



**Tidig  
språkutveckling  
i naturen**

Generisk modell



# Tidig språkutveckling i naturen

Early **L**anguage **D**evelopment **i**n **N**ature

Generisk modell



**Redigering:**

Martin Vollmar, bsj Marburg, Sue Waite, Jönköping University (Sweden)

**Teknisk redigering:** Barbara Kejžar

**Utgivare:**

CENTER ŠOLSКИH IN OBŠOLSКИH DEJAVNOSTI (CŠOD)

Frankopanska 9

1000 Ljubljana

[info@csod.si](mailto:info@csod.si)

[www.csod.si](http://www.csod.si)

+386 1 2348 601

**Ansvarig person:** Branko Kumer, direktör

**Design:**

Design Demšar d.o.o.

Generisk modell ingår i Teoretisk handbok ELaDiNa som specialkapitel. Här utarbetas det som separerat dokument för projektets behov.

Denna handbok utarbetades i projektet Early Language Development in Nature – ELaDiNa (Erasmus+ KA2 Strategic partnership), finansierat av Europeiska Unionen. Asikter och asikter som uttrycks är dock endast författarens/författarnas och aterspeglar inte nödvändigtvis de från Europeiska unionen eller CMEPIUS. Varken Europeiska unionen eller den beviljande myndigheten kan hallas ansvariga för dem.

# Innehåll

<b>Inledande kommentar</b> .....	5
<b>Tidig språkutveckling</b> .....	6
Språk i allmänhet .....	6
Hur skaffar sig barn språk? .....	7
Språkutveckling bygger på interaktion och kommunikation .....	8
Barn utvecklar aktivt språket .....	8
Barn behöver en stimulerande språklig och icke-språklig miljö .....	9
Faser, etapper och milstolpar .....	10
Kort översikt .....	10
Från småbarn till förskolebarn till skolbarn när det gäller språkutveckling .....	11
Variation, milstolpar och hinder .....	12
<b>Naturen som språkstödande miljö</b> .....	14
Naturliga utrymmen är speciella: egenskaper, alternativ och överkomliga priser .....	15
Påverkansstruktur: Natur och tidig språkutveckling .....	17
Naturen som samtalspartner utan ett språk .....	17
Barns utvecklingsdrivande krafter .....	18
<b>Språkutveckling i naturen och rollen som professionellt stöd</b> .....	24
Möjliggör naturupplevelser på ett medvetet sätt .....	25
Var med som villig samtalspartner .....	26
Kunskap om språk, språkinläring och språkbefrämjande .....	27
Reflektion över det egna språkbruket .....	28
Övning och praktik av det språkstödande tillvägagångssättet .....	28
<b>Strategier och metoder</b> .....	29
Anta en grundläggande språkstödande attityd .....	29
Låt barnet leda samtalet - skapa gemensam uppmärksamhet på ämnet/orden .....	30
Dialog eller eget prat .....	30
Bekräfta, upprepa och fyll ut barnets yttranden .....	30
Korrigerande återkoppling .....	31
Namnge okända ord ofta .....	31
Använd lämpligt och rikt språk .....	32
Turtagning – var uppmärksam på ömsesidighet i dialog .....	32
Fokusera på tysta barn .....	32
Undvik imperativ .....	33
Ställa frågor .....	33
Berätta historier – berättelser av barn och för barn .....	33
<b>Referens</b> .....	36

## Inledande kommentar

Termen "Generisk modell" i fråga om det trinationella, europeiska projektet "ELaDiNa" avser dess kärninnehåll, motivering och väsentliga metoder. Det är en modell som ligger inom det elementära och primärpedagogiska området och är därmed inriktad mot praktisk tillämpning i daghem och grundskolor. Påståendet och egenskapen hos modellen är generisk i den meningen att "ELaDiNa" som ett förhållningssätt till handling är eller bör vara tillämpligt för så många pedagogiska institutioner som tar hand om tre- till sjuåriga barn som möjligt - oavsett deras specifika nationella, regionala, lokala, rumsliga, språkliga och kulturella förhållanden. I detta avseende ska den "generiska modellen" förstås som icke-specifik och allmän.

De specifika förutsättningarna i varje enskilt fall kommer naturligtvis att spela en avgörande roll i mottagandet av modellen och kommer att vara formativa för dess praktiska tillämpning i skolor, daghem och i utbildning av lärare och lärare. Genom att vara generisk och icke-specifik är modellen avsedd att vara tillämplig för ett brett spektrum av applikationer. Därigenom bör det också ha en stimulerande effekt. Det impulsgevande och kreativa, som också ekar i ordet "generisk" och har sina rötter i den latinska roten "genus", återfinns här igen.<sup>1</sup>

Således uppfattas "generisk modell" som en synonym för ett "förhållningssätt till handling" eller en "handlingsmodell" som syftar till att inspirera/stimulera/aktivera pedagogisk praxis med kunskap om resonemang och handling.

Modellen är resultatet av många års praktiskt och teoretiskt arbete för ELaDiNa-projektpartnererna inom områdena naturpedagogik och språkutveckling av barn. Den avgörande frågan här var och är hur den språkliga stödpotentialen för vistelser och upplevelser i naturen kan utvecklas. Denna modell fungerar som projektets innehållsmässiga paraply. Projektets intellektuella utgångar ELaDiNa Training Programme, ELaDiNa Theoretical Handbook och ELaDiNa Practical Handbook är därför kopplade till detta i enlighet därmed.

1 Annars uppfyller generell och ospecifik en väsentlig betydelse av termen "generisk", och den används i olika sammanhang med betydelser av olika slag. Inom lingvistikens betecknar till exempel generiska termer hela klasser av objekt eller personer - det vill säga generiska begrepp som träd, böcker, människor - och generiska uttalanden är ospecifika generaliseringar. I IT-sammanhang används generiska program och modeller för att mena grovt generella konstruktioner som är tillämpliga i alla möjliga specifika sammanhang. I biologi är egenskaper hos ett släkte som den upprättstående gången generiska egenskaper hos människor. Generiska produkter har också blivit kända från läkemedelsområdet som generika. Här beskriver de läkemedel för vilka den aktiva ingrediensen inte längre är patenterad och kan replikeras av andra företag än den som utvecklar produkten. Distributionen och bättre tillgänglighet i samband med detta är också att önska för den generiska modellen av ELaDiNa, även om det naturligtvis inte är en marknadsformad eller teknisk produkt eller koncept.

### Tidig språkutveckling

ELaDiNa-modellen ser möjligheter till språkstöd som öppnar upp när förskolor eller grundskolor lämnar sina "vardagliga-fyra-väggar" och utför sin pedagogiska praktik med 3- till 7-åriga barn i öppna naturområden. Således är två viktiga ämnen för tidig utbildning relaterade till varandra: språkutveckling å ena sidan och naturupplevelser å andra sidan.

För att konceptualisera möjligheterna till språkstöd och implementera dem med hjälp av modellen är språkliga fynd av mycket grundläggande karaktär av betydelse. Utan förståelse för vad spark utgörs av och hur barn förvärvar språk, skulle en viktig bakgrund av dessa språkstimulerande ELaDiNa-strategier saknas. Dessutom fungerar mekanismerna och faktorerna för intuitionell språkinläring och dess faktiskt observerbara hinder som en viktig orientering och som referensfält för denna modell. Slutligen följer ELaDiNa-modellen idén om ett integrerat, holistiskt språkstöd baserat på implicit språkinläring och inte idén om en isolerad utbildning baserad på explicit språkinläring.

### Språk i allmänhet

Språket är konstitutivt för mänsklig existens och dess existens i världen. Därför är språkutveckling som språkinläring ett mycket grundläggande existentiellt fenomen. Det handlar inte bara om att förvärva det väsentliga verktyget för tänkande. Det handlar också om språkets väsentliga kommunikativa funktion.

Att kommunicera, interagera och samarbeta med varandra blir mycket mer mångfacetterat, differentierat och i slutändan mer kraftfullt med hjälp av språk än vad som är möjligt i socialt samarbete med icke-språkliga ljud och gester - till exempel av icke-mänskliga arter.

Den kognitiva och kommunikativa funktionen hos det mänskliga språket hänför sig till det faktum att endast genom språket öppnas världen, det vill säga att människor inte är beroende av ett nära samspel mellan instinkter och miljö.<sup>2</sup> Språkliga symboler och syntaktiska regler för hopkoppling gör det möjligt att föreställa sig en värld som överskrider det omedelbara handlingsfältet och uppfattningen.

---

2 Termen "värld" väljs här i den mening som Plessner (2003) diskuterar den till skillnad från "miljö". I hans filosofiska antropologi betecknar miljöbundet liv den strikta överensstämmelsen mellan en organisms ritning, t.ex. ett djur, och den del av dess miljö som passar den. Miljö innebär slutna funktionella cirklar, avgränsning, starka instinkter, specialisering. Den mänskliga arten, å andra sidan, kännetecknas av instinktiv svaghet, fysisk icke-specialisering och framför allt av förmågan att använda språkliga symboler genom att länka regler. Det måste bekanta sig med en öppen värld genom att agera, språkbaserat och konceptbildande.

Slutligen är mänskliga språk enormt komplexa och mycket produktiva på grund av deras kombinatoriska natur. De är inte bara samlingar av ord, utan - enligt W. v. Humboldts välkända uttalande - "språket måste utgöra en oändlig användning av ändliga medel." (se Taylor, 2017, 219f). Således kan tidigare, nuvarande, och en annorlunda framtid och olika möjligheter att handla uppfattas. Världen delar sig kvasi-dualistiskt:

- Att komma in i en värld "här och nu", som nås via sinnesorgan.
- In i en värld som kan föreställas bortom den materiella världen som kan uppfattas av sinnena.

Dessa två världar, som är sammanvävda i ständig ömsesidighet, formar människovärlden och självrelationen. Detta skapar nutid, dåtid och framtid. Alla möjliga dimensioner av människans kognition, känslor, sinnen eller drivkrafter är strukturerade med hjälp av språk eller åtminstone påverkade på ett oundvikligt sätt.<sup>3</sup> Endast språk, begrepp och logiska meningar gör det möjligt att till exempel hantera sådana grundläggande affekter som ilska, irritation, rädsla eller svartsjuka på ett socialt acceptabelt sätt. Att hantera ambivalenta konflikter på ett sådant sätt att sociala känslobaserade band förblir stabila är endast möjligt om de kan verbaliseras och reflekteras över.

Därför är språket mer än bara ett verktyg för tanke och kommunikation som kan plockas upp när det behövs: detta "skapar ett sammanhang för mänskligt liv och handling", är ett "medium där vi rör oss", en "egenskap hos dem vi är" (Taylor, 2017, 175f).

### Hur skaffar sig barn språk?

På grund av den enorma komplexiteten hos mänskliga språk är primärspråksinlärning utomordentligt häpnadsväckande. Oavsett var ett barn föds kommer det att tillägna sig språk eller till och med de språk som talas av människorna i dess omedelbara omgivning. Inom de första fyra till fem åren kommer barnet att förvärva de grundläggande funktionerna i språket.

Trots alla skillnader i specifika språk och kulturella och sociala förutsättningar under uppväxten är utgångspunkten, mekanismerna och sambanden som påverkar ett barns tidiga språkutveckling i grunden universella.

Med en närmare titt på tidig språkutveckling framträder följande viktiga språkliga och utvecklingsmässiga fynd:

---

3 När det till exempel gäller kognitiv utveckling är det endast en viss nivå av språkutveckling vid 3-4 års ålder som gör det möjligt att frigöra tänkandet från handling, det vill säga att bli kontextfri och att överskrida här och nu av en omedelbar (stimulans) situation (jfr. Andresen 2004).

