



**Malmö högskola**  
Läroarutbildningen  
Skolutveckling och ledarskap

**Examensarbete**  
**10 poäng**

# **Förskolebarn med språksvårigheter i ett samspeleperspektiv**

**- en fallstudie**

*Pre-school children with language difficulties  
in an interactional perspective*

*- a case study*

Kristina Nilsson

Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning 60 poäng  
Vårterminen 2006

Examinator: Jan Härdig  
Handledare: Elsa Foisack



Malmö högskola  
Lärarytbildningen  
Skolutveckling och ledarskap  
Specialpedagogisk påbygggnadsutbildning  
Höstterminen 2003

Nilsson, Kristina (2006). Förskolebarn med språksvårigheter i ett samspelsperspektiv – en fallstudie. (Pre-school children with language difficulties in an interactional perspective – a case studie). Skolutveckling och ledarskap, Specialpedagogisk påbygggnadsutbildning, Lärarytbildningen, Malmö högskola.

I mitt arbete som förskollärare har jag känt att kunskapen och beredskapen för barn med språksvårigheter ofta är bristande. Mitt syfte blir därför att fördjupa min kunskap och öka min förståelse kring förskolebarn med språksvårigheter i ett samspelsperspektiv.

Jag valde fallstudien som metod då jag därmed gavs möjligheten att utnyttja olika metoder, såsom intervjuer, observationer och dokument. ”Fallet” utgörs av en treårig pojke med språksvårigheter. Jag har givit honom namnet Anton .

Av resultatet framkom bl.a. vikten av kommunikation med både vuxna och andra barn i olika situationer, då barn med språksvårigheter kommunicerar och samspelar olika beroende av kontext. Informanterna ansåg att leken är oerhört viktig för barns utveckling, särskilt den språkliga och sociala. Därför lades stor vikt vid att använda sig av leken i Antons utveckling.

Nyckelord: Förskolebarn, kommunikation, leksignalen, samspel, språksvårigheter

Kristina Nilsson  
Sädesvägen 6  
263 54 LERBERGET  
042/330775

Examinator: Jan Härdig

Handledare: Elsa Foisack



## **Förord**

Arbetet med det här examensarbetet har pågått under en termin parallellt med mitt arbete. Det har krävt mycket tid och planering från min sida. Dock skulle det här examensarbetet inte varit möjligt om inte många andra människor hade stöttat och hjälpt mig. Därför vill jag rikta ett särskilt tack till dessa personer.

Först av allt vill jag tacka ”Antons” föräldrar för att de tillät honom delta i min fallstudie. Anton utgjorde ju själva grunden för att få fallstudien till stånd.

Även personalen på språkavdelningen ska ha ett stort tack. De har visat mig ett ärligt intresse och engagemang och har gjort allt de kunnat för att ge mig möjligheten att genomföra den här fallstudien. Jag vet att deras tid är värdefull och uppskattar det verkligen.

Min handledare har tålmodigt fört dialoger med mig, både personligen och via mail, och gett mig värdefull hjälp i utarbetandet av mitt examensarbete. Ännu ett stort tack.

Sist men inte minst vill jag tacka min familj som under de senaste tre åren fått avstå mycket av min tid men som ändå tålmodigt stöttat mig i min önskan att få fullfölja studierna.

”Språk är liv. Språk är bron mellan människor.

Vi människor behöver språk för att möta varandra,  
för att förstå och bli förstådda.

Kan jag uttrycka mig så kan jag nå fram till andra människor.

Fråntas jag den möjligheten så blir jag ensam.

Fasansfullt ensam.”

(Ladberg, 2003, s. 7)



# INNEHÅLL

1	INLEDNING.....	7
2	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	9
3	LITTERATURGENOMGÅNG.....	11
3.1	Centrala begrepp.....	11
3.1.1	<i>Kommunikation och samspel</i> .....	11
3.1.2	<i>Lek</i> .....	11
3.1.3	<i>Pragmatik</i> .....	11
3.1.4	<i>Språkstörning/Språksvårigheter?</i> .....	12
3.2	Styrdokument.....	12
3.2.1	<i>Läroplanen för förskolan</i> .....	12
3.2.2	<i>Stadgar för språkförskoleföreningen</i> .....	13
3.3	Lek.....	13
3.3.1	<i>Vad är lek?</i> .....	13
3.3.2	<i>Kommunikation</i> .....	15
3.3.3	<i>Leken som specialpedagogiskt redskap</i> .....	16
3.4	Språk.....	18
3.4.1	<i>Vad är språk</i> .....	18
3.4.2	<i>Språkutveckling</i> .....	19
3.4.3	<i>Kommunikation</i> .....	20
3.4.4	<i>Pragmatik</i> .....	21
3.4.5	<i>Ett samspelsperspektiv</i> .....	22
3.5	Språkstörning.....	22
3.5.1	<i>Språkliga nivåer/funktioner</i> .....	23
3.5.2	<i>Ett samspelsperspektiv</i> .....	24
3.6	Sammanfattning.....	25
4	TEORIER.....	27
4.1	Lek- och språkteorier.....	27
4.1.1	<i>Kognitiv teori</i> .....	28
4.1.2	<i>Sociokulturell teori</i> .....	29
4.1.3	<i>Samspelsteorin</i> .....	30
5	METOD.....	31
5.1	Metodval.....	31
5.3	Urval.....	32
5.4	Fallbeskrivning.....	33
5.4.1	<i>Språkavdelning</i> .....	33
5.4.2	<i>"Fallet" - Anton</i> .....	34
5.5	Genomförande.....	34
5.5.1	<i>Observationer</i> .....	35
5.5.2	<i>Intervjuer</i> .....	36
5.6	Databearbetning.....	37
5.7	Tillförlitlighet.....	38
5.8	Forskningsetiska överväganden.....	39
6	RESULTAT.....	41
6.1	Intervjuer.....	41
6.1.1	<i>Betydelsen av vuxna</i> .....	41
6.1.2	<i>Betydelsen av andra barn</i> .....	42

6.1.3 Leken som ett medvetet redskap.....	43
6.1.4 Sammanfattning .....	44
6.2 Observationer.....	45
6.2.1 Initiativ till lek och samtal .....	45
6.2.2 Lesignalen .....	46
6.2.3 Intresse för andra barn .....	47
6.2.4 Sammanfattning .....	49
7 DISKUSSION.....	51
8 SLUTSATS.....	57
9 FORTSATT FORSKNING .....	59
REFERENSER .....	61
Bilaga 1 .....	63
Bilaga 2 .....	64
Bilaga 3 .....	65
Bilaga 4 .....	66



# 1 INLEDNING

Språk och lek är två oerhört viktiga delar i barns utveckling. Barnet behöver leken för att utveckla språket och språket för att utvecklas i leken. I en tidigare kurs i den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen, individens utveckling i en social kontext, gjorde jag en observation av två fyraåriga pojkar. Den ene pojken hade en normal språkutveckling medan den andre pojken inte hade det. Under observationernas gång upptäckte jag att pojken med språksvårigheterna hade, förutom svårigheter med ordförråd och uttal, uttalade pragmatiska svårigheter. Svårigheter med pragmatiken var ett för mig ganska nytt område. Det som blev väldigt tydligt i observationerna av den här pojken var hans svårigheter i leken. Leken med de andra barnen var i princip obefintlig. Han hade inte kunskapen eller språket till att ta initiativ till lek och de andra barnen ignorerade honom, de förstod honom ju inte. Inte heller förstod han de leksignaler de andra barnen sände ut till honom. Barn med språksvårigheter blir därför ett viktigt område att öka sin förståelse och kunskap kring ute i förskolorna. P.g.a. sina språkliga svårigheter kommer de här barnen in i en ond cirkel. Barnen får svårigheter med leken och bristen på lek med andra barn gör att de går miste om det positiva leken har att tillföra barnets utveckling, bl.a. språkligt och socialt. Enligt Vygotsky är den sociala kommunikationen nödvändig för att barn ska kunna utveckla språk och tanke. I förskoletidningen (2003) citerar man Vygotsky på följande vis:

Precis som i fokus i ett förstoringsglas samlar ljusstrålarna. Så innehåller leken alla utvecklingstendenserna i kondenserad form, det vill säga även språkförmågan och förmågan att kommunicera. Lek och språk berikar varandra. I leken utvecklar barn sin kommunikativa förmåga (s. 11).

I samband med den här utbildningens gång har mitt intresse och engagemang för barn med språksvårigheter ökat. Därför känner jag att detta examensarbete blir en möjlighet för mig att öka och fördjupa min kunskap kring dessa barns utvecklingsmöjligheter i leken.

Min förhoppning är, att både andra som läser det här arbetet och jag själv, ska öka vår beredskap när det gäller att fånga upp barnen med språksvårigheter ute i de ”vanliga” förskolorna och underlätta deras kontakt och kommunikation med andra barn och därmed även deras utveckling på olika plan.

## 2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med den här fallstudien är att fördjupa min kunskap och öka min förståelse kring förskolebarn med språksvårigheter och deras lek. Då leken intar en central plats har jag valt att se studien i ett samspelsperspektiv.

Syftet kan sammanfattas i följande frågeställningar:

1. Hur kan språksvårigheter yttra sig i leken?
2. Hur kan vi vuxna underlätta kontakten/kommunikationen mellan barn med språksvårigheter och andra barn?
3. Hur kan leken bidra till dessa barns utveckling?



## 3 LITTERATURGENOMGÅNG

I detta kapitel kommer jag redogöra för några, för mig, centrala begrepp och även för leken och dess betydelse för barnets utveckling och då främst den språkliga och sociala. Språk och språkstörning är två andra områden jag kommer att behandla. En redogörelse för styrdokument kommer också att finnas med.

### 3.1 Centrala begrepp

I den här studien fokuserar jag på förskolebarn med språksvårigheter och deras lek ur ett samspelsperspektiv. Nedan ger jag en inblick i några centrala begrepp och vilken innebörd de har för mig i den här studien:

#### 3.1.1 *Kommunikation och samspel*

Att skilja mellan interaktion och kommunikation är inte alltid lätt. I min studie utgår jag ifrån att kommunikation är förmedlingen av verbala och icke-verbala uttryck mellan minst två deltagare. Att interagera är att samspela och jag kommer fortsättningsvis använda mig av begreppet samspel.

#### 3.1.2 *Lek*

Med begreppet lek avser jag leken tillsammans med andra barn. Detta kan innebära både symbollek/låtsaslek som t.ex. rollek, men även om t.ex. några barn väljer att sitta och rita eller lägga pussel tillsammans är det av intresse i den här fallstudien. För mig är leken barns viktigaste form av samspel

#### 3.1.3 *Pragmatik*

När jag använder mig av begreppet pragmatik avser jag sättet att använda språket, både det verbala och icke-verbala, i ett socialt samspel. Innebörden för pragmatiska svårigheter blir därför: svårigheter att använda språket i ett socialt samspel.

### 3.1.4 Språkstörning/Språksvårigheter?

I litteraturen stötte jag ofta på ordet språkstörning medan jag i verkligheten, i samtalen med informanterna, istället mötte begreppet språksvårigheter. Eftersom fallstudien handlar om bl.a. dessa informanters tankar och uppfattningar kring det aktuella fallet anser jag det relevant att använda mig av deras terminologi. Därför kommer jag fortsättningsvis, förutom i litteraturkapitlet, att använda mig av begreppet språksvårigheter.

## 3.2 Styrdokument

### 3.2.1 Läroplanen för förskolan

I läroplanen för förskolan, lpfö 98, (Utbildningsdepartementet, 1998) har staten angivit de övergripande målen och riktlinjerna för förskolan. Leken och språket utgör områden i läroplanen som det läggs mycket vikt vid.

I förskolans uppdrag står att läsa att den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn som går i förskolan. Skulle något barn av någon anledning behöva mer stöd ska detta stöd utformas med hänsyn till barnets behov och förutsättningar. Läroplanen poängterar vikten av att alla barn ”skall få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att uppleva sig vara en tillgång i gruppen” (ss. 8-9). Miljön förskolan erbjuder barnen ska vara trygg, utmanande och lockande till lek. De vuxna ska kunna se barnens möjligheter och engagera sig i samspelet med både det enskilda barnet och hela barngruppen.

Vad är då förskolans uppdrag när det gäller leken? I läroplanen skriver man så här:

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter (s.9).

Förutom leken, så har även språket en central och viktig roll i läroplanen:

Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling /.../ att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk, utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. (s. 10)

### 3.2.2 *Stadgar för språkförskoleföreningen*

Den språkavdelning jag gjorde min fallstudie på valde att vara medlemmar i Språkförskoleföreningen. Språkförskoleföreningen har stadgar som tar upp t.ex. vilka regler som gäller för att få tillhöra föreningen, maximalt antal barn och rekommendationer om tjänstefördelning. (Språkförskoleföreningen, 2002-08-15, opublicerad)

Personalen utgår bl.a. från denna i sin planering av personal och verksamhet. En årlig avgift betalas för denna tillhörighet. Språkförskoleföreningen främjar samarbetet mellan landets olika språkförskolor och styrelsen omfattas av samtliga yrkeskategorier som arbetar på en språkförskola. De ordnar även studiedagar och fortbildning.

