



**MALMÖ  
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle  
Skolutveckling och ledarskap

**Examensarbete**  
15 högskolepoäng, avancerad nivå

# Språkutvecklande arbetssätt hos förskolpedagoger

- En jämförelse mellan språkavdelning och ordinarie förskola.

*Pre-school Teachers Way of Work with Language  
Development*

- *A comparison between language section and regular pre-school*

Thomas Ivarsson  
Mia Wengberg

Specialpedagogexamen 90 hp  
Slutseminarium 2018-01-10

Examinator: Birgitta Lansheim  
Handledare: Olof Sandgren

## **Förord**

Denna examensuppsats är skriven på specialpedagogprogrammet vid Malmö Universitet under vintern 2017. Hela examensuppsatsen är genomförd av oss tillsammans. Det har varit ett intressant, lärorikt och intensivt arbete och vi vill rikta ett stort tack till de förskolor som vi fått besöka och till de personer i verksamheten som har tagit sig tiden att låta oss intervjuas.

Vi vill även tacka vår handledare Olof Sandgren som har hjälpt oss när vi fastnat och med ditt engagemang fört oss framåt. Ett stort tack till Birgitta Lansheim för dina synpunkter efter vår opponering och ett tack till opponenterna för att ni fick oss att se hur vi kunde göra examensarbetet ännu tydligare.

Sist vill vi tacka våra familjer som orkat lyssna på oss och tagit hand om allt på hemmaplan när arbetet med uppsatsen varit som mest intensivt.

Thomas Ivarsson & Mia Wengberg

## **Sammanfattning**

Ivarsson, Thomas & Wengberg Mia (2018). *Språkutvecklande arbetssätt hos förskolpedagoger – en jämförelse mellan språkavdelning och ordinarie förskola*. Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

## **Förväntat kunskapsbidrag**

Vi vill genom denna studie ta reda på om språkavdelningar har särskilda metoder eller arbetssätt för språkutveckling som inte används på ordinarie förskolor. Om så är fallet, är det möjligt att applicera dessa på en ordinarie förskola där barngruppen är större?

## **Syfte och frågeställningar**

Syftet är att med hjälp av observationer och intervjuer inventera språkavdelningars arbetssätt och undersöka om detta går att applicera på en ordinarie förskoleavdelning. Finns det likheter eller skillnader mellan avdelningarnas arbetssätt? Genom intervjuer vill vi se vilka material och redskap som används.

Frågeställning

- Vilka material eller metoder använder språkavdelningarna som skulle kunna användas även i ordinarie förskoleverksamhet?
- Hur arbetar språkavdelningarna med att välja bland de metoder och material som de använder sig av?

## **Teori**

Som teoretisk förankring har vi använt oss av det sociokulturella perspektivet. Inom språkutveckling har vi använt Bloom & Laheys (1988) indelning av språkets olika delar.

## **Metod**

Både observation och intervjuer har används för att få en fördjupad insikt i hur de arbetar på de olika förskolorna. Vi har använt oss av ett evidensbaserat observationsprotokoll och en intervjuguide (bilaga 2).

## **Resultat**

Resultatet visar att språkavdelningar inte använder någon speciell metod eller något speciellt material. Den största skillnaden utgörs istället av en större medvetenhet hos pedagogerna på språkavdelningarna om barns språkutveckling, som inte finns hos pedagogerna på den ordinarie förskoleavdelningen.

## **Specialpedagogiska implikationer**

En kontinuerlig och tätare kontakt med specialpedagogen kan bidra till att göra medvetenheten större i vad som behövs och vad som kan förändras i arbetet med barns språkutveckling. Specialpedagogens roll blir att introducera olika språkredskap till pedagogerna för att öka likvärdigheten i förskolan.

## **Nyckelord**

AKK, likvärdighet, språkavdelning, språklig medvetenhet, språkstörning.

# Innehållsförteckning

## Innehållsförteckning

<b>Inledning</b>	<b>7</b>
<b>Syfte och frågeställningar</b>	<b>10</b>
<i>Centrala begrepp</i>	10
<b>Tidigare forskning</b>	<b>11</b>
<i>Språkutveckling</i>	11
<i>Språkstörning</i>	13
<i>Medvetenhet hos pedagoger inom barns språkliga utveckling</i>	14
<i>Kommunikationstekniker</i>	15
<b>Teoretisk förankring</b>	<b>17</b>
<i>Sociokulturellt perspektiv</i>	17
<b>Metod</b>	<b>19</b>
<i>Metodval</i>	19
<i>Observation</i>	19
<i>Intervju</i>	20
<i>Validitet och reliabilitet</i>	21
<i>Urvalsgrupp</i>	21
<i>Genomförande</i>	22
<i>Analys och bearbetning</i>	22
<i>Etiska överväganden</i>	23
<b>Resultat och analys</b>	<b>24</b>
<i>Observation</i>	24
<i>Delanalys av observationsresultatet</i>	27
<i>Intervju</i>	28
<i>Delanalys av intervjureultatet</i>	32
<b>Diskussion</b>	<b>35</b>
<i>Resultatdiskussion</i>	35
<i>Specialpedagogiska implikationer</i>	37
<i>Metoddiskussion</i>	37
<i>Förslag på fortsatt forskning</i>	39

<b>Referenser</b>	<b>41</b>
<b>Bilaga 1 Samtyckesbrev</b>	<b>44</b>
<b>Bilaga 2 Intervjuguide</b>	<b>45</b>

## Inledning

Vi har arbetat många år som förskollärare och sett att det i varje barngrupp finns barn med olika typer av språkstörningar. Språkstörning är en av vanligaste diagnoserna hos barn i förskoleåldern och internationella undersökningar visar att 5-8 % av alla barn i förskoleåldern har någon form av språkstörning (Nettelbladt & Salameh, 2007).

En begränsning av språket är i mångt och mycket även en begränsning av världen. Ur ett likvärdighetsperspektiv är det viktigt med en inkluderande pedagogik i de pedagogiska relationerna för alla barn (Vetenskapsrådet 2015). Ett av många sätt att inkludera barnen i förskolan är att stärka deras språk genom AKK (Heister Trygg, 2010).

Den första skola ett barn möter är förskolan. Förskolans uppdrag är att lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling, att uppmuntra och ta vara på barnets nyfikenhet och lägga grunden till ett livslångt lärande (LpFö98). Förskolans uppdrag är även att anpassa verksamheten, så att barn som behöver det kan erbjudas stöd med hänsyn till behov och förutsättningar. I en rapport från Vallentuna kommun (Mattson, 2010) framgår att miljön kan komma att behöva anpassas för att barn med språkstörning ska orka leka, lära sig fler saker i sin vardag och kunna uttrycka sina åsikter och tankar. För barn med språkstörning kan det vara svårt att förstå och uttrycka känslor och tankar, vilket kan skapa en osäkerhet i mötet med andra barn. Därför menar Mattson (2010) att barn med språkstörning ska erbjudas en verksamhet som är trygg med mindre antal barn och hög personaltäthet.

En av Sveriges första språkförskolor startade i Skarpnäck, i Stockholm, hösten 1986 (Föhrer & Ancker, 1993). Både 1986 och nu är det logoped på logopedmottagning, foniatrisk klinik eller i primärvården som remitterar till språkförskolan medan logopeden på språkförskolan ansvarar för urvalet av barn. I detta urval tar logopeden hänsyn till ålder, kön och grupsammansättning. Tidiga insatta specialresurser för att främja barnets språk och talutveckling är den övergripande målsättningen för språkförskolan. För att få en plats på en språkförskola får barnet inte ha någon annan funktionsnedsättning utöver specifik språkstörning (Föhrer & Ancker, 2000). På en språkförskola går barn med generell språkstörning och för att få vara en språkförskola måste verksamheten uppfylla vissa kriterier (Mattson, 2010). På en språkförskola är rekommendationen att barngruppen består av maximalt åtta barn. Det ska finnas tre heltidstjänster och en logoped ska finnas på heltid. Om barnantalet är mindre kan man minska ner på logopedens tjänst, dock som minst till halvtid och som minst måste det finnas två pedagoger som arbetar heltid. Om barngruppen är integrerad får det finnas högst tolv barn

i barngruppen och av dessa ska maximalt sex stycken barn ha en språkstörning. I en barngrupp som denna är rekommendationen att det ska finnas en logoped som arbetar heltid och fyra heltidstjänster för pedagoger (Språkförskoleföreningen, 2017). På en språkförskola erbjuds barnen en intensiv språkträning, både individuellt och i grupp, flera gånger i veckan (Mattson, 2010).

En språkavdelning kan däremot vara en förskoleavdelning som fokuserar på språket men som inte uppfyller Språkförskoleföreningens (2017) rekommendationer. Det kan till exempel vara att personaltäckningen inte uppfylls eller att logopedtimmarna är otillräckliga. Dock är det så att en förskola som tidigare varit en språkförskola men som inte längre uppfyller kriterierna fortfarande kan kalla sig det så länge de strävar efter att åter uppfylla rekommendationerna (Mattson, 2010).

Vetenskapsrådet (2015) framhåller att likvärdighet inte innebär att alla förskolor ska se likadana ut, utan att förskolan ska möta olika barns villkor och ha en verksamhet där alla barn kan utnyttja sin potential. Ett övergripande mål för det svenska skolsystemet är att alla barn ska ha en likvärdig utbildning och att utbildningen ska vara av hög kvalitet. Enligt Vetenskapsrådet (2015) lever skolan inte upp till detta mål.

Vetenskapsrådet (2015) menar att en förskolas kvalitet avgörs i det konkreta mötet med barnen och att likvärdigheten då blir en fråga om hur personalen på förskolan agerar, lyssnar på barnen, hur de förmår att se barnens potential och hur de handlar för att barnen ska känna sig engagerade, dugliga och aktiva i sitt lärande. Det innebär även att förskolan ska ge alla barn möjlighet att möta personal på förskolan som har kompetens, kunskap och förutsättningar att möta barnen i pedagogiska relationer av hög kvalitet. Ur ett likvärdighetsperspektiv är det viktigt att de pedagogiska relationerna tar sin utgångspunkt i en inkluderande pedagogik för alla barn (Vetenskapsrådet, 2015) Enligt Skollagen kan likvärdighet åskådliggöras främst utifrån tre huvudsakliga aspekter: lika tillgång till utbildning, lika kvalitet på utbildningen och att utbildningen ska vara kompensande (Skolverket, 2012).

