



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Språksvårigheter eller möjlig utveckling?

En kvalitativ studie om hur förskollärare arbetar med barn som har språksvårigheter

Angelica Björk

LAU370

Handledare: Jan Lindström

Examinator: Carl Henrik Lyttkens

Rapportnummer: HT10-2450-03

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Språksvårigheter eller möjlig utveckling? En kvalitativ studie om hur förskollärare arbetar med barn som har språksvårigheter

Författare: Angelica Björk

Termin och år: Hötterminen 2010

Kursansvarig institution: För LAU370: Sociologiska institutionen

Handledare: Jan Lindström

Examinator: Carl Henrik Lyttkens

Rapportnummer: HT10-2450-03

Nyckelord: Förskola, språkutveckling, språksvårigheter, språkstimulering, TRAS

Sammanfattning:

Syfte: Syftet med studien är att undersöka hur förskollärarna upptäcker och arbetar med barn med språksvårigheter.

Huvudfrågor: Vad säger tidigare forskning om språksvårigheter hos barn och möjligheten att förebygga dessa? Vilka metoder har förskollärarna för att upptäcka om ett barn har språksvårigheter? Hur arbetar förskollärarna för att gynna språkutvecklingen hos barn med språksvårigheter?

Metod och material: I denna undersökning har jag använt mig av en kvalitativ metod och intervjuat tre förskollärare. Jag har också läst och bearbetat litteratur relevant för området. Dessa delar har jag sedan knutit ihop i diskussionen.

Resultat: I resultatet framgår att förskollärarna i studien tycker det är viktigt att kartlägga barnens språkliga nivå, t.ex. genom metoden TRAS. De framhåller det vardagliga samtalet som betydelsefullt för att stimulera barns språk. Andra metoder som nämns är bl.a. rim och ramsor, högläsning och att använda sig av bilder. Språksvårigheter de har stött på är bl.a. uttalsproblematik och språkförståelse. Förskollärarna beskriver att de kontaktar specialpedagogen om de känner behov av det. Resultatet visar också att de kan använda något specifikt material eller metod för barn med språksvårigheter, t.ex. TAKK, men alla förskollärarna framhåller att man oftast arbetar med hela gruppen.

Betydelse för läraryrket: För att kunna fungera i vår omgivning är det viktigt att vi kan uttrycka oss och för att utveckla ett väl fungerande språk är det nödvändigt att få vistas i en språkstimulerande miljö. Varje enskilt barn i förskolan ska få det stöd det behöver. För att upptäcka vilka barn som behöver särskilt stöd på något område krävs det att pedagogerna har en viss kunskap om barns språkutveckling och metoder för att kartlägga denna. Alla pedagoger i förskolan bör vara medvetna om möjligheterna och vikten av att stimulera barns språk redan när de är små. Värdefulla redskap i ett språkstimulerande arbete är t.ex. språklekar och det vardagliga samtalet.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	1
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
3. TEORETISK BAKGRUND	3
3.1 Språkutvecklingsteorier	3
3.2 Kognitiv teori.....	3
3.3 Sociokulturell teori	3
4. METOD OCH MATERIAL	5
4.1 Avgränsningar.....	5
4.2 Val av metod och material	5
4.3 Intervju.....	6
4.4 Urval/Genomförande	6
4.5 Etiska principer	7
4.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	7
4.7 Analys/bearbetning	8
5. LITTERATURSTUDIE	9
5.1 Begreppsdefinition	9
5.1.1 Språkstörning	9
5.1.2 Språkförsening.....	9
5.2 Talspråkets uppbyggnad	9
5.2.1 Språkets funktion: Pragmatik	10
5.2.2 Språkets innehåll: Semantik	10
5.2.3 Språkets form: fonologi, morfologi, syntax.....	10
5.3 Barns tidiga språkutveckling	11
5.4 Språkstörning	12
5.5 Metoder för att upptäcka och kartlägga barn med språksvårigheter.....	14
5.5.1 TRAS – Tidig registrering av språkutveckling.....	15
5.6 Varför språkstimulering i förskolan?	16
5.7 Språkstimulering i förskolan.....	16
5.8 Språkstimulering för barn med språksvårigheter	18
5.8.1 TRAS	18
5.8.2 TAKK	19

5.9 Sammanfattning	19
6. RESULTAT	21
6.1 Faktorer som styr arbetet med språket	21
6.2 Att stimulera barns språk i förskolan	22
6.3 Språksvårigheter hos barn	23
6.4 Minska risken för språksvårigheter	24
6.5 Metoder för att upptäcka barn med språksvårigheter	24
6.6 Språkstimulerande arbetssätt för barn med språksvårigheter	25
6.6.1 Språkstimulering med hela gruppen eller i smågrupper	27
6.7 Samarbetet mellan förskolan och hemmet för de barn som har språksvårigheter	28
7. DISKUSSION.....	29
7.1 Språksvårigheter hos barn och förebyggande möjligheter	29
7.2 Metoder för att upptäcka barn med språksvårigheter	30
7.3 Språkstimulerande arbetssätt i förskolan	30
8. DIDAKTISK REFLEKTION	33
9. REFLEKTIONER KRING DETTA ARBETE OCH FORTSATT FORSKNING.....	34
TACK.....	35
REFERENSLISTA	36
BILAGA 1 INTERVJUFRÅGOR	39
BILAGA 2 MISSIVBREV	40

1. Inledning

Många barn idag vistas en stor del av sin vakna tid på förskolan. Även om föräldrarna har huvudansvaret för barnens utveckling så har förskollärarna en viktig uppgift att stimulera barns utveckling och lärande. I den senare delen av utbildningen har jag fått en fördjupad förståelse kring vikten av att tidigt stimulera små barns språk. Vårt förhållningssätt gentemot barnen och användandet av olika metoder såsom t.ex. rim och ramsor, högläsning, sånger, språkåsar och lek är av stor vikt för att gynna språkutvecklingen hos barn. Under den sista VFU-perioden mötte jag flera barn i fyra-femårsåldern med språksvårigheter. Några hade uttalsvårigheter, någon hade svårigheter med att förstå, ett barn pratade alltid väldigt fort och ibland uppstod konflikter p.g.a. missförstånd. När jag pratade med och lyssnade på dessa barn fick jag verkligen fokusera för att höra och förstå vad de sa.

I Läroplanen för förskolan framhålls att "Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling..." (Lpfö-98, 1998, s.6). I läroplanen står det också att varje barn skall ges möjligheten att utveckla sin förmåga att kommunicera med andra. Vidare betonas att verksamheten skall anpassas till alla barn, och barn som tillfälligt eller mer varaktigt behöver mer stöd än de andra barnen skall få det. Stödet ska utformas med hänsyn till barnets egna behov och förutsättningar (Lpfö98). I styrdokumentet framgår tydligt vårt uppdrag att gynna varje barns språkutveckling. Vi har då också i uppdrag att upptäcka de barn som behöver extra stöd. Jag vill ta möjligheten att i detta examensarbete fördjupa mina kunskaper kring hur personalen i förskolan kan upptäcka barn som har språksvårigheter och hur vi som arbetar i förskolan kan stödja dessa barn på bästa sätt. I dagens samhälle är det av stor vikt att vi kan göra oss förstådda, förstå och kommunicera med människor runt omkring oss.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärarna upptäcker och arbetar med barn med språksvårigheter.

- Vad säger tidigare forskning om språksvårigheter hos barn och möjligheten att förebygga dessa?
- Vilka metoder har förskollärarna för att upptäcka om ett barn har språksvårigheter?
- Hur arbetar förskollärarna för att gynna språkutvecklingen hos barn med språksvårigheter?

3. Teoretisk bakgrund

3.1 Språkutvecklingsteorier

Arnqvist (1993) framhåller att det finns flera teorier som försöker förklara och beskriva språkutvecklingen hos barnet. Det finns enligt honom tre förklaringar som är framträdande. Inlärningsteorierna, som t.ex. behaviorismen, menar att språkutvecklingen är beroende av en yttre påverkan. En annan förklaring är att språkutvecklingen hänger ihop med en medfödd förmåga att utveckla ett talat språk. Noam Chomsky är den främste förespråkaren för denna så kallade nativistiska teorin. Slutligen finns en grupp teorier som framhåller samspelet mellan den medfödda förmågan och en stimulerande miljö. De största teoretikerna inom denna grupp är Jean Piaget och Lev Vygotsky som båda menar att samspelet mellan arv och miljö påverkar språkinlärningen. Piaget betonar dock arvet medan Vygotsky lägger tonvikten på barnets språkliga miljö (s.37-38).

Det finns flera olika teorier som gör anspråk på att beskriva och förklara hur barnets språk utvecklas och lärs in. Jag kommer att beskriva två av dessa teorier: Piagets kognitiva teori och Vygotskys sociokulturella teori. Som utgångspunkt för mitt arbete har jag dock valt den sociokulturella teorin som ofta nämns i samband med barns språkutveckling och som ligger till grund för förskolans läroplan och hur vi ska arbeta i verksamheten idag. En målsättning med min studie är att undersöka hur förskollärare arbetar med barn som har språksvårigheter och jag kommer att använda mig av den sociokulturella teorin för att tolka resultatet i min undersökning. Jag kommer att utgå från Säljö (2000) tolkning av Vygotsky och Jerlang (2005) tolkning av Piaget.

3.2 Kognitiv teori

Enligt Jerlang (2005) anser Piaget att människan föds social och menar med det att barnet föds nyfiken och har en medfödd förmåga att kunna imitera andra. Från samhällets sida sett har barnet dock fortfarande allt att lära (s.233). Piaget menar att utvecklingen sker genom att barnet genomgår förutbestämda stadier som är knutna till ålder. Han anser att denna utveckling är universell och gäller alla barn. Det som driver utvecklingen framåt är enligt Piaget att människan genom aktiv handlig strävar efter jämvikt genom att försöka förstå och anpassa sig till sin omgivning. Teorin innebär också att barnet måste genomgå ett stadium innan det kan gå vidare till nästa. Enligt Jerlang (2005) menar Piaget att barnet genom att internalisera yttre handlingar först utvecklar ett eget symbolsystem som innebär möjligheten att tänka. Vid sidan av detta symbolsystem utvecklas språket främst genom imitation. Barnet använder språket som ett verktyg att kunna förmedla sig och då speciellt sina behov men också för att prata om sina handlingar. Barnets första språk kallar Piaget egocentriskt dvs. att barnet pratar utifrån sitt eget perspektiv. Barnets språk utvecklas vidare till kollektiva monologer vilket innebär att de ofta pratar högt som de tänker. Senare utvecklar barnet ett mer socialt språk som innehåller mer dialoger (s.243-244).

3.3 Sociokulturell teori

Social samverkan är för Vygotsky utgångspunkten för att lärande och utveckling ska ske (Säljö, 2000, s.37). Enligt Säljö (2000) menar Vygotsky att människan ständigt utvecklas och förändras. I varje samspelssituation finns möjligheten att lära från våra medmänniskor (s.119). Enligt Säljö (2000, s.66) föds barnet in i och utvecklas i interaktion med andra människor. De människor som finns runt omkring barnet blir enligt honom medaktörer som hjälper barnet att förstå omvärlden. Vidare menar Säljö att det vardagliga samspelet och det naturliga samtalet är den allra viktigaste läromiljön där vi lär oss att ta till oss det någon säger till oss och att själva kunna bidra till samtalet, sociokulturella färdigheter som innebär att kunna ta någon

annans perspektiv och uppträda kulturellt korrekt (s.233). Det sätt på vilket människor runt omkring oss talar tar vi till oss och använder sedan själva (s.105).

Enligt Säljö (2000) menar Vygotsky att då barnet är tillsammans med andra som är mer erfarna, en vuxen eller några kamrater, kan barnet med deras stöd klara av sådant som han eller hon inte skulle klarat av själv. Inom detta område ser man till barnets utvecklingspotential och det är viktigt att de som möter barnet ger honom eller henne stödet som behövs för att det efter hand ska kunna klara av uppgifterna på egen hand. Stödet minskas alltså successivt för att med tiden försvinna helt. Avståndet mellan vad barnet kan klara av själv och vad det kan klara av med stöd från någon som är mer erfaren kallar Vygotsky för den proximala utvecklingszonen. När den vuxne stöttar barnet genom att strukturera upp problemet, genom att t.ex. visa barnet var man kan börja, ger man barnet så kallade kommunikativa stöttor – på engelska: scaffolds. Enligt Säljö är det också inom utvecklingszonen som barnet är mottagligt för stöd och förklaringar från någon som är mer erfaren (s.119-125).

Säljö (2000, s.67) framhåller att barnet är mycket beroende av den vuxne. Han menar att när barnet och den vuxne kommunicerar i leken och i andra samspelsituationer så lär sig barnet bl.a. viktiga samspelsregler, som t.ex. turtagning i kommunikation och namn på saker och personer. Barnet blir också delaktigt i hur individer i dess omgivning ser på och förklarar händelser. Enligt Säljö menar Vygotsky att barnet främst lär sig genom att kommunicera (s.36-37). Han menar också att språket är en gemensam och kulturell resurs som kommer före barnets tänkande (s.233). Begreppet redskap har i det sociokulturella perspektivet en speciell innebörd. Enligt Säljö är redskapen de resurser som människan har tillgång till och kan använda för att förstå och handla i sin omvärld, dessa kan vara såväl språkliga som fysiska, men enligt denna teori är språket det viktigaste redskapet (s.20, 35).

Enligt Säljö (2000) menar Vygotsky att människans utveckling sker på två nivåer. Dels sker en biologisk mognad där förmågan att uppfatta, ingripa i och interagera med omvärlden ökar. Vår kropp och dess funktioner lär vi oss att kontrollera och från allra första början är det lilla barnet inriktat på att kommunicera med omgivningen. Den fortsatta sociala och kommunikativa utvecklingen sker sedan växelvis mellan barnets biologiska utveckling och barnets kontaktbehov med andra i sin omgivning. Från det att utvecklingen främst utgått från biologiska faktorer sker utvecklingen fortsättningsvis enligt Vygotsky genom samspel med andra. Inom dessa ramar sker således den kommunikativa och kognitiva utvecklingen (s.36).

Säljö (2000) framhåller att skolan bidrar till att utveckla kunskaper och färdigheter hos barn men också till att skapa inläringsvårigheter. De inläringsvårigheter som vi förlägger till en individ menar han att vi kanske lättare kan förstå om vi analyserar den kommunikativa traditionen i skolan. Han betonar att om barnet gång på gång upplever att det misslyckas formar det en bild av sig själv som någon som inte kan (s.12).

4. Metod och material

I detta avsnitt kommer jag att beskriva mitt val av metod. Jag kommer kort att beskriva de olika synsätten kvantitativ och kvalitativ forskning. Syftet med studien är att undersöka hur förskollärarna upptäcker och arbetar med barn med språksvårigheter. För att få en inblick i förskollärarnas tankar på detta område så har jag valt att göra en kvalitativ studie och använda mig av redskapet intervju som jag kommer att beskriva här. Dessutom tar jag upp avgränsningar för studien, urval, genomförandet, de gällande forskningsetiska principerna, validitet, reliabilitet, generaliserbarhet och slutligen analys/bearbetning.