### Språkutveckling bygger på interaktion och kommunikation

Vid födseln har ett barn redan passerat den första prenatala symbiotiska fasen av sin utvecklingsprocess och engagerar sig aktivt i sin miljö, initialt med hjälp av medfödda system så som gråt, tröstande med tummen, fastklamrande, ögonspårning och leenden. Interaktion alltså. Barnet kommunicerar. Barn är skickliga kommunikatörer (David et. al, 2003). Dessa tidiga, mycket fysiska och sensoriska former av interaktion och kommunikation kan redan förstås som ömsesidiga och dialogiska.

Barnet skulle inte utvecklas utan en reaktion från sin omgivning. Det beror på lyhörddheten hos vårdgivare som reagerar på barnets aktivitet. Barnet har dock ännu inte de faktiska medlen för att föra en dialog i snävare bemärkelse: logos, som betyder "ord" på grekiska. Denna omständighet återspeglas fortfarande i den etymologiska roten till ordet "spädbarn", som går tillbaka till latinets "infans" och betyder "att vara stum, inte vältalig". Människan föds mållös.

Fortfarande utan talverktyg befinner sig barnet i en värld av talande människor. Man kan säga att det badar i språk utan att kunna formulera sig språkligt (jfr. Simms, 2008, 165). Termen språkbad bör dock inte användas för att framkalla en association av passivitet.

### Barn utvecklar aktivt språket

Från början är barnet fokuserade på språk, i synnerhet på språkliga yttranden från sina vårdgivare (jfr. Karmiloff/Karmiloff-Smith, 2001). Men det språkfokuserade och mållösa barnet är allt annat än passivt och bara absorberande, utan försöker snarare, baserat på sina primärt sensoriskt-kroppsliga handlings sätt, aktivt extrahera regler och betydelse från miljöns språkliga eller ljudliga strömning. Gradvis försöker det påverka miljön med sina egna ord. (jfr. Schäfer, 2012). Det är alltid förknippat med enorma vinster i autonomi när barn gradvis kan använda språket aktivt.

Hur barn känner igen strukturer och regler i ljudströmmen och aktivt använder dem vid sin egen talproduktion kan till exempel ses i övergeneraliseringen av regler. Sådana fel som "gås - gåsar" eller "mus - musar" kan inte baseras på imitation, eftersom detta nästan aldrig hörs hos vuxna. Snarare är de produktiva fel som indikerar att en regel för pluralbildning förstås och tillämpas kvasi-generellt.

Det är möjligt att medfödda dispositioner bidrar till att barn aktivt utvecklar språket. Enligt Chomsky sker allt detta på grund av en medfödd förmåga, en så kallad "Language Acquisition Device" (LAD), som gör det möjligt att förvärva den enormt komplexa strukturen hos mänskliga språk (först publicerad i Chomsky, 1957). Förstått som ett universellt förklarar det också att barn kan tillägna sig vilket naturligt språk som helst utan svårighet.



Däremot förklarar användningsbaserade teorier om språkinlärning, såsom Tomasello (2019), språkinlärning inte i termer av en sådan medfödd språkspecifik förmåga, utan i termer av användningen av språk i barnets sociala miljö. Även enligt Bruner kan fokus läggas på den lyhörda sociala miljön, vikten av "villiga samtalspartners". Enligt Bruner (2002) kan ett "stödsystem för språkförvärvande" (LASS) placeras bredvid Chomskys POJKE.

### Barn behöver en stimulerande språklig och icke-språklig miljö

Språkinlärning beror framför allt på att vuxna ger lämplig input, inte bara som rena språkmodeller, utan också så som "villiga samtalspartners" (Bruner, 2002, 31) till barnen. Enligt Bruner spelar så kallade "gemensamma åtgärdsformat" en speciell roll, dvs. föräldra-barn-interaktioner som erbjuder förutsägbara och begripliga handlingsmönster för det språkinlärande barnet på villkor av ett välbekant, säkert föräldra-barn-band eller anknytning. Sådana format som upprepad lek med försvinnande föremål gör det möjligt för barn att ta avgörande steg eller språng i språkförståelse och tal.

Språkliga handlingar tilldelas icke-språkliga handlingar och objekt och blir möjliga att länka och begripliggöra för barnet. Man inser från detta vikten av det språkliga och icke-språkliga språkkontexten, det vill säga de vuxnas uppmärksamhet gentemot barnet och alla objekt som är intressanta, som väcker nyfikenhet eller bemöter nyfikenhet.

Om sådana föremål kommer in i barnets horisont - till exempel genom att peka på dem - kan en gemensam uppmärksamhet hos barn och vuxna utvecklas på detta sätt, vilket är extremt gynnsamt för språkutvecklingen. Även om barnet ännu inte kan förstå eller producera alla betydelser av den språkliga kopplingen mellan ord, handling och objekt, representerar sådana situationer nyckelsituationer i språkutvecklingen. Här kan barnet uppleva extraspråklig betydelse vid en meningsfull handling. I dessa meningsfulla situationer lär man sig språk på vägen. De avgörande faktorerna här är: lyhörda vuxna som ger språkliga betydelser till barns yttranden och objekt och en stimulerande icke-språklig miljö med objekt och fenomen som intresserar och berör barnet, vilket gör honom eller henne nyfiken. För barnet är språkliga uttryck meningsfulla i dessa situationer eftersom det finns något att dela eller det finns något att upptäcka, något att uppleva.

I sådana meningsfulla situationer uppstår något som också är mycket viktigt för ett barns språkutveckling: glädje och glädjen att tala. Barnet upplever hur effektivt, nästan magiskt, språket kan expandera handling.

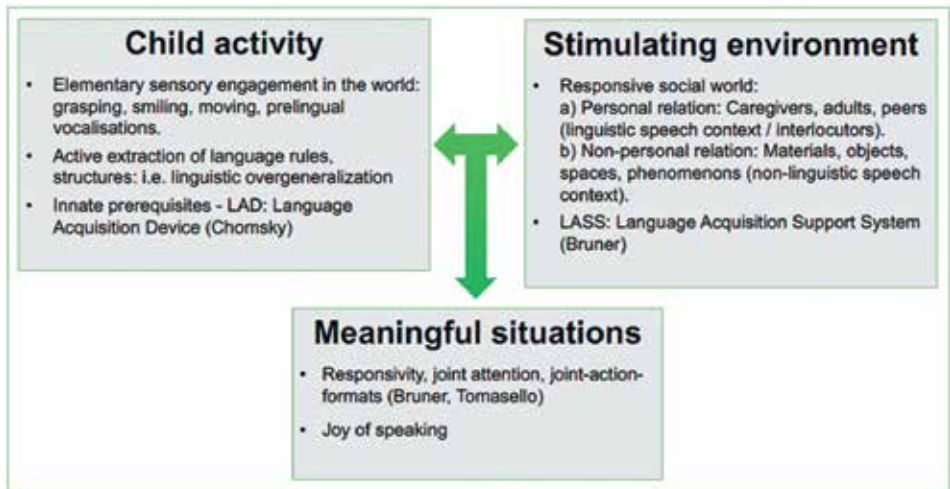


Bild: Nyckelfaktorer för språkutveckling – översikt

### Faser, etapper och milstolpar

För att hantera frågan om hur barn förvärvar språk måste följande läggas till ovan nämnda nyckelfaktorer: utvecklingen av ett barns språkliga kompetenser och prestationer sker i typiska faser eller stadier som bygger på varandra och som inte kan hoppas över.

### Kort översikt

Förloppet kan delas in mycket grovt i

- en pre-lingual fas fram till det första talade ordet vid ungefär ett års ålder och
- en språkfase därefter.

Vid närmare övervägande är denna distinktion strukturerad av många andra faser, som i sin tur avser olika aspekter av språkinläring. Dessa inkluderar till exempel språkförståelse, ordförråd, fonologisk kompetens, grammatisk-syntaktisk regelkompetens eller situationsanvändning.<sup>4</sup>

Några utvalda milstolpar i dessa processer är:

- Vid födseln börjar icke-verbal kommunikation genom pekande gester, ansiktsuttryck och andra gester.
- Vid ungefär 6 månaders ålder förstår barn de första orden och begreppen (Rothweiler & Meibauer 1999).

<sup>4</sup> För en detaljerad beskrivning se bidrag från Novak & Dolgan i Teoretisk handbok ELaDiNa

- Barn uppfattar talljud av det omgivande språket på ett alltmer differentierat sätt och producerar det första ordet vid cirka 12 månader (Kauschke 1999). Det första steget och det första ordet ligger alltså nära varandra och markerar barnets växande autonomi.
- Vid cirka 2 års ålder har barn ett ordförråd på cirka 50 ord, som expanderar snabbt (vokabulärsprint). Det kan nu kombinera enskilda ord. Detta är början på meningsbyggnad eller syntaxutveckling (Clahsen 1988). Gradvis producerar barn längre ordsekvenser och känner igen olika ordformer och grammatiska element.
- Vid cirka 3 - 4 års ålder har de flesta av de morfologiska och grammatiska elementen i ett språk förvärvat om språkinläringen är ostörd (Sachse 2015). Dessutom börjar barn tolka språket, d.v.s. de kan frigöra språket från den "verkliga" situationen (Andresen 2004) och vissa barn använder redan konjunktiv i rollspel.
- Vid cirka 5 - 6 års ålder brukar primär språkinläring avancera till den punkt där barnet förstår passiva meningskonstruktioner och kan bilda mer komplexa meningar med olika konjunktioner.
- Vid cirka 6 - 8 års ålder använder barn språk på en högre nivå, d.v.s. de använder lämplig grammatik i tal och skrift och många barn blir bättre berättare.

### Från småbarn till förskolebarn till skolbarn när det gäller språkutveckling

Fram till skolåldern är språkinläringen oerhört snabb och kännetecknas av en snabb ökning av språkkunskaper och prestationer. Det är rimligt att anta att det finns en kritisk fas fram till det tredje och fjärde levnadsåret, vilket utgör den språkliga grunden för alla senare faser (jfr. Oevermann, 1972; Hirsh-Pasek & Golnikoff, 2003, 91). Men särskilt på dagis och i början av skolåren finns det en markant hög mottaglighet hos barn för språkliga impulser, vilket också kan relateras till hjärnans stora neuronal-plasticitet i barndomen.

Under normala förhållanden är början av förskolan mellan tre och fyra år en fas där barn redan kan behärska de flesta grammatiska strukturerna i sitt modersmål. De kan bilda längre meningar och har också ett relativt differentierat ordförråd och en daglig ordförrådstillväxt. Ordet betydelser har också närmat sig vuxenspråket mycket. För Andresen (2004, 57) representerar det fjärde levnadsåret en fas av radikal förändring som har att göra med de växande språkliga och kommunikativa förmågorna.

Många barn utvecklar ett helt nytt intresse för språk under denna tid. För att utforska världen använder de till exempel sin allt rikare språkliga grund i otaliga varför- och hur-frågor.

En förändring i synnerhet bör betonas: Barn börjar avkontextualisera språk utan att kunna tänka i abstrakta termer. Mer och mer kan de skilja språket från den "verkliga" situationen, t.ex. i berättande. Det handlar inte längre bara om språkbruk av dialog och samtal om den upplevda situationen. I allt högre grad går det bortom här och nu i en situation. Den gradvisa användningen av konjunktiv, som är språkets form av möjligheter, passar också in i detta.

En ytterligare språkrelaterad utmaning kommer med skolans inträde: tillägnandet av skriftspråk. Läsning och skrivning innebär ett enormt utvecklingssteg för barn, eftersom delaktighet i samhället är kopplat till att behärska skriftspråket. Det är det synliga steget från ordförståelse till läskunnighet. Läskunnighet baseras dock främst på prediktorer förvärvade muntligt: ordförråd, berättande och fonologisk medvetenhet (Hirsh-Pasek & Golnikoff, 2003, 102ff).

### Variation, milstolpar och hinder

Fasbeskrivningarna av språkutvecklingen är inriktade på en framgångsrik normutveckling, med ungefärliga tidsintervall. De enskilda utvecklingsprocesserna är dock mycket varierande och följer inte exakta milstolpspecifikationer när det gäller tid.

