

# HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

Examensarbete i specialpedagogutbildningen, 15 hp  
2008

## **Förskolan – en arena för språkutveckling?**

– en studie om pedagogers och specialpedagogers  
språkstimulerande arbetssätt

*Preschool - a place for language development?  
- a study about preschool teachers and special educations  
work with language stimulation*

Författare: Anette Nordling  
Agneta Svärd

Handledare: Ann-Elise Persson  
Examinator: Christer Ohlin



### **Förskolan – en arena för språkutveckling?**

- en studie om pedagogers och specialpedagogers språkstimulerande arbetssätt.

### **Preschool - a place for language development?**

- a study about preschool teachers and special educations work with language stimulation.

#### **Abstract**

Syftet med föreliggande studie är att kartlägga, belysa och granska hur pedagoger i förskolan och specialpedagoger arbetar med att stimulera barns språkutveckling i förskolan, vilket arbetssätt, metoder och material de använder. Syftet är också att undersöka om pedagoger i förskolan har tillgång till specialpedagogiskt stöd i sitt arbete, och hur detta eventuella stöd ser ut. Studien tar upp en översikt av tidigare forskning i ämnet, och med hjälp av intervjuer och frågeformulär sökte vi svar på våra problemformuleringar. Vi ville se hur pedagoger och specialpedagoger arbetar med att stimulera barns språkutveckling i förskolan. Även förekomsten av specialpedagogiskt stöd undersöktes. Sammanfattningsvis pekar resultaten på att pedagoger i förskolan lägger stor vikt vid samspelet med barnen och samtalet som grund för språkutvecklingen. Det specialpedagogiska stödet till förskolans pedagoger ser ut att variera beroende på vilken kommun man är verksam i.

Sökord: Arbetssätt, förskola, pedagoger, språkstimulering, språkutveckling, specialpedagoger

## Förord

”Om »språket är lika gammalt som medvetandet», om »språket är ett praktiskt medvetande, som existerar för andra människor och följaktligen också för mig själv» och om »materiens förbannelse eller de rörliga luftskiktens förbannelse från begynnelsen tyngt ner det rena medvetandet», då är det uppenbart att inte bara tankens utveckling utan också hela medvetandets utveckling är förbunden med ordets utveckling. (...)

Medvetandet avspeglar sig i ordet, så som solen i en liten vattendroppe. Ordet förhåller sig till medvetandet som den lilla världen till den stora, som en levande cell till organismen och som atomen till kosmos. Så är det också medvetandets lilla värld. Det meningsfulla ordet är det mänskliga medvetandets mikrokosmos.” (Vygotskij, 1999. sid. 474)

Med dessa rader vill vi föra er in i en studie om hur pedagoger och specialpedagoger arbetar för att stimulera barns språkutveckling i förskolan. Vi tycker att de talar mycket för hur viktigt det är för människan att utveckla ett rikt och nyanserat språk.

Vi vill passa på att tacka vår handledare, som har lotsat oss igenom forskning, uppsatsskrivning och som har gett oss värdefulla tips och hjälpt oss att fokusera.

Vi vill även tacka studiekamrater för givande diskussioner under hela vår utbildning på vägen till specialpedagoger. Tack även till våra arbetskamrater som helhjärtat har ställt upp när vi har behövt ta ledigt för studier.

Ett särskilt tack skickar vi till våra respondenter som har hjälpt oss att göra denna studie möjlig.

Sist men inte minst vill vi rikta ett stort tack till våra familjer som har stöttat oss i stort och smått. Som har stått ut med att ha inte helt närvarande fruar och mammor. Nu är vi tillbaka hos er.

Anette Nordling och Agneta Svärd

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>INLEDNING</b>	<b>9</b>
	1.1 Bakgrund	10
	1.2 Syfte och problemformulering	10
	1.3 Studiens avgränsning	10
	1.4 Studiens fortsatta disposition	11
<b>2</b>	<b>LITTERATURGENOMGÅNG</b>	<b>13</b>
	2.1 Aktuella begrepp	13
	2.2 Styrdokument	13
	2.3 Tidigare forskning	14
	2.3.1 Behavioristisk teori eller inlärningsteori	14
	2.3.2 Nativistisk teori	15
	2.4 Piaget, Vygotsky & Bruner	16
	2.4.1 Kognitiva teorier	16
	2.4.2 Social interaktionism	17
	2.4.3 Bruner	18
	2.5 Språkets utvecklingsfaser	19
	2.6 Metoder och material	22
	2.6.1 TRAS	22
	2.6.2 BRUK	22
	2.6.3 Karlstadmodellen	24
	2.6.4 Språkpåsar	24
	2.6.5 Språksnabben	24
	2.6.6 Språkresan	24
	2.6.7 TKT-metoden	24
	2.6.8 TPR	25
	2.6.9 Rim & ramsor	25
	2.6.10 Praxisbilder	25
	2.6.11 SIT-test	25
	2.6.12 GRAMBA	25
	2.6.13 KOLTIS	26
	2.6.14 Tecken som stöd	26
	2.6.15 Sociala berättelser	26
	2.7 Miljöns betydelse	26
	2.8 Lekens betydelse	28
	2.9 Böckers betydelse	30
	2.10 Pedagogens roll	31
	2.11 Specialpedagogens roll	33
<b>3</b>	<b>TEORI</b>	<b>37</b>
	3.1 Vygotskijs utvecklingsteori	37
	3.2 Antonovskys teori KASAM	38

<b>4</b>	<b>METOD</b>	<b>39</b>
	4.1 Sökvägar	39
	4.2 Allmänt om metoder	39
	4.3 Val av metod	40
	4.4 Undersökningsgrupp	41
	4.5 Pilotstudie	42
	4.6 Genomförande	42
	4.7 Bearbetning	43
	4.8 Tillförlitlighet	43
	4.9 Etik	43
<b>5</b>	<b>RESULTAT OCH ANALYS</b>	<b>45</b>
	5.1 Frågor till pedagoger i förskolan	45
	5.1.1 <i>Pedagogernas bakgrund</i>	45
	5.1.2 <i>Hur arbetar du för att stimulera barns språkutveckling, ge exempel</i>	45
	5.1.3 <i>Har du något speciellt material för att stimulera barns språkutveckling</i>	47
	5.1.4 <i>Har du tillgång till specialpedagogiskt stöd</i>	48
	5.1.5 <i>Hur ser det stödet ut</i>	49
	5.1.6 <i>Om inte, skulle du önska specialpedagogiskt stöd</i>	49
	5.1.7 <i>Saknar du något i ditt arbete med att stimulera barns språkutveckling</i>	50
	5.2 Frågor till specialpedagoger	51
	5.2.1 <i>Hur vanligt är det att du arbetar med barns språkutveckling i förskolan</i>	51
	5.2.2 <i>På vilket sätt arbetar du med att stimulera barns språkutveckling i förskolan</i>	51
	5.2.3 <i>Använder du något speciell metod eller material i det arbetet</i>	52
	5.2.4 <i>Vilket stöd efterfrågar pedagoger i förskolan av dig då det gäller barns språkutveckling</i>	53
	5.3 Frågeformulär till tio specialpedagoger i kommun C	53
	5.3.1 <i>Vilken grundutbildning och vilken eventuell påbyggnadsutbildning har du</i>	53
	5.3.2 <i>Hur vanligt är det att du arbetar med barns språkutveckling på förskolan</i>	54
	5.3.3 <i>På vilket sätt arbetar du med barns språkutveckling i förskolan</i>	54
	5.3.4 <i>Vilket stöd efterfrågar pedagoger i förskolan då det gäller barns språkutveckling</i>	54
	5.3.5 <i>Använder du någon speciell metod eller material i förskolan</i>	55
	5.4 Sammanfattande slutsatser	56

<b>6</b>	<b>SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION</b>	<b>57</b>
	6.1 Sammanfattning	57
	6.2 Diskussion	57
	6.3 Metodkritik	62
	6.4 Tillämpning	62
<b>7</b>	<b>FORTSATT FORSKNING</b>	<b>65</b>
	<b>Referenser</b>	<b>67</b>
	<b>Bilagor</b>	





Något av det mest betydelsefulla som sker i ett barns liv är att utveckla ett språk. Språket ger inte bara identitet och tillhörighet i en gemenskap. Med hjälp av språket lär sig barnet att förstå sig själv och omvärlden, något som är avgörande för barnets vidare utveckling både intellektuellt, socialt och emotionellt (Ekesund, 2004. s.8. TRAS handbok).

Detta citat från Tras handbok får inleda vår uppsats som handlar om hur pedagoger i förskolan och specialpedagoger arbetar med att stimulera barns språkutveckling samt vilket specialpedagogiskt stöd de får i sitt arbete. Att vi har valt detta ämne känns väldigt självklart för oss eftersom vi liksom författaren ovan anser att ett språk ligger till grund för så otroligt mycket mer än att enbart kommunicera med. Det är av största vikt att barn i förskoleåldern får den stimulans som de behöver för att utveckla ett nyanserat och rikt språk, som samtidigt ger dem en känsla av gemenskap, kulturellt och emotionellt. Språkutvecklingen ligger även till grund för barnets framtida läs- och skrivinläring. Arnqvist (1993) menar att mycket pekar på att barn utvecklar sin förmåga att behärska det talade språket för att sedan använda sig av dessa färdigheter när de läser. När vi ser hur betydelsefullt det är för barnet i dess utveckling att språket blir stimulerat vill vi genom denna studie kartlägga, belysa och granska hur pedagoger i förskolan arbetar med att stimulera barns språkutveckling. Vi vill även ta reda på vilka metoder och material pedagoger i förskolan använder sig av så det kan komma fler barn och pedagoger tillgodo genom denna uppsats. Vi skriver utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv och vill därmed även undersöka vilket specialpedagogiskt stöd pedagoger i förskolan kan få i sitt arbete med att stimulera barns språkutveckling.

I Ekström och Godée (1984) skriver Carl-Anders Ifvarsson, i företalet, om hur djupt förankrat språket är i vår kultur, och påtalar att ordet måste användas med en förståelse av och en insikt i ett kulturmönster för att de ska få full mening. Ifvarsson menar att barn för att kunna utveckla sina inneboende tillgångar behöver få tillgång till ett nyanserat och levande språk i förskolan. Han framhåller vidare att personalen på förskolan tillsammans med föräldrar kan bidra till en god språkgrund om de värdesätter och vinnlägger sig om att utveckla och arbeta med språket. Vidare poängterar författaren att barn behöver ett språk i ständig utveckling för att bli delaktiga i förskolan, skolan och sedan arbetsliv och samhälle. Crafoord (2005) anser att "Människan är sitt språk". (s.22) Författaren framhåller även att barnet ständigt önskar förmedla sig med ögon, kropp och läten, läten som senare blir ord, och han menar att barnet på detta sätt säger att det behöver bli sett och hört samt att barnet vill få ett gensvar. Crafoord betonar att gensvaret är viktigt för upplevelsen av sig själv och att ett ordlöst gensvar ger barnet en skydd av sin identitet. Gensvaret betyder också att den vuxne ser barnet och älskar det. Denna uppfattning delas av Ladberg (2003) som anser att språket växer ur behovet att få berätta något, och när barnet märker att någon annan har förstått vad det vill berätta och svarar på barnets berättelse så stärks barnets tilltro till kommunikationens möjligheter. Med detta menar Ladberg att gensvar behövs för att barnet ska utveckla sin motivation till samtal och därmed sin motivation till att utveckla språket.

I likhet med dessa författare anser vi att språket är ett viktigt verktyg i en människas liv, och mot denna bakgrund menar vi att det är viktigt att arbeta med att stimulera barns språkutveckling i förskolan. Denna studie handlar om hur pedagoger i förskolan arbetar för att stimulera barns språkutveckling. Den kartlägger, belyser och granskar de arbetssätt, metoder och material pedagoger i förskolan använder för att stimulera barns språkutveckling. Vidare tar den upp huruvida förskolan får specialpedagogiskt stöd i detta arbete och om så är fallet, hur ser då detta stöd ut.

Språk är mylla.  
Det är mjukt och levande som ditt eget liv,  
bär i sig avtrycken av det levande,  
av dess rörelser och strävanden.  
När vi odlar språket,  
är det vår frihet som växer,  
när vi räddar språket  
är det vårt liv vi räddar.  
*Sandro Key-Åberg (källa: Ekstörn och Godée, 1984, s. 6)*

## 1.1 Bakgrund

Vi är två studenter som läser vid specialpedagogiska programmet på högskolan i Kristianstad. Vi har båda varit verksamma i förskolan under många år och anser att språksimulerande arbetssätt och metoder är gynnsamma förutsättningar för barn i deras sociala och språkliga utveckling.

I läroplanen för förskolan, Lpfö 98 (Skolverket, 1998) står det följande:

Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen (s.10)

Det står också att arbetslaget skall ansvara för att varje barn ”får stöd och stimulans i sin språk- och kommunikationsutveckling”. (s.14)

Vi vill ta reda på vilka arbetssätt, metoder och material pedagoger i förskolan använder i sitt arbete och om de har tillgång till specialpedagogiskt stöd i sitt arbete.

Vår förhoppning med denna studie är att den ska nå ut till verksamma pedagoger i förskolan och specialpedagoger som arbetar mot förskolan så att de ska kunna ta del av våra resultat och kanske få tips på arbetssätt, metoder och material som kan användas när pedagogerna arbetar med språkstimulans i förskolan.

## 1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med denna studie är att kartlägga, belysa och granska hur pedagoger och specialpedagoger arbetar för att stimulera barns språkutveckling i förskolan, vilka arbetssätt, metoder och material de använder. Syftet är också att ta reda på om förskolans pedagoger har tillgång till specialpedagogiskt stöd och om så är fallet, hur ser då detta stöd ut.

Problemformuleringar

- Hur arbetar pedagoger i förskolan för att stimulera barns språkutveckling?
- Vilka arbetssätt, metoder och material använder pedagogerna i förskolan för att stimulera barns språkutveckling?
- Har pedagoger i förskolan tillgång till specialpedagogiskt stöd?
- Om så är fallet, hur ser då det specialpedagogiska stödet ut när det gäller barns språkutveckling?

## 1.3 Studiens avgränsning

Studien behandlar hur man arbetar med att stimulera barns språkutveckling i förskolan och vilket specialpedagogiskt stöd pedagoger i förskolan får i detta arbete. Vi har medvetet valt att inte ta upp flerspråkighet och språkstörningar eller språkförseningar, då detta är ett alltför stort område för våra resurser i form av tid. Studien tar inte heller upp språklig medvetenhet då det är ett ämne som också skulle bli för stort för denna typ av studie. Vi inser att det är en

svår avvägning att begränsa området och inte ta upp språklig medvetenhet och språkstörningar eller språkförseningar eftersom ämnet språkutveckling är stort och svårt att avgränsa, men vi anser ändå att detta är ett val vi behöver göra för att studien skulle uppfylla sitt syfte och inte sväva ut till en alltför omfattande studie. Den föreliggande studien tar inte heller upp framtida skriv- och läs inläringen eftersom vi anser att detta är ett ämne som vi kan särskilja från vårt syfte med denna studie. Vi fokuserar på att enbart kartlägga, belysa och granska hur pedagoger arbetar i förskolan för att stimulera barns språkutveckling och vilka arbetssätt, metoder och material de använder samt vilket specialpedagogiskt stöd de har tillgång till. Språk är ett stort ämne och vi har med de resurser vi har att tillgå valt att begränsa oss på detta sätt.

#### **1.4 Studiens fortsatta disposition**

Under kapitel 2 Litteraturgenomgång redogör vi för aktuella begrepp som förekommer i studien. Vi belyser vad styrdokumenterna säger angående språkutveckling och kommunikation, för att fortsätta med en historisk tillbakablick på hur forskare har sett på barns språkutveckling. Här efter kommer en beskrivning om språkets utvecklingsfaser, som avslutas med hur långt språket har utvecklats vid olika åldrar. Vi beskriver några metoder som uppkommit under intervjuerna och fortsätter med olika faktors betydelse för barns språkutveckling. Kapitlet 3 innehåller Vygotskijs utvecklingsteori som stärker vår syn på barns språkutveckling och hur man stimulerar denna. Vi presenterar även Antonovskys teori KASAM, som beskriver hur viktigt det är för människan att uppleva en känsla av sammanhang. Metod och sökvägar finner ni i kapitel 4 där vi presenterar olika metoder och redogör för vårt val av metod. Vi presenterar vår undersökningsgrupp samt hur vi har gått tillväga i denna studie. Vi diskuterar tillförlitligheten och våra etiska överväganden. I kapitel 5 redovisar vi våra resultat från intervjuer och frågeformulär och gör en analys av dessa. För att fortsätta med kapitel 6 som börjar med en sammanfattning och fortsätter med diskussion utifrån våra resultat i förhållande till tidigare forskning som presenterats i litteraturgenomgången. Vi diskuterar även kritiskt vårt val av metod. Kapitlet avslutas med avsnittet tillämpning där vi visar vilka som kan vara intresserade av att ta del av denna studie och framför vår önskan att den ska vara ett redskap för verksamma pedagoger och specialpedagoger i förskolan. I kapitel 7 ger vi förslag till fortsatt forskning utifrån de frågor som dykt upp under studiens gång.



## 2 LITTERATURGENOMGÅNG

I litteraturgenomgången presenterar vi de aktuella begrepp som studien omfattar. Vidare lägger vi fram styrande dokument och rekommendationer från myndigheter. Kapitlet fortsätter med en historisk tillbakablick på de teorier som har styrts synen på barns språkutveckling, och hur dessa teorier har utvecklats. Vi tar även upp den kritik som har getts åt dessa teorier. Kapitlet fortsätter med att beskriva språkets utvecklingsfaser och olika metoder och material som finns, och det fortsätter med tidigare forskning kring miljöns, lekens, böckers betydelse för språkutvecklingen. Kapitlet avslutas med pedagogens och specialpedagogens roll i förskolans språkstimulerande arbete.

### 2.1 Aktuella begrepp

När vi skriver om förskolan menar vi förskolan för barn mellan 1-5 år. Vi skiljer därmed ut 6-årsverksamheten i förskoleklass och inbegriper inte dessa barn i begreppet förskola. Pedagoger i förskolan avser de som arbetar med barnen i förskolan oavsett utbildning, det kan alltså både vara förskollärare, lärare i de tidigare åren, barnskötare och andra som arbetar med barnen. Med språk avser vi talspråk och inte andra kommunikativa språk. När vi använder begreppet språkstimulering avser vi de metoder och arbetssätt som pedagogerna använder sig av för att stimulera barnens språkutveckling "Att känna en sådan språklig självförmåga att man kan, vill och faktiskt använder sitt språk för att påverka sitt eget och andras är att äga en språkförmåga" (SOU, 1997:108 s. 65) Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar att pedagogen måste vara öppet intresserad av barns nyfikenhet och deras lust att lära för att språket ska utvecklas. De vuxna blir barnens förebilder för att komma in i språkets värld och den vuxne skapar för barnet meningsfulla sammanhang där nivån ligger på eller strax över barnets förmåga att uttrycka sig. Söderbergh (1988) påtalar att barn är nyfikna och har en inneboende förmåga att ta till sig nya kunskaper men understryker att det är den vuxne som är den framträdande förebilden i små barns språkutveckling.

### 2.2 Styrdokument

Ur kursplaner och betygskriterier (Skolverket, 2000) hämtar vi följande citat, som illustrerar språkets betydelse på såväl organisations- grupp- som individnivå, dvs. för samhället, gruppen och individen själv:

- Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter.
- Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra.
- Språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten. (s. 96)

Läroplanen för förskolan skriver att:

Förskolan skall sträva efter att varje barn

- (...)
- Utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar,
- (...)
- Utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar,
- Utvecklar sitt ord- och begreppsörråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner.
- (... ) (Skolverket 1998. s.12-13)

Högskoleförordningen (SFS 1993:100) beskriver vilka kriterier som skall uppfyllas för att erhålla specialpedagogexamen. Förordningen lyfter fram bl. a. kunskap och förståelse och skriver att studenten skall:

- (...) visa fördjupad kunskap och förståelse inom specialpedagogik. (...)

Under rubriken Färdighet och förmåga framgår det att studenten skall:

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- (...)
- visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever. (...)

När det gäller värderingsförmåga och förhållningssätt skall studenten bland annat:

- visa självkänedom och empatisk förmåga, (...)

## **2.3 Tidigare forskning**

Under denna rubrik tittar vi lite närmare på de teorier som har styrt synen på barns språkutveckling under olika tidsepoker. Vi redogör för hur det har sett ut i ett historiskt perspektiv och hur teorierna har utvecklats. Vi beskriver teorierna och den kritik som riktas mot dem. I denna historiska tillbakablick har vi valt att använda oss av Arnqvist, (1993) Håkansson, (1998) och Svenssons (1998) tolkningar av de teorier som styrt synen på språkutvecklingen.

### *2.3.1 Behavioristisk teori eller inlärningsteorier*

Behavioristisk teori eller inlärningsteori, som den också kallas, intresserade sig för det som forskare kunde observera, alltså individens yttre. Arnqvist (1993) menar att John Watson, behaviorismens grundare, valde bort aspekter såsom själ och medvetande eftersom dessa områden inte gick att studera tillräckligt värderingsfritt eller objektivt. Behaviorismens anhängare hävdade också att tänkandet var rörelser i talapparaten och man kunde observera att stämbanden rörde sig när människor tänkte och talade tyst till sig själv. Miljöns betydelse för all utveckling betonades som central i den psykologiska skolan. Behaviorismen har också fått sitt namn av det engelska ordet behavior – alltså beteende.

Arnqvist har valt att återge ett citat från John Watson för att visa hur betydelsefull miljön ansågs vara.

'Ge mig ett dussin friska, välskapta spädbarn och min egen speciella värld att uppfostra dem i och jag garanterar att jag kan välja ut var och en slumpvis och träna honom att bli den typ av

specialist som jag väljer läkare, advokat, konstnär, företagsledare, ja också tiggare och tjuv, helt oavsett hans anlag, böjelser, kallelse och den ras han tillhör.` ( s. 25.)

Behaviorismens tanke om barns språkutveckling innebär att barn lär sig ett språk genom imitation och positiv förstärkning. Arnqvist (1993) och Svensson (1998) menar att B F Skinner är den som bidrog med begreppet förstärkning och menar att barnet lär sig genom att få beröm, positiv förstärkning när de säger något rätt. (Arnqvist 1993; Svensson 1998) Lika väl kan man med negativ förstärkning ta bort icke önskvärt beteende. Håkansson (1998) menar att Leonard Bloomfield stödde sig på teorin att barn tillägnar sig språket genom att härma vuxna. Han förklarade att barn som uttalar ord felaktigt blir rättade av sin omgivning och på det sättet lär de sig att säga den rätta formuleringen. Det är av stor vikt att barnet får gensvar från sin omgivning när de börjar kommunicera. Svensson (1998) menar att en kritik mot denna teori är att barn knappast kan få förstärkning på allt det säger. Det går därmed inte att förklara barns språkutveckling enbart som resultat av miljön. Inte heller kan det i huvudsak vara en fråga om att upprepa och imitera vuxna, eftersom barn i sådana fall inte skulle kunna bilda meningar som de inte har hört tidigare. Även Arnqvist (1993) framför kritik mot teorin och menar att när barn börjar skolan har de ett alldeles för stort ordförråd för att det skulle vara möjligt att alla dessa ord var inlärd genom stimuli - respons kopplingar. Modern forskning visar också att barn har förmåga att konstruera egna böjningar av ord och att de själv kan skapa ord och meningar, enligt Arnqvist.

### 2.3.2 *Nativistisk teori*

Svensson (1998) anser att den nativistiska teorin har Noam Chomsky som främsta förespråkare. Under 1960-talet ägnade forskare mycket tid åt språkens grammatiska uppbyggnad. Enligt Svensson borde språkets struktur gälla i alla kulturers grammatik. Att det finns allmängiltiga språkliga egenskaper ansåg han berodde på att människan har en medfödd, grammatisk komponent som påverkar hur språket tillägnas och nativisterna anser att denna förmåga automatiskt sätts igång. Chomsky ville med denna utgångspunkt ”utveckla en teori om språkets *struktur* som kunde, och borde, gälla grammatiken i alla språk”. (Svensson, 1998, s. 25)

Chomsky menade enligt Svensson (1998) att det i alla mänskliga kulturer finns genomgående liknande språkliga egenskaper.

Dessa universella, språkliga drag är:

1. Det finns syntaktiskt universella drag. Exempel på generella syntaktiska karaktäristiska är att alla språk har meningar, substantiv och verb samt en grammatisk struktur. Det finns även en mängd allmängiltiga regler om hur ord kombineras, t.ex. förhållandet mellan subjekt, verb och objekt. Studier av den universella grammatiken består främst av att finna och tydliggöra syntaktiska regler som återfinns i en mängd språk.
2. Ett annat universellt drag är att alla språk består av konsonanter och vokaler samt innehåller stavelser.
3. Alla språk har en ytstruktur och en djupstruktur. Med djupstrukturen avses den underliggande betydelsen av ett yttrande. Ytstrukturen är ordens ordning i meningarna. Barns förståelse för språkets djupstruktur och ytstruktur visar sig bl.a. om de får till uppgift att avgöra vilka av tre meningar som har samma innebörd:
  - a) Eleonor kramar Linus.
  - b) Linus kramas av Eleonor.
  - c) Linus kramar Eleonor. (Svensson, 1998. s.25-26)

Enligt Arnqvist (1993) betonar Chomsky arvet och mognadens roll för språkinläring och menade att barnet inte kunde låta bli att utveckla ett språk på grund av hur den mänskliga hjärnan fungerar. Chomsky ansåg vidare enligt Håkansson (1998) och Svensson (1998) att barnet föds med en språklig modul LAD (Language Acquisition Device) Hjärnan skulle så att

säga vara förprogrammerade för att individen skulle kunna lära sig tala. Arnqvist (1993) påtalar att nativisterna menar att språkutvecklingen nästan sätter i gång automatiskt. Nedan kommer några av de argument som använts av nativisterna för att visa att den språkliga förmågan var medfödd.

