



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

Språksvårigheter i förskolan  
- En observationsstudie om arbetet med TAKK

Barn och ungas uppväxtvillkor, utveckling och lärande/Specialpedagogik/LAU370

Handledare: Ulla Berglindh

Examinator: Monika Mondor

Rapportnummer: HT10-2611-269

## Abstrakt

Titel: Språksvårigheter i förskolan - En observationsstudie om arbetet med TAKK och barns språksvårigheter i förskolan.

Författare: Lina Persson 8711014889

Termin och år: Höstterminen 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ulla Berglindh

Examinator: Monika Mondor

Rapportnummer: HT10-2611-269

Nyckelord: Språksvårigheter, kommunikation, barn i behov av stöd, samspel, specialpedagogik och TAKK.

Uppsatsen behandlar området verbala kommunikationssvårigheter i förskolan. Fokuset ligger på att observera hur tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) används i förskolan och skapa en förståelse för hur barn med kommunikationssvårigheter uppfattar sin vardag. Uppsatsen behandlar i teoridelen även barnets språkutveckling och vilka svårigheter som kan uppkomma då utvecklingen inte fortskrider som den borde.

I avsnittet om tidigare forskning presenterar jag aktuell forskning om barnet som språksökande individ, barnets språkutveckling och en beskrivning om tecken som alternativ och kompletterande kommunikation.

Som metod har jag använt mig av observation och har valt rollen som fullständig observatör. Utifrån den observationsstudie som genomförts kan jag visa på hur tecken som alternativ och kompletterande kommunikation används samt vilka svårigheter möjligheter pedagogerna möter.

Slutsatsen av studien visar för- och nackdelar i användningen av tecken som alternativ och kompletterande kommunikation samt att barn med kommunikationssvårigheter har svårigheter med samspelet med andra människor.

## **Förord**

Jag har, under min utbildningstid, utvecklat en djup förståelse för barns- och ungas utveckling ur olika synvinklar. Göteborgs universitet har stöttat mig i olika delar i min utbildning som har gjort att jag idag avlägger min kandidatexamen med stolthet. Det är med både glädje och sorg som jag avslutar detta lärarprogram och jag hoppas på att jag inom en kort tid kommer att fortsätta mina studier vid Göteborgs universitet. Jag vill utöka min kompetens inom pedagogiken och därefter komma långt på den akademiska arenan.

Jag vill tacka Anna Dahlin, övrig personal på min vfu förskola, kurskamrater, personal på pedagogien, nära och kära till allt stöd jag fått under denna tid. Jag har njutit av varenda sekund under utbildningen och känner att jag utvecklats som pedagog och individ.

Lina Persson 1 januari 2011

## Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING.....</b>	<b>6</b>
1.2 SYFTE.....	6
1.3 FRÅGESTÄLLNING .....	7
<b>2. TIDIGARE FORSKNING .....</b>	<b>8</b>
2.1 BARNET SOM SPRÅKSÖKANDE INDIVID .....	8
2.1.1 <i>Barnet som språksökande individ</i> .....	8
2.2 SPRÅKUTVECKLING - EN ALLMÄN BESKRIVNING.....	8
2.2.1 <i>0 till 12 månader</i> .....	9
2.2.2 <i>Ett år</i> .....	10
2.2.3 <i>Två år</i> .....	10
2.2.4 <i>Tre år</i> .....	10
2.2.5 <i>Fyra år</i> .....	11
2.2.6 <i>Fem år</i> .....	11
2.2.7 <i>Sex år</i> .....	11
2.3 TRE NIVÅER INOM SPRÅKUTVECKLING .....	12
2.3.1 <i>Språkets tre delar</i> .....	12
FONOLOGISKA NIVÅN .....	12
GRAMMATISKA NIVÅN/SYNTAKTISKA NIVÅN.....	13
SEMANTISKA NIVÅN .....	13
2.4 TAKK.....	13
2.5 BETEENDEN HOS BARN MED STÖRNINGAR I SPRÅKUTVECKLINGEN.....	15
2.6 MILJÖNS PÅVERKAN PÅ SPRÅKUTVECKLINGEN.....	16
<b>3. METOD.....</b>	<b>18</b>
3.1 VAL AV UNDERSÖKNINGSGRUPP.....	18
3.2 VAL AV METOD.....	18
3.3 VARFÖR INTE INTERVJU ELLER ENKÄT?.....	19
3.4 OBSERVATIONSSCHEMA .....	19
3.5 ETISK HÄNSYN.....	20
3.6 GENERALISERBARHET .....	20
3.7 RELIABILITET OCH VALIDITET .....	20
<b>4. RESULTATREDOVISNING.....</b>	<b>21</b>
4.1 OBSERVATIONERNA.....	21
4.1.1 <i>Observation av TAKK</i> .....	21
4.1.2 <i>Observation av aktivitetsbyte</i> .....	22
4.1.3 <i>Observation av samspel</i> .....	22
4.2 SAMMANSTÄLLNING AV OBSERVATIONSSTUDIEN.....	23
4.2.1 <i>Sammanställning av observation till frågeställning 1</i> .....	23
PEDAGOGERNA.....	23
BARNEN MED VERBALA KOMMUNIKATIONSSVÅRIGHETER .....	24
4.2.2 <i>Sammanställning av observation till frågeställning 2</i> .....	24
4.2.3 <i>Sammanställning av observation till frågeställning 3</i> .....	24
<b>5. DISKUSSION .....</b>	<b>26</b>
5.1 HUR ARBETAR MAN MED TECKEN SOM ALTERNATIV OCH KOMPLETTERANDE KOMMUNIKATION I FÖRSKOLAN?.....	26
5.2 I VILKA SITUATIONER BLIR BRISTER AV VERBAL KOMMUNIKATION PROBLEMATISK? .....	27

5.2.1 <i>Samspel</i> .....	27
5.2.2 <i>Instruktioner</i> .....	28
<b>6. SLUTSATSER</b> .....	<b>30</b>
6.1 HUR ARBETAR MAN MED TECKEN SOM ALTERNATIV OCH KOMPLETTERANDE KOMMUNIKATION I FÖRSKOLAN?.....	30
6.2 I VILKA SITUATIONER BLIR BRISTER AV VERBAL KOMMUNIKATION PROBLEMATISK? .....	30
6.3 HUR YTTRAR SIG SVÅRIGHETERNA? .....	31
<b>REFERENSLISTA</b> .....	<b>32</b>
<b>BILAGA 1</b> .....	<b>34</b>

## **1. Inledning**

Barn med språksvårigheter har i många fall, ett behov att få hjälp med sin kommunikation vilket kräver extra stöd i personalen på förskolan. I dagens situation blir barngrupperna allt större och personalantalet allt mindre och med hjälp av min studie vill jag visa exempel på vilket stöd barn med speciella behov kan få med en förskola som exempel. Vilka möjligheter och svårigheter verkar finnas i det dagliga arbetet? I läroplanen nämns följande: ”Den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar”(s.5). Jag vill genomföra denna studie så jag som pedagog kan bemöta barn utifrån deras förutsättningar med fokus på språksvårigheter och för att visa andra ett bra exempel på bemötande av dessa barn. Alla barn har rätt till att på sina behov tillfredställda, vilket de kan, om vi har kunskapen.

Jag har valt att fördjupa mig i ämnet språksvårigheter med fokus på verbala kommunikationssvårigheter. Detta väljer jag att göra då jag har ett intresse inom området, som växt fram under min utbildningstid vid Göteborgs universitet. Jag har genomfört min verksamhetsförlagda utbildning på samma förskola under sju terminer på lärarprogrammet och på denna förskola har det förekommit språksvårigheter av olika slag. Anledningen till att jag har valt detta ämne är att jag anser att det är viktigt att pedagoger är väl insatta i området, då det enligt mina erfarenheter från min vfu visat att det förekommer kommunikationssvårigheter i förskolan.