Den höga variationen är tydlig, till exempel när det gäller tillägnandet av ett andraspråk, vilket berikar barnets språkutveckling. I grund och botten följer andraspråksinläring samma principer som förstaspråksinläring, dvs. barn plockar gradvis upp språket i sin miljö vid kommunikation. Beroende på om förvärvet av flera språk sker samtidigt från födseln eller successivt från 2 till 4 års ålder eller successivt från 4 till 7 års ålder, uppstår olika förhållanden. Ju senare ett andra språk förvärvas, desto större överföringseffekter från det första språket, vilket också kan leda till problem, särskilt vid förvärvet av grammatiken för ett nytt språk.<sup>5</sup> Sammantaget, med tanke på barnens höga mottaglighet för språkstimuli, representerar andra eller många språkförvärv en extremt värdefull utvidgning av språkförmågan. Fasstrukturen finns kvar men kan ändras.

Den höga variabiliteten kan också ses, när barn vid två års ålder aktivt använder mindre än 50 ord, knappt talar och inte bildar tvåords-meningar, men sedan kommer ikapp och inte längre uppvisar några språkproblem.<sup>6</sup>

---

5 Från cirka 7 års ålder automatiseras modersmålets grammatiska kompetens i talaren i sådan utsträckning att en spontan, okontrollerad vardaglig språkinläring av det grammatiska systemet knappast är möjlig, och det kräver en medveten tillämpning av grammatiska regler som vid inläring av främmande språk i skolan.

6 Det finns dock också en hög andel så kallade "late talkers" som inte blir "late bloomers" och utvecklar allvarliga språkproblem, till exempel på grund av bristande språkstimulering. (jfr. Zollinger, 2010, 290).

Men med all normal variabilitet finns det variationer som kan vara problematiska:

- Ett ökat antal barn har talsvårigheter eller till och med störningar som kan påverka deras utvecklingsprocess negativt. Således är en bristfällig språkutveckling en prediktor för social nackdel: Till exempel är skolavhopp betydligt högre (se Law et.al., 2009).
- Bernstein (1964) påpekade redan att socialgrupp 2 och 3 har färre stötande språkstimulerande miljöförhållanden än socialgrupp 1, vilket kan manifesteras i olika språkföreställningar: att tala i form av begränsade eller utarbetade koder (se även Clegg & Ginsborg, 2006).

Trots mångfalden av de enskilda problemen kan det konstateras för väldigt många fall: Den "avgörande faktorn för bristfällig språkinlärning [är] en otillräcklig språkmiljö" (Neumann et. al., 2009, 9).

Studier som den inflytelserika av Hart & Risley (1995) om "meningsfulla skillnader" har undersökt kvantiteten och kvaliteten på föräldrarnas språkinmatning med avseende på familjernas socioekonomiska status. De fann imponerande skillnader mellan familjer med lägre och högre socioekonomisk status. Enligt detta finns betydligt svårare språkmiljöer i socialgrupp 2 och 3: Långt färre direkta talhandlingar mellan föräldrar och barn äger rum och tonvikten ligger på att följa order och tillrättvisa snarare än på bekräftelse, erkännande och den språkliga interaktionens givande karaktär (jfr. Hirsh-Pasek & Golnikoff, 2003, 89ff). Dessa fynd misstänks dock för att märka språkstilar hos socialt missgynnade, fattiga föräldrar i socialgrupp 1 så som bristfälliga (Dudley-Marling, 2009). Faktum är att alltför snabba och enkla attribueringar och slutsatser som tolkar korrelationer som orsakssamband inte bör göras. Generell uppmärksamhet bör dock här riktas mot sambandet med att föräldraspråkshandlingar riktade direkt till barnet har en viktig inverkan på barns språkutveckling. Många fynd från lingvistikens visar detta (t.ex. Hoff, 2003; Huttenlocher, 2010). Spädbarn som upplevde mer barninriktat tal blev effektivare i att bearbeta bekanta ord i realtid och hade större uttrycksfulla ordförråd (Weisleder & Fernald, 2013). I vilket fall som helst spelar kvantiteten och kvaliteten på språkinmatningen en viktig roll.

Ur ett socialt och pedagogiskt perspektiv spelar dessa fynd om skillnader i språkutveckling och dess miljöförhållanden stor roll. Även när det gäller barn med språkproblem, utvecklingsförseningar eller störningar avbryts inte de grundläggande mekanismerna för språkinlärning. Därför riskerar explicit inlärning i form av undervisning eller utbildning att skapa en stigmatiserande separat värld för det unga barnet, vilket skulle göra inlärningen svårare. I vilket fall som helst är processen för hur språkliga förmågor bildas i barndomen en central utvecklingsprocess för varje individ. Slutligen, som redan diskuterats, är språket en nyckel till världen - och till sig själv.

Som påpekade sker primär språkinlärning för övrigt i samband med meningsfull, dialogisk kommunikation i en lyhörd språklig och icke-språklig miljö. Utan under-

visning, men med språkpartners. Ett vardagligt integrerat språkstöd, som vänder sig till 3- till 7-åriga barn, bör vara inriktat på detta.

Utan påverkan av ett barns icke-språkliga miljö, stimuli för handling och atmosfärer som härrör från det, skulle språkutvecklingen fattas för endimensionellt. Bruners begrepp "Language Acquisition Support System (LASS)" syftar främst på den sociala världen i form av referenspersoner. Men den sociala världen innefattar också tingens värld, som är stimulerande, meningsfull eller betydelsefull i större eller mindre utsträckning. När det gäller saker tänker lingvister mest på artefakter, det vill säga avsiktligt producerade föremål. Den lärorika bilderboken i händerna på mamman som står inför barnet kan vara en typisk bild här. Men "FLICKAN" kan lika gärna utsträckas till stöd för den icke-mänskliga världen, för icke-mänskliga varelser, saker, atmosfärer eller fenomen - till naturen. Detta har en speciell potential.

### Naturen som språkstödande miljö

Naturliga utrymmen<sup>7</sup> kännetecknas av en intressant stimuleringspotential för barns utveckling och särskilt även för språkutveckling. Jämfört med mestadels reglerade och utformade vardagsrum är naturliga utrymmen märkligt annorlunda. Särskilt eftersom de inte är utformade och kännetecknas av den icke-mänskliga sfären öppnar de möjligheter till erfarenhet, interaktion och kommunikation som inte tillhandahålls i klassrum, förskolor eller grupprum i förskolor.

Utomhus i naturen betar sig många barn och till och med grupper av barn annorlunda än de gör inomhus. Barn liksom vuxna kanske inte förväntas öppna sig först och bli pratsamma när de entusiastiskt plocka löv eller svamp. Andra, mer rastlösa barn slår sig ner och blir uppslukade av att undersöka en gammal ruttan trädstubbe och prata med en tusenfoting där. Andra förhandlar högljutt om ordningen när varje barn får hålla den blå självlysande skalbaggen i sina händer - men den läskiga krypen har sina egna idéer och kryper in i sin anorak under förvånade blickar: Frågor uppstår som: "Hur gör han det med sina smala små ben?"

Situationer i naturen kännetecknas ofta av en sådan speciell dynamik. De exemplariska scenerna antyder redan den språkfrämjande potential som kan ligga i

---

7 Naturen ska förstås här i klassisk mening: Det är den del av världen som har skapats och utvecklats utan människans ständiga ingripande, har följaktligen inneboende godtycklig dynamik som inte produceras av människor, är märkbar för sinnen och är en del av människans livsvärld (jfr. Seel 1996, 20). I mycket praktiska termer handlar det om öppna naturytor eller landskap som är mer eller mindre vilda och tillgängliga för människor.

den naturliga icke-språkliga miljön. Vad kännetecknar egentligen naturutrymmen i detta sammanhang?

### Naturliga utrymmen är speciella: egenskaper, alternativ och överkomliga priser

Naturliga utrymmen kan naturligtvis vara mycket olika: öppna fält, lövskogar, blandskogar, barrskogar, vattenlandskap i floder, bäckar, sjöar eller havet, steniga landskap, snö eller is - för att bara nämna några naturliga utrymmen som är typiska för många områden runt om i världen. "De flesta naturliga landskap består av vatten i flytande eller fast tillstånd, växter, stenar/mineraler eller en kombination av dessa tre" (Li et.al. 2023). Detta övervägande fångar dock i första hand vad som är permanent och bestående om ett naturområde. Det räcker inte.

Trots all specificitet som skiljer de betongtillgängliga naturområdena från varandra kan följande betraktas som en gemensam nämnare: Varje enskilt naturområde erbjuder ett universum med stor variation och mångfald, som trots allt inte bara kännetecknas av olika växter, stenar eller/och vatten. Naturutrymmen och landskap är animerade och genomgår ständiga säsongsbetonade och dygnsbetonade, väderrelaterade variationer och förändringar. De erbjuder en kontinuerlig förändring av ljus och mörker, kyla och värme, nära och långt, vått och torrt; det ålägger sig sensorisk perception genom att till exempel vind, temperaturer och ytor stimulerar huden, ljuset, färgerna och avstånden påverkar ögat, upp till multiform stimuli av ljud och dofter eller till och med vad det gäller balansen (Sebba, 1981). Naturmiljöer är fulla av överraskningar, fulla av liv och samtidigt representerar de beständighet och beständighet. Detta gör dem till en spännande lek- och aktivitetsplats för barn.

Överflödet av okända saker och levande varelser, rörelseomfånget, möjligheterna att leka och ha äventyr presenterar sig sällan inomhus. I naturen öppnas små och stora mysterier och hemligheter under stenar, det finns konstiga krypande djur med otaliga fötter, andra utan fötter i död ved eller i en pöl, men också mjuk, skön mossa, stora träd som skyddar mot regnet, pinnar som fungerar som magiska trollstavar eller balanspinnar, atmosfärer som inbjuder dig att dröja kvar eller till och med att ge dig ut i en kanjon: Mångfalden och kvaliteten på alternativen möter barnens motivation av att uppleva världen intensivt.

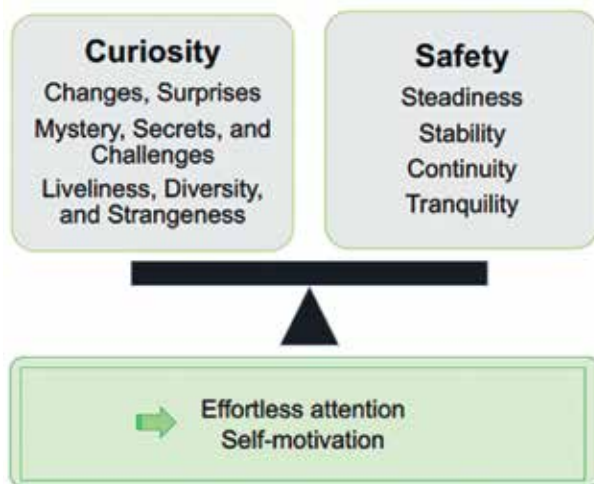
Dessa beskrivningar är inte bara beskrivningar av funktioner, men de förklarar komplementaritet hos rumsliga funktioner och handlingsmöjligheter för ett ämne. Gibsons (1979) begrepp "affordances" kan också användas i detta avseende. Termen betonar ett slags anpassning av utrymme till motiv för handling och i synnerhet den intensiva uppfattningen av den person som agerar. I detta avseende kan egenskaperna hos naturliga utrymmen förstås som möjligheter och krav på handling som intensivt engagerar barnet i en aktivitet, t.ex. att upptäcka, flytta, utforska, undersöka, förstå, bevisa sig själv eller komma till vila.

Generellt anges att naturmiljöns egenskaper bidrar till barns utveckling. De olika naturområdenas mångsidiga särdrag kan sammanfattas i en bred dubbelstruktur:

- Å ena sidan är naturen utmanande, överraskande, mångsidig, livlig, mystisk, motståndskraftig och ständigt föränderlig, medan
- å andra sidan presenterar den sig som något kontinuerligt, bestående och skyddande (jfr. Gebhard, 2001; Kahn & Kellert, 2002; Sebba, 1991).