1. Alla mänskliga kulturer har ett utvecklat språk – inga andra arter har det (...)
2. Alla mänskliga språk har en grammatisk struktur (...)
3. Språktillägnande tycks ske lättare före puberteten än senare i livet. Detta talar för att språktillägnandet har att göra med utvecklingen av hjärnan (...)
4. De flesta barn har en likartad språkutveckling, vilket talar för att språket kan vara förprogrammerat.
5. Inlärningsteorierna förklarar inte hur barn kan lära sig det komplexa språkliga systemet (...)
6. Barn tillägnar sig språket under några få år, utan någon formell undervisning och trots att de får höra relativt lite i förhållande till vad de kan prestera. (Arnqvist, 1993 s.27)

Arnqvist (1993) och Svensson (1998) beskriver att kritik även har riktats mot den nativistiska teorin. Barn använder ibland språket på oväntat sätt och mot vedertagna grammatiska regler. Språkinläringen går heller inte så fort enligt författarna som Chomsky vill låta vara gällande. Ytterligare kritik som riktats mot nativistiska teorin är att barnets pragmatiska användning av språket och den sociala omgivningen inte har uppmärksamats. Svensson (1998) påpekar också att det kan få långtgående pedagogiska konsekvenser om man utgår från det nativistiska synsättet, ”eftersom man kan tro att barnets språk kommer av sig själv och därför förhåller sig passiv”. (s. 28)

## **2.4 Piaget, Vygotsky & Bruner**

Det finns teorier som än idag till stor grad påverkar uppfattningar och forskning om språk, och det är de som tar hänsyn till barnets kognitiva utveckling. Två framträdande förespråkare för detta synsätt är Jean Piaget och Lev Vygotsky. Svensson (1998) beskriver att den franske psykologen Jean Piaget (1896-1980) och den ryske psykologen Lev S. Vygotsky (1896-1934) har kritiserat synsättet att språket kommer av sig själv och att det inte kräver någon stimulans. Svensson lyfter även fram en annan forskare som har tagit intryck av både Piaget och Vygotsky, Jerome Bruner som har lagt stor vikt vid den sociala miljön och därför betecknar författaren honom liksom Vygotsky, som *social interaktionist*. Vi väljer här att dela upp dessa tre forskare i tre underrubriker.

Svensson kallar Piagets teori för kognitiv och Vygotskys teori för social interaktionism då han ansåg att det sociala samspelet spelade en stor roll för barns språkutveckling. Båda forskarna ansåg att förståndet utvecklas i samspel med den sociala och materiella miljön. Individens aktivitet är kärnan i dess utveckling. Den enskilde individen bearbetar sina erfarenheter inombords och individen delar sina erfarenheter med andra i dess omgivning. Deras syn på hur de bästa förutsättningarna för inlärning skapas skiljer sig däremot. Piaget framhåller vikten av det naturliga undersökandet i omgivningen medan Vygotsky menar att barnet behöver en välordnad och stimulerande miljö som erbjuder barnet utmaningar.

Håkansson (1998) påtalar att Piaget stödjer sina teorier på att barn måste nå ett visst utvecklingsstadium för att kunna tillägna sig nya kunskaper. Barnen bearbetar, assimilerar, ny information för att sedan införliva, ackommodera, den nya informationen med tidigare kunskaper. Piaget indelar barnets utveckling i olika stadier som sträcker sig från ett egocentriskt perspektiv till ett socialt perspektiv.

### **2.4.1 Kognitiva teorier**

Mycket förenklat menar Arnqvist (1993) att Piagets kognitiva teori bottnar i att det är tänkandet som påverkar barns språkutveckling. Även Svensson (1998) beskriver att den kognitiva utvecklingen ligger till grund för språkutvecklingen i Piagets kognitiva teori, och att



Piaget ansåg att det var tanken som ledde till ett utvecklat språk. Enligt Arnqvist (1993) och Svensson, (1998) ansåg Piaget att språket är ett teckensystem som har utvecklats i ett socialt sammanhang, vidare är språket beroende av den kognitiva utvecklingen som i sin tur är beroende av individens mognad. Människan strävar efter att anpassa sig till sin omgivning. Arnqvist (1993) påpekar att adaptionsprocessen i Piagets teori är en viktig del i detta. Författaren framhåller vidare att det finns två viktiga komponenter i adaptionsprocessen och dessa är: assimilation och ackommodation. Assimilation är en inåtgående process och innebär att individen anpassar omgivningen till sig själv. Ackommodation däremot är en utåtgående process och innebär att människan anpassar sig själv till omgivningen. Piaget delar in språket i ett egocentrerat språk (högt tal för sig själv utan förväntning på respons) och ett socialiserat språk (tal för att kommunicera med andra). Piaget ansåg att ett nyfött barn inte kan skilja på sig själv och sin omgivning och därför kan inte språket betecknas som vare sig socialt eller kommunikativt hos spädbarnet. Enligt Svensson (1998) fann Piaget att barn inte talade för att kommunicera utan talet fyllde en annan funktion, nämligen att det tillfredställde barnets inre behov. Språket är enligt Piaget varken inlärt eller medfött utan uppstår som ett resultat av barnets verksamhet och kognitiva utveckling. Arnqvist (1993) menar att när barnet kan skilja den egna kroppen från sin omgivning kommer nästa utveckling. Barnet utvecklar en förmåga att kunna skilja på föremål och de sinnesförmågor de ger. Barnet bygger alltså upp sina kunskaper utifrån de aktiviteter barnet utför. Vidare poängterar författaren att Piaget ansåg att den egentliga utvecklingen av språket sker under det preoperationella stadiet, där språkutvecklingen och kopplingen till den kognitiva utvecklingen tydligt syns. I början är talet mycket styrt av den konkreta situationen. ”Talet som uttryck för barns tänkande är fångat i en här - och - nu – situation.” ( s.31) Piaget delade in det egocentriska språket i tre kategorier som nu följer.

1. *Upprepning.* Barnet upprepar stavelser och ord och finner nöje i detta. Orden behöver inte ha någon innebörd och det är ej heller nödvändigt att någon lyssnar. Detta kan sägas vara den sista resten av spädbarnets joller (...)
2. *Monolog.* Barnet talar till sig själv. Samtidigt som barnet leker beskriver det med ord exakt vad som sker (...)
3. *Kollektiv monolog.* Piaget beskriver också en typ av monolog där flera barn talar samtidigt eller snarare för en dialog parallellt med varandra (...) (Arnqvist 1993 s.32)

På samma sätt delade Piaget enligt Arnqvist in det socialiserade språket i olika kategorier:

1. *Adapterad information.* Barnet utbyter tankar eller för en diskussion med en annan person. Det finns ett utbyte av information mellan två personer (...)
2. *Kritik.* Till denna kategori kan man hänföra de yttranden där barnet ger kritik till en annan individ. Dessa yttranden är oftast affektiva och avsedda för en given person (...)
3. *Befallning, böner och hotelse.* Här är yttrandena tydligt avsedda att påverka den person som de är riktade mot. Med en befallning avser man att få en annan person att utföra vissa handlingar. Detsamma gäller böner och även till viss del hotelser (...)
4. *Frågor och svar.* Till denna kategori för vi samtliga frågor och svar som barnet får och ger (...) (Arnqvist 1993 s.33)

Utvecklandet av ett socialiserat språk är enligt denna teori beroende av att barnet utvecklas tankemässigt, och att barnets förmåga att inta den andres roll förbättras. Enligt detta sätt att se på språkets utveckling kan man se hur barnets språkliga utveckling till stor del styrs eller är beroende av den kognitiva utvecklingen.

#### 2.4.2 Social interaktionism

Vygotskys teori har vi valt att benämna på samma sätt som Svensson (1998), social interaktionism, eftersom Vygotsky enligt författaren menade ”att det sociala samspelet var

nyckeln till den mentala utvecklingen”. (s 29) Vygotsky ansåg, enligt Svensson, att språket utgör en specifik utvecklingsdomän som har sina rötter i den förspråkliga kommunikationen. Han menade, enligt författaren, att språkutvecklingen inte nödvändigtvis var beroende av den kognitiva utvecklingen och att språk och tänkande hos det lilla barnet var åtskilda. Enligt Arnqvist (1993) hävdade Vygotsky att språket ifrån början hos barnet är socialt och kommunikativt, och att barnet senare utvecklar ett egocentriskt språk. Vidare menar Arnqvist att språket också är ett socialt fenomen som utvecklats för att människor skall kommunicera med varandra, barnets språkutveckling går alltså från det sociala till det individuella. Enligt Svensson (1998) påpekade Vygotsky även att man inte kan titta på språkutvecklingen som en isolerad del av människan eftersom den också är beroende av många andra faktorer, såväl biologiska som sociala. Vidare menade Vygotsky att den mänskliga utvecklingen har ett nära samband med det sociala, kulturella och historiska sammanhanget. Även Arnqvist (1993) hävdar att Vygotsky framhöll att barnet tillägnar sig det logiska och viljemässiga tänkandet via kulturarv och att man därför inte kan se på barnet isolerat från kultur och historia. Vygotsky påpekade enligt Svensson (1998) att människan tänker verbalt och att tänkandet är ett tal till sig själv. Vi formar vårt inre beteende genom tänkandet. Detta sker enligt Vygotsky i samband med att vi ordnar vårt beteende mot andra. På så vis har detta inre tal en social karaktär. Hos det lilla barnet är språk och tänkande åtskilda, för att senare,

När barnet har nått en viss språklig nivå kommer språket att påverka tänkandets utveckling. Språket är beroende av den kultur barnet lever i och speglar därför kulturen. Barnets språk är från början socialt och inriktat på kommunikation. Vygotsky ansåg att språket har följande två funktioner:

1. En innebörd för att socialt samordna människors verksamhet.
2. Ett redskap för tänkande. (Svensson 1998 s.32)

Mycket förenklat menar Arnqvist (1993) att Vygotsky hävdade att språket styrde den kognitiva utvecklingen. Författaren menar också att ”det är med språket som verktyg som det mänskliga tänkandet utvecklas”. (s. 36) Enligt Håkansson (1998) benämner Vygotsky förhållandet mellan barnets språkliga utveckling och den nivå som är närmast över för den proximala utvecklingszonen.

### 2.4.3 Bruner

Svensson (1993) lyfter också fram Jerome Bruner som har tagit intryck av både Piaget och Vygotsky och eftersom han har lagt stor vikt vid den sociala miljön betecknar författaren honom som *social interaktionist*. Svensson menar att Bruner har ”ett helhetsperspektiv på barns intellektuella, sociala och övriga utveckling”. (s. 39) Enligt författaren menar Bruner att barnet tidigt i livet behöver få mängder av tillfällen att kommunicera för att det ska lära sig hur ord används. Svensson framhåller vidare att Bruner ger de kognitiva förutsättningarna en underordnad betydelse och att han lägger tonvikten på den sociala basen för språkets utveckling. Hon menar att det är interaktioner i den sociala miljön som påverkar barns språkinläring, tanke och kunskap, och att det inte enbart beror på hur individen lär sig eller tänker. Man får inte underskatta situationens betydelse för språklig och intellektuell utveckling då sammanhanget är centralt. Även Bruner anser att det språkanlag (LAD) som Chomsky beskrev, har stor betydelse för språkutvecklingen. Bruner framhåller enligt Svensson att barnet trots medfödd ”känslighet och inriktning på kommunikation” (s. 41) behöver hjälp med att utveckla anlaget. Bruner har namngett ett stödsystem för detta som han kallar för LASS (Language Acquisition Support System) Detta stöd får barnet i samspel med engagerade vuxna. Det går ut på att prata mycket med barnet och uppmuntra till dialog, redan från det att de är spädbarn. Genom att vuxna talar, interagerar och kommunicerar med barnet får barnet erfarenheter av språkligt samspel. Barnet får upplevelser där språket används för kommunikation och samspel med andra. Svensson menar vidare att Bruner hävdar att det är

kvalitén på samspelet som är avgörande för barnets språkutveckling. Ett samspel som förutsätter att både barn och vuxna vill samarbeta. Vidare anser Bruner, enligt Svensson, att det är grundläggande för både den språkliga och den kognitiva utvecklingen att dessa samspelstillfällen finns. Svensson avslutar kapitlet med att konstatera att ”för att kunna använda språket krävs övning. Barnet måste få många tillfällen att öva sig i kommunikation, gärna i lekens form”. (s. 49)

## 2.5 Språkets utvecklingsfaser

Språk är enligt Lindö (2002) ”kultur- och informationsbärare.” (s. 80) Människan är unik på så sätt att hon har ett talspråk och att hon kommunicerar med hela kroppen, talorgan, armar, händer, huvud och ansiktsmuskler. För att etablera kontakt med andra människor behöver vi ett språk. Vidare konstaterar Svensson (1998) att i kommunikationen gör vi något gemensamt med någon annan, vi delar med oss, ett ömsesidigt utbyte. Vi kommunicerar med varandra på olika sätt, genom språk, kroppsspråk, musik, dans, bild mm. Wagner (2004) skriver att barns språkutveckling startar redan under fostertiden och att hörseln är utvecklad i den 30:e havandeskapsveckan. Lindö (2002) menar att det ofödda barnet påverkas av ljud, rörelse och rytm och att fostret reagerar på moderns röst, tonfall och rytm. Söderbergh (1988) har genom sin forskning konstaterat att den tidiga kontakten mellan barn och förälder har stor betydelse för barnets totala utveckling och därmed också deras språkliga utveckling. Hon menar att samspelet mellan mamman och det nyfödda barnet börjar redan den första timmen då mammans blick möter barnets, ögonkontakten är den första och oundgängliga premisen för kommunikation. Grove (2004) skriver att under den s.k. protokonversationen när barnet befinner sig i jollerperioden tillägnar sig barnet de grundläggande reglerna för kommunikation genom att den vuxne är förebild:

- barnet och den vuxne ser på varandra hela tiden
- barnet och den vuxne pratar växelvis
- barnet och den vuxne lyssnar på varandra (s. 58)

Söderbergh (1988) menar att protokonversationen är ”ett samspel där barnet med blickar, minspel, ljud och kroppsrörelser styr den vuxne, som i sin tur svarar i blickar, minspel, gester, ljud och ord”. (s. 31) Håkansson (1998) påtalar att joller är det första steget i barns språkutveckling och att utvecklingen sker på samma sätt oavsett vilket språk barnet talar. Först frambringar barnen ljuden längst bak i gommen, uvulära ljud, för att sedan producera ljuden fram i gommen med hjälp av läppar och tänder. I sin fortsatta utveckling övergår barnet till att frambringa stavelsejoller eller reduplicerat joller som består av konsonanter och vokaler, bababa, dadada, mamama. Håkansson (1998) uppmärksammar att döva barn jollrar som andra barn i början men de utvecklar inte stavelsejollret och detta tolkar hon som att barnet måste höra sig själv för att den normala jollerutvecklingen ska fortgå, nämligen från enstaka ljud till stavelsejoller och vidare till ord. Ladberg (2003) menar att lyssnandet är grunden när ett barn ska tillägna sig språket och om barnet inte har tillräckligt god hörsel blir det svårigheter för barnet att tala riktigt.

När den vuxne talar med det lilla barnet använder hon sig av korta, enkla och välformulerade meningar. Ordförrådet är enkelt, inslag av speciella barnspråksord förekommer, taltempot är lågt, och de viktigaste orden betonas mer markant än i vanliga samtal. Söderbergh (1988) skriver att denna anpassning av språket benämns baby talk vilket förkortas BT. I Sverige används termen barnanpassat tal, vuxen-till-barn eller babyspråk. De vuxna anpassar sitt språk till barnet och byter ut vissa svåruttalade ljud mot andra och vissa ord anpassas efter barnets förmåga att uttala dem, t ex rar kan bli lal och hund kan bli vovve. Detta fenomen är universellt och förekommer över hela världen. Enligt Håkansson (1989) anpassar de vuxna

talet efter barnets stigande ålder men att detta tal används till husdjur, krukväxter och mellan förälskade par i alla åldrar. Söderberg (1988) menar att det är bara vissa delar av språket som byts ut och anpassas till barnet och ofta är situationsbundna. Författaren skriver vidare att kritik har framförts i massmedia och det har rent av ansetts som skadligt för barnet att den vuxne använder baby-talk. Söderbergh menar att så inte är fallet då den vuxne hela tiden växlar mellan barnspråksordet och det normala ordet och att detta barnspråk avtar med barnets stigande ålder. Hon menar vidare att barnspråket har tre syften:

- Att i kommunikationssituationen väcka och vidmakthålla barnets intresse
- Att underlätta barnets förståelse
- Att underlätta barnets inläring av språket (s. 57)

Även Isaksson (2005) menar att det inte är skadligt att prata barnspråk med yngre barn snarare underlättar denna språkstil för de yngre barnen att uppfatta viktiga drag i språket. Små barn verkar tycka om varierande satsmelodier.

I barnets första del av språkutvecklingen lyssnar barnet på och härmar den vuxne och lär sig utantill för att sedan övergå till att använda tänkandet för att tillägna sig och förstå nya kunskaper. Söderbergh (1988) menar att den första delen i barnens språkutveckling ser tämligen likadan ut, språk och ålder följs åt. När barnen sedan ska tillägna sig vuxenspråket påvisar de mycket stora åldersvariationer. Den normala språkutvecklingen är enligt Johansson (1990) en lång process och att alla barn i grunden är aktiva, kreativa och handlingsberedda. Hon menar vidare att barn har olika förutsättningar som styrs av inre egenskaper hos barnet att bearbeta nya kunskaper. Utifrån detta resonemang menar författaren att det hos alla barn finns ett samband mellan yttre stimuli och barnets inre förutsättningar. Tornéus (1986) menar att när barnet kan skifta uppmärksamheten från språkets betydelse till dess form kan det upptäcka att språket är uppbyggt på olika mindre enheter, stavelser och språkljud. Barnet blir medvetet om att ord kan låta olika beroende på hur de betonas, banan som man springer på eller frukten banan. Barnet upptäcker att vissa ord har gemensamma delar och det upplever glädjen av att leka med orden och bilda nya ord av delarna (t ex dock-vagn - dock-hus) Svensson (1998) liknar språket vid ett bygge, språket är uppbyggt av olika byggstenar, ord, orddelar och språkljud. För att barnet ska tillägna sig skriftspråket behöver de vara medvetna om språkets form. Den minsta beståndsdel i språket är språkljuden vilka även benämns fonem.

Flera forskare (Håkansson, 1998; Svensson, 1998; Söderbergh, 1988; Ellneby, 2006; Ekesund, 2004) beskriver barns språkutveckling och här har vi valt att göra en sammanfattning utifrån deras teorier. Vi vill på inget sätt hävda att åldersangivelserna är exakta, utan vi framhåller att det förekommer stora variationer i barns språkutveckling.

Kommunikationen startar redan i fosterstadiet och i sjätte graviditetsmånaden kommer barnets första kontakt med språket, i och med att fostret börjar höra.

Redan som nyfödd följer barnet språkets rytm genom rörelser. Barnet söker ögonkontakt och känner igen sin mammas och pappas röster. Barnet svarar på mammas beröring och röst. När barnet är en månad kan man urskilja ett mer tydligt joller som främst består av vokaler och gurgelljud. Vid 2 månaders ålder börjar barnet le och vokaljollra.

När barnet är runt sex månader börjar jollret att få den struktur som är karaktäristisk för det som vi kallar barnjoller. Barnet sätter då ihop kombinationer av konsonant och vokal som upprepas flera gånger, även kallat stavelsejoller. Spädbarns joller kan liknas vid förskolebarns

lek med rim och ramsor. Barnet leker med språket och den leken fyller en funktion liksom språklekar senare gör. När barnet är kring sju månader deltar det mer aktivt i samspel med föräldrarna och turtagningen ökar markant. Vid tio månaders ålder klarar barnet av att även använda vokal- och konsonantljud i serier samt att börja med vokaler.

När barnet är omkring ett år har talorganet utvecklats och jollrets struktur påminner om vuxenspråk. Det är också nu barnet börjar erövra sitt modersmål. Vid denna tidpunkt är det vanligt att de första orden börjar komma. Det finns dock stora variationer bland barn och vanligast är det att orden kommer vid 12 – 18 månaders ålder, ibland inte förrän vid två års ålder. Barnet samlar ord under denna period. Dessa ord är passiva, och när det har samlat ungefär 50 ord som är centrala för barnets upplevelse så brukar de första orden uttalas. En ettåringens aktiva ordförråd innehåller ungefär två till fem ord. Barnet börjar förstå enkla instruktioner, säger mamma och pappa och reagerar på sitt namn.

Två ords satser kommer vanligen vid ett och ett halvt års ålder men även här finns stora variationer. Barn i denna ålder böjer inte orden alls. Ett och ett halvt åringen har ett ordförråd på c:a 25 – 50 ord.

När barnet är runt två år börjar det att böja ord, intressant att notera är att dessa böjningar oftast är korrekta, för att senare bli felaktiga. Detta beror på att barnet har lärt sig den korrekta formen på böjningen av vuxna, alltså lärt sig det utantill. Barnet har också börjat förstå prepositioner och har ett aktivt ordförråd på 200 – 300 ord. Barnet börjar också prata om det som inte händer just nu, och kan tala om både det som varit och det som ska komma. Barnet kan nu röra munnen på ett mer avancerat sätt, blåsa ut ljus, blåsa såpbubblor, suga i sugrör vilket underlättar vid inlärning av svåra språkljud. Kan säga "jag" om sig själv. Barnet kan följa en enkel berättelse i en bilderbok.

Mellan 2 ½ och 3½ års ålder är det vanligt med fysiologisk stamning och språket hackar och tvekar. Barnet har inte kontroll på talorganet och hittar inte orden så snabbt, denna stamning går ofta över av sig själv. Alla språkljud har inte fallit på plats och /r/s/tje- och sje-ljud ersätts med andra ljud. Det är viktigt att ha tålmod att vänta och lyssna på barnet. Ordböjningar är vanliga men det blir ofta fel. Det är vid denna ålder som treordssatser börja komma. Variationerna är givetvis stora. Barnet förstår när en vuxen läser och visar bilder i en bok. Barnet pratar nu mycket och ställer frågor som varför och hur.

Den aktiva verbala perioden blomstrar vid fyra års ålder och barnet njuter av att leka med språket. Rim och ramsor är populärt i denna ålder. Språket och grammatiken liknar nu den vuxnes språk till uppbyggnaden. Vid fyra års ålder talar barnet vanligen rent. Det finns dock fortfarande vissa ljud som kan vara svåra. Tje- och sje-ljuden samt konsonantförbindelser som innehåller s och r vållar ofta svårigheter för barnet. Fyraåringar har ofta väldigt kreativa och påhittiga former på ordböjningar. De har förstått att språket behöver andra ord för ex. gå, och då blir den böjda formen ofta gädde. Det är oftast vid oregelbundna böjningsformer som det blir fel. Barnet saknar vissa ljud och flicka kan bli licka, fisk kan bli fick. Barnet förstår prepositioner som upp, ner, bredvid, i, på, över och under.

Hos femåringar har förmågan att anpassa språket till samtalspartnern blivit betydligt bättre. Det är nu lättare att föra ett samtal som varar lite längre och är ömsesidigt. Barnet har förmåga att redogöra och återberätta vad det har sett och hört. Barnet kan förstå berättelser utan bilder. Meningar bildas i enlighet med vuxenspråket. Barnet böjer orden på korrekt sätt. En femåring har ett aktivt ordförråd på 1 200 – 1 500 ord. Det passiva ordförrådet är betydligt större

När barnet är runt sex år kommer en ny språklig period som innehåller mycket lek och aktivitet med ord. Rim och ramsor, nonsensord, slang och svordomar är mycket intressanta. Det är även många barn som börjar intressera sig för det skrivna ordet. Skriver sitt egna namn och börjar skriva och läsa bekanta ord. Sexåringens aktiva ordförråd uppgår till 1 600 – 2 000 ord.

Här följer några begrepp som kan vara bra att känna till:

- Pragmatik – läran om hur språket används, hur vi använder språket i sociala sammanhang. Det är viktigt att kunna starta ett samtal, ge samtalet ett tydligt tema, vara med i turtagning och att avsluta ett samtal.
- Fonologisk medvetenhet – medveten om språkets ljudsida
- Fonem – de minsta betydelseskiljande enheterna i språket. Fonem kan ses som en klass språkljud och de betyder inte något i sig själva.
- Morfologisk medvetenhet – medveten om orden
- Morfem – minsta betydelsebärande enhet t. ex. dagarna är ett ord men består av tre betydelsebärande enheter eller morfem, -ar som står för flera och -na bestämd form.
- Syntaktisk medvetenhet – medveten om satsbyggnad, hur ord kombineras i satsen.
- Segmentering – uppdelning i mindre enheter, segmentering kan ske antingen i stavelser eller enskilda språkljud. (Håkansson, 1998; Torneus, 1986)

## **2.6 Metoder och material**

Under denna rubrik redogör vi för några kända metoder och material som finns att tillgå när pedagoger i förskolan arbetar med språkutveckling. De metoder och material vi presenterar är de metoder som våra respondenter har nämnt i intervjuerna, och därav anser vi att de är relevanta för studien.