Föreningens definition av en språkförskola lyder:

En språkförskola tar emot:

- gravt språkstörda barn
- i daglig förskoleverksamhet
- i liten barngrupp med hög personaltäthet
- bestående av ett arbetslag med logoped och pedagogisk personal

## 3.3 Lek

### 3.3.1 *Vad är lek?*

En fråga som visat sig inte vara svår att besvara är vad lek är. Vi vuxna slarvar ofta med begreppet lek och utgår ifrån att allt barn gör är lek, t.ex. låt bli att leka med tv:n, ja men han leker ju. Men allt barn gör är inte lek. Efter att ha läst olika litteratur om lek återkommer vissa ord, som kan beskriva lekens karaktär, bl.a.: rolig, frivillig, ej målinriktad – sitt eget mål, spontan, luststyrd och ”som-om karaktär”.

Knutsdotter Olofsson (1992) beskriver leken som paradoxal, något som inte går enkelt att beskriva. Hon menar att leken ofta måste beskrivas i motsatser, som båda är sanna, t.ex.:

- Lek är både på riktigt och på låtsas
- Lek innebär både närhet och distans
- Man kan göra saker på riktigt under täckmantel av lek
- Man kan göra saker på lek fast det ser ut som på riktigt
- Lek varar en evighet och tiden försvinner i ett nafs
- I leken behandlas det kända som okänt och det okända som känt.
- Lek är både glädje och djupt allvar”

Tittar man i Ordboken över svenska språket (Svenska Akademin, 1939) definieras lek på följande vis:

sysselsättning (särsk. o. urspr. i förening med mer eller mindre livlig kroppsrörelse) utan egentligt allvarligt eller praktiskt ändamål o. avsett att bereda nöje o. förströelse; särsk. om dylik sysselsättning hos barn (ett ensamt eller flera tillsammans), ofta åsyftande att efterlikna de vuxnas (ändamålsenliga) verksamhet. (s. L488-L489, femtonde bandet)

Denna definition skiljer sig från hur de flesta lekteoretiker och lekforskare ser på leken idag eftersom leken beskrivs vara ”utan egentligt allvarligt eller praktiskt ändamål”.

Bl.a. Eriksson talar om lekens betydelse för lärandet av att hantera och bearbeta svåra situationer och enligt Bateson utgör leken grunden till bl.a. självutveckling och samspel med andra (Hwang & Nilsson, 2003)

Lillemyr (2002) konstaterar att det ”tycks vara karakteristiskt för leken som fenomen att den undandrar sig våra försök att förklara den” (s. 50). Vidare hävdar han att följande, ur pedagogisk synvinkel, är karakteristiskt för lek:

- Lek har inget mål utöver sig själv. Den ger i sig en inre tillfredsställelse.
- Genom lek lär barn känna sig själva.
- Lek stimulerar till estetiska uttryck och kan återspegla estetiska upplevelser och erfarenheter. Ibland övergår lek och estetisk aktivitet i varandra.
- Lek stimulerar lärande och utveckling rent allmänt, samtidigt som den ger information om barnet.
- Lek försiggår oftast i samspel med andra. Genom lek lär sig barn samverkan och kommunikation.
- Lek stimulerar och återspeglar barns socialisation till närmiljö, samhälle och kultur. (s. 50)



### 3.3.2 Kommunikation

Lillemyr (2002) beskriver kommunikationen som en mångsidig process som är i ständig förändring. Budskapet som förmedlas bör uppfattas av båda parterna – antingen genom verbala eller icke-verbala uttryck. Budskapet måste även formuleras och överföras av dem som deltar i samspelet för att därefter bli uppfattat och tolkat.

Liksom många andra lekforskare anser Löfdahl (2004) att kommunikationen är en av de viktigaste beståndsdelarna i leken. Genom leken lär sig barnen att samarbeta, kompromissa och få andra barn att förstå vad det tänker.

I leken får barnen ta sig an olika roller och lär sig att umgås med varandra (Knutsdotter-Olofsson, 1991; Knutsdotter-Olofsson 1996; Vygotsky 1981).

Knutsdotter-Olofsson (1987) betonar hur barnen i rolleken utvecklar alla former av kommunikationsfärdigheter. De lär sig lyssna, ta en annans perspektiv, göra överenskommelser, anpassa sig efter andra samt att ge uttryck för egna infall och ideér, vilka alla är väsentliga ingredienser i en god kommunikation. Även Säljö (2000) poängterar hur barn lär sig att kommunicera och förhålla sig till andra genom leken.

Vedeler (1987) har genom sina observationer dragit slutsatsen att rollek är särskilt gynnsam för barn med kommunikationsproblem att bli bättre kommunikationsdeltagare och att skaffa sig bättre språkfärdigheter, framför allt om en vuxen deltar i leken.

Något lekforskare verkar vara överens om är att rollek ökar barns sociala kompetens.

För att en handling ska vara på lek och inte på allvar måste barnet signalera att *det här är lek*.

Detta kan ske via kroppsspråk, mimik och röstläge. Alltså pågår kommunikation på flera plan, som även nämns under rubriken lekteorier i detta arbete. Det kan vara på en faktisk nivå eller på en abstrakt nivå, en metakommunikativ nivå (Knutsdotter-Olofsson, 1987)

### *3.3.3 Leken som specialpedagogiskt redskap*

Ett intressant ämne som ofta varit föremål för diskussion är huruvida vi vuxna ska delta i barnens lek eller inte. Vissa hävdar att leken är barnens domän och att vuxna inte ska lägga sig i.

I bl.a. Piagets lek teori har den vuxne en underordnad betydelse i leken. Däremot betonar många lekforskare (t.ex. Vedeler, 1987; Knutsdotter-Olofsson, 1989; Lillemyr, 1990; Lillemyr, 2002) vikten, och ibland även nödvändigheten, av att vi vuxna deltar i barnens lek. Detta innebär inte att vuxna alltid ska vara med i leken. Fungerar leken bra ska vi hålla oss i bakgrunden. När vi väl ska gå in i leken kan vi inte göra det hur som helst. Lillemyr (2002) menar att vi vuxna måste ta barns lek på allvar, ha grundlig kunskap om barns lek och respektera att leken är barnets värld. Hur vi går in i leken påverkas bl.a. av vilken grundläggande syn pedagogen har på barn och lek (Lillemyr, 1990). Som vuxen kan vi lära ut olika moment som krävs för en välfungerande lek, t.ex. känna igen leksignalen, ömsesidighet och turtagande. Vedeler (1989) betonar även lekens betydelse som metod vid integrering av barn i behov av olika slags stöd. Barn i behov av stöd har ofta olika slags svårigheter i leken och hamnar lätt utanför. Därför är det viktigt att hjälpa dessa barn in i leken och sedan i leken. Det handlar, enligt Vedeler, inte bara att som vuxen delta i leken utan även att främja barnets lek med andra barn. Detta kan man göra genom att tex. på olika sätt lyfta fram barnets positiva sidor och göra det intressant för de andra barnen.

En förutsättning för att hjälpa enskilda barn via gruppen är nämligen att de andra barnen i gruppen accepterar barnet ifråga.

Vedeler menar att pedagogisk och specialpedagogisk verksamhet har mycket att hämta genom att medvetet använda den kunskap och insikt vi har idag om hur barn lär av varandra och om barngruppens betydelse för det enskilda barnets inläring och utveckling.

När man ska använda leken som ett pedagogiskt/specialpedagogiskt redskap bör det bygga på minst fyra förutsättningar:

- att man känner barnet och dess utveckling
- att man känner lekens ”lagar”, dvs dess utveckling och karaktäristiska drag
- att man har tillräckligt bra förutsättningar för att kunna observera och bedöma barnens lek
- att man klart vet vad man syftar till (målsättning) (Lillemyr, 1990, s. 132).

Lillemyr (1990) har utarbetat ett förslag till arbetsmodell vid det medvetna användandet av lek som ett pedagogiskt redskap.



Figur 3.1 Arbetsmodell för ett aktivt bruk av lek som ett pedagogiskt hjälpmedel. (enligt Lillemyr, 1990, s. 127).

Modellen är generell och tar inte ställning till pedagogens mål eller hur pedagogen bör gå tillväga. Utförandet måste anpassas till bl.a. lokala betingelser, barnens förutsättningar och pedagogens grundsyn.

Modellen bygger på ett arbete på flera nivåer. De undre nivåerna utgör grunden för de nivåer som kommer ovanför, men ibland krävs att man går tillbaka till någon av de föregående nivåerna.

I korthet kan man beskriva arbetsmodellen så här:

*Kunskapsplanet* innebär att pedagogen skaffar sig kunskap, både praktiskt och teoretiskt, om förskolebarn och lek. Dessa kunskaper utgör sedan grunden till för nästa nivå, nämligen *diskussionsplanet*. På denna nivå krävs samarbete med andra pedagoger för att diskutera olika aspekter av barns lek. Av stor betydelse är även samarbete med förälder/vårdnadshavare. Utifrån framkomna kunskaper om leken i *diskussionsplanet* kommer man till nästa nivå som är *kontaktplanet*.

Här gäller det att få kontakt med barnens lek och kunna delta utan att det blir allt för stora konsekvenser för lekens kvalitet och innehåll. På denna nivå är det primära syftet enbart att delta för att få kontakt med barnen inte att använda leken pedagogiskt. Även på detta plan kan man lära sig mycket om lek. Här handlar det om att visa hänsyn, få bra kontakt och accepteras i gruppen. När man fått tillräckliga kunskaper om barns lek, har diskuterat olika frågor om lek med andra pedagoger och därefter har fått kontakt med barnens lek är det dags för den sista nivån, *aktivitetsplanet*.

Inte förrän på detta plan ska det praktiska arbetet med lek användas som ett hjälpmedel. Det kan handla om många olika saker som man som pedagog medvetet vill stärka och påverka. När personal arbetar medvetet med lek utvecklas, enligt Lillemyr (1990), deras kompetens och yrkesroll.

## 3.4 Språk

### 3.4.1 Vad är språk

Alla levande väsen har någon form av språklig förmåga. Kroppsspråket återfinns även i djurvärlden medan däremot talspråket är unikt för människan.

Centerheim-Jogeroth (1990) beskriver skillnaden mellan tal och språk på följande vis:

Språket är en abstrakt företeelse, det symbolsystem vi använder för att forma vårt tankeinnehåll.

Talet är en konkret funktion. Användandet av språkljud som produceras av talorganen och sammanställs efter ett visst system beroende på vilket språk vi talar (s. 11).

Arnqvist (1993) anser det viktigt att vi utgår från att språkets primära roll är att förmedla budskap och att det därför utgör en central funktion i interaktionen mellan människor. Vi kommunicerar med varandra för att skapa mening, göra oss förstådda och förstå andra. Detta kan ske med hjälp av både verbala och icke-verbala uttrycksformer.

### 3.4.2 Språkutveckling

Under barnets första år utvecklas språket med en enorm hastighet. På ett nästan mirakulöst sätt lär sig barnet behärska olika språkliga uttryck. Troligt är att språket utvecklas snabbast under förskoleåren.

Strömquist (2002) använder sig av begreppet ”språktilläggnandeprocess” istället för språkutveckling vilken han definierar på följande vis: ”den process varigenom en inlärare utvecklar ett språk i interaktion med sin omgivning”

Denna definition innehåller fem grundbegrepp, nämligen:

- *Inlärare*
- *Omgivning* (Fysisk, Social)
- *Interaktion* (mellan Inlärare och Omgivning)
- *Språk*
- *Utveckling* (förändring över tid) (s. 32)

Söderbergh framhåller, enligt Lindö (2002), ”att ett barn lär sig det talade språket när det sker i samspel där språk och handling har en funktion” och att barnet ”utvecklar sitt språk genom att använda det i konkreta och begripliga situationer där orden får sin betydelse av sammanhanget (s. 87). Detta stämmer bra överens med Strömquist beskrivning ovan.

Barn lär sig talspråket genom två huvudsakliga strategier (Svensson, 1998):

1. Individuellt undersökande
2. Praktisk vägledning genom andra (s. 57)

Dessa båda delar och dess kombinationer är unika för varje enskilt barn. Därför finns det också en mycket stor variation i barns språkutveckling.

Avgörande förutsättningar för utvecklingssteget in i den egentliga språkutvecklingen (Strömquist, 2002) är både barnets förspråkliga begreppsutveckling och dess delaktighet i kommunikativa aktiviteter. Strömquist anser att de flesta barn har utvecklat ett grundläggande ordförråd och en grundläggande grammatik vid ungefär tre års ålder. Svensson (1998) menar att vid denna ålder fram till drygt fyra år kommer ofta en verbalt aktiv period just p.g.a. av barnet känner att det behärskar språket.

Det lite äldre barnet växlar mellan social, kognitiv och språklig utveckling vilket leder till att barnet:

1. Lär sig nya ord och konstruktioner
2. Omorganiserar relationen mellan form och innehåll i sitt språk, dvs. gamla ord och konstruktioner får delvis nya betydelser och funktioner när barnet använder dem för att anpassa sig till nya situationer (Strömqvist, 2003, s. 72).

Vid fyra års ålder talar barnet i huvudsak rent. Dock menar Svensson att barnet kan ha svårt med vissa ljud. Exempel på svåra ljud är tje- ljud, sje- ljud, r och s. Typiskt kan vara att göra omkastningar och/eller uteslutningar. Fortsättningsvis förbättras såväl ordförråd som grammatik. Redan inlärd begrepp övas och utvecklas.

