



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp,
för magisterexamen i pedagogik
VT 2016

Förutsättningar för att frö ska gro...

Proaktivt arbete och tidiga insatsers
betydelse för språkutveckling

Annika Mellby och Malin Olofsson

Sektionen för lärande och miljö

Författare

Annika Mellby och Malin Olofsson

Titel/title

Förutsättningar för att frö ska gro...

Proaktivt arbete och tidiga insatser betydelse för språkutveckling

Growing a seed...

The significance of proactive work and early interventions for language development

Handledare

Barbro Bruce

Examinator

Marianne Öberg - Tuleus

Sammanfattning

Språket har en viktig funktion för barnets helhetsutveckling och är viktigt för samhället i stort. Syftet med studien är att bidra med kunskap om specialpedagogikens roll i det proaktiva arbetet kring språkutveckling i förskolan och skolan. Studien vill vidare belysa värdet av tidiga insatser för att ge barnet/eleven goda förutsättningar i sin fortsatta språkutveckling samt i sin läs- och skrivutveckling. Den teoretiska utgångspunkt som vi valt vilar på Vygotskijs teori med det sociokulturella perspektivet i fokus. Studien bygger på en kvalitativ undersökning med intervjuer av sex pedagoger varav fyra är speciallärare och två är specialpedagoger. Studien har en tolkande ansats. Resultatet visar att det tycks finnas en samstämmighet kring de tidiga insatserna i det proaktiva arbetet kring språkutveckling har en avgörande betydelse för barnens fortsatta språkutveckling samt att arbetet ger goda förutsättningar i barnens läs- och skrivutveckling. Resultatet visar också att det förekommer en mängd olika språkutvecklande metoder och arbetsätt men struktur går före aktivitet samt att språkscreeningar används som ett stöd i speciallärarens arbete gentemot pedagogerna. Till sist kan vi också se att speciallärarens roll i förskolan och skolan är viktig, dock har det i den här studien varit svårt att få syn på speciallärarens specifika roll i det proaktiva arbetet. Studien genomsyras av högläsningens betydelse för barns språkutveckling. En specialpedagogisk implikation som framkommer i vårt resultat är att vi som speciallärare i språk-, skriv- och läsutvecklingen har en viktig uppgift i att gestalta och tillföra specialpedagogisk kompetens i förskolan och skolan.

Ämnesord

Proaktivt arbete, sociokulturellt perspektiv, speciallärare/specialpedagog, språkstödande arbete, tidiga insatser, Vygotskij.

Förord

Under arbetets gång har vi känt mycket frustration, ibland också hopplöshet. Vi har tidvis känt oss starka för att sekunden senare möta en mer krokig väg. Vi har hela tiden varit trygga med vårt val av ämne och att det positiva ska vara centralt, men efter diskussioner, läsning av tidigare forskning och nyfikenhet för annat har det ibland varit svårt att hålla, för oss, rätt fokus. Men vi har gjort det, fokuserat, diskuterat, skrivit och lyckats få ihop vårt examensarbete, något som vi är glada och stolta över. Så här i efterhand kan vi ana att det är även så vår kommande yrkesroll som speciallärare ser ut, starka och trygga i grunden för att vara redo för utmaningar där vägen inte är alldeles rak eller självklar i mötet med eleverna.

Vi vill tacka alla som delat med sig av sin tid för att delta i vår studie och gjort arbetet möjligt för oss. Ni har öppenhet gett oss många kloka erfarenheter och det har varit lärorikt och givande att få ta del av era tankar.

Vi vill också tacka vår handledare Barbro Bruce som väglett och stöttat oss under arbetets gång. Snabb respons och raka svar på våra frågor har uppskattats.

Slutligen tackar vi varandra, för stöttning, lätt samarbete och ett väl genomfört arbete. Vi riktar också ett stort tack till våra familjer som varit osjälviska och haft stort tålamod med oss när stressen kommit och vi dragit oss undan. Tack.

Kristianstad maj 2016

Annika Mellby och Malin Olofsson

Innehåll

1. Inledning	7
1.1. Problemområde.....	8
1.2. Syfte.....	8
1.3. Frågeställningar	8
1.4. Centrala begrepp.....	9
2. Teoretisk utgångspunkt.....	10
2.1. Vygotskijs teori och det sociokulturella perspektivet.....	10
2.2. Perspektiv på specialpedagogik.....	11
3. Tidigare forskning – proaktivt arbete	13
3.1. Språkutvecklande pedagogik	13
3.2. Språkscreeningar	17
3.3. Aktörer i det proaktiva arbetet.....	18
3.3.1. BVC:s roll i det proaktiva arbetet.....	18
3.3.2. Föräldrarnas betydelse.....	18
3.3.3. Logopedens roll	19
3.3.4. Bibliotekets betydelse i det proaktiva arbetet.....	20
3.4. Institutionella former för proaktivt arbete	20
3.4.1. Förskolans språkstödjande arbete.....	20
3.4.2. Skolans språkstödjande arbete.....	21
4. Metod.....	23
4.1. Val av metod.....	23
4.2. Urval	24
4.3. Genomförande	25
4.4. Bearbetning.....	25
4.5. Reliabilitet, validitet och generalisering	26

4.5.1. Reliabilitet	26
4.5.2. Validitet	26
4.5.3. Generalisering.....	26
4.6. Etiska aspekter	27
5. Resultat och analys	28
5.1. Proaktivt arbete.....	28
5.1.1. BVC:s roll i det proaktiva arbetet.....	29
5.1.2. Föräldrarnas roll	29
5.2. Språkutvecklande pedagogik.....	30
5.3. Språkscreeningar	32
5.4. Speciallärarens uppdrag i förskolan och skolan	33
5.4.1. Förskolans språkstödjande arbete.....	34
5.4.2. Skolans språkstödjande arbete.....	35
5.4.3. Hinder i speciallärarens uppdrag	36
5.5. Analys av resultat	38
6. Diskussion.....	40
6.1. Metoddiskussion.....	40
6.2. Resultatdiskussion	41
6.2.1. Proaktivt arbete.....	41
6.2.2. Språkutvecklande pedagogik.....	43
6.2.3. Språkscreeningar	44
6.2.4. Speciallärarens roll i förskolan och skolan.....	44
6.3. Specialpedagogiska implikationer.....	45
6.4. Förslag på vidare forskning	45
7. Sammanfattning och slutsatser	47
8. Referenser	48

Bilaga 1.....	53
Bilaga 2	54

1. Inledning

Efter att ha arbetat i skolans värld i många år har vi sett hur viktigt ett tidigt och förebyggande, proaktivt, arbete är. Vi menar att barns språkutveckling har en avgörande betydelse för deras kommande läs- och skrivutveckling, som i sin tur utgör viktiga förutsättningar för både kunskapsutveckling och social utveckling. Vi vill med denna studie utforska hur ett tidigt och förebyggande, proaktivt, arbete kan se ut.

I både skolans och förskolans läroplaner betonas det språkutvecklande arbetet. Det står i Lgr11 om skolans uppdrag:

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. (Skolverket, s. 8, 2011a)

Även Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2011b) menar att stor vikt ska läggas vid att ”stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta tillvara på barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen” (s.7). Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk- och identitetsutveckling (Skolverket, 2011b).

Enligt examensmålen för utbildningen ska en speciallärare bl. a. ”visa fördjupad kunskap om barns och elevers språk- och begreppsutveckling” (SFS, Examensordningen, 2011, s.8). Vidare ska en speciallärare ”visa förmåga att kritiskt och självständigt ta initiativ till, analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer” (SFS, Examensordningen, 2011, s.9). Specialläraren ska också ”visa insikt om betydelsen av samarbete och samverkan med andra skolformer och yrkesgrupper” (SFS, Examensordningen, 2011, s.10).

Det finns ett stort intresse från vår sida att arbeta proaktivt kring språkutveckling då vi anser att det gynnar alla elever. I slutet av vår utbildning, där vi befinner oss nu, är vi efter ett antal föreläsningar, många hundratals sidor läst litteratur och många och givande diskussioner med såväl föreläsare som studiekamrater, övertygade om att det proaktiva arbetet måste få ta en stor plats i vår kommande yrkesroll som speciallärare. Mängder av forskning exempelvis Häggström (2010), Lundberg (2007) och Westerlund (2009) visar hur gynnsamt det proaktiva arbetet är, samtliga informanter i vår studie påpekar vikten av det tidiga, proaktiva arbetet för att främja läs- och skrivinläringen och vi är mer än någonsin redo att ta oss an vår nya yrkesroll, att få arbeta proaktivt.

1.1. Problemområde

Westerlund (2009) skriver att det lilla barnet lär sig språket i samspel och i samtal med andra närstående människor. Enligt Nettelbladt och Salameh (2007) har språket en viktig funktion för barnets helhetsutveckling. Språkets funktion är också viktig för samhället i stort. De som inte kan hantera ett språk till fullo riskerar att hamna utanför dagens komplexa samhälle, där det krävs förmåga att samspela och kommunicera med olika sorters människor. Fast (2008) skriver om att utveckla sociala färdigheter som är grundläggande för all mänsklig gemenskap. Fast menar att dessa färdigheter tränas i leken. I leken utvecklar barn också sin förmåga till samförstånd, ömsesidighet och turtagning. Detta ökar barnets samarbetsförmåga, språk och förmåga till att kommunicera.

För att inte hamna utanför, för att bli en del av samhället måste barn kunna kommunicera, samspela och samtala. Ur språkperspektivet är ett proaktivt arbetssätt gynnsamt för att tillgodogöra sig läs- och skrivinläringen. Men vems är ansvaret att barnen hamnar i situationer där kommunikation, samspel och samtal tränas? Föräldrarnas? BVC? Skolan/förskolans?

1.2. Syfte

Syftet med studien är att bidra med kunskap om specialpedagogikens roll i det proaktiva arbetet kring språkutveckling, hur det ser ut/kan se ut. Vidare vill vi belysa värdet av tidiga insatser för att ge barnet/eleven goda förutsättningar i sin fortsatta språkutveckling samt i sin läs- och skrivutveckling.

1.3. Frågeställningar

Vår övergripande frågeställning är:

Vilken betydelse och hur kan ett proaktivt arbete kring språkutveckling se ut?

Våra delfrågor är:

1. Vilka språkaktiviteter används/kan användas?
2. Kan – och i så fall hur – språkscreeningar stödja/användas i det proaktiva språkutvecklande arbetet?
3. Hur ser speciallärarens roll ut gentemot elev, klasslärare och föräldrar i det proaktiva arbetet?

1.4. Centrala begrepp

Några begrepp vi använder genomgående i arbetet är proaktivt arbete, speciallärare/specialpedagog och specialpedagogik.

I den här studien definieras proaktivt arbete som skolverksamhet som är till för att svårigheter inte ska uppstå, vilket enligt Nilholm (2012) innebär att mycket av arbetet i förskolan/skolan kan tillhöra denna kategori.

I den övergripande målbeskrivningen i examensordningen för speciallärare står följande: ”För speciallärarexamen ska studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som speciallärare för barn och elever i behov av särskilt stöd” (SFS, Examensordningen, 2011, s.8). I den övergripande målbeskrivningen i examensordningen för specialpedagoger står det likadant, förutom att ordet speciallärare är utbytt till specialpedagog. För oss är båda professionerna specialpedagogiska företrädare i relation till förskole- och klasslärare. I detta arbete kommer vi fortsättningsvis använda oss av begreppet speciallärare.

Enligt Skolverket (2016) handlar specialpedagogik om ”undervisning och socialisation av barn och elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogiken i förskolan och skolan kan sägas ha två huvudsakliga funktioner, nämligen förebyggande och åtgärdande”. Vidare skriver Skolverket att ”specialpedagogiska åtgärder sätts in när den vanliga undervisningen inte bedöms räcka till”.

2. Teoretisk utgångspunkt

I detta kapitel presenteras den teoretiska utgångspunkt och de perspektiv som är relevanta för studien.

2.1. Vygotskijs teori och det sociokulturella perspektivet

I ”Reflektioner kring specialpedagogik” (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007) får sex professorer möjlighet att ge sin version av specialpedagogikens roll i det specialpedagogiska området. Här framkommer det att det finns olika sätt att förstå själva området, där en rad olika teorier och perspektiv möts. Ahlberg, som är en av professorerna, skriver att den mångfald som erbjuds ger en möjlighet till att forskningsfältet får en större bredd, men den kan också bidra till en otydlig identitet av specialpedagogiken. Det finns dock en generell enighet av att utveckling och lärande sker i samspel mellan flera olika faktorer från individnivå till samhällsnivå. Författarna är också överens om att specialpedagogik skapas i samspelet mellan individer, närmiljö och samhälle (Nilholm och Björck-Åkesson, 2007). Detta leder oss vidare till vår teori anknytning där vi presenterar den teori och de perspektiv som har betydelse för vår studie.

Denna studie vilar på Vygotskijs teori med det sociokulturella perspektivet i fokus. Vygotskijs teori lägger grunden till det vi idag kallar sociokulturell teoribildning. Han menar att utvecklingen av barns tänkande och språk sker i interaktion med andra. Interaktionen varierar också mellan olika kontexter. Språkets primära funktion är kommunikation och ett medel för social samvaro. I dialoger skapas mening (Vygotskij, 2001). Även Strandberg (2006) ser kommunikation och samspel som grundläggande faktorer för interaktion. Han menar att i ett sociokulturellt perspektiv är interaktionen grunden för individens emotionella och intellektuella utveckling. Språket har en betydande roll och är ett verktyg för att kommunicera och interagera.