De två aspekterna rymmer de två viktiga motivationsgrunderna nyfikenhet och säkerhet. För barn i synnerhet innebär nyfikenhet alltid också fysisk nyfikenhet, det vill säga att vara fri att utforska rymden enligt egen plan och att ta och hantera risker. Naturliga utrymmen är förutbestämda för detta.

Dessutom verkar stimuleringspotentialen i naturliga miljöer möjliggöra former av uppmärksamhet som är praktiskt taget enkla och framför allt självmotiverade utan att vara överstimulerade (se Kaplan, 1995, 172). Dessa former av "enkel uppmärksamhet" ger gynnsamma förutsättningar för intensiva inlärningsprocesser och intensiva erfarenheter.



Sammanfattningsvis kan naturliga ytor användas som koncept för extraordinära, stimulerande upplevelseutrymmen. Extraordinärt här innebär också att de utgör en slags motsatsvärld för många barn och även för vuxna med tanke på ett ökande avstånd från natur, urbanisering och domesticering. ELaDiNa-modellen förespråkar därför, liksom många utomhuspedagogiska initiativ och tillvägagångssätt, att vi inte förlorar tillgängliga naturutrymmen ännu mer ur sikte, utan snarare skapar tillgång och främjar närhet till naturen av goda skäl.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Frågan om tillgång till naturområden som ett öppet landskap hänvisar alltid till rättsliga grunder, som kan vara mycket olika i olika länder. Åtkomsträttigheter måste därför klargöras i förväg och vid behov också kämpas för.



## Påverkansstruktur: Natur och tidig språkutveckling

Naturutrymmens stimulerande och krävande karaktär utgör grunden för den språkfrämjande modellen. Kraven skapar meningsfulla situationer som är tal- och språkuppmaningar. Således plockar ELaDiNa upp de betydande anslutningarna för språkutveckling. Detta tillvägagångssätt stöttar en tidig språkutveckling

- med fokus på intensivt och multisensoriskt engagemang,
- att skapa meningsfulla situationer av ömsesidighet
- i en optimal stimulerande naturlig miljö.

Denna sekvens ekar element i vägen för att höja uppnåendet genom utomhusinläring (Waite et al. 2015). Detta fördjupar samspelet mellan barns aktivitet och motivation å ena sidan och icke-språklig naturmiljö å andra sidan.

## Naturen som samtalspartner utan ett språk

Även om naturen som en icke-språklig miljö inte kan tala i bokstavlig mening, kan den metaforiska figuren av en talande natur – *natura loquitor*<sup>9</sup> – eller en natur som vänds för att illustrera denna krävande karaktär:

*“Träd vill klättras i, bär vill bli uppättna, svampar vill bli plockade och djurspår vill bli identifierade och spåras, okända blommor, ormbunkar och mossor vill bli identifierade, buskar är lockande gömställen, insekter vill bli studerade på nära håll, djur vill bli hittade, ljud vill bli undersökta och konstiga dofter vill bli identifierade samt att det plötsliga färgutbrottet på hösten vill kunna förklaras.”* (Becker, 2011, 7f)

För barn som har en känsla av förundran och utforskning är detta en giltig beskrivning av en skog med sin sensoriska mångfald och koncisa fenomen och atmosfärer. I bokstavlig mening kan naturen inte tala, dess sätt att möta oss är sensoriskt och påtagligt, inte abstrakt och avlägset. Men metaforiskt kan naturen bli en samtalspartner. En gammal aforism uttrycker denna koppling spetsigt:

*“Natur: Hon har varken språk eller diskurs; men hon skapar tungor och hjärtan, genom vilka hon känner och talar.”* (Tobler, 1869 (1782))<sup>10</sup>

När det gäller de kommunikativa ramvillkoren i naturutrymmen kan ytterligare positiva effekter på stödet för barns språkutveckling hittas, särskilt i grupper av barn: Särskilt i jämförelse med inomhusutrymmen, där många institutioner till-

9 I litterära studier är detta en topos för att fånga den romantiska poeten Joseph von Eichendorffs naturdiktning (jfr. Bormann 1968).

10 Citatet kommer från en aforistisk essä som Goethe inkluderade i sina skrifter men som förmodligen skrevs av den schweiziske författaren Georg Christoph Tobler, som flyttade in i Goethes kretsar 1781. Det fungerade som ett förord och förspel till det första numret av den berömda vetenskapliga tidskriften “Nature” 1869, översatt av redaktör och vän till Darwin F.R.S. Huxley som kallade det en “underbar rapsodi på” Nature ”.

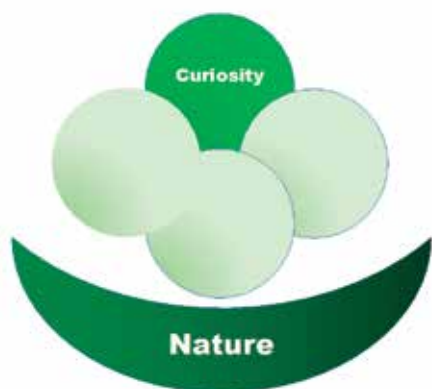
bringar större delen av sin tid att kommunicera med barn, är naturutrymmen mycket mindre utsatta för buller och störningar. Det akustiska utrymmet i en skog eller ett öppet landskap är redan intressant i sig som ett differentierat, rikt ljudlandskap. Buller och ljud hörs vanligtvis mycket tydligt och utan distorsion, vilket kan uppfattas som harmoniskt och stimulerande. Vanligtvis är ljudnivån mycket lägre än i korridorer, klassrum eller grupprum på utbildningsinstitutioner, där ljudet från bullerkällor reflekteras eller bryts på många släta ytor. Ens eget prat, promenader eller arbete är mindre påträngande i öppna utrymmen eftersom avstånden mellan människor också kan vara större.

Naturliga rum är därför extremt gynnsamma för språkutveckling, eftersom ingen bullerinducerad, illamående stress gör kommunikationen svårare och att lyssna på varandra är möjligt enklare och mer exakt. På grund av rummets rymd är det också färre processavbrott och störningar.

### Barns utvecklingsdrivande krafter

Det har beskrivits att stimulansen och den krävande potentialen i naturutrymmen motsvarar barns utvecklingsbehov och barns motivation att agera. Denna korrespondens är avgörande för modellens språkfrämjande syfte för att skapa meningsfulla språksituationer. **Följande fyra valda drivkrafter är särskilt lämpliga för att tydliggöra sambandet mellan natur-barn-språk.** Dessa överlappar varandra och är sammanvävda men kan särskiljas och namnges i sin specifika språkreferens.

#### 1. Nyfikenhet – lusten för det nya



Utvecklingen bygger på konfrontationen med att det nya är en synonym för det okända, obekanta eller främmande. Å ena sidan utlöser det nya en slags kris som ett ämne som vill utvecklas måste bemötas. Det okända nya, något konstigt eller ett mysterium irriterar objektivt rutinåtgärden. Detta är oroande. Å andra sidan har barn från en tidig ålder en nyfiken, öppen grundläggande attityd som gör det möjligt för dem att möta nya och okända saker - i uppmätta doser, naturligtvis - för att utforska dem och till och med söka upp dem självständigt. "Nyfikenhet skapar oro hos individen och denna oro kan bara lindras av det okända"

(Becker, 2016, 24). Men för det nyfikna barnet är det nya, som skiljer sig från det kända, inte en irritation som bör undvikas. Det liknar snarare "näringsvärdet hos

en livsmedelskälla ur de hungrigas perspektiv” (Bischof, 1985, 241). Hur naturliga utrymmen kan betjäna denna hunger med otaliga anmärkningsvärda fenomen – de olika livsformerna – har beskrivits tidigare i den generiska modellen.

För att aktivera nyfikenhet, ett “avslappnat fält” (Bally cit. Franzmann, 2013, 207) bidrar så att barn inte blir överväldigade, och rädslan blir dominerande som en antagonist gentemot nyfikenheten. När man tittar på förhållanden som främjar utforskning och nyfikenhet blir externa och interna faktorer till problem:

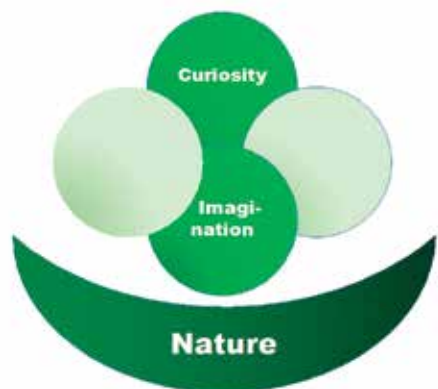
- Naturligt utrymme, med sin dubbla aspekt av nyfikenhet - uppvaknande förändring och variation och säkerhet - ger stabilitet, erbjuder goda förutsättningar som en icke-språklig miljö.
- Men även det sociala ramverket som språklig miljö spelar en stor roll här.
- Den inre källan till säkerhet, självförtroende, bestämmer slutligen ämnet eller nyfiket beteende. Det är både en förutsättning och ett resultat av att utforska det nya. Om förutsättningarna är de rätta är barnen förutbestämda att fördjupa sig i dialog med det nya utan tidspress.

Att agera utifrån denna centrala drivkraft för barns utveckling är direkt kopplat till språkutveckling. Nyfikenhet som en aktiv dialog med det okända, som också kan kallas att ifrågasätta det okända, försöker ta reda på vad det okända handlar om, vad det kallas eller vad det kan jämföras med. Det är uppenbart att detta innebär en direkt talimpuls. Okända naturfenomen väcker alla möjliga frågor - den mest självklara frågan är “Vad är det?” eller mer komplext “Varför är det så?”. Det okända, som uppmärksammas, hittas eller tränger sig på och är ännu inte bestämt och namngivet. Namn, ord och förklaringar till det okända måste hittas.

Samspelet mellan nyfikenhet och natur blir en stimulans för tal, som beroende på de tillgängliga samtalspartnerna kan bli en impuls för ett längre samtal. Nyfikenhet, lust till nytt, kunskapsörst väcks och “matas” när barn hittar spännande föremål och fenomen i behov av förklaring.

## 2. Fantasi – lusten för det möjliga och det omöjliga

Fantasins kraft är kopplad till nyfikenhet. Nyfikna frågor som “Vad finns under stenen? Vad finns bakom trädet?” är alltid förknippade med fantasier, inre bilder eller intuitioner om vad det kan vara. Även om detta snabbt kan klagöras i reella termer, är fantasin mycket mer involverad i mer komplexa frågor om varifrån eller varför – var kommer vinden ifrån? Varför tappar vissa träd sina löv på hösten? I detta sammanhang bygger abstrakt-teo-



retiska idéer och förklaringar på olika former av handlingsbaserat, sensoriskt och berättelsebaserat tänkande (jfr. Schäfer, 2009):

- Inre bilder och idéer som bildas i och från rörelser (konkret tänkande). Inre bilder kan föreställas inte bara som visuella bilder, utan också som auditiva, doftande, taktila eller gustatoriska bilder.
- Fantasier som bildas vid insamling, beställning och konstruktion av saker (estetiskt tänkande).
- Språkligt baserade idéer som bearbetar upplevda scener som metaforer, t.ex. när barn säger "Jorden smälter" medan de står i lera. "Det här är som..." förklaringar är "kanske den viktigaste formen av tidig barndomsförklaring av världen i en tid då barn upptäcker världen" (Schäfer, 2009, 95). Dessa är intuitiva eller naiva teorier. Animistiska idéer om goda och onda stenar eller moln som blir ormar kan vara lika förknippade med dessa former av berättande tänkande. Det är en "animerad värld som Piaget (1929) beskrev, där solen och månen följer små barn på deras promenader och där stenar måste vändas så att de inte blir trötta på att titta på samma utsikt." (Chawla 2008, 218) Då rör sig de iskalla träden i vinden för att de darrar och rör sig så mycket. Detta avser även tänkande i termer av hela berättelser, där barn kan tänka och uttrycka orsak-effekt och grundläggande konsekvensrelationer, det vill säga logiskt resonemang i termer av form (narrativt tänkande).
- I övergången till teoretiska föreställningar måste barnen alltmer placera sina föreställningar om ordning i ett nytt, icke-subjektivt sammanhang. Idéer de har förvärvat på grundval av konkreta sensoriska erfarenheter och språkliga metaforer, animister och berättelser förblir fokuspunkten. Men denna kunskap om världen kommer i allt högre grad att behöva läsas ut ur vardagliga sammanhang och inbäddas i vetenskapliga teoretiska referenser – från sinnen till logik (teoretiskt tänkande).