Vi som befinner oss i barnets omgivning har stora möjligheter att stimulera, den tidiga språkutvecklingen, men även den fortsatta språkliga utvecklingen.

Enligt Lindö (2002) visar studier av Norén-Björn att barns språkliga utveckling är beroende av den symboliska leken och att det går att träna talförsenade barn med symbolisk lek.

### **3.4.3 Kommunikation**

Barn använder språket för att förmedla sina behov, känslor och attityder till omvärlden. Spädbarnet kommunicerar detta med hela kroppen, ögonkontakt, skrik och joller redan kort efter födseln.

När Löfdahl (2004) talar om ovanstående kommunikation menar hon inte enbart det verbala språket utan även dessa kroppsliga handlingar. Gällande den språkliga kommunikationen poängterar däremot Lindö (2002) att spädbarnet tycks vara inställt på den redan från födseln och inte en tid därefter som Löfdahl anser.

Det är konstaterat att det finns en dialog mellan den vuxne och barnet redan i detta tidiga samspel. Enligt Lindö betonar både Stern och Söderbergh, med stöd av egen och andras forskning, hur viktig den här tidiga kontakten är mellan förälder och barn för barnets totala utveckling och därmed även för språkutvecklingen. Vi använder språket för att skapa kontakt med andra individer och att upprätthålla denna kontakt.

En viktig aspekt av språkets sociala roll är utvecklandet av dialogen. Arnqvist (1993), liksom bl.a. Lindö (2002), anser att barnet tillägnar sig denna färdighet mycket tidigt i sin dialog med företrädesvis modern.

Enligt Strömquist (2003) menar Wimmer och Perner att det sker en omfattande sociokognitiv utveckling då barnet är mellan tre och fem år.

I lek med andra barn försöker barnet alltmer samtala med kamraterna. Till en början är förmågan att anpassa språket så att andra förstår begränsad. Svensson (1998) beskriver hur barnet gärna berättar och talar om vad det vill. Barnet lyssnar och frågar men har fortfarande svårt för att sätta sig in i andras situation och utgår därför ifrån sig själv och sina egna upplevelser. Wimmer och Perner anser vidare att denna sociokognitiva utveckling leder till att barnet ökar sin förmåga att föreställa sig hur andra människor tänker. Därav drar Strömquist (2003) slutsatsen att detta påverkar barns kommunikativa utveckling på ett avgörande sätt då en förutsättning för lyckad kommunikation är att kunna anpassa sig till mottagaren. I och med att barnet börjar kunna sätta sig in i andras situation, framhåller Svensson att det kommuniceras alltmer med andra barn i leken.

#### **3.4.4 Pragmatik**

Först de senaste tjugo åren har intresset för pragmatik och pragmatiska problem tagit fart på riktigt. Den traditionella språkforskningen koncentrerar sig på strukturen, som ljud och meningar språkanvändaren producerar. Pragmatiken fokuserar istället på den språkanvändande människan. Intresset ligger i processen som sker vid användandet av språket och av användaren, inte bara slutprodukten.

Hwang och Nilsson (2003) anser att begreppet pragmatik innebär att man studerar vad språkanvändaren faktiskt gör när han/hon använder sig av språket för att kommunicera med andra, i vilka situationer detta sker och vad sammanhanget betyder för överföringen av ett budskap.

Om vi utvecklar tankarna kring pragmatiken kan det gälla hur språket används på olika sätt, i olika situationer genom ämnesval, ordval, satsformulering, intonation och kroppsspråk. Hur vi använder språket beror på bl.a. ålder och social ställning och om vi befinner oss i hemmiljö eller i offentliga situationer (Svensson, 1998).

Nettelbladt och Reuterskiöld Wagner (2003) anser att man kan urskilja två olika perspektiv på pragmatik och språkanvändning. Inom det första perspektivet betraktar man språkanvändningen som härledd ur språksystemet och därför som sekundär i förhållande till språksystemet. Det andra perspektivet ser däremot språkanvändningen som en primär process där fokus istället läggs på själva handlingen eller situationen där något utövas.

### *3.4.5 Ett samspeleperspektiv*

Ser man den språkliga utvecklingen ur ett samspeleperspektiv betonas dess beroende av yttre stimulans, mognad och kognitiv förmåga (Hwang & Nilsson, 2003). Barnen måste få språkliga erfarenheter av människor i sin omgivning. Av stor betydelse är den sociala situation i vilken språkinläringen äger rum. Det är de sociala erfarenheterna som skapar barnets förståelse av språkets struktur.

Hwang och Nilsson, liksom de flesta andra människor med kunskaper om barn och språk, betonar vikten av de vuxnas återkoppling för barnets språkutveckling och anser att språkutvecklingen hämmas utan en sådan återkoppling.

## **3.5 Språkstörning**

I dagens samhälle ställs allt större krav på språkliga färdigheter. Dessutom har man börjat fokusera mer på den s.k. sociala kompetensen. Ors och Nettelbladt (1999) menar ”att den som inte har språket och inte klarar att kommunicera med andra utan problem blir ohjälpligt ställd utanför” (s. 87). Därför löper barn med språkstörning en ökad risk för att hamna i en sådan situation. I läroplanen för förskolan – lpfö 98 – skriver man så här:

Förmåga att kunna kommunicera, söka ny kunskap och kunna samarbeta är nödvändig i ett samhälle präglad av ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Förskolan ska lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver (s. 9).



Det är fascinerande att se hur lätt och snabbt ett barns språkutveckling ofta går. Dock finns de barn vars språk inte utvecklas efter omgivningens förväntningar. Kanske jollarar dessa barn inte lika mycket som andra barn och säger inte sina första ord förrän långt efter sina jämnåriga kamrater. Kombinationen av ord till meningar kanske dröjer till långt upp i förskoleåldern. Ofta är barnen sena i sin uttalsutveckling, barnen talar inte ”rent”.

Nettelbladt (1997) påpekar att ovanstående faktorer leder till att dessa barn blir svårförståeliga för sin omgivning och uppvisar barn i förskoleåldern några av ovan nämnda symptom brukar diagnosen språkstörning ges.

Vissa av de här barnen har även svårigheter med att bygga upp sitt ordförråd och att förstå vardagligt talspråk. Förutom att barnet blir svårt att förstå kan det på ett diffust sätt även verka svårbegripligt i allmänhet för sin omgivning.

### 3.5.1 Språkliga nivåer/funktioner

För att kunna förstå vad en språkstörning är måste vi först tala om språkets olika funktioner. Talet är det främsta uttrycket för språkförmågan och kan delas in i olika nivåer (Ors & Nettelbladt, 1999):

1. *Fonologi* – innefattar språkljud (fonem) och även talets rytmik och melodi (prosodi).
2. *Grammatik* – innefattar böjningsmönster och ”småord” som t.ex. artiklar och prepositioner (morfologi) och även hur ord kombineras till satser (syntax). Både fonologi och grammatik utgör språkets form.
3. *Semantik* – ordens betydelse eller innehållsaspekter av språket.
4. *Pragmatik* – den övergripande kommunikationsförmågan och själva språkanvändningen. Här inbegrips även icke- verbal kommunikation. Denna nivå är interpersonell vilket innebär att den förutsätter ett givande och tagande med en samtalspartner.

Ju fler språkliga nivåer som är drabbade ju gravare är i allmänhet språkstörningen (Hansson, 2003; Ors & Nettelbladt, 1999).

Hansson (2003) understryker att i speciellt grava fall drabbas barnets kommunikativa förmåga som helhet av språkstörningen. Barnspråkstörningar drabbar på olika nivåer och kombinationer av nivåer. Senare tids forskning och klinisk verksamhet visar att en språkstörning inte är statisk utan varierar mellan olika individer och även inom samma individ beroende på situationen.

Ibland talar man om en s.k. specifik språkstörning. Ors och Nettelbladt (1999) använder sig av Leonards definition som innebär att en specifik språkstörning är: ”uttalade svårigheter att producera och/eller att förstå språk, medan utvecklingen inom andra områden är relativt opåverkad” (s. 91).

Språkstörning utan påvisbar orsak förekommer hos ca. sju procent av alla femåringar och sjunker med stigande ålder (Hansson, 2003).

Westerlund (1994) hänvisar till hur man via olika svenska undersökningar kan konstatera att ca. två procent av fyraåringarna har en grav språklig avvikelse. I många undersökningar framkommer att fler pojkar än flickor är drabbade av språksvårigheter vilket Westerlund menar: ”överensstämmer med de neurobiologiska fynd som talar för en senare språklig mognad hos pojkar, men också för pojkarnas ökade risk för skador som kan påverka den språkliga utvecklingen” (s. 47).

### *3.5.2 Ett samspelsperspektiv*

Hittills har forskningen om barnspråkstörningar till stor del antagit ett *intraindividuell* perspektiv. Fokus har legat på barnet och dess eventuella förmågor men framför allt dess svårigheter. Dock initierades pragmatiska studier i början av 1980-talet av framför allt den amerikanska forskaren Carol Prutting. Med dessa studier antogs istället ett *interindividuell* perspektiv på det språkstörda barnet, d.v.s. man studerade hur barnet interagerade med sin omgivning (Nettelbladt, 1997). Tidigare studier visar att barn med språkstörning beter sig olika beroende på den kommunikativa situationen. Man menade att olika typer av kommunikativa krav påverkade barnet olika.

Detta visar att vi, för att analysera barnets språkliga svårigheter, även bör rikta vår uppmärksamhet mot hur de språkliga svårigheterna yttrar sig beroende på vilka samspel och kontexter barnet befinner sig i. I en svensk studie (Hansson, Nettelbladt & Nilholm, 1998) kring interaktionsmönstret mellan en grupp språkstörda barn och barn med normal språkutveckling och även en grupp med språkstörda barn och vuxna visade sig följande resultat.

I vuxen-barn-dyaderna (dyad = tvåpartssamtal) initierade den vuxne många reparationer av missförstånd och tog det övergripande ansvaret för kommunikationen vilket troligtvis var anledningen till att barnen i de här dyaderna pratade mer. I barn-barn-dyaderna visade sig att de språkstörda barnen inte pratade lika mycket.

Däremot tog fler egna initiativ till att initiera samtal och till att rätta till missförstånd, dvs. barnen får ta mer ansvar för interaktionen vilket är en viktig aspekt av den kommunikativa och sociala förmågan. Detta tycks, enligt Hansson, Nettelbladt och Nilholm, visa på att språkstörda barn tillsammans med ett annat barn tar ett större ansvar för samtalets förlopp.

### **3.6 Sammanfattning**

Det urval som gjorts i litteraturgenomgången baseras på min egen erfarenhet och kunskap i ämnet och mitt uppställda syfte med tillhörande frågeställningar.

Viss litteratur kan kännas mindre aktuell med tanke på utgivningsår, kanske rentav gammal. En hel del av litteraturen jag använt återkom, både när jag sökte på nätet och vid närmare titt i andra arbeten som berörde lek och språk. Kanske beror detta på att forskningen kring vissa delar i barns utveckling, i det här fallet lek och språk, fortfarande känns aktuellt och relevant och därför fortfarande gärna läses och används i olika arbeten.

Intressant var att forskningen om barnspråkstörningar börjar gå från ett intraindividuell perspektiv till ett interindividuell perspektiv. Fokus läggs idag, mer och mer, på barnet och dess samspel med omgivningen. Förr har forskningen valt att fokusera på barnets svårigheter med språket och dess struktur.

Huvudintresset blir inte själva svårigheten med språket utan i vilka kontexter svårigheterna uppstår. I detta avseende känns syftet med det här examensarbetet att vara i linje med det nya fokus som forskningen inom barnspråkstörningar har antagit.

Förhoppningen är självklart att den litteraturgenomgång jag skrivit samman ska utgöra en bra och relevant grund i den fortsatta läsningen av arbetet.

## 4 TEORIER

Avsnittet om teorier inleds med ett allmänt resonemang kring lek- och språkteorier. Därefter har jag valt att nämna tre olika teoretiker, och de synsätt de representerar, som ofta dyker upp i sammanhang som rör barn. Dessa teoretiker är Piaget som representerar den kognitiva teorin, Vygotsky som har valt den sociokulturella teorin och Bateson och Knutsdotter Olofsson som står för samspelsteorin.

### 4.1 Lek- och språkteorier

I mitt kunskapssökande efter olika teorier märkte jag snart att ingen teori egentligen var den "rätta". Vissa teorier tilltalade mig visserligen mer än andra men gav ändå inte den kompletta helhetsbild jag sökte.

Varje teoretiker ser och har försökt förklara lek och språk utifrån sin synpunkt.

Därför bör vi inte utgå från att en teori är den "sanna", utan istället betrakta de olika teorierna som komplement till varandra.

En tanke om lekteorier (Knutsdotter Olofsson, 1989) som jag anser kan omsättas till teorier överhuvudtaget är: "Vad man än säger om lek har det en gnutta sanning.

De flesta teorier bidrar med en pusselbit" (s. 137).