Vygotskij betonar vikten av interaktion vid inläring och han ser dialogen som ett sätt att skapa möjligheter till tänkande. Vygotskij menar att ”barnet är socialt från början och språket fyller en social funktion genom dialogen med andra människor” (Vygotskij, 2001 s. 11). Begreppsutveckling sker genom att föremål som har betydelse för barnet befästs genom dialogen och barnet lär sig nya ord. Både förskolan och skolan har en viktig roll i barnets begreppsutveckling (Vygotskij, 2001).

Ett av Vygotskijs viktigaste begrepp är den proximala utvecklingszonen. Han menar att en människa alltid befinner sig i en utvecklingszon, vilket innebär att hon har en potential för kunskap och prestationer som kan sträcka sig långt utöver vad hon faktiskt kan utföra. För en lärare innebär det en utmaning att försöka få en elev att inse sina ännu outnyttjade möjligheter. Det är ett samarbete mellan lärare och elev som kräver mycket av båda (Olivestam & Ott, 2010). I ett sociokulturellt perspektiv lever kunskapen först i samspel mellan människor och blir sedan en del av den enskilde individen och sedan kommer den tillbaka i nya kommunikativa sammanhang. De sätt vi lär på och tar del av kunskapen är beroende av i vilka kulturella omständigheter vi lever. I det sociokulturella perspektivet intresserar man sig för hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser och att det är samspelet mellan gruppen och individen som är i fokus i detta perspektiv. Kommunikationen mellan människor är avgörande. Genom kommunikation skapas sociokulturella resurser och förs vidare. Det är genom kommunikation och språkanvändning som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter (Säljö, 2000).

I Lgr11 (Skolverket, 2011a) lyser Vygotskijs teori om språk och tanke igenom. Läroplanen har ett sociokulturellt perspektiv på lärande vilket innebär att lärande sker i samspel med andra och genom meningsskapande aktiviteter. Helheten är utgångspunkten så att eleven ska veta syftet med undervisningen när han eller hon lär sig delarna. Ur ett sociokulturellt perspektiv är eleven beroende av det stöd han eller hon får av en vuxen. Den faktiska utvecklingszonen avser situationen när barn lär sig av egen kraft och den proximala utvecklingszonen när de blir stimulerade av förälder eller lärare (Svanelid, 2014).

2.2. Perspektiv på specialpedagogik

I artikeln ”Special education, inclusion and democracy” tar Nilholm (2006) upp två perspektiv på specialpedagogik. Han benämner perspektiven som det traditionella perspektivet och det kritiska perspektivet. Rosenqvist (2007) och Fischbein (2007) kallar det traditionella perspektivet för det kategoriska perspektivet och det kritiska perspektivet för det relationella perspektivet. Begreppen kring perspektiven kan tolkas som varandras motsatser. Vid det kategoriska perspektivet är det stor fokus på individen och man hittar problemen inom individen (Nilholm, 2006). Ahlberg (2007) tar också upp det kategoriska perspektivet, som har elevens förutsättningar och förmågor i fokus.

Eleven diagnostiseras och kategoriseras. Nilholm och Björck-Åkesson (2007) menar att det kategoriska perspektivet har varit styrande inom specialpedagogiken.

I det relationella perspektivet är det samspelet, alltså interaktionen mellan personerna som är det viktiga (Nilholm, 2006). Rosenqvist (2007) och även Fischbein (2007) menar att man i det relationella perspektivet lägger fokus utanför individen och tittar på orsaker i omgivningen. Aspelin (2013) skriver om att i relationell pedagogik är det relationen mellan individer som står i fokus. I skolans värld handlar det i första hand om relationen mellan elev och lärare men även relationen elev – elev och lärare – grupp.

Aspelin (2013) menar att i ett relationellt perspektiv är det fokus på utbildning och utveckling människor emellan. Vid en jämförelse mellan det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet blir en konsekvens för de elever som är i behov av extra stöd att man i det relationella perspektivet tänker elever ”i svårigheter” och det kategoriska perspektivet tänker elever ”med svårigheter”. Tidsaspekten skiljer sig också åt. Det relationella perspektivet tillåter långsiktiga lösningar som kan kräva förändringar på hela skolan. Man menar att förändringsarbete får ta tid. Akuta lösningar bidrar inte till förändring. Det kategoriska perspektivet är mer kortsiktigt (Persson, 2007).

3. Tidigare forskning – proaktivt arbete

I detta kapitel fokuserar vi på forskning kring det proaktiva arbetet för språkutveckling. Vi tar upp några olika, för oss sedan tidigare kända, språkutvecklande metoder och arbetssätt samt skriver om screeningar som en del i det proaktiva arbetet. Vi belyser också förskolans och skolans språkstödande arbete.

Ett språkstimulerande arbetssätt enligt Fast (2008) är att leka med språket. Detta kan man göra genom att sjunga, göra ramsor och rimma tillsammans med barnet. Barnet konstruerar nya ord, gör nya spännande ljud och hittar på egna verser och sånger då det inspirerats att själv leka med språket. Lundberg (2010) menar att om man använder en liten stund varje dag till språklekar som rim och ramsor, kan man på ett lustbetonat sätt förbereda barnen för skolans läsinlärning. Fast (2008) menar också att berättande och sagoläsning är en viktig del i det proaktiva arbetet. Genom berättelser och sagor lär sig barnet omedvetet om sitt språk, det lär sig nya ord och begrepp samt hur språket låter och hur det är uppbyggt. Många barn behöver organiserad och medveten vägledning för att lära sig att knäcka den alfabetiska koden (Lundberg, 2010). Även Häggström (2010) hävdar att den lustfyllda leken med språket har en betydelsefull funktion för utvecklandet av språk.

3.1. Språkutvecklande pedagogik

Lundberg (2007) skriver att språklig medvetenhet ”är en allmän term som betyder att man börjar uppmärksamma sitt eget språk – hur det låter och hur det är uppbyggt av ord och meningar” (s.9). Att vara språklig medveten innebär att kunna byta perspektiv, att rikta uppmärksamheten från ordens betydelse, som är det avgörande för det talade språket ska fungera, till ordens form, som en absolut förutsättning för att lära sig läsa och skriva enligt Westerlund (2009). Språklig medveten kan man vara på såväl pragmatisk som lexikal, grammatisk och fonologisk nivå (Westerlund, 2009). Lundberg (2007) skriver att den språkliga medvetenheten är en viktig förutsättning för en god läsinlärning. Lundberg skriver både om begreppet fonologisk medvetenhet såväl som fonemisk medvetenhet. Fonologisk medvetenhet är medvetenhet om språkets ljudmässiga uppbyggnad och fonemisk medvetenhet är ”att man kan rikta sin uppmärksamhet på språkets minsta betydelseskiljande byggstenar, fonemen” (s.9). Catts och Kamhi (2012) skriver också om vikten att vara fonologisk medveten när man ska

lära sig läsa. Den fonologiska medvetenheten hjälper eleverna att förstå den alfabetiska principen, att utveckla alfabetisk kunskap och att förstå att bokstäver representeras av ljud samt att den hjälper eleverna att bli flexibla avkodare enligt författarna. Carlström (2010) skriver att medvetenheten om ljuden i språket före skolstart tycks ha ett prediktionsvärde för hur det ska gå med läsinlärningen i skolan och Myrberg (2009) menar att den starkaste faktorn för goda läsresultat i år 1 är hur mycket fonologisk träning eleven har fått i förskoleklass. Om barnet tränas i att upptäcka språkljuden tycks läs- och skrivinlärningen underlättas. Carlström (2010) poängterar att elever som är språkligt medvetna innan de börjar skolan presterar bättre i sin läsinlärning än elever som inte är det. Förutom en språklig medvetenhet har också sagoläsning och berättande stor betydelse för barns läs- och skrivinlärning enligt Westerlund (2009). Ett exempel som gynnar språkutvecklingen är genom att höra samma bok om och om igen. Då lär sig barnet sekvensering, att hålla tråden i ett händelseförlopp. Detta är av betydelse för språkutvecklingen, att kunna tänka i sekvenser, både för att själv kunna berätta på ett begripligt sätt men också för att kunna bygga meningar (Westerlund, 2009).

Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen är ett språkutvecklande arbetssätt med målet att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet och göra dem läsberedda. Det baseras på ett projekt utvecklat av Lundberg, Frost och Petersen (1988) som genomfördes på den danska ön Bornholm. Resultatet från detta projekt visar att de barn som befinner sig i riskzonen för att senare utveckla läs- och skrivsvårigheter är de stora vinnarna. Genom att använda språklekar på ett strukturerat sätt under hela förskoleklassåret och delvis under början av år 1 underlättas läsinlärningen. Genom en formellt ordnad daglig samling, där det finns en genomtänkt och given struktur, kan man således göra barnen läsberedda. Stunderna med koncentrerad lustfylld lek med språket ger de bästa förutsättningarna för ett lyckosamt möte med den mer formella läsundervisningen i skolan. Med hjälp av språklekarna utvecklas förståelsen dels av språkets formsida, dels för att ett samband föreligger mellan språkljuden, fonemen och bokstäverna, grafemen (Lundberg, 2007).

Fonologisk medvetenhet kan även utvecklas genom språkliga lekar och övningar redan i förskolan menar Sterner och Lundberg (2010). De ger detaljerade och konkreta förslag på hur man i regelbundna språksamlingar kan utveckla barnens språk. Avsikten är att samlingarna ska främja utvecklingen av barnens ordförråd och gradvis vänja dem till ett

mer situationsoavhängigt språk genom talrika högläsningstillfällen. Rimlekar, ramsor, sånger och danslekar banar väg för den fonologiska medvetenheten som sedan vidareutvecklas i förskoleklassen. Slutsatsen enligt författarna är att det går att förebygga problem i skolan genom meningsfulla insatser redan i förskolan (Sternér & Lundberg, 2010).

God läsutveckling

God läsutveckling bygger på Lundbergs forskning om läsprocessen. I materialet får man en noggrann bild av var varje elev befinner sig i sin läsutveckling. I elevens eget läsutvecklingsschema markeras elevens framsteg och läsutvecklingen synliggörs. Lundberg och Herrlin har delat upp läsutvecklingen i fem olika dimensioner, utvecklat i ett kartläggningsschema med sextio steg som bygger på barns läsutveckling, fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. De menar att de olika dimensionerna samspelar med varandra men också var för sig har ett eget förlopp. De olika dimensionerna kan gå framåt i olika takt. Alla elever följer inte samma förlopp och en del steg kan hoppas över för att återvändas till senare. Kartläggningen visar dels om elevens stannat upp på en nivå under en längre tid, dels om utvecklingen går klart långsammare än hos andra elever. Till materialet finns ett kopieringsunderlag med konkreta exempel och övningar (Lundberg & Herrlin, 2003).

Språklust

Rydja (2008) skriver om språklig medvetenhet, språkutveckling och språkstimulans. Hon precis som Lundberg (2007) menar att förskolebarn ska få en tidig positiv språkutveckling med dagliga, strukturerade och lustfyllda språklekar. Rydja skriver att ett barns språk måste stimuleras för att kunna utvecklas. Det är i förskola och förskoleklass som man förebygger framtida läs- och skrivsvårigheter, eftersom språkproblem i dessa åldrar ofta leder till läs- och skrivproblem i skolan. Tala – läsa – skriva hör intimt ihop enligt Rydja.

Högläsning

Enligt Westerlund (2009) har alla barn nytta och nöje av högläsning. Hon menar bl.a. att barnen får tidigt lära sig skriftspråkets konventioner, att man läser från vänster till höger, uppifrån och ned. De skrivna orden stimulerar läsaren att uttala orden tydligare än vid vanliga samtal och barnen får möta nya ord, ord som berikar deras ordförråd genom högläsning. Dessutom får barnen klart för sig hur berättelser oftast är uppbyggda, att böcker är en värld av äventyr, spänning, kunskap och glädje. Barnen får också öva sig i att vara uppmärksamma, koncentrerade och stilla under en längre tid när boken läses för dem. Detta skriver också Fast (2008) om, när ett barn hör läst text, hör det språket i en obruten diskurs. Mening följer på mening. Det finns en start och ett slut. Där finns dialoger med olika röster. Allt detta skiljer sig markant från talet. Barnen ser också hur det skrivna språket är strukturerat och tar sig uttryck. I samband med högläsning får barnen vanor men också attityder till själva läsandet. En tidig samvaro kring boken har den mest positiva inverkan på barnets språkutveckling enligt Westerlund (2009). Den vuxne erbjuder en mer utvecklad språkmodell vid sagoläsningen än vid exempelvis lek och vårdande aktiviteter (Westerlund, 2009).

Lundberg (2007) talar om den personliga närvarons magi i samband med högläsning. Det är i samspelet mellan människor som utvecklingen sker. För att barnen ska kunna utvecklas och mogna språkligt, socialt och emotionellt krävs närvaro och samspel med andra människor. Detta skriver även Westerlund (2009) om, att genom läsning lär sig det lilla barnet inte bara hur man betar sig när man läser, utan också vad det innebär att läsa. Lässtunden bidrar till att samspelet mellan barn och förälder ökar vilket i sin tur gynnar den språkliga utvecklingen. Dessutom ökar också barnets socioemotionella utveckling och den känslomässiga kontakten med föräldern (Westerlund, 2009).

Barn som får höra många berättelser får bättre beredskap inför skolan, det ger en inre föreställning om vad man kan förvänta sig av böcker och historier menar Lundberg (2007). Genom att barnen är med och läser i olika situationer lär de sig så småningom att utifrån situationen känna igen olika ord, så kallad situationsläsning. Den här formen av läsning utvecklas vidare till att de kan känna igen de här orden i en mängd olika sammanhang, så kallad logografisk läsning. Med ett ökat läsflyt kommer fler och fler typer av texter ligga för barnens fötter (Liberg, 2010).