Fantasin riktas å ena sidan mot det möjliga i det verkliga och å andra sidan mot det omöjliga, som inte kan framstå som dolt.<sup>11</sup> Avgörande krafter hos människan, såsom vitalitet, känslighet, känslomässighet, uppfinningsrikedom – drömmar, dagdrömmar eller önskningar – träder in i fantasin.

Till exempel kan fantasin uppfinna historier som behöver berättas. En viktig källa till fantasi är fantasifull lek eller rollspel, som ofta inte är något annat än berättelser i handling. Vid två års ålder kan barn i allmänhet bemöta världen i läget "som om": De har förmågan att ignorera verkligheten och konstruera ett fantasifullt utrymme som överskuggar här och nu.

Språkbaserad förhandling är avgörande i denna process, vilket är anledningen till att detta representerar ett värdefullt språktillfälle. Naturliga utrymmen utveck-

---

11 Enligt Popitz (2000, 92) kan fantasi förstås som att "ta fram det dolda i nuet" och "gå in i det dolda".

lar också sin speciella uppmanande karaktär här. I skogen finns det till exempel många små lekplatser, t.ex. nischer, i det stora utrymmet. Det är mindre störningar från andra barn och rollspelen är betydligt längre och mer intensiva (Kirkby, 1989).

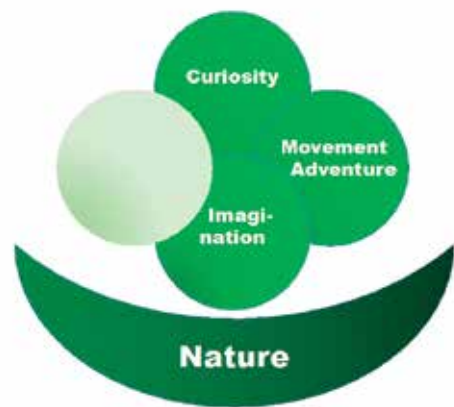
Dessutom, särskilt överflödet av former, ibland konstiga, suggestiva figurer och former, stimulerar de olika färgerna och materialen fantasin. Föreslagna former av till exempel stenar, trädbark eller blommor känns igen som näsor, stammar eller hela ansikten. Detta motsvarar narrativt tänkande och fysionomisk perception som är extremt barnslig. Det finns inget med tydlig lek eller i pedagogiskt syfte. Föremålen och atmosfärerna är inte ändamålsbundna och har därmed en speciell fantasistimulerande kvalitet.

### 3. Rörelse och äventyr – viljan att våga

Lusten till rörelse, som är centrum för barnets personlighet och fokuspunkten för hans eller hennes existens (jfr. Fischer, 2010), finner optimala förhållanden i naturen som förmodligen inget annat handlingsutrymme för barn. De meningsfulla situationer som kan framkallas när man fritt agerar ut denna barnsliga drivkraft pekar på en djupare koppling mellan rörelse och språkutveckling.

Tal är i sig en del av motorisk samordning och inkluderar ansiktsuttryck, ofrivilliga och frivilliga gester. "Språkligt yttrande kommer ur rörelse och representerar en fortsättning på den agerande rörelsen" (Merkel, 2010).<sup>12</sup> Att tala i barndomen är fortfarande förknippat med helkroppsrörelse under lång tid. Barns tal åtföljs av svepande rörelser och är aldrig så utan några gester som hos vuxna, där rörelserna är påtagligt få oftast.

I den naturliga miljön främjar rörelser och språkutveckling hos barn från 3 års ålder varandra på ett speciellt sätt. Till exempel fortsätter barn att utöka sin rörelserepertoar, främst genom att testa sin balans i många former av rörelse som att springa, hoppa, klättra, balansera och mycket mer. Det handlar om gravitations säkerhet genom den mest varierade stimuleringen som är möjlig för att få säkra rörelsescheman som memoreras i kroppen. Rumsliga utforskningar och rörelser upp



<sup>12</sup> Ett exempel: ett barn vill ta tag i sin nalle, men kan inte nå den, så det pekar på den. Den vuxna kommer att ge honom vad han vill ha, förutsatt att det är tydligt vad han vill ha. Men att peka är aldrig helt klart, det är ordet "teddy". "Det är detta som gör det så attraktivt att tala: språket ger magiska händer" (Merkel, 2010, 58).

och ner, höger och vänster och fram och bak innebär enorma vinster i autonomi och stabilitet som aktör i det tredimensionella rummet.

Redan den ojämnt ojämna och inte alltid synliga marken i naturområden utmanar balansen och utgör en risk för otränade vandrare.

ELaDiNa fokuserar nu på den nära kopplingen mellan rörelse och språk vilket innebär att rörelser i naturen ofta är utmanande och riskfyllda.

Naturen erbjuder ett stort utbud av rörelsemöjligheter som inte är färdiga. Att balansera, klättra, hoppa, gömma sig, krypa, smyga, glida, hänga, springa och mycket mer i naturen är ofta knutet till det faktum att barn, till skillnad från på lekplatsen, aktivt måste söka och känna igen möjligheter. Sådana situationer följer en egen logik, de innehåller i sig motstånd som ställer villkor som man måste reagera på, t.ex. för att övervinna dem.

Barnets önskan om fri, självvald rörelse finner en idealisk plats här. Intensiva upplevelser i äventyr som lämpar sig för barn innebär framför allt: Att våga något, att ta en risk och att uppleva ett äventyr, uppmanar att bli tillsagd. Att dela och kommunicera vad du har upplevt i form av berättelser är ett tal som ofta blandar fiktion och verklig erfarenhet.

Det berättande äventyret återspeglas inte bara i det välkända talesättet: "Den vars hjärta är fullt, hans mun flödar över."<sup>13</sup> Det speglar också en viktig koppling till språkutveckling: Som en implicit process förvärvar barn språk i situationer som är viktiga för dem och som är intensivt erfarna. I meningsfulla situationer är därför saker som barn upplever inte "saker i sig" utan "saker i ett handlings-sammanhang", de är "handlingar" (Schäfer, 2003, 10 citerat i Merkel, 2010, 57). Rörelse var dock mer implicit än explicit i de noterade medlarna mellan natur och språkutveckling i ELaDiNa utvärderingen.

#### 4. Sensorisk perception – lusten att aktivera alla sinnen

Perception via de olika sensoriska kanalerna representerar gränssnittet mellan människan och världen, mellan insidan och utsidan. En väl utvecklad perceptiv förmåga är grunden, men också resultatet av barns upplevelser i världen. Utvecklingsprocessen börjar på sensorisk basis och särskilt språkutvecklingen är beroende av och bygger på att barn upplever världen med alla sina sinnen. Särskilt under de första levnadsåren beror hjärnans utveckling ganska mycket på de sensoriska stimuli som barnet uppfattar (Zimmer, 2009).

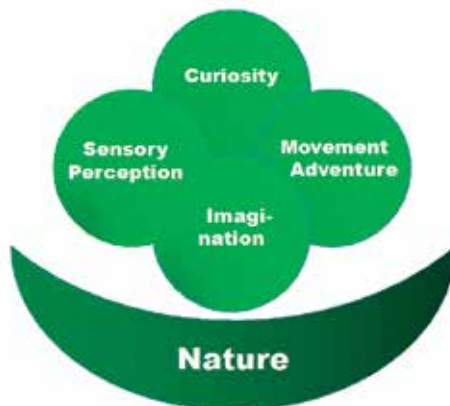
För barn kan en tydlig önskan att uppfatta hävdas. De är förutbestämda att ägna sig helt åt perception och att öppna sina sinnen utan något yttre syfte eller tvång att agera. Denna förmåga till självförsörjande perception uttrycker sig framför allt

---

13 Det ursprungliga bibliska citatet från Lukas (6:45) är något annorlunda: "Munnen talar vad hjärtat är fullt av."

i nyfikenhet och fantasifulla processer och deras mycket sensoriska början, t.ex. när barn sysselsätter sig i timmar med materialiteten hos vatten och jord och särskilt med blandningen av båda elementen.<sup>14</sup>

En närmare titt på de olika perceptuella systemen innebär stimulering av de avlägsna sinnen via örat och ögat och av de proximala sinnen nära kroppen via huden, proprioceptorer i muskler, sensor och leder, balansorganet i örat, i tungan och i näsan.



För alla dessa system är naturliga utrymmen idealiska sensoriska utrymmen på grund av mångfalden av deras manifestationer. De kännetecknas av en enorm sensorisk mångfald. Eftersom färgerna, formerna, materialen, stämningarna och atmosfärerna som finns i naturen är så varierade och koncisa kan sinnenas värld kombineras med ordens värld på ett utmärkt sätt. Ord kan stödjas sensoriskt när de angivna sakerna berörs, känns, luktar, tas isär, smakas, hörs, observeras och mer.

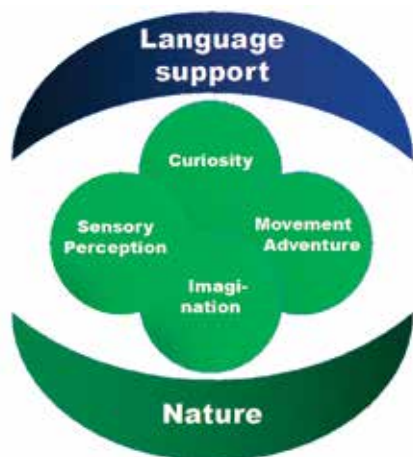
Ord lever bara som sensoriskt underbyggda ord eftersom deras betydelse är mer mättad och rikare. "Utan begrepp är uppfattningar otänkbara; utan uppfattningar är begrepp meningslösa", sade upplysningsfilosofen Immanuel Kant (2007).<sup>15</sup> Detta citat påpekar också att en snabb mappning av ett ord eller namn till ett objekt bara är ytan eller det språkliga skalet. Att namnge ett nytt eller ännu inte helt bekant objekt uppfyller behovet av klassificering och namngivning och barn lär sig nya ord mycket snabbt. Men betydelsen av ett ord utvecklas bara i en längre process som involverar så många sensoriska intryck och sensorisk kunskap som möjligt.

Möjligheterna och stimulanserna i den naturliga världen stöder samspelet mellan sensorisk utforskning och konceptuell förståelse av världen. Multimodala koncept främjar språkutveckling. Den nära kopplingen mellan sensorisk perception och språkligt uttryck uppfyller de allmänna resultaten om de viktigaste faktorerna för barns aktivitet via sensoriskt engagemang i världen och en stimulerande miljö.

14 Barn kan därför beskrivas som huvudpersoner i estetisk erfarenhet (jfr. Oevermann 2004; Garz&Raven 2015; Vollmar 2020).

15 På tyska finns den sensoriska roten i ordet för förståelse och begrepp: "Begriff" och "Begreifen" kommer från "greifen", att greppa eller förstå.