Pedagogerna på förskolan där jag haft min vfu har arbetat med barnen med hjälp av olika TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation) men ofta uttryckt att de behöver mer stöd i den pedagogiska verksamheten, när det kommer till stöd i kommunikationen. Kommunikation är viktigt i alla åldrar och att grunden till kommunikationen läggs i barnets lägre åldrar, då språkutvecklingen är som mest aktiv. Jag vill kunna veta hur jag ska bemöta ett barn med kommunikationssvårigheter på ett bra och utvecklande sätt för en lärande individ, som utvecklas i att upptäcka sin omvärld med hjälp av kommunikation. Svårigheter i kommunikationen finns hos många barn och jag vill med denna studie kunna titta närmare på den praktiska applikationen av en metod och visa på bakomliggande förhållningssätt för att möta alla barn oavsett svårighet.

### **1.2 Syfte**

Syftet med min studie är att undersöka hur tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) används i en specifik förskola, samt att finna situationer då kommunikationssvårigheter blir problematiska för barnet. Jag kommer att titta på relationen mellan kommunikationssvårigheter och svårigheter i socialt samspel.

### ***1.3 Frågeställning***

Jag har valt att utgå från tre frågeställningar under arbetets gång, vilka är följande:

- *Hur arbetar man med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation i förskolan?*
- *I vilka situationer fungerar metoden väl och när blir brister i verbal kommunikation problematisk?*
- *Hur yttrar sig de svårigheter barnen möter?*

## 2. Tidigare forskning

Under detta kapitel kommer jag att presentera forskning som gjorts inom området språkutveckling. Jag kommer att behandla olika delar inom området för att få djupare förståelse för språkutvecklingen hos barn. Utifrån vad forskarna har kommit fram till kan jag sedan jämföra deras resultat med min observationsstudie och därmed få en förståelse för hur och varför vissa svårigheter kan uppstå.

### 2.1 *Barnet som språksökande individ*

I följande text tar jag upp litteratur och forskning som behandlar barnet som språksökande individ. Med författaren Ann-Katrin Svensson (*Barnet, språket och miljön*. 2009:73-85, 123-160) gör jag en presentation om barn som språksökande individ. De författarna som jag främst hänvisar till är Leif Askland och Svein Ole Sata som tillsammans har skrivit boken *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt* (2000:127). Några delar av boken behandlar barnets språkutveckling ur olika utvecklingspsykologiska perspektiv. De författare som behandlar barn som språksökande individ är bland annat Boel Heister Trygg som har skrivit boken *TAKK- Tecken som AKK* (2004:7-9).

#### 2.1.1 *Barnet som språksökande individ*

Barnet är från första början en språksökande individ (Svensson. 2009:73) och enligt Askland (2000:127) är språket det viktigaste ett barn skall lära sig. Askland (2000) poängterar vikten av språket genom följande citat: "Kommunikationen är själva grunden för barns lärande. När barnets föds är det redan omgivet av ord och tecken" (s.127). Språkutvecklingen är således viktig för barnet framtida utveckling. Heister Trygg (2004) förstärker Asklands (2000) syn på vikten av språkutvecklingen:

För de allra flest är det kommunikativa behovet av social närhet det allra viktigaste. [...] Det finns all anledning att tro att en person med grava tal- och språksvårigheter har samma grundläggande behov som andra med fokus på behov av social närhet (s. 7).

Heister Trygg (2004:8-9) poängterar vikten av att om givningen samspelar med barnet, vilket hjälper barnet att utveckla sitt språk och sin kommunikation. Författaren menar att det är mer än bara talet som barnet utvecklar: de utvecklar även en förmåga av turtagning, att växla roller och samspela med andra individer.

### 2.2 *Språkutveckling - en allmän beskrivning*

I nedanstående stycken kommer jag ge en allmän beskrivning av barns språkutveckling från noll till fem och ett halvt års ålder. Denna beskrivning görs för att jag vill ha en grund att stå på då jag senare i uppsatsen visar på vilka svårigheter i språkutvecklingen som kan



förekomma. Jag har kategoriserat kapitlet utifrån åldersutvecklingen på ett ungefärligt sätt. De författarna som jag använt mig av för att beskriva barn språkutveckling är bland annat Ann-Katrin Svensson som skrivit boken *Barnet, språket och miljön* (2009:73-85, 123-160). I boken finns en beskrivning om barns språkutveckling som är upplagt enligt nedan, d.v.s. uppdelat i barnets språkutveckling i åldern noll-sex år.

### **2.2.1 0 till 12 månader**

Barns språkutveckling börjar utvecklas redan i fosterstadiet. Studier visar att barn i spädbarns ålder kan känna igen rytmer från en ramsa som barnets moder läste under sjätte graviditetsmånaden (Svensson.2009:73). Författaren nämner att det nödvändigtvis inte är en bekräftelse på att barnens språkutveckling påbörjas redan i fosterstadiet. Dock kan det tolkas som om barnet kan känna igen den rytmik som förekommer i språket. Enligt Svensson (2009) så är spädbarn från första början sökande för kommunikation. Författaren menar att barnet, under sina 12 första timmar kommunicerar med sin moder via ögonkontakt, vilket har stor betydelse för framtida kommunikationen. Svensson poängterar vikten av detta i följande citat:

Hur man talar med små barn har mycket stor betydelse för hur kommunikationen fungerar. De känslor och den koncentration som de vuxna lägger in i samtalet är av stor betydelse för att samspelet mellan det lilla barnet och den vuxne ska fungera bra (2009:74).

Författaren betonar att barn som icke får en stadig ögonkontakt med sina moder under den första tiden, har risk att bli sena i sin språkutveckling. Svensson (2009) nämner att barnets egna språk påbörjas redan i spädbarnsåldern, det är då joller, skrik, skatt och gråt och så vidare. Man har kunnat urskilja barnens gråt och skrik vid en månads ålder och då kategoriseras detta enligt följande: Gråt och skrik av hunger, gråt och skrik av ilska och gråt och skrik av smärta. Vad som händer när föräldrarna lärt sig att urskilja dessa åt är att tala med barnet med olika nyckelord beroende på vilken typ av gråt eller skrik det är. Barnet kan då koppla samman dessa nyckelord till vilken typ av behov som barnet har och föräldrarna blir då kommunikativa förebilder (Svensson. 2009:74-75). Efter detta stadium har man senare funnit att barnets joller även går att urskilja och att barnet har lärt sig att använda sitt joller som ett språk. Svensson styrker detta med följande citat: ”Jollerljudets frekvens har undersökts hos fyra månader gamla barn. Man fann att barnets jollerljud låg på en lägre frekvens då de samspelade med pappan än mamman. Det är ett tecken på att barnet tidigt anpassar sig till samtalspartnern” (2009:75). Vidare så utvecklar barnen ett längre joller vid sju till tolv månaders ålder, barnet har lärt sig att använda sitt språk för att avse intentioner i sitt liv. Barnet utvecklar, i denna ålder, även förmågan att använda turtagning då barnet är aktivt jämfört med tidigare månader (Svensson. 2009:76). Utvecklande av jollrandet har gått ifrån skrik och gråt till längre jollrande ramsor och barnet kan sätta ihop till länge joller, som i sin tur bildar det första orden.