Att känna till olika teorier är en förutsättning för att få fler perspektiv på bl.a. lek och språk, och därigenom se fler sidor av dem. Det är viktigt att vi är medvetna om att teorierna faktiskt bara är teorier som bör användas som ett verktyg i vårt arbete med barn. Hägglund (1989) påpekar att vi inte ska underskatta oss själva, våra tankar, idéer och iakttagelser och absolut inte barnen vi arbetar med. En tankeställare som berör lekteorier är: "Glöm inte bort att hur mycket de olika lekteoretikerna än skiljer sig från varandra, så är de överens om en sak – lekens oerhörda betydelse för barns mognad och utveckling" (Hägglund, 1989, s. 8).

Som jag skrivit tidigare i det här avsnittet är kunskap om olika teorier en förutsättning för att få fler perspektiv på olika områden. Därför känns det viktigt att i det här arbetet göra en kort presentation av några olika teorier inom områdena lek och språk.

Min intention är på inget vis att göra en heltäckande presentation av olika teorier. Det urval som gjorts baseras på vad jag, med min tidigare erfarenhet och egen personliga inställning, anser kunna vara adekvat för den här studiens syfte.

#### *4.1.1 Kognitiv teori*

Piaget lägger vikt på barnets intellektuella utveckling i sina teorier. Enligt honom rymmer leken bl.a. ihåggommelse, resonemang, uppgiftslösning, fantasi och språk. Han menade att stadierna i barns intellektuella utveckling speglas i de lekformer som efterhand uppstår. Dessa lekformer: övningslek, symbollek och regellek följer på varandra med en absolut nödvändighet även om det kan skilja sig åt när man kommer in i de olika stadierna (Hägglund, 1989). Symbolleken innefattar bl.a. låtsaslek och sociodramatisk lek. Sociodramatisk lek kan förklaras som ett samspel mellan två eller flera barn i exempelvis rollerkar. Enligt Piaget är det nödvändigt att ha ett omvänt tänkande för att kunna fungera socialt och ta hänsyn till sin omgivning. (Jerlang m.fl., 1988). Vidare menade Piaget att leken var barnens sätt att träna sig på sådant det redan kan, för enligt honom lär sig barnen inget nytt i leken. För att ny inläring ska ske måste en ackommodation ske som en följd av de erfarenheter barnet gör, vilket inte är fallet enligt Piaget. (Hwang & Nilsson, 2003). Piaget såg språket som ett teckensystem som har utvecklats i ett socialt sammanhang (Arnqvist, 1993). Språket är vidare beroende av den kognitiva utvecklingen.

Talet är ett uttryck för barns tänkande och delas in i ett egocentriskt språk och ett socialiserat språk. Den egentliga utvecklingen av språket sker enligt Piaget under det preoperationella stadiet som infaller mellan två och sju år. Begreppet operation innebär något mentalt, en ”handling” i tanken. Ett operationellt tänkande behövs för att barnen ska kunna frigöra sig från egocentrismen. Hwang och Nilsson (2003) tolkar Piagets teori som att språket är en spegling av tänkandet; tänkandet kommer först.

#### 4.1.2 Sociokulturell teori

Till skillnad från Piaget, betonade Vygotsky leken som en social process. Som han såg det var leken den dominerande verksamheten som utvecklar barnets personlighet. Vygotsky höll med Freud om att det finns mycket önskeuppfyllelse i barns lek men ansåg även att lekens syfte är att barnen ska få en känsla av att klara av saker och ting, inte enbart att bearbeta traumatiska upplevelser.

Den socialiserande faktorn i lek, speciellt rollek, framhävs i den här teorin. I rolleken härmar barnen det de sett vuxna göra, och därmed är rolleken lekens högst utvecklade form. För Vygotsky går ord och handling in i varandra. Med språket tolkar man världen. I leken är den språkliga betydelsen mest betydande och utgör fokus i dynamiken mellan idé och handling, som är typisk för leken (Lindkvist, 1996).

Enligt Vygotsky (Hägglund, 1989), motsägende de flesta andra teoretiker, börjar barn inte leka förrän vid tre års ålder. Innan dess är barn mest medvetna av nuet. Då leken är en frigörelse från nuet krävs en viss intellektuell kompetens.

Enligt Hwang och Nilsson (2003) ansåg Vygotsky att barnet i leken tränar regeltillämpning, verklighetsuppfattning och sociala roller.

Vygotsky ansåg att utvecklingen går från det sociala till det individuella (Arnqvist, 1993). Därmed kan Vygotsky sägas stå i motsats till Piaget som ansåg att utvecklingen går från det individuella till det sociala. Vidare menar Vygotsky (Arnqvist) att språket är ett socialt fenomen som utvecklats för att människor ska kommunicera med varandra. Dess egenskap är att fungera som ett redskap för tänkandet samt hjälpa till att skapa ordning i människans sociala samvaro. Ett vardagligt socialt samspel är viktigt för barns språkutveckling, språket hjälper barnen att reglera sina sociala handlingar (Hwang & Nilsson, 2003).

### 4.1.3 Samspelsteorin

Bateson och Knutsdotter Olofsson är båda företrädare för samspelsteorin som fokuserar på leken som kommunikation, något som i sig är socialt. Samspelsprocessen är ett nyckelord. I den sociala leken skapas grunden till självutveckling, skapandet av relationer och samspel med andra (Hwang & Nilsson, 2003).

Två viktiga grundbegrepp hos Bateson (Hägglund, 1989) är *text* och *kontext*. Enligt honom är texten det som sägs eller görs och sammanhanget i vilket det sägs eller görs utgör själva kontexten. Han menar att ”inga mänskliga handlingar (texter) kan ses isolerade om man vill förstå dem. De måste studeras i relation till den helhet (kontext) där de förekommer” (s. 55).

Knutsdotter-Olofsson (1989) talar mycket för hur förmågan till lek hänger samman med förmågan att kommunicera på många plan. Det handlar både om att utväxla signaler om att ”detta är lek” på en abstrakt nivå (metakommunikativ nivå), kommunicera på ett sätt som passar ihop med de lekroller barnen befinner sig i och att förstå signalen som talar om att det inte är lek längre. Att förstå avblåsningssignalen till lek är lika viktig som att förstå leksignalen och är en viktig del i barns sociala kompetens.



## 5 METOD

Detta kapitel inleds med en allmän text kring metod. Jag tar upp lite om fallstudien då det är den metod jag valt för det här examensarbetet. Urvalet som gjorts kommer att nämnas och en fallbeskrivning kommer att presenteras. Andra områden som kommer att tas upp är genomförande, databearbetning, tillförlitlighet och forskningsetiska överväganden.

### 5.1 Metodval

Min intention med det här examensarbetet är att fördjupa min kunskap och öka min förståelse kring förskolebarn med språksvårigheter och leken. Förhoppningen är att det ska öka min egen, och förhoppningsvis andras, beredskap för dessa barn ute i de ”vanliga” förskolorna. Tanken är inte att utifrån resultatet göra en generalisering av barn med språksvårigheter och leken i allmänhet utan den här studien får utgöra en exemplifiering av hur det kan vara. Min studie kommer därför att ha en kvalitativ ansats då min intention är att tolka och förstå snarare än att generalisera och förklara.

Med tanke på den här studiens syfte anser jag den kvalitativa forskningsintervjun vara ett bra redskap att använda sig av då den: ”söker förstå världen ur de intervjuades synvinkel, utveckla innebörden av människors erfarenheter, frilägga deras livsvärld före de vetenskapliga förklaringarna” (Kvale, 1997, s. 9).

Jag kombinerar intervjuerna med observationer av barnet. Detta då observationen, i motsats till intervjun, ger en förstahandsinformation som inte gått via andra människor (Merriam, 1994). Som ett komplement har jag valt att ta del av några dokument: läroplanen för förskolan, stadgar för språkförskoleföreningen och barnets portfoliopärm. I kombination med intervjuer och observationer anser jag därmed att möjligheten för mig att göra en holistisk tolkning, av barnet och leken, ökar.

Ytterligare nackdelar, enligt Merriam, är att användning av videokamera ofta är både dyrbart och krångligt och att deltagarnas uppmärksamhet ofta fångas, i alla fall till en början.

## 5.2 Fallstudie

Med utgångspunkt från arbetets syfte ansåg jag fallstudien som en passande metod. Jag har för avsikt att koncentrera min undersökning till ett barn med språksvårigheter som går på en språkförskola. I den här studien är det viktigt att se barnet i den kontext det befinner sig i. Fallstudien erbjuder mig möjligheten att triangulera. Detta genom att bl.a. kombinera olika datainsamlingsmetoder och även att intervjua olika kategorier av människor i barnets vardag. Allt i syfte att få så relevant och nyanserad information som möjligt.

Förutom att intervjua de olika personalkategorier som befinner sig runt det här barnet och som ger sina olika professionella bilder av barnet och dess situation, så är föräldrarna en viktig informationskälla vars erfarenheter ges ur ett helt annat perspektiv och därför bidrar till en bättre helhetsbild av barnet.

Merriam (1994) skriver att: ”Fallstudien riktar uppmärksamheten mot det sätt varpå grupper av människor hanterar problem av olika slag utifrån ett helhetsperspektiv” (s.26). Enligt Kvale (1997) menar Merleau-Ponty att det handlar om att beskriva det givna så exakt och fullständigt som möjligt. Det handlar om att beskriva snarare än att förklara och analysera.

Stukat (2005) beskriver fallstudien som en kvalitativ ansats:

där man ingående studerar exempelvis en enda människa eller en enda arbetsplats, oftast med hjälp av en kombination av metoder. Genom att på detta sätt koncentrera sig på en speciell händelse, person eller företeelse, försöker forskaren få fram kunskap och djupare förståelse – en flerdimensionell bild (s. 33).

## 5.3 Urval

Jag valde att göra fallstudien på en språkavdelning som ligger integrerad på en förskola med två ”vanliga” avdelningar. Genom att välja en språkavdelning och inte en vanlig förskola, trodde jag, med tanke på den tid jag hade till förfogande, att möjligheten att hitta ett relevant ”fall” ökade och att kunskaperna inom ämnet troligtvis var större. Pojken som utgör själva fallet, valdes ut av personalen som ansåg att han kunde vara relevant för studien vilket godkändes av föräldrarna.

## 5.4 Fallbeskrivning

Jag har valt att dela upp fallbeskrivningen i två delar. Den ena delen ger en beskrivning av språkavdelningen och den andra delen beskriver barnet som utgör själva fallet. Barnet har i texten fått det fingerade namnet Anton då jag tycker det känns mer personligt att använda mig av ett namn då det är en riktig människa jag beskriver. Informationen som ges under de två rubrikerna kommer från de olika intervjuerna jag gjort och mina observationer av Anton.

### 5.4.1 Språkavdelning

Fallstudien genomfördes i ett litet samhälle med knappt 2000 invånare som ligger i en kommun med drygt 22 000 invånare. Språkavdelningen är integrerad på en förskola med två andra avdelningar. Barn tas emot från hela kommunen efter att bedömning gjorts av logoped, psykolog, specialpedagog och i vissa fall läkare. Språkavdelningen har fem språkplatser och sju platser för övriga barn vilket innebär att barntätheten är lägre här än på en vanlig avdelning. ”Språkbarnen” har en specifik språkstörning vilket innebär att deras primära problem är språksvårigheter som inte är en följd av ett förståndshandikapp, rörelsehinder eller en syn- eller hörselnedsättning. Inga av barnen är under 2½-3 år. Avdelningen ingår i språkförskoleföreningen och följer dess stadgar. På avdelningen arbetar tre förskollärare på heltid. Det är även kopplat en logoped till avdelningen och möjlighet till samarbete med specialpedagog, psykolog och sjukgymnast finns.

För tillfället har avdelningen tolv barn varav fyra är språkbarn. Flertalet barn är mellan fem och sex år. Det barn som ingår i min fallstudie är en pojke och är yngst i gruppen. Det kan tilläggas att alla språkbarnen för tillfället är pojkar.

På avdelningen arbetar man med språkets alla sidor under hela dagen och tillrättalägger arbetet efter barnens språkliga behov som diskuteras i samråd med logoped. Man använder sig av tecken som stöd, vilket inte ska förväxlas med teckenspråk för döva. Det innebär att man lägger till tecken som understryker det man säger. Tecknen fungerar som en bro till det talade språket. Viktigt är att barnen får ett språk som kan fungera i samspel och kommunikation med andra och kan utgöra en grund för kommande läsning och skrivning

### 5.4.2 "Fallet" - Anton

Anton som är tre år gammal ingår i en familj med mamma, pappa, en äldre syster och en yngre bror. Även den äldre systemen har språksvårigheter varför föräldrarna redan tidigt kunde se symtomen på en språkstörning och därmed i ett tidigt skede, efter utvärdering av psykolog och logoped, få en plats till pojken på språkavdelningen där även hans äldre syster gått.

Anton hade stora brister i ordförrådet när han var yngre. I dagsläget har han fortfarande brister i ordförrådet och även i uttalet. Enligt logopeden har det inte gått att göra en formell språkförståelsetestning av honom. Däremot har man använt sig av leken där man byggt in olika testmoment för att kunna kartlägga språkstörningen. Här har även brister i språkförståelsen visat sig. Positivt är att Anton ändå är kommunikativ. Han visar intresse, har ögonkontakt, blir frustrerad och ledsen när han inte blir förstådd. När han ber om hjälp gör han det ofta kroppsligen, t.ex. genom att ta någons hand, vilket bör ses som en kommunikativ handling/funktion. I Antons språkliga utveckling sätter man för tillfället fokus på två områden.