### **2.6.1 TRAS**

TRAS är en förkortning vilken står för Tidig Registrering Av Språkutveckling. TRAS-materialet är utarbetat i Norge. Ekesund (2004) har översatt materialet till svenska och implementerat materialet i Sverige. TRAS-materialet består av ett registreringsschema och en handbok. Materialet är uppbyggt så att pedagogerna som arbetar med barnen i förskolan observerar barnens språkutveckling i den dagliga verksamheten för att sedan planera sin verksamhet utifrån barnens behov. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 1998) påtalar att målen i förskolans läroplan är utformade som mål att sträva emot och att det är inte det enskilda barnets resultat som skall utvärderas. Utifrån denna aspekt kan TRAS-materialet vara en bra grund för att kartlägga barnens behov och utifrån dessa planera verksamheten. Horn, Espenakk och Wagner (2004) skriver att ”förskolan är en viktig arena, som kan kartlägga barns språkutveckling, lägga tillräkta för bra aktiviteter och ge stöd till föräldrar och personal”. (s. 9).

TRAS är ett observationsmaterial och inte ett normerat test. Materialet är uppbyggt utifrån åldersrelaterade antaganden som är baserade på erfarenheter från språkvetenskap, småbarnspedagogik, och utvecklingspsykologi. En pilotversion av TRAS-materialet har prövats av en grupp förskollärare före revidering och tryckning av materialet. Under regelbunden användning av kartläggningsmaterialet i TRAS får pedagogerna en uppfattning av barnens utveckling över tid och kan upptäcka om barnen har speciella starka eller svaga sidor. Alla pedagoger på förskolan observerar barnen i den dagliga verksamheten och fyller sedan gemensamt i kartläggningsmaterialet. Observationsmaterialet är uppbyggt som en cirkel

med åtta olika ”tårtbitar” med tillhörande frågeställningar om barns språkutveckling. Varje område är i sin tur uppdelat i olika ålderskategorier. Totalt sträcker sig schemat från två till fem års ålder. Cirkeln är indelad i tre olika färger som representerar olika delar av språkutvecklingen. Den blå delen tar upp den sociala utvecklingen det vill säga samspel, kommunikation och uppmärksamhet. I den röda delen uppmärksammar materialet frågeställningar om språkförståelse och språklig medvetenhet. Den gröna delen koncentrerar sig på uttal, ordproduktion och meningsbyggnad. Det är av stor vikt att pedagogerna samtalar om barnens språkutveckling för att de ska få en gemensam bild av barnens språkutveckling. Observationerna ger sedan en vägledning hur pedagogerna ska planera sin verksamhet och vilka eventuella åtgärder som behövs planeras. I handledningsboken finns exempel efter varje kapitel på åtgärder som pedagogerna kan använda sig av för att underlätta barnens språkutveckling. I den blå delen finns det olika förslag på åtgärder t ex uppmuntra samtal, hålla ögonkontakt med barnet, prata långsamt, bilda mindre grupper och spela spel.

Nilsson (2007) som arbetar aktivt med TRAS på Gotland påtalar att den kritik som har framförts om materialet berör riskerna för att det används som ett testmaterial och ett instrument för att bedöma enskilda barn. Alla pedagoger i arbetslaget bör få utbildning i materialet för att det ska användas på ett adekvat sätt. Pedagogerna behöver avsätta mycket tid för att diskutera hur de ska tolka frågorna och svaren i materialet och hur de ska arbeta vidare med att planera verksamheten utifrån det som de har observerat. Språkutvecklingen bör vara en process som måste genomsyra pedagogernas tänkande.

### 2.6.2 BRUK

Målen i nationella styrdokument ställer krav på förskolan och skolan. Skolverket har tagit fram ett verktyg som ska underlätta arbetet med att nå målen. (Skolverket, 2001) Detta verktyg heter BRUK och är ett nationellt kvalitetsindikatorsystem. BRUK är en förkortning av Bedömning, Reflektion, Utveckling och Kvalitet. Skolverket ställer detta verktyg till förfogande och det kan användas för att granska, bedöma och utveckla kvalitet i förskolans och skolans verksamhet. Materialet kan användas på olika sätt t. ex. kan kommunen använda BRUK vid tillsyn och utvärdering. Skolledarna kan använda verktyget som arbetsunderlag för uppföljning och utvärdering av lokala arbetsplaner. Arbetslaget kan använda sig av BRUK när de ska planera, utvärdera och formulera nya mål.

Utgångspunkter för Skolverkets arbete med BRUK har varit:

- De nationella styrdokumenterna
- Att tydliggöra de nationella målen
- Att inte tillföra några nya mål
- Att utgå från förskolans och skolans språkbruk
- Att verktyget skall vara enkelt att använda
- Att inga stora utbildningsinsatser ska krävas för att komma igång (s. 6)

BRUK är ett av många verktyg för att bedöma sin verksamhet. När pedagogerna använder sig av BRUK som ett verktyg kan de se var de befinner sig och vart de ska. Verktyget kan användas på samma sätt som en karta och kompass underlättar för orienteraren. I materialet finns det två sidor som behandlar barns språkutveckling, där finns olika frågeställningar som pedagogerna kan ta del av och utifrån dessa belysa i vilken utsträckning de arbetar med att stärka och stimulera barnens språk enligt de nationella målen. Pedagogerna kan även belysa i vilken mån miljö och material stimulerar barns språkutveckling.

### 2.6.3 *Karlstadmodellen*

Karlstadmodellen är namnet på en modell till språkträning som varit i ständig utveckling sedan slutet av 1970-talet under ledning av professor Iréne Johansson. Modellen har utvecklats i samarbete mellan föräldrar, personal och forskare. Umeå universitet 1978-1990, Karlstads universitet 1990-2003, landsting och kommuner har samverkat på olika sätt och forskning, praxis och kunskapsspridning har gått hand i hand. Utvecklandet av modellen fortsätter i takt med nya erfarenheter, nya samarbetspartners och fördjupade kunskaper. Karlstadmodellen är inte avgränsad till ålder eller diagnos. Till barn, unga och vuxna med eller utan en diagnos har modellen tillämpats. Många har haft utvecklingsstörning eller perceptionsstörning i tillägg till sin språkstörning men många har bara haft sin språkproblematik, vissa därför att de har ett annat modersmål. Karlstadmodellen är en modell och inte en metod. ([www.karlstadsmodellen.se](http://www.karlstadsmodellen.se) 080221)

### 2.6.4 *Språkpåsar*

Språkpåsar är ett material som pedagoger använder på förskolan. Det är ett material som pedagogen själv tillverkar. Innehållet i påsarna ska konkretisera föremål och begrepp för barnen. Barnen får begrepp befästa med flera av sina sinnen. Materialet ska vara lustfyllt för barnen och det blir ett material att samla ett eller flera barn runt och med hjälp av innehållet i påsarna stimulera barnens språkutveckling. Påsarna kan även vara lådor, väskor eller dylikt det är endast fantasin som sätter stopp för vad språkpåsar kan innehålla. Marie- Louise Nyberg är förskollärare och språkpedagog och föreläser om hur hon använder språkpåsar för att stimulera barns språkutveckling. (Nyberg, 2001)

### 2.6.5 *Språksnabben*

Språksnabben är ett material för språklig snabbscreening av barn i förskoleålder (3 - 6 år). Materialet har utarbetats av logopederna Barbro Bruce, Ann Lavesson och Eva Wigforss. Kunskapsutveckling i Lund AB svarar för produktion och distribution. ([www.spraksnabben.se](http://www.spraksnabben.se) 080221)

### 2.6.6 *Språkresan*

Materialet är utarbetat av Ylva Ellneby och prövat tillsammans med pedagoger. Språkresan är ett processinriktat metodiskt material som används i två syften; att utvärdera och stimulera barns kommunikativa och språkliga förmåga. Materialet är avsett att användas av pedagoger som arbetar med flerspråkiga barn, samt med svenska barn med försenad språkutveckling. Språkresans utvärderingsdel är konstruerad för att ge en positiv och rättvis bild av barnets förmåga att använda och förstå språk, det vill säga såväl expressiv som impressiv förmåga. Den strukturerade utvärderingen omfattar tre moment: förmågan att uttrycka sig i tal, ordförråd och språkförståelse. Pedagogen kan sedan lägga upp individuella språkprogram för enskilda barn, eller planera arbetet i en barngrupp så att barnets språktillägnande stimuleras utifrån den nivå som barnet befinner sig på. Materialet i språkresan används både vid utvärdering och stimulering och består av: handbok, fyra små resväskor med 10-13 miniatyrföremål - varje väska med ett tema, fem händelsebilder i färg - varje bild med ett tema, åtta serier med sekvensbilder vars innehåll är kopplat till händelsebilderna, en svart tygpåse samt 10 st utvärderingsprotokoll. ([www.ellneby.com/ny\\_kurs\\_sprakresan.htm](http://www.ellneby.com/ny_kurs_sprakresan.htm))

### 2.6.7 *TKT-metoden*

Boken TKT-metoden (Tal Kommunikations Träning) skriven av Marianne Gutler Lindström är ett effektivt hjälpmedel för pedagoger i förskolan och grundskolans lägre åldrar i arbetet med barns språkliga och kommunikativa utveckling. Boken innehåller många



övningstips och förslag till hur man kan arbeta och stödja barnen ur ett helhetsperspektiv och bidra både till den språkliga medvetenheten och kommunikationsutvecklingen i talet. ([www.teckenhatten.se](http://www.teckenhatten.se) 080221)

#### 2.6.8 *TPR*

Den röda tråden i den intensiva språkträningen är TPR-metoden (Total Physical Response= Svara med kroppen), i inläringen ingår fyra moment: presentation, inövning, befestning, repetition och användning av språkmaterial och språkpåsar. Metoden har utarbetats av James Asher professor i psykologi i USA. Metoden används främst för barn med annat modersmål. Det finns inga krav på att barnet själv ska producera tal, det är i första hand fokus på att öva hörförståelse. Metoden går ut på att pedagogen genom handling, föremål och gester gör språket begripligt. ([home1.pp.sbbs.se/fredsduvan/Doks/TPR.html](http://home1.pp.sbbs.se/fredsduvan/Doks/TPR.html) 080221)

#### 2.6.9 *Rim & ramsor*

Torneus (1986) påpekar att i rim och ramsor är formerna i språket påtagliga och betydelsen av orden har en underordnad roll. Svensson (1995) menar att när pedagogen tillsammans med barnen leker med orden så är det viktigt att barnen känner lust och glädje. Det ska vara roligt och tokigt att leka med orden och barnet måste inte alltid förstå varje ord. En del barn kan rimma på riktiga ord som hatt-katt-satt men har svårigheter att rimma på nonsenord som turr-murr-lurr. Dessa barn har inte så hög språklig medvetenhet, de inriktar sig mer på ordens betydelse och uppskattar inte att leka med ordens form. Svensson ger många förslag på ramsor och rim i sin bok. Även Söderbergh (1988) påtalar hur viktigt det är att barn ges tillfällen till att leka med orden och att få hitta på egna ord. Denna vakenhet inför språket underlättar för barnet när det ska tillägna sig det komplicerade språkliga systemet.

#### 2.6.10 *Praxisbilder*

Praxis är en svensk version av det träningsprogram för dyspraktiska barn, som utarbetats av logopederna på The Nuffield Centre i London. Där har man tränat dyspraktiska barn och barn med måttliga eller grava språkstörningar enligt den här metoden i mer än tio års tid. Träningen sker steg för steg på ett logiskt och strukturerat sätt, som visat sig vara mycket effektiv. Materialet finns bearbetat och översatt till svenska. Praxis är anpassat till svenska språkets fonologi och ordmönster. Målet med terapin är att lära barnen vilka artikulatoriska rörelser som behövs när man talar och att koordinera och automatisera dessa rörelser. Varje språkljud (fonem) representeras av en bild och med hjälp av dessa bygger man upp ord med olika längd och svårighetsgrad. Träningsmaterialet är utformat så att det skall vara lätt att använda och det skall kunna varieras efter behov. ([www.dop.se](http://www.dop.se) 2008-02-21)

#### 2.6.11 *SIT-test*

Språkligt impressivt test (SIT) är ett språkförståelsetest som talpedagoger använder för att undersöka barns språkförståelse. Barnet får höra ett påstående och skall sedan välja den bild av tre som passar bäst till påståendet. . ([www.dop.se](http://www.dop.se) 2008-02-21)

#### 2.6.12 *GRAMBA*

GRAMBA (Grammatiktest för barn) är ett standardiserat grammatiktest för barn 3 – 5:11 år. Verksamma logoped Lektor Kristina Hansson och Professor Ulrika Netterbladt står för konstruktionen av testet. GRAMBA tolkar alla förekommande grammatiska konstruktioner som har betydelse för ett barns grammatiska utveckling. Resultaten tolkas såväl i percentiler och staninvärden. ([www.dop.se](http://www.dop.se) 2008-02-29)

### 2.6.13 *KOLTIS*

KOLTIS (kommunikativ och lingvistisk bedömning av barn på ett tidigt stadium) är ett test som bedömer barns språkliga och kommunikativa förmåga. Testet är normerat för barn runt 3 år och har tagits fram av Gunilla Rejnö Hable-Sclassie med logopedkollegor på Sahlgrenska i Göteborg. Koltis består av manual och tre bedömnings blanketter, en för barn under tre år, en för barn över tre år samt en för barn med ett annat modersmål. ([www.dop.se](http://www.dop.se) 2008-02-29)

### 2.6.14 *Tecken som stöd*

En del barn har stora svårigheter i sin språk- och kommunikationsutveckling och pedagogerna måste hitta andra vägar utöver talet för att kommunikation ska bli möjlig. De behöver AKK, Alternativ och Kompletterande Kommunikation. Det mest använda AKK-sättet är Tecken som AKK vilket benämns TAKK. TAKK är en metod och används tillsammans med talat språk. Teckenanvändandet anpassas till barnets språkliga nivå och tecken används bara för nyckelord/betydelsebärande ord. TAKK används av hörande personer med eller utan utvecklingsstörning som inte talar eller har mycket bristfälligt tal. (<http://www.bam-sprakteknik.se/takk.htm> 080221)

### 2.6.15 *Sociala berättelser*

Andersson (2000) påtalar att struktur är viktig i det pedagogiska arbetet. Hon har utarbetat en metod som kan underlätta för barnet i dess miljö, sociala berättelser eller seriesamtal. Denna metod är ett pedagogiskt arbetssätt för:

- personer som har svårt att fullt ut förstå den verbala kommunikationen
  - personer som behöver stimulera fler sinnen för att förstå
  - personer som behöver nerskrivna levnadsregler eller strategier för att komma ihåg
- Med pennan som hjälpmedel kan man:
- logiskt bygga upp tankar
  - förtydliga situationer
  - konkretisera
- för att bearbeta och reflektera så att nya beteenden eller tillvägagångssätt kan förstås, provas och läras in. (s.5)

## 2.7 **Miljöns betydelse**

När vi talar om miljön menar vi den omgivning som barnen på förskolan vistas i, både ute och inne. Vi anser även att föräldrarna och hemmet är en viktig del av barnens miljö men i detta avsnitt koncentrerar vi oss på miljön som barnen möter på förskolan. I läroplanen för förskolan Lpfö 98 (Skolverket, 1998) står det att:

Miljön på förskolan skall vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Verksamheten skall främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter. (s. 12)

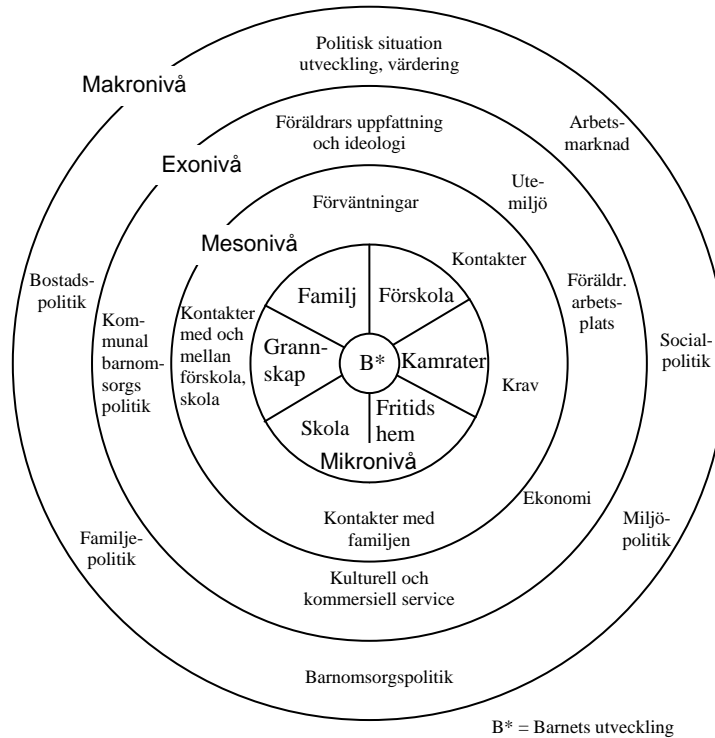
Svensson (1998) menar att samspelet mellan miljön och individen är det centrala i ett barns utveckling. Författaren lyfter fram en amerikansk forskare, Bronfenbrenner 1917-2005, som ser på barnet i ett utvecklingsekologiskt perspektiv som innebär att "barnet och dess utveckling sätts i relation till de miljöer barnet vistas i." (s.121) Svensson beskriver vidare hur Bronfenbrenner delar upp miljöer som påverkar barnet indirekt eller direkt i fyra nivåer som följer:

1. Mikronivån omfattar de närmiljöer som barnet vistas i.
2. Mesonivån innebär de förväntningar som finns mellan olika närmiljöer och kontakterna mellan olika närmiljöer.

(...)

3. Exonivån omfattar miljöer som indirekt påverkar barnet.
4. Makronivån avser samhällets organisation och samhällsförhållanden som påverkar barns levnadsvillkor.

Tyngdpunkten har Bronfenbrenner lagt på mikro- och mesonivå. Det är de *aktiviteter, roller och relationer* som barnet kommer i direkt eller indirekt kontakt med som har störst betydelse för utvecklingen. (s.121)



Figur 2.1 Bronfenbrenners teoretiska modell. (Källa: Svensson, 1998 s.122)

I en svensk undersökning (Svensson, 1993) som gick ut på att informera föräldrar om barns språkutveckling och vikten av att stimulera barnen språkligt samt att ge konkreta aktiviteter och tips på hur man kan gå tillväga för att språkstimulera barnen, framkom att de barn som ingick i experimentgruppen uppvisade avsevärt bättre förmåga till fonemsegmentering och fonemsyntes. De hade också bättre ordförråd och bättre meningsbyggnad än de barn som ingick i kontrollgruppen.

Kennedy (2001) beskriver olika synsätt som har präglat förskolan då det gäller den inre miljön på förskolan. Författaren menar att Fröbel och Elsa Köhler hade en övertygelse som satte spår i den inre miljön. Pedagogerna hade en tydlig pedagogisk roll och hon skulle planera verksamheten så att barnen utvecklade kognitiva och sociala färdigheter. Dessa tankar präglade den inre miljön på lekskolan och de olika rummen gav tydliga signaler om vad pedagogerna förväntade sig att barnen skulle göra där. Bord, stolar, diskbänkar mm var anpassade i barnens höjd. Kennedy (2001) påtalar vidare att Alva Myrdal förespråkade och skapade förskolor som liknade hem där pedagogerna skulle erbjuda en moderlig omvårdnad. Förskolan blev ett substitut för hem och pedagogerna blev en ersättande modersfigur. Den sistnämnda teorin blev den mest tongivande under barnomsorgens utbyggnad på 70- och 80-talet och daghemmen inreddes som hem med tonvikt på gardiner, blommor, sittvänliga möbler i vuxenhöjd och mysiga soffor att sitta och läsa i. Kennedy (2001) menar att vi i ivern över att skapa en bra arbetsmiljö för vuxna glömde bort att daghemmen var för barnens skull. Hon förändrade sitt synsätt efter hennes studiebesök på daghemmen i Reggio Emilia i Italien. Tillsammans med sina kollegor började hon reflektera över hur den inre och yttre miljön på

förskolan skulle utformas för att barnens lärande skulle utmanas och där barnens perspektiv prioriterades. Hon menar att pedagogerna ständigt måste observera och reflektera över hur barnen förhåller sig i miljön och sedan förändra och inrätta miljön efter barnens behov och önsknings. Miljön bör vara tillåtande och stimulerande för barnen och den ska även fungera som en extra pedagog i verksamheten. Barsotti (1997) stöttar detta påstående och beskriver miljöns viktiga betydelse för barnens kommunikation, miljön benämns som den tredje pedagogen. Åberg och Lens Taguchi (2005) beskriver vikten av att pedagogerna observerar barnen och miljön och därefter diskuterar och reflekterar över det de sett. Pedagogerna använder sig av givna frågeställningar:

- Vad och var leker/möts barnen? Var leker/möts barnen inte?
- Vilka material använder barnen? Vilka material använder barnen inte?
- Vad pratar barnen om (med varandra/med oss vuxna)?
- Vad gör mig nyfiken? (Åberg & Lenz Taguchi 2005 s. 31)

Utifrån svaren pedagogerna har fått planerar de miljön på förskolan så att den blir spännande och intressant och att den utformas från barngruppens intressen och behov just nu. De menar att observationer ska ske kontinuerligt och att miljön ska vara föränderlig utifrån barnens behov. Författarna påtalar att pedagogerna måste lyssna på vad barnen tycker och tänker om sin miljö på förskolan och ta hänsyn till dessa svar när de planerar och förändrar miljön. Detta förhållningssätt ger många tillfällen till givande samtal tillsammans med barnen och där ges barnen möjligheter till att sätta ord på sina tankar. Barnen upplever att de är delaktiga och att de kan påverka hur miljön utformas på förskolan. Nordin Hultman (2004) har i sin studie uppmärksammat hur miljön och material på förskolorna planeras och utformas i Sverige och jämfört dem med förskolorna i England. Hon menar att på de svenska förskolorna är materialet sparsamt, begränsat, otillgängligt m m. Det är få aktiviteter som lockar barnen och involverar dem till meningsfulla aktiviteter och samtal. Författaren menar att detta kan vara en anledning till att barn upplevs som okoncentrerade och ouppmärksamma. Enligt henne erbjuds inte barnen tillräckligt intressanta upplevelser som de i sin tur uppfattar tillräckligt meningsfulla att koncentrera sig på. Svensson (1998) menar att barnet måste få många möjligheter att undersöka sin omgivning. ”Däri genom uppstår mycket att tala om.” (s.35) Kennedy (2004) påtalar vikten av att pedagogerna skapar en miljö där barnen praktiskt kan erfara demokratibegreppet och där det ges tillfällen till att mötas och diskutera hur de ska kunna påverka och göra sina val i vardagen på förskolan.

## **2.8 Lekens betydelse**

Vad är lek? Knutsdotter Olofsson (2002) försöker sig på att definiera vad lek är. Denna definition är inte helt självklar, men Knutsdotter Olofsson skiljer klart på att arbeta – leka – lära, och menar att arbete är något man utför för att överleva och trivas medan leken är frivillig och alltid sker för sin egen skull, det är skoj att leka. Leken har inget annat mål än sig själv. Att skilja mellan lek och inläring är svårare, leken har inslag av inläring och leken har stor betydelse för barns utveckling. Inläring sker lättare under lekfulla former. Knutsdotter Olofsson beskriver några kriterier som ska uppfyllas för att det ska kunna kallas för lek. Det är roligt att leka. Riktig lek kan bara uppstå när barnet känner trygghet och är fri från hot och spänningar. Lek är frivillig och spontan. Är leken påtvingad förvandlas den till arbete eller sysselsättning. Däremot kan arbete lätt förvandlas till lek. Knutsdotter Olofsson anser även att det är processen och inte produkten som är det väsentliga, alltså att medel dominerar över mål. Det finns ett aktivt engagemang och inga pålagda regler i riktig lek. Men det mest utmärkande är lekens karaktär av ”som – om”. ”Det som är ’på lek’ är skilt från ’icke lek’, för det är inte ’på riktigt’.”(s. 14) Knutsdotter Olofsson (2002) framhåller att när barn leker är det inte på riktigt. Med denna definition av lek hamnar många aktiviteter på förskolan utanför

leken. Allt man gör på riktigt, gungar, utforskar, trär pärlor osv. är då inte lek utan sysselsättning eller arbete. Avslutningsvis påpekar Knutsdotter Olofsson att "Leken är ett förhållningssätt mer än ett beteende. Det är bara barnet som vet om det leker eller ej." (s.15) Ellneby (2006) menar tvärtemot Knutsdotter Olofsson att barns lek är barns arbete, men menar samtidigt att barns lek måste få utrymme och tid. Det är i leken barn utvecklar sin kreativitet och fantasi. Ellneby anser i likhet med Knutsdotter Olofsson att leken inte behöver ha något mål utan själva leken är målet. Enligt Lindqvist (1999) menade Vygotsky att leken är "ur biologisk synvinkel en förberedelse för livet, ur psykologisk synvinkel avslöjar sig som en av formerna för barnets skapande". (s. 177)

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) beskriver hur leken stimulerar barns språkutveckling genom att när barn leker med varandra använder de olika kommunikations-sätt, så som ord, gester, rörelser, ljud och andra signaler. Barn använder också olika tonläge, röster och tempus för att markera när det är leken som ska konstrueras, när det är rollfiguren i leken som talar eller för att markera att något sägs utanför leken. Författarna skriver vidare:

Leken låter sig knappast sammanfattas under ett fåtal punkter. För att knyta samman väljer vi att lyfta fram lekens betydelse för barns utveckling av språket, fantasin, förmågan att känna empati och medkänsla och hur barn i leken visar respekt för varandras speciella behov. I leken ställer barnen hypoteser, använder och prövar vad de lärt sig. När barn leker något de har varit med om, sker ett ordnande och klargörande, samtidigt som de tränar sin förmåga att gå in i tänkta sammanhang och att föreställa sig det ännu okända. Med tanke på lekens betydelse för barns utveckling och lärande är det den vuxnes uppgift att skapa möjligheter för alla barn att leka och tillsammans med barnen kontinuerligt skapa en miljö som stimulerar till lek med rika innehålls- och händelseförlopp. (s.88)

Ellneby (2006) skriver i sitt förord att frågan "Vill du leka med mig" (s.5) är en viktig fråga när man är liten och hon anser att de vuxna spelar en stor roll för att barnen ska få tillgång till lekens sociala regler. Författaren påtalar vidare att det är i leken och i sina rörelser som barnen bearbetar och organiserar sina upplevelser. Barn som får möjlighet till att styra och organisera sina lekar kan senare organisera sitt skolarbete. Leken är barnens arbete och där utvecklas deras fantasi och kreativitet och därför måste barn skyddas från att bli avbrutna under sin lek. Ellneby menar att leken inte behöver ha något syfte och i leken kan barnen pröva olika roller och upplevelser. Edenhammar och Wahlund (2000) påtalar att "människors röster är de finaste leksaker." (s. 8) De menar vidare att leken är en förutsättning för att barnen ska utvecklas och ett positivt samspel/dialog med människor i barnets närhet är nödvändig. Barnet måste ha tillgång till vuxna som lyssnar och utrymmen och tid för att leka. Även Ladberg (2003) påpekar att barns lek ger stora möjligheter att erövra ett rikt och varierat språk, och anser att om vuxna stödjer barns rollek så stödjer man deras språk.