4.1 Avgränsningar

I mitt examensarbete har jag valt att inte fördjupa mig kring flerspråkiga barn som har språksvårigheter. Jag gör inte heller någon fördjupning i språksvårigheterna inom de olika språkliga nivåerna.

4.2 Val av metod och material

För att få en teoretisk grund för min studie har jag gjort en litteraturstudie och i den bearbetat litteratur som är relevant för mitt ämnesval och de delar som jag har valt att fokusera på. Några av de författare som jag har utgått från i min litteraturstudie är: Roger Säljö professor i pedagogisk psykologi, Bente Eriksen Hagtvet professor för specialpedagogik, Ann-Katrin Svensson docent i pedagogik, Ulrika Nettelbladt leg. logoped och professor i logopedi och Eva-Kristina Salameh leg. logoped, doktor i medicinsk vetenskap och ansvarig för Språkens hus vid Universitetssjukhuset i Malmö.

Stukát (2005) framhåller att det i den vetenskapliga världen finns olika riktningar och synsätt. Studier inom pedagogik kan delas in i kvantitativ och kvalitativ forskning. Dessa två inriktningar har sin grund i olika paradig. Det kvantitativa synsättet har sin grund i naturvetenskapen. Där handlar det om att från ett stort och representativt urval samla in en stor mängd fakta och analysera det insamlade materialet i syfte att upptäcka generella mönster som man antar gäller för fler än de som undersökts. Det är viktigt med objektiva och kvantifierande metoder som t.ex. strukturerade enkäter eller intervjuer. Inom detta synsätt vill man med hjälp av siffror och statistik få fram information som man menar är sann. Stukát menar att kritikerna till denna typ av forskning anser att det är svårt att få djup i resultaten. Tidigare dominerade det kvantitativa synsättet, med rötterna i positivism, empirism och behaviorism, det utbildningsvetenskapliga området. Det kvalitativa synsättet har tagit över allt mer under de senaste årtiondena (s.31).

Det kvalitativa synsättet har enligt Stukát (2005) sin grund i de humanistiska vetenskaperna och då i första hand i hermeneutik och fenomenologi. Inom fenomenologin intresserar man sig för hur människor uppfattar sin omvärld och den variationen av uppfattningar som finns (s.33). Stukát (2005) betonar att ett kvalitativt synsätt har som huvuduppgift att tolka och förstå de framkomna resultatet och inte att förklara, förutsäga och generalisera. Djupintervjun och öppna intervjuer av olika slag, där den intervjuade med egna ord får beskriva hur de uppfattar ämnet för undersökningen, är några av de instrument som används inom det kvalitativa synsättet. Det handlar om att försöka förstå och beskriva det enskilda fallet. Kritiker menar att denna forskning riskerar att bli för subjektiv och då antalet personer som deltar i undersökningen vanligtvis inte är så många så blir det svårt att generalisera resultatet. Stukát menar dock att man kan jämföra sitt egna fall med andra liknande situationer och få en viss relaterbarhet (s.32-33).

4.3 Intervju

Intervju är en kvalitativ metod som ger mig möjlighet till en fördjupad inblick och förståelse. Mitt syfte med undersökningen är att få en inblick i hur förskollärare upptäcker och arbetar med barn med språksvårigheter och därför har jag valt detta som redskap. Kihlström (2007) framhåller att den som intervjuar inledningsvis måste klargöra sitt syfte med intervjun, vad det är den vill veta. I nästa steg ska den som intervjuar fundera på vilka som ska ingå i undersökning. I kvalitativa intervjuer ska man enligt Kihlström intervjua personer som har erfarenhet inom området som ska undersökas då svaren troligtvis blir mer tillförlitliga eftersom de grundar sig på de intervjuades erfarenheter (s.49).

Kvale (1997) menar att det beror på undersökningens innehåll och syfte hur den kvalitativa intervjun ska läggas upp. För att kunna ställa betydelsefulla frågor menar han att det krävs en teoretisk grund kring det fenomen som man tänker undersöka (s.92). Innan jag formulerade frågorna läste jag in mig på delar av ämnesområdet. Enligt Kihlström (2007) finns det många likheter mellan den kvalitativa intervjun och ett vanligt samtal, skillnaden är att intervjun har ett bestämt fokus. Intervjuaren ska se till att man inte glider ifrån ämnet men hon menar att det också är viktigt att den som intervjuar tänker sig för så att intervjun inte innehåller ledande frågor eller blir alltför styrd. För att undvika detta bör man fundera över sin egen förförståelse innan man påbörjar intervjuerna (s.48). Kvale (1997) menar att den kvalitativa intervjun är en speciellt bra metod för att sätta sig in i den intervjuades erfarenheter och livsvärld (s.70). Han menar också att man i den kvalitativa forskningsintervjun bygger upp en kunskap utifrån att samtala kring ett gemensamt intresseområde (s.21).

Patel och Davidson (2003) framhåller att många kvalitativa intervjuer har en låg grad av standardisering, vilket innebär att frågorna möjliggör för den som intervjuas att svara utifrån sitt eget perspektiv. Om den som intervjuar väljer att ställa frågorna efter en bestämd ordning så menar författarna att intervjun har en hög grad av strukturering, men om frågorna istället ställs i den ordning som passar sig bäst i varje enskild intervju så används en låg grad av strukturering (s.78). De frågor som brukar användas i en kvalitativ intervju brukar benämnas öppna frågor, som innebär att de har en svag struktur, vilket i sin tur innebär att man följer upp med frågor utifrån den intervjuades tankar (Kihlström, 2007, s.49). Enligt Kvale (1997) är öppenheten i de kvalitativa intervjuerna en stor fördel eftersom det inte finns några regler för hur de ska se ut (s.82). Jag använde mig av en intervju med flera öppna frågor (bilaga 2), relaterade till syftet och frågeställningarna för min studie, som följdes upp med följdfrågor utifrån den intervjuades tankar vilket också innebar att ordningsföljden på frågorna kunde ändras. Kihlström (2007) betonar vikten av att man som intervjuare aktivt lyssnar och visar att man är genuint intresserad av det som den intervjuade har att säga (s.54).

4.4 Urval/Genomförande

Utifrån syftet med studien, som är att undersöka hur förskollärare upptäcker och arbetar med barn med språksvårigheter, valde jag att intervjua förskollärare. Urvalet är baserat på att de ska vara utbildade förskollärare, arbeta i förskolan och ha några års erfarenhet. Enligt Kihlström (2007) bör de som ingår i en undersökning grundad på kvalitativa intervjuer ha en egen erfarenhet av området som ska undersökas (s.49). Jag tog kontakt med tre förskollärare och berättade om undersökningen och syftet med denna. De ville gärna vara med i min undersökning och vi bestämde en tid och plats för intervjun. Vidare skickade jag ut ett informationsbrev (bilaga 1) och intervjufrågorna till dem via e-mejl.

Jag har genomfört intervjuer med tre förskollärare. Förskollärarna som intervjuades är kvinnor och arbetar på olika förskolor, i en och samma kommun i västra Sverige, som jag

känner till sen tidigare. Två av dem arbetar med barn i åldrarna 1-5 år och en arbetar med barn i åldrarna 4-5 år.

Intervjun bestod av nio frågor med följdfrågor. Intervjuerna genomfördes på förskollära arbetsplatser. På två av förskolorna satt vi i ett avskilt rum och på den tredje förskolan satt vi i ett rum på avdelningen dit vi kunde stänga dörren. På två av intervjuerna blev vi avbrutna en gång av att en person kom in i rummet. De tre intervjuerna tog mellan 45 minuter och en timme och spelades in på en mp3-spelare, vilket förskollärarna samtyckt till. Att spela in intervjuerna underlättade för mig att vara närvarande under intervjun och gjorde det lättare att sammanställa och bearbeta resultatet då de inspelade, och sedan transkriberade, intervjuerna gav mig en mer detaljrik information än vad jag skulle hunnit med att anteckna. Kihlström (2007) betonar att man genom att spela in intervjun på band kan öka studiens reliabilitet (s.232). Efter första intervjun lyssnade jag noga igenom och läste den transkriberade intervjun för att fundera igenom och förbättra min intervjuteknik eftersom Kihlström (2007) framhåller att det är viktigt att uppmärksamma hur man intervjuar (s.52).

4.5 Etiska principer

I undersökningen har jag tagit hänsyn till de forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet) som vetenskapsrådet har gett ut. Dessa etiska principer innehåller fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Utifrån informationskravet skickade jag ett informationsbrev till intervjupersonerna där jag informerade om studiens syfte, att det är frivilligt att delta och att de när som helst har rätt att dra sig ur. Enligt samtyckeskravet har varje deltagare rätt att själva bestämma om de vill delta i undersökningen eller inte. De tre förskollärarna gav alla sitt samtycke till att delta i intervjun. Jag informerade dem om att det insamlade materialet kommer att behandlas enligt konfidentialitetskravet, vilket innebär att jag inte kommer att använda förskolans eller förskollärarnas namn i studien. Nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet endast får användas för forskningsändamålet. I informationsbrevet informerade jag om att detta är ett examensarbete och att det är offentligt.

4.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitet handlar om studiens giltighet, vilket betyder att man undersöker det man ska undersöka (Kihlström, 2007, s.231). Enligt Kvale (1997) berör validiteten samtliga stadier i en intervjuundersökning, från formulering av syfte till färdig rapport (s.213). Att låta någon person, som har vetenskaplig kunskap, granska undersökningsinstrumentet samt föreslå förbättringar ökar validiteten (Kihlström, 2007, s.231). Intervjufrågorna diskuterade jag med min handledare innan jag genomförde intervjuerna. Inom kvalitativa studier framhålls också kommunikerbarheten som ett mått på validitet, vilket innebär att resultatet ska förstås av de som läser rapporten. Att använda sig av flera redskap i sin undersökning som t.ex. observation och intervju är ytterligare ett sätt att öka en studies validitet (Kihlström, 2007, s.231).

Reliabilitet handlar om studiens trovärdighet, vilket innebär att man kan tro på resultatet (Kihlström, 2007, s.231). Att vara två som tillsammans gör undersökningen är enligt Kihlström ett sätt att öka reliabiliteten. Ett annat sätt att öka reliabiliteten under undersökningar där man använder sig av intervju som redskap är att spela in dessa på band. Då kommer allt med som sagts, du kan höra om du ställt någon ledande fråga och du får möjligheten att i efterhand tolka svaren utifrån vad som sagts (s.232). Jag valde att spela in intervjuerna på band vilket underlättade både utskrift och bearbetning av materialet.

Stukát (2005) skriver att generaliserbarhet handlar om för vem eller vilka resultatet gäller och om det kan gälla för fler än den undersökta gruppen (s.129). Kihlström (1997) framhåller att

vi i kvalitativa studier utgår från den enskilda människans erfarenheter och möten med omvärlden. Enligt henne blir då inte det generella särskilt betydelsefullt utan hon vill här lyfta fram generaliseringsprocessen, vilket handlar om att man utgår ifrån en speciell iakttagelse och sätter in den i ett liknande sammanhang. Hon menar att man på det viset kan känna igen sig själv och förstå fenomenet både utifrån sitt eget perspektiv och utifrån andras (s.232-233). Kvale (1997) skriver om analytiskt generalisering och menar att man utifrån att studera enskilda fall kan se liknande mönster i andra liknande sammanhang (s.210). Stukát (2005) benämner denna svagare form av generalisering för relaterbarhet (s.129). Jag är medveten om att jag inte kan generalisera resultatet i min studie men anser att mitt resultat är relaterbart till liknande sammanhang som där forskollärarna i studien arbetar.

4.7 Analys/bearbetning

Johansson och Svedner (2010) betonar vikten av att finna en struktur i det material som är insamlat (s.37). Stukát (2005) menar att det krävs att man läser igenom intervjuerna många gånger för att komma ner på djupet i innehållet (s.41). Ett sätt att göra redovisningen av resultatet tydligt är att finna ett antal teman, vilka skulle kunna utgå från frågeställningarna i undersökningen (s.138). De inspelade intervjuerna lyssnade jag igenom och transkriberade för att lättare kunna jämföra svaren. Jag tittade efter likheter och skillnader och sorterade in svaren i olika kategorier med hjälp av olika färger. Utifrån syftet och frågeställningarna i min undersökning bestämde jag sedan vilka delar jag skulle belysa i resultatet.

Kvale (1997) menar att antalet intervjuer bör vara så många att man upplever att man fått svar på sina frågor (s.97). Efter att ha läst igenom mina intervjuer kom jag fram till att jag fick liknande svar hos de jag intervjuade och att jag inte fick fram någon ny information. Detta kan jag också koppla till Esaiasson m.fl. (2007) där de menar att en teoretisk mättnad innebär att man tror sig ha fångat in alla för det aktuella området relevanta tanke-kategorier (s.309).

5. Litteraturstudie

Syftet med min studie är att undersöka hur förskollärarna upptäcker och arbetar med barn med språksvårigheter och i litteraturstudien redogörs för tidigare forskning som är relevant för min undersökning. Jag kommer att beskriva talspråkets uppbyggnad, barns tidiga språkutveckling, språkstörning och metoder för att upptäcka och kartlägga barn med språksvårigheter. Vidare beskrivs varför vi ska arbeta med språkstimulering i förskolan, språkstimulering i förskolan och språkstimulering för barn med språksvårigheter.

5.1 Begreppsdefinition

I detta arbete har jag, förutom då jag refererar till någon författare, valt att använda mig av begreppet språksvårigheter istället för språkstörning eller språkförsening. Enligt min uppfattning innefattar begreppet språksvårigheter alla som har svårigheter med språkutvecklingen och behöver särskilt stöd på detta område. Jag ser således begreppet språksvårigheter som ett övergripande begrepp. Espenakk (2004) betonar att språksvårigheter hos barn är omfattande och kan innebära svårigheter både med språkförståelsen och/eller att uttrycka språk (s.36).

5.1.1 Språkstörning

Enligt Nettelblatt och Salameh (2007) innebär diagnosen språkstörning att barnet har just språkstörning som det mest framträdande funktionshindret och barnets utvecklingsnivå när det gäller språket motsvarar inte dess ålder (s.15). I klassifikationssystemet ICD 10 (International Classification of Diseases 1997) som getts ut av Världshälsoorganisationen, WHO, definieras specifika störningar av tal- och språkutvecklingen som:

Störningar av den normala språkutvecklingen som uppträder i de tidigaste utvecklingsstadierna. Tillståndet kan inte direkt tillskrivas neurologisk sjukdom, abnormitet i talapparaten, sensoriska störningar, psykisk utvecklingsstörning eller miljöfaktorer. Dessa tal- och språkstörningar är ofta följda av andra störningar såsom inlärningssvårigheter, kontaktsvårigheter, känslomässiga svårigheter och beteendestörningar (Socialstyrelsen, Klassifikation av sjukdomar och hälsoproblem 1997 – version 2010, s. 261).

Nettelblatt och Salameh (2007, s.15) skriver att svensk klinisk praxis följer ICD:s definition av språkstörning. Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten innebär en språkstörning att funktionsnedsättningen i den språkliga förmågan är kvarstående även om den förändras med tiden (Specialpedagogiska myndigheten).