Det ena är att utöka hans ordförråd med tecken som stöd. Det andra är att utöka hans grammatiska komplexitet, d.v.s. att gå från två-ords satser till tre-ords satser.

Förutom den språkliga utvecklingen är den sociala utvecklingen viktig att fokusera på i Antons utveckling och då särskilt leken. Antons lek är på en "lägre" nivå. Han leker mycket parallellt. Svårigheterna i leken utgörs bl.a. av uttalssvårigheterna och att han inte kan kommunicera lekreglerna och själva "leksignalen", dvs. nu är det lek och nu är det inte lek. En viss rädsla att använda språket då det kanske inte "går hem" hos de andra barnen. Vid kontakt med barn han inte känner så väl intar han gärna en ganska reserverad ställning och håller sig tyst i bakgrunden

## 5.5 Genomförande

I ett inledande skede tog jag kontakt med en språkavdelning jag sedan tidigare kände till och förhörde mig om personalens eventuella intresse för att delta i en studie av det här slaget. Personalen var väldigt tillmötesgående och visade ett stort intresse för mig och mitt arbete och ville gärna delta.

Jag skickade ut brev (bilaga 1) till de berörda föräldrarna och fick en familjs godkännande till att deras barn kunde delta i min fallstudie. Därefter bokade jag tid för observationer av barnet. Innan observationerna genomfördes tillbringade jag en halv dag i barngruppen för att barnen och jag skulle kunna bekanta oss med varandra och att min närvaro därmed skulle bli avdramatiserad.

Kvale (1997) nämner att det krävs kunskap om ett fenomen för att kunna ställa frågor och därför utgjorde den här tiden i barngruppen även ett positivt komplement till mina litteraturstudier i min förberedelse av intervjufrågorna. Därefter genomfördes tre observationer vid fri lek inomhus. Under denna tidsperiod, dvs. de veckorna som fallstudien genomfördes, skedde även intervjuer av en specialpedagog, en logoped, en förskollärare och en förälder som jag vid tidigare tillfälle tagit kontakt med och bokat in intervjuer med.

### *5.5.1 Observationer*

De tre observationerna vid fri lek utfördes under ca. 90 minuter/tillfälle och skedde genom ett löpande protokoll. Ett löpande protokoll innebär att man med egna ord beskriver vad som händer under en viss tid (Rubinstein Reich & Wesén, 1986).

Detta tillvägagångssätt kan enligt Rubinstein Reich och Wesén anses som mer krävande än t.ex. ett intervallsprotokoll där man observerar ett visst antal minuter med en viss ickeobserverande intervall emellan. 90 minuter är en lång tid för en observation, dock ansåg jag mig inte ha de tidsmässiga möjligheterna till fler observationstillfällen och ville därför ta tillvara på den tid som stod till mitt förfogande och observera så mycket som möjligt. Jag lät därför ett block ligga framme och skrev efterhand ner uppgifter relevanta för min fallstudie.

Min observation kan sägas vara en blandning av två sorters observationer som Stukat (2005) tar upp, nämligen osystematisk och deltagande observation. Jag försökte, så långt det var möjligt, hålla mig i bakgrunden men då jag befann mig i en barngrupp tog barnen, och då även pojken jag observerade, gärna kontakt och ville att jag skulle vara med och bygga lego, pussel m.m. Att detta skulle hända var jag, med tidigare erfarenhet av barn, medveten om. Naturligtvis bemötte jag barnens kontakttagande och deltog och försökte så gott det gick att ändå vara observant på den pojken jag observerade.

Merriam (1994) menar att fallstudieforskare sällan är enbart deltagare eller enbart observatörer och hänvisar till Gans som kallar detta en forskande deltagare. Detta innebär att man ”deltar i en social situation men som personligen endast är engagerad till vissa delar för att kunna fungera i rollen som forskare” (s. 107).

Funderingar kring att använda videokamera för min dokumentation fanns. Fördelen är att man inte enbart har sitt minne att lita till utan har möjligheten att se observationerna i efterhand och kunna observera nya saker som man ev. missat tidigare. Dock kom personalen och jag fram till att det inte var lämpligt. En av anledningarna var att det skulle krävas kontakt med och tillåtelse av alla barnens föräldrar och dessutom fanns det några barn som enligt personalen inte kände sig bekväma med en videokamera närvarande.

### 5.5.2 Intervjuer

Jag valde kvalitativa intervjuer då ”fördelen med kvalitativa intervjuer är deras öppenhet” (Kvale, 1997, s. 82). Kvalitativa data består, enligt Merriam (1994) bl.a. av ”*detaljerade beskrivningar* av situationer, händelser, människor, samspel och observerade beteenden, av *direkta citat* från olika personer om deras erfarenheter, attityder, åsikter och tankar” (s. 83).

Innan intervjuerna genomfördes skickade jag ut ett ”kontrakt” (bilaga 2) där bl.a. mitt syfte med fallstudien framgick och vilka informanternas rättigheter är. Jag bifogade även mina intervjupunkter (bilaga 3 och 4) så att informanterna fick möjligheten att titta på och fundera kring mina punkter i förväg. Jag använde mig av ett intervjuformulär med uppsatta punkter att prata kring. Föräldern fick lite annorlunda intervjupunkter då hennes koppling till Anton inte var densamma som personalens.

Merriam (1994) påpekar att man genom att ”arbeta utifrån ett frågeschema gör det möjligt för den oerfarne forskaren att få den erfarenhet och det självförtroende som behövs för att genomföra en intervju med öppna frågor” (s. 93). Vidare menar Merriam att nämnda frågeschema fyller två funktioner.

Det är ett sätt att kunna översätta målet med undersökningen till specifika termer och även en motivation för informanterna att dela med sig av sin kunskap om det företeelse som studeras.

Jag valde att använda en liten bandspelare som stöd vid mina intervjuer, vilket alla informanterna var positivt inställda till. Fördelarna är att intervjun blir mer personlig när man inte sitter och skriver under tiden, samspelet och intervjuresultatet främjas av att det icke-verbala språket som kroppsspråk och mimik kan utnyttjas och möjlighet ges att lyssna på intervjun i efterhand.

Informanterna fick välja plats för intervjuerna vilket blev olika rum på förskolan. Intervjuerna tog i genomsnitt ca. 45 minuter.

## 5.6 Databearbetning

När det gällde observationerna gjorde jag redan under observationernas gång små kommentarer i kanten. Det kunde vara tankar och funderingar som dök upp redan då som jag inte ville glömma. Direkt efter genomförd observation valde jag att sätta mig ner och renskriva materialet i lugn och ro. Även efter genomförda intervjuer satte jag mig i direkt anslutning och lyssnade av bandinspelningen och skrev rent intervjumaterialet. Kvale (1997) menar att det kan ”vara värt att ägna tio minuter efter varje intervju åt att erinra sig och reflektera över vad hon fått veta under intervjun, inklusive det mellanmänniska samspelet” (s. 121).

Också vid intervjuerna skrev jag till kommentarer i kanten som rörde kommande resultat och diskussion. Merriam (1994) menar att man fortlöpande bör föra anteckningar under datainsamlingen i avsikt att ”stimulera det kritiska tänkandet så att forskaren blir något mer än enbart en registrerande maskin under fältarbetet” (s. 137). Under arbetets gång dök nya tankar upp i form av nya insikter som jag skrev ner i ett block. Merriam anser att man ska skriva minneslistor rörande de kunskaper och insikter som dyker upp under arbetets gång. Intervjutexterna valde jag att korta ner i form av s.k. meningskoncentrering där jag enbart tog med sådant som var relevant för mitt syfte med studien. Därefter läste jag igenom både intervjuer och observationer mer noggrant ett flertal gånger och letade efter regelbundenheter i texten. Efter hand framträdde vissa gemensamma områden. Dessa kategorier fick sedan utgöra rubriker i resultatredovisningen. Enligt Kvale (1997) betyder analysera att skilja något i delar.

Fortsättningsvis utgick jag från en kategori i taget, både i observations- och intervjuanalysen och använde mig av en överstrykspenna med vilken jag markerade belysande exempel i texten. Sedan gjorde jag likadant med de andra kategorierna fast markerade då med andra färger för tydlighetens skull. Därefter försökte jag organisera materialet utifrån de olika kategorierna så att det blev så lättillgängligt som möjligt inför nedskrivandet av resultat och diskussion. Det sätt jag valt att gå tillväga i min bearbetning av materialet beskriver Merriam (1994) så här:

När analys och insamling av information görs parallellt, blir det möjligt för forskaren att lägga upp insamlingsfasen på ett mer produktivt sätt och samtidigt utarbeta en databas som är både relevant och ”sparsam” (s. 157).

Gällande styrdokumentet har de, i kombination med intervjuer och observationer, utgjort en viktig del i arbetet.

De har bidragit till förståelse för pedagogernas upplägg och utarbetande av verksamhet och åtgärdsplan och där igenom varit betydelsefulla i mitt skapande av en helhetsbild av Anton och den kontext han befinner sig i.

## **5.7 Tillförlitlighet**

Med tanke på att det är barnen med språksvårigheter ute i de vanliga förskolorna jag vill öka min kunskap kring och beredskap för, så hade tillförlitligheten troligtvis ökat om undersökningen hade gjorts på en sådan förskola då förutsättningarna där, med tanke på bl.a. personaltäthet och storlek på barngrupper, tyvärr inte är desamma som på en språkavdelning. Med det tidsperspektiv jag hade ansåg jag ändå att det bästa alternativet var att ta kontakt med en språkförskola då möjligheten att hitta ett relevant barn för min fallstudie var betydligt större där. Även kunskapen och kompetensen kring mitt ämne är större på en språkförskola vilket jag anser vara till min studies fördel och även borde utgöra värdefull information som kan vara till nytta för de personer som arbetar med de här barnen i de vanliga förskolorna.



Ett sätt att öka tillförlitligheten är att jag använt mig av triangulering i två olika avseenden. Det ena är att jag valt olika metoder i min datainsamling, nämligen intervjuer, observationer och dokument (läroplan, stadgar, portfolioärm).

Det andra är att jag intervjuade olika kategorier av människor vars olika bakgrund och förhållande till barnet med språksvårigheter ökade möjligheten till en holistisk bild av barnet och leken. Merriam (1994) definierar begreppet triangulering så här: ”att man använder flera forskare, flera informationskällor och flera metoder för att bekräfta de resultat som efterhand visar sig” (s. 179).

Genom att använda mig av en bandspelare vid intervjuerna fick jag möjligheten att tydligare uppfatta den icke-verbala kommunikationen som ögonkontakt och kroppsspråk vilket ökade min möjlighet att tolka personernas svar och kommentarer på ett riktigt sätt.

Ytterligare ett sätt var att jag efter intervjuernas genomförande sammanställde materialet och gav en kopia tillbaka till informanterna. Syftet var att, genom denna återkoppling, ge informanterna möjlighet att läsa igenom min renskrivning och tolkning av intervjun och därigenom försäkra mig om att jag förstått dem rätt.

## **5.8 Forskningsetiska överväganden**

I min fallstudie har jag utgått ifrån de krav och rekommendationer som finns att läsa om I HSFR: s Etikregler (Stukat, 2005) nämligen informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informanterna har informerats om att deras deltagande är frivilligt och att de när som helst har rätten att dra sig ur. Information kring fallstudiens syfte och användande har getts. Tillstånd av berörda föräldrar, för deras barn att delta i studien, söktes. Utöver detta fick informanterna skriftlig information i form av ett ”kontrakt” där jag åter tog upp bl.a. syftet med fallstudien och deras rättigheter. Jag tog upp att all information jag får fram behandlas konfidentiellt, d.v.s. namn och andra identifierande drag, både vad det gäller barn, informanter, förskola mm. förändras och aidentifieras.

Min strävan och förhoppning med den här fallstudien, vilket informanterna upplysts om, är självklart som det uttrycks i Guidelines (Kvale, 1997):

att risken att en undersökningsperson lider skada ska vara så liten som möjligt. De potentiella fördelarna för en undersökningsperson och betydelsen av den kunskap som erhålls ska uppväga skaderisken för undersökningspersonen och därmed rättfärdiga ett beslut att genomföra undersökningen (s. 110).

## 6 RESULTAT

### 6.1 Intervjuer

I intervjuerna framkom tre tydliga områden som jag väljer att använda som rubriker i min redogörelse av resultatet. Dessa rubriker är: betydelsen av vuxna, betydelsen av andra barn och leken som ett medvetet redskap. Under respektive rubrik kommer jag att göra en sammanställning kring det som kom fram i intervjuerna. I texten väljer jag att använda mig av förkortningar för de olika informanterna. Specialpedagog – S, Logoped – L, Förskollärare – FL och Förälder – F.