3.2. Språkscreeningar

Westerlund (2002) skriver om att många barn bedöms i sin språkliga utveckling genom språkscreening vid specifika åldrar. Dessa bedömningar sker på BVC under förskoleåldern. I sin studie ser Bruce, Kornfält, Radeborg, Hansson och Nettelblatt (2003) positiva resultat med att språkscreena barn redan på BVC för att hitta de barn som är i riskzonen för en avvikande språkutveckling. Genom att screena barnen tidigt kan man identifiera språkliga svårigheter och sätta in extra språkliga insatser. En nackdel med tidig språkscreening är en eventuell stigmatisering av barnet. Den språkliga svårigheten som uppmärksammas kan barnet med stigande ålder växa ifrån. Även Cox Eriksson (2014) menar att det kan vara en nackdel att screena alla barn så tidigt. Cox Eriksson framhåller att det är bättre att vara observant på de barn som oroar och där sätta in riktade bedömningar istället för att göra screening på alla barn.

Syftet med att screena barn tidigt är att förebygga framtida problem genom att upptäcka de barn som befinner sig i riskzonen för en avvikande språkutveckling (Hansson, 2010). Liberg (2006) menar att screeningar ska användas för att få en överblick över läget för en stor grupp av barn. Grundläggande är även att tänka igenom varför screeningen ska genomföras och vad man ska göra med resultatet. Hon skriver vidare om att viktiga grunder för att välja screeningmaterial är att de är kvalitetssäkrade och att de är baserade på senare års forskning. Westerlund (2002) poängterar att screeningar inte ska genomföras om det inte finns en beredskap för att sätta in åtgärder. Hon menar även att screeningar skiljer sig från tester. Ett screeningmaterial måste vara lätt att genomföra och det ska kunna genomföras snabbt och enkelt.

Dagens förskola uppmärksammar alltmer barnens språk- och kommunikationsutveckling anser Bruce (2014). Detta kan göras genom observationer och registreringar av barnets språkanvändning. TRAS är ett exempel på en metod som kan göra detta. Horn, Espenakk och Wagner (2009) beskriver TRAS som en systematisk observationsmetod för att följa språkutvecklingen hos barn i åldern 2 – 5 år i dagligt samspel. Observationerna ska ligga till grund för diskussioner i arbetslaget. TRAS är också ämnat som ett verktyg för att fånga upp barn som har problem med språkutvecklingen. TRAS kan även användas som ett verktyg för kompetenshöjning hos pedagoger som arbetar med förskolebarn och deras språkutveckling.

3.3. Aktörer i det proaktiva arbetet

Samuelsson (2006) skriver om BVC betydelse för att finna de barn som behöver extra stöd och stimulans i sin språkutveckling. Enligt Fast (2008) socialiseras barn in i språket, främst av föräldrar, syskon och andra närstående. Logopeden har ett ansvar när det gäller att bedöma barnets språk (Nettelbladt & Salameh, 2007). Enligt bibliotekslagen ska biblioteken aktivt arbeta med att stimulera språk- och läsutveckling (Bibliotekslag 1996:1596).

3.3.1. BVC:s roll i det proaktiva arbetet

För ungefär 5 – 8 procent av barnen i varje årskull är språkutvecklingen bekymmersam. Barn med sen eller avvikande språkutveckling fångas under förskoleåren ofta upp via barnhälsovården (Miniscalo, 2009). Sedan mitten av 1970-talet har man i Sverige undersökt tal- och språkförmågan i samband med 4-års kontroll, men efter rekommendation från Socialstyrelsen har man sedan 1990-talet infört en hälsoövervakning vid 2,5-3 års ålder. Detta för att upptäcka barn med språkstörning tidigare samt få behandling under den tidsperiod som språket utvecklas allra mest. Den bedömningen har visat att utgöra en effektiv metod för att finna de barn som behöver extra stöd och stimulans av språk och kommunikation (Samuelsson, 2006). Forskning visar att det redan vid 1 ½ års ålder verkar möjligt att finna de barn som redan befinner sig i riskzonen för språk- och kommunikationsstörning (Bruce, 2006). Under 1990-talet utvecklades även en allmän hälsoundersökning för 5 ½ - 6 åringar med syftet att upptäcka barn med neuropsykiatrisk problematik. Denna innehöll undersökning av motorik, perception och beteende, samtidigt som man ville att problem med språk- och talutveckling skulle kunna upptäckas (Miniscalo, 2009).

3.3.2. Föräldrarnas betydelse

Enlig Cox Erikssons (2014) avhandling så erbjuds föräldrautbildning till förstagångsföräldrar vid 98 % av Sveriges alla barnavårdscentraler. När barnet sedan är fött och besöker BVC tillsammans med sina föräldrar får han/hon en bok av BVC/biblioteket. Enligt Cox Eriksson har 99 % av alla föräldrar i Sverige regelbunden kontakt med BVC och i genomsnitt har varje familj 20 individuella kontakter med sjuksköterskor på BVC. Sjuksköterskornas uppgift är till viss del att försöka identifiera familjer inom ”riskområdet” för att kunna ge dessa specialiserad support, exempelvis

genom remiss till logoped. Även om fokus inte ligger fullt ut på språkutveckling, så visar siffrorna att i princip alla barn/föräldrar har kontakt med BVC och att det finns flera tillfällen att prata om och uppmärksamma språkutveckling. Föräldrar har möjlighet att stanna hemma med sina små barn åtminstone under de första 12 månaderna och då finns det tillgång till bland annat familjecentraler, öppna förskolor och biblioteket som har till syfte att stödja barns tidiga språkutveckling.

Enligt Fast (2008) socialiseras barn in i språket, främst av föräldrar, syskon och andra närstående. Läsande och skrivande är en del av människors sociala och kulturella liv. Att barn har föräldrar, syskon och andra vuxna i sin närhet som pratar med barnet är viktigt, det är också viktigt att dessa personer är lyssnande och lyhörda. Barnet får hjälp i sin språkutveckling av den vuxnes benägenhet att tolka och imitera barnets yttranden. Barn lär sig att kommunicera genom vardaglig samvaro och i samtal med för barnet viktiga personer. Barnet initierar oftast samtalet, men det är den vuxna som har ansvar för att det leds vidare. Ömsesidigheten och den vuxnes följsamhet anses vara av avgörande betydelse för barnets språkutveckling. När barnet vid cirka tre månader börjar intressera sig för sin närmaste omgivning, är det dessa upptäckter som den vuxne kommenterar. De barn som får denna erfarenhet, att vuxna kommenterar och visar intresse för det barnet har fokus på, fortsätter att aktivt försöka dela sin fokus med denna person. Den vuxne måste vara lyhörd för barnets initiativ och för dess nyfikenhet och lust att undersöka och prova. Under barnets andra levnadsår och sedan många år framöver ger barnets utforskande upphov till nya samtalsämnen. Att i ord och handling uppmuntra detta samt att uppmärksamma barnet på det saker och funktioner hos de föremål som väcker intresse, är att ge barnet en god grund för fortsatt inläring (Fast, 2008).

3.3.3. Logopedens roll

I Sverige har logopedyrket sedan 1960-talet gradvis kommit att förändras och logopedprofessionen utvecklats (Hartelius, Nettelbladt & Hammarberg, 2008). Logopeder arbetar idag mer självständigt med ett eget diagnosansvar och planering av olika slag av intervention. Logopedens huvudansvar när det gäller barn är bedömningar utifrån olika språkliga domäner. Samarbete mellan logopeder och andra professioner kring utredning och intervention är av stor betydelse. Termen intervention används för att beskriva åtgärder för att förebygga eller modifiera något skeende. Språklig och

pragmatisk intervention kan bl.a. utföras av logopedier och specialpedagoger (Nettelbladt & Salameh, 2007).

3.3.4. Bibliotekets betydelse i det proaktiva arbetet

Det råder stor enighet om att det är viktigt att tidigt börja med det språkstimulerande arbetet (Håkansson, 2003). Bibliotekets samarbete med BVC startade på 1970 – talet (Rydsjö & Elf, 2007). Rydsjö och Elf skriver om att föräldrar spelar en viktig roll för barns läsintresse och biblioteket riktar sig till föräldrar genom sitt samarbete med andra instanser som exempelvis BVC och öppna förskolan. Rydsjö (2015) skriver om samverkan mellan BVC och bibliotek. Bibliotekarien använder bibliotekets resurser – barnlitteraturen och rim- och ramsstunder – för att stimulera språkutveckling och inspirera barn och familjer till läsning. Även i bibliotekslagen (Bibliotekslag, 1996:1596) ses barn som en prioriterad målgrupp och biblioteken ska, enligt lagen, aktivt arbeta med att stimulera barns språk- och läsutveckling.

Limberg (2003) menar att bibliotekarier kan spela aktiva och samtidigt väldigt olika pedagogiska roller i arbetet med att stödja elevers läsutveckling. Även Liberg (2000) understryker behov av väl fungerande bibliotek med aktiva bibliotekarier för att skapa goda förutsättningar för barns läs- och skrivutveckling i skolan. Enligt skollagen (2010:800) ska alla elever ha tillgång till skolbibliotek. Detta innebär att eleverna ska ha tillgång till bibliotek som är anpassat till och är en del av deras utbildning.

3.4. Institutionella former för proaktivt arbete

Förskoleverksamheten utgör starten på det livslånga lärandet och ingår i det sammanhängande systemet för utbildning av barn och unga i vårt land enligt Björck-Åkesson (2014). Catts och Kamhi (2012) skriver att det är viktigt att skolorna arbetar förebyggande för att eleverna ska utvecklas i sin läsinlärning.

3.4.1. Förskolans språkstödjande arbete

”Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet” (Skolverket 2011b, s.5). Vidare kan man läsa i läroplanen för förskolan att leken är viktig för barnets utveckling och lärande i olika former. ”Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska 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” (Skolverket, 2011b, s.6)

Catts och Kamhi (2012) framhåller betydelsen av tidig kartläggning, vilket de menar eliminerar risken för misslyckande i läsinlärning. De bästa effekterna uppnås om träningen startar i förskoleklassen, innan barnet börjat den formella läsinlärningen. Även Taube (2007) skriver om det proaktiva arbetet i förskolan, att förskolan ska ge varje barn möjlighet till dialog med både barn och vuxna varje dag. Förskolan ska också erbjuda barnen en omväxlad social och fysisk miljö, som kan ligga till grund för språkutvecklande samtal. Utifrån samma perspektiv belyser Cox Eriksson (2014) vikten av att prata med barnen. Författaren menar att en otillräcklig språkmiljö är negativ för barnens ordförrådsutveckling och förståelse av ord. Cox Eriksson menar att de barn som tidigt kommer igång med att bygga upp sitt ordförråd, tenderar att behålla försprånget under hela den fortsatta språkliga utvecklingen. Det är därför viktigt att förskolan har en stimulerande miljö och att pedagogerna är medvetna om hur viktigt det är att de använder sitt språk på ett korrekt sätt, enligt Cox Eriksson. Detta kan man också läsa om i läroplanen för förskolan, (Skolverket, 2011b) under rubriken ”Förskolans värdegrund och uppdrag”. ”Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling” (Skolverket, 2011 b, s. 7). Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling, uppmuntra och ta till vara på barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen enligt Myrberg (2009). Barnen bör öva sin fonologiska förmåga och detta redan i förskolan. Förskolan ska lägga grunden för läs- och skrivinlärningen genom en systematisk, målinriktad språkpedagogik.

3.4.2. Skolans språkstödjande arbete

Mycket av det förebyggande arbetet i skolan sker i det tysta, enligt Vernersson (2007). Elever behöver tydliga strukturer, ramar och vuxna som bekräftar positivt varje dag. Elevens självförtroende och självkänsla tillsammans med motivation är grundläggande områden för att kunna tillgodogöra sig sitt lärande.

Ur såväl ett individuellt som samhälleligt perspektiv är det önskvärt att kunna undvika att ett problem uppstår. Detta gäller även läs- och skrivsvårigheter. Carlström (2010) skriver att målsättningen i första hand är att arbeta förebyggande, så att svårigheterna inte alls uppstår eller att de övervinns innan de leder till problem med läsning och skrivning och så småningom hela skolsituationen. Är det förebyggande arbetet inte

tillräckligt, blir nästa mål att hjälpa eleven att övervinna svårigheterna. Det förebyggande arbetet har med andra ord en hög prioritet. Samtidigt måste det i förskolan och skolan finnas en beredskap för att också möta de barn som har problem med sin språkutveckling respektive läs- och skrivinläring. Frykholm (2007) framhåller lärarnas betydelse i det förebyggande språkstödande arbetet. ”Den viktigaste faktor som skolan förfogar över är lärarkompetensen” (s.115).

I förskoleklassen ska verksamheten sträva mot att varje elev ”utvecklar intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner” (Skolverket, 2011a). Lundberg (2007) menar att alla elever dagligen behöver möta språkutvecklande och skriftspråksförberedande aktiviteter. Detta görs genom ett medvetet arbete med språklekar och fonologisk medvetenhet som genomsyrar hela dagen.

