara på sju av nio frågor. Barn 1 och 2 kunde svara på tre av nio frågor, vilket visar att de besitter en mindre nivå i fonologisk medvetenhet. Barn 4 kunde svara på två av nio frågor, vilket visar en fonologisk medvetenhet men i en ännu lägre nivå än vad de andra barnen har.

7. Resultat morfologisk medvetenhet

Tabell 2 Resultat morfologisk medvetenhet

	Barn 1	Barn 2	Barn 3	Barn 4	Barn 5
1. Ord i början	Nej	Nej	Nej	Ja	Nej
2. Ord i slutet	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
3. Ordpuskel	Ja	Ja	Nej	Nej	Ja
4. Vända på ord	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
5. Dela in ord i kategorier	Ja	Nej	Ja	Nej	Nej
6. Verblek	Ja	Nej	Ja	Ja	Ja
7. Substantivlek	Ja	Nej	Ja	Ja	Ja
8. Adjektivlek	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
9. Motsatsord	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
10. Synonymord	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
11. Långa och korta ord	Nej	Nej	Ja	Nej	Ja
12. Stavelser i ord	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej

Tabellen visar att samtliga barn kunde komma på *ord som slutade på en viss orddel (-bil)*, hitta ord för att kunna *beskriva ett adjektiv (cykel)* och komma på *motsatsord till vissa ord*. Dessa tre frågor var alltså lättast för barnen att svara på även om det inte var lika lätt för alla. Barnen fick fundera en stund innan de kom på ord som skulle sluta på orddelen -bil. Det visade sig att komma på ord som skulle beskriva en cykel inte var lätt, även om alla barn efter en stunds överväganden lyckades med uppgiften. Motsatsord var däremot en lättare uppgift att klara av, där alla levererade snabba och självsäkra svar.

Barn 1, 3, 4 och 5 kunde beskriva ord som var *substantiv* och *verb*, genom att komma på ord på en sak och ord som man kan göra. Barn 1 och 3 hade lättare att förstå vilka ord som var rätt medan barn 4 och 5 till en början hade svårigheter att greppa vilka ord som efterfrågades. Barn 2 hade svårt för dessa två frågor och kunde inte alls svara på dem.

Barn 1, 2 och 5 lyckades urskilja *vilket ord som uppstår när man sätter ihop två orddelar*, medan barn 3 och 4 inte kunde uppfatta vilket ord som uppstod. Barn 3 lekte med orden som

frågorna kretsade runt men kunde inte sätta ihop dem till ett ord. Barn 4 uppfattade inte heller hur orden skulle användas.

Barn 1 och 3 kunde *dela in vissa ord i olika kategorier*, medan barn 2, 4 och 5 hade svårare för detta. Barn 3 och 5 kunde förstå *skillnaden mellan långa och korta ord*. Båda barnen förklarade att det längre ordet hade fler bokstäver än det kortare ordet. Inga av barn 1, 2 eller 4 kunde förstå skillnaden utan gissade sig fram utan att kunna förklara varför det längre ordet var längre eller varför det kortare ordet var kortare.

Barn 1 kunde *komma på ord som började med orddelen fågel*, vilket de andra barnen hade svårt för. Skillnaden var ganska stor då barn 1 kom på flera ord medan inga av de andra barnen kom på något ord alls.

Inga av barnen kunde urskilja *vilket ord som uppstod när två orddelar bytte plats*, komma på *synonymord till vissa ord* eller urskilja *vilka stavelser som blir kvar i ett visst ord när några stavelser tas bort*. Dessa frågor var tydligen de svåraste då inga barn inte överhuvudtaget kunde ge sig på någon av frågorna.

Tabellen visar även här både likheter och skillnader mellan barnen i morfologisk medvetenhet. Av tolv frågor kunde barn 1 svara på sju frågor, barn 2 kunde svara på fyra frågor, barn 3 kunde svara på sju frågor, barn 4 kunde svara på sex frågor och barn 5 kunde svara på sju frågor. Bland dessa frågor var det tre frågor som samtliga barn kunde svara på och tre som ingen av dem kunde svara på.

Samtliga barn i är morfologiskt medvetna men baserat på antalet rätt svar går det att se att barn 1, 3 och 5 besitter en högre nivå i morfologisk medvetenhet med antalet sju rätt svar av tolv. Barn 4 besitter en lite lägre nivå med sina sex rätta svar och barn 2 besitter en ännu lägre nivå inom morfologisk medvetenhet med sina fyra rätta svar av tolv frågor.