## Språkutveckling i naturen och rollen som professionellt stöd



Nyckelfaktorerna för tidig språkutveckling – sensoriska möten i världen, stimulerande miljöer och implicit lärande i meningsfulla situationer – har tidigare i denna dokumentera huvudsakligen relaterats till råden och uppmaningarna i naturliga utrymmen å ena sidan och barns utvecklingsdrivande drivkrafter å andra sidan. Med andra ord PLATS och barns svar på det. Modellen skulle dock vara ofullständig om de vuxnas bidrag eller, inom det pedagogiska ramverket, lärarna och pedagogerna inte också inkluderades. De spelar en nyckelroll och ingår i SYFTET,

PEDAGOGIKEN och MÄNNISKORNA i vårt övergripande teoretiska ramverk för ELaDiNa.

Som den del av miljön som väsentligt utgör den språkliga kontexten har vuxna ett betydande inflytande på en mer eller mindre framgångsrik språkutveckling hos barn. Självklart är det avgörande hur vuxna reagerar på eller hjälper till att initiera barns aktivitet, även om ELaDiNa tar den sensoriska världen av erfarenhet som utgångspunkt och referenspunkt när man kopplar naturen med språkutveckling. Men de relevanta resultaten om språkutveckling i allmänhet förblir giltiga även för språkutvecklingssituationer i naturen.

En idealisk-typisk, mycket schematisk, men ändå hjälpsam kedja av åtgärder som illustrerar ELaDiNa-idén är följande:

1. Barn engagerar sig i naturens möjligheter.
2. Lärare eller pedagoger plockar upp och fördjupar barns ämnen.
3. Barn utvecklar sina språkkunskaper i utbyte med lärare eller pedagoger genom dialoger eller berättande.
4. Barn uppmuntras att engagera sig ytterligare och att använda nya språkbegrepp.

Innan lämpliga strategier och attityder som är nödvändiga för 2:a och 3:e steget presenteras bör dock den föregående eller överordnade aspekten av pedagogisk inramning i naturen beaktas. Detta hänvisar till eventuella hinder som påverkar steg 1. Det beror på att den extraordinära karaktären hos naturliga utrymmen utgör speciella möjligheter och utmaningar för professionellt ackompanjemang. Således är lärares och pedagogers attityder, kunskaper och färdigheter en kritisk faktor för



att barn ska komma in i meningsfulla situationer i första hand. Omvänt kan attityden, bristen på kunskap och oförmågan hos lärare och pedagoger vara mycket hindrande när det gäller barn som har värdefulla naturupplevelser.

Följande är viktiga anteckningar relaterade till den allmänna pedagogiska utformningen av naturaktiviteter när det gäller attityd och kunskap och den allmänna rollen som språkstöd av lärare och pedagoger.

### Möjliggör naturupplevelser på ett medvetet sätt

- För att meningsfulla situationer ska uppstå, som sedan öppnar möjligheter till språkfrämjande dialoger eller berättande, måste barn ges gott om tid och ledigt (naturligt) utrymme. Att skynda sig är malplacerat här. Det handlar inte om att få något gjort, utan om att engagera sig i något som engagerar dig. För pedagoger och lärare innebär det att tillgodose barnens tempo och deras särskilda förhållningssätt och attityder till naturen så mycket som möjligt.
- Naturen har egen tid och plats, och ofta är detta inte inom ens kontroll. För barn kan detta vara en besvikelse eller tråkigt – till exempel kan de stora och spännande djuren som barn känner från bilderböcker eller WorldWideWeb sällan ses i den lokala miljön. Ett tålmodigt upptäckande kräver därför tid, erfarenhet och ett intresserat och kunnigt ackompanjement. Ändå bekräftar våra utvärderingsresultat att vilda djur av vilken storlek och form som helst är mycket stimulerande och intressanta för barn.
- Särskilt de barn vars upplevelser i allt högre grad formas av attraktiva leksaker och digitala medier, vars sinnen formas av hastigheten och händelsekaraktären hos otaliga barnmedier, måste först introduceras till naturen. Naturen är ofta främmande och okänd för dem. Även om naturliga utrymmen med sin speciella atmosfär ofta tar tag i barnen, till exempel genom att skapa känslor av frihet, kanske inte alla barn är mottagliga för detta i början. Men för nyfiken upptäckt, fantasifull lek, äventyrlig rörelse och fokuserad perception är en atmosfär som har beskrivits som ett "avslappnat fält" till hjälp. Professionellt ackompanjement bör säkerställa en motsvarande avslappnad ram för åtgärder genom att ge tid och stimulerande utrymme å ena sidan och tillräcklig säkerhet och uppmärksamhet å andra sidan.
- I de fall där barn verkar uttråkade av naturen är det tillrådligt att uthärda detta. Även här behövs det gott om tid. Barn kan reagera uttråkade eftersom de inte är bekanta med naturliga utrymmen. I allmänhet behöver inte barns tristess förstås som ett tryck på läraren eller utbildaren att omedelbart erbjuda alternativa specifika motivationsuppgifter eller

spel. "Tristess är (...) inget annat än en stark nyfikenhet i en stimulansfattig miljö" (Franzmann, 2013, 207) - eller i en dåligt upplevd miljö. Men stimulans från naturen eller från andra barns eller pedagogens aktiviteter kommer vanligtvis att träda i kraft över tid. Samspelet mellan nyfikenhet och mystik eller nya fenomen kommer att förekomma för de flesta barn.

- Vissa barn reagerar med rädsla i naturen. För dem är naturen för konstig, eftersom de inte associerar (positiva) erfarenheter med skogen, fältet eller floden, till exempel, eller i allmänhet har lite förtroende för hur man förhandlar om det. Överbeskyddande föräldraskapsstilar, tidigare traumatiska upplevelser eller negativa bilder av naturen, som har varit kulturellt betingade, är möjliga orsaker till dessa attityder. Dessa barn känner sig för lite trygga för att de ska kunna utforska. En vuxen följeslagare kan bli viktig som både förebild för positiva attityder och en trygg, uppmärksam vårdnadshavare som trivs i, och har kunskap om naturen och därmed fungerar som en slags brobyggare mellan barnet och naturen. En god relation mellan honom eller henne och barnen är avgörande.

För att förmedla ELaDiNa-idén om professionellt stöd för språkutveckling i naturen kan följande sammanfattas som en vägledande princip: Stimulanserna i det naturliga utrymmet blir effektiva för barn när de åtföljs av

- försiktighet,
- uppmärksamhet,
- med tålmod,
- förståelse och
- på ett tillåtande sätt.<sup>16</sup>

### Var med som villig samtalspartner

Särskilt de tidiga stadierna av språkinlärning beror på interpersonell konversation och gemensam handling. Språk kan bara läras och förbättras i utbyte med andra. Vuxna, som kompetenta talare, är visserligen inte de enda som utgör miljöns språk-

---

<sup>16</sup> Naturligtvis betyder tillåtande inte att man rör sig slarvigt i naturliga utrymmen. Ansvar för att bedöma och eventuellt begränsa naturmiljöns faror och risker ligger hos de vuxna. Därför är en förebyggande titt på möjliga faror en del av den dagliga rutinen när man går ut. Ämnet säkerhet bör dock inte leda till att man antar en pessimistisk riskfri attityd som främst syftar till att undvika risker. Detta skulle innebära att man förlorar den pedagogiska och förresten juridiska dimensionen av barns autonomi och utveckling ur sikte. Försiktighet med känsla för proportioner bör förstås på ett sådant sätt att barn tillåts ta risker, till exempel vid balansering och klättring. Säkerhet kommer från att hantera risker på ett kompetent sätt, inte från att undvika dem. Denna säkerhetspedagogiska maxim bör naturligtvis alltid åtföljas av en öppen vy över utrymmet och dess faror. För att kunna bedöma och bättre avvärja faror som är typiska för naturen eller skogen, bör arrangemang göras med experter vid behov och uppföranderegler överenskommas med barn och föräldrar.

liga sammanhang. Barn riktar i allt högre grad sina talhandlingar till sina kamrater också. Men före 3 års ålder är barn främst anpassade till språklig kommunikation med vuxna. Att kommunicera med kamrater kräver ännu mer mental samordning för språkinlärande barn (Tomasello, 2019, 186). Emellertid tenderar kamratkommunikation att tillämpa och konsolidera vad som har förvärvats i kommunikation med kompetenta talare. Så det som har sagts hittills är bara meningsfullt om det placeras inom ramen för social interaktion, och det betyder här framför allt kvaliteten på interaktionen mellan barn och vuxna. Detta gäller PERSONERNA i vårt övergripande teoretiska ramverk.

Det är inte bara kvantiteten och kvaliteten på det erbjudna språket som är viktigt, utan också den ständigt närvarande relationen mellan vuxen och barn. Tillägnandet av världen sker alltid med och i relation till sina samtalspartner (se Merkel, 2010, 57). Detta gäller de första "formaten för interaktion" (Bruner) mellan barn och vårdnadshavare fram till inlärnings- och utbildningsprocesserna under barndomen. Lämpligt beteende som befrämjar språk bygger på att vara en villig samtalspartner för barn genom att reagera uppskattande och känsligt på barns impulser att agera och tala. Sådan lyhördhet innefattar att vara en språklig förebild och även att initiera språkinläringssituationer med språkliga impulser så som berättande.

Detta belyser den avgörande rollen som professionellt stöd för dagis- och grundskolebarn har när det gäller språkutveckling. Kvalificeringen av det professionella är på något sätt den viktigaste hävstången med vilken språkliga möjligheter i den naturliga miljön bara kan bli effektiva. Naturen är på sätt och vis full av ord liksom att skogen är full av träd. Men för att upptäcka och använda dessa ord är kvalificerade vuxna nyckeln. I motsats till familjesammanhanget, där intuitiv föräldradiaktik stöder språkutveckling, bör pedagoger och lärare agera på ett språkstödande sätt som är så reflekterande som möjligt.

Reflexivitet avser den egna språkfrämjande attityden och beteendet, den nödvändiga språkrelaterade kunskapen och de språkfrämjande färdigheterna. **Detta tar upp tre dimensioner som är väsentliga för ELaDiNa-modellen för professionellt stöd:**

### Kunskap om språk, språkinläring och språkbefrämjande

För framgångsrikt professionellt språkstöd är det viktigt att ha en välgrundad idé om:

- vad språket faktiskt utgörs av,
- i vilken utsträckning språket utgör människan,
- att språket uppstår ur kommunikationen,
- vad som kännetecknar stadierna och milstolparna i språkutvecklingen,
- fördelarna med ett integrerat, holistiskt tillvägagångssätt för språkbefrämjande,
- hur andra-språksinläring fungerar,

- vilken roll nyfikenhet, fantasi, sensorisk perception, rörelse och äventyr spelar eller,
- vilka språkliga möjligheter naturupplevelser och naturotytor erbjuder.

Den generiska modellen ger viktiga referenser och tips om vidare läsning för att svara på sådana frågor.

### Reflektion över det egna språkbruket

Medvetenheten om det egna språkbeteendet är en viktig förutsättning för tillägandet av ett språkstödande beteende. Inledande reflektionsfrågor kan vara följande:

- Hur tydligt och begripligt talar jag?
- Hur följer jag med aktiviteter?
- Ger jag ofta instruktioner?
- Ignorerar jag frågor från barn?
- Hur reagerar jag på felaktigt tal om barn?

### Övning och praktik av det språkstödande tillvägagångssättet

ELaDiNa syftar i slutändan också till den praktiska tillämpningen av språkstödande beteende och metoder. Det sätt på vilket kunskap och skicklighet utvecklas och hur detta överförs i praktiken och hur detta kan stöttas är viktiga frågor i ELaDiNa-konceptet. Eftersom implementering av effektivt språkutvecklingsstöd i naturen (att göra kunskaperna och färdigheterna egna och överföra dem till sin dagliga praktik) inte kan göras genom att läsa ensam, har praktiska kvalifikationer för lärare och pedagoger för genomförandet av ELaDiNa-modellen också har fastställts genom detta utbildningsprogram och i den praktiska handboken.