Svanelid (2014) skriver att alla lärare ska sträva efter att ha ett språkutvecklande arbetssätt med en undervisning som på olika sätt försöker ge eleverna tankeredskap för att stötta deras lärande. Vygotskij, som är en företrädare för ett sociokulturellt perspektiv på lärandet, inser betydelsen av att låta eleverna få tillfälle till interaktion så ofta och tidigt som möjligt. Svanelid skriver även om stödstrukturers betydelse och menar att de ger eleverna möjlighet att nå sin proximala utvecklingszon. Det finns en mängd olika stödstrukturer för att stötta barns språkutveckling och elevers lärande. Exempel på detta kan vara bilder, film, högläsning, stödord, läsförståelsestrategier, cirkelmodellen och genrep pedagogik. Svanelid har utarbetat en modell där den vetenskapliga grunden utgår främst från Vygotskijs teori om språk och tanke. Han förespråkar ett språkutvecklande arbetssätt i alla skolämnen och att det är språket och stödstrukturerna som utvecklar lärandet genom den stöttning eleverna får.

4. Metod

Metoddelen inleds med en beskrivning och motivering till vårt val av metod. Vidare redovisas vårt urval, genomförande och bearbetning. Till sist skriver vi om studiens reliabilitet, validitet, generalisering samt etiska aspekter för forskning.

4.1. Val av metod

”Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem?” (s.15). Så inleds Kvale och Brinkmanns bok *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2009) och det var så vi tänkte när vi beslöt oss för att intervjua våra informanter i vår studie. Den kvalitativa metodiken passar in eftersom syftet med studien var att bidra med kunskap om specialpedagogikens roll i det proaktiva arbetet kring språkutveckling. Genom kvalitativ metodik försöker man komma fram till en djupare förståelse av det som intervjuas och ett litet urval av personer deltar (Bjørndal, 2005). Kvale och Brinkmann (2009) menar att fördelen med den kvalitativa intervjuens öppenhet är att människor uttrycker åsikter och känslor. I den kvalitativa intervjun knyts en personlig kontakt som ger en hög svarsprocent. Vi valde att göra en kvalitativ studie med intervjuer av fyra speciallärare och två specialpedagoger i södra Sverige.

Vi har valt en tolkande ansats i vår kvalitativa forskningsstudie. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) innebär det att i en tolkande ansats gör uttolkaren vissa antaganden som präglar de frågor som ställs och därmed delvis bestämmer den följande analysen.

Vi har använt oss av kvalitativ innehållsanalys, detta då vi utifrån semistrukturerade intervjuer har bearbetat innehållet i våra intervjusvar genom att kategorisera och tematisera innehållet (Bryman, 2013). Kvale och Brinkmann (2009) framhåller att för att få en bra överblick på det insamlade materialet bör man koda materialet. Kodning av en texts mening i kategorier gör det möjligt att upptäcka hur ofta specifika teman tas upp i texten. Nackdelen är att det är tidskrävande och att man inte klarar av att intervjua särskilt många (Stukát, 2005). Du ska ”intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du behöver veta” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.129). Som vi nämnt tidigare valde vi att intervjua sex speciallärare vilket vi ansåg var hanterbart inom den tidsrymd som vårt examensarbete förelåg. I vår studie använde vi oss av en semistrukturerad intervju vilket betyder att vi hade några huvudfrågor (se bilaga 2) som ställdes likadant till alla medan följdfrågorna kunde byggas vidare på de svar vi fick

(Stukát, 2005). Intervjumetoden är flexibel och som intervjuare finns möjlighet att fördjupa samtalet ytterligare (Bell, 2006). I våra intervjuer har vi en låg grad av strukturering då våra frågor ger informanterna stort utrymme att svara med egna ord. Vi har även valt att ställa frågorna i en viss bestämd ordning, vilket innebär en hög grad av standardisering (Patel & Davidson, 2011). Det faktum att intervjustudierna inte är färdigplanerade en gång för alla, tillåter även forskaren att bli klokare längs vägen (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.2. Urval

Urvalet av våra informanter till våra intervjuer har skett strategiskt utifrån personlig kännedom. Detta med avsikten att få intervjupersoner med olika erfarenheter och olika bakgrund. Vi har sammanlagt intervjuat sex pedagoger varav fyra är speciallärare och två är specialpedagoger. Samtliga intervjuer ägde rum på respektive informants skola. Intervjuerna genomfördes i tre kommuner i södra Sverige. Informanterna är alla kvinnor, i åldrarna 40 – 70 år. Tjora (2012) menar att ”som huvudregel kan vi säga att man använder djupintervjuer när man vill studera åsikter, attityder och erfarenheter” (s.82). Vidare skriver Tjora att forskaren använder djupintervjuer när han/hon vill förstå informantens upplevelser och utifrån detta har vi valt att göra ett strategiskt urval av informanter. Nedan följer en tabell över studiens informanter:

Informant	Profession	Grundutbildning	Antal år i sin grundprofession	Antal år som speciallärare/specialpedagog	Nuvarande arbetsområde
SL 1	Speciallärare	grundskolelärare, 1-7, sv/so	> 10	< 5	speciallärare i år 1-3
SL 2	Speciallärare	grundskolelärare, mellanstadielärare	> 10	> 10	speciallärare och skolbibliotekarie
SL3	Speciallärare	förskolelärare	> 10	> 10	speciallärare i förskola/förskoleklass
SL4	Speciallärare	grundskolelärare småskollärrarinna	> 10	> 10	vikarierande speciallärare
SP1	Specialpedagog	förskolelärare	> 10	< 5	specialpedagog i förskolan/förskoleklass
SP2	Specialpedagog	grundskolelärare, lågstadielärare	> 10	> 10	specialpedagog i år 1-5

4.3. Genomförande

Inledningsvis kontaktade vi muntligt sex informanter för att förhöra oss om intresse att medverka i vår studie fanns. Vi presenterade oss, beskrev syftet med vår undersökning samt frågade om de kunde vara med i vår studie. Vi informerade också om vetenskapsrådets etiska förhållningsregler (Vetenskapsrådet, 2002). Fyra av informanterna tackade genast ja medan två informanter avböjde pga. sjukskrivning och byte av tjänst. Efter ett tags sökande fick vi kontakt med två nya informanter som gärna deltog i vår studie. Därefter skickades missivbrev (bilaga 1) till respektive informant via mail. Genom mailkonversation beslutades om tid och plats för intervjuerna utifrån informanternas önskemål. Alla intervjuer genomfördes på respektive informants arbetsplats. Trost (1997) betonar vikten av att intervjuerna ska ske på en plats som är lugn och trygg för den intervjuade. Intervjuguiden (bilaga 2) skickades till samtliga informanter några dagar innan intervjuerna.

Intervjuerna som genomfördes varade mellan 40 – 55 minuter och vi använde oss av inspelningsfunktionen på våra mobiltelefoner. Både Tjora (2012) och Patel och Davidsson (2011) förespråkar ljudinspelning vid intervjuer då allt som sägs fås med och intervjuaren kan fokusera på informanten och dess svar. Under intervjuerna förde vi enkla anteckningar som stöd för att kunna gå tillbaka och ställa följdfrågor. Med hänsyn till tiden vi hade till vårt förfogande valde vi att dela upp intervjuerna. Vi utförde tre intervjuer var.

4.4. Bearbetning

Efter varje genomförd intervju samtalade vi kring vad som hade sagts och hur vi upplevt intervjusituationen. Trost (1997) skriver att det är bra att reflektera i anslutning till intervjun. Vi har båda lyssnat upprepade gånger på ljudinspelningarna innan vi påbörjade arbetet med transkriberingen. Transkribering av intervjuerna gjordes av den som genomfört intervjun. Därefter har vi båda läst igenom de utskrivna transkriptionerna vid ett flertal tillfällen för att inte missa relevant information.

Utifrån frågeställningarna och transkriptionerna började vi med att sätta preliminära kategorier kopplade till våra forskningsfrågor. Dessa förfinade vi utifrån mönster och likheter och skillnader efter hand. Parallellt med detta sökte vi efter och sammanställde citat som vi fann relevanta för respektive kategori. Våra kategorier har vi skapat utifrån

de områden som dominerar i intervju svaren. Kategorierna har vi sedan presenterat tematiskt utifrån huvudteman respektive underteman i resultatdelen i relation till våra frågeställningar.

4.5. Reliabilitet, validitet och generalisering

Kvale och Brinkmann (2009) beskriver att kvalitativ forskning handlar om i vilken grad undersökningen och resultaten är trovärdiga och i vilken grad undersökningen och resultaten kan överföras till liknande situationer utöver den som undersöks.

4.5.1. Reliabilitet

Reliabiliteten i undersökningen handlar om hur tillförlitliga metoderna som använts i undersökningen är (Kvale & Brinkmann, 2009). I detta fall, intervjuer och hantering och bearbetning av insamlad data som ligger till grund för resultat och analys. Vi har försökt att så noggrant som möjligt beskriva samtliga led i vårt tillvägagångssätt för att säkra studiens reliabilitet. Vi har försökt att undvika att präglas av våra egna uppfattningar och synsätt, men vi är också medvetna om att vi på ett omedvetet sätt kan påverka både intervjuer, analys och tolkning med vår förförståelse. Vi valde att spela in våra intervjuer och detta kan ha ökat tillförlitligheten i vår studie. Intervjuerna kunde vi lyssna till så många gånger vi behövde för att vara säkra på att vi uppfattat allt korrekt.

4.5.2. Validitet

Validiteten har att göra med i hur stor grad metoden undersöker det som är menat att undersökas (Kvale & Brinkmann, 2009). I våra intervjuer fick vi svar på det som efterfrågades, alltså stärks giltigheten av undersökningen. I denna studie innebär det att det att de frågor som ställdes i intervjuerna var relevanta i förhållande till våra frågeställningar. Det var en liten grupp av informanter som intervjuades men urvalet kändes representativt för att uppfylla syftet med studien och få svar på våra frågeställningar.

4.5.3. Generalisering

Generalisering grundar sig på hur stor sannolikheten är att resultaten kan överföras till andra undersökningspersoner och situationer (Kvale & Brinkmann, 2009). I vår kvalitativa studie kunde vi inte göra några anspråk på resultatens generaliserbarhet till

andra speciallärare och deras verksamheter, utan resultaten står för de sex informanterna i vår studie. Resultaten kan tänkas gälla även andra speciallärare än de som har deltagit i vår undersökning.

4.6. Etiska aspekter

Det är viktigt att noga tänka igenom hur vi förhåller oss till det etiska förhållningssättet. Bell (2007) menar att man ska tänka på att upprätthålla distans och opartiskhet. Detta eftersom det kan bli ett problem i kvalitativa undersökningar då vi har en personlig relation till de som vi intervjuade. Det kan bli för mycket närhet men samtidigt finns det fördelar för man har en god förförståelse. Det kan också bli för mycket distans för man kan vara fast i egna föreställningar och förutfattade meningar. Målet för oss har varit att hitta ett mellanting, att hitta balans. Att vara sann och utan att skada.

Under arbetets gång har Vetenskapsrådets etiska föreskrifter följts. De forskningsetiska principerna har till syfte att ge normer för förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare/uppgiftslämnare. Det grundläggande individskyddskravet kan konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav på forskningen. Dessa krav kallas informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådets etiska föreskrifter, 2002). Redan när informanterna blev tillfrågade för intervju var vi noggranna med att säga att det var frivilligt att delta. Vilde de inte vara med så kunde de säga det, utan att ange någon orsak. De intervjuade är anonyma, vilket de fick reda på redan när de blev tillfrågade för intervju (informationskravet och samtyckeskravet). Innan våra intervjuer upplystes också informanterna om konfidentialitetskravet, nämligen att alla uppgifter om identifierbara personer ska antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående. Samtliga intervjupersoner godkände att deras svar fick användas för en resultatbeskrivning och analys i vårt examensarbete och därmed uppfylldes nyttjandekravet (Vetenskapsrådets etiska föreskrifter, 2002).

Vi har visat etisk medvetenhet i planeringen och genomförandet av studien genom att vi hela tiden strävade efter öppenhet och tydlighet. Vi har tänkt på att medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för vår studie. Vi har öppet redovisat metoder och resultat.

5. Resultat och analys

Resultatet består av två delar. Den första delen består av resultatet redovisat i form av huvudteman och underteman som vi identifierat. I den andra delen görs en sammanfattande resultatanalys. Syftet med studien är att bidra med kunskap om specialpedagogikens roll i det proaktiva arbetet kring språkutveckling, hur det ser ut/kan se ut. Vidare vill vi belysa värdet av tidiga insatser för att ge barnet/eleven goda förutsättningar i sin fortsatta språkutveckling samt i sin läs- och skrivutveckling.

5.1. Proaktivt arbete

Vilken betydelse och hur kan ett proaktivt arbete kring språkutveckling se ut? Detta är vår övergripande frågeställning.

Det förebyggande, att förebygga. Jag förebygger hela tiden. Det är precis det man håller på med, försöka att förebygga, för att det inte ska komma att bli krångligt för något av barnen att ta till sig läsning och skrivning. (SL3)

Vi frågade informanterna om vad ett proaktivt arbete är för dem. SL1 tänkte mycket på kompetensen, att man som pedagog har rätt kompetens i verksamheten, att man arbetar målmedvetet och att man vet både hur man arbetar men också varför. Hon menar att proaktivt arbete är något man börjar med tidigt. Att göra barnen medvetna. SL4 hänvisar till forskarna och säger: ”är det något forskarna är överens om, så är det det här med tidiga insatser”. Vidare säger SL4 att om man slår upp proaktivt arbete så står det att man alltid ”tänker ur elevens perspektiv när man planerar, projektleder och utvecklar, ur elevens perspektiv”.