5.1.2 Språkförsening

Espenakk (2004) framhåller att det finns barn som har en språkförsening och/eller språksvårigheter i olika omfattning som beror av en bakomliggande orsak som t.ex. kan vara bristande stimulans, hörselproblem, tvåspråkighet eller syndrom som t.ex. down syndrom och autism. Enligt henne tillägnar sig många av dessa barn språket undan för undan (s.36). När det gäller termen språkförsening betonar Nettelblatt och Salameh (2007) att det enbart i de allra lindrigaste fallen rör sig om språksvårigheter som barnet undan för undan och helt och hållet återhämtas ifrån (s.15).

5.2 Talspråkets uppbyggnad

För att förstå ett barns språksvårigheter är det viktigt att känna till vad språk är. Nedan gör jag därför en beskrivning av de olika områdena i talspråket som enligt Svensson (1998, s.13-14) brukar delas in i tre områden: funktion, innehåll och form.

5.2.1 Språkets funktion: Pragmatik

Pragmatik handlar om hur vi anpassar språket till olika sociala sammanhang och om de olika regler och principer som i dessa situationer styr hur vi använder språket. Det innefattar val av ämne, ord, hur vi formulerar oss och tonfall. Ett exempel på hur vi anpassar språket är att vi inte samtalar på samma sätt med ett barn som med en äldre människa (Svensson, 1998, s.14). En god pragmatisk förmåga innebär enligt Miniscalco (2009) att man kan svara på frågor, ta mottagarens perspektiv, avläsa reaktioner hos samtalspartnern, förklara, känna av timingen och klara av att hålla den röda tråden i ett samtal (s.150).

För att lättare förstå den pragmatiska förmågan, hur språket kan anpassas till olika situationer, kan man enligt Svensson (1998) dela in den i sex olika områden. Det första området berör samtalsämnet och innefattar vem som har valt ämnet, hur det valts, introduceras och hålls kvar. Det inbegriper även hur övergångar till ett nytt ämne görs. Ålder, kön, psykiska egenskaper, fysisk styrka, ämneskunskaper och social ställning är faktorer som är avgörande för vem som leder samtalet. Det andra området gäller turtagningen och handlar om hur man samspelar om talutrymmet, vilket inbegriper turordning, hur länge varje person får prata, hur man gör pauser och avbryter varandra. Det tredje området, ordvalsregler, handlar om hur vi väljer ord och hur vi talar beroende på sammanhang och vem vi samtalar med. Om vi är på en fest med våra kompisar eller på ett föräldramöte i skolan påverkar vilka ord vi väljer (s.15-16).

Stilistisk variation (Svensson, 1998) kallas det fjärde området och innebär att ens faktiska eller önskade sociala tillhörighet signaleras av ordvalet. Slangord kan ge tecken om social tillhörighet och kan också användas för att framstå som ungdomlig. Det femte området handlar om den emotionella tonen och innefattar bl.a. vår röststyrka, flyt och hastighet i språket, prosodi (röstens kvalitet, längd och tonhöjd på språkljuden, pausering, betoning och intonation) och sådant som ersätter talet som t.ex. ”hummande”. Härigenom avspeglar sig olika känslor, vår attityd och vårt förhållande till den vi samtalar med. Det sista och sjätte området handlar om kroppsspråket och inbegriper bl.a. kroppshållning, ansiktsuttryck, blickar och fysisk närhet. Vanligtvis avgör kroppsspråket hur det som sägs ska tolkas och om tal och kroppsspråk inte stämmer överens kan mottagaren bli förvirrad (s.16-17).

5.2.2 Språkets innehåll: Semantik

Semantik är läran om språkets betydelse (Svensson, 1998). Inom detta område fokuseras innehållet i meningarna, satserna och orden och hur ord och satser sätts ihop. Det handlar också om att innebörden av ett uttalande kan förstås på flera olika sätt. Exempelvis kan uttrycket ”slingra sig” ha två olika betydelser beroende på om det handlar om en orm eller en människa. För att förstå det man läser har den semantiska förmågan en särskild betydelse (s.18). Området inbegriper även ord- och begreppsförrådet och hur orden kategoriseras (Miniscalco, 2009, s.150).

5.2.3 Språkets form: fonologi, morfologi, syntax

Språkets form utgörs av de tre områdena fonologi, morfologi och syntax (Svensson, 1998, s.14). Fonologi är läran om språkljudens struktur och handlar enligt Svensson (1998) om hur talljuden används och uppfattas i olika språk. Den minsta byggstenen i orden är språkljuden, fonemen. Enskilt betyder de inget men byter man ett fonem i ett ord mot ett annat så ändras ordets betydelse. Det är viktigt att särskilja fonemen från bokstäverna. Ett exempel på hur dessa skiljs åt är bokstaven ”m” som uttalas ”äm” och således består av de två fonemen ä och m. Men enskilda fonem kan också skrivas med flera bokstäver och exempel på dessa är sje-, tje- och ng-ljuden. Antalet fonem är fler än bokstäverna och det är också olika antal fonem i olika språk. Kännedom om de fonem som ingår i ett språk, att kunna urskilja dem när andra

talar och att veta hur de ska uttalas är nödvändigt för att vi ska kunna behärska ett språk. Fonologisk medvetenhet är av stor vikt när man ska lära sig att läsa och skriva (s.18-19).

Morfologi handlar om hur morfemen, de minsta betydelsebärande enheterna i orden, kan kombineras till olika ord (Svensson, 1998). Morfemen delas in i lexikala och grammatiska. Ord som t.ex. i och hallon innehåller ett morfem, ett så kallat lexikalt morfem, som inte går att stycka upp i mindre betydelsebärande delar. De grammatiska morfemen ändrar ordens form som t.ex. ros-en-s (tre morfem) och lek-a (två morfem). Dessa morfem ändrar ord från t.ex. substantiv till verb, singular till plural och obestämd till bestämd form. Vissa ord består av två morfem som var för sig har sin egen betydelse t.ex. jord-gubbe. Avkodning, läsförståelse och läshastigheten påverkas av den morfologiska medvetenheten likväl som av den syntaktiska medvetenheten. Syntax är det system som reglerar hur vi kombinerar ord till satser och meningar. Det inbegriper också hur innebörden i en sats påverkas av ordföljden. Betydelsen i satserna "Haren hoppade över grodan." och "Grodan hoppade över haren." blir olika beroende på hur vi har placerat subjektet och objektet (s.20-22).

Miniscalco (2009) gör ytterligare en uppdelning av dessa områden. Hon använder begreppen förståelse (impresiv förmåga), produktion (expressiv förmåga) och medvetenhet (s.149). Hon betonar att barnet måste ha nått en viss insikt inom dessa språkliga områden för att ha ett välfungerande språk när de ska börja skolan (s.151).

5.3 Barns tidiga språkutveckling

Om vi ska kunna upptäcka om något barn är försenat i sin språkutveckling eller har en språkstörning måste vi veta hur den normala språkutvecklingen ser ut. Alla barn som följer den normala utvecklingen genomgår enligt Strömquist (2003) liknande utvecklingsstadier (s.57). Enligt Rygvold (2001) är dock gränserna mellan dessa inte tydliga. När barnet träder in i de olika stadierna och med vilken hastighet de genomgår dessa varierar från barn till barn (s.192).

Rygvold (2001) refererar till McLaughlin (1998) som framhåller att det nyfödda lilla barnet kommunicerar med sin omgivning redan från allra första början. Barnet intresserar sig för ansikten och röster och kommunicerar med hjälp av ögonkontakt (s.192). I samspelet med föräldrarna har barnets första ljud, skriket och gråten en viktig kommunikativ funktion (Evenshaug & Hallen, 2001). Enligt Evenshaug och Hallen är dessa icke-språkliga samtal viktiga för den fortsatta språkutvecklingen (s.92). Rygvold (2001, s.192) hänvisar vidare till McLaughlin (1998) som menar att barnet börjar redan här, i det språkliga samspelet med föräldrarna, lära sig turtagning i kommunikation och att tolka motpartens signaler. Evenshaug och Hallen (2001, s.92) skriver att när barnet närmar sig sex månaders ålder börjar det jollra. Jollret är ett viktigt steg i språkutvecklingen. Med tiden blir jollret mer likt språkljuden som barnet hör runt omkring sig och när barnet senare börjar tala är det dessa ljud som de använder först. Enligt Strömquist (2003) kan det lilla barnet tidigt åtskilja vanliga återkommande ljud i dess omgivning, vilket är en viktig förutsättning för inläringen av ord. När barnet är drygt ett halvår börjar de visa tecken på att känna igen föremål och personer i sin omgivning - så kallade minnesrepresentationer, vilket också är en viktig förutsättning för ordinläringen (s.59-60).

När barnet är omkring ett år kommer enligt Strömquist (2003) de första orden. Han pekar på att barnets tidiga möte med språket befinner sig i här och nu situationer där barnet kan koppla språket till vad det ser och gör. Detta innebär att de första orden till största delen består av innehållsord, vilka ofta betonas i samtalet med barnen, som t.ex. bil, nalle och ramla. Mot slutet av barnets första år utvecklas också förmågan att dela uppmärksamheten kring något

vilket är en viktig förutsättning för språkutveckling och kommunikation. Enligt Strömquist går utvecklingen av ordförrådet till en början långsamt, men när barnet byggt upp ett förråd av ca 25-50 ord så kommer den så kallade ordförrådsspurten. Detta sker, med en variation, med början i slutet av barnets andra år. Fram till ca 100 ord sker den största ökningen kring substantiven. Upp till 400 ord är det mest verben som ökar och upp till 700 ord lär sig barnet allt fler funktionsord. För att lära sig funktionsorden är sammanhanget där de förekommer viktigt men för att barnet ska kunna rikta uppmärksamheten mot dessa ord är det också viktigt att de känner igen många substantiv och verb (s.60-62).

Arnqvist (1993) påpekar att många av de första orden är instabila, vilket innebär att barnets uttal av ett ord kan variera från ett tillfälle till ett annat. När det gäller barnets första samling av ord är det enligt honom troligt att barnet hanterar orden som helheter och inte ser dem som en grupp fonem (s.41-42). Svensson (1998) framhåller att barnet omkring tvåårsålder har tillägnat sig många av språkljuden men flera ljud saknas fortfarande och barnet har svårt att sätta ihop ljuden såsom när vuxna pratar vilket kan göra det svårt att förstå barnet. Barnet kan ändra på ordet till något som det kan säga, t.ex. kan "jasminer" bli "kaniner" (s.75). Arnqvist (1993) framhåller att barnets uttal med tiden blir mer och mer konsekvent. Han beskriver också något av det man kan urskilja hos små barn under den fonologiska utvecklingen. Exempelvis upprepar barn ofta de första konsonantljuden i ett ord och TV kan då bli "tete". Stavelse som inte betonas kan försvinna och banan blir då "nan". (s.42).

Enligt Strömquist (2003) börjar barnet i slutet av sitt andra år kombinera ord. Till en början är det bara två ord och består mestadels av substantiv och oböjda ord som är kopplade till t.ex. plats, person och handling. Exempel på yttrande kan vara "leka gården". Han menar vidare att vuxna genom att utvidga barnens yttrande på detta stadiet, genom att barnets uttalande "där bok" blir "ja där är boken", visar barnet på hur de själva kan utveckla sitt språk. Bland annat när det gäller grammatiska morfem. När ordförrådets utveckling satt fart kommer enligt Strömquist de första böjningsmorfemen i barnets språk. När barnet analyserat ordformerna i stammar och ändelser kan de så småningom generalisera ändelserna. Oftast blir dessa generaliseringar korrekta som t.ex. "böck-er" men ibland hittar barnet på en egen form som t.ex. "bok-ar" (s.66).

Strömquist (2003) refererar till Wimmer och Perner (1983) som framhåller att de flesta barn omkring tre års ålder har utvecklat ett grundläggande språk både vad det gäller ordförråd och grammatik. Grundläggande samtalsfärdigheter som t.ex. att börja ett samtal och att kunna ge kommentarer har nu också utvecklats. Strömquist hänvisar vidare till Wimmer och Perner som menar att det sker en omfattande sociokognitiv utveckling mellan tre till fem års ålder som ökar barnets förmåga att sätta sig in i motpartens tankar. Strömquist (2003) menar att detta är en viktig förutsättning för lyckade samspel och är således viktigt för barnets kommunikativa utveckling. Han framhåller också att barn redan på tvåordsstadiet kan beskriva händelser men förmågan att hålla en röd tråd i berättelse kommer först efter fem årsåldern (s.69-70). Arnqvist (1993, s.42) hänvisar till Linell och Jennische (1980) som menar att de flesta svenska barn omkring fyra års ålder har lärt sig det svenska fonemsystemet. Vidare framhåller Arnqvist (1993) att de ljud som barn har svårast att skilja på och som de tillägnar sig sist är "r" och "l" och sch-ljudet som i t.ex. skinka (s.42).

5.4 Språkstörning

Enligt Hansson (2003) innebär en språkstörning att "ett barn inte utvecklar språket som förväntat" (s.202). Utvecklingen kommer ofta igång senare och går också trögare. Olika typer av handikapp som t.ex. en hörselskada, neuropsykiatriska diagnoser och en utvecklingsstörning kan vara orsaker till språkstörning, men det förekommer också att man inte kan visa på någon särskild orsak. Det sistnämnda förekommer enligt Hansson hos ungefär

sju procent av alla barn i femårsåldern (s.202). Nettelblatt och Salameh (2007) framhåller att den enda kända grundorsaken som forskningen kunnat påvisa i samband med språkstörning är ärftlighet. Vidare nämner de ett antal riskfaktorer som kan påverka språkutvecklingen negativt men de orsakar inte en språkstörning. Några av dessa riskfaktorer är: tillväxthämning i moderlivet, alkoholkonsumtion och rökning hos modern, prematuritet, hörselproblem och bristfällig omsorg (s.20-21). Enligt H. Wagner (2004) kan språkinläringen också påverkas och gå långsammare för de barn som har flera språk att förhålla sig till (s.25).

Nettelblatt och Salameh (2007) pekar på ett antal karaktäristiska drag för barn med språkstörning:

”- mindre joller

- sen debut av de första orden
- långsam språkutveckling
- svårförståelig, även för närstående
- ofta svårt att lära sig nya ord
- svårt att hitta ord
- ofta nedsatt språkförståelse
- begränsad språkanvändning
- språkligt och kommunikativt passiv”

(s.14)

Nettelblatt och Salameh (2007) refererar till Leonard (1998) som framhåller att barn som har språkstörningar har svårt att tala och många gånger också svårt att förstå, medan deras utveckling på andra områden för det mesta är ganska opåverkad (s.15).

Nettelblatt och Salameh (2007) hänvisar till Rutter (2000) som menar att forskning på senare tid har visat att en språkstörning varierar mellan individer och att det inte är ett statiskt tillstånd. Hos en och samma individ kan också språkstörningen komma till olika uttryck i olika situationer. Det har också visat sig att språkstörningen kan ändra karaktär vid stigande ålder även om språkstörningen är densamma som tidigare (s.22). Nettelblatt och Salameh (2007) refererar vidare till Johnston (2006) som ger ett exempel på detta och beskriver att ett barn som har stora fonologiska och grammatiska svårigheter sedan tidigt i skolan kan få pragmatiska svårigheter med att t.ex. kunna återge en berättelse eller att reda ut missförstånd (s.26). Att undvika vissa ord eller att totalt undvika kontakter med människor man inte känner är några av de allvarliga konsekvenser som kan uppstå av en språkstörning (Nettelblatt & Salameh, 2007, s.22).