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) poängterar att barn lär sig tillsammans och att de lär av varandra. I en lärandemiljö som strålar av glädje, samhörighet, kommunikation och lek skapas det en god grund för barns lärande. Barn kan lära sig genom att diskutera, argumentera och ta del av varandras idéer och tankar. Författarna menar att detta sker spontant i barnens lek. Vidare diskuterar författarna hur integrationen mellan lek och lärande ser ut i förskolan och skolan. De vill påstå att det tidigare inte funnits något samband i större omfattning. Leken har varit fredad som något fritt från vuxna i förskolan, i skolan har syftet med leken varit att eleverna ska lära sig något. "Lärares ansvar i barns lek har varit att stödja men inte störa." (s. 214) Författarna konstaterar vidare att det skett ett paradigmskifte inom forskningen vilket medfört att lek och lärande har närmats sig varandra. Författarna anser att lärarna behöver lära sig mer om barns lek och lärande ur barnens perspektiv för att kunna använda leken som ett redskap. Lek och lärande bör ses som sammanflätande där

pedagogerna tar ansvar för att leken blir en viktig del av lärandet. Samtidigt måste barnens lekvärld skyddas så att inte pedagogerna tar död på lekluften och hindrar barnen från att leka utifrån sina behov och att deras möjligheter till att skapa sin egen lekkultur försämrats. Knutsdotter Olofsson (2002) skriver att språket och låtsasleken kan hos barnet framkalla något som inte är här och nu. Hon menar att talspråket är barnets främsta metod att forma sina tankar om världen och sitt eget liv. Barnet skapar sig en självbild utifrån det språk som omvärlden bemöter det med. I leken skapar barnen sig associationer på livets innehåll och begreppen blir rikare. Barnen får i leken möjligheter till att bearbeta sina upplevelser och att verbalisera dem. Antonovsky (1991) stödjer detta i sin teori KASAM, där han beskriver hur människan behöver ha en känsla för sammanhang. Detta innebär att världen uppfattas som begriplig, meningsfull och hanterbar. Knutsdotter Olofsson (2002) anser att barnens lek påminner om de vuxnas sätt att uttrycka sig i tal och skrift men även att talet har en stor betydelse i barnens lek.

Knutsdotter Olofsson (2002) beskriver hur viktig barnets lek är för språkutvecklingen och att barnen ges möjligheter till att uttrycka sig under leken. När barnet sätter ord på sina fantasier ökar ordförrådet och de använder sig av ett rikare språk. Vygotsky menade (Arnqvist 1993) att det egocentriska språket blir ett viktigt instrument för att utveckla tanken i förskoleåldern. Knutsdotter Olofsson (2002) framhåller att i rolleken talar barnen mer varierat och använder sig av ett rikare ordförråd. Barnen måste använda sig av en vokabulär och röst som passar till rollen. Barnen talar hela tiden under leken för att delge varandra vad som händer och hur olika problem ska lösas. Hon menar att barnen talar oavbrutet och att talet inte alltid är riktat till någon speciell, det beskriver vad barnet gör s.k. egocentriskt tal. Vygotsky menade, enligt Arnqvist (1993), att barnet använder sig av det egocentriska språket för att få hjälp att styra sina handlingar. Fördelen med detta är enligt Knutsdotter Olofsson (2006) att övriga deltagare i leken blir informerade om vad som händer. Ju mer avancerad rolleken blir desto större betydelse har talets mottagare, dialog uppstår. För att inte leken ska avbrytas måste barnen lyssna på varandra.

Knutsdotter Olofsson (2007) påtalar att det lättaste sättet för en pedagog att få kontakt med ett barn sker genom leken. I leken kommer man nära barnet och får något gemensamt intresse som underlättar kontakten och samtalet. Hon menar att vuxna som har svårigheter med att leka med fördel kan använda sig av dockor eller figurer för att bli delaktig i barnens lek s.k. projektllek.

## **2.9 Böckers betydelse**

Björk och Liberg (1999) skriver att det inte är alla föräldrar som läser högt för sina barn men att alla barn borde få en "litterär amning" som grund. De poängterar vikten av högläsning på förskolan och att barnen tar till sig upplevelserna utifrån sin egen erfarenhet. Pedagogerna bör välja litteratur som är av god kvalitet. Ellneby (2006) påtalar vikten av att läsa högt för barnen vilket underlättar och förbättrar deras språkutveckling. Barnen lär sig nya ord och hur sagor brukar vara uppbyggda vilket i sin tur underlättar när barnen ska lära sig läsa och skriva. Sagor och berättelser utvecklar barnens fantasi och tillsammans med en vuxen kan barnet få möjlighet till att uppleva en magisk stund. Boken kan bli som en gammal god vän som man kan läsa för barnet om och om igen. Om ett samtal inleds efter sagoläsningen om innehållet i boken visar den vuxne för barnet att läsningen är viktig. Författaren beskriver vikten av att som vuxen stötta och lyssna intresserat på barnet när det låtsasläser.

Ladberg (2003) beskriver att barn behöver lyfta språket och använda språket om det som inte sker här och nu. Att barn behöver tala om det frånvarande. Hon menar att det sker genom lek och lyfter fram betydelsen av att få höra sagor och läsa spännande böcker. När barnet får berätta om det som barnet hört eller läst så växer språket vidare.

Lindö (2002) påtalar vikten av att skönlitterära böcker används som grund för ett språkligt skapande. Barn måste få tillgång till olika sorters litteratur i sin omgivning t. ex bilderböcker, rim och ramsor, faktaböcker, sagor. Även Ekström och Godée (1984) menar att en bra barnboks största förtjänst i språkliga sammanhang är ”att den kan berika barns språk och ge mönster, nycklar till utformandet av det egna språket”. (s.49) Författarna anser också att det är viktigt att barn har tillgång till barnböcker med olika innehåll och språkmönster. Skönlitteraturen ger barn nya ord, nya infallsvinklar, ordvändningar och satsbyggnad. Bilderboken hjälper barn att förstå att bilder och ord är symboler för inre och yttre verkligheter. För att hjälpa barn att utveckla ett eget bildspråk menar författarna att bilderboken är viktig.

## **2.10 Pedagogens roll**

Lindqvist (1999) menar att både Deweys och Vygotskys tankar baserar sig på att det är barnens intresse som är utgångspunkten i barnens lärande och detta bör pedagogen beakta och ta hänsyn till i sin planering av undervisningen.

Torneus (1986) skriver att ”ett nära samspel, en mångsidig kommunikation med andra människor, är den livsluft som barns språk behöver för att utvecklas”.(s. 9) Pedagogens roll i mötet med barnen har en stor betydelse. I Läroplanen för förskolan Lpfö 98 påtalas det att ”lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra”. (Skolverket, 1998 s. 6) Här kan vi knyta an till Vygotsky (Svensson, 1998) som menade att språket utvecklas och fungerar först i ett socialt sammanhang. ”Vygotsky betonar vikten av att barnet deltar i kulturellt betingade verksamheter under ledning av en mognare och mer kunnig person”. (s. 33) Barsotti (1997) refererar från sitt möte med psykologen och pedagogen Loris Malaguzzi (grundare av kommunala Reggio Emilia förskolor i Italien) och han beskriver hur pedagogerna ser på sin roll i förskolan. Pedagogerna ska se barnen som aktiva, kompetenta och resursrika individer som redan när de föds har förmågor att lära, växa och utvecklas. Vidare påtalar Malaguzzi vikten av att verksamheten genomsyras av ett förhållningssätt som sätter barnet i fokus och att det enskilda barnet bidrar till utveckling med sina likheter och olikheter. Barnens olikheter bör ses som en tillgång i barngruppen. Barnen behöver aktiva vuxna i sin omgivning som kan utmana dem i deras utveckling. Detta resonemang instämmer Ladberg (2003) i och menar att barn lär sig genom att iaktta de vuxna och göra likadant som de. Barn lär sig också av vad andra barn gör. Det är viktigt för att barn ska utveckla ett rikt språk att ha vuxna omkring sig som är intresserade av vad de har att berätta. Är en vuxen nyfiken och intresserad av vad barnet säger så stimuleras barnet till att berätta mer och att själv vara nyfiken. Författaren menar att när en vuxen talar med barn har hon en dubbel roll. Hon är både samtalspartner och förebild. Svensson (1998) menar att de pedagogiska konsekvenserna av Vygotskys teori är att barn måste få rikt med tillfällen att umgås med vuxna och äldre barn för att samtal och samspele med dem.

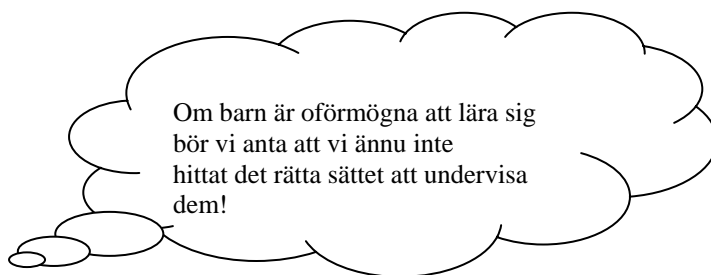
Tuomela (2005) påpekar att pedagogerna är dåliga på att ta vara på de tillfällen som ges till samtal med barnen. Det är i samtalen barnen lär sig tala och dessa samtal bör genomsyra hela dagen på förskolan. Han ser risker när språkutveckling blir en metod som används under en viss tid under dagen på förskolan t ex språkpåsar, rim och ramsor. Dessa aktiviteter är nödvändiga för verksamheten men för att barnens språk ska utvecklas på ett optimalt sätt måste varje stund på dagen tas till vara. Tuomela menar att många pedagoger anser att de talar mycket med barnen men han framhåller att det finns utrymme för pedagogerna att utöka talutrymmet tillsammans med barnen. Detta har han fått belägg för när han varit ute och gjort

observationer på förskolor. Han menar vidare att språket som pedagogen använder bör vara tillräckligt komplext och ligga på ett högre plan än barnets språkliga nivå.

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) menar att "Som lärare måste man både ha tillit till deras förmåga och vara en vuxen som tar ansvar för barns behov, utveckling och lärande". (s.15) Författarna Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) påtalar att det är viktigt för att barnen ska lära sig att de är engagerade och intresserade av innehållet. Innehållet ska för barnen vara meningsfullt. Pedagogerna måste se till varje barns intresse men även skapa en miljö där alla barnen blir intresserade av det som pedagogerna vill att de ska få en förståelse för. De skriver även att redan små barn har mål och avsikter med sitt agerande, dvs. de vill bemästra eller begripa något. Det är pedagogens uppgift att i förskolan ge barn upplevelser och erfarenheter av olika slag. Barn behöver olika slags hjälp och stöd i sitt lärande. Pramling Samuelsson och Sheridan betonar vikten av pedagogernas förmåga att skapa en miljö som stimulerar och utmanar varje barns lärande. För att leda barnen mot förskolans mål blir det en betydelsefull uppgift för pedagogerna att utgå från barnens olika vägar till att uppfatta och förstå olika sammanhang i deras vardag. Författarna skriver vidare att barn lär av varandra vilket innebär att samarbete mellan barn ger förutsättningar för upptäckande inläring och utvecklar barnens kreativa tänkande. Barn lär i samspel med andra barn och vuxna. Eftersom barn tänker och agerar olika bidrar detta till utveckling. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) påpekar att "Däremot är vuxnas sätt att förhålla sig inte oändliga, utan kräver framförallt en tillåtande och intresserad attityd och en vilja att lära sig om varje barns sätt att tänka". (s. 57)

Gren (1994) påtalar att för att pedagogens möte med barnet ska bli givande så måste det finnas en önskan om att samspel ska uppstå från båda parter. Pedagogens roll ska vara personlig men inte privat. Med detta menar Gren att pedagogen måste ha en god självkänedom och i mötet med barnen och våga visa sina starka och svaga sidor. Samtidigt måste pedagogen värna om sin personliga integritet och inte låta egna känslor eller behov ta över.

Björk och Liberg (1999) anser att barn främst lär sig tala genom att få använda språket i samvaro med andra. De menar att barnen lär sig i informella sammanhang i vardagssamtalet, i leken o s v och att barnet blir accepterad som en fullgod språkpartner. De vuxna i barnens omgivning ska uppmuntra, stödja och underlätta barnens språk på många olika sätt. De vuxna ska vara goda förebilder som stöttar barnen i att våga och vilja tala.



( Björk & Liberg, 1999, s.159)

Lindö (2002) skriver att barn som har ett stort ordförråd har fått tillgång till en riklig stimulans. Barnet har fått uppleva vuxna som har skildrat och förklarat gemensamma upplevelser. Barnen har mötts av vuxna som är engagerade och lyssnar igenkännande och förstärker det barnet berättar. Pramling, Palméus och Lindahl (1991) beskriver tre viktiga



dimensioner som är viktiga för den professionelle pedagogen när hon stöder barnens kommunikativa utveckling och deras begreppsutveckling, nämligen svarsbeteende, vägledning och engagemang. Är pedagogen svarsbenägen har hon förmåga och vilja till att ge respons på barnets kommunikation, respektera och ta hänsyn till barnens svar och belöna barnens framsteg. Pedagogen vägleder genom att ligga lite före barnet och på så sätt förbättra barnets möjligheter till att lyckas. Genom samspel blir det en naturlig väg till självständighet. När pedagogen visar engagemang har den positiva förväntningar på barnet, hon förklarar och uppmuntrar barnet till att utforska och upptäcka. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) ”Det handlar alltså om att tala med barn och inte till barn”. (s. 73)

Pedagogerna på Öjaby förskola (Öjaby förskola 2004) skriver att det är av stor vikt att pedagogerna lyssnar aktivt på barnen. ”Man måste lyssna dubbelt så mycket som man pratar och man måste ge signaler till barnet att man är villig att försöka förstå och acceptera hur det tänker – att man är på samma våglängd.” (s. 17) Pedagogerna kan ställa öppna frågor till barnen för att stimulera dem till att uttrycka sina tankar och beskriva vad de menar. Svensson (1995) påtalar att det är betydelsefullt för pedagogen att ta reda på från vilken språklig miljö barnen i gruppen kommer. För att få tillgång till denna information kan pedagogerna samarbeta med föräldrarna och ställa frågor som ger dem tillgång till dessa svar. Utifrån dessa kunskaper kan pedagogerna sedan planera sin verksamhet. Svensson (1995) ger förslag på olika frågeställningar som kan användas i föräldrasamtal. Dessa frågeställningar återfinns på sidan 27. Svensson (1993) refererar till ett flertal amerikanska undersökningar och påtalar att betydelsen av den tidiga stimulansen går som en röd tråd genom olika forskningsinriktningar, miljön, föräldrar och pedagoger spelar en viktig roll för barnets tidiga språkutveckling. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) menar att användandet av språk är avgörande för barns tankar. Om pedagogen ger barnet möjligheter till att uttrycka sina tankar i ord, gester och bilder ger detta möjligheter för barnen att uttrycka sig verbalt och visuellt. ”Tänkandet är inget som föregår uttrycket, utan tänkandet uppstår eller konstitueras i uttrycket” (s. 60)

## 2.11 Specialpedagogens roll

I utbildningsplanen från specialpedagogiskt program Högskolan Kristianstad finns bland annat dessa kriterier för studenter att kunna, för att erhålla specialpedagogexamen.

- Identifiera, analysera och delta i arbete med att undanröja hinder för och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärandemiljöer
- Genomföra pedagogiska utredningar och analysera individers svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå
- Utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan mellan skola och hem för att stödja elever och utveckla verksamhetens undervisnings- och lärandemiljöer
- Utveckla principer och former för pedagogisk mångfald inom verksamhetens ram
- Vara kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för föräldrar samt för kollegor och andra berörde yrkesutövare
- Genomföra uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling för att kunna möta behoven hos alla elever. (Utbildningsplan Specialpedagogiskt program 60 poäng, Högskolan Kristianstad. Dnr 1529/333-04. sid.1)

I regeringens proposition 1999/2000:135 framhålls vikten av att förstärka den specialpedagogiska kompetensen så att den dagliga verksamheten underlättas för barn/ungdomar som har svårigheter. Dessa tankar stämmer väl överens med Salamanca-deklarationens (Svenska Unescorådet, 2001) intentioner om en utbildning som tillgodoser och gäller alla barns behov.

Bladini (2004) lyfter fram att förskolan har en tradition av en sammanhållen verksamhet. I förskolan har det inte gjorts någon skillnad på vilka barn som ska ingå i barngruppen, barnen har mötts på samma villkor och särskiljande lösningar har varit ovanliga. Bladini diskuterar olika synsätt på barn och elever i behov av särskilt stöd. Barnens olikheter kan betraktas som ett problem eller en möjlighet. I stället för att tala om normalitet och avvikelse kan vi lyfta fram variation och olikhet hos barn som någonting positivt. I officiella dokument framhålls vikten av en sammanhållen förskola/skola som är till för alla barn och ungdomar och där lärarna tar ansvar för alla barn. Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) skriver att den stora utmaningen är att finna former för en sådan skola:

Den stora utmaningen är -utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt- hur förskolan och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning? (SOU 1999:63, s. 192)

Vidare betonar lärarutbildningskommittén att svaret inte ska sökas i särlosningar för barnen utan i stället skall den sökas inom ramen för den reguljära undervisningen:

Det är, enligt Lärarutbildningskommitténs övertygelse, inom den reguljära undervisningen, som differentierings- och individualiseringsproblematiken ska hanteras. Det är därför skolan som helhet behöver specialpedagogiskt stöd i bl. a. arbetslagen för att utveckla den sammanhållna verksamheten. Det är arbetslagets gemensamma och mångfacetterade kompetens som lärarutbildningen skall utbilda för. (SOU 1999:63, s. 192)

Bladini (2004) påtalar att det i dag finns förhållanden och tendenser som pekar åt andra håll då det gäller en sammanhållen skola. Barn med diagnoser som dyslexi, DAMP och Aspergers syndrom har ökat och att särskilda grupper för barn med dessa diagnoser har startats. Vidare konstateras att andelen barn som definieras vara i behov av särskilt stöd har ökat i många kommuner och i de flesta kommuner där barngruppernas storlek har ökat har också andelen barn i behov av särskilt stöd ökat.

I förskolans läroplan, Lpfö 98 (Skolverket, 1998) kan vi läsa att barn som behöver särskilt stöd i sin utveckling skall ges den omsorg som deras speciella behov kräver. I läroplanen anges vidare att:

Den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Personalens förmåga att förstå och samspela med barnet och föräldrarnas förtroende är viktig, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barnet i svårigheter. Alla barn skall få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen. (Skolverket, 1998. Lpfö 98 s. 8)

Specialpedagogutbildningen startades 1990 och ersatte då speciallärarutbildningen som lades ner. Specialpedagogerna som utbildades skulle arbeta på tre nivåer, nämligen individ-, grupp- och organisationsnivå (Bladini, 2004). Vidare menar Bladini "att specialpedagogen skulle förberedas för att bedriva utvecklingsarbete samt ges en handledande kompetens för att kunna handleda lärare". (s.11) Att tidigt lägga en grund för att skapa de bästa betingelser och förutsättningar för utvecklandet av en god läs och skrivförmåga hos alla barn måste vara en av de viktigaste uppgifter som förskola och skola har. Kinge (2000) lyfter fram att handledning inte har haft någon lång tradition i förskolan och att både begreppet handledning och det praktiska genomförandet skapar osäkerhet hos pedagoger. Författaren tycker sig dock se en tendens till att handledning i förskolan ökar och menar att detta bland annat beror på brist av utbildade pedagoger och på att styrdokument numera fokuserar på kvalitet i förskolan. Detta

tillsammans med att andelen barn i behov av extra stöd ökar gör att pedagogers kompetens behöver lyftas och utvecklas. Kinge menar att handledning kan ses som ett sätt att öka kompetensen hos pedagoger. Vidare påtalar Kinge att handledningens status bör justeras och göras obligatorisk. Kinge betonar också att det verkar som om fler chefer har intresse av att införa handledning, men att det inte tillämpas systematiskt i någon större skala ute på förskolorna.

Förskolan, liksom de första åren i skolan har en avgörande betydelse för en elevs fortsatta studieframgång och sociala utveckling. Det lönar sig att göra stora insatser för att de yngsta barnen skall tillägna sig de grundläggande färdigheterna. Flera internationella studier visar att det går att förebygga problem och studiesvårigheter för många elever, om man sätter in tillräckliga resurser t.ex. i läs- och skrivundervisningen under de första skolåren. (Utbildningsdepartementet, 2001 s. 53)

En av specialpedagogens roller är enligt Persson (2005) att utveckla det inre arbetet så att förskolan kan erbjuda en god lärandemiljö för alla barn:

Tillsammans med rektor skall specialpedagogen utgöra en garant för att verksamheten verkligen är till för alla. I ansvaret ligger också att arbeta för att utveckla kvaliteten i det inre arbetet så att en så god lärandemiljö som möjligt kan erbjudas alla barn och unga. ( s. 106)

En av dessa viktiga resurser är specialpedagogerna. Bladini (2004) påtalar betydelsen av att specialpedagoger knyts närmare skolans ledning och arbetar med att eliminera hinder för och orsaker till svårigheter i lärandemiljöerna.

Lärarytbildningskommittén (SOU 1999:63) påpekade i sitt förslag att det specialpedagogiska programmet skall utvecklas och förstärkas:

Specialpedagogens överordnade uppgift är att identifiera och undanröja faktorer i undervisnings- och lärandemiljöerna som orsakar att elever får svårigheter. Det medför att specialpedagogen knyts närmare skolans ledning, får en mera utpräglad funktion som kvalificerad samtalspartner i det specialpedagogiska arbetet på skolan och tar ansvar för det övergripande specialpedagogiska arbetet. (SOU 1999:63, s. 202)

Asmervik (2001) beskriver specialpedagogens roll som en balansgång. Hon ska ha ett stort engagemang och intresse för sitt uppdrag samtidigt som hon måste visa hänsyn och respekt till de krav som ställs på henne vilket innebär att hon ska ha kunskap om när annan expertis ska kallas in. Asmervik menar att samma metodik kan användas till alla barn men att specialpedagogen måste vara medveten om att det tar längre tid att lära sig för barn med en funktionshämning.

Ett av de nya inslagen i specialpedagogens uppdrag var den handledande funktionen. Specialpedagogen skall ha sådan kompetens så att hon kan:

- utgöra en kvalificerad samtalspartner/rådgivare för kollegor, elever och föräldrar i pedagogiska frågor, (SOU 1999:63 s. 208)

Bladini (2004) påpekar att det i officiella dokument saknas en precisering av handledaruppdraget och att det ges stora möjligheter för specialpedagogen att tolka vad det handledande uppdraget innebär. Skolverket (2004) konstaterade att handledning hade fått större genomslag i förskolan än i jämförelse med skolan. En förklaring till detta ansåg man kunna vara att förskolans pedagoger har en längre tradition av att få handledning av resurspedagoger och förskolepsykologer och att man i skolan i stället fått stöd av specialläraren som har arbetat direkt med enskilda elever.