#### 6.1.1 *Betydelsen av vuxna*

S hänvisar till Marte Meo och det subtila samtalet/samspelet som utgår från den egna kommunikationen, d.v.s. jag lyssnar, jag avvaktar, jag ser att du vill säga något. På sätt och vis bygger detta på lekens grundstenar, t.ex. turtagande, ömsesidighet och samförstånd. Vidare hänvisar S till Daniel Stern och hans domäner, bl.a. samvaro, samspel och samtal och vikten av att ha dessa i åtanke i arbetet med barn. I Antons fall menar hon att vi, när det gäller leken, måste börja från grunden, t.ex. rulla en stor röd boll mellan sig, tittut-lekar, d.v.s. skapa tillfällen av upplevelser tillsammans med andra människor. Det är, enligt henne: ”upplevelserna och känslorna vi måste bygga på för att barnen ska bli intresserade av att utveckla sitt språk”. S ställde sig frågan om var i sin utveckling Anton inte har fått uppleva samförstånd och känsloupplevelser som berikar tillsammans med andra människor

FL menar att när vi vuxna deltar i olika sorters lek så finns det ypperliga möjligheter att få in olika bitar som gynnar barnens utveckling. När vi ser att leken mellan barnen fungerar är det ändå viktigt att låta dem få leka själva. Även vid konflikter bör vi inte vara för snabba att ingripa utan låta barnen få försöka lösa det själva men vi ska finnas i bakgrunden som ett stöd och trygghet för barnen. Dock ska den vuxnes deltagande i leken inte underskattas.

FL säger att ”vi fungerar som en förebild för barnen och kan hjälpa dem med att tydliggöra roller och lekregler” och S menar ”att vi fungerar som en positiv förebild för barnen som de sedan kan kopiera”.

Viktigt är att vi går in i leken på barnens villkor och har respekt för det de leker. Tyvärr, påpekar S, att många vuxna ute i förskolorna tycker att det känns jobbigt att gå in mer medvetet i leken. En del känner sig blyga och osäkra i sin yrkesroll och som person och många menar att de inte ”kan” leka. Ytterligare en viktig funktion vi vuxna har, enligt FL, är att vi i leken och alla andra sammanhang är noga med att medvetandegöra barnen på sin egen utveckling. Detta kan ske genom att påpeka t.ex. ”titta, idag kunde du ta på dig overallen själv, det kunde du inte igår”. Andra viktiga faktorer för språkbarnen, och barn överhuvudtaget, är att vi tar oss tid, låter barnen benämna olika saker själv och inte ”fyller” i. Den möjligheten har man på en språkavdelning med liten barngrupp och stor personaltäthet. I Antons fall, enligt FL och F, är man ofta med i närheten av leken för att vid behov stötta upp leken på olika vis. Får Anton t.ex. inte fram det han vill med ord ”så finns vi där för att stötta honom i det han vill säga så att leken med de andra barnen inte stannar upp pga. det.”

L poängterar en annan viktig roll vi vuxna har, nämligen vikten av att skapa situationer för barnen som minskar risken för pragmatiska svårigheter. Hon menar ”att barnen ofta hamnar i felaktiga situationer och får felaktiga krav vilket i sin tur skapar felaktiga mönster och beteenden. En osäkerhet och en känsla av att inte duga blir följden av att inte ha blivit förstådd.”

### *6.1.2 Betydelsen av andra barn*

Alla informanterna betonade vikten av andra barn i leken. Det är ju det som allt arbete med språkbarnen handlar om. Genom att hjälpa Anton att utvecklas både språkligt och socialt är ju förhoppningen att han ska få tillgång till leken med andra barn. Både för att leken är barnens, ett barn ska få leka, och för att leken rymmer så många utvecklingsmöjligheter som är så oerhört viktiga för alla barn, och särskilt Anton. FL berättar om hur man genom leken skapar tillfällen för lek och aktivitet med andra barn.

Detta ger barnen möjlighet att få leka med barn de annars inte fått möjligheten att leka med. Det krävs olika beredskap för att kunna leka med olika barn. Alla barn ger ut olika sorters leksignaler, är olika tydliga i sin lek, har olika temperament m.m. Detta blir en viktig kunskap att ta till sig i dessa, av personalen, skapade leksituationer.

S har under föregående rubrik lagt vikt vid att Antons utveckling är beroende av att uppleva saker med andra människor. Detta, menar hon, gäller i allra högsta grad även upplevelser med andra barn. Det är i samspel med andra som Anton får möjlighet till utveckling av bl.a. språk och social kompetens som för närvarande är de viktigaste i Antons utveckling. FL poängterar också vilken tillgång barn kan vara för varandra. Barn är ofta väldigt observanta på varandra och FL berättade om en situation där en äldre flicka plötsligt utbrister högt, med Anton närvarande: ”Oj, har ni hört vad bra Anton pratar nu!”. En av F förhoppningar med att placera Anton på den här avdelningen är att hans språkliga intresse ska öka med andra barn närvarande och att språkutvecklingen underlättas när Anton umgås med barn som har en ”normal” språkutveckling. I framtiden är det de jämnåriga kamraterna som utgör den viktigaste och största kontakten och det är viktigt att skapa möjligheter för Anton att komma in i den gemenskapen. Med språksvårigheter är risken annars stor att man hamnar utanför.

### *6.1.3 Leken som ett medvetet redskap*

S menar ”att leken är det viktigaste, den är grunden till all utveckling”. De vuxna måste, enligt S, förstå sin betydelse i barnens samspel. Hon har själv arbetat mycket medvetet med att låta pedagogen bli ledare i leken och att styra upp leken så att den passar och gynnar de olika barnens utveckling på olika plan. När det gäller barn i behov av särskilt stöd utgör leken ett ovärderligt redskap. ”När det gäller Anton kan vi via leken bl.a. hjälpa till att slussa in honom i leken, tydliggöra roller och lekregler d.v.s. sådant som har med pragmatiken att göra och hjälpa honom med de språkliga svårigheterna som kan uppstå i leken”. FL berättar att personalen i samråd med L anpassar en del av lekarna, utifrån de behov som finns, så att de främjar språkbarnens utveckling. Som redan nämnts under rubriken ”Betydelsen av vuxna”, beskriver FL om hur man medvetet använder sig av leken.

L har både använt sig av leken för att kartlägga språkstörning och nu för att använda sig av leken i Antons språkliga utveckling. Eftersom han har fastnat för ”matleken”, en lek med låtsasmat, kastruller, servis mm. vid ett litet bord med stolar, är det meningen att L och personalen på avdelningen ska utnyttja den leksituationen mer specifikt.

Man ska arbeta med ordförråd och meningar som passar in i den situationen. L berättar vidare att ” tanken är att vi senare ska lyfta ut det vi arbetar med i dockleken och sedan även göra något annat barn delaktigt i leken”. Genom att använda leken medvetet i Antons utveckling är förhoppningen att han både ska utveckla sin språkliga förmåga och även sin kommunikation/kontakt med andra barn. Enligt FL utgår man i den dagliga verksamheten utifrån de behov som finns och anpassar en del av lekarna och aktiviteterna så att de främjar språkbarnens utveckling. Genom bl.a. en aktivitet som kallas för ”veckans uppdrag” skapar man genom leken olika situationer och olika kombinationer av barn. Varje fredag delas barnen upp i olika konstellationer och får göra olika aktiviteter och lekar tillsammans. Detta är ett tillfälle där man arbetar medvetet med leken för att främja barnens olika behov utan att någon behöver känna sig utpekad. S menar att ”leken i allra högsta grad kan och bör användas som ett specialpedagogiskt redskap som bör lyftas fram ännu mer ute i den pedagogiska/specialpedagogiska verksamheten”.

#### ***6.1.4 Sammanfattning***

De tre områden som tydligt utkristalliserar sig i intervjuerna är betydelsen av vuxna i leken, betydelsen av andra barn i leken och vikten och betydelsen av leken som ett medvetet redskap i Antons utveckling. Vi vuxna har en viktig roll i barnens lek och utgör en trygg bas och förebild för barnen. Dock krävs en medvetenhet och respekt för barnens lek när vi går in i den. Viktigt i barns utveckling är att umgås med olika människor. Förutom den vuxnes betydelse framhöll även informanterna betydelsen av andra barn. Trots att informanterna hade olika yrken, bakgrund och relation till Anton var det en intressant och positiv upptäckt att se hur olikheterna skapade en bredare ram där olika möjligheter plockades ut i deras gemensamma strävan mot samma mål d.v.s. möjligheten för Anton att utvecklas optimalt.

Ofta blir ev. olikheter ett hinder i det gemensamma arbetet och det viktiga och egentliga gemensamma målet glöms bort. Här framkom istället att olikheterna utgör möjligheterna.

Att de tidiga relationerna och upplevelserna har inverkan på den kommande språkutvecklingen påpekas av många teoretiker och forskare och dessa funderingar hade S när det gällde Antons språksvårigheter idag. Vad de övriga informanterna ansåg om detta framkom inte, men tydligt för alla var att fokus inte ligger på vad som har eller kan ha varit utan vilken situationen är idag och vilka de aktuella utvecklingsmöjligheterna är.

## **6.2 Observationer**

Efter genomförda observationer fann jag, liksom i intervjuerna, att några områden framträdde mer tydligt. Även denna gång kommer jag att använda mig av dessa kategorier som rubriker och presentera resultatet där under.

### ***6.2.1 Initiativ till lek och samtal***

Av observationerna framkom att Anton till allra största del valde parallelllek. Ofta valde han att hämta lego, pussel eller spel som han satte sig med, antingen själv eller bredvid något annat barn. Även två olika sorters låtsaslekar återkom, som handlade om matsituationen och lek med en docka. Ibland lekte han själv och ibland fanns ett annat barn med (ofta samma barn - en 4½ årig pojke - även han med språksvårigheter. Vi kan kalla honom för Per). Även om man kunde ana sig till att han tog en roll gav han ingen tydlig signal om att han gjorde ett aktivt rollval. I matleken satt han och lekte ganska oplanerat med materialet och i leken med dockan gick han runt med dockan i dockvagnen och bar runt den. Ofta var han hårdhänt i sitt lekande med dockan.

Nedan följer några exempel på Antons lek:

Anton sätter sig vid ett bord där redan två andra pojkar sitter med ett spel. En av dessa pojkar har språksvårigheter. De tre pojkarna sitter och håller på med samma spel, fast var för sig. De utgår inte från några regler och ingen egentlig dialog förs mellan barnen. Anton plockar mest runt med spelpjäserna utan att försöka spela med dem. Efter en liten stund plockas spelet ihop och en av pojkarna plockar undan det och hämtar sedan legolådan.

Anton sitter tyst och pratar för sig själv medan han bygger på en legobil. Trots att de andra två pojkarna sitter vid samma bord och bygger lego pratar Anton inte med dem och de inte med Anton. Anton tröttnar efter en stund och låter legobilen trilla ner från bordet några gånger. Säger sedan ”inte bygger” och går där ifrån.

Per, den 4½ årige pojken med språksvårigheter, som Anton gärna tyr sig till, tar fram en ”hör-ihop-låda” och Anton gör honom sällskap vid bordet. Per börjar leka med lådan, så som det är tänkt. Anton tar lådans lock och tittar på det. Han leker även lite med de träkort som inte används. Ingen av pojkarna gör en ansats till att göra spelet tillsammans genom att fråga den andre. Efter en stund tröttnar Anton och går sin väg.

En äldre pojke tar fram en låda med fordon. Anton går fram och tar ett flygplan utan att säga något till pojken. Han ”flyger” runt med flygplanet ett varv i rummet, för att sedan kasta ner det i lådan och gå därifrån.

## 6.2.2 Leksignalen

Det märktes ganska tydligt att Anton har svårigheter med leksignalen. Detta kunde handla om t.ex. när någon försökte ta initiativ till lek, Antons förmåga att avgöra när det är lek och när det inte är lek och andra barns vilja att leka eller inte. Även svårigheter visade sig när något barn försökte ta initiativ till samtal med honom medan de lekte. Här följer några belysande exempel:

Anton leker med Per. De håller till vid bordet med låtsasmat och servis. De låtsas laga och äter mat. Anton hämtar en kastrull med ägg. Han slänger ut dem på bordet. Per säger ”Anton, du förstör”. Anton fortsätter med att slänga ut andra saker, trots flera tillsägelser. Anton går ifrån bordet och börjar jaga Per. Per ber honom att sluta, men han fortsätter ändå.

Anton och Per sitter vid bordet och bygger med lego. Anton småpratar med sig själv. Per ber Anton om en legogubbe som finns i Antons låda. Per ber upprepade gånger men Anton fortsätter sitt byggande och småpratande utan att reagera.



Anton går runt med en dockvagn. Vid ett tillfälle kommer en av de äldre pojkarna fram till honom och puttar dockvagnen mot honom. Anton puttar tillbaka den och en lek kommer igång. Den här gången förstod Anton leksignalen. Efter att ha puttat vagnen fram och tillbaka ett par gånger och ha skrattat tillsammans vänder sig Anton plötsligt abrupt bort och går därifrån medan den andre pojken står snopet kvar. I det här fallet klarade Anton inte av att tydliggöra för den andre pojken att han inte ville leka mer, själva avblåsningssignalen.

Anton och Per sätter sig vid ett bord med spelet Quips (färgspel). De spelar var för sig med egna regler men de verkar uppskatta att sitta tillsammans ändå. Per säger upprepade gånger : ”Titta Anton, det snöar”. Anton reagerar inte utan fortsätter att plocka med sina pjäser som om inget hade hänt.