SL4 menar att det inte är så vanligt att de pratar om det proaktiva arbetet, att de inte riktigt har tid med det. Informanterna ger förslag på vad de menar att proaktivt arbete kan vara. Det kan vara t.ex. bibliotek, boksamtal, bildstöd, högläsning och språklekar. Proaktivt arbete kan även vara handledningen till klasslärarna. SL3 lyfter fram att det är en proaktiv insats att ha en speciallärare i förskolan och att ha en förskolelärare och en grundskolelärare tillsammans i förskoleklassen. SP1 lyfter fram att proaktivt arbete är på alla plan, att de arbetar i mindre grupper, att de tänker efter vilken resursfördelning de måste ha och var resurserna ska vara. SL1 berättar om att i deras rektorsområde arbetar en speciallärare mot förskolorna, hela den tjänsten är egentligen en proaktiv insats. Enligt SL1 har specialläraren fullständig koll på de barn som kommer till skolan

nu i höst, en stor fördel enligt informanten. Alla informanterna är överens om att det proaktiva arbetet måste börja tidigt.

5.1.1. BVC:s roll i det proaktiva arbetet

Förutom föräldrarnas roll kommer två av informanterna in på BVC:s roll i det proaktiva arbetet kring språket, de menar att BVC har en viktig roll i detta och att de pratar om språkutveckling med föräldrarna. Under en period hade en av informanterna (SL4) ett samarbete med BVC som innebar att hon, bibliotekarien och talpedagogen träffade samtliga föräldrar till små barn som kom till områdets BVC, där de då pratade om vikten av att läsa för sitt barn och hur språket utvecklas.

5.1.2. Föräldrarnas roll

Alla informanter utom en har kontakt med föräldrarna till de elever som de jobbar med. Den som inte har kontakt med föräldrarna är den pedagog som arbetar på förskolan och där är överenskommelsen att förskolepersonalen sköter kontakten med föräldrarna ”om det inte är något alldeles speciellt” (SP3). De övriga informanterna anser att kontakten med föräldrarna är viktig, att de alltid kontaktar föräldrarna innan de börjar arbeta med ett enskilt barn. En av informanterna (SP1) uttrycker att det är en ”jätteintressant fråga” och enligt henne finns det många specialpedagoger som inte arbetar med föräldrarna överhuvudtaget.

Men jag tycker att den biten är jätte, jätteviktig. Har vi inte föräldrarna med får vi inte den utvecklingen som vi önskar. Den potential som finns i barnet kommer inte fram då. (SP1)

Kontakten med föräldrarna kan se lite olika ut. Det kan vara att pedagogen sitter med vid utvecklingssamtal eller att pedagogen träffar eller pratar med föräldrarna vid ett annat tillfälle. En av informanterna, SL1, nämner att hon skickar hem länktips och tips om appar. Hon tycker att det är viktigt att få föräldrarna aktiva i barnens språkutveckling, att få föräldrarna att benämna saker och prata med barnen. SL4 har som vana att skicka hem information om läsningens betydelse till alla elever som börjar i ettan. Två av informanterna (SL2 & SL3) berättar att de har medverkat på föräldramöten där de har pratat om läsning och böcker med syftet att underlätta för barnens kommande läsinlärning, att arbeta proaktivt. Anledningen att SL2 är med på föräldramöten är att hon vill propagera för högläsning från föräldrarnas håll och att läsningen måste fortsätta att utvecklas även när barnen har knäckt läskoden. SL3

berättar att hon varit med på förskolans föräldramöte där hon pratade om barns språkutveckling, hur föräldrarna kan göra för att stimulera denna och vilken betydelse läsningen hemma har för barnens senare läs- och skrivinlärning.

Det är så självklart för oss att man ska läsa för barnen, men det är det ju inte för dem som inte känner till det. Hur mycket det sedan gör för deras utveckling. (SL4)

Att läsa för och tillsammans med barnen är något alla informanter kommer in på under intervjuerna. Att de pratar med föräldrarna om detta. ”Jag försöker framföra vikten av att läsa. Läsa för barnen, tillsammans med barnen” (SL1). ”Jag pratar om hur viktigt det är att man läser för sina barn och att man pratar med dem” (SL4). Biblioteket nämns också som en del i det proaktiva arbetet. Att det är viktigt att man har ett bibliotek att tillgå, både som förälder och som förskola. ”Man får inte glömma bibliotekets roll i det språkutvecklande arbetet” (SL1).

5.2. Språkutvecklande pedagogik

Vilka språkaktiviteter används/kan användas? Detta är delfråga 1 i vår studie.

När vi frågar om informanterna använder någon speciell språkutvecklande metod eller arbetssätt svarar samtliga informanter att de inte använder en modell rakt av, ”man plockar väl lite här och lite där” svarar SL1. ”Jag använder mig inte strikt av någon modell, utan plockar godbitarna ur några olika” säger SL3. SP1 menar att man inte kan ta en modell rakt av, utan som speciallärare behöver man göra sitt eget ”hopkok” för att hitta en passande metod, dessutom går metoderna mycket in i varandra enligt informanten. SL4 resonerar att det finns mycket material kring språklig medvetenhet och att det bara gäller att hitta det som passar en själv och som man känner sig trygg med. SL2 betonar det lustfyllda arbetssättet som ett proaktivt arbetssätt, som enligt henne är böcker och boksamtal. Enligt SP2 görs språklekar i förebyggande syfte till störst del i förskoleklassen, sen försvinner de i ettan. Däremot menar SL4 att hon arbetar mycket med språklekar i ett proaktivt syfte, redan från förskolan men även upp på mellanstadiet. Hon berättar med glädje att eleverna tycker att dessa övningar och lekar är jätteroliga, även när de går på mellanstadiet. Eleverna utmanar sig själv och arbetar med språkutveckling på ett lustfyllt sätt.

Alla informanter utom en nämner eller pratar om Bornholmsmodellen som en modell att arbeta efter i det proaktiva arbetet. ”Bornholmsmodellen är jätte jättebra att arbeta efter,

det är samma gång hela tiden. Väldigt nyttigt” (SL4). Två av informanterna (SP1 & SP2) pratar om boksamtal och högläsning som en språkutvecklande metod. Högläsningen ger ett bra resultat i det proaktiva arbetet inför läs- och skrivinlärning menar SP2. SP1 säger att högläsning är ett arbetssätt som de använder sig mycket av i förskolan, tillsammans med boksamtal. ”Det ska inte bara vara en stund där du sitter och läser utan en lässtund är så mycket mer! Du ska kunna återberätta och förklara ord” säger informanten. Vidare menar SP1 att högläsning och boksamtal är mycket viktigt i förskolan, att man som pedagog förstår högläsningens betydelse för barnens vidare språkliga utveckling. ”Högläsningen ska finnas med som en röd tråd genom hela skoltiden” (SP1). SL3 och SP1 pratar om Språklust som metod. ”Språklust, både den som är riktad mot förskola och förskoleklassen, men också den mot bara förskoleklassen använder jag mycket i mitt arbete. Den gillar jag jättemycket, bra inspiration och ett fräscht material” enligt SL3.

Två av informanterna, SL2 och SL4, berättar om arbetsmaterialet Pilen. ”Ett väldigt bra material, som innehåller alla delar inom svenskundervisningen utom fri skrivning och skönlitteraturläsning” (SL4). SL4 berättar att eleverna sköter arbetet själv, stegvis, där ett test på datorn avslutar varje del. ”Ett fantastiskt material där man får med sig elever som inte är så arbetsvilliga i vanliga fall” enligt SL4. Kanske inte en proaktiv metod i den bemärkelsen, men ett material som är nyttigt för alla elever. ”Ett krävande material och ska man göra det måste man göra allt, men det är också ett mycket bra, strukturerat material” menar SL2. En annan metod som nämns av informanterna är God läsutveckling (SL3 & SP2). SL2 och SP2 har använt sig av Husensjömodellen som en metod i det språkutvecklande arbetet. Lästräna böcker, helordsmetoden, guidad läsning och läsinlärning i sju steg är metoder som SP2 använder sig av eller har använt sig av. Enligt SP2 är läsinlärning i sju steg ett bra material där du hela tiden bygger upp språket. Babblarna (SP1), Bravkod (SL2), repeterad läsning (SL1) och Språko (SP1) är metoder och arbetssätt som nämns av informanterna. ”Bravkod är kanske inte ett språkutvecklande arbetssätt, men det är ett bra sätt att öva upp avkodningsförmågan på” enligt SP2. En av informanterna, SP1, berättar om TRAS, som är ett språkutvecklande arbetssätt. Det är inget informanten har jobbat med tidigare men som hon håller på att sätta sig in i. En av informanterna (SL4) använder sig av Trulle och Trulsa i förskoleklassen, men även till de ettor som inte riktigt hänger med i bokstavsinnlärningen. Informanten berättar om glädjen i Trulle och Trulsa, hur de har

ordnat bröllop och andra festligheter kring dessa figurer. Genrepedagogik nämns också som en metod, informanten (SL2) har inte kommit igång med arbetet men håller på att sätta sig in i det.

Det bygger ju mycket på att man jobbar med det i klassen i alla ämne. Jag tycker att det verkar väldigt bra, just med det att ord och begrepp är så viktiga. (SL2)

Förutom alla dessa metoder och arbetssätt så berör informanterna vikten av ett strukturerat arbetssätt. ”Det är det strukturerade arbetet som brukar ge bra resultat” enligt SP2. Även SP1 menar att arbetet måste vara strukturerat och att man ska titta på det man har och utveckla det till sitt eget och framförallt så att det passar barngruppen. SP2 menar att det är viktigt att se en progression i arbetet och att just strukturen är viktigare än metoden. ”Finns det ingen röd tråd så blir det rörigt för eleverna, vad man än pysslar med så ska det finnas en tydlig struktur”.

5.3. Språkscreeningar

Delfråga 2 i vår studie är: Kan – och i så fall hur – språkscreeningar stödja/användas i det proaktiva språkutvecklande arbetet? Alla informanter är överens om att det proaktiva arbetet är viktigast. SP1 uttrycker det så här:

Alltså det förebyggande arbetet är jätte, jätteviktigt! Det är A och O att vi har ett reflekterande tankesätt så att vi jobbar proaktivt. Det här att man gör screeningar får aldrig lov att ta bort själva arbetet med barnen. Det får aldrig ta överhand. Det proaktiva arbetet är det viktigaste. (SP1)

Informanterna som arbetar i skolan menar att screeningar är bra och att de behövs. Enligt SL4 är screeningar ett snabbt och lätt sätt att upptäcka vilka de sen behöver titta mer på.

Informanterna gör screeningar på hela klasser och menar att det är viktigt vad man gör med resultatet, att man analyserar på gruppnivå och att man tittar på lärmiljön. De menar att man gör screeningar för att förbättra och analysera lärmiljön. En informant (SL3) menar att lärarna är intresserade av resultaten och att det ger lärarna en trygghet att analysera tillsammans och ofta har man en känsla som kan bli besvarad när man ser resultaten av screeningarna. En informant (SL1) menar att det blir väldigt mycket screeningar samtidigt som hon säger att hon tror på screeningar.

Informanten (SP1) som arbetar sin mesta tid i förskolan menar att i förskolan gör de inte tester på hela grupper utan endast de barn som de känner en oro kring. De gör tester om de har funderingar kring något barn och då använder de sig av t.ex. Språko. SP1 anser att skolan är mer känd för att göra screeningar av hela grupper.

Två av informanterna (SL3 & SP2) tar upp analysverktyget Digilys som de menar hjälper till att analysera screeningresultaten på gruppnivå och att titta på och diskutera lärmiljön. De har gjort upp ett förslag på en årsklocka där de screenar tre gånger per läsår för att följa upp hur lärmiljön fungerar. En risk som den ena informanten tar upp är att det kan bli väldigt mycket screeningar för att de ska ha ett material att jobba med. Genom analysmöten där screeningarna diskuteras, kommer pedagogerna åt de pedagogiska diskussionerna som annars lätt försvinner. Informanterna menar att screeningar hjälper till att visa var det behövs sättas in insatser. Som SL2 uttrycker det:

Ska man välja, då ska man ju prioritera det proaktiva arbetet men alltså ingen spaning, ingen aning kan man ju säga.

5.4. Speciallärarens uppdrag i förskolan och skolan

Vår sista delfråga i studien lyder: Hur ser speciallärarens roll ut gentemot elev, klasslärare och föräldrar i det proaktiva arbetet?

SP2 berättar om sitt arbete, att för henne är det viktigt att ha ledningen med sig för att kunna utföra det uppdrag en speciallärare har. Samtliga informanter känner stort förtroende och stöttning från ledningen. De känner att de har fria händer och att de blir lyssnade på.

Härligt med en skolledning som lyssnar in och som vill ta vara på de energierna som finns och göra något bra av det. Känner mig lyssnad på och får möjlighet att utvecklas. (SL3)

Hälften av informanterna (SL1, SL2 & SP1) nämner att de får möjlighet att gå på kurser och utbildningar och att det aldrig är några problem att få pengar till undervisningsmaterial. En av informanterna nämner specifikt att rektorn ”höjer upp oss och säger att vi är viktiga” (SP2). En informant, SP1, säger också att hon har läsdagar inplanerade i sitt schema för att kunna hänga med i aktuell forskning och att rektorn aldrig sätter in henne som vikarie för att lösa akutsituationer. En av informanterna (SL4) uttrycker att hon får tid till det proaktiva arbetet.