Ett detaljerat erfarenhetsbaserat koncept med praktiska övningar och överföringsidéer finns tillgängligt i detta ELaDiNa-utbildningsprogram som stöttar den verkliga situationen inom det praktiska arbetsområdet. Handlingsinriktade uppgifter, praktiska övningar, rollspel, teoretiska ingångar, videoanalyser, reflektionsenheter, övningsfokusering med fickkort och egen videospelad övning är lämpliga former av undervisning och tillägnande av kunskaper och färdigheter. Konceptet sammanför två strukturellt olika områden:

Träningspraxis, som befrias från begränsningarna i pedagogisk praxis och öppnar upp en produktiv sfär för att hantera nytt innehåll och reflektera erfarenheter.

Arbetspraktik, där det alltid finns ett verkligt tryck att agera, och riktiga barn tas upp. Här ska ELaDiNa-innehållet som tagits fram prövas och erfarenheterna dokumenteras.

## Strategier och metoder

Följande förslag illustrerar grundläggande principer för språkundervisning och stöd som är integrerade i vardagen. De relaterar till lärare och pedagoger. Åtgärdsstrategierna och metoderna är avsedda att hjälpa till att ta tillvara de möjligheter som naturliga ytor erbjuder för att främja barns språkutveckling. Möjligheter kan bli verklighet.

Språkstöd och utomhusinlärning förstås inte här som ytterligare saker i en hektisk daglig rutin som är begränsad i tid och/eller endast sker med vissa barn. Språkundervisning levs snarare som en universell princip och ses som en tvärsnittsaktivitet som utövas av alla deltagare i varje situation som uppstår i vardagen.

Med målet att reflektera över sitt eget språkbeteende och utöka språkbefrämjande kompetenser **förklaras viktiga språkstimulerande strategier nedan.**

### Anta en grundläggande språkstödande attityd

För att skapa en bra samtalsatmosfär som bjuder in barn att berätta sina historier och prata med varandra spelar olika kommunikativa överväganden, det vill säga kroppsspråk och även mentala faktorer, det vill säga att medvetet föra en konversation på ett språkstimulerande sätt en avgörande roll. Nedan listas de viktiga aspekter som aktivt måste etableras av dialogpartnern för att skapa en lämplig positiv atmosfär som också kan stimulera en förtroendefull relation. Denna attityd uttrycker viljan att acceptera samtalet och att vända sig helt mot barnet. Samtidigt signalerar det öppenhet för alla typer av bidrag till samtalet. Barn känner sig trygga och vågar något. Oberoende av barnets nuvarande språkliga nivå ska detta uppmuntra honom eller henne att gå i dialog och delta i en konversation.

- *Befinn dig i barnets ögonhöjd.*
- *Ha ögonkontakt.*
- *Rikta full uppmärksamhet på barnet.*
- *Vänd dig till barnet.*
- *Visa att du bekräftar det barnet säger.*
- *Lyssna och låt barnet tala.*
- *Ställ följdfrågor.*
- *Utstråla glädje vid kommunikation.*

### Låt barnet leda samtalet - skapa gemensam uppmärksamhet på ämnet/orden

Barn tycker särskilt om en konversation när det gemensamma fokuset är på ett objekt eller ämne som har betydelse för barn. För att fastställa denna situation måste dialogpartnern ta ett steg tillbaka med sina egna idéer och fullt ut engagera sig i barnets intressen. För att ta reda på vad som intresserar barnet krävs en observerande men aktivt deltagande attityd i början. Om barnets samtalsämnen sedan ges tid och utrymme kan motivationen att tala avsevärt ökas. Förtidstips från en konversationspartner om vissa ämnen och därefter ledande konversation är mindre effektiva. Snarare upplever ett barn uppmuntran och förstärkning när hans/hennes tankeprocess följs och han/hon är tydligt ansvarig för samtalet. Följaktligen är denna strategi ofta det första steget mot att inleda en dialog.

- *Observera, vänta, lyssna ("uggleprincipen").*
- *Uppfatta och fokusera på barnets intressen.*
- *Avstå från att leda och låt istället barnet få leda samtalet.*

### Dialog eller eget prat

Inte bara för att förvärva ordalydelse utan också för att lära sig specifika språkliga strukturer, är verbaliseringen av handlingar av stor betydelse. Långt innan barn aktivt talar sina första ord utvecklar de en förståelse för ord, till exempel genom att hantera ett objekt och upprepade gånger höra en viss ljudkedja (motsvarande ord), som de sedan kan associera med detta objekt. En sådan process att associera det de hör med konkreta objekt eller situationer kan bara lyckas om en dialogpartner kopplar handling och språk på ett samstämmigt sätt. Kongruens innebär att det som sägs måste relatera exakt till respektive åtgärd så att tydlighet skapas. Denna strategi är särskilt lämplig för barn som ännu inte talar aktivt på grund av sin tidiga ålder eller för barn som befinner sig i början av sin andraspråksinlärning och hittills har kommunicerat uteslutande på sitt modersmål. Om den egna och barnets handlingar beskrivs av språket har barnet en chans att lära sig nya ord och språkstrukturer i målspråket.

- *Att följa med i barnets handlingar språkligt.*
- *Berätta om dina egna handlingar.*
- *Använd denna strategi, särskilt när barnet är uppmärksam.*

### Bekräfta, upprepa och fyll ut barnets yttranden

Barnet får viktig förstärkning när hans eller hennes yttrande först bekräftas och om bekräftelsen omsätts i ord. Ett enkelt "Åh ja." eller "Exakt." som en reaktion från samtalspartnern ger initialt barnet ett värdefullt erkännande för hans eller hennes uttalande. Om en dialogpartner sedan upprepar vad som sagts på ett menings-

fullt sätt understryker detta ytterligare att ett barns samtalsämne tas på allvar. För det fortsatta samtalet kan en impuls ges genom att ta upp barnets samtalsämne och lägga till ytterligare information eller en ny aspekt. Rätt dos är viktigt här eftersom för många tillägg återigen kan leda en konversation för långt från ett barns intresse. Barnet kan tappa intresset för en konversation eftersom dialogpartnern blir den ledande personen i denna konversation.

- *Först, hitta ord för att bekräfta ett barns yttranden och upprepa vad som har sagts i betydelsen aktivt lyssnande.*
- *Lägg till ytterligare en information eller utöka den med ett begränsat/hanterbart antal nya överväganden.*
- *När du gör ytterligare kommentarer, plocka upp ett ämne och intresse för ett barn.*

### Korrigerande återkoppling

Att lära sig tala är en aktiv förvärvsprocess där barn kontinuerligt förfinar och förbättrar sin språkliga kompetens genom att prova saker och få feedback för det. Oberoende extraherar de t.ex. språkliga regler från vad de hör, och det händer att de tillämpar en nyinlärd regel i sammanhang där den inlärd regeln inte passar in. Dessa så kallade produktiva fel är egentligen inte fel, utan de visar ett barns kompetensnivå och pekar på nästa utvecklingssteg. Det är här vuxna svar som korrigerande feedback kommer in. Genom korrigerad upprepning av barnets yttrande påpekas inte felet uttryckligen, men barnet visas indirekt hur yttrandet skulle vara korrekt. Med denna form av korrigerad stannar man helt med barnets uttalande utan att ta bort barnets talglädje genom att göra honom/henne medveten om en otillräcklighet. På grund av mycket känslig taluppfattning och bearbetning i barndomen är sådana indirekta tips tillräckliga och också mycket nödvändiga i en normal process för språkinläring.

- *Upprepa yttranden med korrekt uttal och grammatik.*
- *Upprepa ofullständiga meningar som fullständiga meningar.*
- *Använd denna strategi upprepade gånger men känsligt.*

### Namnge okända ord ofta

Ord och deras betydelser måste lagras säkert i ett mentalt lexikon så att de kan återkallas i alla nödvändiga situationer. Säker memorering stöds när dialogpartnern tillåter intensiv utforskning med alla sina sinnen och språkligt följer denna process. Många repetitioner är användbara för att memorera ett nytt eller okänt ord. Varje ord måste höras 60-80 gånger (och upplevas i olika sammanhang) tills det kan användas aktivt.

- *Upprepa nya, okända ord ofta och meningsfullt i olika sammanhang.*

### Använd lämpligt och rikt språk

Vuxnas språkbruk kan ibland vara mycket ekonomiskt i vardagen - av vana eller av andra skäl som stress eller utmanande situationer. Den mest nödvändiga informationen förmedlas med liten ansträngning och så kort och koncist som möjligt. Detta kan vara effektivt och rimligt i vardagen, men det är inte lämpligt för det professionella sammanhang som beskrivs här. Barn som är mitt i språkinlärningsprocessen behöver vuxna att fungera som förebilder, använda rikt språk genom att hitta de mest lämpliga orden och beskriva saker på ett differentierat och detaljerat sätt. Exakt ordval och uttryckssätt i formuleringar är lika viktigt som detaljerade beskrivningar i grammatiskt fullständiga meningar. I stället för "Gör det där inne!" är en formulering som "Sätt grenen i fågelboet." mycket mer exakt på grund av den detaljerade förklaringen en mycket bättre språkmodell. Denna bokstavliga precisionsstrategi är särskilt viktig för barn med autism.

- *Använd ett välformulerat, detaljerat språk.*
- *Undvik meningsförkortningar.*
- *Använd en maximal strategi för verbalisering i stället för en minimal strategi.*

### Turtagning - var uppmärksam på ömsesidighet i dialog

Barn lär sig inte språk och talar bara genom att lyssna, men de måste kunna prova saker, använda språket aktivt ofta och få ständig feedback. Endast med tillräcklig övning har de en chans att ytterligare utöka sin språkliga kompetens. Dialogpartnere måste därför uppmärksamma en balanserad eller större andel för barns bidrag till samtalen och erbjuda dem nödvändig återkoppling i dialogen som de behöver för att utöka sin kompetens och vilja att tala. Om en dialog hålls igång med alla språkstimulerande medel blir flera ändringar av talare möjliga, vilket sätter olika inlärningsprocesser i rörelse.

- *Var uppmärksam på ömsesidighet i dialog.*
- *Skapa flera ändringar av högtalare.*
- *Var uppmärksam på att möjliggöra balanserad andel tal eller utöka barnens andel tal.*
- *Vid behov, sätt dig i baksätet.*

### Fokusera på tysta barn

Barn som är mycket angelägna om att tala får ofta uppmärksamhet och därmed mer språkligt stöd på grund av sin höga initiativnivå i kommunikationen. De kräver aktivt sina praktikmöjligheter. Tysta barn kan behöva initiativ från dialogpartnere som erbjuder sig själva för en konversation så att de också kan uppleva tillräckliga möjligheter till språkinläring.



- *Identifiera vilka barn som är mer eller mindre sociala och kommunikativa.*
- *Ta initiativ och aktivt söka kontakt med tysta barn.*

### Undvik imperativ

Ett barns språkliga utveckling kräver en samtalspartner som stödjer barnets aktivitet i språkinlärningsprocessen och därmed främjar en hög grad av delaktighet och självständighet. I kontrastinstruktioner, dvs. särskilt imperativ som "Gå dit!" eller "Lämna det; vi diskuterade det här!" inte öka ett barns autonomi eller självständigt tänkande och agerande. De bjuder inte in barn att prata med varandra och förhandla om saker. Om ett barn ofta bara instrueras att göra något eller inte göra något kan detta ha en hämmande effekt på språkutvecklingen.

- *Uppmuntra barn att tänka själva i stället för att utfärda förbud.*
- *Låt barnet komma med sina egna idéer och agera självständigt.*
- *Diskutera konsekvenserna med varandra.*

### Ställa frågor

Ofta nämns det som att det bidrar till språkutveckling, om en användning ställer öppna snarare än slutna frågor. Denna strategi är dock inte universellt giltig och måste beaktas på ett mer differentierat sätt. Varje fråga kräver ett svar och ställer därmed ett krav på barnet. Barn med små språkkunskaper kanske inte kan uppfylla dessa krav eftersom de inte kan formulera ett adekvat svar. De kan känna sig inkompetenta och förlora modet och självförtroendet att prova sina språkkunskaper - och vara tysta. I allmänhet bör dialogpartner reflektera över hur ofta och hur många frågor de ställer under en konversation. I kontakt med mindre språkligt kompetenta barn bör strategier användas som följer barnet språkligt snarare än att bara ifrågasätta eller förhålla honom eller henne. I det här fallet är alternativa frågor mer användbara eftersom de gör det lättare för barnet att aktivt svara genom att säga två alternativ. Barn som är ivriga att tala tenderar att dra mer nytta av öppna frågor, eftersom de kan ha en språkstimulerande effekt på dessa barn.