8. Slutsatser och diskussion

Barn 1 och 4 hade mer problem med fonologisk medvetenhet än vad de hade med morfologisk medvetenhet. Barn 1 kunde svara på tre frågor av nio inom fonologi och sju av tolv frågor inom morfologi, som är mer än hälften av frågorna. Barn 4 kunde svara på två frågor inom fonologi och hälften av de tolv frågor som ställdes inom morfologi. Dessa två

barn hade alltså mer svårigheter med frågorna inom fonologi än vad de andra med frågorna inom morfologi.

Barn 3 och 5 däremot klarade att svara på mer än hälften av frågorna både inom fonologisk och morfologisk medvetenhet. Det var alltså ingen direkt nivåskillnad i vad barnen kunde bättre eller sämre i den andra nivån.

Barn 2 däremot hade svårare med de båda språkliga nivåerna än vad de andra barnen hade, i alla fall vid jämförelse av fonologin och morfologin där barn 2 kunde svara på tre av nio frågor inom fonologi och fyra av tolv frågor inom morfologi, alltså mindre än hälften av frågorna i de båda nivåerna. Däremot svarade barn 2 på lika många frågor som barn 1 inom fonologi och klarade en fråga mer än vad barn 4 gjorde.

I studien med de fem barnen går det alltså att se tydliga skillnader i vilka kunskaper de har inom de olika språknivåerna inom fonologisk och morfologisk medvetenhet. Barn 1 och 4 hade mer svårt för fonologi, barn 3 och 5 visade ingen märkbar skillnad och barn 2 hade, i jämförelsen mellan språknivåerna och i antal rätt svar, svårt för både fonologi och morfologi.

Det var alltså inga barn som hade svårare för den morfologiska medvetenheten än den fonologiska, vilket förefaller sig vara rimligt med tanke på att den fonologiska medvetenheten tillhör en lägre nivå i språket än den morfologiska medvetenheten. Samtidigt medföljer detta resultat att den språkliga medvetenheten inte följer något mönster i de språkliga nivåerna. Snarare går det att se en slumpartad skillnad bland barnen i den språkliga medvetenheten som belyser att barnens individuella kunskaper spelar stor roll i språkutvecklingen. Visserligen går det att se att barnen hade lättare för fonologisk medvetenhet än morfologisk, vilket kan innebära att de frågor som ställts till barnen har en varierande svårighetsgrad. Det kan dessutom innebära en gråzon där de olika nivåerna av språklig medvetenhet går in i varandra snarare än att utvecklingen genomgår en nivå i taget.

Intressant att se är även hur inga barn kunde svara på frågan som handlade om ljuddetektiver, alltså om de kunde identifiera ett ljud i ett ord. Jag frågade bland annat om de kunde höra ljudet /a/ i orden *bil*, *sax* och *banan*. Däremot kunde alla barn identifiera vilka ljud som saknades ibland annat orden *byxor* och *kompis* när jag utelämnade det sista ljudet. Det var alltså lättare att identifiera ett ljud som utelämnats i slutet av ett ord än vad det var att identifiera om ett ljud befann sig i ett ord. Det som också var intresseväckande var att fyra av fem barn kunde identifiera om ett ljud befann sig i början eller i slutet i ett ord, medan inga av barnen lyckades identifiera ett visst ljud i mitten av ett ord. Kanske är det lättare att lägga märke till vilket ljud som finns i början och i slutet av ett ord på grund av att barnen kunde

koppla det till vad som kommer först och vad som kommer sist. Att kunna identifiera ett ljud som finns i mitten i ett ord är att tänka ytterligare ett steg och kräver troligen att man först måste veta vilket ljud som finns i början, i slutet och för att sedan kunna identifiera ljudet i mitten.

Barn 1 och 2 kunde precis som de andra barnen lägga märke till om ett ljud befann sig i början eller i slutet av ett ord men de kunde inte själva komma på ord som framförallt började med ett särskilt ljud. Det var alltså svårare för dessa två barnen att på egen hand komma ord som skulle börja med ett särskilt ljud, men som inte behöver betyda att de egentligen inte kan utan kanske snarare har att göra med en press att behöva komma på något själv.

Något annat spännande att kunna se från studiens resultat är två liknande frågor inom morfologisk medvetenhet men som trots det skiljer barnens svar åt. Barnen skulle dels komma på så många ord de kunde som började med orddelen fågel-, dels skulle de komma på så många ord de kunde som slutade på orddelen -bil. Samtliga barn kunde komma på flera ord som slutade på orddelen -bil, medan endast barn 4 kunde komma på ord som började med orddelen fågel-. Hur detta kommer sig kan bero på orden i sig och hur många olika saker de kan relatera till. Det kanske bara är så att de i sin vardag förekommer fler saker som har med bilar att göra än vad det gör med fåglar.