Forskning visar att interaktion som kännetecknas av hög känslighet, lyhörddhet och dialog och samspel skapar goda förutsättningar för god utveckling av barns språkliga, kognitiva och sociala förmågor (Vetenskapsrådet, 2015). Vetenskapsrådet (2015) tar stöd i forskning av till exempel Bouchard (2010), Gjems (2011) och Hallam (2009) som visar på att även de kortsiktiga och långsiktiga effekterna på barns lärande och utveckling avgörs av relationerna mellan personalen på förskolan och barnen, men internationell forskning pekar på att det finns för få tillfällen för pedagoger att ha en dialog med barnen i förskolan. I Hallams (2009) studie är det främst uppfordrande och reglerande språkliga handlingar som riktas mot barnen medan



Gjems (2011) påpekar att förskolepersonalen inte fullföljer barns försök till dialog. God förskoleverksamhet innebär ett gott förhandlingsklimat mellan personalen på förskolan och barnen där dialoger förs om vilka teman och aktiviteter som ska ske (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009) men även konflikter används som pedagogiska situationer (Vetenskapsrådet, 2015). För att skapa en likvärdig förskola ska personalen på förskolan inkludera alla barn i lärandesituationer (Vetenskapsrådet, 2015). Enligt Vetenskapsrådet (2015) som refererar till Grisham-Brown, Cox, Gravil och Missall (2010) har personalens utbildningsnivå positivt samband med kvaliteten i den språkliga literacymiljön på förskolan, det vill säga att ju högre utbildningsnivå desto högre kvalitet. Även Jensen (2009) visar att personalens utbildningsnivå är kopplad till förmågan att reflektera över inkluderande pedagogik och hur personalen kan göra skillnad i förskolans vardag. Ju högre pedagogisk medvetenhet och kompetens desto tydligare blir valen av verksamhetens innehåll och relationerna i förskolan (Vetenskapsrådet, 2015).

Barnantal och personaltäthet har betydelse för kvaliteten men det är viktigt att veta att det även finns andra faktorer som spelar in för att skapa en förskola av god kvalitet, framförallt grupsammansättning, personalkompetens och lokalernas storlek (Vetenskapsrådet 2015). Skolverket (2016) framhåller att under många år har personaltätheten varit relativt stabil. I genomsnitt går det 5,3 barn per personal i förskolan och antal inskrivna barn per avdelning är i genomsnitt 16,8. Vetenskapsrådet (2015) har tagit del av Rosenqvists (2014) forskning som pekar på att barngruppernas storlek skapar olika villkor och ramar som påverkar barns välmående, lek och lärande men även arbetslagets villkor, där till exempel en liten barngrupp genererar mer tid till varje enskilt barn medan den stora barngruppen skapar tidsbrist.

Forskningsfältet kring språkstörningar är brett och likaså definitionen av begreppet språkstörning. En undersökning som Bishop (2014) gjort visar att det finns 130 olika beteckningar för språkstörning, vilket påvisar att definitionen på begreppet är omtvistat. Även inom svensk forskning används flera olika begrepp exempelvis språkförsening, språksvårigheter, språkliga inlärningssvårigheter, primära språksvårigheter och språknedsättning.

## Syfte och frågeställningar

Syftet är att med hjälp av observationer och intervjuer inventera språkavdelningars arbetsätt och undersöka om dessa går att applicera på en ordinarie förskoleavdelning. Finns det likheter eller skillnader mellan avdelningarnas arbetsätt? Genom intervjuer vill vi se vilka material och redskap som används.

### Frågeställning

- Använder språkavdelningarna metoder eller material som skulle kunna användas även i ordinarie förskoleverksamhet?
- Hur arbetar språkavdelningarna med att välja bland de metoder och material som de använder sig av?

## Centrala begrepp

*AKK* är en kommunikationsteknik som betyder alternativa och kompletterande kommunikationsvägar (Heister Trygg, 2010). Inom *AKK* finns *TAKK* (tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) och *GAKK* (grafisk alternativ och kompletterande kommunikation) som vi lyfter fram i arbetet.

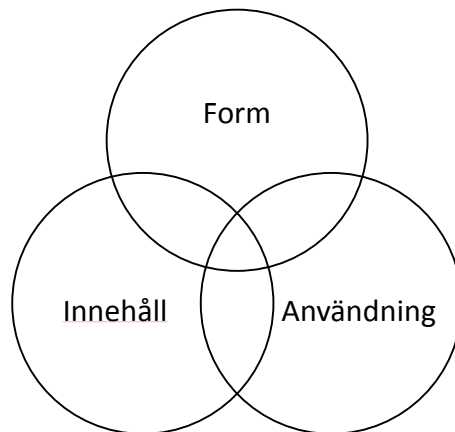
En *språkavdelning* är en avdelning som är placerad på en ordinarie förskola där barn med en språkstörning och barn utan språkstörning är integrerade.

Ett barn som har en *språkstörning* kan ha svårigheter inom ett eller flera av de språkliga områdena form, innehåll och användning. Ju fler områden som är berörda desto svårare språkstörning har barnet. Varje del är viktig i språkutvecklingen och skildrar både hur barnet förstår och uttrycker sig i talat och skrivet språk.

## Tidigare forskning

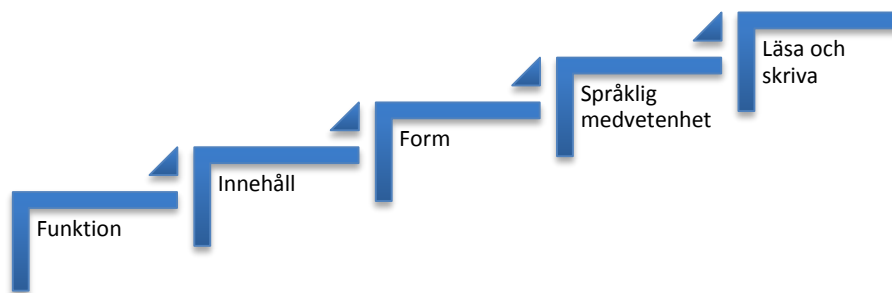
### Språkutveckling

I studier av barns språkutveckling görs ofta en uppdelning mellan de olika aspekterna av språkförmågan (Arnqvist, 1993). Vanligen görs en uppdelning mellan språkets ljudsystem (fonologi), ordförråd och begreppslig förmåga (semantik), regler för ordböjning och meningsbyggnad (grammatik) och användningen av språk för kommunikativa syften (pragmatik), men även en uppdelning mellan strukturella, funktionella och pedagogiska aspekter av barns språkutveckling förekommer.



Figur 1. Lahey och Bloom (1988, s. 22) indelning av språkets olika delar.

Figur 1 visar Lahey och Blooms indelning av språkets olika delar (Lahey & Bloom, 1988). Form innefattar regler för språkljud och grammatik. Innehåll omfattar ordförståelse och ordproduktion. Användning syftar till de sociala regler som finns i kommunikation med andra. Uppdelningen mellan dessa delförmågor åskådliggör att språket utgörs av regler för hur språkljud, orddelar och satser kan konstrueras och visar att den språkliga förmågan i sin helhet påverkas om någon del fattas, eftersom delarna går in i varandra och påverkar varandra. Hos ett barn med språkstörning, som kan ha brister inom någon eller samtliga delar, påverkas då hela utvecklingen. De språkliga svårigheterna kan emellertid förväntas ändra skepnad över tid, eftersom samspelet mellan språkets olika delar förändras beroende på utveckling och krav som ställs (Lahey & Bloom, 1988).



Figur 2. Stegen i den tidiga språkutvecklingen enligt Larsson (2016, s. 29).

Figur 2 visar språkutvecklingen fram till de tidiga skolåren. Processen sker kronologiskt och utvecklingen på de högre stegen förutsätter att alla delar av de nedre trappstegen har utvecklats. Det går inte att hoppa över ett trappsteg utan processen är kontinuerligt pågående (Larsson, 2016). Larsson (2016) menar att funktion är hur vi använder språket och vad vi gör för att kommunicera med andra. Arnqvist (1993) använder ordet pragmatik för att förklara samma sak. Pragmatik handlar om hur vi använder språket i kommunikation med andra, exempelvis uttalade regler för turtagning, att vi måste hålla oss till samtalsämnet, samt hur vi använder oss av gester och mimik. För välfungerande språkanvändning måste vi känna till de regler som styr kommunikationen (Arnqvist, 1993).

Det andra steget är innehåll och innefattar den innebörd vi avser att kommunicera. Två viktiga faktorer är ordförrådet och språkförståelsen (Larsson, 2016)

Larsson (2016) menar att språkets form handlar om grammatiken och fonologin, alltså regler för vilka språkljud som kan användas och hur dessa kan kombineras, samt regler för ordböjning och meningsbyggnad. Samma sak menar Arnqvist (1993), men han väljer att dela upp fonologi och grammatik. Fonologi handlar enligt författaren om hur vi förstår, uppfattar och producerar språkljud, medan grammatik är de regler som bestämmer hur vi sätter ihop ord. Enligt Nettelbladt och Salameh (2007) är fonologisk språkstörning den vanligaste typen av språkstörning hos barn i förskoleåldern. Det fjärde steget i Larssons (2016) trappa är språklig medvetenhet som handlar om att kunna skifta fokus från språkets innehåll till dess form. Ett barn som blir språkligt medvetet kan lägga fokus på hur ord låter istället för på vad orden betyder, vilket är en grundläggande skillnad mot tidigare utvecklingssteg. Med språklig medvetenhet menas att barnet självständigt tänker på språket (Svensson, 2005). Att besitta språklig medvetenhet kan bana väg och underlätta för skriftspråsutvecklingen bland annat

genom att knäcka den alfabetiska koden (Bruce et al., 2016). För att kunna lära sig läsa och skriva måste barn kunna koppla ihop språkljud och bokstav och kunna sätta samman bokstäverna till ord, vilket är det fjärde steget i trappan (Larsson, 2016).

## **Språkstörning**

Eriksen Hagtvet 2004) menar att orsakerna till språkstörning eller svårigheter med språket kan variera. De kan dels vara knutna till gener, dels till komplikationer i graviditeten eller vid födseln eller till förvärvade skador eller sjukdomar. Enligt Nettelbladt och Salameh (2007) finns det olika grader av språkstörning. Lätt språkstörning är ofta men inte alltid av övergående natur och innebär att barnet har uttalsproblem. Vid måttlig språkstörning har barnet problem med fonologin och lätta till måttliga problem med grammatiken. När barnet har diagnosen grav språkstörning finns det omfattande problem med fonologi och grammatik men även problem med ordförråd och språkförståelse. Vid grav språkstörning kan även barnets förmåga att samspela med andra påverkas. Om barnet har mycket begränsat tal och stora svårigheter att förstå språk är det en mycket grav språkstörning. Denna gradering av språkstörning är kritiserad bland annat för att den inte visar vilka språkinsatser som barnet är i behov av. Hänsyn måste även tas till ålder och utvecklingsmässiga faktorer eftersom språkstörning kan ändra karaktär och te sig olika hos samma individ i olika situationer (Nettelbladt & Salameh, 2007).