### 3 TEORIER

Här presenteras de teorier som vi stödjer oss på i detta arbete. Syftet med denna studie är att kartlägga, belysa och granska hur pedagoger och specialpedagoger arbetar med att stimulera barns språkutveckling i förskolan, vilka arbetssätt, metoder och material de använder. Syftet är också att ta reda på om förskolans pedagoger har tillgång till specialpedagogiskt stöd och om så är fallet, hur detta stöd ser ut. Vi har valt att använda oss av Vygotskijs utvecklingsteori och Antonovskys teori KASAM. Vygotskijs utvecklingsteori stödjer våra antaganden om hur viktigt det är att stimulera barnen i deras utveckling och utmana dem att ta steget vidare. Vi anser att det är genom att samspela med barnen och organisera deras vistelse på förskolan på ett pedagogiskt och utmanande sätt som språkutvecklingen framskrider. Vi antar i enlighet med Vygotskijs tankar att det är genom hjälp från vuxna och andra barn som barn utvecklas, och att kvalitén på hjälpen är av stor betydelse. I detta kapitel kommer vi att använda oss av den ryska stavningen av Vygotskij, av den anledningen att Vygotskij själv samt de andra forskare vi refererar till här använder den. Studien lutar även på Antonovskys teori, KASAM, som innebär att människan behöver uppleva känsla av sammanhang, begripligt, hanterbart och meningsfullt för att förstå sin omgivning. När barn vistas i förskolan menar vi att de behöver få en vardag som är begriplig och hanterbar. När pedagoger och specialpedagoger arbetar med barns språkutveckling är det viktigt att de gör detta på ett sätt som barnen upplever meningsfullt och begripligt.

#### 3.1 Vygotskijs utvecklingsteori

Vygotskij (1999) menar att det hos barnet är ett ”grundläggande faktum att utvecklingen genom samarbete och med hjälp av imitation är källan till alla de specifikt mänskliga egenskaperna hos medvetandet och att utveckling sker genom inläring.” (s. 332) Det är detta som utgör det egentliga innehållet i Vygotskijs begrepp »den närmaste utvecklingszonen». Vygotskij poängterar också att det som barnet klarar av i samarbete med vuxen eller mer kompetent kamrat idag, kommer barnet att kunna göra självständigt imorgon. Vygotskij påpekar dock att det är viktigt att komma ihåg att man bara kan lära barn sådant som de har förmåga att lära sig. Vilket innebär att man inte kan lära barn saker som ligger för långt ifrån närmaste utvecklingszonen. Inläring är bra när den kommer före utveckling. ”Då väcker den till liv och stimulerar en hel rad funktioner som befinner sig på ett mognads stadium och ligger inom den närmaste utvecklingszonen.” (s. 335) Vygotskij framhåller att inläring endast är riktigt fruktbar när den sker inom den period som bestäms av den närmaste utvecklingszonen. Han påpekar att varje skolämne alltid, om skolundervisningen är sund, ”kräver mer av barnet än vad de för dagen kan ge” (s. 337) dvs. att man har en verksamhet som tvingar barnet att höja sig över sig själv. Vygotskij anser också att det är viktigt att inte lära barn sådant som de redan kan och inte heller lära dem saker som de inte har förmåga att lära sig. Undervisningen ska inte ske utanför den närmaste utvecklingszonen.

Vygotskijs utvecklingsteori handlar om både utveckling och undervisning. (Bråten & Thurmann-Moe, 1998) Ett nyckelbegrepp i Vygotskijs teori är den närmaste utvecklingszonen, och genom denna knyts förståelsen av barnets psykologiska och sociokulturella utveckling till undervisningsprinciper. Det är genom samspel och samarbete med andra, vuxna eller mer kompetenta barn, som barnet styrs mot högre nivåer i sin utveckling. Zonen för den närmaste utvecklingen är utrymmet mellan det barnet redan kan och den nivå som barnet är på väg mot. (Bråten & Thurmann-Moe, 1998) Även Özerk (1998) menar att den närmaste utvecklingszonen omfattar funktioner som med hjälp av vuxna eller mer kompetenta kamrater kan aktiveras. Özerk framhåller vidare att i ett vygotianskt perspektiv är det av väsentligt positiv betydelse att barnet får hjälp från vuxna och/eller från

mer kompetenta barn. Vidare menar författaren att både mängden hjälp och kvalitén på hjälpen som erbjuds har stor betydelse för vad barnet lär sig och hur det utvecklas.

Enligt Bråten och Thurmann-Moe (1998) betonar Vygotskij att lärande sker genom internalisering av processer som barnet till en början utför med andra vuxna och/eller barn i sin miljö. Vygotskij ansåg också enligt författarna att den mest stimulerande inlärningen sker i relation till någon annan och att undervisningen bör präglas av en dialog mellan lärare och elev. Huvudbudskapet är att genom tät social interaktion med barn kan vuxna och andra mer kompetenta barn bäst bidra till att barnet utvecklas till självständiga problemlösare.

Även Dale (1998) beskriver Vygotskijs zon för den närmaste utvecklingen och menar att det finns två nivåer i barnets utveckling. Den första är den aktuella utvecklingsnivån som visar vad ett barn kan göra självständigt. Den andra nivån är då barnet kan lösa uppgifter med vuxnas hjälp och under vägledning. Dale menar då att zonen för barnets närmaste utveckling är skillnaden mellan dessa två nivåer. Vygotskij menade att ”barnets utveckling aldrig följer leken/skolundervisningen som en skugga” (s. 45) utan att utvecklingsprocessen följer efter inlärningsprocesserna. Vygotskij ansåg också att det är helt meningslöst och bortkastat som undervisning att vilja lära barnet något som de redan kan utföra självständigt, och menar att undervisningen bör ställa större krav än vad barnet för ögonblicket kan uppfylla. (Dale, 1998)

### **3.2 Antonovskys teori KASAM**

Enligt Antonovsky (1991) bör varje individ få rätten till att leva sitt liv i ett begripligt sammanhang med krav som är lagom anpassade och individen bör ges möjligheter till att påverka sin situation. Denna teori benämner han KASAM och menar att om människan upplever att hon kan påverka sin livssituation utifrån följande begrepp så är hon bättre rustad att klara motgångar. Han anser att människan bör ges möjligheter till att uppfatta världen som *begriplig, meningsfull och hanterbar*. Begriplighet innebär i vilken utsträckning människan upplever

(...) inre och yttre stimuli som förnuftsmässigt gripbara, som informationen som är ordnad, sammanhängande, strukturerad och tydlig snarare än brus – dvs kaotisk, oordnad, slumpmässig, oväntad, oförklarlig. (s 39)

När han pratar om meningsfullhet menar han den syn människan har på hur pass meningsfullt det är att engagera sig och vilket känslomässigt värde och innebörd livet har. Antonovsky beskriver hanterbarheten utifrån hur människan upplever att hon har resurser tillhands för att möta de krav som ställs och att hon har andra människor i sin närhet som hon kan lita på. Författaren har åstadkommit en formell omdefiniering av begreppet KASAM enligt följande:

Känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att (1) de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, (2) de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och (3) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang. (s. 41)

KASAM utvecklas genom livserfarenheter som präglas av att individen upplever entydighet – tydlighet vilket hon får genom samtal. Individen känner delaktighet genom att vara med och forma resultaten och hon upplever en balans mellan över och underbelastning.

## **4 METOD**

Detta kapitel börjar med att presentera vilka sökvägar som har använt för att hitta relevant forskning och litteratur, för att fortsätta med ett avsnitt där vi berättar allmänt om olika metoder. Vidare följer ett avsnitt som redogör för vårt val av metod. Vi diskuterar för och nackdelar med olika metoder och motiverar de val vi har gjort. Vi beskriver hur vi har gått tillväga för att finna lämpliga respondenter och hur vi har genomfört studien. Avsnittet avslutas med hur vi har hanterat de etiska krav som Vetenskapsrådet rekommenderar.

### **4.1 Sökvägar**

För att finna relevant litteratur har vi använt oss av databasen Libris. Vi har använt sökorden "språkstimulerande arbetsätt" och "språkutvecklande metoder". Vi har också fått värdefull hjälp av vår handledare, som tipsat om relevant litteratur.

### **4.2 Allmänt om metoder**

Denscombe (2000) menar att kvalitativ forskning går på djupet mer än på bredden och förknippas ofta med småskalig forskning som lämpar sig bra när man vill beskriva någon företeelse. I tolkningen av kvalitativ data spelar forskarens jag en viktig roll. Kvantitativ forskning däremot förknippas oftast med storskalig forskning där en stor mängd data samlas in för att vid analysen göra om orden till siffror och tabeller.

Rossmann och Rallis (2003) anser att en kvalitativ studie börjar med frågor. För att få svar på dessa frågor samlar forskaren in olika typer av data. Det kan vara ord, handlingar, observationer osv. Dessa data analyseras och tolkas sedan av forskaren, och när det är klart har kunskap uppkommit. Även Denscombe (2000) menar att "kvalitativ data, oavsett om det gäller ord eller bilder, är produkten av en tolkningsprocess". (s.244) Bell (2000) menar att när man genomför en kvalitativ studie är man inriktad på att ta reda på hur människor faktiskt upplever sin värld, inte på att få fram en statistisk analys som en kvantitativ studie kan vara inriktad på.

Rossmann och Rallis (2003) påtalar att kvantitativ forsknings kännetecken är en intervju som går på djupet. Samtal är grundläggande för att en forskare ska kunna förstå hur en respondent ser på sin verklighet. Det är under intervjuer som man kan komma in i en annan människas värld, åtminstone så långt som de vill eller kan beskriva hur de tänker och känner. Denscombe (2000) menar att det "avgörande valet, när det gäller huruvida man ska använda intervjuer eller inte, står mellan att samla mer yttlig information från ett stort antal människor eller att samla mer detaljerad information från ett mindre antal människor". (s.132) Även May (2001) belyser att det är intervjuer som ger kännedom om en människas erfarenhet, åsikter, attityder känslor och upplevelser. Men han menar också att för att en forskare ska kunna få denna kunskap krävs det att forskaren förstår den dynamik som ligger i intervjusituationen och även ha kunskap om analysteknikerna och de olika typer av intervjuer som finns att tillgå. Forskaren måste också vara medveten om de för- och nackdelar som finns med olika typer av intervjumodeller. Det finns olika typer av intervjuer i forskningsmetodiklitteraturen och hur dessa olika typer delas in är varierar för olika författare. Vi har dock funnit att tre typer av intervjuer överlag är de samma hos olika författare. Dessa olika typer av intervjuer kallas för strukturerade intervjuer, semistrukturerade intervjuer samt ostrukturerade intervjuer. (Denscombe, 2000; May, 2001; Rossmann & Rallis, 2003) Även Bell (2000) talar om strukturerade och ostrukturerade intervjuer, och menar att man många gånger hamnar någonstans mittemellan.

Strukturerade intervjuer är ofta förknippade med surveyundersökningar och innebär att forskaren följer ett frågeformulär som inte lämnar något utrymme för respondenten att komma med egna synpunkter. Intervjuaren har stark kontroll över frågorna och ordningsföljden vilket gör att svaren blir jämförbara. Genomförandet bygger på att varje respondent får besvara exakt samma frågor som ställs på exakt samma sätt. (Denscombe, 2000; May, 2001) Bell (2000) menar i sin tur att en strukturerad intervju kan liknas vid en enkät och anser att det är en bra metod om man är ovan som intervjuare.

Enligt både May (2001) och Denscombe (2000) skiljer sig semistrukturerade intervjuer från strukturerade intervjuer genom att respondenten har möjlighet att utveckla sina tankar och fördjupa svaren. Intervjuare har ofta liksom i strukturerade intervjuer specificerade frågor men har möjlighet att ställa följdfrågor för att förtydliga och utveckla de svar som ges. May menar vidare att om man som forskare är intresserad av ett specifikt tema är semistrukturerade intervjuer ett bra redskap.

May (2001) påtalar att det som skiljer ostrukturerade intervjuer från de ovan beskrivna intervjutyperna är främst dess öppna karaktär. Denna form ger möjlighet att respondenten får tala fritt om ämnet, och den fångar livshistorier. Även Denscombe (2000) anser att ostrukturerade intervjuer innebär att man tillåter respondenten att säga sin mening och utveckla sina tankar med sina egna ord.

Bell (2000) menar att enkäter är en lämplig metod att använda för att samla in en viss typ av data på ett tämligen billigt och snabbt sätt. Men menar också att detta förutsätter att respondenterna kan läsa och att de tolkar frågorna så som man själv gör samt att man som forskare utelämnar alla onödiga frågor. Frågorna måste vara entydiga och konkreta. Vidare måste man försäkra sig om att man kommer att kunna ”kategorisera och analysera svaren”. (Bell, 2000. s.104) Andra författare (Denscombe, 2000; May, 2001) väljer att använda ordet frågeformulär och belyser några fördelar och några nackdelar med frågeformulär. Bland fördelarna nämner både Denscombe (2000) och May (2001) att det är ekonomiskt fördelaktigt att använda frågeformulär i synnerhet postenkäter. Författarna menar vidare att det är lättare att arrangera postenkäter än t.ex. personliga intervjuer. En annan fördel med frågeformulär är att de ger standardiserade svar om alla respondenter har fått samma frågor. Ytterligare en viktig fördel är att förkodade svar, vilket ”gör det möjligt för forskaren att snabbt samla in och analysera data”. (Denscombe, 2000. s. 127) Bland nackdelarna tar Denscombe upp att förkodade svar kan vara frustrerande för respondenterna och att det kan göra att de väljer att inte svara. De förkodade svaren kan också reflektera forskarens och inte respondentens sätt att tänka. Vidare menar författaren att med postenkäter är det omöjligt för forskaren att kontrollera svarens sanningshalt. Även May (2001) pekar på nackdelar med postenkäter och menar att eftersom forskaren inte har kontroll över hur respondenten tolkar frågorna måste de vara förhållandevis enkla. May menar också att det inte finns någon möjlighet att utveckla och fördjupa svaren, och slutligen påtalar författaren den nackdelen att forskaren inte har någon kontroll över vem som har svarat på enkäten.

### **4.3 Val av metod**

Denna studies syfte var att kartlägga, belysa och granska hur pedagoger arbetar för att stimulera barns språkutveckling i förskolan, vilka arbetssätt, metoder och material de använder. Syftet var också att ta reda på om förskolans pedagoger hade tillgång till specialpedagogiskt stöd och om så är fallet, hur såg då detta stöd ut. För att få svar på detta har vi utarbetat fyra problemformuleringar som vi genom intervjuer försökte få svar på.



Vi valde att genomföra en kvalitativ studie, eftersom det inom samhällsvetenskapen ofta handlar om att få en djupare förståelse för det komplexa förhållandet mellan människor. Kvale (1997) menar att ”Genom samtal lär vi känna andra människor, vi får veta något om deras erfarenheter, känslor och förhoppningar och om den värld vi lever i”. (s. 13) Vi ville även erbjuda pedagogerna möjligheter till att utveckla sina tankar och erfarenheter. Enligt Thomsson (2002) ges det möjligheter i en reflexiv intervju till att olika tankar får krocka med varandra och en process skapas där kunskap inte är något som finns utan något som skapas. Denscombe (2002) framställer intervjuarens roll så här:

Forskarens roll – att låta den intervjuade utveckla sina idéer och tala mer utförligt om detta ämne som intervjuaren tar upp. Svaren är öppna och betoningen ligger på den intervjuade som utvecklar sina synpunkter. (s. 135)

Med bakgrund till vårt syfte ansåg vi att intervjuer är den metod som lämpar sig bäst för att samla in data. Eftersom vi ville samla in så detaljerad information som möjligt från få respondenter och verkligen gå på djupet av hur pedagoger arbetar med språkstimulering i förskolan valde vi att använda oss av intervjuer. Denscombe (2000) menar att vid intervjuer kan ämnen utforskas och följas upp. Intervjuer kan även ge en inblick i respondentens kunskaper. När man använder intervjuer för att samla data finns det olika typer av intervjuer. Vi har i denna studie valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer. Vi menar i likhet med May (2001) att med detta sätt har vi större frihet att ställa följdfrågor och låta respondenten utveckla och förtydliga sina svar. Denscombe (2000) menar också att semistrukturerade intervjuer tillåter respondenten ”att utveckla sina idéer och talar mer utförligt om det ämne som intervjuaren tar upp”. (s.135) Rossman och Rallis (2003) menar att denna typ av intervju är typisk för kvalitativa studier. Dessa antagande stärker vårt val av att använda semistrukturerade intervjuer för denna studie. Vi är medvetna om att det ställs höga krav på den som utför intervjuerna och dennes förmåga att se sin egen roll under intervjun. Kvale (1997) menar att intervjuaren och den intervjuade inverkar på varandra och att intervjuaren bör vara medveten om detta när hon genomför och analyserar intervju svaren. Vi har valt att banta intervjuerna för att kunna bearbeta svaren på ett tillförlitligt sätt. Vi är medvetna om de störningsmoment en bandspelare kan vara i intervjusituationen. Denscombe (2000) påtalar att bandspelaren kan verka skrämmande på vissa människor och att det kan hämma respondenten. Vi har trots detta valt att med respondenternas medgivande banta intervjuerna.

#### **4.4 Undersökningsgrupp**

I denna studie ingår tre kommuner i Södra Sverige. För att hitta lämplig respondenter valde vi att göra ett strategiskt urval i en kommun (A). Detta beslut grundar sig på att förskolor i kommunen ofta har profilerat sig, vilket gjorde att vi valde ut de förskolor som hade Språk eller Kommunikation som profil. May (2001) menar att man vid ett strategiskt urval väljer respondenter som man på något sätt har förhandsinformation om. Vi antar att om man profilerar sin förskola med språk så borde pedagogerna arbeta på något specifikt sätt för att stimulera barns språkutveckling. Ett missiv (Bilaga 1) skickades ut och två pedagoger i förskolan var villiga att delta i studien. I en annan kommun (B) gjordes ett slumpmässigt urval. Alla förskollärare i kommunen sammanställdes och med hjälp av lottning valdes två förskollärare ut för intervju. Ett missiv skickades till dessa och båda tackade ja till att medverka i intervjun. (Bilaga 1)

I studien ingår även intervjuer med tre specialpedagoger. En specialpedagog från Kommun A, som vi genom vår verksamhet hade kännedom om kontaktades via mail med en förfrågan om deltagande i studien. Vi skickade även med missivet. (Bilaga 1) I kommun B tillfrågades två

specialpedagoger genom missivet (Bilaga 1) om de var villiga att ställa upp för en intervju angående deras yrke. Alla tre specialpedagogerna samtyckte till att medverka i en intervju.

Undersökningsgruppen består dessutom av tio specialpedagoger från en tredje kommun, C, som har besvarat våra frågor skriftligt i ett frågeformulär. Denna grupp valde vi då vi fick vetskap att dessa tio specialpedagoger skulle ingå i en nätverksträff. Vi kontaktade samordnaren och bad henne att vara behjälplig och dela ut intervjufrågorna (Bilaga 2) till specialpedagogerna under mötet. Alla mötesdeltagare var positiva till att medverka och svara skriftligt på frågorna.

#### **4.5 Pilotstudie**

Kvale (1997) anser att det är angeläget att själv praktisera intervjuer och på så sätt skaffa sig egna erfarenheter. Dessa studier ökar intervjuarens förmåga till ett tryggt samspel med intervjupersonen. Vi genomförde en pilotstudie med en pedagog och efter denna pilotstudie lade vi till några allmänna frågor för att inte kasta in respondenten i ämnet direkt. Detta kände vi underlättade och gjorde att respondenten kunde slappna av lite innan frågorna med relevans kom upp.

#### **4.6 Genomförande**

Vi skickade våra intervjufrågor (Bilaga 2) till tio specialpedagoger i en kommun, som de besvarade skriftligt och sände tillbaka till oss. En av oss har kontakter med både förskolor och specialpedagoger och tog kontakt med dessa via brev och telefon för att bestämma tid för eventuella intervjuer. Den andre av oss skickade ut mail till biträdande rektorer för att komma i kontakt med pedagoger som arbetar på förskolor med språk som profil i den kommun där profilering är vanligt, vilket var 14 förskolor. När det inte blev någon respons sändes det ut ytterligare ett mail som påminnelse till rektorerna. Två pedagoger svarade att de var intresserade av att delta och fick ett missiv sänt till sig. Därefter avtalades en tid för intervju via telefon. En del av de övriga förskolorna kontaktades via telefon, för att vi skulle vara säkra på att rektorerna hade vidarebefordrat mailet till dem. När vi fick veta att förskolorna fått information om studien och valt att inte delta utövade vi inte någon mer påtryckning.

Vi erbjöd oss att komma till deras arbetsplats och bad om att kunna sitta avskilt och utan störning under intervju. Detta val gjorde vi för att inte behöva ta så mycket tid i anspråk från pedagogerna. Vi är båda verksamma inom förskolan och väl medvetna om den tidspress som finns. Ytterligare en anledning till att vi valde att intervjua informanterna på deras respektive arbetsplats var att vi tror att miljön är viktig för att den intervjuade ska känna sig trygg och hemmastadd. Thomson (2002) beskriver sina erfarenheter om att miljön har en stor betydelse för att informantens svar ska bli så uttömmande som möjligt. Det var endast en av oss med vid intervjuerna (Bilaga 3) och detta beror dels på de geografiska avstånd mellan kommunerna som ingår i studien. Vi är medvetna om att detta kan påverka resultaten. Det beror också på att vi beaktar och tar fasta på Kvalens (1997) ord att intervjupersonen kan känna sig i underläge om det är två personer som genomför intervjun. Intervjuerna beräknades att ta c:a 30 minuter. Intervjuerna bandades efter godkännande av respondenterna. Vi förde också stödanteckningar under intervjuens gång. Direkt efter intervjuerna lyssnade vi igenom banden och skrev ut dem. Bearbetningen fortsatte genom att vi transkriberade vissa delar av intervjuerna som vi ville ha med ordagrant.

Specialpedagogerna kontaktades via mail och när de meddelat att de var intresserade av att delta i studien bokades intervjuerna in via telefonkontakt. Vi var även vid dessa intervjuer endast en intervjuare. (Bilaga 4)

Intervjuerna delades upp i tre grupper, pedagoger, specialpedagoger samt specialpedagoger som lämnade sina svar skriftligt.

#### **4.7 Bearbetning**

När forskaren ska skriva ut intervjuarens svar bör hon enligt Kvale (1997) ställa sig frågan för vem är utskriften ämnad. Vi avser att ge ett allmänt intryck av svaren och att läsaren ska få ta del av respondenternas svar. Med anledning av detta har vi valt att göra en meningskoncentrering av intervjuarens svar. Kvale (1997) beskriver meningskoncentrering som ett sätt att pressa samman längre uttalanden till kortare där den väsentliga innebörden formuleras med färre ord. Intervjupersonens uttalande formuleras mer koncist.

För att bearbeta våra data har vi lyssnat igenom banden ett antal gånger för att sedan transkribera delar av det inspelade materialet. Efter detta har vi läst igenom materialet och med hjälp av meningskoncentrering redovisar vi resultaten. Vi har valt att redovisa resultaten med hjälp av citat. För att göra resultatredovisningen mer läsvänlig har vi döpt pedagogerna i förskolan till Anna, Britta, Cicci och Doris. Specialpedagogerna har vi döpt till Emma, Fia och Gunnel. De specialpedagoger som har svarat på frågeformuläret har vi inte gett några namn utan redovisar dessa resultat genom att lyfta fram likheter och skillnader i svaren.

#### **4.8 Tillförlitligheten**

När kvalitativa intervjuer görs måste vi vara medvetna om att den intervjuades svar är hennes konstruktion av sin verklighet och hennes upplevelser från denna. Ingen kan mäta, utvärdera eller analysera något utan att förändra det utifrån sina egna erfarenheter. På samma sätt påverkar intervjuaren sina tolkningar av svaren som den intervjuade ger. Rossman och Rallis (2003) skriver:

Data are filtered through the researcher's unique ways of seeing the world – his lens or worldview. Given the interpretive nature of qualitative research, the researcher's personal biography shapes the project in important ways. (s. 36)

Det faktum att vi var olika intervjuare vid olika intervjuer kan sannolikt ha påverkat svaren en del. Bell (2000) menar att när det är olika intervjuare kan samma ställda fråga uppfattas väldigt olika beroende på att olika intervjuare ställer den med olika tonfall. Detta kan i sin tur ge olika reaktioner från respondenterna. Även vårt val av att bända intervjuerna kan påverka tillförlitligheten. Denscombe (2000) påtalar att bandinspelning kan verka hämmande hos respondenten och att det blir en konstlad situation. Trots detta anser vi att resultaten är tillförlitliga i denna studie.

Studien kan inte dra några generella slutsatser då underlaget är alldeles för litet. Att bortfallet i kommun A är stort påverkar också tillförlitligheten. Det skulle sannolikt bli ett annat resultat om alla 14 förskolorna deltog i studien. Tillförlitligheten på genomförda intervjuer anser vi däremot är stor.

#### **4.9 Etik**

Kapitlet belyser hur vi har hanterat de etiska överväganden som uppkommer i en studie. Vi redogör hur vi har gått tillväga för att informera respondenterna om forskningsetiska principer.

### Informationskravet

Enligt Vetenskapsrådet (2002) informerade vi våra respondenter både i missivet och vid intervjun att deras deltagande var frivilligt och att de var anonyma. Vi informerade också om att informationen vi fick fram endast skulle användas i detta arbete. Vidare informerades om studiens syfte och att det handlade om intervjuer.

### Samtyckeskravet

Respondenterna informerades, i missivet och sedan innan intervjun startade, om frivilligheten att delta i vår studie och att de när som helst kunde avbryta intervjun. Vi har skickat förfrågan om att delta i studien, samt en påminnelse. I något fall har vi ringt upp för att försäkra oss om att informationen har gått fram. Utöver detta har inga påtryckningar eller påverkan gjorts.

### Konfidentialitetskravet

I denna studie redovisas alla intervjuer anonymt. Det framgår inte från vilken förskola eller kommun respondenterna kommer.