Barnen skulle försöka att komma på ord som var substantiv, verb och adjektiv, vilket de flesta barn inte hade några problem med. Barn 2 däremot hade inga problem med att komma på adjektiv, där de skulle beskriva hur en cykel kunde se ut. Däremot var det svårt att komma på ord som var substantiv och verb. Nu var det inte dessa termer jag använde utan fokuserade på att de skulle få komma på ord på en sak och på något man kunde göra. Det som kan ha underlättat för barnet kan ha varit att det var en sak som skulle beskrivas, en cykel. Om jag hade visat en bild på ett barn eller en kanin som hoppade, eller om jag skulle ha hoppat själv och sedan frågat vad det är som händer, skulle det kunna ha blivit lättare att komma på både verb och substantiv.

Ett annat resultat som fångade min uppmärksamhet var hur inga barn kunde komma på ett enda synonymord till de ord jag lade fram. Det var ord som *ramla*, *trasig* och *prata*. Det hade inte varit helt främmande om något barn hade uttryckt *trilla*, *sönder* eller *snacka*. Motsatsord däremot var inga problem för någon i gruppen. Det råder alltså ingen tvekan om att motsatsord var lättare att komma på än synonymord och frågan är om det helt enkelt är lättare att komma på ord som är tvärtemot än ord som betyder samma sak. Kanske är det så att barn i denna ålder inte börjat variera sitt användande av språk på det sättet än.

De teorier som togs upp i avsnitt fem visar att de har en del grunddrag gemensamt men framförallt att det skiljer sig mycket mellan teorierna. Det man kan se som resultat av att det skiljer sig är att det har funnits olika tillvägagångssätt i hur man ska stimulera barns språkutveckling. Nativistiska teorin uttryckte en rädsla för att föräldrarna skulle bli passiva med att stimulera barns språk, då det som förespråkade inom den teorin var att språket kom naturligt hos barnet. De övningar jag använde mig av i mina intervjufrågor med barnen hade sin utgångspunkt i Svensson (2005) där det förekommer övningar av den anledningen att stimulera barns språkutveckling.

Inom den sociokulturella teorin menade man att barnets sociala omgivning hade betydelse för språkets utveckling, vilket också går att se i Svensson (2005) där många av övningarna skulle genomföras tillsammans i grupp.

Avslutningsvis förekommer det alltså skillnader mellan barnen både inom fonologisk medvetenhet och morfologisk medvetenhet, vilket i sig inte är något nytt utan snarare en utgångspunkt i studien. Det var dock intressant att få reda på i vilken utsträckning det skiljde sig mellan dessa barn, då det inte alls var självklart. Det förekommer också nivåskillnader bland barnen, där inga barn hade svårare för den morfologiska medvetenheten än den fonologiska.

9. Sammanfattning

Syftet med denna studie var att undersöka hur språkkunskaperna skiljer sig mellan fonologisk och morfologisk medvetenhet hos barn i femårsåldern. Studien inriktade sig framförallt på fonologisk och morfologisk medvetenhet. Språklig medvetenhet har olika nivåer i språket där fonologisk medvetenhet tillhör den lägsta nivån och där morfologisk medvetenhet tillhör en högre nivå i språket.

Forskare är eniga om att språklig medvetenhet har relevans för barns läsinlärning och att det finns ett samband mellan fonologisk medvetenhet och läsinlärning. Samtidigt uppmärksammas barns individuella utveckling och deras individuella kunskaper.

Till denna studie valdes ett material av fem barn där samtliga är i femårsåldern. Metoden som användes i studien var en kvalitativ metod, bestående av nio frågor inom fonologisk

medvetenhet och tolv frågor inom morfologisk medvetenhet. Svensson (2005) tar upp olika språklekar och övningar som syftar till att stimulera barns språkkunskaper i dessa språknivåer, vilket också har legat till grund i intervjufrågorna med barnen.

I studiens resultat framgår det bland annat att det förekommer slumpartade skillnader mellan barnens språkkunskaper i båda språknivåerna och även att inga barn hade svårare för den morfologiska medvetenheten än den fonologiska.

Referenslista

- Armqvist, Anders 1993: *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalen, Monica 2011: *Intervju som metod*. Oslo: Universitetsförlaget.
- Lantz, Annika 2013: *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar 1984: *Språk och läsning*. Malmö: Liber.
- Magnusson, Eva & Naclér, Kerstin 1993: Bedömning av språklig medvetenhet hos förskolebarn och skolbarn. Löddeköpinge: Pedagogisk design.
- http://www.sol.lu.se/fileadmin/media/forskning/spraklig_medvetenhet.pdf (Hämtad 2017-05-03)
- Svensson, Ann-Katrin 2009: *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Ann-Katrin 2005: *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, Sven 2010: Barns tidiga språkutveckling I: Bjar, Louise & Lieberg, Caroline (red.) 2010: *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. S. 57 – 58.
- Språkrådet 2008: *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.
- Tornéus, Margit 2000: *På tal om språk. En bok om språklig medvetenhet hos barn*. Stockholm: Liber