### *6.2.3 Intresse för andra barn*

Trots Antons svårigheter i leken på olika vis och det ”ointresse” som ibland visar sig när andra barn initierar till samtal, så visar observationerna ändå tydligt att Anton är intresserad av de andra barnen. Ofta drar han sig dit där det finns barn som leker, är kommunikativ på sitt eget speciella vis och visar att han uppskattar umgänget med andra barn. Man ser tydligt att han vill vara med men att han inte alltid har förmågan att initiera till lek och samtal (p.g.a. sina språkliga och där av även sociala svårigheter) och att han därför tar kontakt på ett sådant vis som inte alltid förstås och/eller uppskattas av de andra barnen. Först kommer exempel på hans sätt att, utifrån min tolkning, försöka ta kontakt med andra barn:

När Anton leker med en leksakshäst springer han runt och låter den låtsas bita mig och Per. Per ber honom flera gånger att sluta men han slutar inte förrän en fröken säger till. Utifrån situationens karaktär tolkade jag det som att detta var ett försök till kontakt från Antons sida.

Anton sitter vid ett bord tillsammans med Per och en annan pojke. Per och den andre pojken sitter och håller på med ett spel tillsammans medan Anton sitter bredvid utan att göra någon ansats till att försöka vara med. Anton går ifrån efter en stund men kommer strax tillbaka och sätter sig på stolen. Han låtsas trilla av stolen flera gånger och spexar lite när han gör det. Varje gång han trillar av stolen tittar han upp för att se om pojkarna sett honom. Han vill tydligt ha deras uppmärksamhet men får den tyvärr inte.

Förutom den tidigare nämnda situationen med en äldre pojke som Anton puttade en dockvagn fram och tillbaka med och skrattade tillsammans med så kommer här ytterligare några exempel på hur han uppskattar umgänget med andra barn:

Antons glädje av andra barn är också tydlig. Följande situationer får utgöra exempel på det:

En pedagog kommer in i rummet och sätter sig på mattan. Hon har en låda med olika saker till den stundande samlingen. Anton och Per tar en leksakstrumpet ur hennes låda och turas om med att blåsa i den andres öra. En äldre flicka kommer in i rummet. Flickan ber Anton, som har trumpeten, att blåsa i hennes öra och det gör han. Sedan fortsätter Anton och Per att blåsa i varandras öron och skrattar tillsammans.

Anton och Per går upp i en soffa tillsammans. De hoppar upp och ner från soffan. Båda två pratar på sitt eget ganska svårförstådda vis. Inte till varandra utan för sig själva. Ingen av dem verkar bry sig om detta utan de hoppar upp och ner från soffan i något sorts samförstånd och har roligt.

När Per kommer på morgonen så springer Anton glatt fram till honom och ger honom en kram.

Vid ett tillfälle går Anton spontant fram till Per och säger ”min kompis” och ler.

Vid ett tidigare nämnt tillfälle där en äldre pojke tar initiativ till lek genom att putta en dockvagn mellan sig själv och Anton, så ser man tydligt att Anton uppskattar initiativet och har roligt denna lilla stund.

Anton går och hämtar pennor och papper och sätter sig ensam vid ett bord. Ritar lite och sitter däremellan långa perioder och tittar ”långt” efter de andra lekande barnen.

Anton sitter på golvet med riddarborgen. Han har lekt färdigt och vill bära tillbaka riddarborgen till bordet där den ska stå. Han märker att han inte kan det själv. Per och en annan pojke leker en bit ifrån med bilar. Anton tittar inte på dem men säger rakt ut i luften: ”hjälp mig”. Per och den andre pojken hör honom och säger: ”vi hjälper dig”. De hjälps åt med att bära bort riddarborgen till bordet. Anton ser väldigt glad och stolt ut.

Vid flera tillfällen visar Anton att han vill ha en vuxen med i leken. Han verkar känna en trygghet av att ha en vuxen med eller i närheten och gläds av den respons som han får av den vuxne. Ofta kom Anton och ville ha en kram eller ville bli upplyft. Följande situation visar på hans glädje över respons av en vuxen:

Vid tillfället med riddarborgen så har en pedagog sett hela händelsen och hon berömmar deras gemensamma handling. Anton skiner då upp som en sol och går först fram till pedagogen och ger henne en kram och sedan till mig och ger mig en kram.

Vid de tillfällen Anton satt med en vuxen och lekte, antingen själv eller med andra barn deltagande, såg man att Anton verkade mer avslappnad. Han var aktivare och pratade mer. De vuxna såg till att barnen fick igång samtal och att de blev tvungna till att svara och benämna saker.

#### *6.2.4 Sammanfattning*

Vid de tillfällen jag gjorde observationerna valde Anton alltid parallelllek, gärna med lego eller spel, eller två sorters låtsaslek som handlade om en matsituation eller lek med en docka och dockvagn. Ofta kunde låtsasleken bli aningen våldsam. Han satte sig gärna hos något annat barn, oftast Per som är 4½ år gammal som även han har språksvårigheter. Dock samtalade de sällan tillsammans utan Anton satt mest och pratade för sig själv. Blev Anton tilltalad av något barn var det inte ofta han gav någon respons på detta utan fortsatte med det han höll på med utan att reagera. Hans språksvårigheter ledde alltså även till svårigheter med pragmatiken.

Anton hade tydliga svårigheter med leksignalen. När är det lek? När är det inte lek längre? Uppskattas det jag gör av de andra barnen eller ska jag sluta? är exempel på svåra situationer för Anton. Trots svårigheterna är Anton en kille som verkar uppskatta umgänget med andra barn fast han inte har kunskapen och förmågan, språkligt och socialt, fullt ut till att kunna delta. I samspelet med andra barn ser man ofta att han skrattar. Många gånger sitter han en bit ifrån och kastar långa blickar på de andra barnen.

De vuxna har stor betydelse för Anton. Han visar gärna, genom kramar, att han tycker om oss och tar gärna de vuxna vid hand för att vi ska sitta med honom vid hans lek. Den trygghet de vuxna står för utgör en viktig grund för Anton som han tydligt visar att han vill ha.



## 7 DISKUSSION

Att vuxna och andra barn är viktiga i Antons dagliga liv framkom tydligt i både intervjuer och observationer. De vuxna skapar en trygg bas och har möjligheten att skapa lekmöjligheter och underlätta Antons lek med andra barn. Att ge den viktiga återkopplingen i samtalet och skapa lämpliga miljöer och krav är andra viktiga uppgifter vi vuxna har. Anton riktade mycket uppmärksamhet mot vad de andra barnen hade för sig, gjorde försök till kontakt och visade uppskattning vid samspel med andra barn. Att samspela med både vuxna och barn är positivt för Anton och tittar vi på den tidigare refererade studien av Hansson, Nettelbladt och Nilholm (1998) framhålls vikten av att uppmuntra det språkstörda barnet till att samspela med olika samtalspartners, både barn och vuxna. Därför blir både leken med deltagande och medvetet engagerade vuxna och den fria leken barn emellan viktiga inslag i verksamheten som bör komplettera varandra.

Något alla informanterna lade vikt vid var den vuxnes betydelse i leken. Dock påpekades att de vuxna deltog för lite i leken och att den vuxnes deltagande i leken borde lyftas fram ännu mer. Utifrån min egen erfarenhet som förskollärare har jag märkt en ganska tydlig känsla av osäkerhet och blyghet bland många vuxna i deltagandet i barnens lek eller i organiserade lekar. Många vuxna påpekar att de ”inte kan” leka. En osäkerhet i sin person och/eller yrkesroll kan utgöra en annan anledning. På språkavdelningen fanns, p.g.a. mindre barngrupp och större personaltäthet, mer tid för att umgås med barnen och ta tillvara situationerna när tillfället gavs och utnyttja det till barnens bästa. T.ex. kunde man ge sig tid att låta barnen benämna saker och att ta sig den tid det tar att ta på sig skorna. P.g.a. stora barngrupper och färre personal finns inte alltid den möjligheten ute i de ”vanliga” förskolorna. Därmed inte sagt att dessa förskolor utgör en sämre miljö för barnen. Dock skapar dessa yttre omständigheter en minskad möjlighet till att ta tillvara situationerna optimalt.

Både vad det gäller de vuxnas osäkerhet i leken och deras samspel med barnen i de vardagliga situationerna tror jag ett en ökad kunskap och medvetenhet om hur de vuxnas deltagande i leken egentligen ser ut skulle kunna stärka vuxenrollen. Lillemyr (1990) menar att personalens kompetens och yrkesroll utvecklas när man arbetar medvetet med lek. Detta skulle kunna ske genom att t.ex. ha dokumentation (videokamera eller annan personal som observerar) av sig själv i sitt samspel med barnen. Härmed skulle man kunna öka sin medvetenhet om hur den faktiska kommunikationen i samspelet ser ut och kanske, om behov finns, ändra och optimera sitt kommunikations- och samspelssätt.

I mina observationer framkom att det faktiskt handlar om ganska enkla medel, i sitt samspel med barnen, som gynnar bl.a. den språkliga och sociala utvecklingen. T.ex. Vad pratar man egentligen med barnen om? Sker den viktiga återkopplingen eller glöms den bort? I den stressiga vardagen, tror jag, att man lätt tappar fokus på dessa små men viktiga detaljer och att en ökad medvetenhet skulle kunna bli en hjälp på traven.

Det var positivt att se hur personalen använde sig av leken som ett specialpedagogiskt redskap i arbetet med Anton. Via leken försökte de utveckla Antons språkfärdigheter på olika plan och även hjälpa honom i leken med andra barn. I litteraturen är det många, bl.a. Vedeler, (1987), som poängterar utvecklingsmöjligheterna som rolleken har att ge, både språkligt och socialt. Vedeler ser även leken som en ypperlig metod, för oss vuxna, till att integrera barn i behov av stöd i lekgruppen då dessa barn annars lätt hamnar utanför. Personalen valde att använda matsituationen som medveten lek i Antons utveckling då det var en lek han gärna återkom till och verkade känna sig trygg i. Enligt Norén-Björn visar studier på att symbollek är positiv för barns språkliga utveckling då de här utvecklar sitt symboltänkande (Lindö, 2002).

I observationerna av Anton framkom ganska tydligt hans svårigheter i leken med andra barn. En sak att tänka på är att Anton faktiskt bara är tre år gammal och att detta troligtvis är en bidragande faktor. Ser man till den sociokulturella teorin så menar Vygotsky (Hägglund, 1989) dessutom att barn inte ”kan” leka innan de är tre år.

Yngre barn tenderar ofta att ägna sig åt parallelllek, vilket Anton ofta gjorde.

Låtsasleken kring matsituationen var också en återkommande lek som han kände igen sig i. Knutsdotter-Olofsson (1987) nämner just hur yngre barn gärna leker sådant de känner igen och känner sig trygga i. Att Anton inte höll på särskilt länge med en lek är en annan faktor som Knutsdotter-Olofsson menar är tydligt bland de yngre barnen och som inte tvunget behöver bero på själva språksvårigheterna, även om de kan vara en bidragande faktor. I rolleken spelar språket en central roll eftersom man måste kunna verbalisera låtsasföreställningar. Detta kan vara en av anledningarna till att Anton fortfarande väljer parallelllek som t.ex. konstruktionslek då detta enligt Knutsdotter-Olofsson kräver minimal språklig kompetens.

En intressant situation var när Anton befann sig i lekrummet och lekte själv med riddarborgen medan två andra pojkar lekte en bit därifrån. När han hade lekt färdigt ville han bära tillbaka riddarborgen men märkte att han inte kunde göra det själv. Då ingen vuxen fanns i hans direkta närhet sa han rätt ut ”hjälp mig”. Han blev tvungen att ta ett eget initiativ. I detta fall var det lugnt i rummet och de båda andra pojkarna uppfattade hans vädjan om hjälp och kom till hans undsättning. Detta stämmer bra överens med den tidigare nämnda studien av Hansson, Nettelbladt och Nilholm (1998) som bekräftar att barn i kontakt med andra barn tar mer initiativ till att initiera samtal och ansvarar mer för kommunikationen.

När det gäller ovanstående exempel känns det aktuellt att även ta upp det logopeden nämnde i intervjun, nämligen vikten av att vi vuxna anpassar miljön och ställer, för barnet, rimliga krav för att inte skapa en känsla av oduglighet och dålig självkänsla. I fallet med riddarborgen skapades p.g.a. det låga barnantalet en lugn situation som gjorde att Anton blev uppmärksam i leken. Hans ”lycka” efteråt var ett tydligt tecken på den återkoppling han fick av de andra pojkarna och vilken positiv effekt detta med all säkerhet hade på hans självkänsla och utveckling på olika plan. Att en personal såg till att finnas med ”osynlig” i bakgrunden och sedan kunde ge pojkarna positiv feedback på det som hänt och även finnas där och dela Antons glädje var av stor vikt. Bl.a. Hwang och Nilsson (2003) tar upp nödvändigheten av återkoppling för barns språkutveckling.

En tanke som dyker upp är dagens förskolor med stora barngrupper, där barn lätt ”försvinner” och där personalen inte kan finnas med överallt. I en sådan situation hade Antons lilla rop på hjälp lätt missats av övriga barn och om personalen inte varit observanta hade han inte kunnat få den relevanta och uppmuntrande återkoppling på själva situationen och vad som hände. I dagens förskolor, med stora barngrupper och få personal, skapas tyvärr lätt dessa situationer som gör att barns svårigheter blir större än nödvändigt då miljön och kraven blir, som logopeden påpekade, felaktiga. Därav blir även möjligheterna till en positiv utveckling inte optimal och kan i vissa fall t.o.m. hämmas.