Barn med språkstörning har en tydligt försenad språkutveckling i jämförelse med andra barn i samma ålder medan deras utveckling inom andra områden är relativt opåverkad. Diagnosen språkstörning ställs om barnet har språkliga svårigheter som sitt mest framträdande funktionshinder (Nettelbladt & Salameh, 2007). Larsson (2016) påpekar att språkstörning kan visa sig på många olika sätt, men den gemensamma nämnaren är att barnen har svårigheter med att hantera och bearbeta språket. Vidare menar Larsson (2016) att både förståelsen och produktionen av språket kan drabbas vid språkstörning och Föhrer och Ancker (2000) menar att språkstörning inbegriper problem med fonologi, grammatik och språkförståelse. Vanligtvis sker bedömningen om ett barn har en språkstörning vid 3-4-årsåldern (Nettelbladt & Salameh, 2007). Vid diagnostisering av språkstörning används ett diskrepanskriterium enligt vilket det ska finnas en tydlig skillnad mellan den förväntade språkförmåga som barnet bör ha vid en viss ålder och den faktiskt uppvisade språkförmågan (Nettelbladt & Salameh, 2007). Det är viktigt att veta att språkstörning inte är ett statiskt tillstånd utan det förändras med tiden. Vissa barn

med språkstörning kommer med tiden ifatt jämnåriga medan andras problem kvarstår hela livet (Nettelbladt & Salameh, 2007).

## **Medvetenhet hos pedagoger inom barns språkliga utveckling**

Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius, (2016) menar att språkandet i förskolan både kan vara stimulerande och utmanande men för vissa barn även ett hinder om omgivningens krav och förväntningar inte matchar den språkliga utvecklingen. Den språkliga osäkerheten syns som tydligast när abstrakta begrepp, främmande ord eller långa meningar med komplex struktur dyker upp (Bruce et al., 2016). Trots att en barngrupp är åldershomogen kan det vara svårt att se typiska särdrag för olika åldrar. Barnen kan vara mycket olika trots att de har samma ålder (Eriksen Hagtvvet, 2004). Däremot finns det saker som är typiska för ett barn i fyraårsåldern som skiljer sig från ett barn i femårsåldern och dessa måste pedagogerna på förskolan känna till. Om pedagogerna känner till detta kan de avgöra om ett barn behöver extra stöd och uppföljning (Eriksen Hagtvvet, 2004). Pedagogerna måste ha en fördjupad kunskap om barns tal-, språk- och kommunikationsutveckling men de måste även ha en kunskap om hur man arbetar språkstödjande och språkstimulerande för att stärka barns språkutveckling och undanröja eventuella hinder (Bruce et al. 2016). Vidare menar Bruce et al. (2016) att pedagoger som besitter en god självinsikt om det egna språkliga användandet hjälper barn i språkliga möten och lärandesituationer, detta genom att tänka på hur de själva talar och uttrycker sig i olika situationer. Ett språk som anpassar sig till det individuella barnet är något att sträva efter (Nettelbladt & Salameh, 2007).

Eriksen Hagtvvet (2004) pekar på några typiska kännetecken för språkutveckling hos ett barn i fyraårsåldern. Barnen är i allmänhet aktiva motoriskt och socialt, deras fantasi är levande och språket används på ett aktivt, kreativt och nyskapande sätt. Barnen har nu lättare att leka med andra men också ett behov av att kontrollera och styra sina kompisar. Deras språkliga utveckling är under uppbyggnad och småord som pronomen och prepositioner börjar hamna rätt. Fyraåringars meningsbyggnad är i princip rätt och de vanligaste begreppen och orden behärskas.

## **Kommunikationstekniker**

AKK står för alternativa och kompletterande kommunikationsvägar (Heister Trygg, 2010). Många barn som har svårt med grundläggande kommunikativa färdigheter behöver AKK (Heister Trygg, 2005). Genom användning av AKK ersätts bristande tal i kommunikationen mellan människor (Heister Trygg, 2004).

Heister Trygg (2004) menar att redskap ges till den som har behov av att använda sig av alternativa metoder för att kunna kommunicera och fokus ligger då på brukaren, det vill säga den individ som är i behov av de alternativa metoderna. Det är emellertid även av vikt att omgivningen betar sig på ett sådant sätt att kommunikationen underlättas. Det kan ske genom följdfrågor, uppmuntran eller att omgivningen lär sig läsa av kroppsspråket på den som kommunicerar.

Vid TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation) används tecken från det svenska teckenspråket för att förstärka det som sägs. Genom att förstärka nyckelord blir språket mer konkret (Heister Trygg, 2004). Den viktigaste aspekten på TAKK är att skapa ett redskap och en möjlighet för barn att kommunicera med andra innan talet ger möjlighet för detta (Heister Trygg, 2004). Vi har alltid våra händer med oss och med hjälp av dem kan vi visa barnen hur ett tecken ska utföras genom att ta deras händer (Tonér, 2016). Många barn som har någon form av språkstörning har lättare att ta in information visuellt än auditivt. När vi använder TAKK syns orden och vårt tal blir oftast långsammare när vi tecknar vilket hjälper barn att bearbeta det talade språket (Tonér, 2016). Det är viktigt att veta att TAKK inte är ett teckenspråk. Målgrupperna är olika och personer som använder sig av teckenspråk förväntas göra det under hela livet medan personer som använder TAKK oftast gör det under en begränsad period när talet utvecklas (Heister Trygg, 2004). Teckenspråk används utan att talet används medan TAKK används tillsammans med det talade språket. TAKK är även till viss del individuellt och utformas för varje individ (Heister Trygg, 2004).

Vid GAKK (Grafisk alternativ och kompletterande kommunikation) används grafiska eller visuella hjälpmedel och bilder i ett kommunikativt syfte (Heister Trygg, 2005). Det kan handla om konkreta föremål, fotografier och tecknade bilder men även bokstäver, fraser och meddelanden men även picogram. Bilder kan användas i verksamheten för att förstärka det verbala språket och att använda bilder som komplement kan ge både trygghet och en känsla av sammanhang. När det finns en bild att referera till ökar chansen till att förstå och lära sig ordet

och missförstånd minskar (Larsson, 2016). Det vanligaste är att GAKK används ihop med det talade språket eller ihop med någon annan form av AKK (Heister Trygg, 2005). Enligt Heister Trygg (2005) är bildschema en vanligt förekommande metod som underlättar för struktur och förståelse men även vad som ska hända och för att minnas vad som kommer att ske. Som ett exempel kan ett dagsschema ge möjlighet att se vad som ska ske under dagen och i efterhand återvända till för att återberätta eller minnas.



## **Teoretisk förankring**

Som teoretisk förankring har undersökningen utgått ifrån det sociokulturella perspektivet vilket bland annat betonar vikten av samspel med andra för språkets utveckling. I ett sociokulturellt perspektiv blir kommunikationen avgörande för hur barnets lärande påverkas, både möjligheten för barnet att göra sig förstådd och omgivningens möjlighet att kunna förstå sig på barnet. Enligt oss är Läroplanen för förskolan (Lpfö98, Skolverket, 2010) baserad på Vygotskijs tankar och det står i den att barnens lärande grundas i hög grad på kommunikation och samspel med andra. Vidare beskriver Lpfö98 (Skolverket, 2010) att barn är genuint nyfikna på omvärlden och att det därför blir extra viktigt för pedagogerna att skapa en stimulerande miljö tillsammans med barnen. Neuman och Marulis (2010) menar att barn lär sig nya ord och får nya värdefulla tankar i samspel med andra och Nelson (2007) menar att kontexten spelar en betydande roll i barns förmåga att hålla alla begrepp och ord i minnet.

## **Sociokulturellt perspektiv**

Vi formas som människor i hög grad av den miljö som finns omkring oss. Säljö (2010) menar att människans beteende och hennes sätt att uppfatta verkligheten styrs mycket av omgivningen. Samtidigt styrs omgivningen av våra handlingar och vår förståelse. Säljö (2010) menar att uppkomsten av en viss miljö både bero på hur kontexten ursprungligen såg ut och vad som händer vid yttre påverkan, till exempel när människan kommer in i kontexten och formar den till en miljö. En tolkning av detta skulle till exempel kunna vara det pedagogiska material som används i förskolan. Materialet i sig är en statisk produkt, visserligen skapad av människan men beroende på vilken människa som kommer i kontakt med den formas en miljö kring den som i sin tur påverkar användningsområdet.

Mediering används inom det sociokulturella perspektivet till exempel för att beteckna ett fysiskt redskap som vi människor konstruerar för att förbättra förståelsen för omvärlden (Säljö, 2010). När ett barn riktar sitt pekfinger mot en leksaksfigur, vid till exempel en saga, använder den sin indikativa funktion och fungera som en ersättning för det verbala ordet (Vygotskij, 1994). Det finns en skillnad mellan hur mycket en människa kan prestera ensam jämfört med om den befinner sig i samspel med andra, vilket Vygotskij (1994) kallar barnets proximala utvecklingszon. Vygotskij (1994) menade att människans medvetna handlande och det logiska tänkandet inte kunde vara medfödda anlag, utan förmågor som snarare formas genom

kulturarvet. Språket är centralt i barnets utveckling och i början av livet är språkandet utåtriktat mot omgivningen men successivt börjar de inre tankarna att bli fler och barnet börjar att språka med sig själv (Arnqvist, 1993).

När ett barn undersöker ett objekt på egen hand lär den sig andra saker jämfört med om den skulle utföra samma uppgift i samspel med andra. I vår tolkning av Säljö (2010) är det svårt att nå en universell definition av vad lärande är. Säljö (2010) menar dock att språkets funktion i betydande grad är kontextuell och att språket därmed används olika beroende på sammanhang. Enligt Gjems och Sheridan (2016) är språket nyckeln till allt lärande och genom det har barnet som har språket större möjlighet att ingå i olika kontexter som känns meningsfulla. Barn som inte har lika välutvecklat språk har inte samma möjlighet.

## Metod

En forskningsmetod är den teknik som väljs för att samla in data till en undersökning. Metoden som forskaren väljer påverkar sedan vilken typ av data som samlas in. Det finns olika metoder som kan vara aktuella bland annat enkäter, intervjuer och observationer. När data ska samlas in genom en eller flera metoder är det viktigt att fokus ligger på frågeställningarna, beroende på vilken typ av data forskaren behöver ha tillgång till för att kunna besvara sina frågeställningar kan metodvalet se olika ut (Bryman, 2011).

## Metodval

Vi valde att använda oss av både intervjuer och observationer för att kunna erhålla två olika typer av data för att få en bredd inför vårt analysarbete. Genom observationen var förhoppningen att kunna samla in data ifrån ett praktiskt genomförande. Ett arbetsmaterial bli än mer levande då det används, vilken kan ge upphov till en djupare förståelse för observatören om arbetsmaterialet. Användandet av intervjuer blev ett bra komplement till observationerna då vi dels kunde forma frågor kring vad vi precis observerade men även saker vi inte observerade, verksamheten består av många situationer och bilden av den ryms sällan genom ett tillfälle.