### **2.2.2 Ett år**

Enligt Svensson (2009:78-79) blir barnets sociala samspel mer betydelsefullt för barnet i denna ålder, joller förekommer med och mer och börjar att övergå till ord. Personer i barnets närvaro kan tyckas känna igen ord kopplat till objekt och kan påstå sig förstå vad barnets yttranden betyder. En viktig aspekt i detta sammanhang är att barnet får hjälp med att sätta ord på sina yttranden så barnets språk utvecklas. Svensson hävdar att:

Genom att använda korta ord och tala med ljus och långsam röst samt göra ständiga upprepningar uppfattar barnet lättare språkljuden och lär sig ord och orddelar. Språklekar, bokläsning och sång ger barnet tillfälle att använda språket och lära sig nya ord (2009:79).

Alltså menar författaren att man skall som närstående till barnet tala med barnet på ett språk som är gynnande sätt, vilket kommer leda till att barnet tidigt lär sig att kommunicera.

### **2.2.3 Två år**

I denna ålder har barnet, enligt Svensson (2009), lärt sig att använda sitt språk på olika sätt d.v.s. att vissa barn kan, om kommunikationspartnern inte förstår vad han eller hon menar, ändra sina ord för att göra sig förstådd, för att därigenom få sina yttranden bekräftade. Andra barn har inte än lärt sig att ändra sina ord i denna ålder. Barnet kan i denna ålder sätta samman satser och har ett rikt ordförråd (Svensson. 2009), dock är det oftast bara en närstående som kan förstå sig på barnet språk.

### **2.2.4 Tre år**

Enligt Svensson (2009) har barnet i denna ålder en förmåga att kunna anpassa sitt språk så pass väl att barnet väljer att kommunicera med sina kamrater, barnet försöker samspela. Vanligt i denna ålder är att barnet kan råka ut för stamning, vilket händer då barnets språk i detta stadium är en aning oklart. Ofta kommer denna stamning att växa bort av sig själv. En annan svårighet som barnet kan möta är kunskapen om att använda sig av nekande satser, vilket förtydligas i följande citat där författaren menar på att:

Svårigheter att uttrycka nekande satser visar sig tydligt. Vissa barn sätter negationen efter en korrekt uttryckt jakande sats: Du röra nej! ('Du får inte röra detta'). Andra sätter negationen först: Nej äta! Och åter andra sätter negationer på två ställen Inte gegna, nej ('Det regnar inte') (2009:81-82).

Lite senare i denna ålder kommer vanligtvis treordssatsen att förekomma. Barnet lägger då till grammatiska skillnader i sitt språk och språket blir med förståeligt för omvärlden.

### **2.2.5 Fyra år**

I denna ålder är barnets språk så gott som utvecklat för att människor som inte står i barnets närhet kan förstå en kommunikation med barnet (Svensson. 2009:82). Enligt Svensson (2009:83) stärks detta genom att:

Uttalet och grammatiken liknar en vuxens språk till uppbyggnaden, och även folk som inte känner barnet kan förstå det mesta det säger. Barnet kan i all utsträckning föra en dialog och i viss mån sätta sig in i lyssnarens situation.

Barnet har ett stort ordförråd att använda. Dock kan vissa svårigheter förekomma då barnet kan ha problem med uttal så som: sje-, r- och s- ljuden. I detta stadium hamnar negationerna i rätt ordning, barnet kan använda sitt språk på ett brukligt sätt och gör detta i samspel med andra barn, barnet kan använda rätt tempusord i rätt situationer i denna ålder. Ett tecken på att barnet har kommit till detta stadium är att de njuter av att vara aktivt verbalt. Rim, ramsor och andra ordlekar används av barnet i dess vardag (Svensson. 2009).

### **2.2.6 Fem år**

Vid fem års ålder har barnet ett så pass utvecklat språk att barnet kan föra längre dialoger med sin samtalspartner. Enligt Svensson (2009:85): ”Barnet bildar meningar i stor enlighet med vuxenspråket, det använder rätt böjningsformer och prepositioner och talar huvudsatser och bisatser.” Barnet kan i detta stadium anpassa sitt språk bättre än tidigare beroende på situationer, vilket gör att man kan ha en lönsam dialog tillsammans med barnet.

### **2.2.7 Sex år**

Vid sex års ålder kommer barnet i en period, liksom i fyra års ålder, att bli språkligt intresserad. Barnet har en del strukturella uppbyggnader i språket som de fortfarande inte kan förstå. Enligt Svensson (2009:85) förtydligar detta citat påståendet: ”ger exempel på hur barn i 6-årsåldern uppfattar satsen ’dockan är svår att se’ som ’dockan har svårt att se’”. Alltså två lika meningar kan för en sexåring betyda samma sak. Vid denna ålder har även intresset för skriften utvecklats och fortskrider sedan därefter upp i de högre åldrarna.

## **2.3 Tre nivåer inom språkutveckling**

I denna del beskriver jag de tre huvudnivåerna inom språkutvecklingen som barn bör genomgå för att få ett fullständig fungerande språk. Genom att använda mig av Lili-Ann Rudberg (1992:10-12,20) som skriver om de olika nivåerna kan jag förklara vilken roll de olika nivåerna spelar i språkutvecklingen. Rudberg betonar särskilt fonologisk medvetenhet. Nettelbladt och Salameh (red.) (2007) har redigerat boken *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1 Fonologi, grammatik, lexikon* (2007:20-21, 80, 157, 200) och den tar upp språkstörningens historia och utveckling. Boken behandlar de tre olika nivåerna (fonologiska nivån, grammatiska nivån/syntaktiska nivån och semantiska nivån) och visar på betydelsen av de olika aspekterna i barn språkutveckling. I Rigmor Lindö (*Det tidiga språkbudet*. 2009:20) kopplas de olika nivåerna ihop och utger då ett sammanhang för utvecklingen av barns språk. Med hjälp av dessa tre författare ämnar jag att kunna ge läsaren en förståelse för hur stor inverkan nivåerna har på barn språkutveckling.

### **2.3.1 Språkets tre delar**

Språket består av olika delar som skall fungera för att få en välfungerande helhet. Det finns många olika delar inom språket där svårigheter kan uppstå. Rudberg (1992:10-11) talar om de tre nivåerna: *den fonologiska*, *den syntaktiska* (även kallad *det grammatiska* enligt Nettelbladt och Salameh. 2007) *och den semantiska* nivån. Nettelbladt och Salameh (2007) beskriver de olika nivåerna enligt följande. *Den fonologiska* nivån innebär språkets ljud, hur orden kombineras, rytmik och melodi. *Den grammatiska* (även kallad *den syntaktiska* enligt Rudberg. 1992) nivån innebär hur man böjer ord, prepositioner samt hur ord bildas till satser. Slutligen den sista domänen: *den semantiska* domänen utgör språket (ordets) betydelse (Nettelbladt och Salameh. 2007).

#### **Fonologiska nivån**

Enligt Lindö (2009) innebär den fonologiska nivån följande: ”Språkets fonologi handlar om hur vi uppfattar, urskiljer och producerar varje språkljud. Barnets fonologiska utveckling ligger till grund för så väl tal- som för skriftutvecklingen” (2009:20). Lindö (2009) poängterar med detta citat att om barnen utvecklar den fonologiska nivån blir de fonologiskt medvetna, vilket innebär ungefär den tidpunkt då barnet knäcker skriftspråskoden. Nettelbladt och Salameh (2007) styrker Lindös (2009) påstående om att den fonologiska medvetenheten utvecklas då barnen knäcker skriftspråskoden: ”Den fonologiska utvecklingen hos barn med typisk språkutveckling anses i stor sett vara avklarat i början av skolåldern, ungefär vid 6-7 års ålder” (s.80). Observera att Nettelbladt (2007) poängterar att detta gäller barn med ostörd språkutveckling.