### Nyttjandekravet

Den information som kom fram i våra intervjuer används endast i denna studie och kommer inte att lämnas ut till någon annan forskare eller användas i någon annan studie. Inspelat material kommer att förstöras efter examinationen av uppsatsen.

I enlighet med Vetenskapsrådet (2002) rekommendationer har vi frågat respondenterna om de vill ta del av studien när den är godkänd och publicerad.

## 5 RESULTAT OCH ANALYS

I denna del presenterar, analyserar och tolkar vi resultaten i studien. I en intervjustudie finns det svårigheter med att göra analyser utan att samtidigt tolka svaren och vi väljer därför att väva samman våra analyser med våra tolkningar. Vi utgår från intervjufrågorna och börjar med frågorna till pedagoger i förskolan för att fortsätta med frågorna till specialpedagogerna. Några frågor från intervjuerna kommer att redovisas tillsammans, eftersom svaren på de frågorna gick in i varandra. Vi har döpt pedagogerna till Anna, Britta, Cicci och Doris.

### 5.1 Frågor till pedagoger i förskolan

#### 5.1.1 *Pedagogernas bakgrund*

Anna är förskollärare 100 poäng sedan 1984 och har arbetat i förskolan under alla år efter examen. Hon arbetar nu mestadels med treåringar, men har varit verksam i alla åldersgrupper från ettåringar till sexåringar. Störst erfarenhet har hon dock från småbarnsavdelningar vilket innebär ett till tre åringar.

Britta är förskollärare och behörig lärare upp till år sex 140 poäng sedan 2007. Hon har arbetat i förskolan sedan examen, men har även arbetat i förskolan under fyra år som utbildad. Nu arbetar hon på en småbarnsavdelning med en majoritet av tvååringar.

Cicci är förskollärare 100 poäng sedan 1982. Hon har arbetat i förskolan sedan dess och arbetar nu på en syskonavdelning med barn som är 3-5 år.

Doris är förskollärare 100 poäng sedan 1980 och arbetar med barn mellan 3-5 år.

**Analys:** I båda kommunerna är pedagogerna utbildade förskollärare. Tre av dem har förskollärexamen och har arbetat sedan 80-talet medan en pedagog har den nyare lärarutbildningen och har varit verksam i ett år. Två av pedagogerna arbetar med småbarn 1-3 och det som skiljer sig åt är utbildningen längd och innehåll samt yrkeserfarenhet. De två andra pedagogerna har förskollärexamen och lång erfarenhet i yrket, de arbetar med barn mellan 3 -5 år.

#### 5.1.2 *Hur arbetar du för att stimulera barns språkutveckling, kan du ge exempel på några metoder du använder?*

Anna arbetar med språksamlingar en gång i veckan där gruppen består av endast fem barn. Anna betonar att det är viktigt med samspelet mellan barn - vuxen och barn - barn, vilket underlättas i en liten grupp. I samlingarna arbetar hon mycket med rim och ramsor, och hon har också olika språklekar där barnen tränar på munmotoriken.

I samlingarna jobbar vi med rim och ramsor, vi har språklekar för att träna munmotoriken. Blåsa bubblor i glaset och blåsa bomullstussar.

Hon använder även språkpåsar i samlingen. Dessa innehåller memorybilder som barnen får ta upp och berätta för de andra vad som finns på bilden. Lyssna på ord och ljud i ord är andra saker som Anna lyfter fram i sitt arbete. Till hjälp har Anna bildmemory där barnen får säga vad bilden föreställer och sedan lyssna hur det låter och försöka höra hur det första ljudet i ordet låter. Det viktigaste i Annas arbete med språkstimulering är samspelet med barnen och att man benämner saker och pratar om vad man gör. Hon lyfter särskilt fram rutinsituationer som blöjbyte, påklädning och matsituationen. Hela barnets dag på förskolan och de naturliga situationerna för samspel och samtal är viktiga ingredienser i Annas arbetssätt.

Att man pratar och benämner sakerna. Lyssnar på barnet och svarar dom på vanlig svenska, vanligt språk.

Anna nämner också att hon tidigare har arbetat efter Bornholmsmodellen och rekommenderar den till framförallt äldre barn, men menar att även med små barn är det en bra modell att hämta inspiration ifrån med rim och ramsor samt sång och framförallt lyssnande delen är bra även för små barn.

Britta beskriver att det gäller att fånga barnen i vardagssituationerna när det är så små barn som tvååringar. Hon menar att eftersom de flesta har ett begränsat språk, vilket innebär att barnen talar i två- och treords meningar, gäller det att benämna det man gör. Hon lyfter fram rutinsituationerna som bra exempel på detta, och menar att det är då man kan benämna det som står på bordet vid maten och att hon hela tiden pratar med barnet när det är påklädning.

Sen handlar det mycket om att följa barnens initiativ. Och titta och kolla och så pekar de och vill att man ska vara uppmärksam på det de har sett.

Britta försöker också att göra saker så konkreta som möjligt för barnen genom att vid sångsamling och sagoläsning använda konkreta föremål för att illustrera det på ett tydligt sätt just för att barnen är så små.

Cicci anser att det är viktigt att stimulera barns språkutveckling under vardagen på förskolan. Hon tycker att man ska dela in barnen i mindre grupper så mycket som möjligt. Hon försöker ställa öppna frågor till barnen så att de får möjlighet till att använda sitt språk. Det är viktigt att de vuxna är närvarande i barnens lek. Under måltiderna ges möjligheter till att utveckla språket, det är viktigt att barnen sitter i mindre grupper med en pedagog som utnyttjar tillfället till samtal mellan den vuxne och barnet och mellan barn och barn.

Doris säger att hon använder sig av rim och ramsor när tillfälle ges t. ex. vid matbordet. Hon försöker ta fram rim och ramsor i det vardagliga som händer på förskolan.

Det bara kommer!

Hon försöker ta vara på barnens intressen, just nu är det mycket intresse kring bokstäver. På förskolan har de praktisk matematik ute och hon försöker prata matte i många olika situationer med barnen. Det är viktigt att vara observant på de barn som inte pratar så mycket. Doris är mer medveten om sin yrkesroll nu och tycker att det är viktigare att fånga barnens intresse och samtala om detta under hela dagen än att t. ex. ha en samling. Hon menar att hon har mycket mer erfarenhet nu och att hon ser på barns lärande med andra ögon nu än när hon var nyutbildad. Hon funderar och konstaterar att det är mycket som man bara gör och säger sedan:

Det är svårt att sätta ord på allt man gör.

Hon berättar att de på förskolan använder sig av namnkort som de sätter upp för att visa vilka barn och vuxna som har kommit till förskolan och vilka som inte är där. Dessa namnkort ger många tillfällen till samtal och barnen visar stort intresse för dem och är delaktiga i kortens placering.

**Analys:** Alla fyra pedagogerna betonar vikten av samtal i vardagssituationer på förskolan när de pratar om barns språkstimulering. Alla pedagogerna framhåller vikten av samspel. De poängterar att de benämner saker i vardagen, och att de lyssnar på och uppmärksammar

barnen. Rutinsituationerna är viktiga för förskolans verksamhet och där uppstår tillfällen till samtal med barnen. Vi kan glädjande konstatera att alla pedagogerna nämner vikten av samspel och samtal i vardagen på förskolan och att de uppmärksammar sin egen roll i detta arbete. Cicci och Doris poängterar att samtalen i vardagen är de bästa tillfällen att stimulera barns språkutveckling. Anna betonar att det är viktigt med munmotoriken och att man använder rim och ramsor. Britta använder sig av konkreta föremål för att illustrera sagor och sånger. Att hon inte nämner rim och ramsor förvånade oss eftersom hon arbetar på en förskola med språk som profil. Doris använder sig av rim och ramsor vilket Cicci inte nämner. Enligt vår mening är nyttjande av rim och ramsor grundläggande för små barns språkutveckling och enligt vår erfarenhet något som är vanligt förekommande på förskolor. En anledning till att inte alla pedagogerna nämner rim och ramsor tolkar vi som att pedagogerna under intervjun inte hinner sätta ord på allt vad de gör tillsammans med barnen. Cicci påpekar vikten av att dela in barnen i små grupper för att ge möjligheter till språkutvecklande samtal och poängterar den vuxnes närvaro i både samtal och lek. Doris lyfter fram måltider som utmärkta tillfällen för språkstimulans. Doris betonar att hon tar tillvara på barnens intresse för bokstäver och att de har matematik i olika situationer. Endast en pedagog fäster uppmärksamhet på barn som inte pratar mycket och detta anser vi anmärkningsvärt. Doris lyfter fram vikten av att vara observant på barn som inte talar så mycket. Hon menar att det är lätt att "glömma bort" dessa barn och att de inte får det stöd som de har rätt till.

### 5.1.3 *Har du något speciellt material för att stimulera barns språkutveckling?*

Anna har just gått en utbildning i TRAS (Tidig Registrering Av Språkutveckling) som kommunen erbjöd alla pedagoger, och har precis börjat arbeta efter detta material. Hon berättar att detta är ett observationsmaterial och att det inte bygger på det som man tänker som språk, så som ordproduktion och uttal, utan det bygger även på att man kan koncentrera sig och att man kan ha ett samspel.

Så där är många bitar kring språket i det här, inte bara talet så att säga.

Andra material som Anna använder sig av är ordkort. Ordkort med barnens namn och foto på. Vilket gör att barnen lär sig att känna igen ordbilden för sitt namn

Britta använder sig dels av egentillverkat material i form av djur, sångkort eller bilder. Annat material som hon använder är det som finns på förskolan, vilket kan vara allt ifrån gubbar till mjuka djur eller playmodjur. Hon har inget färdigköpt material utan använder sig av det hon plockar ihop i påsar själv.

Cicci berättar att de har en berättarpåse som är en tygpåse i ett vackert tyg med fina paljetter på. Barnen får en och en ta hem påsen under en vecka. Barnet väljer ut en bok som hon lägger i påsen och sedan tar med sig till förskolan. Det är de äldsta barnen i gruppen som får ta hem boken. De yngre barnen får lyssna på sina kamrater och de får något att längta till. En vuxen intervjuar barnet om valet av boken. Hon frågar om vad boken handlar om, varför barnet valt just den, var barnet har den hemma, vem hon fått den av, är den rolig, spännande m.m. Pedagogen skriver ner det barnet sagt och sätter upp på väggen tillsammans med boken. Barnet får sitta på en speciell stol när den berättar för kamraterna om sin bok. Barnet ges möjligheter till att använda sitt språk, det får vara i centrum, träna på att prata inför andra, känna att det duger, jag kan. Barnen får berätta utifrån sin förmåga och den vuxne finns med som stöd. Den vuxne läser boken för alla barnen och boken finns kvar på förskolan en tid. Hon använder rim och ramsor. Cicci gör blåsövningar med barnen som utvecklar deras munmotorik. På förskolan har hon språkpåsar, väskor, lådor med olika innehåll som utmanar

och utvecklar barnens språk på ett lustfyllt sätt. Hon påtalar vikten av att läsa för barnen och det gör hon varje dag.

Det är lika viktigt som att barnen ska äta rätt. Det finns alltid en bok som passar till barnet.

Cicci gör resor till sagans värld tillsammans med barnen. Hon berättar en saga för barnen som de sedan bearbetar på olika sätt t ex dramatiserar, har skapande aktiviteter, sjunger, leker. Stunden börjar och slutar på samma sätt, det är mycket magi runt stunden. Barnen ges möjligheter till att använda sin fantasi och skapa egna bilder. Hon använder sig av BRUK tillsammans med sitt arbetslag för att utvärdera och planera sin verksamhet, hon säger även:

Jag har börjat en utbildning i TRAS material och har i liten skala börjat prova detta observations material tillsammans med mina kollegor.

Doris har språkpåsar och sångpåsar tillsammans med barnen. Hon har gjort egna spel med olika sorters bilder som utmanar till samtal. I arbetslaget har man använts sig av BRUK:s material för att utvärdera hur de arbetar med den språkliga stimulansen. Hon använder sig av TRAS:s material för att kartlägga var barnen befinner sig i sin språkliga utveckling och sedan planera sin verksamhet utifrån detta. Doris använder sig av sociala berättelser för att på ett enkelt sätt underlätta kommunikationen med en del barn när de t ex varit med om en konflikt. Hon ritar tillsammans med barnet en enkel serie med streckgubbar som återberättar konfliktsituationer, vilka i sin tur leder till innehållsrika samtal med barnet. Doris tycker att denna metod är bra att använda sig av till barn som lätt hamnar i konflikt och har svårt att se sin egen roll i konflikten.

**Analys:** Inte heller här kan vi se någon skillnad i svaren då det gäller att förskolan har uttalad språkprofil eller inte. Tre pedagoger använder sig av TRAS:s material, en från Kommun A och två från Kommun B. Cicci har i liten skala börjat använda TRAS:s material. Cicci och Doris använder sig av BRUK:s utvärderingsmaterial när de reflekterar över och planerar sin verksamhet tillsammans med sina kollegor.

Anna använder sig av ordkort i sitt arbete med barnen. Även Britta använder sig av kort med bilder samt sångkort. Britta använder också figurer och mjuka djur. Cicci och Doris använder sig av språkpåsar på olika sätt tillsammans med barnen. Vi reagerade över att ingen av pedagogerna nämner att de använder handdockor. Vår förhoppning är att pedagogerna använder handdockor men att de inte nämnde detta under intervjun. Vi vet av erfarenhet att handdockor har en förmåga att få även blyga barn att tala. Alla fyra pedagogerna använder sig av egentillverkat material och ingen nämner att de har något färdigt språkstimulerande material. Cicci lyfter fram böcker och högläsning som viktigt för språkstimuleringen. Cicci använder sig också av sagor som bearbetas på olika sätt tillsammans med barnen. Hon arbetar även med att utveckla barnens munmotorik. Doris berättar att hon använder sociala berättelser tillsammans med några barn i gruppen. Vi blev förvånade över att det endast var Doris som nämnde spel som samtalsunderlag. Hon berättade att hon tillverkar egna spel med bilder som ger bra underlag till samtal med barnen.

*5.1.4 Har du tillgång till specialpedagogiskt stöd när det gäller barns språkutveckling?*

Anna svarar att hon inte har tillgång till specialpedagogiskt stöd.

Britta har tillgång till specialpedagogiskt stöd vid behov.

Cicci har tillgång till specialpedagogiskt stöd från ett centralt inrättat stödteam.



Doris har tillgång till specialpedagogiskt stöd av en specialpedagog från ett centralt team. Hon ringer dit vid behov.

**Analys:** I kommun A har en pedagog inte tillgång till specialpedagogiskt stöd, den andre har det vid behov. Det är förvånande att inte båda pedagogerna säger att de har tillgång till specialpedagogiskt stöd då de arbetar i samma kommun. I kommun B kan vi konstatera att båda pedagogerna har tillgång till specialpedagogiskt stöd från ett centralt team..

#### 5.1.5 *Hur ser detta stödet ut?*

Britta berättar att det är ett team centralt i området som hon kan kontakta om hon känner att hon behöver hjälp, men hon har inte riktigt koll på vem som är knuten till förskolan och skulle därför i första hand kontakt sin chef om hon kände behov av hjälp. Vilket hon inte har gjort hittills.

Cicci säger att hon får handledning av specialpedagog vid behov.

Doris säger att hon får handledning av specialpedagog från det centrala stödteamet. Hon ringer och bokar tid för handledning till arbetslaget när de upplever att de har speciella frågor kring ett eller flera barn att diskutera kring tillsammans med specialpedagogen. .

**Analys:** Britta har inte kännedom om vem hon kan kontakta och detta förvånar oss, eftersom hon säger att det finns ett specialpedagogiskt team knutet till förskolan. Vi undrar om hon inte vet vem hon ska ringa eller om det beror på att hon inte har känt behov av att ringa dit. Cicci och Doris får handledning av specialpedagog som de ringer och bokar vid behov.

#### 5.1.6 *Om inte, skulle du önska specialpedagogiskt stöd?*

Anna tycker att det skulle ha varit intressant att kunna ha detta stöd och att bolla tips och idéer. Hon skulle också vilja ha en materialbank där man kan låna material, speciellt nu när de har ett tvåspråkigt barn på avdelningen, skulle det varit intressant att kunna ha material som extra stimulerar språkutvecklingen.

Jag tycker att det hade varit oerhört intressant att kunna ha de och bolla tips och idéer kanske man kan ha en materialbank där man kan låna material också.

Britta tycker inte att hon behöver något specialpedagogiskt stöd i sin vardag. Men anser att allt stöd man kan få utifrån är positivt eftersom det är lätt att man går i samma hjulspår och tänker lite enkelriktat när man bemöter någonting.

Så allt man kan få in utifrån ser jag som väldigt positivt. Om det sen är en specialpedagog, psykolog eller BVC eller vad det nu än är så är det berikande. Hade det varit möjligt så.

**Analys:** Anna önskar en materialbank och någon att bolla idéer med, till skillnad från Britta som inte anser sig behöva något specialpedagogiskt stöd. Båda tycker att det skulle ha varit positivt och berikande att prata med någon, men ingen nämner handledning som alternativ. Vi är så inställda på att en del av specialpedagogens uppdrag är att handleda så detta svar förvånade oss. Att svaren blir så här tolkar vi som att pedagogerna inte har kännedom om handledning och inte har varit i kontakt med specialpedagoger. Cicci och Doris svarade inte på denna fråga eftersom de har tillgång till specialpedagogiskt stöd.

### 5.1.7 *Saknar du något i ditt arbete med att stimulera barns språkutveckling?*

Anna kan känna att hon kanske saknar tid för att sätta sig in i material, läsa litteratur och för att hinna göra material som kan användas i samlingarna och i leken.

Britta känner inte att hon saknar något och anser att det generellt sett finns bra med resurser personalmässigt för att täcka det behov som finns. Men tycker att det är svårt att finna färdigt språkmateriel för små barn.

Kommer man upp till förskoleklass så bara drunknar man i Bornholmsmodellen och alla möjliga språkmodeller som finns.

Hon poängterar också att det är på en helt annan nivå och att det är lättare att tillverka ett tillfredställande material i den här åldern än vad det är för äldre barn. Britta menar att det mer är för inspirationens skull skulle vara kul att titta på något färdigt material. Hon tror också att många efterfrågar färdigt material och nämner att biblioteket har boklådor som man kan låna och att dessa är väldigt populära av många pedagoger.

Cicci upplever att det blir konsekvenser för barnen vid personalneddragningar, barn behöver ha närvarande vuxna som hinner samtala med dem. Hon säger att hon kan se vilka barn som får svårigheter när de blir äldre. Tidiga insatser är viktiga. Cicci tycker att det är för stora barngrupper på småbarnsavdelningarna. Förskolan är ett komplement till hemmet, föräldrarna har ett stort ansvar. Cicci tycker att det är viktigt att informera och stötta föräldrarna på föräldramöten, vid hämtning och lämning och under utvecklingssamtal om deras viktiga roll som förälder. Hon tycker att det är viktigt att föräldrarna läser sagor för sina barn. Cicci tycker att det är positivt att få handledning av någon som inte jobbar i arbetslaget och att det kommer någon utifrån som kan se verksamheten med andra ögon..

Doris vill gärna ha kontinuerlig handledning. Hon menar att det är bra för arbetslaget om någon utifrån kommer med och lyssnar och ställer frågor på planeringskvällar. Planeringstiden kan då bli mer strukturerad och effektiv. Hon tycker också att det är bra att någon utifrån observerar och ställer frågor om verksamheten. Hon upplever att vissa frågor kan vara känsliga att ställa till sina kollegor.

Det är bra om någon annan säger det som jag tycker är svårt att säga till mina kollegor.

**Analys:** Anna har varit verksam i många år och därmed varit med om nedskärningar. Därav tolkar vi hennes svar om önskemål på mer tid. Britta däremot är ny i yrket och känner att hon har vad hon behöver. Det kan också vara så att Britta använder egen tid för tillverkning av material och därmed inte känner denna tidsbrist. Hon har inte heller hunnit arbeta med egentillverkat material lika länge som Anna och i och med detta kanske inte känner behov av annat material. Att de arbetar med små barn kan också spela roll i deras svar med att det är lättare att göra eget material som tillfredställer små barn. Anna skulle vilja hinna läsa mer litteratur vilket Britta inte nämner. Detta kan vi tolka som att Britta har läst mycket litteratur nyligen i sin utbildning jämfört med Anna som gick sin utbildning för flera år sedan. Cicci belyser att stora barngrupper är ett problem. Hon säger att tidiga insatser är viktiga. Vi tolkar detta som ett sätt att säga att hon saknar tid för barnen och att hon inte hinner samtala med dem i den utsträckning som hon önskar. Hon påpekar också föräldrars ansvar och vikten av att stötta dem, samt att det är viktigt att läsa för sina barn. Detta uttalande kan tolkas som att föräldrar behöver mer tid för sina barn enligt pedagogen. Doris vill ha kontinuerlig handledning vilket vi tolkar som att hon har handledning och vet vilka vinster handledning kan ge.

## 5.2 Frågor till specialpedagoger

Emma är utbildad förskollärare 1991. Hon har vidareutbildat sig till specialpedagog och var färdig våren 2007.

Fia är utbildad förskollärare 1978 och tog specialpedagogexamen 2002.

Gunnel är utbildad förskollärare 1971, har läst tal och språk som fristående kurs samt 20 poäng i socioemotionell störning. Hon vidareutbildade sig till specialpedagog 1993.

**Analys:** Alla specialpedagogerna har förskollärarexamen i grundutbildningen.

### 5.2.1 *Hur vanligt är det att du arbetar med barns språkutveckling i förskolan?*

Emma arbetar med barns språkutveckling ungefär varannan gång hon har handledning med pedagoger i förskolan

Fia jobbar inte direkt med enskilda barn. Hon handleder och stödjer pedagogerna i deras arbete. Det är väldigt vanligt att pedagogerna frågar om stöd då det gäller barns språkutveckling.

När jag är ute på förskolorna upplever jag att det är väldigt vanligt att pedagogerna frågar efter stöd kring barns språkutveckling.

Gunnel säger att det inte är så ofta hon arbetar mot förskola, eftersom tiden inte räcker till i den tjänst hon har nu. Hon skulle vilja lägga mer tid i förskolan men just nu är det endast en avdelning med femåringar som hinns med. Hon nämner också att hon inte känner till någon annan specialpedagog i kommunen som arbetar mot förskolan, förutom kommunens specialpedagogiska team som har hand om alla förskolor i hela kommunen.

**Analys:** De specialpedagoger som kommer från kommun B arbetar ofta med språkutveckling i förskolan. Specialpedagogen från Kommun A har inte tillräckligt med tid för att hinna med det arbete i förskolan som hon skulle vilja. Skillnaden mellan dessa kommuner blir att Gunnel har en tjänst som delas mellan grundskolan och förskolan och då blir prioriteringen skolan på förskolans bekostnad. Specialpedagogerna i kommun B har all sin tid riktad mot förskolan och behöver inte göra dessa prioriteringar. Emma och Fia arbetar med handledning av pedagoger och det är vanligt att det handlar om språkutveckling. Gunnel arbetar inte vanligen med förskolan då tiden inte räcker till, men när hon gör det är det ofta angående barns språkutveckling. Vi menar att det är viktigt med tidiga insatser och det är viktigt att även förskolans pedagoger har tillgång till specialpedagogiskt stöd.

### 5.2.2 *På vilket sätt arbetar du med att stimulera barns språkutveckling i förskolan?*

Emma arbetar med barns munmotorik i första hand. Hon poängterar vikten av samtal i en lugn miljö och fokus på att få ögonkontakt med barnet. Hon använder sig av olika bilder att samtala runt. Emma poängterar att bilderna ska vara enkla och tydliga.

Jag försöker uppmuntra pedagogerna att dela barnen i mindre grupper!

Fia ger fortbildning och handledning till pedagogerna. Hon förmedlar kontakter med logoped. Hon stöttar pedagogerna i deras arbete med barnen. Hon håller på att implementera materialet TRAS till alla pedagoger på förskolorna i hennes kommun. Fia hjälper till att kartlägga barnens språkutveckling och handleder pedagogerna om hur de kan arbeta vidare.

Gunnel handleder pedagogerna vid behov. Då handlar det ofta om barn med beteendestörningar, olika funktionshinder samt språkförståelse. Hon stöttar pedagogerna och pratar om vilka behov barnen har och vad det är barnen behöver. Gunnel har som mål att arbeta mer förebyggande, och hon vill utbilda pedagoger i språklig medvetenhet och anordna studiedagar för pedagogerna. Tidigare har hon arbetat med språkprojekt som hon vill införa på förskolorna i området. Vilket innebär att man arbetar med olika förbestämda ord för olika åldersgrupper och som kan fortsätta upp i skolan då det handlar mer om begrepp t. ex. matematiska begrepp.

**Analys:** Specialpedagogerna Emma och Fia från kommun B arbetar med att handleda pedagogerna på förskolan. De stöttar pedagogerna och försöker få dem att finna egna lösningar på hur de ska komma vidare i sitt arbete med att utveckla barnens språk. Emma arbetar direkt med ett enskilt barn vilket inte de andra två gör. Specialpedagogen Gunnel från kommun A handleder också pedagoger men nämner att det stödet ofta är riktat mot barn i behov av särskilt stöd, vilket inte Emma och Fia nämner. Vi tolkar detta som att Emma och Fia arbetar med handledning till alla barn på förskolan och att barnen som de handleder kring inte alltid är i behov av särskilt stöd. Fia kartlägger barnens språkutveckling, och detta nämner inte de andra specialpedagogerna något om.