## Observation

I studien använde vi oss av observation som metod. Observationerna genomfördes på två språkavdelningar och på en ordinarie förskoleavdelning med barn födda 2013. För att säkerställa att båda observatörerna registrerade samma företeelse användes ett evidensbaserat observationsprotokoll (Dockrell, Bakopoulou, Law, Spencer, & Lindsay, 2010.) Följande punkter ur observationsprotokollet valdes ut med hänvisning till undersökningens syfte och frågeställningar:

- Vuxna använder symboler, bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden.
- Gester och vissa stödtecken används i interaktionen med eleverna.
- Försök görs att aktivt inkludera alla elever i aktiviteter i mindre grupper.
- Taltempo: Vuxna talar långsamt med eleverna och ger dem gott om tid att svara och modellerar turtagning i interaktionen.

- Utvidgning: Vuxna repeterar det som eleverna säger och utvidgar deras yttranden syntaktiskt eller semantiskt.
- Vuxna uppmuntrar elever att använda nya ord när de talar.

Protokollet ger möjlighet för observatören att registrera huruvida företeelsen förekommer eller inte, i vilken omfattning samt möjlighet att lägga till korta kommentarer. Vi strävade efter att i observationen registrera skillnader mellan språkförskolorna och den ordinarie förskolans arbetssätt. Observatörens fokus riktades enbart mot pedagogerna.

Observationsprotokollet innehåller tre kategorier; språkinlärningsmiljö, språkinlärningsmöjlighet och språkinlärningsinteraktion. Vi har valt ut sex punkter som alla finns att hitta i den sistnämnda kategorin. Dessa sex punkter är kopplade till undersökningens syfte att inventera språkförstärkande metoder och material som används på språkavdelningarna. Enligt Dockrell et al. (2010) tar det i snitt en timme och 20 minuter för att använda sig av hela observationsprotokollet. En samling för barn i förskoleåldern varar, utifrån vår erfarenhet, ungefär i 20 minuter vilket innebär då att denna knappa tidsrymd bara kan innehålla ett begränsat antal punkter.

## **Intervju**

En av utgångspunkterna för den här undersökningen var att förvärva en bredare kunskap om de metoder och material som används av pedagoger på språkavdelningarna och på en ordinarie förskola. Både Bryman (2011) och Kvale och Brinkman (2014) tar upp den stora kunskap som kan uppkomma med hjälp av intervjuer, beroende på vilken typ av intervju forskaren väljer. Medan Kvale och Brinkman (2014) använder sig av definitionen djupintervjuer så väljer Bryman (2011) att benämna samma typ av intervju som semistrukturerad. Vi har valt att använda den sistnämnda benämningen i vår metodbeskrivning. Bryman (2011) beskriver att en semistrukturerad intervju innehåller specifika teman som utformas i en intervjuguide. Det övergripande temat försöker forskaren sedan bryta ned i öppna frågor. Den här strukturen ska bidra med ett lugn och en signal till informanten om att det är just hans berättelse som är viktig.

Under samtliga intervjuer var vår ambition att skapa en avslappnad intervju som inte övergick i en privat tillställning. Den som intervjuar måste hela tiden hålla en professionell distans samtidigt som vi måste motverka att informanten känner sig „som Sennett (2003) beskriver, som en ”insect under the microscope”. Detta avgörs mycket av hur och vilka frågor intervjuaren ställer till informanten och även hur intervjuaren tar emot och använder sig av

svaren som ges. Kvale och Brinkman (2014) menar att detta hör ihop med ett maktmedvetande som intervjuaren hela tiden måste ha med sig för att informanten ska kunna ge ett så fullgott svar som möjligt. Följande frågor användes under intervjun:

- Hur tänker ni när ni planerar samlingen?
- Använder ni er av tecken som kommunikation?
- Använder ni er av bildstöd (GAKK)?
- Använder ni några andra metoder i verksamheten för att möta alla barn?
- Vilka resurser finns knutna till förskolan?
- Vad betyder språklig medvetenhet för dig?

## **Validitet och reliabilitet**

För att säkerställa att båda observatörerna tittade på samma saker använde vi oss av ett utprovat och evidentbaserat observationsprotokoll (Waldmann et al., 2015). Valet av observationsprotokoll stärker studiens reliabilitet. I diskussion med varandra skapades gemensamma tolkningar av punkterna som observerades. Genom användningen av dessa punkter blev mätningen mer noggrann och möjlig att upprepas. Observationsprotokollet togs fram i England i syfte att höja likvärdigheten på förskolor och i skolor. Även en svensk utredning (SOU 2016:46) hänvisar till Dockrell et al. (2010) om hur man ska tänka kring klassrumsmiljöer för att främja språkutvecklingen för barnen. Observationsprotokollet är utvecklat för att användas i skolan men vi gör bedömningen att det även kan appliceras på förskolan eftersom åldersgruppen som protokollet har utprovats på var 4 – 7 åringar det vill säga till största del svensk förskoleålder. Vi har kombinerat observationer med intervjuer för att få en fördjupad data och på detta sätt öka undersökningens validitet.

## **Urvalsgrupp**

I studien användes ett målinriktat urval (Bryman, 2011). Enligt kommunens hemsida (171026) finns det sju språkavdelningar. Eftersom syftet med studien var att jämföra språkavdelningar och en ordinarie förskoleavdelningar kontaktade vi tre av dem, varav två godkände att vara med i studien. Tidsramen för studien möjliggjorde inte att vi kunde kontakta alla språkavdelningar. Språkavdelning nummer ett valdes slumpvis ut av kommunens sju språkavdelningar. Den andra språkavdelningen kontaktades efter förslag från vår handledare. Den ordinarie förskolan blev

utvald eftersom förskolechefen där var känd, dock var pedagogerna och avdelningarna i sig helt okända för oss.

Vi har använt sig av vad Bryman (2011) kallar fokuserat urval. Det innebär att observatörerna med hjälp av ett observationsprotokoll fokuserar på en individ under en bestämd tid.

Till intervjuerna valdes den pedagog som höll i samlingen. Vi var nyfikna på bland annat hur pedagogiskt språkförstärkande material används. Därför valdes den observerade pedagogen ut för en intervju.

## **Genomförande**

Vi kontaktade tre olika språkavdelningar i kommunen och en ordinarie förskola. Observationer utfördes under ett samlingstillfälle per förskoleavdelning och intervjuer gjordes i samband med dessa tillsammans med de pedagoger som hade huvudansvaret för samlingen.

Vi placerade oss i rummet där samlingen ägde rum så att vi såg pedagogen som har ansvar för aktiviteten och använde oss av Dockrells (Waldmann et al., 2015) observationsprotokoll. Fokus låg på sex stycken punkter och vi kryssade i protokollet när vi ansåg att punkten var observerad. Efter observationen ägde intervjun rum och ljudupptagning med hjälp av mobiltelefon skedde. Vi följde en intervjuguide och det var samma person som ställde frågorna vid alla tillfällena. Den andra agerade sekreterare. Efter att respektive observation och intervju var klar satte vi oss ner och sammanförde våra protokoll, lyssnade på ljudinspelning och sammanställde svaren vi fått in.

## **Analys och bearbetning**

Den data som samlades in analyserades enbart genom att vi tittade på var kryssen hamnade i vårt observationsprotokoll. Vi var intresserade av att se var kryssen hamnade och i vilka rutor de uteblev. Intervjuerna transkriberades, sammanställdes och utifrån vårt syfte och våra frågeställningar skapades rubriker som var relevanta för att besvara dessa. Genom transkriberingen av observationsprotokollet och intervjusvaren försökte vi hitta mönster och variationer.

## **Etiska överväganden**

I undersökningen tog vi hänsyn till de fyra etiska principerna, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Bryman, 2011). Information gavs till de personer som deltog i undersökningen (bilaga 1). De informerades om att deras medverkan är frivillig och att de kan hoppa av studien om de vill. De informerades även om att undersökningen både består av observation och intervju. Vi valde att enbart fokusera på pedagogen som gav sitt samtycke. Uppgifterna som samlades in har förvarats så att vi är de enda som kan komma åt dem. De uppgifter, om enskilda personer, som samlades in har använts endast till forskningsändamålet (Bryman, 2011).

## Resultat och analys

Nedan presenteras resultatet från de tre observationer och de fem intervjuer som gjorts. Besöken på de olika förskolorna varade cirka två timmar. På förskola 3 var samlingen kortare än på de andra förskolorna och tid lades innan och efter för att se vilka metoder pedagogerna använde sig av då.

I observationsdelen kommer det finnas en kort uppställning om barnantal och pedagoger som var närvarande vid samlingen och i tabell 2 ligger fokus på våra sex fokusområden. Efter observationen var genomförd fick pedagogerna berätta sina tankar om samlingen som de hade hållit i och frågor ställdes med hjälp av en intervjuguide. Under rubriken intervju presenteras allas svar under varje fråga.

Intervjun på förskola 1 spelades inte in då den intervjuade inte samtyckte till detta. På förskola 2 skedde en gruppintervju varav en av personerna var logoped och på förskola 3 blev de två pedagogerna intervjuade enskilt. Vid alla intervjutillfällen satt den som intervjuade mitt emot informanten medan sekreteraren satt lite avskilt.

### Observation

	Förskola 1	Förskola 2	Förskola 3
Längd	22 minuter	37 minuter	9 minuter
Antal barn i samlingen	Till en början 12 därefter 5	3	19
Antal pedagoger i samlingen	2 pedagoger därefter 1 pedagog	2	3
Antal barn med språkstörning	0	3	0
Antal barn i barngruppen	19 barn/ 3,5 pedagoger	15 barn/ 3,5 pedagoger	2 barn/ 3,5 pedagoger

Tabell 1. Antar medverkande i samlingen.

#### Förskola 1

Samlingen började med att halva barngruppen samlades i ett rum där de fick höra vad som skulle hända under förmiddagen. Sju av barnen följde med pedagogen som inte höll i samlingen och gick in till ett annat rum. Kvarvarande pedagog berättade för barnen att de skulle lyssna på sagan om Guldlock och tog fram en sagolåda. Pedagogerna berättade sagan en gång varefter hon lät ett av barnen berätta sagan ytterligare en gång för de andra barnen. Sammanlagt fick två



barn berätta sagan under samlingen innan de avslutade det med en sång och sedan fick de informationen att gå ut i hallen och ta på sig för att gå ut på gården.

Under samlingen använde de en sagopåse när de berättade sagan och stödtecken användes när pedagogen ville förstärka ord i sagan och sången. Utöver dessa två tillfällen användes inga tecken. Sagan berättades i lugnt tempo och pedagogen lyssnade på vad barnen hade att säga. Pedagogen upprepade det som barnen sade eller hjälpte dem med ord om de fastnade.