5.4.1. Förskolans språkstödjande arbete

Samtliga informanter är överens om att förskolans roll spelar en stor roll i det proaktiva arbetet inför barnens läs- och skrivinlärning. Informanterna använder ord som ”superviktigt” (SL1) och ”jätteviktigt” (SL2) på frågan hur de ser på specialläraruppdraget i relation till förskolan. SP2 säger:

Alltså, jag tror ju att förskolan är allra viktigast, det är där vi måste börja när det gäller språket och språkutveckling. Där kan man göra hur mycket som helst känner jag. Det är verkligen ett proaktivt arbete som förskolorna gör.
(SP2)

De är alla också rörande överens om de tidiga insatsernas betydelse. SL1 säger att all forskning tyder på att ju tidigare insatser sätts in, desto effektivare blir de. Även SL2 pratar om detta, att insatser ska sättas in så tidigt som möjligt. Vidare säger SL1 att hon tror mycket på specialläraruppdraget i förskolan. Att det kan göras mycket där, på olika plan.

Kan man fånga upp barnen redan i förskolan, så behöver vi ju inte ha någon som går ut årskurs tre och inte kan läsa, med knäckt självförtroende, dålig självkänsla, kass motivation och allt det den för med sig. Jag tror mycket på specialläraruppdraget i förskolan. (SL1)

SP1 säger att det är i förskolan man har förstått vad det innebär med tidiga insatser, att arbeta med barnens språkutveckling på ett förebyggande sätt. ”I förskolan är det lätt att leka med språket, locka till samtal” menar SL2. SL2 säger också att när hon hör ordet språkutveckling tänker hon att det börjar tidigt, när barnet är litet. ”Det måste läggas väldigt mycket vikt vid språkutvecklingen redan i förskolan och för inte tala om förskoleklassen (SL2). Två av informanterna arbetar helt eller delvis mot förskolan. Den informant (SL3) som arbetar helt mot förskolan har sedan i höstas en ny tjänst, som just speciallärare mot förskolan. Det innebär att hon jobbar 50 procent mot områdets fyra förskolor och 50 procent i skolans två förskoleklasser. SL3 menar att det har blivit ett annat fokus på läs- och skriv i förskoleklassen. Hon kan se att det har svängt lite de senaste åren och att barnen är mer sugna som sexåringar att komma igång med sin läsning. Personalen på förskolorna signalerar till henne eller förskolechefen om det är något barn som de funderar kring språkligt. SL3 träffar personalen kring barnet, pratar om det är något logopeden ska titta på eller om det är något de själva kan ta tag i. Antingen så kommer logopeden ut och gör tester eller så arbetar SL3 med det berörda

barnet. Kommer logopeden ut så fungerar han också som ett stöd för informanten, de bollar idéer och pratar om hur de kan gå vidare.

Det är en fantastisk möjlighet jag har här, för när barnen kommer till förskoleklassen så känner jag dem, har en kännedom om deras språkliga svårigheter och då är där alltid ett observandum i läs- och skrivinläringen.
(SL3)

Några av informanterna (SL2 & SP1) kommer in på det här med handledning, att speciallärare kanske kan ha den handledande rollen i att tipsa om olika språklekar (SL2). SP1 tänker att hon hjälper fler på sättet genom att handleda pedagogerna som tar ut det till barnen än som i skolan där hon mer ”bara” hjälper någon enstaka elev. SP1 försöker också att tipsa om språkutvecklande material till pedagogerna i förskolorna. Det är enligt henne mycket ”språkbadande” i förskolan, att hela tiden benämna ord för barnet, betona ord som man vill att de ska lära sig, så att de får höra orden hela tiden. Slutligen menar SP2 att med de yngre eleverna måste hon få förebygga, ”jag måste få tid till att förebygga mycket mer för att de inte ska hamna i problem”.

5.4.2. Skolans språkstödjande arbete

Informanterna som vi intervjuar säger att de både jobbar enskilt och i mindre grupp med eleverna.

Jag kan jobba med elever enskilt, i par eller i smågrupper det är olika och under olika perioder. Vid läs- och skrivinläringen så är det oftast en och en. Just läsningen är en väldigt känslig sak. Där behöver man en till en. Jag tror på det! (SP2)

Informanterna pratar också om handledning. SP1 säger att i förskolan jobbar hon bara med handledning, och inte enskilt med något barn. SL3 däremot jobbar bara enskilt med barn och har ingen handledning utlagd på schemat. Däremot menar informanten att samtalen som hon har med pedagogerna innan och efter hon träffar ett barn är som en typ av handledning. SP2 säger att hon tycker det är svårt att handleda när hon vet att pedagogerna skulle behöva tänka på ett annat sätt. Hon menar att pedagogerna är väldigt olika, med vissa går det jättebra, pedagogerna är mottagliga. Det största problemet enligt SP2 är då pedagogerna inte är mottagliga för handledning. En av informanterna (SL3) säger att hon har mycket samtal och diskussioner med lärarna, men inte någon handledning. SL2 säger att genom handledningen kan hon förmedla kunskap till klassläraren, hon är också noga med att försöka få klasslärarna att ta tillvara på språkglädjen. Det pratar även SP1 om, att hitta inspiration och få motiverade pedagoger

är viktigt för arbetet. Är inte pedagogerna motiverade så händer det inte heller något med barnens utveckling, enligt SP1.

Det är mitt jobb att se till att personalen blir engagerad och känner en arbetsglädje. Vi ska inte gå in och berätta hur det ska vara utan vi ska gå in och sätta igång en process. Vägleda och ge möjligheter. Vi kan så ett frö. (SP1)

Informanterna är eniga om att det är viktigt att ha klassläraren med sig, att ha goda relationer till kollegorna för att nå positiva resultat i det proaktiva arbetet. SL2 har ett nära samarbete med klassläraren och en del av hennes arbete, som hon känner är värdefullt, består av att jobba med ord och begrepp från NO- och SO-lektionerna med de elever som behöver stöd med detta. SL2 säger också att hon försöker inspirera lärarna att arbeta språkutvecklande genom att ge konkreta tips och idéer på hur man kan utgå från skönlitteraturen. SL3, som har halva sin tjänst i två förskoleklasser, stöttar klassläraren genom att kartlägga alla eleverna på hösten. Informanten träffar alla elever en och en och utifrån ett litet ”test” får hon ett tydligt utgångsläge över vilka barn som inte har börjat intressera sig för bokstäverna och varför det är så. Hon har sedan under hela året träffat fyra-fem elever från varje förskoleklass några gånger i veckan och arbetat med något språkligt vid varje tillfälle.

Det som är så roligt med de barn som man uppfattar som språksvaga, att se vad de faktiskt har lärt sig och vad vi faktiskt kan nöta fram om vi bara får syn på det i tid. Det är så viktigt att alla barn får känna att de kan, att de får uppleva sig som läsare. Allt det vi kan ha gjort och som man har färdigt till eleverna börjar ettan är gynnsamt för de här barnen. (SL3)

Informanterna nämner också att de medverkar och diskuterar ärenden på möten med elevvårdsteamet (SL4 & SL2). SL2 medverkar på lärarkonferenser och berättar om boktips om högläsningsböcker och hur man kan jobba med dessa. SP1 tar med sig pedagogerna på studiebesök för att öka deras kunskap om ett speciellt ”ämne”. SL3 menar att hon har ”det bästa av två världar”, jobbar både med barnen och med pedagogerna. Hon säger att hon blir en indirekt förebild för pedagogerna när hon arbetar med barnen. Pedagogerna tittar och tankar idéer menar SL3.

5.4.3. Hinder i speciallärarens uppdrag

Samtliga informanter nämner tiden som ett hinder i deras språkutvecklande arbete. Alla skulle vilja ha mer tid, för att hinna med ännu mer. SL1 tror att de (arbetslaget) hade

kunnat fånga upp ännu fler om de hade fått tid att sitta ner tillsammans regelbundet och pratat. SP2 säger:

Sen är det såklart det här med tiden, det finns så mycket intressant att sätta sig in i, läsa och så ser man något man vill testa. Man känner sig splittrad, tiden finns inte. Nya saker att följa upp och sätta igång.

Informanterna (SL1 & SL2) nämner också sin kompetens och dokumenterandet som ett hinder. ”Trots att man tycker att man har god kompetens så märker man hur lite man kan”, menar SL1. SL1 funderar också på om hon gör rätt insatser i rätt tid, det är svårt att mäta arbetet hon gör som speciallärare. SL2 är rädd för att det är för mycket fokus på telefoner och paddor. Hon menar att det finns många bra appar och andra hjälpmedel, men det finns också saker som inte är så bra med tekniken. Hon menar att det flerstämmiga klassrummet måste finnas. ”Det blir så mycket med det tekniska, istället för det lustfyllda språkutvecklande arbetet”, säger SL2. SP2 däremot menar att tekniken är till fördel. Att det finns mycket språkutvecklande att hämta. SL2 berättar om sitt samarbete med en logoped. Logopeden förespråkar tekniken och vill att hon ska arbeta med appar för att träna språkljuden med en elev. SL2 återkommer till det här med flerstämmighet i klassrummet. Hon menar att meningen med att gå i skolan är att vara många tillsammans. Att eleverna ska få vara en del i gruppen och att gruppen är av stor betydelse för elevernas lärande. ”Jag kan ibland bli lite rädd för det blir för mycket ensamarbete i skolan” säger SL2.

SL3 känner att hon ibland är lite ensam i sitt arbete. Hon känner inte till så många andra som har den typen av tjänst hon har (speciallärare i förskolan), hon saknar ett nätverk med pedagoger i samma situation som henne själv. Informanterna kommer också in på praktiska hinder. Att det kan vara svårt att hitta lokaler att vara i när de arbetar med barnen. Att informanterna jobbar i många olika byggnader, är på många olika ställen, pussel med schemaläggning och vilket material som ska användas är andra hinder som informanterna upplever. Ett hinder SP2 upplever är att hon inte får den naturliga kontakten med pedagogerna eftersom hon är på så många olika ställen. Det är också svårt att hitta tillfälle att prata med pedagogerna före och efter hon har varit i grupperna. Stora barngrupper är ytterligare ett hinder enligt SP1. Till sist nämner också SP1 att sekretessen kan bli ett hinder:

Vi pratar mycket om att detta område har mycket samarbete med externa experter. Sekretessen blir ju ett hinder utåt, även om vi skulle ha

föräldrarnas medgivande så ligger den ändå och hindrar oss lite för vi har en rädsla för att bryta mot den. Vissa kategorier som håller på sitt. Som inte ser det samarbete som gagnar barnet. Det är ett hinder tycker jag.

5.5. Analys av resultat

Vygotskij betonar vikten av interaktion vid inläring och han ser dialogen som ett sätt att skapa möjligheter till tänkande (Vygotskij, 2001). Flera av våra informanter jobbar med barnen i mindre grupper just för att ta nytta av interaktionen barnen emellan. De menar även att barnen kan stödja varandra i utvecklingen. SL2 pratar om det flerstämmiga klassrummet, att det måste finnas.

Vad är vitsen med att vi går i skolan? Jo det är att vi är många tillsammans. Hemma kan du sitta med din padda men vad har vi för fördel i skolan, jo vi är många. Allas röster ska höras i klassrummet och man ska komma till tals. Få vara en del i gruppen. (SL2)

Informanten (SL2) poängterar gruppens betydelse för lärandet. Hon upplever att det kan bli för mycket ensamarbete i skolan istället för det lustfyllda språkutvecklande arbetet. SP2 nämner metoden ”Att skriva sig till läsning” som en språkutvecklande metod för att barnen måste samarbeta och samspela. I det sociokulturella perspektivet är samspel betydande för utveckling och lärande (Vygotskij, 2001). Samtidigt menar SL3 att hon ser vinster med att arbeta enskilt med barnen, då dialogen dem emellan hamnar i fokus. En del av resultatet visar även hur viktig leken är för barns språkutveckling, vilket stärks av Vygotskijs teori om leken som utgångspunkt för kreativitet och språklig utveckling (Vygotskij, 2001). Precis som Vygotskij så framhåller SL4 lekens betydelse i det språkutvecklande arbetet, i alla åldrar, både i förskolan och i skolan.

Ur ett sociokulturellt perspektiv är eleven beroende av det stöd han eller hon får av en vuxen. Den faktiska utvecklingszonen avser situationen när barn lär sig av egen kraft och den proximala utvecklingszonen när de blir stimulerade av förälder eller lärare (Svanelid, 2014). Vi ser en tydlig samsyn hos våra informanter gällande att barnen ska mötas på den nivå där de befinner sig för att sedan utmanas och komma vidare i sin utveckling. Ett av Vygotskijs viktigaste begrepp är den proximala utvecklingszonen. Han menar att en människa alltid befinner sig i en utvecklingszon, vilket innebär att hon har en potential för kunskap och prestationer som kan sträcka sig långt utöver vad hon faktiskt kan utföra. En av informanterna (SP2) arbetar med genrepdagagogik och i samband med detta nämner hon den proximala utvecklingszonen när hon berättar om strukturen i denna. Exempelvis att arbetet sker från gruppnivå till individnivå, att först

lära sig tillsammans innan man utmanas på egen hand. SL3 menar att med hjälp av språket lär sig barnet förstå sig själv och omgivningen, något som är avgörande för barnets vidare utveckling både intellektuellt, socialt och emotionellt. Samspel och kommunikation är grundläggande faktorer i det sociokulturella perspektivet, dessa lägger grunder för individens intellektuella och emotionella utveckling enligt Strandberg (2006).

Aspelin (2013) skriver om relationell pedagogik och menar att det i första hand är relationen mellan elev och lärare inom skolans värld som står i centrum. Våra informanter framhåller betydelsen av relationer och bemötande. SP1 menar att för att ett lärande ska ske måste barnen känna att pedagogerna bryr sig på riktigt. Det relationella perspektivet tillåter långsiktiga lösningar som kan kräva förändringar på hela skolan (Persson, 2007). Samtliga informanter pratar om det proaktiva arbetet som ett långsiktigt och bestående arbetssätt som ska finnas med från början. Detta för att inte hamna i det kategoriska perspektivet där man tänker på elever ”med svårigheter”.