### 5.2.3 *Använder du någon speciell metod eller material i det arbetet?*

Emma säger att hon talar med pedagogerna om vikten av att utveckla barnens munmotorik. Hon bistår pedagogerna med tips på olika övningar och ramsor. Emma poängterar vikten av att barnen behöver vara i en lugn miljö för att deras språkutveckling ska gynnas. Det är viktigt att dela in barnen i mindre grupper när de är på förskolan. Under handledningen anser hon att det är viktigt att pedagogerna kommer fram med egna idéer och lösningar. Hon använder sig av Karlstadsmodellen när barn har stora språksvårigheter.

Fia berättar att hon har ett eklektiskt förhållningssätt och plockar lite av varje som t. ex. TRAS och BRUK. Fia påtalar vikten av pedagogernas förhållningssätt och miljöns betydelse för att barnen ska utvecklas på bästa sätt. Hon menar att det är betydelsefullt att pedagogerna under handledningen ges möjligheter till att berätta hur de arbetar tillsammans med barnen. Fia menar att den språkliga utvecklingen gynnas om barnen delas in i mindre grupper på förskolan.

Det är viktigt att pedagogerna får möjlighet till sätta ord på det som de gör tillsammans med barnen, att de får syn på sin egen roll i mötet med barnen.

Gunnel menar att hon kan vara en förebild för pedagogerna, på så sätt att hon kan visa hur man kan arbeta med språklig medvetenhet. Hon påpekar att det är viktigt att dela in barnen i smågrupper på förskolan för att de ska kunna samspela och ta till sig vad pedagogerna gör och säger. Hon arbetar med att barnen ska få lyssna på ljud och nämner Bornholmsmodellen. Rim är också viktigt att arbeta med i förskolan. Vidare säger Gunnel att hon har använt språkpåsar utifrån de orden som fanns med i språkprojektet. Hon använder sig av SIT och GRAMBA för att kartlägga var barnen befinner sig i språkutvecklingen och menar att kartläggning är ett bra sätt för att sedan veta hur och med vad pedagogerna ska arbeta för att stimulera barnen språkutveckling. Hon nämner också KOLTIS som riktar sig mot barn under tre år och TRAS men har ännu inte börjat arbeta med dessa. I samband med denna fråga poängterar hon att när man testar och kartlägger barn måste man alltid göra det för att man ska kunna planera sin verksamhet efter barnets behov. Hon säger vidare att:

Man får aldrig glömma respekten för barnet.

**Analys:** Det är endast Gunnel som säger att hon arbetar med att vara en förebild för pedagogerna. Alla tre specialpedagogerna betonar vikten av att pedagogerna arbetar med barnen i smågrupper. Emma och Fia betonar miljöns betydelse för att barnens språkutveckling ska gynnas på bästa sätt. Fia pratar om pedagogernas förhållningssätt vilket vi menar är grunden till att arbetet tillsammans med barnen ska utvecklas optimalt. Alla tre specialpedagoger använder sig av olika metoder i sitt arbete. Två av dem nämner rim och ramsor. Gunnel använder sig av kartläggning av barnens språkutveckling, för att sedan kunna hjälpa pedagogerna vidare i deras arbete med språkstimulering.

#### 5.2.4 *Vilket stöd efterfrågar pedagoger i förskolan av dig då det gäller barns språkutveckling?*

Emma säger att pedagogerna vill ha råd om hur de ska jobba vidare med barnens språkutveckling. Pedagogerna vill ha råd om hur de ska arbeta vidare om barnet har varit hos logoped. Inför vissa föräldrasamtal vill pedagogerna ha stöd av henne om hur de ska lägga upp samtalet. Hon arbetar individuellt med ett barn för att stimulera språkutvecklingen, 2 dagar/v i 30 minuter på barnets förskola. Detta gör hon under en övergångsperiod för att underlätta för pedagogerna.

Fia säger att pedagogerna efterfrågar stöd, råd, tips och nya kunskaper.

Gunnel säger att pedagogerna efterfrågar stöd och råd när det gäller barn med särskilda behov. Hon menar att pedagogerna tror att det måste vara stora problem för att de ska kontakta henne.

**Analys:** Enligt alla specialpedagogerna är det stöd och råd som efterfrågas av pedagogerna och vi kan inte se några större skillnader mellan kommunerna vad det gäller vilket stöd som pedagogerna efterfrågar. Gunnel från kommun A menar att många pedagoger tror att det behövs stora problem för att få stöd, vilket kan bero på att hon inte har så mycket tid i förskolan och måste prioritera, vilket i sin tur bidrar till att det endast är de stora problemen som hinns med. Vi menar att det är beklagligt att det är så lite stöd som riktas till förskolan i denna kommun. Vår erfarenhet säger oss att tidiga insatser är viktiga och att det är viktigt att stöd till pedagogerna erbjuds i förebyggande syfte i form av handledning till pedagogerna. Får pedagogerna möjligheter till att reflektera över sitt förhållningssätt och sitt arbete kan många barn få det stöd de behöver för att utvecklas på optimalt sätt. Emma påtalar att en del pedagoger vill ha råd och stöd av specialpedagogen inför svåra och känsliga samtal med föräldrar. Detta stöd anser vi är angeläget för pedagogerna att få tillgång till. Känner sig pedagogen säker inför samtalet så gynnar detta det enskilda barnet och möjligheterna till att finna gemensamma lösningar tillsammans med föräldrarna ökar.

### 5.3 **Frågeformulär till tio specialpedagoger i kommun C**

#### 5.3.1 *Vilken grundutbildning och vilken eventuell påbyggnadsutbildning har du?*

Det är nio av de intervjuade specialpedagogerna som är förskollärare i botten, en av dem är fritidspedagog. En av de intervjuade har gått ledarskapsutbildning på 5 poäng plus 5 poäng Reggio Emilia. De andra nio respondenterna har genomgått högskoleutbildning till specialpedagog.

**Analys:** Alla respondenterna har en högskoleutbildning i botten. Nio av dem har genomgått specialpedagogutbildning.

### 5.3.2 *Hur vanligt är det att du arbetar med barns språkutveckling på förskolan?*

Sju av de tio respondenterna säger att det är vanligt eller mycket vanligt att de jobbar med barns språkutveckling. Två av dem skriver att de upplever att pedagogerna har många frågor som gäller barns språkutveckling. Två specialpedagoger säger att de inte arbetar med enskilda barn deras uppdrag är att handleda pedagogerna. En specialpedagog svarar att hon inte ofta får frågor som berör språket, hon menar att pedagogerna har fått mycket kompetensutveckling kring språket.

**Analys:** Av svaren att döma menar vi att flertalet av specialpedagogerna uttrycker att det är vanligt att de arbetar med barns språkutveckling. Men det är endast två som uppger att pedagogerna har många frågor kring detta ämne. Vi tolkar att dessa svar är sammankopplade med varandra och att två stycken har utförligare preciserat sina svar. En av specialpedagogerna påtalar att pedagogerna har fått mycket kompetensutveckling om barns språkutveckling vilket gör att de inte behöver så mycket stöd i denna fråga. Vi menar att språkutvecklingen är en viktig och stor del i barns utveckling och att pedagogerna bör arbeta aktivt med detta under barnens vistelse på förskolan och att de kan utveckla sitt arbete med hjälp och stöd från specialpedagog.

### 5.3.3 *På vilket sätt arbetar du med barns språkutveckling i förskolan?*

Alla tio specialpedagogerna svarar att de handleder pedagogerna kring barns språkutveckling. Tre säger att de hjälper pedagogerna med kartläggning, observationer av barnen samt att de utför vissa test på barn. Hälften av de tillfrågade specialpedagogerna dvs. fem stycken arbetar enskilt med barn.

**Analys:** Vi kan konstatera att alla specialpedagogerna arbetar med handledning till pedagogerna. Hälften av specialpedagogerna arbetar med enskilda barns språkutveckling. Tre av specialpedagogerna utför vissa test på barnen och hjälper till vid kartläggning och observationer. Vi kan konstatera att vi inte vet om pedagogerna känner sig osäkra inför detta arbete eller om det beror på tidsbrist att de tar hjälp av specialpedagogen. Det är ingen av specialpedagogerna som nämner vikten av att samspel och kommunikation bör ske i för barnet naturliga och intressanta sammanhang. En anledning till detta kan vara frågans konstruktion.

### 5.3.4 *Vilket stöd efterfrågar pedagogerna i förskolan av dig då det gäller barnsspråkutveckling?*

Alla tio specialpedagogerna svarar att pedagogerna vill ha handledning av specialpedagogerna kring olika arbetsmetoder och hur de kan arbeta med barns språkutveckling och hur de kan arbeta vidare med enskilda barn. I handledningen vill pedagogerna ha råd, stöd och tips på hur de kan arbeta med barns språkutveckling. Fyra specialpedagoger anser att pedagogerna vill ha hjälp med kartläggning och observationer av barnen. Fem av dem svarar att de arbetar med enskilda barn vilket avlastar pedagogerna på förskolan. Fyra specialpedagoger svarar att pedagogerna vill ha stöd vid föräldrakontakt. Det är två specialpedagoger som nämner att pedagogerna vill ha information om nya rön och forskning kring språkutveckling.

**Analys:** Alla specialpedagogerna svarar att pedagogerna efterfrågar stöd och förslag på olika arbetsmetoder som de kan använda sig av i arbetet med barns språkutveckling. Ingen av specialpedagogerna nämner något om vad dessa arbetsmetoder kan innehålla. Det är fyra specialpedagoger som hjälper pedagogerna med kartläggning och observationer av barnen. Hälften av specialpedagogerna arbetar med enskilda barn för att på så sätt avlasta pedagogerna, samtidigt som de andra specialpedagogerna påtalar att de inte arbetar med

enskilda barn. Här kan vi se att synen på det specialpedagogiska uppdraget inom denna grupp skiljer sig åt på ett markant sätt. Fyra av de fem som svarat att de inte arbetar med enskilda barn, påpekar vikten av att det är pedagogen som känner barnet bäst som ska arbeta med det. De menar också att det viktigaste är att arbetslaget får handledning för att kunna arbeta med hela barngruppen. Fyra specialpedagoger stöttar pedagogerna vid föräldrakontakter vilket vi tolkar som att de är med vid samtal som berör känsliga frågor. Två specialpedagoger lyfter vikten av att informera pedagogerna om nya forskningsrön.

### 5.3.5 Använder du någon speciell metod eller något speciellt material i förskolan?

På denna fråga ger specialpedagogerna många svar på olika metoder och material som de använder i sitt arbete. Åtta stycken svarar att de använder Praxisbilder. Två av specialpedagogerna använder Embringbilder. Bilder av olika slag är det fem stycken som använder i sitt arbete med barns språkutveckling. De är sju stycken som påtalar vikten av olika pedagogiska spel och böcker. Fyra stycken nämner SIT-test. Tre stycken arbetar med Språkresan och tre stycken med Språksnabben. En av specialpedagogerna använder språkpåsar, en rollekar och en nämner handdockor som hjälpmedel. Två specialpedagoger arbetar med Karlstadsmodellen och två stycken arbetar med tecken som stöd. TRAS:s material är det två specialpedagoger som använder. En framhåller ljudövningar och en annan specialpedagog nämner munmotorikövningar. Det är en specialpedagog som skriver att hon samarbetar med logoped. TPR-metoden nämner en specialpedagog och en TKT-metoden.

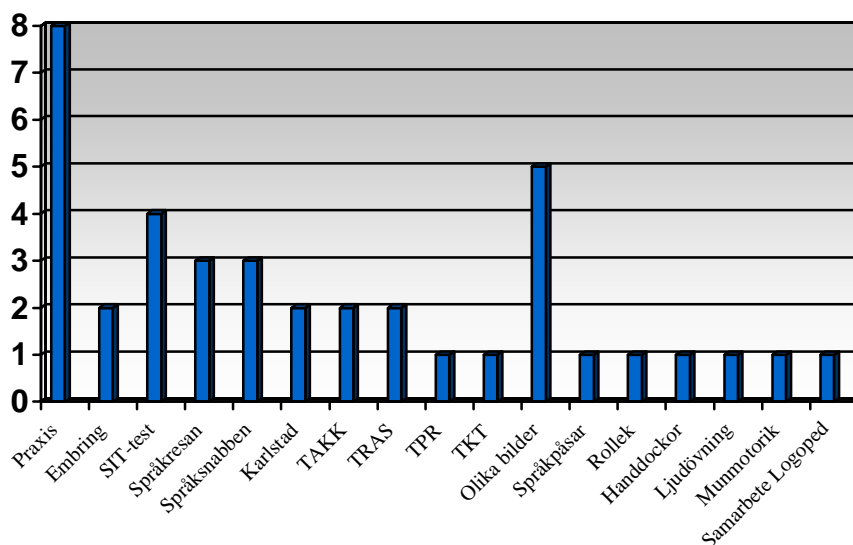


Diagram 5.1 Diagrammet visar vilka metoder och i vilken uträkning de används av specialpedagogerna.

En av specialpedagogerna framhåller att pedagogerna arbetar ytterst sällan med enskilda barn i stället arbetar de språkfrämjande med alla barn.

för att göra barnen så lite speciella som möjligt.

**Analys:** Specialpedagogerna nämner många olika färdiga material som de använder i sin yrkesprofession. Praxisbilder är det material som flertalet nämner. Vi kan konstatera att variationen på olika material är stor. En av specialpedagogerna framhåller vikten av att arbeta språkfrämjande med hela barngruppen.

#### **5.4 Sammanfattande slutsatser**

Ett av de viktigaste resultaten i vår studie är enligt oss att tillgången till specialpedagogiskt stöd i förskolan ser olika ut i de tre kommunerna. I kommun C har det gjorts en satsning på att anställa specialpedagoger som är riktade mot förskolan och detta är enligt vår vetenskap ovanligt. Förskolorna med profil arbetar inte på något annorlunda eller specifikt sätt med att stimulera barns språkutveckling, snarare är det så att den andra kommunen satsar mer på att använda sig av exempelvis TRAS och BRUK för att kartlägga och utvärdera sin verksamhet.Handledning är också vanligare i kommun B utan profilering av förskolor. Specialpedagogiskt stöd har en tendens att betyda stöd när pedagoger har funderingar kring något barn och inte som ett verktyg för pedagoger att höja och tydliggöra sin kompetens och kunskap. Vardagen och rutinsituationer är de viktigaste situationerna när barns språk stimuleras i förskolan, att ta tillvara barnens intresse och fånga upp de situationer som uppkommer för samtal anser pedagogerna vara värdefulla. Specialpedagogerna i kommun C som svarade skriftligt på frågorna lade tonvikten vid olika metoder och material och det var endast en som nämnde barngruppen som grogrund. Hälften påpekade att de arbetade med enskilda barn samtidigt som hälften tydligt påtalade att de inte arbetade med enskilda barn.



## 6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Här presenteras en sammanfattning om vad vi har kommit fram till i studien. Vidare förs en diskussion om studiens resultat i förhållande till tidigare forskning som presenterades i litteraturgenomgången. Vi knyter även an till studiens syfte. Avsnittet avslutas med en kritisk diskussion om vårt val av metod.

### 6.1 Sammanfattning

Syftet med studien var att kartlägga, belysa och granska hur pedagoger och specialpedagoger arbetar för att stimulera barns språkutveckling i förskolan, vilka arbetsätt, metoder och material de använder. Syftet var också att ta reda på om förskolans pedagoger har tillgång till specialpedagogiskt stöd och om så var fallet, hur detta stöd då såg ut.

För att finna svar på våra frågor utarbetades fyra problemformuleringar.

- Hur arbetar pedagoger i förskolan för att stimulera barns språkutveckling?
- Vilka arbetsätt, metoder och material använder pedagogerna i förskolan för att stimulera barns språkutveckling?
- Har pedagoger i förskolan tillgång till specialpedagogiskt stöd?
- Om så är fallet, hur ser då det specialpedagogiska stödet ut när det gäller barns språkutveckling?

För att få svar på våra frågor intervjuade vi fyra pedagoger i förskolan och tre specialpedagoger i två kommuner. Vi sände även ut ett frågeformulär till tio specialpedagoger i en tredje kommun. Resultaten visar att samspelet och samtalet med barnen är det arbetsätt som flest pedagoger i förskolan nämner som språkstimulerande för barnens språkutveckling. Vidare använder pedagogerna i förskolan vardags- och rutinsituationerna för språkstimulans. Respondenterna använder sig av rim och ramsor, språkpåsar, bilder och andra konkreta föremål i sitt arbete. Tre av pedagogerna använder sig av TRAS för att observera och kartlägga var barnen befinner sig och kan därefter planera verksamheten. Specialpedagogerna i studien anser att pedagogerna vill ha handledning i hur de kan arbeta för att stimulera barns språkutveckling. Specialpedagogerna stöttar och vägleder pedagogerna i deras arbete. Vidare använder specialpedagogerna en mängd olika metoder och material för att stimulera barns språkutveckling. Vanligast förekommande är Praxisbilder. Huruvida pedagogerna har specialpedagogiskt stöd varierar mellan de olika kommunerna. I kommun A har en pedagog inte tillgång till specialpedagogiskt stöd medan pedagogerna i kommun B har tillgång till specialpedagog vid behov. Kommun C har gjort en särskild satsning på att anställa specialpedagoger som arbetar mot förskolan. Det specialpedagogiska stöd som oftast förekommer är handledning av pedagogerna i förskolan. Men även arbete med enskilda barn, kartläggning och tester av barn, stöd vid föräldrasamtal samt samarbete med logoped förekommer.

### 6.2 Diskussion

Språket är en stor del av en människas identitet. Det är genom språket vi kommunicerar med andra och vi kan med språkets hjälp sätta ord på våra tankar och känslor. Språket kan få oss att känna gemenskap eller utanförskap, språket visar vem vi är, och genom språket kan vi förmedla vad vi vill. Trots att språket är en stor del i barns utveckling så menar Söderbergh (1988) att forskning om barns språk är något som är relativt nytt och att det är först på 1900-talet som forskningen börjar ta fart. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) beskriver att det i och med införandet av läroplanen för förskolan (Skolverket, 1998) har skett en

perspektivförskjutning på begreppet lärande i förskolan. Tidigare låg den psykologiska mognaden hos barnet till grund för den pedagogiska verksamheten. Idag är det interaktionen mellan barnets förutsättningar på olika områden som styr och påverkar dess lärande. Barnet ses som kompetent och pedagogen ser till barnets förmågor och möjligheter. Vi menar att pedagogernas förhållningssätt bör vara inriktat på att förändra i barnets miljö i stället för att fokus finns på att förändra den enskilda individen så att denne passar in i befintlig miljö. Trots att det har skett en perspektivförskjutning då det gäller samspelets betydelse för barns språkutveckling menar Hultman Nordin (2004) att det fortfarande finns en tendens till att se barnen som individer i deras sätt att vara. Det är barnens egenskaper som sätts i fokus snarare än den pedagogik de möter. Hon menar att pedagogerna måste planera verksamheten och miljön så att barnen ges möjligheter till att utvecklas optimalt. Grunden till ett språk läggs tidigt i livet, redan i fosterstadiet hör barnet mammas röst och lär sig språkrhythmen som det sedan känner igen när det föds. Detta är flera forskare överrens om. (Håkansson, 1998; Svensson, 1998; Söderbergh, 1988; Ellneby, 2006; Ekesund, 2004) Under de första åren i ett barns liv utvecklas språket och i och med det har förskolan ett stort ansvar för barns språkutveckling. Vi ställde oss frågan hur pedagoger i förskolan arbetar med att stimulera barns språkutveckling. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 1998) är tydlig med att språk och lärande hänger ihop och att pedagogerna aktivt ska stimulera barns språkutveckling. Vi är medvetna om att språket är ett stort och vitt begrepp och att det är mycket av förskolans arbete och uppdrag som inbegrips i detta begrepp. Under våra intervjuer med pedagogerna upplevde vi att pedagogerna hade lite svårt att komma igång att berätta om sitt arbete. Men när de började berätta om vad de gör i verksamheten blev de ivriga och hade väldigt mycket att berätta. En av pedagogerna sa under intervjun ”Det är så svårt att sätta ord på allt”. Denna studie vilar på Vygotskijs teori om den närmaste zonen för utveckling, och vi menar att det är genom att stimulera barnen till att själv klara av det som barnet i nuläget behöver vuxenstöd för att klara. Denna tanke finns även hos våra respondenter som arbetar med barnen i förskolan. Pedagogerna i studien säger alla att språket stimuleras och utvecklas i samspel med vuxna och andra barn, de lyfter fram vardagens samtal och att ge barnen orden genom att benämna saker och händelser. Det är endast en pedagog som nämner språksamling, men menar med detta att det är en samling med endast fem barn, där ett av målen är att samspelet ska fungera. Vi tycker att det är glädjande att pedagogerna arbetar med språket under hela barnets vistelse på förskolan och inte lägger så stor betoning på särskilda samlingar, detta stämmer väl överrens med vad Toumela (2005) anser att pedagogernas uppdrag är på förskolan. Men samtidigt vill vi framhålla en av pedagogernas fundering och farhåga över att barngrupperna är stora och att hon upplever att det inte ges tillräckligt med tid för samtal med varje enskilt barn.

### *Böcker*

Vi blev något förvånade över att det var så få respondenter som lyfte upp böckerna och sagornas betydelser för barns språkutveckling. Forskningen (Björk & Liberg, 1999; Ellneby, 2006) visar att högläsning både underlättar och förbättrar barns språkutveckling. Vår erfarenhet säger oss att pedagogerna på förskolan har som rutin att läsa böcker efter måltiden mitt på dagen. Med anledning av detta ställer vi oss frågande inför hur det kommer sig att pedagogerna inte påtalar att de i större utsträckning använder sig av sagor och böcker i sitt arbete. Våra funderingar går kring huruvida vi har ställt frågorna på ett sätt som gjorde att pedagogerna inte nämnde böcker eller om det är så att böcker inte används i förskolan. Det senare tror vi inte på, utan vi antar att det är på grund av hur vi har framställt frågan. Vi borde kanske ha lyft upp böckerna i intervjuerna och ställt en specifik fråga angående sagor och böcker. En av våra respondenter använder böcker på ett mycket aktivt sätt i sitt arbete med barns språkutveckling, det är samma pedagog som utvärderar sitt arbete med hjälp av TRAS

och BRUK, vilket får oss att undra om det har något samband. Kan det vara så att denna pedagog har blivit mer medveten om vikten av högläsning och sagornas betydelse för barns språkutveckling när hon har utvärderat sitt arbete?

### *Leken*

Leken är livsviktig för barn. Barn leker för att det är roligt, för att bearbeta upplevelser, för att lära sig hur världen fungerar, hur andra känner sig, och inte minst för att utveckla ett rikt och varierat språk. Det är många forskare (Ellneby, 2006; Knutsdotter Olofsson, 2002; Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999; Ladberg, 2003; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, för att nämna några) som anser att det är genom leken som barn lär. Vi är av samma uppfattning som dessa forskare och överraskades därför av respondenternas svar. Det står även i förskolans styrdokument Lpfö 98 (Skolverket, 1998) att leken främjar barns utveckling och att ett medvetet bruk av leken skall prägla verksamheten. I våra analyser har vi funderat över varför pedagogerna inte nämnde vissa betydelsefulla delar i verksamheten som enligt oss är viktiga i barns språkutveckling t. ex. barns lek. En anledning tror vi kan vara att barns lek är så självklar i förskolans verksamhet och detta gör att respondenterna inte tog upp den. Vi tror oss kunna konstatera att pedagogerna anser att dessa delar är viktiga men att den språkliga utvecklingen ingår i så många delar av förskolans uppdrag och arbete att de inte hann sätta ord på allt. Leken är ett sätt för barn att göra sina upplevelser begripliga, vilket för oss in på Antonovskys teori, KASAM. Vi menar att barn bearbetar och lär sig i leken och på detta sätt gör sin vardag meningsfull och hanterbar. Det är också i leken som barn har möjlighet att påverka sin situation och prova olika roller.

### *Pedagogen och Miljön*

Språket utvecklas i samspel och i samtal med andra. Detta ställer stora krav på pedagogerna som behöver se till att det ges tillfällen under hela dagen till detta. För att göra det krävs att pedagogerna ordnar miljön på ett sätt som tillåter samtal och samspel. De måste även låta barnen komma till tals under dagen och ta sig tid att lyssna och att vara intresserade av vad barnen har att berätta. Detta påstående finner vi stöd i hos flera forskare, som anser att samspelet och samtalet är det mest gynnsamma för ett barns språkutveckling. (Vygotskij, 1999; Torneus, 1986; Tuomela, 2005; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Gren, 1994; Björk & Liberg, 1999; Pramling, Palmérus & Lindahl, 1999; Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999) Pedagogerna i denna studie säger alla att samspelet med barnen är det viktigaste i deras arbete med språkstimulering. De säger att vardagen och rutinsituationerna är bra tillfällen för att samtala med barnen. Vi kan konstatera att det stämmer bra överrens med forskningen och vill påstå att det tyder på en stor kunskap och medvetenhet hos pedagogerna. Något motsägelsefullt har dock Tuomela (2005) i sina observationer på förskolor funnit att pedagogerna är dåliga på att ta tillvara på dessa tillfällen. Tuomela menar att pedagoger talar mycket med barnen men att det finns utrymme att utvidga dessa tillfällen. Vi funderar på om det även är fallet med våra respondenter, kan det vara så att de anser att de talar mycket med barnen när de i själva verket talar till barnet. Vi menar att det finns en stor skillnad i detta. Det kan också vara så att våra respondenter verkligen tar tillvara på och utnyttjar varje stund för samtal. Vi hoppas att det är det senare. Ladberg (2003) skriver att rutiner och vanor ska vara tydliga och återkommande på förskolan. Hon menar att pedagogerna har möjligheter att inrätta miljön och aktiviteterna på förskolan så att dessa gynnar barnens tänkande och språkutveckling. I vår studie hävdar pedagogerna att de utnyttjar rutinsituationerna på förskolan så som på- och avklädning och matsituationerna. Hur ser det ut under resten av dagen? Samtalar pedagogerna med barnen då? När det är fri lek, alltså aktivitet utan styrning, tar pedagogerna tillvara på dessa tillfällen? Finns de aktivt med i barnens lek? En av pedagogerna nämner att barngrupperna är stora och dessa farhågor

flaggar Söderbergh (1988) för. Hon menar att barns språkutveckling sker bäst tillsammans med en vuxen och detta är inte möjligt att ordna på förskolan på samma sätt som föräldrar kan göra tillsammans med sina små barn. Precis som Vygotsky (1999) anser vi att barn lär i samspel med andra. Barn lär barn och detta perspektiv är angeläget att beakta ju äldre barnen blir. Vi menar att det är betydelsefullt att miljön blir den tredje pedagogen på förskolan som underlättar för barnens språkutveckling. Erbjuder miljön lämpliga utmaningar för barnen ökar deras lust och glädje och detta påverkar i sin tur barnens utvecklingsmöjligheter?