## Förskola 2

Samlingen tog plats i språkrummet och barnen blev hämtade dit av en pedagog. Pedagogen började med att ta fram olika insekter och frågade barnen om vad de hette utefter att respektive insekt blev framtagen. Pedagogerna upprepade ofta det barnen sade med att sätta in det i en mening. Om till exempel barnet endast sade nyckelpiga så svarade pedagogen ”ja, detta är en nyckelpiga”. Om barnen inte kunde namnet gav pedagogen två alternativ ”är det en nyckelpiga eller en mask?”. När fem olika insekter hade tagits fram bad pedagogen ett av barnen att plocka upp nyckelpigan och skylten som den låg på. På skylten stod ett barns namn och barnet fick nu i uppgift att lista ut vems namnskyldet var för att sedan lämna över insekten och namnskylden till den rättmätiga ägaren. Denna procedur fortsatte tills alla namnskyldar var utdelade. Efter det samlades sakerna in och fiskar blev istället utlagda på golvet och även olika saker på bordet. Det fanns dubletter av alla saker som låg på bordet men de var olika stora till exempel fanns det en stor penna och en liten penna, en stor tallrik och en liten tallrik och så vidare. Barnen fick först fiska upp en valfri fisk från golvet, sen fick de information om vilken sak de skulle ta från bordet (alltid två saker) och efter det fick de information om var i rummet de skulle placera sakerna, till exempel under bordet eller på stolen. Pedagogerna pratade långsamt och betonade de olika skillnaderna på orden, till exempel ”penNAN och penSELN”. Detta gjordes till alla sakerna var slut på bordet och då fick barnen information att samla in alla sakerna igen som de hade placerat ut i språkrummet. Under hela samlingen använde en av pedagogerna tecken, det var då mest substantiven som förstärktes.

Efter detta satte sig alla vid bordet för att spela ett spel tillsammans. Barnen snurrade på en pil och fick då fram ett nummer, sedan skulle de räkna bubblorna på korten som låg framför dem och hitta en med samma antal på. På kortets undersida fanns det bilder på fiskar i olika storlekar. Spelet gick ut på att samla så många fiskar som möjligt. Det fanns två hajar gömda bland korten och när barnet drog dessa tog den alla fiskar som denne hade samlat. När alla korten var slut och alla fiskar räknade var samlingen slut och barnen gick in på sin avdelning igen.

### Förskola 3

Vid samlingen deltog alla barn på avdelningen. Pedagogen började med att fråga om vad barnen gjorde när de kom på morgonen och fick då svaret att de åt frukost. En bild på tecknet för frukost sattes då upp tillsammans med en bild på gröt. Pedagogerna fortsatte att sätta upp bilder på dagsschemat som satt på väggen i samlingshörnan. Pedagogerna tecknade bildens innehåll samtidigt som den sattes upp på dagsschemat. När hela dagen var presenterad berättade pedagogerna vad som ska hända under samlingen. Tillsammans sjöng både barnen och pedagogerna luciasångerna och i vissa sånger användes tecken. Efter att sångerna var sjungna berättade pedagogerna i lugn ton vilka olika stationer med aktiviteter som erbjöds. Två pedagoger medverkade under samlingen men det var en av dem som ledde samlingen.

Observerat är markerat med X	Förskola 1	Förskola 2	Förskola 3
Vuxna använder symboler, bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden.	X	X	X
Gester och vissa stödtecken används i interaktionen med barn	X	X	X
Försök görs att aktivt inkludera elever i aktiviteter i mindre grupper.	X	X	
Taltempo; Vuxna talar långsamt med eleverna..	X	X	X
Utvidgning: Vuxna repeterar det som sägs..	X	X	
Vuxna uppmuntrar eleverna till att använda nya ord.	X	X	X

Tabell 2 visar resultatet från observationstillfällena. Förskola 1 = språkavdelning,

Förskola 2 = språkavdelning, Förskola 3 = ordinarie förskoleavdelning.

## Delanalys av observationsresultatet

På förskola 3 arbetar de mycket med språkfrämjande material men tankarna om sitt eget språkbruk och medvetenheten saknas. Vid samlingen frågade pedagogen tre barn vad som hände borta hos dem. Barnen svarade då ingenting varpå pedagogen mumlade ingenting för sig själv. Vi tolkar detta som att det inte var en medveten upprepning av pedagogen utan mer en slentrianmässig upprepning.

Under observationen på förskola 3, där barngruppen var större under samlingen i jämförelse med de andra två avdelningar blev detta tydligt. Pedagogen hade en kortare samling och förde inte en dialog med barnen utan berättade endast vad som skulle hända. Efter att samlingen var klar delades gruppen in i mindre grupper men vi valde att inte kryssa under rutan eftersom detta inte skedde under observationstillfället utan efter.

Heister Trygg (2004) betonar att TAKK är ett viktigt redskap och en möjlighet till att kommunicera med andra innan talet finns. På förskolorna där observationerna är gjorda användes TAKK under några specifika situationer på samlingen. På förskola 1 användes inte TAKK utöver samlingen. Där användes istället picogram. På förskola 2 var det en av pedagogerna som tecknade mer än den andre och det var substantiven som tecknades i störst utsträckning. På förskola 3 användes TAKK i samband med dagsschemat.

Lahey och Bloom (1988) och Larsson (2016) beskriver olika delar i språket. Lahey och Bloom (1988) använder sig av tre cirklar och beskriver det genom tre olika kategorier; form, innehåll och användning. För att nå upp till en språklig medvetenhet behövs alla delarna men de går även in i varandra och påverkar varandra. Även Larsson (2016) framhåller att de olika trappstegen påverkar varandra och är under en ständigt pågående process. Nettelbladt och Salameh (2007) menar på att den vanligaste typen av språkstörning är den fonologiska. Det är den som är lättast att arbeta bort och påverkar oftast inte en i vuxen ålder. Fonologi handlar om språkljud, alltså om hur det låter och uttalas. Både förskola 1 och förskola 2 berättade om ordets betydelse, pedagogen på förskola 2 sa att *utan ord kan barnen inte bygga meningar*. Detta synsätt gjorde att pedagogerna hela tiden hjälpte barnen i att lära sig nya ord både under planerade aktiviteter och i den fria leken. På det andra trappsteget i Larssons (2016) språktrappa betonas barnets ordförråd och språkförståelse som betydande faktorer i språkutvecklingen. På förskola 1 var pedagogen tydlig i sitt sagoberättande och var noga med att berätta var sakerna befann sig till exempel gröten står på bordet eller att någon ligger i den lilla sängen. På förskola 2 betonade dem orden långsamt och gjorde tydlig markering i hur ordet skulle uttalas men även hur det slutade olika beroende på om det var till exempel var plural. I andra delen av samlingen

på förskola 2 låg fokus på ordförråd och prepositioner. Orden konkretiserades med hjälp av bilder, saker och tecken. Alla tre förskolor arbetar med sagopåsar och flano. Förskola 3 arbetar även med sagokort för att skapa sagor ihop med barnen och på detta sätt öka deras ordförråd.

## Intervju

Resultaten från intervjuerna presenteras här nedan utifrån de frågor som ställdes. Vi har valt att enbart ta med huvudfrågorna och inte följdfrågorna i resultatet.

### Planering av samlingen

Förskola 1; Pedagogerna berättade att de följde barnens intressen och att planeringen ofta blev spontan. Pedagogerna planerar varje morgon, utefter vilka barn som är på förskolan, vilka grupper barnen ska vara i och vad som ska ske i dem. Informationen mellan vilka aktiviteter barnen hamnade i presenteras på den stora samlingen. De har även en lässamling innan lunch och efter den vilar de med lugn musik. Ett av barnen har svårt med samlingen innan lunch så han får duka med en pedagog.

Förskola 2; Pedagogerna har inte en speciell planering mer än att de utgår från barnens intresse och den språkliga utvecklingen. Pedagogen är uppmärksam på om barnet har förstått genom att hela tiden vara närvarande, ”detta är superviktigt” berättar hen. Därför förklarar pedagogerna många gånger till hen ser om barnet har förstått allt. Pedagogen vet vad barnen kan och ställer krav på dem efter det ”det är viktigt att de får känna att de är duktiga och lyckas” säger hen. Pedagogens ambition är att hela tiden ha övningar för barnen som är utmanande men samtidigt genomförbara, ”jag försöker hela tiden möta barnen där de är, det ska vara kul att komma till språkrummet” förklarar hen. För att få med alla barnen i samlingen tilltalar pedagogerna de vid namn och avdelningen arbetar mycket med små barngrupper så alla blir sig sedda.

Förskola 3; Avdelningens ambition är att ha korta storsamlingar där pedagogerna går igenom dagen med hjälp av dagsschemat, ”tanken är att samlingen ska vara kort och ha samma struktur varje dag” förklarar hen. Sedan delas storgruppen in i mindre grupper för att där kunna ha en längre samling, här ges information om vad gruppen ska arbeta med idag. Pedagogen berättar att ”de mer planerade samlingarna hålls i smågrupperna”. Avdelningen har även kortare samling innan maten där barnen och pedagogerna drar sitt bordskort, information om var de ska

sitta. Detta var barnens förslag, varje bord har en färg och så drar barnet ett kort med en färg på och vi det bordet sitter han eller hon.

#### Användning av tecken som kommunikation

Förskola 1; Förskolan använder sig av TAKK, både i den pedagogiskt styrda aktiviteten och i den vardagliga. TAKK finns uppsatt på väggarna som ett stöd både för pedagogerna och barn. I hallen finns en pärm som föräldrar får låna hem med olika tecken och där finns även en bild på veckans tecken. TAKK används för att kommunicera med alla barn och tillsammans med barnen bestäms vilka tecken som är viktiga nu. I alla projekt och genom barnens funderingar tillkommer fler tecken, ibland tar de hjälp av mobiltelefonen och lärplattor för att ta reda på specifika tecken. Pedagoger berättar för oss att ”det gäller att ha en balans så att barnet inte använder sig enbart av tecken utan även av det talade språket”.

Förskola 2; Förskolan använder TAKK. Pedagoger förklarar för oss ”TAKK handlar inte bara om att teckna utan det handlar om att visualisera ord. Jag tycker att hela kroppen är viktig i kommunikationen hur jag rör mig, vilka gester jag gör, allt är viktigt, tecknet är bara det lilla”. Pedagogerna utgår från vilka ord som barnen är i extra behov av just nu och vilka som är viktiga för att vardagen på avdelningen ska fungera.