Hansson (2003) framhåller att kommunikationen med andra människor påverkas för barn som har en språkstörning, särskilt i sammanhang där det ställs stora krav och i situationer med personer som inte känner barnet så väl. I vilken utsträckning kommunikationen påverkas och på vilket sätt beror på graden av språkstörning (s.204-205). Vidare betonar Hansson att kamratkontakten ofta drabbas för barn med språkstörning vilket får negativa konsekvenser för utvecklingen och hur barnet mår. Dessa barn löper också en risk att få inlärningssvårigheter i skolan om de inte kommer ikapp i språkutvecklingen (s.210). Svensson (2005) påpekar att de barn som har problem med uttalet och blir retat kan få sviktande självförtroende och bli mindre intresserat av att utforska språket (s.15-17).

Nettelblatt och Salameh (2007) beskriver hur en språkstörning kan yttra sig inom de olika språkliga områdena. Barn som har problem med fonologin kan ha avvikande uttal av språkljud som t.ex. ”s” eller ”r” och kan ha svårighet att göra fonematiska åtskillnader, vilket kan innebära att konsonanterna som egentligen uttalas bak i munnen flyttas fram. Det förekommer även att ord förenklas eller stöps om och prosodin, de rytmiska och melodiska

aspekterna, kan också påverkas. Barn som får problem med grammatiken kan bl.a. utelämnas ordböjningar och då särskilt verbböjningar. Det förekommer även problem med ordföljden. Istället för omvänd ordföljd så använder de sig av rak ordföljd. Problem inom det semantiska området kan innebära svårigheter att finna ord och mobilisera ord. Ett litet ordförråd innebär ofta svårigheter att förstå överordnade begrepp, kategorier, och bildspråk (s.23-24). Någon som har en bristande semantisk förmåga kan få svårt att tolka innehållet i en text och läsa mellan raderna (Svensson, 1998, s.18). Problem inom det pragmatiska området innebär enligt Nettelbladt och Salameh (2007) att barnet har svårt att samtala med andra människor och då särskilt med personer som de inte känner. Dessa problem kan visa sig som störningar i samtalet, t.ex. genom att barnet inte svarar eller kanske helt plötsligt börjar prata om något annat. Omgivningen, och särskilt de som inte känner barnet så väl, får då svårigheter att följa barnets tankegång (s.24). Nettelbladt och Reuterskiöld Wagner (2003) pekar på att pragmatiska problem är den största svårigheten för barn med autism (s.176).

Enligt Hansson (2003) betraktas den språkliga och kommunikativa kompetensen som viktiga förmågor i dagens informationsamhälle. Barn med språkstörning utgör därför en riskgrupp. Dels för att de har svårigheter med den verbala kommunikationen och dels för att det finns en större risk att dessa barn får dyslexi och generella inlärningssvårigheter. Hansson betonar att dessa barn måste få mycket stöd för en optimal utveckling (s.203).

I förskoleåldern är språkstörning enligt Nettelbladt och Salameh (2007) en av de vanligaste diagnoserna. De hänvisar vidare till Leonard (1998) som framhåller att internationella undersökningar visar att 5-8% av barnen i denna ålder har någon form av språkstörning (s.22). Enligt Espenakk (2004) påstår några språkforskare att 10-15% av alla små barn har en språkförsvning eller språksvårigheter (s.37).

Fonologi, grammatik, semantik och pragmatik är olika språkliga områden. En eller flera av dessa områden kan drabbas av språkstörning och ju fler som är drabbade desto svårare är i allmänhet störningen. Att fonologin drabbas är det vanligaste och det är också den minst allvarliga språkstörningen (Hansson, 2003, s.203-204 & Nettelbladt & Salameh, 2007, s.23-26).

5.5 Metoder för att upptäcka och kartlägga barn med språksvårigheter

Nettelbladt och Salameh (2007) hänvisar till Leonard (1998) som påpekar att diagnosen språkstörning ges då barnets språkutveckling är märkbart försenad i jämförelse med sina jämnåriga kamrater (s.15). En språkstörning diagnostiseras av en logoped (Hansson, 2003). Detta sker vanligtvis när barnet är i förskoleåldern. Det vanligaste är att barnet får en remiss från BVC i samband med någon av de kontroller, i 2 ½, 4 och 5 ½ årsåldern, där en kartläggning av språket ingår. Språkliga problem som upptäcks genom dessa test och/eller föräldrars oro över sitt barns språkutveckling kan ligga till grund för en remiss. Förskolepersonal kan också ta initiativ till att kontakta logopeden. Hansson betonar att det primära syftet med en tidig screening är att identifiera barn som befinner sig i riskzonen för att om möjligt förebygga en språkstörning (s.203).

För att förstå barn krävs det enligt Løkken och Søbstad (1995) en förmåga att observera och tolka det vi ser och de påpekar att vi måste använda oss av våra sinnen. De framhåller också intuitionen som betydelsefull i arbetet med barn och den pedagogiska verksamheten (s.8). Att använda sig av observationer är ett sätt att skaffa sig kunskaper om ett enskilt barn (s.11). Vidare framhåller författarna att det är viktigt att vi väljer fokus när vi observerar för att få en klarare bild av det vi vill titta på. Observationerna ger ett underlag för reflektion och planering av hur man ska arbeta vidare (s.36-37).

TRAS är ett av de kartläggningsmaterial som pedagoger i förskolan kan använda sig av för att få en överblick av barns språkutveckling och upptäcka om något barn är försenat i sin språkutveckling eller har en språkstörning (Thomsen, 2004). Nedan kommer jag att beskriva TRAS.

5.5.1 TRAS – Tidig registrering av språkutveckling

TRAS är ett samarbetsprojekt mellan olika pedagogiska kompetenscenter och universitet i Norge som startades år 2000 (Horn, Espenakk & H Wagner, 2004, s.8-12). Fackpersonerna som representerar centren arbetar med barn som har svårigheter med sin språk- och läsutveckling och har alla den erfarenheten att hjälpinsatser ofta kommit igång för sent. En enkät som forskarna skickade ut till förskolor i landet visade att många förskollärare saknade systematiska metoder för att observera barns språk. TRAS är en observationsmetod, utvecklad av denna projektgrupp, avsedd att användas i förskolan för att följa barns språkliga utveckling. Målsättningen med materialet har varit ”att förmedla betydelsen av tidig intervention, öka kunskapen om och intresse för barns språkutveckling samt bidra till att barn som kämpar med sin språkinlärning blir registrerade på ett tidigt stadium” (s. 10, Horn, Espenakk & H Wagner, 2004). För de barn som har en försenad språkutveckling vill man med detta kartläggningsmaterial minska risken för att de ska bli försummade p.g.a. en osäkerhet kring vad som kan räknas vara ”normalt” och vad som faktiskt är en svårighet som barnet behöver hjälp med (Frost, 2004, s.18).

H Wagner (2004, s.22) framhåller att TRAS materialet innefattar utvecklingen av både talspråk och språkförståelse och en viktig del är språklig medvetenhet som har betydelse för den senare skriftspråksutvecklingen.

TRAS består av en handbok och ett observationsschema, med en tillhörande vägledning, som tillsammans fungerar som ett hjälpmedel för att ge pedagogerna en överblick över var barnet befinner sig i språkutvecklingen och inom vilka områden det eventuellt behöver stöd. Schemat är indelat i tre överordnade utvecklingsområden:

1. Samspel, kommunikation och uppmärksamhet
2. Språkförståelse och språklig medvetenhet
3. Uttal, ordförråd och satsproduktion

(Thomsen, 2004)

Frost (2004) framhåller att det första området, förutom den språkliga sidan, även visar barnets sociala kompetens och betonar vikten av att se sambandet mellan den språkliga och sociala kompetensen. Forskarna anser att pedagogerna utifrån dagliga observationer av barnets språk gemensamt ska fylla i schemat. Observationerna av barnets språk bör göras över tid och vidare framhåller de betydelsen av att alla som arbetar på förskolan hjälps åt för att få en så klar bild som möjligt över vad ett barn behärskar. Efter att observationsschemat är ifyllt måste man ha tillräckligt med tid för att gemensamt kunna diskutera vad man har sett så att man kan bedöma barnets utveckling och gemensamt bestämma hur man ska gå vidare. Forskarna menar också att observationsschemat ger en bra grund om man behöver föreslå ytterligare utredning (s.18-19).

Schemat fylls i när barnet är mellan 2-3 år, 3-4 år och 4-5 år. Områdena är indelade i olika färger och varje område besvaras med ett visst antal frågor för varje åldersspann. Om färdigheten för den enskilda frågan delvis behärskas så streckar man fältet och om färdigheten behärskas helt så fyller man i hela fältet för frågan. Har utvecklingen ännu inte börjat lämnar man fältet tomt. Forskarna framhåller också vikten av att samtala med föräldrarna, kring barnets färdigheter, som kan tillföra kunskaper kring sitt barns utveckling (Thomsen, 2004).

För att pedagogerna ska kunna få användning för TRAS-schemat menar forskarna att det är viktigt att de förstår syftet med att använda det, läser in sig och får en förståelse för den teoretiska grund som materialet vilar på. Handboken tar upp de olika delarna som ingår i TRAS och ger även förslag till språkstimulerande arbetsätt (Horn, Espenakk & H Wagner, 2004, s.13).

5.6 Varför språkstimulering i förskolan?

I läroplanen för förskolan står det att arbetslaget skall ”ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen får stöd och stimulans i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Lpfö98, s.10). Eriksen Hagtvvet (2004) anser att grunden för allt lärande läggs när barnen är små. Utvecklingen hos barn i denna ålder sker snabbt och de har lätt för att lära. Dessutom är mottagligheten och motivationen att lära hög. I förskolan ställs inte lika stora krav på barnet som i skolan och barnet kan i lugn och ro och i sitt eget tempo utvecklas efter sina egna förutsättningar (s.8). Eriksen Hagtvvet menar också att det i denna miljö är möjligt att förebygga misslyckanden och genom att tillrättalägga situationer ge barnen upplevelser av att lyckas, vilket påverkar självförtroendet och självkänslan positivt och således viljan att söka nya erfarenheter. Detta framhåller Eriksen Hagtvvet som en viktig del i det förebyggande arbetet (s.187). Enligt Eriksen Hagtvvet (2006) brukar man kalla åren innan skolan för en pedagogisk guldålder (s.6).

Eriksen Hagtvvet (2004) framhåller också att brister i stimulering och satsningar under åren när barnen är små kan ge negativa följder för barnets emotionella, sociala och språkligt-intellektuella utveckling (s.8). Dels kan barn utveckla ett bristfälligt språk om de inte får språklig stimulans när de är små (s.183). Medvetna satsningar under barnens tidiga år ger enligt Eriksen Hagtvvet (2006) större utdelning än om insatserna skulle sättas in när barnen är äldre. Särskilt hos barn där det finns en biologiskt eller genetisk risk för språkstörning (s.7). Är barnet försenat i sin språkliga utveckling är det enligt Eriksen Hagtvvet (2004) en fara i att ”vänta och se” då misslyckanden på detta område påverkar barnets självförtroende negativt (s.187). Alla barn som befinner sig i riskzonen fångas inte upp i förskolan vilket hon menar delvis beror på att alla problem är inte lätta att upptäcka, särskilt hos barn som riskerar att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Enligt henne bör därför pedagogiken i förskolan vara allmänt förebyggande och menar att ”normalpedagogiken” också ska anpassas för riskbarnen (s.190). ”Som alternativ till ”reparerande” insatser när svårigheter redan har uppkommit, har man insett betydelsen av andra typer av insatser, t.ex. tidig stimulering” (Eriksen Hagtvvet, 2004, s.184).

Även Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) betonar att barn genom språket erövrar sin omvärld. Kan man inte uttrycka sig blir man lätt utanför gemenskapen. De anser att ”Språk är kommunikation och det är på den språkliga förmågan som det individuella växandet och det sociala livet bygger” (s.71).

5.7 Språkstimulering i förskolan

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) betonar att förskolan erbjuder en mängd tillfällen till samtal, t.ex. i leken eller när vi läser en bok. Författarna anser att vi måste vara öppna inför barns nyfikenhet och lust att lära för att kunna stödja dem i deras språkutveckling. Genom att tala om sådant som intresserar barnet och samtala med dem på en nivå som de förstår eller använda uttryck som är strax ovanför barnets egen förmåga kan vi skapa meningsfulla situationer för barnet. När vi vuxna bjuder in barn i samtal får barnen förebilder för hur man tar sig in i språket på ett adekvat sätt. De lyfter också fram vikten av ömsesidighet i samtalet, det ska ge båda parter något, vilket är en förutsättning för

språkutveckling. Pramling Samuelsson och Sheridan menar vidare att vuxnas förväntningar har en stor betydelse för barns språkutveckling. Genom att visa intresse och lyssna aktivt visar man barnet respekt och att deras åsikter är viktiga. Författarna anser att det handlar om att tala *med* barn och inte *till* barn (s.72-74). I Johanssons undersökning (2005) om den pedagogiska verksamheten i förskolan framkom att flertalet pedagoger betonar vikten att alltid kommunicera med barnen. Samtalet i vardagens alla situationer såsom vid maten, påklädning, leken och blöjbyten ansågs vara betydelsefullt och ge möjligheten att kommunicera med det enskilda barnet. Att dela in barnen i mindre grupper och att t.ex. göra medvetna placeringar vid måltiderna är exempel på hur man kan skapa förutsättningar för kommunikation (s.197). Begreppsstimulering genom att sätta ord på allt som barnet i vardagen gör, upplever och känner, menar Eriksen Hagtvét (2006, s.17) är ett viktigt stimuleringsområde när barn är i 3-5 årsåldern, särskilt för barn med ett annat modersmål.

Att leka med språket menar Svensson (2005) hjälper barn att få syn på språkets egenskaper. Att leka språklekar där barnet t.ex. får upptäcka språkljuden förbereder barnen för den kommande läs- och skrivinläringen. Hon betonar att det är viktigt att ta tillvara på alla tillfällen i förskolan för språklig stimulering. Språklekarna kan göras vid samlingar men också i den övriga vardagliga verksamheten. Ett exempel kan vara då barnen vid matbordet får i uppdrag att leta efter ett föremål som börjar på ett speciellt ljud. Målet med dessa lekar är att det ska ske i lekfulla sammanhang och att barnen ska tycka att det är roligt. De får inte känna några prestationskrav. Vuxna i barnets närhet bör uppmuntra barnet att leka med och smaka på orden. Att vrida och vända på ord eller att hitta på nya ökar medvetenheten om språket. Fingerlekar, rim och ramsor, språkljudsövningar, ordlekar och sånger är olika aktiviteter som stimulerar språket (s.11-13).