Slutligen ser vi en samsyn hos våra informanter, alla tar upp vikten av att vara tillsammans med barnet. Att prata, knyta an till det som intresserar barnet, sammanfatta och utveckla det barnet säger, berätta olika saker och framförallt betonar informanterna vikten av att läsa högt för barnet.

6. Diskussion

I vår diskussionsdel startar vi med att föra en diskussion kring metoden. Därefter fortsätter vi att diskutera resultatet i förhållande till tidigare forskning samt våra tankar i ämnet. Vi avslutar med specialpedagogiska implikationer och förslag på fortsatt forskning.

Syftet med studien är att bidra med kunskap om specialpedagogikens roll i det proaktiva arbetet kring språkutveckling, hur det ser ut/kan se ut. Vidare vill vi belysa värdet av tidiga insatser för att ge barnet/eleven goda förutsättningar i sin fortsatta språkutveckling samt i sin läs- och skrivutveckling. Vår övergripande frågeställning är: Vilken betydelse och hur kan ett proaktivt arbete kring språkutveckling se ut? Vårt resultat visar att det proaktiva arbetet är av stort värde för barnets/elevens fortsatta språkutveckling. Högläsningens betydelse i det språkutvecklande arbetet är ytterligare ett resultat.

6.1. Metoddiskussion

Vi anser att den kvalitativa forskningsmetod vi valt stämmer väl överens mot syftet i vår studie. Genom kvalitativ metodik försöker man komma fram till en djupare förståelse av det som intervjuas och ett litet urval av personer deltar (Bjørndal, 2005). Då vår studie har en tolkande ansats menar vi att det är varje informants upplevelser och erfarenheter av fenomenet som är av betydelse och inte antalet informanter (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi var i början osäkra på om vårt antal intervjuer var för litet men efter samråd med vår handledare kom vi fram till att sex intervjuer var lagom för denna studie. Vi har valt att gå djupare in i varje intervju för att finna likheter, skillnader och mönster. Därefter har vi skapat relevanta kategorier och teman utifrån våra forskningsfrågor. I en kvalitativ innehållsanalys kodar forskaren texten i kategorier och mönster, enligt Bryman (2013). Vi menar att den kvalitativa innehållsanalysen har hjälpt oss att få en helhetssyn över vårt insamlade material. Detta har underlättat för oss när vi har gjort våra kategoriseringar.

Att välja informanter utifrån erfarenheter och för att förstå informantens upplevelser och kunskap är något Tjora (2012) förespråkar i kvalitativa intervjuer. Utifrån detta har vi valt att göra ett strategiskt urval av informanter. Från början var vår önskan att intervjua sex speciallärare, men eftersom det visade sig vara svårare än vi trodde att finna just

verksamma speciallärare bestämde vi oss för att intervjua både speciallärare och specialpedagoger i vår studie.

Vi har valt att dela upp intervjuerna och genomföra tre intervjuer var för att praktiskt hinna med. I efterhand kan vi se fördelar med att genomföra intervjuerna tillsammans, för att hjälpa varandra att hålla fokus och föra samtalet vidare då ingen av oss är någon van intervjuare. Vidare vet vi att intervjuerna inte har genomförts på exakt samma sätt, då vi är olika personer och har olika erfarenheter. Vi upptäckte att en del av frågorna överlappade varandra, vilket även några av informanterna påpekade. Informanterna påpekade också att det var bra att de hade fått intervjuguiden i förväg så att de kunde förbereda sig inför intervjun.

Trost (1997) betonar vikten av att intervjuerna ska ske på en plats som är lugn och trygg för den intervjuade. Vi upplever att alla informanter kände sig trygga, då det var en plats som de hade valt och under intervjuernas gång blev vi inte störda, vilket hjälpte oss att genomföra intervjuerna på bästa sätt.

Vi har analyserat och bearbetat allt material tillsammans under hela arbetes gång. Detta ser vi som en styrka.

6.2. Resultatdiskussion

Vårt syfte med den här studien var att bidra med kunskap om specialpedagogikens roll i det proaktiva arbetet kring språkutveckling, hur det ser ut/kan se ut. Vidare ville vi belysa värdet av tidiga insatser för att ge barnet/eleven goda förutsättningar i sin fortsatta språkutveckling samt i sin läs- och skrivutveckling. Vi kunde ganska snabbt se i vår studie att tidiga insatser för att ge eleverna goda förutsättningar för vidare språkutveckling värderades högt. Samtliga informanter pratade om tidiga insatser, proaktivt arbete och betydelsen av detta. Samtidigt var det svårt att se något sådant arbete i praktiken. När vi ställde djupare frågor kring området visade det sig att informanternas proaktiva roll inte hade så stort utrymme som de kanske hade önskat.

6.2.1. Proaktivt arbete

Vilken betydelse och hur kan ett proaktivt arbete kring språkutveckling se ut? Så lyder vår övergripande frågeställning. Vår studie visar att det är inte bara förskolan och skolan som har del i barnens språkutveckling. Det är inte bara förskolan och skolans

ansvar att arbeta proaktivt för att ge eleven goda förutsättningar i kommande läs- och skrivinläring utan det är också andras ansvar. Att arbeta proaktivt kring språkutveckling är också BVC, föräldrarnas och bibliotekets ansvar (se kapitel 5). Enligt Miniscalco (2009) fångas barn med sen eller avvikande språkutveckling upp via barnhälsovården under förskoleåren. Forskning visar att det redan vid 1 ½ års ålder verkar möjligt att finna de barn som redan befinner sig i riskzonen för språk- och kommunikationsstörning (Bruce, 2006). Att upptäcka och sätta in tidiga insatser för att förebygga bekymmer kring läs- och skrivinläring är ett tydligt resultat i denna studie. En av informanterna (SL4) har erfarenhet av ett samarbete mellan BVC och henne som speciallärare. Hennes roll var bl.a. att informera nyblivna föräldrar om läsningens betydelse för att ge barnet en god start i sin språkutveckling. Ett positivt samarbete där informanten är övertygad om att hennes information hjälpte många föräldrar att få upp ögonen för högläsningens betydelse för barnets språkutveckling. Att föräldrarna har en stor del i barnens språkutveckling är självklart för oss och enligt Fast (2008) socialiseras barn in i språket, främst av föräldrar, syskon och andra närstående. Informanterna menar att det är viktigt att föräldrarna pratar med sina barn, benämner saker i vardagen och framför allt pratar informanterna om läsningens betydelse. Informanterna säger att de försöker framföra vikten av att läsa, att läsa för och tillsammans med barnen. Även logopeden nämns som en del i det proaktiva arbetet. Samarbete mellan logopeder och andra professioner kring utredning och intervention är av stor betydelse menar Hartelius, Nettelbladt och Hammarberg (2008). Informanten (SL3) som arbetar i förskolan har ett nära samarbete med logopeden, med honom kan hon bolla idéer och få stöd i sitt arbete. Liberg (2000) understryker behov av väl fungerande bibliotek med aktiva bibliotekarier för att skapa goda förutsättningar för barns läs- och skrivutveckling i skolan. Det är ett annat tydligt resultat vi funnit, nämligen att det är viktigt att man har ett bibliotek att tillgå, både som förälder och som förskola/skola. Man får inte glömma bibliotekets roll i det språkutvecklande arbetet menar både vi och flera av informanterna. Vi kan se att vår studies resultat stämmer överens med tidigare forskning.

Att leka med språket genom att exempelvis sjunga, göra ramsor och rimma tillsammans med barnet är språkstimulerande arbete enligt Fast (2008). Häggström (2010) håller med och hävdar att den lustfyllda leken med språket har en betydelsefull funktion för utvecklandet av språk. Även Lundberg (2010) menar att man ska leka med språket på

ett lustbetonat sätt för att förbereda barnen för skolans läsinlärning. Under arbetets gång när vi har pratat om proaktivt arbete och tidiga insatser har vi i våra diskussioner landat i förskolan och lekens betydelse. Detta saknar vi dock i resultatet. En möjlig orsak till detta kan vara att vi inte riktade oss mot förskollärare. Hade vi riktat vår studie mot förskollärare tror vi att leken hade fått en större roll i resultatet än vad den nu fick när vi intervjuade speciallärare. Några av informanterna nämner leken, väldigt hastigt, som en del i det språkutvecklande arbetet. Leken har inte alls fått ta den platsen i arbetet som vi från början räknade med. Forskarna (Fast, 2008; Häggström, 2010 & Lundberg, 2010) och även vi är övertygade om att leken har stor betydelse för barnens språkutveckling.

6.2.2. Språkutvecklande pedagogik

I avsnittet "tidigare forskning" valde vi att skriva om en rad olika språkutvecklande metoder och arbetssätt som enligt oss är kända, väletablerade och fördelaktiga i arbetet kring språkutveckling. Under intervjuerna får informanterna berätta och redogöra för vilka metoder och arbetssätt de använder och känner till. Informanterna nämner dels de metoder och arbetssätt vi skrivit om, men även en rad andra. Det framkommer dock att metoden inte är det viktigaste för informanterna, utan det är strukturen i det språkutvecklande arbetet. Studiens resultat visar på vikten av ett strukturerat arbetssätt. Informanterna menar bl.a. att det är viktigt att se en progression i arbetet och att just strukturen är viktigare än metoden. Finns det inte en röd tråd så blir det rörigt för eleverna. Vad man än arbetar med så ska det finnas en tydlig struktur enligt informanterna.

Om vi ändå ska "välja" något arbetssätt eller metod som uppmärksammas så är det utan tvekan högläsning och allt som hör denna till. En viktig förebyggande språklig aktivitet som nämns flera gånger under samtliga intervjuer är läsningen och dess betydelse, både hemma och i skolan. Precis som Westerlund (2009) skriver, menar informanterna att alla barn har nytta och nöje av högläsning. Westerlund menar också att i samband med högläsning får barnen vanor men också attityder till själva läsandet. En tidig samvaro kring boken har den mest positiva inverkan på barnets språkutveckling. Lundberg (2007) talar om den personliga närvarons magi i samband med högläsning. Det är i samspelet mellan människor som utvecklingen sker, något som både informanterna och vi är eniga om. Detta kan vi också se i tidigare forskning.

6.2.3. Språkscreeningar

Enligt vår studie kan vi se att språkscreeningar kan stödja/ användas i det proaktiva språkutvecklande arbetet. Hansson (2010) understryker att syftet med tidig screening är att förebygga framtida problem. Tidig screening kan hjälpa till att identifiera de barn som befinner sig i riskzonen vad gäller språk och kommunikation. Alla informanter som arbetar i skolan är överens om att screeningar är bra och att det är ett snabbt och lätt sätt att upptäcka vilka elever de behöver titta mer på. Även Westerlund (2002) påpekar att ett screeningmaterial måste vara enkelt att genomföra och att det ska kunna genomföras snabbt. Genom att analysera screeningresultaten på gruppnivå och diskutera lärmiljön menar informanterna att de kommer åt de pedagogiska diskussionerna som annars lätt försvinner. Informanterna anser att språkscreeningar hjälper till att visa var det behövs sättas in insatser. Westerlund (2002) poängterar att screeningar inte bör göras om det inte finns specifika åtgärdsalternativ. Vi ställer oss också bakom detta och menar att alla som inte klarar screeningen och behöver mer stöd måste kunna erbjudas detta.

Precis som Cox Eriksson (2014), anser SP1 att istället för att göra en omfattande screening är det bättre att vara observant på de barn som oroar. De menar att screening ska göras i de fall det behövs. SP1 tar upp Språko och TRAS som material som de använder. Språko är olika lådor med material i för att konkret testa olika begrepp (SP1). TRAS är en systematisk observationsmetod för att följa språkutvecklingen hos barn i åldern 2 – 5 år i dagligt samspel (Horn, Espenakk & Wagner, 2009).

6.2.4. Speciallärarens roll i förskolan och skolan

Vår frågeställning om hur speciallärarens roll ser ut gentemot elev, klasslärare och föräldrar i det proaktiva arbetet visade sig vara svårare att få svar på än vad vi trott. Informanterna talar om det proaktiva arbetet både i förskolan och skolan men mer på ett generellt plan och inte ur speciallärarens roll. Detta kan dels bero på att vi som intervjuare inte är vana vid situationen och inte tog vara på tillfället att ställa djupare följdfrågor. Dels kan det bero på att frågeställningarna ändrats under studiens gång. Dock kan vi se att informanterna tror mycket på specialläraruppdraget i förskolan/skolan. Enligt examensordningen ska en speciallärare ”visa förmåga att kritiskt och självständigt ta initiativ till, analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer”. (SFS, Examensordningen, 2011, s.9). Detta gör informanterna bl.a. genom att samarbeta med

klasslärarna. Informanterna handleder, samtalar och diskuterar med pedagogerna samt att de inspirerar och tipsar om olika språklekar.

Catts och Kamhi (2012) framhåller betydelsen av tidig kartläggning, vilket de menar eliminerar risken för misslyckande i läsinlärning. Ett resultat vi kan se är att informanterna kartlägger barnen, både för att få syn på de barn som behöver mer språkstimulerande aktivitet men också för en djupare förståelse för de barn där det sedan tidigare finns en oro kring. Informanterna som vi intervjuar säger att de både arbetar enskilt och i mindre grupp med eleverna, beroende på syftet med insatsen.

Vi kan utifrån intervjuerna med våra informanter se att ett proaktivt språkligt arbete i förskolan och skolan förordas och att man genom sådant arbete kan finna de barn som är i riskzonen för språk- och kommunikationssvårigheter.