Förskola 3; Förskolan använder sig av TAKK, detta för att ha en större tydlighet och som en förstärkning av den verbala kommunikationen. Pedagoger säger att ”vissa behöver det mer än andra. Det har vi sett i samlingen, vissa barn suckar och säger att det är ju alltid samma saker varje dag och då måste vi utmana dessa barnen och ibland gör vi det genom TAKK att barnen får lära sig ett nytt tecken och så använder vi även det för att få ner ljudnivån inne och för att slippa skrika över gården. Då är det bra att bara kunna visa ett tecken och sen vet barnen vad som gäller” Pedagogernas ambition är att hela tiden göra så gott de kan och den enda begränsningen är deras kunskap. Om en ny aktivitet ska ske kollar pedagogerna upp vilka tecken de kan använda.

#### Användning av bildstöd (GAKK)

Förskola 1; Avdelningen använder sig av bilder på väggarna och det finns en bild för varje respektive sak ska ligga. Pedagoger förklarar att ”på kylskåpet finns en bild på mjölk, då vet barnen att där inne finns mjölken”. Samtliga pedagoger på förskolan har ett band med en knippe där det finns ca 20 olika bilder som används som kommunikationsstöd i vardagen. Knippen är fäst i kläderna, detta för att snabbt kunna förklara för barnen vad de menar men även för att barnen ska kunna peka och använda det som ett kommunikationsstöd. Avdelningen har inget

stort dagsschema uppsatt på någon vägg, för tillfället använder de sig av knippen för att tydliggöra dagen för barnen. Pedagogerna använder sig av detta för att underlätta vardagen för de barn som inte har det verbala. ”Barn med språkstörning pratar mycket med händer och fötter men med hjälp av bilder blir det lättare för dem att visa hur de känner eller vad de vill” berättar pedagogen. Det är barnens intresse som styr vilka bilder som ska sättas upp eller användas. Förskola 2; Avdelningen använder inget dagsschema eller liknande just nu men de har bilder på var saker ska vara. De har haft ett dagsschema för en tid sedan men inte kommit igång med det igen. ”Sen spelar vi mycket memory med barnen och pratar mycket med dem. Orden är viktiga för barnen så vi försöker prata mycket och vara nära dom” förklarar pedagogen. För tillfället samtalar pedagogerna och barnen mycket om känslor, de har även satt upp en humörtermometer. Barnen flyttar på en pil på humörtermometern för att lättare kommunicera ut hur de känner sig. ”Denna har vi precis börjat arbeta med men det känns bra tycker jag” avslutar hen med.

Förskola 3; En pedagog börjar varje samling med att gå igenom dagsschemat och berätta om vad dagen kommer innehålla. ”Sen tittar vi på vad som behövs utifrån barnen och sätter upp nya tecken och bilder på avdelningen men även i hallen. Just nu sitter där en skylt i hallen med bilder på vad barnen måste ha på sig när de går ut. Vi kollar vädret tillsammans och sen bestämmer vi tillsammans med barnen vad som behövs” berättar hen. Detta började pedagogerna med för att ett av barnen hade ett extra behov av det, resultat av åtgärden var väldigt positivt och resulterade i att pedagogerna arbetade aktivt med GAKK med hela barngruppen. Det finns bilder på toaletten på vilken ordning momenten ska utföras i och även bilder på var till exempel toapapperet och soptunnan ska vara placerad. Pedagogen avslutar frågesvaret med ”Det blir tydligare för barnen på detta sättet. Vi använder oss också av flano när vi läser sagor och det är ju ett slags bildstöd”.

Användning av andra metoder i verksamheten för att möta alla barn

Förskola 1; Pedagogerna förstärker språket genom olika estetiska uttryckssätt för att komma närmare orden och begreppen. Hen berättar vidare ”När vi läser en saga har vi en sagopåse med alla sakerna som är centrala för sagan, detta för att ha det visuellt framför sig. Det finns även titta – peka – känna – påsar som är en påse där till exempel allt som finns i ett badrum finns. Barnen kan då leka med detta och lära sig ord. Musiken är en ingång till språk”. Pedagogerna sätter på musik i bakgrunden när avdelningen äter och även vid tillfällen då pedagogen måste lämna en aktivitet för en kort stund. Då upplever pedagogerna att barnen bättre klarar av att sitta på egen hand och spela spel eller läsa.

Förskola 2; ”Jag använder mig mycket av ljud för att förstärka vad som händer när jag berättar sagor, låter som en knirrande dörr när den öppnas eller knackar i väggen när det knackar på dörren” förklarar pedagogen. I pedagogernas sagoberättande används flano och sagopåsar som stöd, de läser aldrig en bok rakt upp och ner. ”Sen är det viktigt att möta föräldrarna i deras oro, vi måste hjälpa dem att förstå sitt barn och använda olika metoder för att de ska nå fram till varandra” förklarar pedagogen. Ibland fungerar tecken och ibland bilder men ibland fungerar något helt annat och tillsammans måste pedagogerna lista ut det.

Förskola 3; Pedagogen börjar med att berätta ”När vi berättar sagor använder vi oss av figurer men även oss själva. Vi har mycket teatrar tillsammans med barnen, bland annat stoppteater där vi spelar första gången och sen får de barn som vill prova”. Pedagogerna använder sig av bildkort för att skapa sagor tillsammans med barnen. Pedagogen börjar sagan med att berätta den utifrån en bild och sen får barnen berätta vidare utifrån deras respektive bilder. ”Blir ett roligt skapande tillsammans och olika varje gång” berättar pedagogen.

#### Resurser knutna till förskolan

Förskola 1; En logoped är knuten till avdelningen och kommer ut med jämna mellanrum men det har blivit färre timmar nu än tidigare och samma sak gäller för specialpedagogen. ”Vi har sett att omorganisationen har gjort att timmarna blivit färre. Jag vet inte hur många timmar som var riktade specifikt till oss innan men vi har fått informationen nu om att den har halverats” förklarar pedagogen.

Förskola 2; ”Vi har en logoped som kommer ut 20 timmar i veckan, innan var det 40 men det har ändrats nu” berättar pedagogen. Pedagogerna har även möjlighet till att få psykologer ut till avdelningen som är ett stöd i deras planering, detta inträffar både när logopeden är med och när vi är själva. Specialpedagogen kommer med jämna mellanrum ut till avdelningen.

Förskola 3; ”Vi kontaktar specialpedagogen genom vår förskolechef som kommer ut när behovet finns” svarar pedagogen.

#### Synen på språklig medvetenhet

Förskola 1; ”Synliggörande, härvarande, närvarande, bildstöd och TAKK tänker jag på. Jag förstärker visuellt. Jag tänker även på hur barn uppfattar och tolkar ord. Innan kunde jag gå ut i hallen och när barnen stökade runt där och säga – nej nu är det bra. Men det var ju inte det jag menade, ordet bra blir vilseledande för barnen så nu använder jag mig av andra ord istället som nu räcker det. Jag vill även stärka barnen språkligt så jag använder mig sällan av VA utan istället brukar jag säga att jag har vatten i öronen och inte hör så bra idag, det är bättre att barnen visar

mig vad de vill. Vill bara igen säga att jag tycker det är viktigt att vi är härvarande för barnen, för detta är deras vardag, inte våran, vi måste låta barnen styra dagen” förklarar pedagogen” berättar pedagogen.

Förskola 2; ”Jag försöker vara nära barnen hela tiden och möta dem där de är i språket. Pratar med dem i det lilla som vi sen kan sätta in i något större. Använder mig mycket av att de ska visa mig genom att räkna ut min hand om inte orden finns där. Alla barn är bra på något. En av barnen som var med på samlingen är fantastisk i leken men har inte det verbala då är det viktigt att vi finns där som ett stöd så hon känner sig förstådd ändå. Språket finns i allt och det är viktigt att alltid ge dem ett alternativ när de fastnar. Men det är ju även hur språket är uppbyggt och rim och ramsor. Vi övar prepositioner, storlek, antal hela tiden med barnen men det viktiga är inte att kunna räkna, det är ordet som är det viktiga. Om orden inte finns kan man inte bygga språket” förklarar pedagogen.

Förskola 3; ”Det är möjligheten till att kommunicera, möjligheten till att förstå. Om hur vi människor förstår varandra. Vi är alla olika och förstår olika och därför behöver vi kommunicera på olika sätt” berättar pedagogen avslutningsvis.

## **Delanalys av intervjuresultatet**

Både Bruce et al. (2016) och Nettelbladt och Salameh (2007) framhåller just vikten av att ha en kunskap om de språkliga möten som sker och att kunna anpassa sitt språk till varje enskilt barn. På förskola 2 tog de upp just detta, att de, genom att lära känna barnen som behöver extra stöd, visste de var de kunde lägga ribban för att utmana barnen så att de kunde utvecklas men även lyckas i sin språkliga utveckling. Språkandet i förskolan kan vara ett hinder för vissa barn (Bruce et.al, 2016) och det är därför det är viktigt att lägga utmaningarna på lagom nivå. Även pedagogen som arbetade på förskola 1 var medveten om hur hon pratade med barnen och reflekterade över hur barnen kunde tänkas uppfattas specifika ord eller meningar. Ett exempel på detta var när hon i hallen sa till barnen som stökade runt att *nu är det bra*. Det var inget som var bra med detta och genom att tänka på hur hon sa saker ändrade hon uttrycket så att barnen inte kunde misstolka det. Denna medvetenhet ser vi inte att pedagogerna på förskola 3 besitter.

Pedagogen på förskola 1 pratar om uttrycket härvarande. Med detta uttryck menar pedagogen att det är viktigt att vara med barnen här och nu. Samma pedagog säger även att detta är barnens vardag och inte vår och om vikten av att lyssna på barnen. Vetenskapsrådet (2015) menar att förskolans kvalitet avgörs i konkreta möten med barnen och att likvärdigheten då blir en fråga om hur personalen på förskolan lyssnar och tar in det barnen säger. Studier som



Vetenskapsrådet (2015) hänvisar till menar att dialoger med barnen ofta inte fullföljs eller att det enbart handlar om tillrättavisande.

Förskola 2 använde sig av ett språkrum. De var noga med att poängtera att språkrummet skulle vara lustfyllt och ett rum som barnen vill komma till. ”När barnen befinner sig i en lustfylld miljö blir det lättare för dem att språka” menar pedagog på förskola 2. På förskola 3 arbetade de mycket med mindre grupper och stationer men ingen av rummen har ett enskilt specifikt syfte att utveckla språket, dock är tecken och bilder uppsatta i alla rum. Förskola 3 arbetade mycket med dagsschema och bildstöd i vardagliga situationer såsom på- och avklädning i hallen och vid toalettbesök. När det finns en bild uppsatt eller att bilden är lättillgänglig för pedagogerna att ta fram, ökar chansen för barnet att förstå och lära sig ord och missförstånd minskar (Larsson, 20016). Heister Trygg (2005) menar att bilder som används i verksamheten stärker det verbala språket och kan ge en trygghet och en känsla av sammanhang. Varken förskola 1 eller förskola 2 arbetar med dagsschema i dagsläget. Förskola 1 använder sig av picogram som de har i en knippa som de har fästa på sig, medan förskola 2 har inte kommit igång med dagsschema igen efter sommaren. Heister Trygg (2005) menar att ett dagsschema möjliggör att barnen kan återkomma till schemat för att se vad som händer under dagen och på detta sätt skapas en förståelse och en struktur. Genom att använda sig av dagsschema, anser vi, att barnen lättare hamnar i ett meningsskapande och ett sammanhang. Dagen upplevs då som mer strukturerad och en trygghetskänsla infinner sig hos barnen. Alla barn kan dra fördel av detta, inte bara barn med en språkstörning.