Enligt Eriksen Hagtvét (2006) framhåller nyare forskning att en språklig medvetenhet skapas via erfarenhet. För att barnen ska utveckla en känsla för språket anser hon att det är viktigt att de får många upplevelser av språk genom samtal, högläsning och rim och ramsor (s.50). Svensson (2005) anser att många av språklekarna med fördel görs i grupp då de skapar härliga kontakttillfällen för barnen. Hon menar att "Barn njuter ofta av de sociala delarna i inläringssituationer och det är vanligt att de lär mer av andra barn än av vuxna" (s.13). Eriksen Hagtvét (2006) anser dock att samlingen inte passar för individuellt lärande. Under samlingen görs inga större framsteg i lärandet på de områden där barnen befinner sig på olika nivåer och således behöver olika sorters stimulans. Språklekar och kunskapsutvecklande dialoger anser hon med fördel kan göras i mindre grupper eller enskilt (s.19). Svensson (2005, s.26) betonar också vikten av att förskolläraren anpassar de språkstimulerande metoderna efter varje barns behov. Vilken metod som passar barnet bäst kan varieras med tiden.

Eriksen Hagtvét (2006) anser att det är viktigt att vi läser böcker för barn. Genom böckerna får barnet kontakt med skriftspråket och det situationsoberoende språket. En mysig stunds läsning tillsammans med en vuxen har ett viktigt social-emotionellt värde. Hon menar att om barnet får en positiv inställning till böcker och över att läsa så ger detta ett bra utgångsläge för den kommande läs- och skrivinläringen. Eriksen Hagtvét framhåller här också betydelsen av att tillsammans med barnet samtala kring innehållet i boken genom att prata om bilderna, om svåra ord och vad de tror hände sen. Man kan också be barnet återberätta händelser i boken. Vidare menar hon att man i lekens form kan göra barnen medvetna om fonem och bokstäver genom att t.ex. låta dem leta efter första bokstaven i ord och jämföra med sitt eget namn (s.206-209). Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar att barn i förskolan bör ha tillgång till böcker och gärna en läshörna. Att barnen får gå till biblioteket och låna böcker framhålls som betydelsefullt (s.77-78).

Knutsdotter Olofsson (2003) anser att lusten och förståelsen för språket börjar långt innan skolstart och framhåller leken som språkutvecklande aktivitet. Leken fylls med en mängd begrepp och ett utvecklat lekande leder till en god berättarförmåga. I leken måste barnen tala om vad de själva och vad saker föreställer för att kamraterna ska förstå. Genom att få sätta ord på sina fantasier och transformationer tränar barnen upp sitt språk (s.76-78).

5.8 Språkstimulering för barn med språksvårigheter

5.8.1 TRAS

I TRAS-materialet kommer forskarna även med förslag till åtgärder inom de olika områdena. Nedan kommer jag att ta upp några av de tips på åtgärder som forskarna föreslår på några av de områden som ingår i TRAS. Enligt Espenakk (2004) handlar åtgärder kring barn med språksvårigheter nu mer om att fokusera på barnets intresse och motivation i de vardagliga situationerna. Hon föreslår också ett antal metodiska tips att använda sig av när man arbetar med barn som har språksvårigheter. Hon betonar vikten av att tillrättalägga kommunikationen så att den känns meningsfull för barnet genom att t.ex. utgå från barnets intresse. Det är också viktigt att uppmuntra all kommunikation och att inte fokusera britsfälligt uttal. Att formulera sig enkelt, prata långsamt och ha ögonkontakt med barnet är också viktigt att tänka på. En strukturerad verksamhet och mindre grupper kan hjälpa barnet att koncentrera sig. För att stärka barnets självkänsla är det viktigt att låta det bli ”sett” i aktiviteter som det behärskar. Det är inte alltid som dessa barn tycker om när man läser en bok för dem. I dessa fall är i stället samtal kring boken något att föredra. Här är det viktigt att använda sig av bilder. Espenakk betonar att det är bra att använda sig av bilder i alla sammanhang och menar att allt visuellt stöd hjälper till att tydliggöra betydelsen av ord och begrepp. För barn med språksvårigheter är det bra att spela spel där man kommenterar det som sker. Som vuxen kan man med fördel delta i barnets samtal med andra jämnåriga för att stödja barnet och visa på olika samspelregler (s.39-40).

För barn som har svårigheter med uttalet ger Espenakk (2004) några tips på vad man ska tänka på i arbetet med dem. Hon framhåller här vikten av att läsa och samtala kring böcker, att spela spel tillsammans med andra där man medvetet och tydligt samtalar om vad man gör, att leka med rim och ramsor och att t.ex. klappa stavelser i ord. För dessa barn kan man också använda sig av lyssnarlekar och barn som har svårigheter med munmotoriken kan bli hjälpta av att leka blåslekar som att t.ex. blåsa med sugrör (s.99).

För att stimulera barns ordförråd och begreppsförståelse ger H Wagner (2004) några tips. Enligt henne är det viktigt att låta barnet använda flera av sina sinnen. Att använda sig av språkpåsar för sånger, begrepp eller sagor med olika saker i kan vara ett sätt att fånga barnets uppmärksamhet. Språkpåsar får gärna vara färgglada och i dessa lägger man de begrepp och ord som barnen behöver öva på. Med dessa språkpåsar kan man också hjälpa barnet att lära sig att kategorisera begrepp i över- och underordnade grupper. Hon framhåller också att det är viktigt att samtala om ord och dess betydelse (s.119).

Kleptad Færevaag (2004) menar att barn som har pragmatiska svårigheter ofta har svårt med samspel. För dessa barn är det enligt henne viktigt att de har en vuxen nära sig, som är tydlig och hjälper till att sätta ord på vad man gör och som kan vara till stöd samspelet med andra. Vidare framhåller hon att dessa barn behöver hjälp med att lära sig att leka. Enligt henne har också gruppgrupstorleken och dess sammansättning en stor betydelse (s.50).

5.8.2 TAKK

TAKK, tecken som alternativ och kompletterande kommunikation, är ett kroppsnära/icke hjälpmedelsberoende kommunikationssätt. Heister Trygg (2004) framhåller att det viktigaste med TAKK är att ge barnet ett redskap för att kommunicera med andra innan deras tal möjliggör kommunikation eller i de fall när talet inte utvecklas. Det är främst hörande personer, med eller utan en utvecklingsstörning, som vistas i en talande och hörande miljö som använder sig av TAKK. En användningsgrupp är barn med grava tal- och språkstörningar och barn med autism eller autismliknande tillstånd. Många behöver bara använda TAKK under en begränsad period men för vissa behövs stödet livet ut. Heister Trygg framhåller att studier har visat att ett tidigt insatt stöd ger positiva effekter på kommunikations-, språk- och talutvecklingen.

I TAKK används tecken som ett stöd för språk- och talutvecklingen. Heister Trygg (2004) menar att tecken används både som ett komplement och ett alternativ till talspråket, vilket innebär att det används dels för att underlätta förståelsen av talspråket men att också för underlätta möjligheten att uttrycka sig. TAKK är inte detsamma som STS, det svenska teckenspråket, men har lånat vissa tecken därifrån. TAKK utgår från talspråket och tecken används tillsammans med det talade språket för att förstärka detta. Framförallt är det de viktigaste orden som tecknas och inte varje ord, vilket innebär att talspråksgrammatiken förenklas (s.9-22). Dessa ord tecknas med händerna samtidigt som de betonas i talet. Vill man säga meningen "Där är en fin boll" så säger man hela meningen och gör tecknet för "där" och "boll" (s.62). Tecknen ska enligt Heister Trygg integreras i vardagen och menar att det är positivt att ta hjälp av de gester och kroppsspråk som vi naturligt har i oss för att uppmärksamma barnet på detta kommunikationssätt. När vi använder oss av tecken är det viktigt att vi försöker få ögonkontakt med barnet (s.41).

Heister Trygg (2004) pekar på att uttryckssätten tal och tecken ska förstärka varandra och att barnet måste få förutsättningarna att utveckla båda kommunikationssätten. Hon menar att om TAKK ska fungera måste omgivningen kunna tecken. Både personen med behov av tecken i sin kommunikation och dess omgivning använder tecken. För att stödjas i förståelsen och uttrycksförmågan i det talade språket används med fördel tecken och tal parallellt (s.9-22). För att barn ska lära sig att använda tecken menar Heister Trygg att de måste få befinna sig i en kommunikativ miljö. Tecken måste användas i alla situationer och av många runt omkring barnet, både vuxna och kamrater. Hon påpekar vikten av att alla runt omkring barnet får utbildning på området men hon lyfter också att här finns brister och menar att personerna runt omkring barnet kan ha otillräckliga kunskaper på området. Hon anser att utbildningen kring TAKK måste bli bättre (s. 41, 73, 82).

Heister Trygg (2004) lyfter fram ett antal fördelar med att använda tecken. Hon framhåller bl.a. att tecken använder sig av andra sinnen än talet och menar att ett visuellt stöd underlättar språkutvecklingen för auditivt svaga personer. Hon menar också att tecken tydliggör talspråket genom att tecknet, det visuella, och det talade ordet ges samtidigt (s.13).

5.9 Sammanfattning

Barn lär sig i samspel och genom att kommunicera med andra människor i sin omgivning, såväl barn som vuxna. Alla barn genomgår likande stadier i språkutvecklingen men när och med vilken hastighet varierar från barn till barn. När barnet inte utvecklar språket som förväntat kan det ha en språkförsening eller en språkstörning. Språket är indelat i ett antal områden: fonologi, grammatik, semantik och pragmatik. Ju fler av dessa som drabbas desto allvarligare är språkstörningen. Barn med språksvårigheter får ofta svårigheter i kontakten med andra och de löper en ökad risk att få inläringsvårigheter i skolan. Förskolan kan ta

initiativ till att kontakta en logoped om de misstänker att ett barn har språksvårigheter. Genom kartläggningmaterialet TRAS, tidig registrering av språkutveckling, kan de få en överblick av barnets språkutveckling och upptäcka om barnet behöver stöd inom något område. Medvetna satsningar under barnets tidiga år kan minska risken för språksvårigheter. Läroplanen för förskolan (Lpfö98) betonar att vi ska hjälpa alla barn i deras språk- och kommunikationsutveckling. Förskolan har en möjlighet att förebygga språksvårigheter genom att hjälpa barnen att lyckas. Eriksen Hagtvet (2004) menar att "normalpedagogiken" kan anpassas till alla barn. Språklekar, sånger, högläsning, lek, samtal och användning av bilder är exempel på språkstimulerande arbetssätt i förskolan. Att använda sig av TAKK, tecken som alternativ och kompletterande kommunikation, kan underlätta både förståelse och uttryck av språk. Syftet med studien är att undersöka hur förskollärarna upptäcker och arbetar med barn med språksvårigheter. Det jag har tagit upp i min litteraturstudie ger en djupare förståelse för barns språkutveckling.

6. Resultat

I detta avsnitt kommer jag att lyfta upp den information som framkommit i intervjuerna och som är relevant för mitt syfte och frågeställningar. Jag försöker hitta likheter och skillnader i förskollärarnas resonemang kring hur man upptäcker och arbetar med barn med språksvårigheter i förskolan. I redovisningen kommer jag att gå från det mest generella i arbetet med språk till det mest specifika som i denna undersökning handlar om barn med språksvårigheter. På slutet tar jag upp samarbetet mellan förskolan och hemmet.

De tre kvinnliga förskollärarna som har ingått i studien har arbetat olika länge inom förskolan. I denna rapport kallar jag dem Monica, Ingrid och Karin, vilka är fingerade namn. Monica har arbetat i förskolan sedan 1992. Hon har nyligen kommit tillbaka från studier till specialpedagog men har sammanlagt arbetat på sin nuvarande arbetsplats, en avdelning med barn i 1-5 års ålder, i ca fyra år. Ingrid har arbetat som förskollärare sedan 1981. De senaste sju åren har hon varit på en avdelning med barn i 4-5 års ålder. Innan dess har hon arbetat i förskoleklass, på fritidshem och i en F1-2. Karin har arbetat som förskollärare sedan 1999 och har många år arbetat i särskola och på en resursavdelning. Hennes nuvarande arbetsplats är på en förskola, på en avdelning med barn i åldern 1-5 år, där hon varit i två och ett halvt år. Alla tre menar att de har en gemensam strategi på förskolan för hur de arbetar och en av dem sa med eftertryck: ”Jo absolut, absolut! Det funkar inte annars.” (Ingrid)

6.1 Faktorer som styr arbetet med språket

Förskollärarna framhåller att läroplanen finns med som en bakomliggande faktor i planeringen av arbetet för att stimulera språket, men poängterar vikten av att utgå från barns behov och utvecklingsnivå. Barnens intresse framhålls också som en viktig faktor från två av förskollärarna. Förskollärarna har lokala styrdokument som styr deras arbete med språket. Monica berättar att de har en handlingsplan där den speciella språkstimuleringsmodell som de använder sig av finns beskriven. På Karins förskola jobbar de nu med effektmål och ett handlar om språket. Detta utgår från det mål som Barn och ungdomsnämnden har valt, utifrån läroplanen, att kommunens förskolor ska jobba med. Förskollärarna pratar om vikten av att kartlägga barnens språkliga nivå för att kunna lägga ribban på en lagom nivå. Karin betonar vikten av att kartlägga språkutvecklingen hos de barn som har någon språksvårighet för att kunna jobba med rätt saker och uttrycker sig så här:

”Alltså man måste ju veta vart problemet är. Man måste ju göra någon slags kartläggning av barnets språkutveckling /.../ Det är nog viktigt att va medveten om vad det är så att man inte gör lite överallt utan man har ett fokus på en sak i taget.” (Karin)

Att ha en gemensam strategi menar förskollärarna har stor betydelse för hur de arbetar.

”... det måste ju va en gemensam grundsyn man har i alla fall någorlunda ...”
(Monica)

I alla intervjuer kan man också urskilja att förskollärarnas erfarenheter har betydelse för hur de arbetar med språket.

”... man har jobbat på olika ställen och plockar med sig olika grejer som man har gjort och så /.../ och sen diskuterar vi ...” (Ingrid)

Förskollärarna har varierade kunskaper med sig kring området språkutveckling, språkstimulering och språksvårigheter. De framhåller att erfarenheten av att ha jobbat med barn i många år har gett dem en viss kunskap kring barn med språksvårigheter. Karin berättar

att hon läste om språksvårigheter i en specialpedagogikkurs under sin utbildning. Förskolläraren som nyligen läst till specialpedagog tycker att den utbildningen var väldigt allmän och den berörde väldigt lite några specifika svårigheter. Fortbildning de fått kring området språk är något de alla lyfter som betydelsefullt. De har olika fortbildning med sig i bagaget och de nämner TRAS-utbildning, utbildning i TAKK och olika föreläsningar.

Förskollärarna lyfter betydelsen av kommunikation för lärandet och man kan i deras arbete urskilja ett sociokulturellt perspektiv där samspelets betydelse för lärandet lyfts fram och påverkar hur de arbetar med språket.