- *Använd frågor på ett uppmätt sätt eftersom de inte är stimulerande för alla barn.*
- *Ställ färre frågor och följ barnen mer språkligt.*
- *Ställ öppna snarare än slutna frågor.*
- *Använd alternativa frågor för osäkra barn.*

### Berätta historier – berättelser av barn och för barn

Som diskuterats tidigare klargör erbjuder naturliga utrymmen inte bara många tillfällen att tala, utan också många tillfällen för berättande. Naturliga utrymmen

kan vara fulla av historier - de bör berättas! Ur ett barns utvecklingsperspektiv påvisar åldern mellan fyra och tio år en enorm mottaglighet för berättande berättelser. Ofta har barn också en stor lust att berätta sina egna historier, så att fyra till tio års ålder också är den sanna berättande åldern i barndomen.

- Barn bör uppmuntras och stödjas när de berättar om sig själva, det vill säga när de pratar om vad de har upplevt, t.ex. sitt berättade äventyr. Att ge utrymme och tid är viktigt här. Ofta måste de vänja sig vid sammanhängande berättande först och behöver bekräfta vuxna. Det är inte bara den tidigare upplevelsen i sig som utgör barnets upplevelse. Berättelsen organiserar det förflutna och gör det möjligt för barnet att tolka sin egen roll och att bli lugna inför andra. Engel (1999) kallar denna utveckling av en "självkänsla" genom att berätta sina egna historier.
- Själva berättandet har en mycket intressant effekt på språkutvecklingen. Detta gäller särskilt för att berätta fantasifulle historier för barnen, som dock behöver övas. Således erbjuder berättelser alltid nytt "språkmateriale": nya termer eller nya grammatiska konstruktioner. När de får höra det sticker det ut från till exempel vardagsspråket i en dialog - men utan att vara avskild.
- Storytelling liknar å ena sidan en konversation på grund av dess livlighet, å andra sidan överträffar det vardagsspråket genom att introducera nya, ovanliga ord och innehålla mer komplexa meningsstrukturer och handlingssekvenser. I detta avseende kan det bilda en bro till icke-ordinärt språk och till skrivet språk, eftersom det dessutom kan stödjas gestuellt. Fritt berättande kräver alltså mycket mindre av barnets språkförmåga än högläsning. Nytt språkmateriale och hela scener i handlingen kan göras mer förståeligt genom gester och gester. Genom att gestikulera på karaktärer, symbolisera föremål, rörelser eller scener i berättelsen med händer, fötter och alla typer av kroppsspråk, kommer berättandet närmare. I allmänhet rymmer detta också barns fantasifulle aktivitet, som ofta är mycket fäst vid föremål som kan uppfattas av sinnena, det vill säga det behöver sensoriska ankare. Med efterliknande och gestuellt stöd når berättaren barnen starkare genom sensoriska kommunikationskanaler - mest synförmågan - och drar dem lättare in i spänningsbågen och historiens gång. Genom ett sådant lekfullt och agerande berättande kan även de barn följa en längre text som till exempel tappar lusten att lyssna ganska snabbt när de läser högt.
- För att stimulera barns berättande om vad de har upplevt och om påhittade berättelser kan en sagobok skapas tillsammans med barnen när de är tillbaka i klassrummet. Detta representerar också en bro mellan muntlighet och skrift. Boken kan användas för att samla berättelser från naturutforskningar eller påhittade imaginära berättelser. En sådan bok

kan utveckla ett eget momentum inte bara när man samlar berättelser, det vill säga när man konstruerar dem. Det ger också barnen berättarmöjligheter när de vänder på sidorna, om det till exempel innehåller foton, målade bilder eller torkade växter, och berättelserna kan rekonstrueras för barnen. Det hjälper till att föra in friluftsupplevelser och motivationer igen.

- För att etablera temat berättande och själva berättelserna på ett slående sätt kan fasta figurer - som en färgstark igelkott eller "ekorren Skarlett" - etableras som bär eller löper genom berättelserna (jfr. Merkel 2010, 169). Detta kan vara mer bindande för barnen och ge en rad kopplingar mellan de enskilda berättelserna.
- För regelbundna turer i naturen är det möjligt att förvandla stigen till och genom naturen till en berättelse, dvs. delar av stigen, såsom vissa lyktor, träd, rötter, gläntor eller gafflar i stigen kan bli inställningar för en sammanhängande berättelse som går igenom om och om igen. Denna idé hjälper också mycket fantasifullt till att ordna utrymmet och orientera sig i det.

## Referens

- Andresen, H. (2004). Interaktion, Zeichen und Bedeutungsrepräsentationen bei Vorschulkindern. Aspekte der Beziehungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in einer entwicklungsorientierten Perspektive. *Zeitschrift für Kultur- und Bildungswissenschaften* 17, 57-71.
- Becker, P. (2016). From 'Erlebnis' to adventure. A view on the German Erlebnispädagogik. In B. Humberstone, H. Prince & K. Henderson, K. (Eds.): *International Handbook of Outdoor Studies* (pp. 20-29). Abingdon/New York: Routledge.
- Becker, P. (2011). *Into the woods. Some remarks on the cultural and biographical significance of woods and wilderness in youth work*. Paper for EOE-Conference in Metsäkartano, Finland 7-10. October 2011.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist* 66, 6, 55-69.
- Bischof, N. (1985). *Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonfliktes von Intimität und Autonomie*. München: Piper.
- Bormann, A. (1968). *Natura loquitur : Naturpoesie und emblematische Formel bei Joseph von Eichendorff*. Berlin: De Gruyter.
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Chawla, L. (2008). Spots of Time: Manifold Ways of Being in Nature in Childhood. In P.H. Kahn, S.R. Kellert (Eds.). *Children and Nature. Psychological, Sociological, and Evolutionary Investigations* (pp-199-226). Cambridge (Massachusetts)/London: MIT Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Boston: De Gruster Mouton.
- Claasen, H. (1988). *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Clegg, J. & Ginsborg, J. (2006) (Eds.). *Language and social disadvantage. Theory into practice*. Chichester: John Wiley & Sons
- David, T., Gooch, K., Powell, S. & Abbott, L. (2003). *Birth to Three Matters. A Review of the Literature Compiled to Inform the Framework to Support Children in their Earliest Years*. Nottingham: DfES/Sure Start Publications (RR 444).
- Dudley-Marling, C. & Lucas, K. (2009). Pathologizing the Language and Culture of Poor Children. *Language Arts*, 362-370.
- Engel, S. (1999). *The stories children tell. Making sense of the narratives of childhood*, New York: Freeman and Company.
- Fischer, K. (2010). Die Bedeutung der Bewegung für Bildung und Entwicklung im (frühen) Kindesalter. In G.E. Schäfer, R. Staeger & K. Meiners (Eds.). *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (pp. 117- 131). Berlin: Cornelsen.
- Franzmann, A. (2013). Bildungsdynamik und Neugierde. Einige Überlegungen im Anschluss an Forschungen zur Professionalisierung von Wissenschaftlern. In P. Becker, J. Schirp & M. Vollmar (Eds.), *Abenteuer, Natur und frühe Bildung* (pp. 191-210). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Garz, D. & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*, Wiesbaden: VS Springer.
- Gebhard, U. (2001). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. New York/London: Psychology Press.
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R.M. (2004). *Einstein never used flash cards. How our children really learn – and why they need to play more and memorize less*. Emmaus: Rodale.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, 74(5), 1368-78.
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., et.al. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-65.
- Kahn, P.H. & Kellert, S.R. (2002). *Children and Nature. Psychological, sociological, and evolutionary investigations*. Cambridge (Massachusetts)/London: MIT Press.
- Kant, I. (2007; orig. 1781/87). *Critique of Pure Reason*. London: Penguin Classics.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Harvard University Press.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Towards an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology* 15, 169-182.
- Kauschke, C. (1999). Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In S. Sachse (Ed.). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase* (pp. 3-14), München: Urban & Fischer.
- Kirkby, M. (1989). Nature as a refuge in children's environments. *Children's Environments Quarterly*, 6 (1), 7-12.

- Law, J., Rush, R., Schoon, I. & Parsons, S. (2009). Modelling Developmental Language Difficulties from School Entry into Adulthood: literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research* 52 (6), 1401–1416.
- Li, H., Browning, M., Rigolon, A., Larson, L. et.al. (2023). Beyond “bluespace” and “greenspace”: A narrative review of possible health benefits from exposure to other natural landscapes. *Science of The Total Environment*, 856, pt. 2.
- Merkel, J. (2010). *Weißt du was, sprechen macht Spaß. Sprachliche Bildung anregen und unterstützen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Neumann, K., Holler-Zittlau, I., Sick, U., Zaretsky, Y. (2009). *Das Kindersprachscreening (KiSS) – ein Verfahren zur Sprachstandserfassung vierjähriger Kinder*. Conference paper.
- Oevermann, U. (1972). *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Plessner, H. (2003). *Conditio humana. Gesammelte Schriften VIII*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Popitz, H. (2000). *Wege der Kreativität*. Tübingen: Verlag Mohr Siebeck.
- Rothweiler, M. & Meibauer, J. (1999) (Eds.): *Das Lexikon im Spracherwerb*, Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Sachse, S. (2015) (Ed.). *Handbuch Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen*. München: Urban & Fischer.
- Schäfer, G.E. (2012). *Sinnlichkeit und Sprache*, München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schäfer, G.E. (2009). Frühe Wege ins Naturwissen. In G.E. Schäfer, M. Alemzadeh, H. Eden & D. Rosenfelder (Eds.). *Natur als Werkstatt* (pp. 81-99). Weimar/Berlin: Verlag das netz.
- Sebba, R. (1991). The landscapes of childhood. The reflection of childhood’s environment in adult memories and in children’s attitudes. *Environment and Behavior*, 23, no. 4, 395-422.
- Seel, M. (1996). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Simms, E.M. (2008). *The child in the world. Embodiment, time, and language in early childhood*, Detroit: Wayne State University Press.
- Tobler, G.C. (1869, orig. 1782). Nature: Aphorisms by Goethe. *Nature*, 19ff. (download 5.12.2021: <https://web.archive.org/web/20161130033604/http://www.nature.com/nature/first/aphorisms.html>)
- Taylor, C. (2017). *Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens*, Berlin: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming Human. A Theory of Ontogeny*. Harvard University Press.
- Vollmar, M. (2020). Aesthetic processes in early childhood – Reconstruction of a forest path with two pre-school children. In: European Network of Outdoor Centers (ENOC) (Ed.). *Aesthetic approaches in Outdoor Learning – A Handbook for Youth and Outdoor Leaders*, pp.27-48. Marburg: BSJ. Available online at: <https://www.eoe-network.eu/wp-content/uploads/2020/07/Aesthetic-Approaches-in-Outdoor-Learning-ENOC-handbook.pdf>
- Waite, S., Rutter, O., Fowle, A. & Edwards-Jones, A. (2015). Diverse aims, challenges and opportunities for assessing outdoor learning: a critical examination of three cases from pra-

ctice, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45 (1), 51-67. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03004279.2015.1042987>

Weisleder, A. & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science* 24 (11), 2143–2152.

Zimmer, R. (2009). *Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.

Zollinger, B. (2010). *Die Entdeckung der Sprache. Entwicklungsprozesse, Störungen, Untersuchung, Beurteilung*. Bern/Stuttgart/Wien: Thieme.