Förskola 3 menade att de gjorde så gott de kunde och använde sig av tecken i den mån av kunskap som de besatt. Alla tre förskolorna utgick från barnens intresse och letade upp nya tecken utefter vad barnen frågade efter och vilka projekt de arbetade med för tillfället. På förskola 1 betonade de att det måste finnas en balans mellan talet och tecknet. Pedagog gav exemplet att de hade haft ett barn som slutade prata för att barnet blev för bekvämt, enligt henne, i att teckna. Heister Trygg (2004) poängterar att TAKK inte är ett teckenspråk utan en metod som oftast används under en begränsad tid när talet håller på att utvecklas. Fördel med TAKK i jämförelse med till exempel GAKK är att barnen har möjlighet att känna tecknet fysiskt och att ens händer finns alltid med oss (Tonér, 2016). Många barn som har någon form av språkstörning har lättare att ta in information visuellt och med hjälp av TAKK syns ordet, det är även så att när vi tecknar talar vi långsammare och detta hjälper barnen att processa detta talade språket (Tonér, 2016). Detta såg vi tydligt på förskola 3, när pedagogen tecknade samtidigt som hen pratade blev talet långsammare.



## Diskussion

### Resultatdiskussion

Vår förförståelse var att de på språkavdelningar arbetade med specifika metoder eller ett speciellt material, som gynnar barns språkutveckling och som vi kunde ta, göra om och applicera på en ordinarie förskolegrupp. Efter att ha gjort våra observationer och våra intervjuer insåg vi att det är en medvetenhet pedagogerna besitter på språkavdelningarna och inte en metod eller ett material.

Undersökningen har utgått ifrån det sociokulturella perspektivet och hur lärande sker i samspel med andra och hur kommunikationen blir avgörande för barns lärande påverkas. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) står det bland annat att barn lärande sker i kommunikation och i samspel med andra. Det är då, enligt oss, extra viktigt att de barn som är i behov av stöd får det i det vardagliga och att pedagogerna både har tiden men även kunskapen i detta. Eriksen Hagtvet (2004) visar på den språkliga utvecklingen hos barn och var de bör befinna sig rent utvecklingsmässigt vid fyra års ålder. Bruce et. al (2016) menar att pedagogerna måste ha en fördjupad kunskap om barns tal, språk och kommunikationsutveckling. På språkavdelningarna finns denna kunskap, mycket tack vare att de har en logoped som är kopplad till förskolan. På förskola 2 får de handledning under planeringstid både av logoped med även av psykologteamet om behovet finns. Eriksen Hagtvet (2004) understryker behovet av handledning då hon menar att pedagogerna måste känna till barns typiska utveckling för att kunna se när barnet behöver extra stöd och uppföljning. Vetenskapsrådet (2015) menar att en likvärdig förskola inte betyder att alla barns förskola ska vara likadan utan menar att förskolan ska möta olika barns villkor. Detta anser vi att språkavdelningarna tillgodoser i det avseende att de har den spetskompetens i form av språklig medvetenhet och logopedtimmar. Utifrån vår erfarenhet sticker förskola 3 ut som en ovanligt bra förskola rent språkutvecklande då de arbetar både med TAKK och GAKK. Vår erfarenhet säger att detta inte är vanligt på alla förskolor och utifrån detta blir förskolorna inte likvärdiga. Med detta menar vi att förskola 3 har en bra verksamhet rent språkutvecklande i jämförelse med andra ordinarie förskolor. På de flesta förskolor finns det barn i behov av stöd för sin språkutveckling och verksamheterna blir då inte likvärdiga eftersom alla inte arbetar på samma villkor. De allra flesta barn med språkstörning går dessutom på ordinarie förskolor och har därför inte samma nära kontakt med logoped som barn på en språkavdelning. Detta innebär även att pedagogerna saknar möjlighet att rådgöra med logoped om de ser att ett barn inte utvecklas som förväntat. På förskola 1 och 2 har de en

specialpedagog mer timmar lagda på förskolan, medan på förskola 3 kommer specialpedagogen endast ut om läget är kritiskt. Även om vår studie är liten i förhållande till studier som har kunnat bedrivas i flera år anser vi ändå att den säger något om den likvärdiga förskolan i Sverige. Är den verkligen likvärdig då inte alla barnen som är i behov av extra språkträning eller annan typ av språkträning inte får en plats på en språkförskola eller språkavdelning? Likvärdighet som begrepp borde diskuteras mer och mellan olika professioner för att bättre kunna förstå vad som egentligen krävs för att närma sig en likvärdig förskola ur ett nationellt perspektiv.

Förskolorna som vi har besökt har varit språkavdelningar och inte språkförskolor. Att en förskola som inte uppfyller kraven från språkförskoleföreningen (2017) fortfarande kan kalla sig språkförskola anser vi vara märkligt. Var finns då likvärdigheten för barn med språkstörning. Att barn inom vissa kommuner får en logoped knuten till sin förskola eller till och med arbetar på förskolan, till att i en annan kommun enbart ha några timmar i månaden känns orimligt utifrån likvärdighet. Mattson (2010) menar att barn som går på en språkförskola ska erbjudas en intensiv språkträning, både individuellt och i grupp flera gånger i veckan medan barn på en språkavdelning i Malmö endast erbjuds individuell eller träning i grupp tillsammans med logoped någon gång i månaden. Barnen på språkavdelningar som vi har besökt erbjuds självklart en språkstimulerande verksamhet men då ihop med en pedagog och inte med logoped på daglig basis som Mattson (2010) förordar. Enligt Grisham et al. (2010) har pedagogernas utbildningsnivå ett samband med hur den språkliga miljön är utformad och hur de integrerar barn med behov av stöd. I en annan studie av Jensen (2009) som Vetenskapsrådet (2015) tagit del av visar att personalens utbildningsnivå är kopplat till hur väl de reflekterar över inkluderande pedagogik och hur de kan göra skillnad i förskolans vardag. En av grundpelarna för en likvärdig förskola är enligt Vetenskapsrådet (2005) att barnen ska erbjudas en verksamhet där olika behov möts och där alla barns fulla potential kan utnyttjas. Är detta möjligt då språkförskolor och språkavdelningar skiljer sig åt där behoven är desamma.

På förskola 1 berättade pedagogen att deras barn med språkstörning ofta var tröttare kring lunchen än vad de jämnåriga utan språkstörning var. Just detta fenomen beskriver Matsson (2010) men analyserar inte vidare vad det kan bero på. En av slutsatserna som vi drar i sammanhangen är att barn med en språkstörning förstår eller uppfattar en mer begränsad del av den talade informationen och kommunikationen som de möter i vardagen. Förstår man inte orden som sägs omkring en eller inte heller har möjligheten att sälla ut den viktigaste informationen så blir världen svårbegriplig. Att leva i en värld där man ständigt måste vara på alerten för att förstå eller bli förstådd tar mycket på kroppens energi, kanske är detta en

förklaring till varför barnen med en språkstörning på förskola 1 i högre utsträckning är i behov av vila. På förskola 2 gick som innan nämnt barnen med en språkstörning in i ett annat rum för att språkträna medan barnen på förskola 1 hela tiden var blandade i den vanliga gruppen. Vi ser detta som att när barnen med språkstörning gick iväg till språkrummet fick de en paus från den stora gruppen medan barnen på förskola 1 hela tiden var tvungna att vara på samma nivå som de barn med en typisk språkutveckling. Neuman och Marulis (2010) lyfter samspelet med andra och hur barn lär sig genom det. Författarna menar även att barnen får värdefulla tankar och och lär sig nya ord i samspel med andra men vi menar att barnen behöver stöd i detta samspel och utan det stödet kan det vara att barnen blir tröttare eftersom de små grupperna uteblir.

## **Specialpedagogiska implikationer**

En av de största skillnaderna mellan språkavdelningarna och den ordinarie förskoleavdelningen var resurserna runt barnen. På språkavdelningarna finns en logoped med avsatta timmar till verksamheten men även en mer närvarande specialpedagog som kommer ut kontinuerligt. För att pedagogerna ska bli mer medvetna om barns typiska språkutveckling behövs långsiktiga insatser. Vår erfarenhet säger att med en kontinuerlig och tätare kontakt med specialpedagogen kan göra att medvetenheten blir större om vad som behövs förändras. Den språkliga utvecklingen pågår ständigt vilket gör att pedagogerna måste vara uppmärksammad på alla barns utveckling. Detta sker genom observationer på avdelningen för att se var barnen befinner sig språkligt. Specialpedagogens roll i detta blir då att introducera olika redskap till pedagogerna till exempel Dockrells (Waldmann et al., 2015) observationsprotokoll. Detta blir en första insats för att nå en likvärdig förskola. Pedagogerna måste börja med att se sin egen verksamhet och sin egen del i utvecklingen för att kunna förändra systemet.

Vår erfarenhet säger att AKK redan finns i en del av verksamheterna men inte i den utsträckning som behövs för att öka likvärdigheten i förskolan. Det finns barn som är i behov av alternativa kommunikationsverktygen i alla barngrupper. Det blir då specialpedagogens uppgift att implementera dessa verktyg som förebyggande insatser, för att skapa barnens bästa förskola.

## **Metoddiskussion**

Genom att använda ett observationsprotokoll blev våra observationer likvärdiga och genom att

diskutera och analysera punkterna tillsammans inför observationerna fick vi en samsyn. Dock var det så att vi ändå såg olika saker inom en av punkterna, vilket vi inte såg som ett problem. Det antal observationspunkter som vi valde var bra i den bemärkelsen att vi fick mycket koncentrerad data vilket i sin tur gav oss en fördel i vår djupanalys. Samtidigt blev vårt val av att ha få punkter en begränsning, dels för att det fanns fler punkter i observationsprotokollet (Waldmann et al., 2015) som vi kanske skulle ha haft nytta av

Genom att vi använde oss av både observationer och intervjuer blev vår data bredare och vi fick olika perspektiv på förskolornas samlingar. Strukturerade observationer gav oss möjlighet att se direkta beteende medan intervjuerna gav oss ett annat perspektiv på verkligheten (Bryman 2011).