6.2 Att stimulera barns språk i förskolan

I arbetet kring språkstimulering framhåller förskollärarna vikten av att prata mycket med barnen i alla situationer i vardagen och benämna saker runt omkring dem, t.ex. vid måltiderna och i tamburen. Monica berättar att allt det praktiska som ska göras ibland får vänta till senare och säger att:

”... det som är viktigt tycker jag är att man är nära, att man är nära barnen. Att man hör och ser och uppmuntrar och utmanar.” (Monica)

”... man kan ju säga att språket finns med över hela dagen i alla situationer man har. Det är ju även i tamburen och det är överallt.” (Ingrid)

Karin framhåller att hon tycker det är viktigt att barnen får omges av ett språkflöde men att det också måste anpassas till vilka barn man har.

”- Vissa behöver långa meningar för att stimuleras i det medan vissa behöver kortare meningar där man bara lägger liksom det centrala fokuset, men att det finns ett språkflöde hela tiden.” (Karin)

Två av förskollärarna lyfter särskilt fram måltiderna som ett tillfälle då de får möjligheten till en lugn stund där de kan sitta ner och samtala med varandra. Karin uttrycker sig så här:

”- Vi satsar ju mycket på matsituationen, därför har vi väldigt långa matsituationer här just för att vi ska kunna prata mycket. Det är där vi liksom har en lugn stund och sitter tillsammans. Att man pratar om liksom vad gör vi nu och vad har vi gjort innan vi träffades nu och jag försöker berätta vad jag har gjort hemma igår liksom för att vi ska få tidsperspektivet, så att mycket är ju samtalet.” (Karin)

Förskollärarna framhåller att de brukar dela in barnen i smågrupper för att de ska hinna se varje barn och så att alla får komma till tals. De nämner varierande metoder för att stimulera språket hos barnen. De arbetssätt som nämndes var att leka med ord, mungympa, blås- och sugövningar, spela spel, skriva upp ord och titta på och ljuda bokstäverna. Dessutom angav de metoder som att träna på ljud utifrån praxissystemet, använda sig av språklådor (som utgick från Bornholmsmodellen¹), läsa sagor och göra böcker mer lättillgängliga. De använder sig alla av mycket sånger, rim och ramsor. På förskolan, där Karin arbetar, använder de sig av ljudträning utifrån praxissystemet. Det utgår också från bilder och följer ett visst schema för vilka ljud man ska lära sig. Varje månad arbetar de med ett ljud och gör en låda med en massa saker som börjar på det ljudet som de t.ex. kan leka Kims lek med. Det kan också innebära att de försöker hitta någon sång som kopplar till sakerna i lådan och en matramsa som innehåller

¹ Bornholmsmodellen är ett material utvecklat för att stimulera barns språk. Språklekarna passar både barn i förskolan och i förskoleklass och syftar till att öka barns fonologiska medvetenhet. Här finns ett färdigt material att använda sig av (Bornholmsmodellen).

ljudet för månaden. En av förskollärarna arbetar efter en speciell modell för språkstimulering som innebär att man arbetar med sagan i fyra steg. De läser sagan, berättar den, visar bilder och konkret material och slutligen återberättar den i någon form.

Alla förskollärarna arbetar med tydliggörande pedagogik på ett eller annat sätt och i större och mindre utsträckning, vilket bl.a. innebär att de arbetar mycket med bilder och konkret material. Ingrid och Karin arbetar i barngruppen med TAKK, tecken som alternativt kompletterande kommunikation. De berättar att det kan innebära att träna på något nytt ord varje vecka och att teckna till sångerna de sjunger. Varje barn har fått ett eget persontecken.

”... vi visualiserar de aktiviteter vi gör med hjälp av bilder och att vi försöker att visualisera liksom vart saker och ting finns med hjälp utav bilder.” (Karin)

Ingrid betonar flera gånger vikten av att det man gör är roligt och berättar att de brukar ändra på texten i vissa sånger så att de låter lite tokigt.

”Så man får göra det lusfyllt också så det blir roligt!” (Ingrid)

6.3 Språksvårigheter hos barn

”... språksvårigheter kan ju va så vitt och brett.” (Karin)

Enligt förskollärarna är språksvårigheter ett stort område och menar att de kan yttra sig på många olika sätt. De språksvårigheter som förskollärarna nämner är uttalsproblematik och svårigheter med vissa ljud, språkförståelse - ord och begrepp, stamning och flerspråkiga barn som har svårt med ordförståelse. En av förskollärarna berättar att de har ett barn inom autismspektrat där det handlar om en svårighet att förstå kommunikationen och t.ex. att en sak kan betyda två saker. Hon nämner också att en hörselnedsättning kan påverka ett barns språkutveckling.

Uttalsproblematik är en språksvårighet som alla förskollärarna nämner och säger att det kan innebära att det finns vissa ljud som barnet inte alls kan säga och att de ersätter det med andra ljud. *S-* och *R-ljud* är ljud som de nämner att barn kan ha svårt för. Karin gav ett exempel från ett barn och berättade:

”Vissa ljud kan han inte alls och vissa ljud kan han beroende på vart de finns i ordet och så ersätter han dem med andra ljud /.../ vissa barn byter ju alltid, liksom kan de inte *s* så sätter de alltid dit kanske ett *f*, men han kan också blanda så han är inte konsekvent på det ...” (Karin)

”... *r* är ju ofta det som kommer sist.” (Ingrid)

Två av förskollärarna menar att små barn kan ha en språksvårighet som senare försvinner. En av de två förskollärarna framhåller också att vissa barn kanske kan ha en språksvårighet som inte är möjlig att påverka i så stor utsträckning.

Förskollärarna framhåller att språksvårigheter påverkar samspelet och kommunikationen mellan barnen och mellan barn och vuxna då barnet som har språksvårigheter inte kan göra sig förstått.

”... det blir svårigheter i samspelet med andra ...” (Monica)

Monica ger ett exempel på en kille som har uttalsvårigheter och där de märker att hans kamratrelationer påverkas av detta. Kamraternas reaktioner får honom ibland att tystna. Karin berättar om en femårig kille som har en språkstörning. Han kan sitta och berätta långa historier för henne och det är svårt att höra vad han säger. Hon snappar upp något ord men när han upplever att hon inte förstår vad han vill säga blir han irriterad och kan istället ta hjälp av tecken för att få henne att förstå.

6.4 Minska risken för språksvårigheter

I alla intervjuer framkommer det att förskollärarna tror att man kan förebygga språksvårigheter och menar att allt som de gör för att stimulera språket är bra. Ingrid påpekar också att de på avdelningen med de yngsta barnen jobbar mycket med språket och tror att detta har stor betydelse. Förskollärarna menar att det som de kanske gör särskilt för de barn som har språksvårigheter inom något område är bra för alla barn och man jobbar mycket med hela gruppen.

”Sen så jobbar vi väl generellt ganska mycket med språket för att vi vet att det gagnar alla och för att alla ska ta del utav det och att de barn som behöver det lilla extra inte ska känna sig mer utmärkande utan det som är bra för dem gör vi tillsammans med alla. Det ser vi är bra (ohörbart) för dem allihop.” (Karin)

6.5 Metoder för att upptäcka barn med språksvårigheter

För att upptäcka om något barn har språksvårigheter framhåller förskollärarna att det sker någon typ av kartläggning. Alla förskollärarna framhåller betydelsen av sin erfarenhet, av att ha arbetat med barn, och att de pratar med varandra i arbetslaget om de upplever att det är något barn som behöver särskild hjälp med språket. Monica talar om sitt arbetslag och säger:

”... vi har väldigt lång erfarenhet alla tre, vi pratar väldigt mycket och man har liksom... ja, känsla eller vad man ska säga.” (Monica)

Ingrid som arbetar i en grupp med barn i 4-5 årsåldern berättar att de varje höst, när de får en ny grupp, gör en kartläggning genom att samtala med barnen och prata med pedagogerna på avdelningen som lämnar över dem. Detta är för att veta var barnen befinner sig i språkutvecklingen och för att se om det är något som de behöver jobba extra med.

Alla förskollärarna känner till kartläggningsmaterialet TRAS. Två av dem använder sig av materialet och det i mer eller mindre utsträckning. Enligt Monica har det inte riktigt implementerats på förskolan där hon jobbar men hon säger att varje barn har ett TRAS-schema. Ingrid berättar att de har lagt upp ett schema under året för när det ska fyllas i så att de får med alla olika delar. Några av dessa är: meningsbyggnad, samspel och uttal. Detta gör de för att se vad barnen behöver träna på, men också för att följa upp utvecklingen för att se hur det har gått. De båda förskollärarna tycker det är ett bra verktyg som ger ett tydligt och utförligt underlag för var barnen befinner sig i språkutvecklingen. TRAS kan hjälpa dem att se om det är något som barnen behöver jobba extra med.

”... om man har funderingar kring vissa barn så är det ett bra verktyg att använda sig av.” (Monica)

”... jag tycker vi är mycket bättre nu på att upptäcka och framförallt göra någonting åt det eller ja va medvetna om det, kanske inte göra så mycket åt det kanske, men man jobbar medvetet på ett annat sätt idag och man säger inte att ja vi väntar till man börjar skolan utan man tar det här och nu, förskolan är också viktig. Barn i 1-5 års ålder är också viktiga.” (Monica)

Ingrid menar att om de har funderingar kring ett visst barns språkutveckling och det inte är något extremt så börjar de i ett första skede att själva arbeta med det som de upplever att barnet behöver jobba extra med.

Karin menar att hon i sin utbildning inte har fått tillräckligt med kunskaper kring barns språkutveckling för att själv kunna göra en kartläggning av språkutvecklingen men med sin erfarenhet av barn och genom att lyssna på barnet kan hon höra om barnet t.ex. inte kan använda s.

”Vi kan ju se kanske, att det är någonting ser vi men vad det är det ser vi ju inte och det ska vi väl inte se (ohörbart) det får ju någon annan se, att någonting känns som att det behöver kollas upp.” (Karin)

Hon berättar att om de i arbetslaget känner en viss oro kring något barns språkutveckling så kontaktar de specialpedagogen som hjälper dem att göra en utredning, vilken kan innefatta observationer av olika slag. Kartläggningsmaterialet som de använder sig av på hennes förskola heter SIT och det är inget som finns på förskolan. När specialpedagogen tycker att de ska använda sig av materialet så kommer hon med det. Karin berättar att en kartläggning utifrån SIT innebär att man berättar en saga för barnet där det ska peka på den bild som stämmer överens med påståendet som sägs. Det går igenom områden som t.ex. substantiv, verb och prepositioner.

Förskollärarna berättar att de kontaktar specialpedagogen om de känner en oro över något barns språkutveckling. Specialpedagogen beskrivs lite som ett bollplank och som spindeln i nätet med kontakter till bl.a. BVC och logoped. De nämner också att de har en logoped som är knuten till förskolorna. Alla förskollärarna betonar dock vikten av att prata med föräldrarna innan de ber specialpedagogen titta på något specifikt barn.

”... är det något man undrar då har vi ju vår specialpedagog också och ta till.” (Ingrid)

”... för att specialpedagogen kommer hit och ser på ett specifikt barn det gör vi aldrig utan att föräldrarna vet om det. Sen kan specialpedagogen komma hit för att hjälpa oss pedagoger i gruppen ...” (Karin)

En av förskollärarna berättar också att när språksvårigheter har upptäckts så upprättas ett åtgärdsprogram för det enskilda barnet där man tillsammans; förskola, hem och specialpedagog, sätter upp mål för hur man ska arbeta. Dessa mål följs sedan upp kontinuerligt.

6.6 Språkstimulerande arbetssätt för barn med språksvårigheter

I alla intervjuerna framkommer det att förskollärarna arbetar lite extra med och kan använda sig av något specifikt material för de barn som har språksvårigheter. De upplever att de allra flesta föräldrar är delaktiga och samarbetet med specialpedagog och logoped fungerar bra.

”Vi har flera barn som har konstaterad språkstörning och de behöver extra träning både hos oss men även med hjälp av logoped och i hemmet alltså att man har ett samarbete där emellan.” (Karin)

Det framkommer i alla intervjuer att hur man arbetar för att stödja språkutvecklingen hos barn som har språksvårigheter beror på vilken språksvårighet som barnet har.

”... språksvårigheter kan ju va så jättebrett område /.../ och det blir ju det som gör att man liksom får välja vilken väg man ska gå.” (Karin)

Förskollärarnas svar visar på att det finns olika metoder att använda sig av. Två av förskollärarna berättar att de har ett tvåspråkigt barn som har svårt med olika begrepp och där de tränar mycket ordförståelse. Monica beskriver att de oftast leker kring bilder och konkret material. Karin berättar att de tränar mycket på prepositioner, att följa instruktioner o.s.v. Ingrid nämner också vikten av att flerspråkiga barn får träna på sitt eget hemspråk men att det händer att de inte får det om de inte är tillräckligt många.

Förskollärarna menar att det för barn med uttalssvårigheter är bra att träna munmotoriken. Exempel på övningar som nämns är mungympa med en berättelse om städgumman och blås- och sugövningar. Monica nämner att de för ett barn som har uttalssvårigheter har använt ett spel, som de har fått av specialpedagogen, där man tränar olika ljud. Hon påpekar att andra barn också är med och spelar. På förskolan där Karin jobbar arbetar de med ljudträning med alla barn utifrån praxissystemet. Om de har de barn som har svårigheter med vissa ljud så återkommer dessa ljud oftare.

”Sen vet vi också de barnen i gruppen som har, som behöver speciell träning, vet vi också vilka ljud vi behöver lägga fokus på för dem, så därför plockar vi in deras ljud lite oftare också. Nu jobbar vi med *f* och det har vi gjort förut också för *f* är ett sånt ljud som ofta kommer (ohörbart) problem för flera barn.” (Karin)

Ingrid berättar att de tränar vissa områden som de, utifrån att de har fyllt i TRAS, ser att barnet behöver hjälp med. Hon nämner att de också arbetar med olika språklådor med övningar som utgår från Bornholmsmodellen. I mötet med barn som stammar menar hon att det är viktigt att lyssna och prata sakta.

Karin berättar att de använder sig av kontaktböcker. Att ritprata är också något som de använder sig av när det uppstår konflikter men också för att berätta om något som ska komma.

”Vi har kontaktböcker till vissa barn där vi skriver vad barnet har gjort, barn som har svårt att berätta när de kommer hem vad de har gjort.” (Karin)

”... ett händelseförlopp så ritar vi upp det och så här gjorde ni och så här blev det och hur ska vi kunna göra istället för att det ska blir bättre nästa gång.” (Karin)

Vidare berättar Karin att de använder sig mycket av bilder, som t.ex. visar i vilken ordning man gör vad, för ett barn som ligger inom autismspektrat och har svårt att förstå språket. Hon framhåller också att tydlighet är viktigt för detta barn.

”... där måste man verkligen lära sig vad är det jag vill ha sagt här och nu och då är det det jag måste säga, att man ligger lågt, och vad är de viktigaste orden i den här meningen och ta bort resten.” (Karin)

Karin anser också att det är viktigt att tänka på hur den fysiska miljön anpassas för barn som har språksvårigheter. Hon framhåller att det är viktigt att vara tydlig i allt man gör, att ha en struktur, skapa ett lugn, att jobba med ganska små grupper för att alla ska kunna delta i en dialog och att de får längre tid på sig vid rutinsituationer som t.ex. påklädning.