Experiment 5 åringar

Fonologisk medvetenhet

1. Lika ord: Låter de här orden lika, ja eller nej
 - Natt–katt,
 - Katt–hund,
 - Bil-pil,
 - Pil-skatt,
 - Kärna- stjärna,
 - Stjärna-båt

2. Klassificering av ljud: Hur kan dessa ord höra ihop: (kategorier)
 - Öga, hand, fot – (finns på kroppen)
 - Gul, ful, jul – (rimmar)
 - Röd, blå, gul – (färger)
 - flyg**plan**, fotbolls**plan** och gräs**plan** (innehåller samma ljud)

3. Ljuddetektiver: Kan du höra ljudet
 - A: i bil, sax, banan
 - I: i vatten, öra, is
 - D: i docka, brun, fem

4. Ljud som saknas: Vilket ljud saknas i ordet:
 - Byxo- (r)
 - Godi- (s)
 - Trapp- (a)
 - Kompi- (s)
 - Hun- (d)

5. Ta bort ljud i början på ord: Ta bort ljud i början på ordet och vad blir då kvar:
 - Sk-ägg (ägg)
 - S-ko (ko)
 - G-ris (ris)

6. Gissa ordet: Ljuda ord så ska barnet få gissa vilket ordet är:
- l-e-g-o (lego)
 - b-o-k (bok)
 - g-r-i-s (gris)
 - b-i-l (bil)
 - s-ä-ng (säng)
7. Var finns ljudet, i början eller i slutet?
- Om jag säger **musik**, vart finns ljudet **M**, i början eller i slutet
 - Om jag säger **öra**, vart finns ljudet **Ö**, i början eller i slutet
 - Om jag säger **citron**, vart finns ljudet **N**, i början eller i slutet
 - Om jag säger **krokodil**, vart finns ljudet **L**, i början eller i slutet
8. Vilket ljud finns i mitten: Jag säger ett ord så ska barnet säga vilket ljud som finns i mitten:
- **S**ol
 - **K**ul
 - **F**ly
9. Ord som börjar på ett särskilt ljud: Vilka föremål i rummet börjar på a, b, s, k, m, f, i,

Morfologisk medvetenhet

1. Ord i början: Låt barnet komma på så många ord som möjligt som börjar på orddelen:
 - Fågel- (ex: fågelbo, fågelmat)
2. Ord i slutet: Låt barnet komma på så många ord som möjligt som slutat på orddelen:
 - -bil (ex: flakbil, sopbil)
3. Ordpusel: Vad blir det för ord om man sätter ihop:
 - Bil och däck (bildäck)
 - Sko och snöre (skosnöre)
 - Sol och stråle (solstråle)
4. Vända på ord: Om jag säger *lekplats* och vänder på ordet så att det blir *platslek* vad blir det då om jag säger:
 - Motorcykel – (cykelmotor)
 - Fågelsång – (sångfågel)
 - Lastbil (billast)

5. Dela in ord i kategorier: vad är:
 - Häst, fågel, ko och katt (djur)
 - Äpple, banan, apelsin (frukt)
 - Röd, blå och grön (färger)
 - 1,2,3,4,5 (siffror)

6. Verblek – barnet ska komma på ord (verb) som man kan göra. Jag ger exemplet hoppa och springa

7. Substantivlek – Barnet ska komma på ord (substantiv) Jag ger exempel som tak, lampa och filt

8. Adjektivlek – Barnet ska beskriva en cykel –

9. Motsatsord: Barnet ska få komma på motsatsordet till:
 - Lång-kort,
 - Hungrig-mätt
 - Liten-stor,
 - Ljust-mörkt
 - Kall-varm
 - Snäll-dum

10. Synonymord: Låt barnet komma på synonymord till:
 - Ramla (trilla),
 - Trasig (sönder),
 - Prata (snacka, viska)
 - Varm (het)
 - Kall (sval)

11. Långa och korta ord: Be barnet säga vilket ord som är längst och gärna förklara varför
 - Skalbagge-hus
 - Lekplats-sko
 - Mamma-pappa
 - Tåg-backe

12. Stavelser i ord:
 - Vad blir kvar i ordet **busa** om jag säger **bu-** (-sa)
 - Vad blir kvar i ordet **musik** om jag säger **mu-** (-sik)
 - Vad blir kvar i ordet **ljuga** om jag säger **-ga** (lju-)
 - Vad blir kvar i ordet **fika** om jag säger **-ka** (fi-)

Linda Flisberg



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se