## **Grammatiska nivå/Syntaktiska nivå**

Enligt Lindö (2009) delas den morfologiska medvetenheten in i två delar: den grammatiska och den syntaktiska nivån. Den grammatiska nivån utgör den del av språket där barnet förstår att ett ord kan ha olika *morfem* (Lindö. 2009:20). Ett ord så som: *barn*, innehåller ett morfem, *barnet*, innehåller två morfem och så vidare. När man talar om den syntaktiska nivån så menar man att barnet kan sätta samman ord till meningar och satser (Lindö. 2009:20). Håkansson och Hansson (Nettelblatt och Salameh (red). 2007) skriver:

Grammatisk förståelse, eller meningsförståelse, handlar om att använda ordföljd, böjningar och funktionsord för att förstå meningar. Förståelse på satsplanet är ett paradexempel på uttrycket 'helheten är större än summan av delarna'. Man kan inte förstå en mening som den kombinerade betydelsen av de ingående orden, det finns något utöver detta (s. 157).

Sammanfattad utifrån vad Lindö (2009) och Håkansson och Hansson (Nettelblatt och Salameh (red). 2007) anser om den grammatiska nivån är det vid detta stadium som barnet förstår att enskilda ord, kan bli sammansatta meningar som därefter bildar en helhet.

## **Semantiska nivå**

När barnet har utvecklat den semantiska nivån i sin språkutveckling så menar man att barnet kan förstå språkets innehåll och skapar sin värld utifrån språkets betydelse (Lindö. 2009:20). Nettelblatt (2007:200) menar att när barn utvecklar sin semantiska nivå, utvecklar de även en förståelse för orden och de meningar som de tidigare lärt sig bygga upp.

Lindö poängterar betydelsen av att barnen utvecklas i de olika nivåerna enligt följande: "Forskare har uppmärksammat att det finns ett starkt samband mellan god läs- och skrivutveckling och barns fonologiska, morfologiska och syntaktiska medvetenheten. Det är därför mycket viktigt att barnen under förskoleåren får hjälp att utveckla dessa olika dimensioner i språket". (2009:20). I detta citat förstärks vikten av att fokusera på språkutvecklingen redan i förskolan, eftersom det kan leda till att barn kan få det enklare att lära sig läsa och skriva.

## **2.4 TAKK**

Under denna rubrik kommer jag att behandla metoden Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK). Jag beskriver TAKK som metod, arbetssätt och kommunikation, samt fördelar och nackdelar med TAKK. Genom att använda Nettelblatt och Salameh (red.) (2007:20-21, 80, 157, 200) och Heister Trygg (2004:8-9 & 2008:18-19) kommer jag att göra en beskrivning av TAKK. Heister Trygg skriver i sina böcker om TAKK som arbetssätt, som metod och han behandlar även de faktorer som är betydande i barnens omgivning för att genomföra TAKK. Nettelblatt och Salameh (red.) nämner varför man skall använda TAKK som alternativ och kompletterande kommunikation.

TAKK betyder tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Denna metod används för att hjälpa barnen att kommunicera med omgivningen på annat sätt än verbal kommunikation. Nettelbladt, Salameh och Håkansson (Nettelbladt och Salameh (red). 2007) nämner följande: ”TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation) ger barnet möjligheter att kunna kommunicera med omgivningen.” (2007:298). Heister Trygg (2004) förstärker detta: ”Den allra viktigaste aspekten på TAKK är att barnet skall få redskap att samspela språkligt med andra innan talet ger möjlighet för detta (ibland när talet inte utvecklats)” (2004:9). Tecken som alternativ kommunikation är alltså ett redskap som kan användas som ett kommunikationsstöd för barn som ej utvecklats sitt språk. Heister Trygg (2008) poängterar följande:

Det betyder ’förhöjande’ eller ’ersättande’ kommunikation. Det som skall ’förhöjas’ eller ’ersättas’ är orden i det talande språket. Begreppet AKK bör användas för den kommunikation som sker mellan människor med hjälp av vissa former eller vägar, inte för formerna eller redskapen i sig (2008:18).

Författaren vill alltså poängtera vikten av att se verktygen i ett sammanhang för att kunna hjälpa barnen att finna ett alternativt kommunikationsmedel. Med följande citat poängteras vikten av ett sammanhang för samtal genom alternativ kommunikation:

Vi nöjer oss inte med att tala om kommunikationsformer utan ser hela kommunikationen. Flera perspektiv behövs för en välfungerande kommunikation – Barnets, Redskapens och Omgivningens. Sammantaget utgör dessa en BRO som måste bära för att kommunikationen skall fungera (2008:18).

Heister Trygg (2008:19) förklarar vidare att *Barnet i Bro* menas att man ser efter vilka behov och svårigheter som finns, d.v.s. vilken förståelse barnen har och om det finns fysiska hinder. Vidare menar Heister Trygg (2008:19) att med *Redskapen i Bro* är de kommunikationsmedel som finns att använda, i detta fall alternativ kommunikation. Sistnämnda orden i *Bro* enligt citatet ovan är *Omgivningen*, med det menar Heister Trygg (2008:19) är de personer som befinner sig i barnets närmaste miljö, enligt Bronfenbrenner (1979) genom Svensson (2009:123) det vill säga *Mikronivån*. Om dessa tre faktorer fungerar, finns det en grund att stå på för att bygga vidare på alternativ kommunikation.

Heister Trygg (2004:9-10) menar att alternativ kompletterande kommunikation handlar om att utveckla barns kommunikativa förmåga och hjälpa dem att finna ett komplement till talets kommunikation. För att utveckla kommunikation som inte baseras på barns tal, använder man sig av alternativ kompletterande kommunikation (AKK) som kan innefatta tecken och symboler (TAKK). Med detta menas alltså att pedagogen (eller barnets närstående) utgår från en symbol i materialet och gör sedan ett tecken med händerna. Tillsammans bildar symbolen och tecknet ett sammanhang för barnet som förhoppningsvis förstår instruktionen. Heister Trygg (2004) poängterar följande: ”Det har ibland funnits tron att talet kommer påverkas negativt av introduktion av TAKK. [...] Tidigt insatt stöd till omgivningen ger tvärtom goda effekter på kommunikation, språk och talutveckling” (2009:9).

Författaren menar alltså att tecken som kompletterande kommunikationsätt visar på att barn inte väljer att utesluta sin förmåga att försöka använda talet, utan tvärtom. Man skall se tecken som alternativ kompletterande kommunikation som ett komplement till talets utveckling. Följande exempel, från min observationsstudie, kan illustrera användningen av TAKK. Barnet ber om mer mjölk och säger det på sitt sätt och pedagogen förstår inte. Pedagogen ber barnet att upprepa den han sa, samtidigt som hon har en stadig ögonkontakt med barnet. Barnet upprepar sin önskan om mera mjölk men pedagogen förstår ändå inte och tecknar till barnet: ”vad vill du ha? Visa med tecken.” Barnet säger samma ord igen men denna gång har han lagt till ett tecken till sitt talspråk. Pedagogen förstår då vad barnet menar, ger barnet mjölk och berömmar honom. På detta vis kan tecken vara ett komplement till talet då pedagogerna och barnen inte alltid förstår varandra.