”Man kan inte va alla ute i hallen för att då kommer det barnet inte å kunna få sagt det den kommer behöva. /.../ Sen handlar det om liksom vilket

förhållningssätt man har, hur man är själv, att man lyssnar att man lär.. Inte bara kör på liksom utan ställer man en fråga så får man vänta på ett svar.”
(Karin)

Alla förskollärarna känner till TAKK, tecken som alternativ kompletterande kommunikation, men det är bara två av dem som använder sig av det i verksamheten och då med alla barn. Förskolläraren som inte använder sig av det tror dock att det är bra för alla barn att förstärka det man säger. Enligt förskollärarna som använder TAKK kan det handla om att de lär sig ett nytt tecken varje vecka, att de tecknar till måltider och sånger och att varje barn har sitt eget persontecken.

”...förtydligande av språket är bra för alla barn. Det lilla, lilla barnet som tränar sig på att prata till det stora barnet som ibland inte hittar ordet för vad de vill och känner sig jättefrustrerad men kan lägga till ett tecken /.../ Även till de barnen som inte har svenska som första språket” (Karin)

6.6.1 Språkstimulering med hela gruppen eller i smågrupper

Förskollärarna menar att de ofta jobbar med hela gruppen, även med det materialet som kanske är extra bra för ett barn med språksvårigheter och framhåller att detta är bra för alla barn. Det förekommer också att de arbetar med ett eller två barn eller en mindre grupp.

”Sen så jobbar vi väl generellt ganska mycket med språket för att vi vet att det gagnar alla och för att alla ska ta del utav det och att de barn som behöver det lilla extra inte ska känna sig mer utmärkande utan det som är bra för dem gör vi tillsammans med alla. Det ser vi är bra (ohörbart) för dem allihopa.” (Karin)

”... ibland kan det va skönt att va själv också. Särskilt om man introducerar något nytt material så kan man ge dem några gånger ensamma först och sen kan man bjuda in något annat barn för då kan ju det här barnet det här och få va lite duktig vilket stärker ju självkänslan också. /.../ Gärna några gånger själv och sen in med något annat barn, det tror jag.” (Karin)

”Bara det att få sitta och prata kring, vi kan ta en bok eller någonting, det ger ju väldigt mycket det också, och att man då är färre barn.” (Monica)

Förskollärarna framhåller att de under dagen och i olika aktiviteter delar in alla barn i mindre grupper för att alla ska komma till tals. En av förskollärarna berättar att de för tillfället har ett barn som har en assistent och de arbetar ibland enskilt för att barnet ska få särskild träning.

Där Ingrid och Karin arbetar har de haft en språkgrupp för de barn som har språksvårigheter. Karin berättar att de har haft en språkgrupp för de barn i barngruppen som har språksvårigheter med ungefär samma problematik. De träffades en gång i veckan och gjorde olika språkövningar, jobbade mycket med munmotorik och ljudträning och tittade på teckensånger. Just nu ligger gruppen vilande vilket delvis beror på att logopeden har sagt att barnen måste få vila ibland så att det som de tränar på får sjunka in.

”... nu har vi haft ett barn som har stammat och då har logopeden sagt att nu, det kan va en sån koncentrationsgrej att när han koncentrerar sig så mycket på sin språkträning så kanske han kommer i stamning så att nu vilar vi i höst har vi sagt och sen ska vi se fram i vår här nu hur det fortsätter i det.” (Karin)

Två av förskollärarna berättar att barnen med språksvårigheter blandas i grupper med de andra barnen för att de ska bli en bra dialog. Detta har de bl.a. tänkt på vid matsituationerna.

”Man behöver ju ha förebilder ...” (Karin)

Karin berättar att de tidigare satte alla barn med språksvårigheter vid samma bord under lunchen för att samtalet skulle anpassas till dem, att de skulle få lugnare omkring sig och mer tid, men de märkte att det var svårt att få till en dialog.

”Det vi märkte då var att det var ganska svårt att få en dialog emellan dem, när vi mixa upp dem sen blandade barnen så var det mycket lättare och få en dialog för då hör de också dialogen på ett annat sätt och vill liksom, det är en morot för dem att försöka också.” (Karin)

Förskollärarna framhåller att samspelet och kommunikationen till andra barn och vuxna påverkas för barn som har språksvårigheter. Monica berättar om en kille som har uttalsvårigheter och att de reaktioner han får från kompisar ibland får honom att tystna. För att bemöta detta har de pratat mycket om att man är bra på olika saker. Hon anser att det är viktigt att finnas i närheten för att höra vad som händer. Ingrid berättar att de flera gånger per termin fyller i ett sociogram som visar vilka barnen leker med och om det är någon som hamnar utanför.

”Om det är svårt med kontakten med andra barn så måste vi ju, då måste vi ju hjälpa dom liksom va.” (Ingrid)

6.7 Samarbetet mellan förskolan och hemmet för de barn som har språksvårigheter

Förskollärarna anser att föräldrakontakten är viktigt och att den i deras fall fungerar bra. Det är sällan de möter föräldrar som inte vill kännas vid att barnen har någon svårighet med språket. Förskollärarna menar att många föräldrar själva är medvetna om att det kan vara något och vissa tar själva kontakt med en logoped. Två av förskollärarna nämner att de någon enstaka gång haft föräldrar som inte vill se att deras barn har en svårighet med språket men förskollärarna menar att då jobbar de ju med språket ändå.

”Alltså, det har för det mesta vart väldigt bra. Alltså vi jobbar ju för barnet och då är vi ju ihop liksom va.” (Ingrid)

Ingrid berättar att de inte vill att föräldrarna ska gå och oroa sig för saker utan har sagt:

”Är det någonting, så har vi liksom sagt det att lägg inte locket på, utan är det någonting du funderar på ta det med en gång.” (Ingrid)

Alla förskollärarna menar att de allra flesta föräldrarna vill vara delaktiga.

”... jag tycker de flesta föräldrar är väldigt måna om att vi tillsammans ska skapa bästa förutsättningar.” (Monica)

”Att få en remiss till logoped har jag inte mött någon som har sagt, nej det tänker jag inte gå med på, och de är väldigt måna om språkträning, språkutveckling att vi jobbar med det. /.../ Sen har vi de föräldrarna som jobbar en liten stund hemma varje dag ...” (Karin)

7. Diskussion

Utifrån syftet med studien, som är att undersöka hur förskollärarna upptäcker och arbetar med barn med språksvårigheter, och mina frågeställningar kommer jag i detta avsnitt att diskutera resultatet från mina intervjuer med den forskning och de teorier som jag har tagit upp i min teoretiska bakgrund och i litteraturstudien. Jag kommer här också att lägga till egna synpunkter.

7.1 Språksvårigheter hos barn och förebyggande möjligheter

Min första frågeställning handlar om vad tidigare forskning säger om språksvårigheter hos barn och möjligheten att förebygga dessa. Även här kommer jag att väva in några av förskollärarnas tankar kring detta område.

Enligt Specialpedagogiska myndigheten innebär en språkstörning, till skillnad från en språkförsvning, att funktionsnedsättningen i den språkliga förmågan är kvarstående även om den förändras med tiden (Specialpedagogiska myndigheten). Enligt Hansson (2003) innebär en språkstörning "att ett barn inte utvecklar språket som förväntat" (s.202). Vidare beskriver Hansson (2003) och Nettelbladt och Salameh (2007) att ju fler av de språkliga nivåerna: fonologi, grammatik, semantik och pragmatik som drabbas av en språkstörning, desto allvarligare är oftast störningen. Att fonologin drabbas är vanligast och minst allvarligt. Förskollärarna i undersökningen tycker att språksvårigheter är ett brett område och menar att svårigheter med språket kan yttra sig på olika sätt. Alla nämner att de har barn i sina grupper med uttalsproblematik. I barngrupperna finns också barn som har svårt med förståelsen av språket och barn som stammar. Tidigare när jag har varit ute och vikarierat och praktiserat i barngrupper är uttalsvårigheter hos barn de språksvårigheter som jag främst har lagt märke till.

Hos små barn är enligt Eriksen Hagtvet (2004) mottagligheten och motivationen att lära hög och hon anser att grunden för allt lärande läggs när barnen är små. Hon framhåller också att bristande språkstimulering när barnen är små kan få negativa följder för deras sociala, emotionella, språkliga och intellektuella utveckling. Eriksen Hagtvet (2004) anser att man inte kan "vänta och se" då ett barn är försenat i sin språkutveckling då misslyckanden på detta område påverkar barnets självtillit negativt. Detta framhåller även Säljö (2000) som menar att vi måste analysera hur vi kommunicerar i skolan. Om något barn gång på gång upplever att det misslyckas formar det en bild av sig själv som någon som inte kan. I Läroplanen för förskolan (Lpfö-98) framhålls att personalen ska arbeta för att varje barn utvecklar en tillit till sin egen förmåga. Eriksen Hagtvet (2004) lyfter också att alla svårigheter inte är lätta att upptäcka och menar därför att pedagogiken i förskolan bör vara allmänt förebyggande. Med denna bakgrund anser jag att det är otroligt viktigt att alla pedagoger i förskolan är medvetna om betydelsen av att tidigt stimulera barns språk och att ge barnen upplevelser av att lyckas. Alla förskollärarna i undersökningen uttrycker att de tror att man kan förebygga språksvårigheter och menar att allt de gör för att stimulera språket är bra. Det som de kanske gör speciellt för något barn som har språksvårigheter menar de är bra att göra med alla barn. En av förskollärarna betonar vikten av att det man gör är roligt vilket stämmer väl överens med hur jag själv ser på lärandesituationer. Att hitta på saker som intresserar barnen och som de tycker är roligt menar jag är av stor betydelse för att lärande ska ske.

Många av de orsaker som forskarna menar att språksvårighet eller en språkstörning beror på är av biomedicinsk karaktär. Trots detta arbetar pedagogerna i förskolan förutsättningslöst där målet är att utgå från varje barns behov och hitta strategier för alla barn att utveckla sitt språk. Medveten språkstimulering när barnen är små ger enligt Eriksen Hagtvet (2006) större effekt

än om insatserna sätts in senare i deras liv. Hon menar att detta har en särskilt stor betydelse för de barn som har en biologiskt eller genetisk risk för språkstörning. I intervjuerna framkom att förskollärarna ofta jobbar med hela gruppen men det förekommer också att man arbetar i mindre grupper. Samspelet är för Vygotsky (Säljö, 2000) nödvändigt för att lärande och utveckling ska ske. Förskollärarna lyfter också betydelsen av att de barn som har språksvårigheter får ingå i grupper med barn som inte har det. En av förskollärarna pekar på betydelsen av förebilder. Detta kopplar jag till Vygotskys proximala utvecklingszon (Säljö, 2000) som innebär att barnet tillsammans med stöd från någon vuxen eller mer erfarna kamrat kan klara av sådant som han eller hon inte skulle klarat av själv. Här är det viktigt att barnet får det stöd det behöver. Betydelsen av att ge barnet stöd är också något som betonas i Läroplanen för förskolan (Lpfö-98). Där framhålls att de barn som tillfälligt eller mer varaktigt behöver mer stöd än de andra barnen skall få det och stödet ska utformas utifrån barnets behov och förutsättningar. Alla barn kan utvecklas och det är vår uppgift som förskollärare att se vart varje barn befinner sig i sin utveckling och vilket stöd barnet behöver för att kunna vidareutvecklas.

7.2 Metoder för att upptäcka barn med språksvårigheter

En av mina frågeställningar handlar om vilka metoder förskollärarna använder sig av för att upptäcka språksvårigheter. För att upptäcka om något barn har svårigheter med språket sker enligt alla förskollärarna någon typ av kartläggning. Alla framhåller betydelsen av sina erfarenheter och att samtala med varandra i arbetslaget utifrån sina observationer av barnet. Den betydelse förskollärarna ger de egna observationerna stämmer väl överens med Lökken och Söbstads (1995) påpekande att observationer ger ett bra underlag för reflektion och planering av hur man ska arbeta vidare. Om förskollärarna känner en oro för något barn kontaktar de specialpedagogen som beskrivs lite som spindeln i nätet med kontakter till bl.a. logoped och BVC. De nämner också att de har en logoped knuten till förskolorna. Förskollärarnas agerande stämmer överens med Hanssons (2003) påpekande att även förskolepersonal kan ta initiativ till att kontakta logoped om de känner en oro för något barns språkutveckling.

I läroplanen för förskolan, Lpfö-98, framgår tydligt vårt uppdrag att stimulera alla barns språkutveckling och de barn som av någon anledning behöver mer stöd än sina kamrater ska få det. Därför anser jag att det är viktigt att alla förskollärare har tillgång till metoder för att kartlägga barnens språkutveckling för att veta vart varje barn befinner sig och upptäcka om det är något område i språket där barnet behöver särskilt stöd. Horn, Espenack och H Wagner (2004) beskriver att ett mål med kartläggningsmaterialet TRAS är att de barn som har språksvårigheter tidigt ska bli registrerade så att de inte blir förbisedda. Två av förskollärarna nämner att kartläggningsmaterialet TRAS är ett bra verktyg för att få en översikt över var barnet befinner sig i sin språkutveckling och kan hjälpa dem att se om barnet behöver stöd på något område.

7.3 Språkstimulerande arbetssätt i förskolan

Min tredje frågeställning handlar om hur förskollärarna arbetar för att gynna språkutvecklingen hos barn med språksvårigheter. I intervjuerna framkom tydligt att mycket av det förskollärarna gör i verksamheten för att stimulera barns språk gör de oftast med alla barn då de tror att det gynnar alla, men de kan också arbeta lite extra med och använda sig av något specifikt material för de barn som har språksvårigheter. Som förskollärarna beskriver att de ofta använder sig av samma metoder i hela gruppen menar jag stämmer väl överens med Eriksen Hagtvets (2004) påpekande att pedagogiken i förskolan ska vara allmänt förebyggande och att "normalpedagogiken" även bör anpassas till de barn som ligger i riskzonen för att utveckla språksvårigheter.

Svensson (2005) och Eriksen Hagtvet (2006) framhåller betydelsen av att leka med språket och att få många upplevelser av språk genom t.ex. samtal, högläsning, rim och ramsor för att utveckla en känsla för språket. Många av dessa metoder använder förskollärarna som deltagit i undersökningen, de nämner bl.a. att leka med ord, mungympa, läsa sagor, rim och ramsor och att använda sig av bilder och konkret material. I resultatet framgår det att metoderna varierar mellan förskolorna och att det finns en mängd olika metoder att använda sig av för att stimulera barns språk. Detta tycker jag tyder på att det inte finns en standard metod i förskolan utan arbetssättet kan variera utifrån barns intresse, behov och de kunskaper och erfarenheter som förskollärarna har med sig.

Säljö (2000) beskriver det vardagliga samspelet och det naturliga samtalet som den allra viktigaste läromiljön ur ett sociokulturellt perspektiv. Alla förskollärarna anser att det är viktigt att prata mycket med barnen och framhåller betydelsen av det vardagliga samtalet t.ex. i tamburen eller vid måltiderna. Min erfarenhet av förskolan är att vardagen består av många rutinsituationer där det finns rika möjligheter till samtal och dessa bör vi ta till vara. Jag menar att det är viktigt att pedagoger som arbetar i förskolan inser möjligheterna och betydelsen av dessa samtal för att stimulera barns språk.