6.3. Specialpedagogiska implikationer

En av våra roller som speciallärare är att arbeta förebyggande och undanröja de hinder och svårigheter som finns i lärmiljön så att alla barn i förskolan och skolan kan delta utifrån sina förutsättningar. Vi argumenterar för tidiga insatser i det proaktiva arbetet för att på så vis ge barnet/eleven goda förutsättningar i sin språkutveckling samt i sin läs- och skrivutveckling. Forskning visar att tidiga insatser ger störst effekt för att utveckla språklig och fonologisk medvetenhet hos eleverna (Myrberg, 2009, & Lundberg, 2007). I vårt resultat framkommer att vi som speciallärare i språk-, skriv- och läsutvecklingen har en viktig uppgift i att tillföra specialpedagogisk kompetens i förskolan och skolan.

En annan viktig specialpedagogisk implikation är att lyfta fram dialogens betydelse ur olika perspektiv. Här menar vi både dialogen vi har direkt med barnen men också den handledande dialogen pedagoger emellan. Vi ser dialogen som ett verktyg i det språkstödande arbetet.

Till sist, som speciallärare har vi rätt att ta oss tid till samtal, att bygga på det som finns och inte bara det som saknas och lära känna barnet för att skapa en relation.

6.4. Förslag på vidare forskning

Intresset för proaktivt arbete med språkutveckling har fördjupats ytterligare under arbetets gång. Det skulle vara intressant att forska vidare kring detta ur flera olika perspektiv. I dagens mångkulturella samhälle ställer vi oss frågan hur klassiska metoder

såsom Bornholmsmodellen står sig. Vi anser att förutsättningar i samhället har förändrats över en tid, både vad det gäller språket och teknik. Hur tar vi vara på dessa förändringar och vad krävs för att vi pedagoger ska kunna ge våra barn och elever goda förutsättningar, i det ”nya” förändrade samhället, för att språkutveckling ska ske?

En fråga vi flitigt diskuterat under arbetets gång är vem som bär ansvaret för att barnen ska få så goda förutsättningar som möjligt i deras språkutveckling. I vår studie har vi snuddat vid både förskolan och skolans ansvar men även föräldrarnas, BVC och bibliotekets roll i barnens språkutveckling. För oss är alla inblandade viktiga men det hade varit intressant att fördjupa sig i detta och verkligen få syn på vem som gör vad och vem som förväntas göra vad i denna viktiga process.

Till sist hade det varit intressant att forska vidare kring lekens betydelse i det språkutvecklande, proaktiva arbetet. Vi vet att det finns forskning kring detta, exempelvis Westerlund (2009). Om vår studie hade riktat sig mot förskollärare tror vi att leken hade fått en större roll i resultatet än vad den fick nu när vi intervjuade speciallärare. Är det så att speciallärare inte drar nytta av lekens betydelse i förskolan som ett språkstödjande arbete?

7. Sammanfattning och slutsatser

Syftet med vår studie var att bidra med kunskap om specialpedagogikens roll i det proaktiva arbetet kring språkutveckling, hur det ser ut/kan se ut. Vidare ville vi belysa värdet av tidiga insatser för att ge barnet/eleven goda förutsättningar i sin fortsatta språkutveckling samt i sin läs- och skrivutveckling.

Samtliga informanter är överens om att det proaktiva arbetet är av stort värde för barnets/elevens fortsatta språkutveckling. Av sex informanter är det två som arbetar proaktivt, med barnens språkutveckling redan i förskolan, medan de andra fyra ägnar den mesta delen av sitt arbete åt elever där läs- och skrivinläringen har blivit ett bekymmer, därmed blir inte deras arbete proaktivt. En anledning som samtliga informanter nämner som ett hinder i det proaktiva arbetet är tiden. Arbetet med elever som behöver stöd i sin språkutveckling går före det proaktiva arbetet.

Högläsning som en språkutvecklande metod har fått ta en stor del i vår studie. Högläsningens betydelse i det språkutvecklande arbetet har blivit ett tydligt resultat och informanterna betonar högläsning som en viktig språklig aktivitet flera gånger under intervjuernas gång.

Slutsatserna vi drar av vår studie är:

- De tidiga insatserna i det proaktiva arbetet kring språkutveckling har en avgörande betydelse för barnens fortsatta språkutveckling samt att arbetet ger goda förutsättningar i barnens läs- och skrivutveckling.
- Det förekommer en mängd olika metoder och arbetssätt men struktur går före aktivitet.
- Språkscreeningar används som ett stöd i speciallärarens arbete gentemot pedagogerna.
- Speciallärarens roll i förskolan och skolan är viktig, dock har det i den här studien varit svårt att få syn på speciallärarens roll i det proaktiva arbetet.

8. Referenser

- Ahlberg, Ann (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. Nilholm, Claes & Björck-Åkesson, Eva (red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 66-84) Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Aspelin, Jonas (2013) (red.). *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bibliotekslag: SFS 1996:1596 (1996). Stockholm: Fritzes.
- Björck-Åkesson, Eva (2014). Specialpedagogik i förskolan. I: Anette Sandberg (red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. (s. 23-44) Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, Cato (2005). *Det värderande ögat – observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bruce, Barbro (2006). Språkliga svårigheter hos skolbarn. I: Louise Bjar (red.), *Det hänger på språket!* (s. 349-372) Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, Barbro (2014). Språkutveckling på olika villkor. I: Anette Sandberg (red.), *Med sikte på förskolan – Barn i behov av stöd*. (s. 63-84) Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, Barbro, Kornfält, Ragnhild, Radeborg, Karl, Hansson, Kristina, & Nettelblatt, Ulrika (2003). Identifying children at risk for language impairment: Screening of communication at 18 months. *Acta Pædiatrica*, 92(9).
- Bryman, Alan (2013). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Catts, Hugh W., & Kamhi, Alan G. (2012). *Language and Reading Disabilities*. (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Carlström, Margareta (2010). Pedagogisk utredning vid läs och skrivsvårigheter. I: Britta Ericson (red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. (s. 91-150) Lund: Studentlitteratur.
- Cox Eriksson, Christine (2014). *Children's vocabulary development – The role of parental input, vocabulary composition and early communicative skills*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholm University.

- Fast, Carina (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, Siv (2007). Specialpedagogik i historiskt perspektiv. I: Claes Nilholm & Eva Björck-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 17-27) Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Frykholm, Clas-Uno (2007). Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hansson, Kristina (2010). Att bedöma barns språk och kommunikation. I: Louise Bjar & Caroline Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 193-214) Lund: Studentlitteratur.
- Hartelius, Lena, Nettelbladt, Ulrika, & Hammarberg, Britta (2008) (red.). *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.
- Horn, Erna, Espenakk, Unni, & Hansen Wagner, Åse Kari, (2009). *Bakgrund för utvecklingen av TRAS*. TRAS – Tidig registrering av språkutveckling. Herning: Special-paedagogisk forlag.
- Håkansson, Gisela (2003). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Häggström, Ingrid (2010). Elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I: Louise Bjar & Caroline Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 239-254) Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline (2000). *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. Stockholm: Skolverket.
- Liberg, Caroline (2010). Möten i skriftspråket. I: Louise Bjar & Caroline Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 215-238) Lund: Studentlitteratur.
- Limberg, Louise (2003). *Skolbibliotekets pedagogiska roll – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

- Lundberg, Ingvar (2007). *Bornholmsmodellen: Vägen till läsning: Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, Ingvar (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, Ingvar, Frost, Jørgen, & Petersen, Ole-Peter (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 33.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2003). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Miniscalco, Carmela (2009). Inte bara sen språkutveckling. I: Louise Bjar & Astrid Frylmark Astrid (red.), *Barn läser och skriver*. (s. 149-168) Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, Mats (2009). Pedagogiska kontroverser kring dyslexi/läs- och skrivsvårigheter. I: Stefan Samuelsson m.fl. *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. (s. 322-349) Stockholm: Natur & Kultur.
- Nettelbladt, Ulrika., & Salameh, Eva-Kristina. (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes (2012). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 21, nr 4.
- Nilholm, Claes & Björck-Åkesson, Eva (red.), (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Olivestam, Carl Eber & Ott, Aadu (2010). *När hjärnan får bestämma: Om undervisning och lärande, inflytelserika didaktiska traditioner, nyorienterad neurodidaktik*. Stockholm: Remus förlag.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Bengt (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

- Rosenqvist, Jerry (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. Nilholm, Claes & Björck-Åkesson, Eva (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 36-47) Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Rydja, Carin (2008). *Språklust*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Rydsjö, Kerstin (2015). *Dags att höja ribban? Samverkan för små barns språkutveckling*. En rapport om samverkan mellan barnhälsovård och bibliotek kring små barns språk- och litteracitetsutveckling, Rapport Landstinget Halland.
- Rydsjö, Kerstin & Elf, Anna-Carin (2007). *Studier av barn- och ungdomsbibliotek – En kunskapsöversikt*. Stockholm: Regionsbibliotek.
- Samuelsson, Stefan. (2006). Skriftspråklig utveckling och dyslexi. I: Louise Bjar (red.), *Det hänger på språket*. (s. 373-396) Lund: Studentlitteratur.
- SFS, Examensordningen (2011). *Utbildningsplan för Speciallärarprogrammet – Svenska*. Hämtad 22 maj, 2016, från <https://liu.se/utbildning/pabyggnad/L9YSL/for-programmets-studenter/speciallararprogrammet-block-1-3/1.453768/Examensordning-speclr2012.pdf>
- SFS 2010:800. Skollag. Hämtad 22 maj, 2016, från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket (2016). Hämtad 16 maj, 2016, från, <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik>
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98, revideras 2010*. Stockholm: Edita.
- Sternér, Görel & Lundberg, Ingvar (2010). *Före Bornholmsmodellen – Språklekar i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken – bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svanelid, Göran (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik – Boken om The Big 5*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Taube, Karin (2007). *Läsinläring och självförtroende*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Tjora, Aksel (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap – kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Verneresson, Inga-Lill (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, Lev (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Westerlund, Monica (2009). *Barn i början – språkutveckling i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Westerlund, Monica (2002). Språkscreening av 3-åringar på Barnavårdscentralen. *Nordisk tidskrift för specialpedagogikk*, 80(2-03).



Helsingborg 2 mars 2016

Speciallärares proaktiva arbete för språkutveckling

Vi är två speciallärarstudenter med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling vid Högskolan i Kristianstad. Vi genomför just nu vårt examensarbete där vårt syfte är att undersöka speciallärares/specialpedagogers syn på hur proaktivt arbete kring språkutveckling ser ut/kan se ut. Bakgrunden är att barns språkutveckling har en avgörande betydelse för deras kommande läs- och skrivutveckling, som i sin tur utgör viktiga förutsättningar för både kunskapsutveckling och social utveckling. Vi vet också att sårbarhet, alltså försening och/eller svårigheter vid språkutvecklingen väcker oro hos föräldrar och föranleder specialpedagogiska insatser långt upp i skolåren.

För att utforska hur ett tidigt och förebyggande, proaktivt, arbete skulle kunna se ut ämnar vi genomföra intervjuer med personer som vi tror kan bidra med viktig kunskap. Dina erfarenheter och kunskaper är betydelsefulla och vi hoppas därför att du vill medverka genom att ställa upp och bli intervjuad. Vi garanterar anonymitet då varken ditt eller din skolas namn kommer att framgå i arbetet. Du kan när som helst välja att avbryta utan att uppge anledning. Intervjun kommer att ta ca 45 minuter och vi behöver spela in samtalet för att kunna dokumentera vad som sagts och därefter analysera resultatet.

Vår handledare är universitetslektor Barbro Bruce (barbro.bruce@hkr.se). Du är välkommen att kontakta oss om du har funderingar kring vårt arbete. Om du önskar läsa uppsatsen när den är godkänd och klar kan du fylla i din e-postadress nedan. Vi behöver ditt svar senast fredagen den 18 mars 2016.

- Ja, jag vill bli intervjuad.
- Jag vill läsa uppsatsen. E-postadress: _____
- Nej, jag vill inte bli intervjuad.

Med vänlig hälsning och förhoppning om att Du vill vara med!
Annika och Malin

annika.mellby@helsingborg.se
olofsson.malin@hotmail.com

070-6043912
0709-504219

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor:

Ålder, kön, examensår, grundutbildning, nuvarande arbetsområde?

Hur ser det nuvarande arbetet med barns/elevs språk-, läs- och skrivutveckling ut?

1. Beskriv kortfattat hur ditt nuvarande arbete med språkutveckling ser ut?
2. Hur ser du på screeningar av hela klassen kontra proaktiva insatser?
3. Använder du någon språkutvecklande metod eller arbetssätt? Beskriv gärna konkret och ge exempel. Har du stött på någon modell någonstans – läst om/hört om/sett – någon modell som du skulle vilja testa?
4. Hur stödjer du klasslärarens språkutvecklande arbete? I klassen och utanför? Arbetar du direkt med barnen/eleverna eller är det i form av handledning?
5. Hur kan du hjälpa till att stötta föräldrarna med barnens språkutveckling?
6. Får du någon stöttning i det proaktiva arbetet av ledningen, i så fall på vilket sätt?
7. Ser du några hinder i ditt språkutvecklande arbete, i så fall vilka?
8. Vet du/har du sett utvärderingar av någon metod eller arbetssätt som du menar ger bra resultat i det proaktiva språkutvecklande arbetet? Vilken/vilka?
9. Hur ser du på specialläraruppdraget i relation till förskolan?

Allmänt

- Vad är ett proaktivt arbete?
- I din utbildning till speciallärare/specialpedagog, pratade ni då om någon "målbild" för om och hur man kan arbeta proaktivt med språkutveckling?