Fördelen med att ha med en intervjuguide var att det var ett stöd för oss när vi ställde frågorna men även att alla medverkande fick samma frågor. Vår erfarenhet av förskolans verksamhet gjorde att vi kunde ställa relevanta följdfrågor. Eftersom vi har en bra bild av hur förskolans verksamhet ser ut kan detta begränsa oss då vi tar saker för givet. Detta innebar då att vi började tolka och värdera i vilken omfattning vi hade fått fullständigt svar på huvudfrågan vilket ledde till att vi inte ställde alla våra följdfrågor som fanns i intervjuguiden. Eftersom intervjuerna flöt på bra ansåg vi att vi inte hade fått ut mer data genom att ställa alla förbestämda frågor i intervjuguiden. Vad hade hänt om vi hade ställt alla frågor?

På förskola 2 där vi intervjuade pedagogen ihop med logopeden upplevde vi i en viss sekvenser att de svarande påverkade varandra. Vid en av intervjufrågorna sökte vi efter de bådas subjektiva tankar och här upplevde vi att logopeden ansåg att pedagogens svar var felaktigt. Detta resulterade i att pedagogen inte sa något mer i just den specifika frågan. Totalt sett över den intervjun anser vi dock att informanterna inte påverkade varandra.

En av intervjuerna spelades inte in eftersom vi inte fick ett samtycke för det. Till skillnad från de andra två så kunde vi inte transkribera den här intervjun, vid analysen av denna hade vi därmed endast anteckningarna att förhålla oss till. Trots att vi direkt efter varje intervju satte oss ned för att bearbeta anteckningarna så var det inte alltid lätt att tolka anteckningarna i enlighet med vad informanten verkligen menade. Vid de få tillfällen som vi båda inte hade samma uppfattning om hur den specifika anteckningen skulle tolkas så kunde vi gå tillbaka till inspelningen för att höra ordagrant vad informanten sade. Även i intervjun som inte var inspelad uppstod detta och vi insåg samtidigt att denna omtvistade anteckning kunde vara av värde. Vi mailade därmed informanten för att komma så nära dennes svar i frågan som möjligt. Efter flera diskussioner med varandra bedömer vi dock att detta inte har påverkat likvärdigheten i hur vi bemötte informanterna. Det svar som vi sedan fick tillbaka, via mail, stämde överens med hur

en av oss från början tolkade anteckningen.

En annan sak som vi har reflekterat kring var hur informanterna upplevde de inspelade intervjuerna och även i kontrast med den informanten som vi inte fick samtycke till att spela in. Utifrån de informanter som spelades in bedömer vi att inspelningen inte hämmade deras svar i helhet. Vi grundar detta på att informanterna i detta sammanhang svarade i lugn och ro, vi upplevde att de bearbetade frågan i några sekunder innan de svarade. Kontrasten mellan de inspelade intervjuerna och den som inte blev inspelad var tydlig i hur karaktären för intervjuerna skiljde sig åt. Under den intervjun som inte spelades in uppkom det fler situationer som skulle kunna betraktas som ett samtal eftersom frågorna som intervjuaren ställde flöt på bättre. Vi kan bara konstatera att intervjuerna blev olika, dock har vi desto svårare att bedöma om de inspelade intervjuerna skulle ha gett oss en bättre data om de inte spelades in.

De två språkavdelningarna var okända för oss medan vi på den ordinarie förskolan visste vem förskolechefen var och vilka intentioner och visioner denne har med det språkliga i verksamheten. Detta kan ha påverkat hur vi samlade in data från observationen. Antalet observationspunkter hade kunnat utökas men då hade vi behövt ha mer tid på observationsställena.

Det hade varit intressant för vår studie att besöka en språkförskola där det går endast barn med språkstörning men även en språkförskola som arbetar integrerat, detta för att se om de har någon metod eller material som skiljer sig eller om det endast är gruppstorlek och personaltäthet som skiljer sig. Det hade även varit intressant att besöka fler ordinarie förskolor för att se fler verksamheter. Med fler besökta förskolor hade vi antagligen fått en större variation. Vi fick bara möjligheten till att intervjua en logoped och nu med facit i hand hade det kanske varit en fördel att intervjua fler. I en del av vår diskussion skriver vi om de små men täta kontakter logopeden och pedagogen emellan har och hur dessa kontakter möjligtvis mynnar ut i en större medvetenhet för verksamheten om hur man bör arbeta med barn med språkstörning. Fler intervjuer med logopeder, knutna till språkavdelningar, hade kunnat ge oss ännu mer stöd i vår analys om hur viktigt det är med tät och regelbunden kommunikation professioner emellan för att öka medvetenheten.

## **Förslag på fortsatt forskning**

Detta är en liten undersökning och det hade varit intressant att göra en undersökning där fler förskolor fanns med, både språkavdelningar och ordinarie förskolor. Det hade även varit

intressant att besöka en språkförskola då vår undersökning enbart besökt språkavdelningar. Vidare hade det varit intressant att se hur utbrett AKK är på förskolor och i vilken utsträckning det används. Det hade även varit intressant att intervjua fler logopeders och även specialpedagoger för att undersöka deras samarbete och hur de arbetar för att stödja barn i behov av stöd.



## Referenser

- Arnvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381-415.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Dockrell (2010)  
[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/219634/DFE-RR247-BCRP8.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219634/DFE-RR247-BCRP8.pdf)
- Eriksen Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering. D. 1, Tal och skrift i förskoleåldern*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Föhrer, U. & Ancker, B. (2000). *Språkstörda barn från förskola till skola: en uppföljningsstudie*. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och utvecklingsenheten.
- Heister Trygg, B. (2004). *TAKK: tecken som AKK : tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.
- Heister Trygg, B. (2005). *GAKK: grafisk AKK : om saker, bilder och symboler som alternativ och kompletterande kommunikation*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum (SÖK).
- Heister Trygg, B. (2010). *TAKK: tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*. (2., rev. uppl.) Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum (SÖK).
- Jensen, B. (2009). A Nordic Approach to Early Childhood Education (ECE) and Socially En-  
*dangered Children*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 7-21
- Lahey, M., & Bloom, L. (1988). *Language disorders and language development*. New York: Macmillan, cop.

- Larsson, K. (2016). *Att få barnets språk att växa: strategier för språkutveckling i förskolan, skolan och hemma*. Stockholm: Stefan Hertz utbildning.
- Mattsson, L. (2010). TINS. *Tidig intensiv naturlig språkbehandling: en mångsidig intervention för föskolebarn med grav språkstörning i Vallentuna kommun: metod inklusive resultat och diskussion från rapport 1*. Vallentuna: Barn och ungdomsförvaltningen, Vallentuna kommun. Hämtad 171207. [http://dok.vallentuna.se/file/barnomsorg%20och%20utbildning/resurscentrum/språk förskolan/TINS-Metod%20inkl%20Rapport%201.pdf?1703](http://dok.vallentuna.se/file/barnomsorg%20och%20utbildning/resurscentrum/språk%20förskolan/TINS-Metod%20inkl%20Rapport%201.pdf?1703)
- Mattson, L. (2017) *Språkförskoleföreningen*. Hämtad 171205. <http://www.sprakforskola.se>
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 80(3), 300-335.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: experience, meaning, and memory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nettelbladt, U. & Salameh, E. (red.) (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. D. 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur
- Sennett, R. (2003). *Respect in a world of inequality*. New York, N.Y.: W.W. Norton.
- Sheridan, S., & Gjems, L. (2017). Preschool as an Arena for Developing Teacher Knowledge Concerning Children's Language Learning. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 347-357.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (red.) (2009). *Barns tidiga lärande: en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Rapport 374. Stockholm
- Skolverket (2016). *Barngrupper storlek i förskolan- En kartläggning av pedagogisk utvecklingspsykologisk och socialpsykologisk forskning*. Rapport 433. Stockholm
- Svensson, A. (2005). *Språkgladje: språklekar i förskola och skola*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Sverige. Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. (reviderad 2016). Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

- Tonér, S. (2016). *Tecken: ett verktyg för ökad kommunikation*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.
- Towson, J. A., Gallagher, P. A., & Bingham, G. E. (2016). Dialogic Reading: Language and Preliteracy Outcomes for Young Children With Disabilities. *Journal Of Early Intervention*, 38(4), 230-246.
- Vetenskapsrådet (2015) *en likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer*. Hämtad 171204. [https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/07/Enlikvaerdig-foerskola\\_webb.pdf](https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/07/Enlikvaerdig-foerskola_webb.pdf)
- Vygotskij, L. S., Valsiner, J., & Veer, R. d. (1994). *The Vygotsky reader*. Oxford
- Waldmann, Christian, Julie Dockrell & Kirk Sullivan. (2015). Supporting indigenous bilingual children's oral language development. Presentation vid ALAA/ALANZ/ALTAANZ: *Learning in a multilingual world*, Adelaide, Australien, 1 december 2015.

## Bilaga 1 Samtyckesbrev

Hej!

Vi heter Thomas Ivarsson och Mia Wengberg och studerar på specialpedagogprogrammet på Malmö högskola. Vi är nu inne på vår sista termin och skriver nu vårt examensarbete där vi fokuserar på vilka metoder och material som pedagogerna använder i sin kommunikation med barn. Vi vill i vårt examensarbete undersöka om det finns en speciell metod eller ett speciellt material på språkavdelningar som går att applicera på en större barngrupp på en annan förskola.

De förskolor och pedagoger som medverkar i examensarbetet kommer vi att anonymisera. Dessutom kommer all information som delges förvaras på ett säkert sätt som förhindrar att materialet försvinner. Du som informant kan även när som helst avbryta intervjun och du kommer att få ta del av det avslutande materialet och få säga om du godkänner det eller ej. Om du har frågor gällande den här undersökningen och/eller ditt deltagande, vänligen kontakta oss på email:

Underskrift för samtycke:

---

## **Bilaga 2 Intervjuguide**

Hur tänker ni när ni planerar samlingen?

Hur gör ni för att få med er alla barn i samlingen?

Använder ni er av TAKK?

Om ja, hur använder ni er av det?

Varför?

Vem bestämmer vilka tecken ni ska använda er av och när?

Hur bestämmer ni er av vilka tecken som ska användas?

Använder ni er av bildstöd?

Om ja, hur använder ni er av det?

Varför?

Vem bestämmer vilka bilder ni ska ha med?

Hur bestämmer ni det?

Finns det några andra material eller metoder som ni använder er av i samlingen?

Varför dessa?

Hur har ni valt dessa metoder eller material?

Använder ni er av högläsning/interaktiv bokläsning?

Om ja, när?

Varför?

(Hur kommer specialpedagogen in i det arbete ni pratat om innan?)

(Hur skulle du vilja att det såg ut?)

Vad betyder språklig medvetenhet för dig?