## **2.5 Beteenden hos barn med störningar i språkutvecklingen**

Beteendeproblem hos barn med verbala kommunikationssvårigheter kan variera. I nedanstående stycke kommer jag att redogöra för vilka typer av beteenden som är vanligt förekommande hos dessa barn. Som hjälp till denna redogörelse har jag använt mig av Seeman (1972:19–20). Författaren behandlar olika typer av talsvårigheter hos barn samt beteenden hos barn med språksvårigheter. Trots att boken är några år gammal anser jag att den är relevant. I kombination med två andra författare kan jag ge en tydlig redogörelse för beteendeproblem. Den andra författaren är Lili-Ann Rudberg (1992:10–12,20) som nämner att barn med språksvårigheter kan ha ett utåtagerande beteende. Även nästa författare behandlar detta ämne om beteendeproblem, nämligen Louise Bjar (red) som skrivit boken *Det hänger på språket!* (2006:350). Boken behandlar språk och kommunikation från olika perspektiv. Hon diskuterar bland annat barn med språksvårigheters beteenden som jag presenterar i nedanstående stycke.

I nedanstående stycke kopplar jag även till Terje Ogden (2001:23-24) som är pedagog och forskare samt professor i pedagogisk psykologi. Han tar sin utgångspunkt i att barn med språksvårigheter även kan ha inlärningssvårigheter. Han kopplar ihop beteendeproblem, inlärnings- och koncentrationssvårigheter i sin bok och har även valt att behandla konsekvenser när man väljer att inkludera de barn med beteendeproblem i skolan. Ytterligare en av författarna som används i denna text är Björn Kadesjö (2007:23) som behandlar tal- och språksvårigheter i utgångspunkt i koncentrationssvårigheter, vilka jag kommer behandla i kommande text, då det kan vara sammankopplat till barnets språkliga utveckling. Kadesjö skriver i boken om koncentrationssvårigheter ur olika perspektiv.

Seeman (1972:19–20) menar att barn som har någon typ av störning i språkutvecklingen kan ha vissa typiska beteenden. Dessa barns motoriska förmåga har en tendens av att utvecklas något långsammare för de barn utan störningar i språkutvecklingen. Enligt Seeman (1972:20) kan barnens beteende variera i de olika undersökningarna som gjorts: Vissa barn är oroliga och har koncentrationssvårigheter, medan andra barn visar överdriven tillit och är orädda. Rudberg (1992:20) anser att det är viktigt att barn med språksvårigheter får hjälp i ett tidigt stadium då dessa ofta barn kan vara utåtagerande och gärna handla med våld istället för språk,

vilket är en svårighet. Bjar (2006:350) poängterar att barn som har språksvårigheter i yngre åldrar har denna svårighet som ett primärt problembeteende, alltså det är mer synligt i de yngre åldrarna, jämfört med ett skolbarn som lärt sig sina svårigheter och utifrån det lärt sig att dölja dem. Hon menar då alltså att om ett barn har känslomässiga eller andra beteendeproblem, kan det ligga en språksvårighet i grunden. Bjar (2006:350) lägger vikt på att man skall gå till grunden med alla typer av språksvårigheter då följderna kan bli ett allvarligt beteendeproblem som försvårar andra delar i barnets utveckling. Ogden (1991:198) nämner att barn som har språksvårigheter (försening, störning och så vidare) ofta benämns som barn med inlärningssvårigheter. Som grund till att barnet har inlärningssvårigheter nämner Ogden (1991) följande: ”Det verkar ligga en relativ stor överlappning mellan barn med specifika inlärningssvårigheter och barn med beteendeproblem. Barn med inlärningssvårigheter har ofta beteendeproblem som sekundär-svårighet, medan barn som primärt betecknas ha ’beteendeproblem’ ofta har inlärningssvårigheter” (s. 198). Alltså menar Ogden (2001) att barn som har beteendeproblem som sekundärproblematik har ofta någonting som ligger i grund till beteendet, i detta fall primärproblemet språksvårigheter. Ogden nämner att: ”[e]n del barn börjar i skolan utan att ha de nödvändiga sociala förutsättningarna, medan andra saknar motivation för socialt kompetent beteende” (2001:24). Det betyder att om barnet har svårigheter med beteendet när de börjar skolan kan det vara svårt att bli av med svårigheterna, då de kan sakna motivation till att ändra beteende. Om barnen då har, enligt Ogden (1991:198), primära svårigheter med språket kommer man vara tvungen att hantera två svårigheter i skolan: sekundära – beteendeproblemen och primära – språksvårigheterna. Ogden (2001) poängterar problemen med att inkludera barn i behov av stöd då problemen kan vara svåra för barnen att hantera: ”Social inkludering av elever i behov av särskilt stöd misslyckas oftare på grund av bristande sociala färdigheter hos eleverna själva och skolkamraterna än på grund av svårigheter av själva skolarbetet” (2001:23) Alltså kan svårigheterna och beteendeproblemen hos barn med språksvårigheter förvärras om problemen inte hanteras i tid, vilket Bjar (2006:350) lägger vikt vid. Kadesjö (2007:27) nämner även han att barn som har koncentrationssvårigheter som ett primärt problem, ofta har ett bakomliggande sekundärt problem, som kan vara till exempel språksvårigheter. Båda författarna, Ogden (1991:198) och Kadesjö (2007:27), ser ett samband mellan koncentrationssvårigheter och beteendeproblem, som innefattar koncentrationssvårigheter.

## **2.6 Miljöns påverkan på språkutvecklingen**

I detta stycke ges en presentation av miljöns påverkan på språkutvecklingen. Söderpalm (1976: 33-34) poängterar att miljön skall vara stimulerande för språket samtidigt som Svensson (2009:73-85), skriver i sin bok med utvecklingsekologin som grund för att yttre faktorer påverkar utvecklingen. Hon beskriver i sin bok *Mikronivån, Mesonivån, Exonivån* och *Makronivån* baserat på Bronfenbrenner som jag kommer att ha användning för när jag beskriver miljöns påverkan för språkutvecklingen.

Utifrån förgående stycke kan man konstatera att en språkstimulerande miljö är viktig (Söderpalm. 1976:33-34) för att barns språk skall utvecklas problemfritt. Svensson (2009:123) tar upp utvecklingsekologi för att poängtera vikten av barns yttre miljö för



utvecklingen. Svensson (2009:123) refererar i sin bok till författaren Bronfenbrenner (1979) som delar upp barn yttre påverkansfaktorer i fyra nivåer. *Mikronivån* är den nivå som är närmast barnets, där barnet befinner sig dagligen. *Mikronivån* är till exempel familjen, grannar och övriga pedagoger. *Mesonivån* innebär de kontakter och relationer som sker mellan miljöerna på *Mikronivån*, alltså olika förväntningar på barnet och kontakten med barnomsorgen. *Exonivån* innebär de miljöer som inte påverkar barnet direkt, men som kan påverka barnets *Mesonivå* och *Mikronivå*. Exempel på en *Exonivå* är utemiljön, föräldrarnas åsikter och kommunal barnomsorgspolitik. Den sista nivån från Bronfenbrenner (1979) som i Svensson (2009:123-124) nämner är *Makronivån* som är den yttersta nivån kring barnet. Denna nivå påverkar barnet indirekt och innebär faktorer såsom barnomsorgspolitik, arbetsmarknad och miljöpolitik. Det som läggs fokus på i Svensson (2009:123-160) är barnets *Mikronivå* alltså den närmsta påverkans faktorn kring barnet. Barn präglas av den språkanvändning som finns runt om kring i *Mikronivån*. Svensson (2009) skriver följande:

De olika språkformer som barn möter präglar dem i hög grad. De tidiga språkliga erfarenheterna underlättar respektive försvårar för barn att ta till sig språket i undervisningssituationer. Om språket används på olika sätt hemma och i skolan kan de vålla stora problem för barnet (s.128).