### *Specialpedagogen*

Specialpedagogens uppdrag är bl.a. enligt högskoleförordningen (SFS 1993:100) att vara kvalificerad samtalspartner och rådgivare samt att vara delaktig i att identifiera och undanröja hinder för och orsaker till svårigheter i lärandemiljön. Vår tolkning av detta som blivande specialpedagoger är att uppdraget innebär att delvis arbeta förebyggande med exempelvis handledning. Denna tolkning stödjer även Bladini (2004). Specialpedagogutbildningen har funnits sedan 1990, och vi anser att det är anmärkningsvärt att den inte har fått större genomslagskraft i verksamheterna. Förskolan är en verksamhet där, det enligt denna studies resultat, inte är vanligt med specialpedagogiskt stöd om det inte föreligger särskilda behov av det. Vi hade hoppats att det var vanligare med handledning som verktyg åt pedagogerna att sätta ord på sina tankar, lyfta upp sin tysta kunskap och ge dem tid och rum för reflektion. Detta resonemang finner vi stöd för i Antonovskys (1991) teori KASAM, som beskriver hur en människas situation behöver vara meningsfull, begriplig och ha ett sammanhang. Resultaten visar dock på att det finns kommuner som satsar på denna form av kompetenshöjning. Det menar vi är ett steg i rätt riktning och glädjande för oss som har rötterna i förskolan. Vi kan hoppas på att fler kommuner följer efter och att handledning i förskolan blir lika vanligt förekommande som andra pedagogiska verktyg.

### *Material, metoder test och kartläggning*

Ska man bedöma och kartlägga barn i förskolan? Detta är en viktig fråga att ta ställning till. Enligt läroplanen för förskolan (Skolverket, 1998) ska inga enskilda bedömningar utföras på barn. I förskolans läroplan (Skolverket, 1998) skrivs det om strävansmål vilket betyder att pedagogerna ska möta varje enskilt barn där det befinner sig i sin utveckling och sedan planera sin verksamhet utifrån detta underlag. Det är inte barnet som ska uppnå målen utan verksamheten. Ändå finns det en rad tester som i praktiken bedömer barns förmågor. En medveten användning av dessa test är enligt oss av största vikt. Ska man testa barn ska man vara klar över vad man har för syfte med testet. Vi har i egenskap av förskollärare träffat på pedagoger som vill testa för att ha ryggen fri när barnet kommer till förskoleklass. Görs tester på dessa grunder vill vi hävda att man är på fel väg. Tester ska göras för att gagna barnet och för att pedagogerna ska kunna planera sin verksamhet efter barnets behov. Vi vill trots detta inte säga att tester aldrig ska förekomma, bara att de skall användas med stor respekt och att det ska ha ett klart syfte. Ett bättre sätt är enligt oss att kartlägga verksamheten genom observationer. I denna studie kommer det fram att pedagoger i förskolan använder sig av TRAS som syftar till att kartlägga barnens behov genom observationer, och därefter planera verksamheten. Visst finns det risker med detta verktyg om det inte används på rätt sätt men vi menar att om pedagogerna har tillräckligt med kunskap så kan detta verktyget bli ett hjälpmedel för att planera verksamheten så att den gynnar barnens språkutveckling. BRUK är ett annat verktyg som förekommer i förskolan och det är ett verktyg för att bedöma och utveckla kvalitén i förskolans verksamhet. Vi menar att det kan vara ett sätt att utveckla verksamheten, och få pedagoger att reflektera över sitt arbete. Enligt vår övertygelse är det miljön och inte det enskilda barnet som ska förändras och anpassas om barnet har svårigheter. Pedagogens förhållningssätt och barnsyn spelar en stor roll över hur barnet lyckas i sin

utveckling. Vi frågade i intervjuerna om vilka metoder och material pedagogerna använde sig av och vi fick många olika svar, vilket i och för sig inte är så överraskande. Vad som däremot var något förvånande var att förskolorna med språk som profil, inte använde sig av något speciellt material eller speciell metod i sitt språkstimulerande arbete. Vi hade förväntat oss att de som arbetade i en profilerad förskola skulle ha något specifikt arbetssätt som särskilt stimulerade barns språkutveckling. Nu var det inte så, och vi ställer oss frågande inför vad profileringen innebär i praktiken. Resultaten i övrigt var inte så anmärkningsvärda. Pedagogerna lyfte fram rim och ramsor, språkpåsar, bilder av olika slag och framför allt samspelet med barnet och samtalet i vardagen. Det som kan vara lite överraskande är att ingen av pedagogerna använder färdigproducerat material. Som förskollärare vet vi att det finns material att köpa in, och vi hade nog väntat oss att det skulle komma upp i något fall. Eftersom vi båda arbetat i förskolan vet vi att pedagogerna oftast är väldigt kreativa och påhittiga till att tillverka eget material efter barngruppens behov. Samtidigt vet vi att kommunernas tilldelning av ekonomiska anslag till pedagogiskt material är låga.

Specialpedagogerna i denna studie använder sig däremot av många olika färdiga material i sitt arbete. En anledning till detta kan enligt oss vara att de förväntas att ha med sig exempel på material när de möter pedagoger på förskolan. Deras uppdrag är kanske mer specificerat och de har en påbyggnadsutbildning som har ökat deras kompetens kring barns språkutveckling.

#### *Vilket specialpedagogiskt stöd ges och vilket efterfrågas?*

Vad är specialpedagogiskt stöd? Vi är inte helt övertygade om att pedagoger i förskolan vet vad det innebär. När vi frågade pedagogerna i förskolan om de saknade något i sitt arbete, och om de som inte hade tillgång till specialpedagogiskt stöd skulle vilja ha det, fick vi varierande svar. Bland annat önskar pedagogerna någon att bolla idéer med, kontinuerlig handledning och en materialbank. Specialpedagogerna säger att pedagoger vill ha stöd och råd, tips och nya kunskaper, en specialpedagog säger att de vill ha stöd och råd när det gäller barn i särskilda behov. I frågeformulären tas handledning upp av alla på vad som efterfrågas, vi ställer oss frågan om det är på grund av att man i den kommunen satsar på specialpedagogisk handledning mot förskolan och att pedagoger därmed har större kunskap om vilket stöd som kan fås. Som blivande specialpedagoger är detta en viktig insikt. Vi har genom denna studie fått kunskap och kännedom om vad som efterfrågas och vad som vi specialpedagoger kan lyfta fram i vårt uppdrag. Nedskärningar i kommunerna påverkar naturligtvis både tiden för reflektion och handledning samt personaltätheten vilket enligt oss gör det ännu viktigare att satsa på specialpedagoger i förskolan. Pedagogerna behöver i större utsträckning tid och rum för reflektion och för att sätta ord på sitt arbete, de behöver få bekräftelse på sitt arbete och vi menar att handledning skulle göra verksamheten mer kompetent och effektiv. Vi stödjer dessa antaganden på Antonovskys teori KASAM och menar att även pedagoger behöver ha en känsla av sammanhang och att de behöver uppleva meningsfullhet i sitt arbete samt att de får göra saker begripliga. Pedagogerna behöver också känna att de kan påverka sin situation och genom handledning kan pedagogerna få nya infallsvinklar som gör att de kan hantera och påverka arbetet. Vi vet också genom erfarenhet att när arbetsbelastningen hos pedagogerna ökar och barngrupperna blir större finns det en tendens till att pedagogerna fokuserar på svårigheterna hos enskilda barn för att motivera att de behöver tillgång till personalförstärkning i barngruppen. Specialpedagogen kan användas som ett verktyg för att medvetandegöra pedagoger på deras arbete i förskolan, vilket skulle komma alla berörda tillgodo, barn, personal, föräldrar och även ekonomin.

Tre av fyra pedagoger hade tillgång till specialpedagogiskt stöd vid behov. Vilket får oss att fundera på vad "vid behov" innebär. En av specialpedagogerna i studien betonade att

pedagoger ofta tror att det krävs stora problem för att de ska kontakta specialpedagogen. Vi menar att specialpedagoger borde ingå i arbetet på samma sätt som andra verktyg som finns att tillgå för pedagoger.

### **6.3 Metodkritik**

Om vi har valt den bästa metoden för att uppnå vårt syfte med studien kan diskuteras. Vi anser att syftet som var att kartlägga, belysa och granska delvis har uppnåtts. Vi menar att vi, om än i liten skala, har kartlagt hur pedagoger arbetar med att stimulera barns språkutveckling i förskolan. Vi har även kartlagt hur det specialpedagogiska stödet ser ut och i vilken utsträckning det finns. Vi hävdar även att vi har belyst hur arbetet med barns språkutveckling ser ut från både pedagogers och specialpedagogers perspektiv. Vi vill däremot inte påstå att vi har granskat detta arbete så djupgående som vi hade intentioner att göra. Det finns många orsaker till detta och en är att underlaget är för litet, vi hade ett stort bortfall av respondenter i Kommun A, och där fanns det dessutom inte specialpedagoger att tillgå, förutom en, som vi kom i kontakt med på annat sätt. En annan anledning till att vi anser att vi inte har granskat det språkstimulerande arbetet med barns språkutveckling, är att vi för att uppnå vårt syfte borde ha kompletterat intervjuerna i studien med observationer av pedagogernas arbetssätt. Vi menar att vi då hade kunnat granska hur arbetet ser ut på ett annat djup. May (1997) menar att deltagande observation är väldigt personligt krävande och att analysen av materialet tar väldigt lång tid. Trots allt vill vi påstå att med de resurser i form av tid och tillgång till respondenter har vi nått syftet så långt som det var möjligt. Om studien skulle göras om är vi dock inte säkra på att samma resultat skulle uppkomma. Vi anser att det är beroende på hur kommunerna och skolledningen ser på specialpedagogens roll och i vilken utsträckning det förekommer. Vi menar att resultatet helt enkelt beror på vem man intervjuar. För att kunna dra generella slutsatser menar vi att undersökningsgruppen måste vara betydligt större än vad den är i denna studie. Däremot antar vi att intervjuerna med pedagogerna i förskolan skulle ge liknande svar oavsett vem som intervjuades.

När vi har genomfört våra intervjuer har vi delat upp intervjuerna mellan oss, vilket innebär att det har varit olika intervjuare vid olika tillfälle. Detta kan givetvis ha påverkat resultaten. Bell (2000) menar att när det är olika intervjuare kan samma ställda fråga uppfattas väldigt olika beroende på att olika intervjuare ställer den med olika tonfall. Detta kan i sin tur ge olika reaktioner från respondenterna. Vi anser dock att risken för detta är liten, och att det inte har påverkat vårt resultat. Det faktum att vi har bandat intervjuerna kan också ha påverkat resultatet, då en bandspelare kan hämma respondenten. (Denscombe, 2000). Vi har också i studien använt oss av frågeformulär till tio specialpedagoger och detta kan ge en felaktig bild av hur de arbetar. Vi kan inte med säkerhet veta vem som har svarat och inte heller ger ett frågeformulär de nyanserna i svaren som det gör vid en intervju. Denscombe (2000) menar att det är omöjligt att kontrollera om svaren är sanningsenliga och att det är för forskaren att acceptera svaren som sanning. Likväl anser vi att dessa frågeformulär är relevanta och ger en bild av hur specialpedagoger arbetar med språkstimulering i förskolan.

### **6.4 Tillämpning**

Vår förhoppning med denna studie är att pedagoger och specialpedagoger i förskolan ska kunna använda sig av den för att dels ta del av forskning inom ämnet språkstimulerande arbetssätt och metoder och dels för att få praktiska tips på material som främjar barns språkutveckling. Vi hoppas även att skolledare tar till sig denna studie och kanske inser hur väsentligt det är för pedagoger i förskolan att ha tillgång till en kvalificerad samtalspartner, även när det inte föreligger "särskilda behov".

Vi avser även att själva kunna använda den när vi ska praktisera våra nya yrkesroller som specialpedagoger. Vi vill med andra ord att den ska vara ett användbart och levande dokument i vår yrkesutövning.





## 7

### FORTSATT FORSKNING

Det är många olika delar som ingår i ämnet språk, vilket har gjort att fler frågor än svar har uppkommit. Vi ger här några exempel på ämnen som vi anser intressanta att vidare studera. I denna studie inriktade vi oss på alla barn, men vi anser att det finns ett behov av att undersöka hur man arbetar med flerspråkiga barns språkutveckling, samt hur stödet på förskolan ser ut för barn med språkstörningar eller språkförseningar. Hur kompetenta är pedagoger när det gäller barns språkutveckling och kunskapen om vilka teorier som styr deras arbete enligt läroplanen för förskolan? Vi hade också tyckt att det varit intressant att se hur pedagogernas egna språkliga medvetenhet ser ut. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv skulle vi finna det intressant att ta reda på hur specialpedagogers roll ser ut i förskolan? Vi har även haft funderingar på hur ledningen ser på specialpedagogens uppdrag och hur handledning av förskolans personal prioriteras av rektorer?



## Referenser:

- Antonovsky, A. (1991) *Hälsans mysterium* Stockholm: Natur och Kultur
- Andersson, B. (2000) *Bygga upp ett erfarenhetsbibliotek genom sociala berättelser och sociala berättelser* Ängelholm: Tryckservice AB
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-35961-6
- Asmervik S. (2001) *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur
- Barsotti A (1997). *D – som Robin Hoods pilbåge*. Stockholm: HLS Förlag. ISBN 91-7656-397-9
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01395-7
- Björk, M. & Liberg, C. (1999). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur. ISBN 91-27-64964-4
- Bladini, K.(2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: Universitetstryckeriet. ISBN 91-85335-33-9
- Bråten, I & Thurmann-Moe, A. (1998) Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I Bråten, I (Red.), *Vygotskij och pedagogiken*, (s.103). Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00502-4
- Crafoord, C. (2005). *Människan är en berättelse Tankar om samtalskonst*. Köping: Natur och Kultur. ISBN 91-27-10879-1
- Dale, E. (1998) Lärande och utveckling i lek och undervisning. I Bråten, I. (Red.), *Vygotskij och pedagogiken*. (S. 42). Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00502-4
- Denscombe, M.(2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01280-2
- Edenhammar, K & Wahlund, C (2000). *Utan lek ingen utveckling*. Bergs grafiska. ISBN 91-89366-47-6
- Ekesund, A. (2004). *TRAS, Tidig registrering av språkutveckling Herning i Danmark: Special-pedagogisk forlag* ISBN 91-975434-4-6
- Ekström,S & Godée, C. (1984). *Språk*. Stockholm: Utbildningsförlaget. ISBN 91-47-02861-0
- Ellneby, Y (2006). *Titta vad jag kan*. Bokförlaget Natur och Kultur. ISBN 10:92-27-09680-6
- Gren, J. (1994). *Etik i pedagogens vardag*. Stockholm: Liber AB. ISBN 91-47-00013-9

- Grove, H. (2004) Kommunikation. Ekesund, A. (Red.), *Tidig registrering av språkutveckling*, (s. 54). Herning i Danmark: Special-pedagogisk forlag. ISBN 91-975434-4-6
- Horn E, Espenakk, U, Wagner, Å. (2004) Bakgrund för utveckling av TRAS. Ekesund, A (red) *Tidig registrering av språkutveckling*, sid. 8. Herning i Danmark: Special-pedagogisk forlag. ISBN 91-975434-4-6
- Håkansson, G. (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00865-1
- Isaksson, U. (2005) Från joller till ord. I Ekström, A., Ekström, S. Toumela, V. Reslegård, E. Rhedin, U. Ahlsén, K. Linbeck, L. Stenström, T. Dahlin, J. (red) *Fickla, avloppsrör och stjärnprickig* sid. 21. Borlänge: Strålin. ISBN 91-7221-264-0
- Johansson, I. (1990) *Språkutveckling hos handikappade barn 2* Lund: Studentlitteratur ISBN 91-44-32371-9
- Kennedy, B. (2001) *Glasfåglar i molnen*. HLS Förlag ISBN 91-7656-451-7
- Kennedy, B (2004) Förord Kennedy, B, Åberg, A, Nordin Hultman, E m fl (red) *Förskolans pedagogiska rum – med plats för alla sinnen* sid. 7. Malmö: Elanders Berlings ISBN 91-85096-903
- Kinge, E. (2000) *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur ISBN 91-44-01-275-6
- Knutsdotter Olofsson, B. (2002) *Lek för livet*. Stockholm: HLS Förlag ISBN 91-7656-144-5
- Knutsdotter Olofsson, B. (2006). *I lekens värld*. Stockholm: Liber förlag. ISBN 91-47-05181-7
- Knutsdotter Olofsson, B. (2007). *De små mästarna*. HLS Förlag. ISBN 10:91-7656-398-7
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00185-1
- Ladberg, G (2003). *Barn med flera språk: Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber AB. ISBN 978-91-47-05199-1
- Lindqvist, G (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00794-9
- Lindö, R (2002). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02359-6
- May, T (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01143-1
- Nilsson, L. (2007) *Många förförda av Tras* Specialpedagogik, (2) s. 12
- Nordin Hultman, E. (2004) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande* Stockholm: Liber
- Persson, B (2005). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* Stockholm: Liber

- Pramling Samuelsson, I & Asplund Carlsson, M (2003). *Det lekande lärande barnet*  
Stockholm: Liber AB ISBN 91-47-05205-8
- Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.  
ISBN 91-44-01047-8
- Pramling, I, Palmérus, K. Lindahl, M (1991) *Daghem för småbarn. En utvecklingsstudie av  
personalens pedagogiska och psykologiska kunnande* (Vad hur varför; 1991:2) Göteborg
- Regeringens proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm:  
Utbildningsdepartementet
- Rossmann, G. & Rallis, S. (2003). *Learning in the field an introduction to qualitative research*.  
ISBN 0-7619-2651-8
- SFS 1993:100. (1993) *Högskoleförordningen*
- Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan/Lpfö 98*. ISBN 91-38-31412-6
- Skolverket. (2000). *Kursplaner och betygskriterier*.
- Skolverket (2001). *BRUK- ett kvalitetsarbete i förskola och grundskola*. ISBN 91-89314-59-x
- Skolverket (2004) *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan* (Skolverkets  
rapport 239) Stockholm: Statens skolverk
- SOU (1999:63). *Att lära och leda*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande, LUK99/.  
Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (1997:108) *Att lämna skolan med rak rygg* Stockholm: Fritzes
- Svenska Unescorådet. (2001) *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca+5*. Svenska  
Unescorådets skriftserie 2001:1, Svenska Unescorådet
- Svensson, A. (1993). *Tidig språkstimulering av barn*. Malmö. Graphic systems  
ISBN 91-22-01554-X
- Svensson, A (1995). *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00184-3
- Svensson, A. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.  
ISBN 91-44-60041-3
- Söderbergh, R. (1988). *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.  
ISBN 91-40-60860-3
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Torneus, M. (1986). *På tal om språk*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.  
ISBN 91-21-05606-4

Toumela, V. (2005) Att få en syl i vädret Isaksson, U, Ekström, S. Toumela, V. Reslegård, E. Rhedin, U. Ahlsén, K. Linbeck, L. Stenström, T. Dahlin, J. I (Red.), *Fickla, avloppsrör och stjärnprickig* (s. 69). Borlänge: Strålns. ISBN 91-7221-264-0

Utbildningsdepartementet. (2001). *Elevens framgång – skolans ansvar*. (Ds.2001:19). Stockholm: Utbildningsdepartementet

Utbildningsplan Specialpedagogiskt program 60 poäng, Högskolan Kristianstad.  
Dnr 1529/333-04.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB  
ISBN 91-7173-143-1

Wagner, Å. (2004) Ordproduktion. I Ekesund, A (Red.), *Tidig registrering av språkutveckling*, (s. 104). Herning i Danmark: Specialpedagogisk forlag  
ISBN 91-975434-4-6

Åberg, A & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik*. Stockholm: Liber AB

Öjaby förskola (2004). *Skriv och läsglädje i förskolan*. Kristiansstads boktryckeri AB.

Özerk, K. (1998). Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämnensinläring. I Bråten, I (Red.), *Vygotskij och pedagogiken*, (s. 80). Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00502-4

### **Elektroniska källor:**

<http://home1.pp.sbbs.se/fredsduvan/Doks/TPR.html> *TPR*. Hämtad 2008-02-21

<http://www.bam-sprakteknik.se/takk.htm> *Tecken som stöd*. Hämtad 2008-02-21

[www.karlstadmodellen.se](http://www.karlstadmodellen.se) *Karlstadmodellen*. Hämtad 2008-02-21

[www.spraksnabben.se](http://www.spraksnabben.se) *Språksnabben*. Hämtad 2008-02-21

<http://www.ellneby.com/nykurssprakresan.htm> *Språkresan*. Hämtad 2008-02-21

[www.teckenhatten.se](http://www.teckenhatten.se) *TKT-metoden*. Hämtad 2008-02-21

[www.dop.se](http://www.dop.se) *SIT; Praxisbilder*. Hämtad 2008-02-21

[www.dop.se](http://www.dop.se) *GRAMBA, KOLTIS* Hämtad 2008-02-29

### **Personlig kommunikation:**

Nyberg, M. (2001, 9 oktober)

Missiv

Bilaga 1

2008-02-19

Hej!

Vi är två studenter som går vårt sista år på Högskolan i Kristianstad där vi läser specialpedagogik 90 poäng. Vi ska skriva en C-uppsats där vi undersöker hur pedagoger i förskolor arbetar med barns språkutveckling. Vi är intresserade av att veta vilka arbetssätt, metoder och material pedagogerna använder i sin verksamhet för att stimulera den språkliga utvecklingen. Vi vill även ta reda på hur det specialpedagogiska stödet ser ut som eventuellt riktas till förskolans pedagoger.

För att få svar på våra frågor har vi valt att intervjua pedagoger i förskolan och specialpedagoger. Vi har valt att banda intervjuerna för att kunna bearbeta Era svar på ett tillförlitligt sätt. Svaramaterialet kommer att behandlas enligt gällande forskningsetiska principer. Allt deltagande är frivilligt och kan avbrytas om Ni så önskar. Inspelat material kommer att raderas efter avslutat arbete. Svaramaterialet kommer att redovisas i en C-uppsats som Ni kan ta del av där alla informanter givetvis är avidentifierade.

Intervjun tar ca 20-30 minuter och vi kommer till er arbetsplats för att utföra intervjun.

Ett stort tack i förväg till Er medverkan!

Vänliga hälsningar

Agneta Svärd

Anette Nordling

## Intervjufrågor till specialpedagoger

1. Vilken grundutbildning har du? Examensår?

---

2. Vilken ev påbyggnadsutbildning har du?

---

3. Hur vanligt är det att du arbetar med barns språkutveckling på förskolan?

---

---

---

---

4. På vilket sätt arbetar du med att stimulera barns språkutveckling i förskolan?

---

---

---

---

---

5. Vilket stöd efterfrågar pedagoger i förskolan av dig då det gäller barns språkutveckling?

---

---

---

---

---

6. Använder du någon speciell metod eller något speciellt material i förskolan?

---

---

---

---

---

---

Tusen tack för din medverkan! /Anette Nordling och Agneta Svärd



## Intervjufrågor till Pedagoger

### Inledande frågor

- Vilken utbildning har du? Examensår?
- Hur länge har du arbetat i förskolan?
- Vilken åldergrupp arbetar du med?
  
- Kan du berätta hur du arbetar för att stimulera barns språkutveckling?
- Kan du ge några exempel på arbetssätt och metoder du använder för att stimulera barns språkutveckling?
- Har du något speciellt material för att stimulera barns språkutveckling?
- Har du tillgång till specialpedagogiskt stöd när det gäller barns språkutveckling?
- Hur ser detta stödet ut?
- Om inte, skulle du önska specialpedagogiskt stöd?
- Saknar du något i ditt arbete med att stimulera barns språkutveckling?

## Intervjufrågor till Specialpedagoger

### Inledande frågor

- Vilken utbildning har du? Examensår?
- Vilken grundutbildning har du? Examensår?
  
- Hur vanligt är det att du arbetar med barns språkutveckling i förskolan?
- På vilket sätt arbetar du med att stimulera barns språkutveckling i förskolan?
- Vilket stöd efterfrågar pedagoger i förskolan av dig då det gäller barns språkutveckling?
- Använder du någon speciell metod eller material i det arbetet?