De specifika metoder förskollärarna i undersökningen använder för att stödja språkutvecklingen för barn som har språksvårigheter varierar beroende på vilken språksvårighet barnet har men också mellan förskolorna. Två av förskollärarna har nu barn som är tvåspråkiga i sina barngrupper och som de tränar mycket ordförståelse med genom att bl.a. leka kring något konkret material. Enligt Espenakk (2004) är allt visuellt stöd bra då det tydliggör betydelsen av ord och begrepp. Min egen erfarenhet av att använda visuellt stöd som bilder och annat konkret material är att det fångar barnens uppmärksamhet och intresse vilket jag menar är betydelsefullt för att det ska uppstå ett lärandetillfälle. Två av förskollärarna använder sig av TAKK, tecken som alternativt kompletterande kommunikation, i barngruppen och alla framhäver att det är bra för alla barn att förtydliga språket. De beskriver att de bl.a. tecknar till sånger. En av fördelarna med TAKK är enligt Heister Trygg (2004) just det att tecknen tydliggör talspråket genom att tecknet, det visuella, och det talade ordet ges samtidigt.

För barn med uttalssvårigheter nämner alla förskollärarna att det är bra att träna munmotoriken vilket bl.a. kan göras genom blås- och sugövningar. Detta stämmer väl överens med Espenakk (2004) som menar att sådana övningar är bra för barn som har svårigheter med munmotoriken. En av förskollärarna berättar att de har ett barn som ligger inom autism spektrat som har svårt att förstå språket. Hon menar att det är viktigt att de vet vad de vill ha sagt när de pratar med detta barn och enbart väljer de viktigaste orden. Detta förhållningssätt stämmer väl överens med vad Espenakk (2004) lyfter fram som viktigt när vi arbetar med barn med språksvårigheter. Enligt henne är det tillsammans med dessa barn viktigt att formulera sig enkelt och att ha ögonkontakt med barnet. Utifrån den erfarenhet jag själv har från förskolan upplever jag att det är viktigt att verkligen vara närvarande i samspelet med dessa barn.

Alla förskollärarna beskriver att de under dagen och i olika aktiviteter delar in barnen i mindre grupper för att alla ska komma till tals. Eriksen Hagtvet (2006) menar att språkstimulerande aktivitet med fördel kan göras i mindre grupper eller enskilt och att det är viktigt att metoderna anpassas till varje enskilt barn.

Alla förskollärarna i undersökningen upplevde att barn som har språksvårigheter får svårigheter i samspelet och kommunikationen med sina kamrater och vuxna i deras

omgivning. Detta kopplar jag till det Hansson (2003) skriver om att kamratkontakterna ofta drabbas för barn som har en språkstörning. I samhället framhävs också förmågan till social kompetens och Nettelbladt och Salameh (2007) menar att om man inte klarar av att kommunicera med andra är det risk att man hamnar utanför. Därför anser jag att det är av stor vikt att stimulera barns språk redan när de är små och stötta barnen i deras sociala relationer. I läroplanen för förskolan, Lpfö98, framgår tydligt vårt uppdrag att stimulera alla barns språkutveckling och de barn som av någon anledning behöver mer stöd än sina kamrater ska få det. En av förskollärarna uttrycker att det är viktigt att finnas nära barnen för att se och höra vad som händer mellan dem. För barn som får svårt med samspel är det enligt Faerevaag (2004) viktigt att de har en vuxen nära sig som kan stödja i samspelet med andra.

8. Didaktisk reflektion

Detta examensarbete har vidgat min förståelse för vad språksvårigheter kan innebära och jag känner mig mer rustad på området nu när jag ska ut och arbeta som förskollärare. Språket är av stor betydelse för oss människor. Utan ett språk är det svårt att samspele med omgivningen, att kommunicera med andra, att förstå och göra sig förstådd. Nettelbladt och Salameh (2007) betonar att det i dagens informationssamhälle ställs stora krav på språkliga färdigheter. Detta gäller inte bara läsning och skrivning utan även att kunna samtala: hörbart, snabbt och med flyt, grammatiskt riktigt och med ett varierat ordförråd där man ska kunna hitta adekvata ord för tillfället.

I de styrdokument vi har för förskolan hävdas alla barns rätt till en likvärdig utbildning. Utan ett fullvärdigt språk har de svårt att tillgodogöra sig den kunskap som de möter men kan också få stora svårigheter i sina relationer med andra. Därför anser jag att arbetet med språket är ett av de viktigaste områdena som finns inom förskolan.

Kartläggning och språkstimulering som förebyggande arbete eller för att stödja barn med språksvårigheter är viktiga områden som jag anser bör prioriteras i den svenska förskolan. Detta blev också tydligt i min undersökning.

9. Reflektioner kring detta arbete och fortsatt forskning

En av intervjufrågorna handlar om vad det innebär för förskollärarna att ett barn har språksvårigheter. När jag lyssnat igenom alla intervjuer inser jag att denna fråga kunde tolkas på två olika sätt. Dels vilken svårighet de ser hos barnet eller hur det påverkar deras arbete att ett barn har språksvårigheter. Med anledning av den relativt korta tid jag hade på mig att göra min undersökning så fick jag begränsa mig till att göra tre intervjuer, vilket jag också tycker gav tillräckligt med information. Jag anser dock att det hade varit intressant att göra fler intervjuer för att se om man kunde få fram mer information men också för att utveckla min intervjuteknik. Efter bearbetning och analys av mitt resultat upplever jag att jag har fått svar på mina frågeställningar och att syftet med studien är uppfyllt.

Mitt syfte med denna undersökning har varit att ta reda på hur förskollärarna upptäcker och arbetar med barn som har språksvårigheter. För att få ett bredare perspektiv på barn i förskolan som har språksvårigheter menar jag att fortsatt forskning skulle kunna innebära att observera det språkstimulerande arbetssättet på förskolor som har barn med språksvårigheter. Att intervjua de specialpedagoger och logopedier som är involverade i arbetet med dessa barn skulle också kunna vara ett område att forska vidare på. Barn med språksvårigheter är ett omfattande område med olika typer och grader av svårigheter. Jag anser att det skulle vara intressant att fördjupa sig inom något av dessa områden som t.ex. tvåspråkiga barn med svårigheter att förstå språket eller barn som har pragmatiska svårigheter.

Tack

Jag vill börja med att rikta ett stort tack till de forskollärare som avsatte tid för att medverka i min undersökning. Utan er hade jag inte kunnat genomföra min undersökning.

Min handledare, Jan Lindström, ska ha ett speciellt stort tack för att du har funnits med under hela processen och stöttat mig. Din förståelse, ditt stora engagemang och dina råd har bidragit till att jag har lyckats genomföra denna uppsats.

Det finns många människor runt omkring mig, min familj, min moster och mina vänner som har stöttat mig under arbetets gång. Ni ska alla ha ett stort tack för ert stöd.

Angelica Björk

Göteborgs universitet, januari 2011

Referenslista

Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Bornholmsmodellen

URL:http://www.bornholmsmodellen.se/index.php?option=com_content&view=article&id=25:bornholmsmodellen&catid=34:bornholmsmodellen&Itemid=28 [Informationen hämtades 2010-12-14]

Esaiasson, P. m.fl. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

Espenakk, U. (2004). "Barn med språksvårigheter". I Espenakk, U. m.fl. (2004). *TRAS: tidig registrering av språkutveckling: handbok om språkutveckling hos barn*. Herning: SPF-utbildning.com, Special-paedagogisk Forlag.

Espenakk, U. (2004). "Uttal". I Espenakk, U. m.fl. (2004). *TRAS: tidig registrering av språkutveckling: handbok om språkutveckling hos barn*. Herning: SPF-utbildning.com, Special-paedagogisk Forlag.

Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Frost, J. (2004). "Observation vid användning av TRAS – schema". I Espenakk, U. m.fl. (2004). *TRAS: tidig registrering av språkutveckling: handbok om språkutveckling hos barn*. Herning: SPF-utbildning.com, Special-paedagogisk Forlag.

H Wagner, Å K. (2004). "Generellt om språkutveckling". I Espenakk, U. m.fl. (2004). *TRAS: Tidig registrering av språkutveckling: handbok om språkutveckling hos barn*. Herning: SPF-utbildning.com, Special-paedagogisk Forlag.

Hagtvet, B.E. (2004). *Språkstimulering. D. 1, Tal och skrift i förskoleåldern*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.

Hagtvet, B.E. (2006). *Språkstimulering. D. 2, Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.

Hansson, K. (2003). "Att bedöma barns språk och kommunikation". I Bjar, L. & Liberg, C. (red.) (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Heister Trygg, B. (2004). *TAKK: tecken som AKK : tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.

Horn, E., Espenakk, U. & H Wagner, Å K. (2004). "Bakgrund till utvecklingen av TRAS". I Espenakk, U. m.fl. (2004). *TRAS: tidig registrering av språkutveckling: handbok om språkutveckling hos barn*. Herning: SPF-utbildning.com, Special-paedagogisk Forlag.

Jerlang, E. (2005). "Jean Piagets teori om intelligensen". I Egeberg, S. & Jerlang, E. (2005). *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*. (4. uppl.) Stockholm: Liber.

Johansson, B. & Svedner, P.O. (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. (5. uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.

Johansson, E. (2005). *Möten för lärande [Elektronisk resurs]: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. ([Ny utg.]). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Kihlström, S. (2007). "Intervju som redskap". I Björkdahl Ordell, S. & Dimenäs, J. (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Kihlström, S. (2007). "Uppsatsen-examensarbetet". I Björkdahl Ordell, S. & Dimenäs, J. (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Kleptad Færevaa, M. (2004). "Samspel". I Espenakk, U. m.fl. (2004). *TRAS: tidig registrering av språkutveckling: handbok om språkutveckling hos barn*. Herning: SPF-utbildning.com, Special-pædagogisk Forlag.

Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lpfö-98. *Läroplan för förskolan*. (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Løkken, G. & Sjøbstad, F. (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Miniscalco, C. (2009). "Inte bara sen språkutveckling". I Bjar, L. & Frylmark, A. (red.) (2009). *Barn läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Nettelblatt, U. & Reuterskiöld Wagner, C. (2003). "När samspelet inte fungerar – pragmatisk språkstörning". I Bjar, L. & Liberg, C. (red.) (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Nettelblatt, U. & Salameh, E-K. (2007). "Språkstörning hos barn". I Nettelblatt, U. & Salameh, E-K. (red.) (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. D. 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.

Rygvold, A-L. (2001). "Språk- och talstörningar". I Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A. (red.) (2001). *Barn med behov av särskilt stöd: grundbok i specialpedagogik*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Socialstyrelsen. *Klassifikation av sjukdomar och hälsoproblem 1997 – version 2010*
URL: <http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/13132/1996-4-1.pdf>
[Dokumentet laddades ner 2010-12-20]

Specialpedagogiska myndigheten. *Tal- och språkstörning*

URL: <http://www.spsm.se/Rad-och-stod/Var-kompetens/Pedagogiska-konsekvenser-av-funktionsnedsattning/Tal-och-sprak/> [Information hämtad 2010-12-19]

Strömqvist, S. (2003). "Barns tidiga språkutveckling". I Bjar, L. & Liberg, C. (red.) (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, A. (1998). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, A. (2005). *Språkglädje: språklekar i förskola och skola*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedt.

Thomsen, I.B. (2004). *TRAS: tidig registrering av språkutveckling: en vägledning i användning av schema*. Herning: SPF-utbildning.com, Special-paedagogisk forlag.

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

URL: <http://www.vr.se/> [Dokumentet laddades ner 2010-11-23]

Bilaga 1 Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat i förskolan?
 - Hur länge har du arbetat på samma plats?
2. Hur arbetar du för att stimulera barns språkutveckling?
 - Är språkstimulering ett prioriterat arbete på er förskola?
3. Vilka faktorer styr ditt sätt att arbeta med språket?
 - Stödjer du dig på någon teori?
 - Vad har du med dig för kunskap (från din utbildning och från tidigare erfarenheter) inom området språksvårigheter, språkutveckling och språkstimulering?
4. Vad innebär det för dig att ett barn har språksvårigheter?
5. Tror du att man kan arbeta förebyggande för att minska risken för språksvårigheter?
6. Hur arbetar du för att upptäcka barn som har språksvårigheter?
 - Vilka metoder använder du dig av?
 - Hur går du vidare om du misstänker att något barn har språksvårigheter?
 - Vart kan du vända dig om du behöver stöd och handledning?
7. Hur arbetar du för att stödja språkutvecklingen hos barn som har språksvårigheter?
 - Vilka metoder använder du dig av?
 - Arbetar du i grupp eller enskilt med barnen?
 - Känner du till TAKK? Har du använt dig av det?
8. Hur tycker du att samarbetet fungerar mellan förskolan och hemmet för de barn som har språksvårigheter?
 - Känner du att föräldrarna vill vara delaktiga?
 - Känner du att de har förtroende för er?
 - Händer det att föräldrarna inte vill se barnets språksvårigheter?
9. Hur tror du att man kan skapa en god språkmiljö i en barngrupp där det finns barn med språksvårigheter?

Bilaga 2 Missivbrev

Göteborgs Universitet
Institutionen för globala studier
Examensarbete ht 2010

Hej!

Jag är student på Göteborgs Universitet och läser till förskollärare. Nu går jag min sista termin och ska göra mitt examensarbete. Under utbildningen har jag fått en fördjupad inblick i vikten av att stimulera barns språk. Min erfarenhet från förskolan är att språkstimulering har en central roll i verksamheten. I läroplanen för förskolan framhålls att "Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling..." (Lpfö-98, 1998, s.6).

I läroplanen för förskolan står det också att varje barn skall ges möjligheten att utveckla sin förmåga att kommunicera med andra. Stödet ska utformas med hänsyn till barnets egna behov och förutsättningar (Lpfö-98). Under min VFU har jag mött flera barn med språksvårigheter. I styrdokumentet framgår tydligt vårt uppdrag att gynna varje barns språkutveckling. Vi har då också i uppdrag att upptäcka de barn som behöver extra stöd. Jag vill genom denna undersökning få reda på hur förskollärare arbetar för att upptäcka barn med språksvårigheter och hur de arbetar för att stödja dessa barns språkutveckling.

Jag har valt att intervjua utbildade förskollärare, som arbetar i förskola, med några års erfarenhet. Jag vänder mig därför till dig och med förhoppningen att du vill dela med dig av dina tankar kring detta ämne.

Examensarbete är offentligt, men innehållet i undersökningen kommer att behandlas konfidentiellt. Jag kommer alltså inte att använda mig av förskollärarnas och förskolans riktiga namn utan av fingerade namn i redovisningen. Jag vill också informera om att deltagandet i denna undersökning är frivilligt och man kan när som helst dra sig ur.

Om du undrar över något så hör av dig till mig.

Med hopp om att du vill och kan ställa upp på intervjun!

Angelica Björk
Mobil: xxxx-xx xx xx
E-mail: xxxx