Svensson (2009) menar att barn som har svaga språkliga erfarenheter hemifrån kommer att få det svårare i inlärningsprocessen, Svensson (2009) förstärker sitt påstående med följande: ”[i]nlärningsprocessen går ut mycket på att informera och instruera, vilket kräver ett tydligt och välformulerat språk” (s.129). Svensson (2009:136-137) nämner att barns språkutveckling förenklas om personer i *Mikronivån* använder ett barnanpassat språk för att ha en kommunikation med barnet. Enligt Svensson (2009:137-141) är det viktigt att nämna några betydande faktorer som kan hjälpa barnet i dess utveckling. Svensson (2009:137-139) menar att man skall vara öppen för en kommunikation med barnet, ha en avspänd miljö, inte ge barnen någon press, läsa för och med barnen, ställa utvecklande frågor till barnen, samt visa barnen att det finns många olika språk, dialekter och talstilar. På detta sätt, enligt Svensson (137-139), kan man på *Mikronivån* arbeta med barnen för att gynna deras språkliga utveckling.

Vidare poängterar Svensson (2009:140) vikten av att läsa för barnen. Enskär (1984) genomförde en studie baserat på 250 barn som var i olika åldrar, med föräldrar med olika bakgrunder, såsom socioekonomiskt, kön, intelligens, fysiska och psykiska faktorer. Enskär (Svensson. 2009) kom fram till att barn till välutbildade föräldrar hade ett mer utvecklat språk än barn till mindre utbildade föräldrar, vilket tyder på att en språkstimulerande hemmiljö är viktigt för barns språkutveckling.

### **3. Metod**

I nedanstående stycke kommer jag att presentera mitt val av undersökningsgrupp, val av metod, mitt observationsschema och den etiska hänsynen som jag tagit under arbetets gång.

#### ***3.1 Val av undersökningsgrupp***

Förskolan ligger i en grannkommun till Göteborg och är en förskola med goda möjligheter till utomhuslek. Barngruppen består av 17 barn i åldrarna ett till sex år och personalstyrkan består av två heltidspedagoger och en halvtidspedagog. De barn som jag studerat är två barn i åldrarna fyra till sex år som har svenska som modersmål. Barnen som jag har genomfört min studie på, har inte någon typ av diagnos. Anledningen är att arbetet med logoped och specialpedagog har fungerat mindre bra. Jag genomförde mina observationer på förskolan under tre dagars tid, i olika situationer. Jag valde att genomföra dessa under olika tidpunkter då jag ville se så många olika situationer i barnens vardag som möjligt. Jag valde fyra observationstillfällen och varje tillfälle varade i cirka 30 minuter.

Pedagogerna på förskolan använder sig av Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation och de flesta av pedagogerna har utbildning tecken som alternativ kompletterande kommunikation samt har ett visat intresse för TAKK och barn med språksvårigheter. Pedagogerna har hjälpt barnen att använda sig av denna metod och använder den för att stimulera barnens språkutveckling. TAKK-utbildningen består av tre heldagars kurser som pedagogerna genomfört via sin kommun för att få kunskapen om hur man arbetar med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Till kursen hör material, såsom böcker med tecken samt datorspel riktade till barn och pedagoger.

#### ***3.2 Val av metod***

Jag har valt att använda mig av direkt observationsstudie för att studera hur tecken som alternativ och kompletterande kommunikation används på denna förskola, samt när och hur i barnens liv på förskolan det uppstår svårigheter, som är kopplat till språket. Då jag kommer att observera en barngrupp där det förekommer svårigheter i språket så ansåg jag att detta var den mest lämpliga metoden att använda mig av. Enligt Stukat (2005:49) är en observationsstudie det mest lämpliga om man skall undersöka individers handlingar. För att få svar på mina frågeställningar så måste jag observera barnens beteende. Stukat (2005:32) nämner att genom att använda sig av en kvalitativ metod, vill man inte få klara och tydliga svar i sina resultat, utan syftet är att förstå och lära sig att tolka de beteenden som framkommer under observationsstudien.

När jag genomför observationsstudien har jag valt att ha rollen som fullständig observatör (Esaiasson, m.fl. 2007:345) eftersom jag under mina tidigare tillfällen som student på förskolan, vart fullständig deltagare (Esaiasson, m.fl. 2007:345). När jag beskriver mig själv som fullständig deltagare menar jag att jag praktiserat på förskolan och också genomfört studier till mina tidigare uppsatser på denna förskola. Jag vill kunna se på denna barngrupp

med ett nytt perspektiv, alltså utan att vara delaktig i gruppen och då anser jag att detta är det mest lämpliga sättet.

Enligt Esaiasson m.fl. (2007) finns det olika sätt att genomföra direktobservationer. De nämner bland annat: ”Längden på kontakten: från en kort stund till flera år [...] [och] konstruktionen av miljön: från naturlig till artificiell”(2007:346). Författarna menar på att det finns en mängd olika aspekter som spelar in på den direkta observationen. Min studie kommer att genomföras under en kort tid om cirka 30 minuters intervaller och i barnens naturliga miljö. Barnen är vana vid förskolan och vana vid mig, vilket gör enligt mig, att barnen inte kommer lägga märke till att en observationsstudie genomförs. Esaiasson m.fl. (2007) nämner även att: ”Direktobservationen brukar fungera bäst om de fenomen man vill studera förekommer i ett relativt avgränsat sammanhang. Arbetsplatser, klassrum och möten av olika slag brukar fungera bra”. (2007:348). Utifrån Esaiassons m.fl. (2007) argument, är mitt val av observationsstudie en lämplig metod för att besvara mina frågeställningar i min uppsats. Enligt Esaiasson m.fl. (2007:349) kan det vara invecklat att få tillgång till den miljö som man skall observera. De menar alltså att det kan vara ett problem att få tillträde till det man ska observera. I mitt fall så har jag tillträde då jag tidigare gjort min verksamhets förlagda utbildning på denna förskola. Vidare diskuterar Esaiasson m.fl. (2007:351–353) vilken typ av observationsschema som är lämpligast att använda beroende på vilket studie man genomför. Utifrån Esaiasson m.fl. (2007) så har jag kommit fram till att en kvalitativ observationsstudie lämpar sig bäst för mitt arbete. Jag observerar möten mellan människor, vilket är kvalitativt.

### ***3.3 Varför inte intervju eller enkät?***

En annan typ av metod som skulle kunna vara lämplig för min undersökning är intervjuer (Stukat. 2005:37) av pedagogerna. Dock valde jag bort denna typ av metod då jag ville fånga ett barnperspektiv, vilket jag behöver i denna studie. Intervjuer av barnen hade varit det mest lämpliga för att få ett barnperspektiv men eftersom det i denna undersökningsgrupp, förekommer svårigheter i kommunikationen, är en sådan metod inte genomförbar.

Enkäter som metod hade även varit ett lämpligt verktyg. En svårighet som jag fann i att använda denna typ av metod är samma nackdel som i förgående metod: dvs. att jag får ett perspektiv från en vuxen, vilket jag inte söker. Enligt Stukat (2005:42) är enkätundersökning användbar då man vill genomföra en studie som kräver fler personer, än vad en observationsstudie eller intervjustudie kan klara av. I min studie ingår endast ett fåtal barn, vilket gör att jag valt bort de två ovanstående metoderna: enkäter och intervjuer.