Anton hade svårigheter med ”leksignalen”. Både att uppfatta när någon tog initiativ till lek och samtal och själva ”avblåsningssignalen”. Även Anton själv hade svårt att använda sig av dessa signaler. I samspelsteorin (Knutsdotter Olofsson, 1990) menar man att förmågan till lek hänger samman med förmågan att kommunicera på olika plan. Att kunna förstå ”leksignalen” och ”avblåsningssignalen” innebär att kunna fungera på en abstrakt (metakommunikativ) nivå och är en viktig del i den sociala kompetensen. Därför är det positivt att se hur engagerade de vuxna på språkavdelningen är i barnens lek. För det är i leken, särskilt rolleken, som vi vuxna kan lära barn att utveckla olika former av kommunikationsfärdigheter (Knutsdotter Olofsson, 1987) och att därmed bli bättre kommunikationsdeltagare (Vedeler, 1987).

Att leken, både barn emellan och vuxenstyrd, är otroligt viktig för barn och deras utveckling framkom i intervjuer och observationer, liksom i litteraturen. Vi kan nog alla sälla oss till Hägglunds (1989) tidigare nämnda citat (under rubriken lek- och språk-teorier, s. 27) ”om lekens oerhörda betydelse för barns mognad och utveckling” (s. 8).

Så här i efterhand dök även några tankar om de genomförda intervjuerna upp. Tyvärr uppkom vid alla intervjuerna störningsmoment i form av att annan personal kom in i rummen av olika anledningar. I intervjun med föräldern (mammans) var hennes yngsta barn, en ettårig pojke, med.



Mamman är föräldraledig och pappan arbetar så det var självklart att det yngre syskonet måste vara med. Dock gjorde detta att intervjun kändes ofokuserad. Detta då pojken var lite över allt hela tiden och ”pratade” ganska högt och ofta. Naturligtvis är det inte lätt för ett barn i den åldern när mamma fokuserar på någon annan. I efterhand var det därför även svårt, periodvis, att lyssna av bandspelaren då våra röster grumlades av pojkens tal och skrik.

Något jag funderat över är varför man i litteraturen använder sig av begreppet språkstörning och i ”verkligheten” istället pratar om språksvårigheter? Själv tycker jag att det ligger en aningen negativ känsla över begreppet språkstörning. Är det kanske så att vi inte vill sätta en etikett på barnen? Vill vi se möjligheterna istället för hindren? Jag får känslan av att det mer och mer är så. Förr fokuserade man gärna på vad barnen inte kunde medan man idag, mer och mer, tar till vara på vad barnen faktiskt kan. Vilka deras tillgångar är.



## 8 SLUTSATS

Med den här fallstudien i bagaget kan jag konstatera att vi vuxna har ett stort ansvar i vårt arbete gentemot, alla barn, men särskilt barn i behov av stöd, vilket i det här fallet är barn med språksvårigheter. Den här fallstudien är ingen generalisering utan en exemplifiering på hur det kan vara. Utifrån resultatet anser jag mig ändå kunna konstatera att det inte nog kan understrykas hur ett välfungerande språk och tal underlättar kommunikation och samspel. Därmed utgör språk och tal en viktig väg mot acceptans och integration i gruppen och samhället och språket blir ett viktigt område att arbeta med. I observationerna dök många exempel upp på hur språksvårigheterna kan sätta ”käppar i hjulet” för kommunikation och samspel. Att skapa situationer och miljöer som motverkar och minimerar ”störningar” och istället främjar och utvecklar barnen på olika plan är mycket viktigt i vårt dagliga arbete ute i förskolorna. Därför är det viktigt att vi vuxna försöker vara medvetna om hur vi faktiskt samspelar med barnen. Både i litteraturen och i arbetet med fallstudien framkom hur leken som medvetet redskap kan utgöra ett värdefullt sätt i arbetet med barns utveckling och att detta sätt att arbeta medvetet med leken bör lyftas fram ännu mer i förskolorna.

Min förhoppning är att denna fallstudie kan utgöra ett stöd för personer som arbetar och kommer i kontakt med förskolebarn som har språkliga svårigheter. Förhoppningsvis kan det skapas en dialog om medvetenheten, kring detta ämne och personalens eget förhållningssätt gentemot dessa barn, ute i förskolorna.



## 9 FORTSATT FORSKNING

Min förhoppning har varit att öka min medvetenhet och beredskap för förskolebarn med språksvårigheter ute i de ”vanliga” förskolorna. Av olika anledningar, tidigare beskrivna i metodkapitlet, så valde jag att göra fallstudien på en språkavdelning. Därför hade det varit spännande att göra en motsvarande studie ute på en ”vanlig” förskola. Där är personaltäthet, barngrupperna och kunskapen troligen ganska annorlunda och därav skulle en fallstudie på en sådan plats vara intressant.

I diskussionen tog jag upp vikten av att vi vuxna är medvetna om hur vi kommunicerar och samspelar med barnen. Ett sätt att öka den medvetenheten är genom s.k. vuxenobservationer. Att inrikta en studie på hur vuxnas kommunikation och samspel med barnen faktiskt ser ut och de vuxnas funderingar kring detta hade varit ett spännande område att forska vidare på.



## REFERENSER

- Arnqvist, A. (1993) *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Backman, J. (1998) *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Bjar, L & Liberg, C. (2003) red. *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur
- Centerheim-Jogeroth, M. (1988) *Vägen till språket*. Stockholm: Liber
- Hansson, K (2003) Att bedöma barns språk och kommunikation.  
I L. Bjar & C. Liberg (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. (ss.195-214) Lund: Studentlitteratur
- Hansson, K; Nettelbladt, U & Nilholm, C. (2000) ”Contextual influence on the of children with speech/language impairment”. *International Journal of Language & Communication Disorders*. Vol. 35, Nr. 1, s. 31-47.
- Hwang, P & Nilsson, B. (2003) *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och Kultur
- Hägglund, K. (1989) *Lek-teorier*. Arlöv: Esselte Studium
- Jerlang, E, m.fl. (1988) *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber
- Knutsdotter-Olofsson, B. (1987) *Lek för livet*. Stockholm: HLS
- Knutsdotter-Olofsson, B. (1991) *Varför leker inte baren? En rapport från ett daghem*. Stockholm: HLS
- Knutsdotter-Olofsson, B.(1992) *I lekens värld*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Knutsdotter-Olofsson, B. (1996) *De små mästarna: om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Ladberg, G. (2003) *Barn med flera språk*. Stockholm: Liber
- Lillemyr, O-F. (1990) *Lek på allvar*. Lund: Studentlitteratur
- Lillemyr, O-F. (2002) *Lek-upplevelse-lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber
- Lindqvist, G. (1996) *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Lindö, R. (2002) *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Löfdahl, A. (2004) *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur
- Merriam, S. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

- Nettelbladt, U. (1997) De svårförståeliga barnen – aktuell forskning om specifik språkstörning. I R. Söderbergh (red), *Från joller till läsning och skrivning* (ss. 174-184). Kristianstad: Gleerup Utbildning
- Ors, M & Nettelbladt, U. (1999) Språkstörningar hos barn. I A.Trillinggaard, M. Dalby & J. Östergaard (red), *Barn som är annorlunda – hjärnans betydelse för barnets utveckling* (ss. 87-101) Studentlitteratur: Lund
- Rubinstein Reich, L & Wesén, B. (1986) *Observera mera!*. Lund: Studentlitteratur
- Stukát, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Svenska Akademien. (1939) *Ordbok över svenska språket*. Lund: Svenska Akademien
- Strömquist, S. (2003) Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (red), *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 57-77). Lund: Studentlitteratur
- Svensson, A-K. (1998) *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma
- Trillinggaard, A. m.fl. (red.)(1999) *Barn som är annorlunda*. Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för förskolan (Lpfö 98)* Stockholm: Skolverket
- Vedeler, L. (1987) *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Westerlund, M. (1994) *Barn med tal- och språkavvikelse*. Stockholm: Almqvist & Wiksell



## **Bilaga 1**

Lerberget, 7 december 2005

Hej!

Mitt namn är Kristina Nilsson och jag har arbetat som förskollärare i elva år, varav tio i Höganäs kommun. För tillfället läser jag till specialpedagog och nästa termin är den sista terminen vilket innebär att jag ska göra mitt examensarbete. Språk har alltid varit ett stort intresse för mig och under mina yrkesverksamma år har jag stött på många barn med olika problem med språket.

Språkstörningar av olika slag, och särskilt pragmatiska språkstörningar, gör ofta att barnen får problem med leken tillsammans med andra barn. Att ha en pragmatisk språkstörning innebär svårigheter att använda språket på ett lämpligt sätt i en viss situation. Detta skapar en ond cirkel då språket är viktigt för leken men även leken är viktig för språket.

Jag upplevde att kunskapen kring att ha barn med språkstörning i barngruppen och hur man kan stötta dessa barn var och är bristfällig ute i förskolorna.

Därför kommer mitt examensarbete handla om förskolebarn med pragmatisk språkstörning och leken.

Syftet är att öka min kunskap och förståelse kring dessa barn och de svårigheter som kan uppstå i leken. Jag vill även titta närmare på hur vi som personal kan underlätta leken för barnen och hur vi kan använda leken som en specialpedagogisk metod i arbetet med att utveckla barnens språk.

Jag tog kontakt med Strandbackens språkavdelning som var positivt inställda till att jag kunde få använda mig av deras kompetens i arbetet med mitt examensarbete. För att det här examensarbetet ska bli möjligt behöver jag dock möjligheten att observera förskolebarn med den här typen av språkliga svårigheter. Därför vänder jag mig, via ert barns personal, till er föräldrar för att be om er tillåtelse att observera ert barn på förskolan och även att kanske få prata lite med er kring era tankar och er kunskap när det gäller ert barn och dess lek.

Valet är självklart ert och jag ber härmed om att ni kontaktar personalen på barnets förskola om huruvida ni godkänner ert barns och er egen medverkan i den här studien eller inte.

Det som framkommer av denna studien är självklart anonymt.

Mvh. Kristina Nilsson

## **Bilaga 2**

Hej!

Inför kommande intervju vill jag gärna upprepa mitt syfte med den här fallstudien och göra några påpekanden angående den kommande intervjun.

Först och främst vill jag tacka för det engagemang och intresse ni visat mig inför den här fallstudien. Att ni tar er den tiden är jag oerhört tacksam för.

Mitt syfte med den här fallstudien är att fördjupa min kunskap och öka min förståelse kring förskolebarn med språksvårigheter och deras lek i ett samspelsperspektiv. Då leken och språket inte kan fungera utan varandra väljer jag att fokusera på bl.a. de svårigheter som kan uppstå i leken, hur vi kan underlätta kontakten/kommunikationen med andra barn och hur leken i sin tur kan bidra till barns utveckling och då speciellt den språkliga och sociala. Därför kan syftet sammanfattas i följande frågeställningar:

1. Hur kan språksvårigheterna yttra sig i leken med andra barn?
2. Hur kan vi underlätta kontakten/kommunikationen med andra barn?
3. Hur kan leken bidra till dessa barns utveckling?

Vid intervjun är tanken att jag ska använda mig av en liten bandspelare. Jag får då större möjlighet att lyssna aktivt och att arbeta med det inspelade materialet i efterhand. Om det är acceptabelt eller inte är ert eget val vilket jag respekterar. Skulle ni av någon anledning vilja avbryta intervjun och avstå att delta är detta också något ni själva avgör.

Det som framkommer av intervjun kommer jag att göra en sammanfattning av och lämnar tillbaka en kopia till er. På det viset får ni möjlighet att påpeka om det är något ni vill tillägga, ta bort eller om jag har missförstått något.

Allt som skrivs i mitt arbete är konfidentiellt och skrivs så att person och plats inte kan kännas igen.

Jag bifogar några tänkta diskussionspunkter att fundera på inför intervjun.

Väl mött!

Mvh. Kristina Nilsson

## ***Bilaga 3***

### **INTERVJU AV OLIKA PERSONALKATEGORIER SOM ARBETAR MED X**

#### **PUNKTER ATT PRATA KRING:**

1. Hur vill ni beskriva X språkliga situation?
2. Vilka kontakter finns mellan X och de andra barnen?
3. Vad innebär språkstörning respektive pragmatisk språkstörning/  
språksvårigheter för er?
4. Hur yttrar sig X svårigheter i leken med andra barn?
5. Vad anser ni viktigast att fokusera på i X utveckling?
6. Hur arbetar ni med leken för att främja och underlätta kontakt/  
kommunikation mellan X och andra barn?
7. Hur använder ni er av leken som specialpedagogisk verktyg i arbetet  
med X utveckling?

Exemplifiera gärna med någon situation/händelse vid någon/några av punkterna.

Mvh. Kristina Nilsson

## ***Bilaga 4***

### INTERVJU AV FÖRÄLDER

#### PUNKTER ATT PRATA KRING:

1. Hur och när började ni upptäcka X språkliga svårigheter?
2. Hur yttrar sig X språkliga svårigheter?
3. Hur har X språkliga utveckling sett ut fram till nu?
4. Vilka svårigheter har X i leken med andra barn?
5. Hur försöker ni främja och underlätta X kommunikation/kontakt med andra barn?
6. Vad känner ni är viktigast att fokusera på i X utveckling?

Exemplifiera gärna med någon situation/händelse vid någon/några av punkterna.

Mvh. Kristina Nilsson