### ***3.4 Observationsschema***

Jag har använt mig av ett observationsschema som Esaiasson m.fl. (2007:352) rekommenderar. I detta schema förekommer spalter med rubriker som man utformar beroende på undersökningsgrupp där man fyller i sina anteckningar. Jag kommer även att använda mig av fältanteckningar för att besvara mina frågeställningar. Observationsschemat har jag utformat själv och jag har formulerat utifrån de frågeställningarna som jag vill ha besvarat i

studien (se bilaga 1). Frågorna som jag ställer till mig själv i observationsschemat har fungerat som ett stöd till mina fältanteckningar. Observationsstudien har gjort att mina anteckningar har blivit mer strukturerade, vilket har underlättat för mig då jag skrivit mitt resultat och analys i studien. Jag valde att arbeta på detta sätt då jag kände att observationsschemat kunde ge mig mer utrymme för att kunna skriva ner med detaljerat hur barnens beteende, samspel och svårigheter visade sig, utifrån frågorna som jag utformat.

### ***3.5 Etisk hänsyn***

Jag kommer inte att använda mig av några namn på barnen i uppsatsen. Jag har informerat föräldrarna med hjälp av informationslappar och de är medvetna om att jag observerat språket i förskolan under en tid.

### ***3.6 Generaliserbarhet***

De resultat som min studie visat på gäller för en relativt liten grupp av de barn som har språkstörningar. Undersökningsgruppen är begränsad, då jag använt mig av få barn i studien. Enligt Stukat (2005: 125) är det viktigt att man tydligt redovisar på för vem/vilka resultaten gäller för. De barn som jag avsett mig observera har jag observerat och de är de barn på den utvalda förskolan. Resultatet bör dock kunna generaliseras på denna avdelning, där studien har genomförts.

### ***3.7 Reliabilitet och validitet***

Beroende på att jag använt mig av observation som metod kan denna studie göras om med hjälp av de frågeställningar och observationsschema som jag utformat. Dock kan resultatet variera då barnens språk fortsätter att utvecklas, men i vissa aspekter kommer resultaten förmodligen att bli det samma. Mina resultat är baserade på verkliga situationer som kan vara svåra att återskapa. Trots detta antar jag att ett liknande resultat kan visas om man återskapar studien på denna undersökningsgrupp. Då jag har använt mig av en relativt liten undersökningsgrupp blir studien begränsad. Skulle man göra en liknande studie på ett större antal barn med samma svårigheter på flera olika förskolor kan resultatet bli annorlunda.

## 4. Resultatredovisning

I resultatdelen i denna studie använder jag min observationsstudie för att besvara mina frågeställningar. Resultatdelen är uppdelad i olika underrubriker. Jag börjar med att redogöra för mina observationer som jag genomfört och därefter följs en sammanställning av observationerna. Jag har valt att dela upp observationerna och sammanställningen utifrån mina frågeställningar, för att ge en tydlig struktur åt läsaren.

### 4.1 Observationerna

Det visade sig att barn med verbala kommunikationssvårigheter kan ha svårt att hantera övergångarna mellan olika aktiviteterna på förskolan, beroende av olika faktorer som redogörs för under nedanstående underrubriker. Det som jag såg mest av under denna tid var problem vid tillfällena då barnen blev tillsagda att genomföra vissa moment. De moment som visade sig vara problematiska var brister i kommunikation vid användningen av tecken som alternativ och kompletterande kommunikation, aktivitetsbyte och samspel. Under rubrik 4.1.1 redovisas en observation som jag använt mig av för att besvara frågeställning 1. Efter det följer en observation som jag använt mig av för att besvara frågeställning 2 i min studie. Sist redovisas en observation som jag använt mig av för att besvara min sista frågeställning, alltså frågeställning 3.

#### 4.1.1 Observation av TAKK

Frågeställning 1: *Hur arbetar man med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation i förskolan?*

Att duka av sin mat, tvätta sina händer och övergå till nästa aktivitet visade sig vara besvärligt. Detta var den sista observation som jag gjorde till min studie och också den mest märkbara övergången där jag tydligt såg att det tydligt uppstod kommunikationssvårigheter hos barnet (i detta fall fyraåriga pojken). Barnet ville sällan sitta kvar längre än vad de individuella behoven krävde vid matsituationen, d.v.s. när han/hon var klar, så ville barnet gå. Barnet får svårigheter att sitta stilla vid bordet och när barnet går och dukar av så är det svårt för barnet att hitta en lämplig ordning för hur allt skall ske när det är många moment på en gång. Ofta blir inget av momenten genomfört och barnet springer runt i lokalen vilket gör att de stör de övriga barnen i gruppen. Ett konkret exempel på detta med det fyraåriga barnet följer nedan:

*Barnet säger "tack för maten" (vad jag kan tyda) och tar frivilligt sin tallrik och dukar av. Pedagogerna uppmanar barnet att vänta med att duka av tills de andra barnen börjar bli klara (Denna dag har barnet endast suttit vid bordet i ca: 5 min). Barnet säger någonting, vilket jag inte kan tyda men pedagogerna uppmanar återigen barnet att sitta kvar vid bordet. Barnet glider då av stolen ner på golvet och hasar sig bort mot dörröppningen. Pedagogerna ber barnet att sätta sig igen, för de ska äta frukt och då säger barnet: "ome häta nan" vilket pedagogerna tolkade det som, "(barnets*

*namn) hämta banan". Pedagogen ber honom vänta ett tag och sätta sig igen, men då springer barnet iväg ut i hallen och pedagogen blir tvungen att lämna bordet där de övriga barnen fortsätter äta sin lunch.*

#### **4.1.2 Observation av aktivitetsbyte**

Frågeställning 2: *I vilka situationer fungerar metoden väl och när blir brister i verbal kommunikation problematisk?*

Att avsluta sin lek och sedan gå in på samling är en annan svårighet. När pedagogerna tilltalade alla barnen och uppmanade dem att börja städa såg jag att det uppstod svårigheter hos barnen med språksvårigheter. Vid olika tillfällen fortsatte barnen med sin lek: de struntade i att städa undan efter sig; de städade men störde då de andra barnen under tiden pedagogerna samlade in de övriga barnen i samlingsrummet, eller så ville de inte vara delaktiga i momentet. Nedan följer ett konkret exempel på hur det såg ut vid ett tillfälle under min observation av det sexåriga barnet:

*Barnet fick en uppmaning av pedagogen som sa: X, nu ska du snart på samling och du får börja avsluta din aktivitet. Barnet som satt tillsammans med ett annat barn och lekte med bilar ignorerar uppmaningen från pedagogen och fortsatte leken. Pedagogen återkommer då senare för att påminna vad hon sa till barnet och återigen ignoreras uppmaningen. Sista gången som pedagogen uppmanade barnet erbjöd hon sig att hjälpa barnet att stöda undan aktiviteten så det skulle gå fortare så barnet kunde vara med på samlingen men även denna uppmaning ignoreras. Detta tillfälle var ett av tillfällena som barnet inte var med på samlingen och missade då ett lärandetillfälle i barngruppen.*

#### **4.1.3 Observation av samspel**

Frågeställning 3: *Hur yttrar sig de svårigheter barnen möter?*

Att gå på toaletten efter maten och sedan klä på sig för utgång. Detta moment var en svårighet för de den sexåring och den fyra åringen som jag studerade. Svårigheterna visade sig i att barnen gjorde många andra saker mellan de två olika momenten i uppmaningen. Nedan följer ett konkret exempel när det fyra åriga barnet skall genomföra dessa två moment:

*Han tackar för maten (jag tolkar språket som "tack för maten")  
Pedagogen uppmanar (Med hjälp av tal och tecken) barnet att ta med sig tallriken, besticken och glaset till diskbänken och därefter tvätta händerna. Efter detta skall barnen gå ut och påbörja påklädning då barnen skall gå ut. Pedagogen uppmanar (Med hjälp av tal och tecken) även barnet att klä på sig efter han tvättat händerna. Han tar sin tallrik när pedagogen ber honom, hoppar sedan upp i soffan och ställer sig på huvuden och gör olika läten och skrattar. Pedagogen ber honom (Med hjälp av tal och tecken) att tvätta händerna, barnet gå ner från soffan, "slår" (springer med*

*armarna ut från kroppen för att nudda någon) ett annat barn och springer sedan in i tvättrummet. I tvättrummet ”petar” han på två andra barn som tvättar sina händer och de blir mycket störda av honom och blir arga/ledsna. Barnet i fråga, skrattar och tvättar sedan sina händer. Efter detta moment tar han sig ut i hallen och tar ned sin overall. Han börjar med att kasta den så högt han kan upp i luften och sedan ta tag i den och snurrar runt i hallen med den i handen. Han slår till ett antal barn med overallen, vilket gör att de blir arga på honom. En annan pojke som fått overallen på sig i detta snurrande, putter då barnet i fråga och barnet börjar gråta och springer till pedagogen och säger: Fröken, han slog mig! (Vad jag kan tyda).*

Under denna tid har jag observerat att barnen med språksvårigheter hade svårt att ta flera instruktioner på en och samma gång.

Denna del av min observationsstudie visar att barn med språksvårigheter försöker ha en kommunikation med sin omvärld. Barnen försöker att kommunicera med pedagoger, barn och övriga personer i närheten för att kunna ha ett samspel. Jag har sett att pedagogen tecknar så gott de kan i de olika situationerna och barnen kommunicerar verbalt tillbaka. Om personen som barnet talar med, inte förstår, försöker barnen då att komplettera med de tecknen som de kan. De är angelägna om att personen de försöker tala med förstår vad de menar. Om de inte gör det, så visar barnen vad det är de menar. Dock kan det ibland bli missförstånd i kommunikationen och barnet blir frustrerat och agerar aggressivt eller drar sig undan. Ett konkret exempel på att barnet bli missförstådd i kommunikationen är exempel 4.1.3 i resultatredovisningen. Barnet vill då hämta barnen men pedagogen förstod inte vad han menade från första början, vilket resulterar i en obehövlig konflikt.

## **4.2 Sammanställning av observationsstudien**

I nedanstående rubriker framkommer en sammanställning av observationsstudien som presenteras utifrån frågeställningarna.

### **4.2.1 Sammanställning av observation till frågeställning 1**

*Hur arbetar man med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation i förskolan?*

Under denna rubrik redovisas hur pedagoger respektive barn använder sig av tecken som alternativ kompletterande kommunikation och på vilket sätt det används.

#### **Pedagogerna**

Pedagogerna på avdelningen använder sig av TAKK i de situationer då de samspelar med de barn som har verbala kommunikationssvårigheter. De ser till att de har ögonkontakt med barnet, talar tydligt och tecknar det som barnens skall göra. Pedagogerna har även bildstöd upphängt på väggen där dagens aktiviteter hänger. Det är tidpunkt, vilken aktivitet som skall göras, som anges i text form, bildform samt teckenform. Barnen kan då se tydligt vad som skall göras när. Dock kan barnen inte läsa vilket gör att pedagogerna kan välja att peka på respektive tidpunkt samt aktivitet. Barnen var inte lika bekanta med TAKK som pedagogerna var, vilket gjorde att de inte kommunicerade själva genom denna metod. Dock såg jag att

barnen var positiva och intresserade, vilket gör att jag får uppfattningen att de övriga barnen är mottagliga för att lära sig mer om TAKK.

### **Barnen med verbala kommunikationssvårigheter**

Under min observationsstudie såg jag att barnen med verbala kommunikationssvårigheter använde sig av TAKK. De är inte helt fullärda, men de försöker så gott de kan kommunicera med hjälp av denna metod. Barnen besvarade pedagogernas teckenanvändning för att göra sig förstådda. Jag såg dock sällan att barnen kommunicerar via TAKK med de övriga barnen, vilket är förståeligt då de övriga barnen inte har samma kunskap som pedagogerna besitter. Barnet i observation 4.1.1 använde sig treordssatsen, då barnet säger: ”ome häta nan”, vilket betyder: (Barnets namn), hämta banan. Barn i två-tre års ålder använder sig av treordssatsen, vilket detta barn gör nu som är i fem års ålder.

### **4.2.2 Sammanställning av observation till frågeställning 2**

*I vilka situationer fungerar metoden väl och när blir brister i verbal kommunikation problematisk?*

Min observationsstudie visar på att barn med verbala kommunikationssvårigheter även kan ha koncentrationssvårigheter. I några situationer kan barnen sitta under en längre stund med ett pussel, med lego eller övriga föremål (se 4.1.2) med full koncentration och fokus. I andra fall som barnen har svårigheter med koncentrationen är när situationen innefattar fler individer. När barnen satt vid bordet med pussel och det tillkom fler barn som gjorde olika aktiviteter så tappades koncentrationen hos de barnen med verbala kommunikationssvårigheter. När en vuxen sätter sig vid samma bord störs dock inte barnen på samma sätt om ett barn sätter sig vid bordet.

### **4.2.3 Sammanställning av observation till frågeställning 3**

*Hur yttrar sig de svårigheter barnen möter?*

Ett problem som jag tydligt märkte hos barnen med språksvårigheter var att de hade svårt med samspelet med andra barn. Även om de ofta sökte samspel så var det sällan som deras sökande av samspel gav resultat. Jag såg att när barnet väl kom in i ett sammanhang med andra barn så var det en parallelllek i de flesta situationerna. Ett konkret exempel på denna typ av parallelllek är de exempel som jag angav i min resultatredovisning (se 4.1.2). Barnen befann sig på samma yta, med samma material och med samma personer men leken skedde inte gemensamt. I de fall som detta hände så uppfattade jag det som om barnen kände att de lyckats med att samspela. De var positiva och glada vid dessa tillfällen, men i de fall som samspelet misslyckades så kom ett aggressivt beteende fram. Exempel på denna typ av missförstånd är i de fall då barnet snurrar runt med overallen i hallen (se 4.1.3). Barnet försöker få kontakt med de andra barnen på sitt sätt. Dock misslyckas detta och det uppstår konflikter. Barnen med verbala kommunikationssvårigheterna som försökte samspela med



barnen i sin egen ålder för att skapa en bra och utvecklande leksituation blev ofta besvikna över att leken inte fungerade som den skulle, då det brister i kommunikationen och missförstånd uppstod. I några fall lyckades barnen att samspela med andra barn och jag observerade även att de barn som har verbala kommunikationssvårigheter gärna samspelar med barn i de lägre åldrarna (2-3 år). Jag såg även att de äldre barnen med verbala kommunikationssvårigheter blev oftare avvisade av de övriga barnen då de ville vara med i leken.

### **Barnens beteende**

Barnen men verbala kommunikationssvårigheter gav sig ofta på andra barn (utan språksvårigheter) om de valde att motstå samspelet som barnen med språksvårigheter sökte, vilket var tydligt frustrerande för de språkstörda barnen. I några av situationerna valde barnen att slåss och i några av situationerna valde barnen att stänga ute omvärlden, genom att sätta sig ner och frysa ut alla. Barnen blev då passiva och förblev i detta tillstånd under en längre stund. Detta aggressiva beteende kunde även förekomma oprovocerat och de barn med verbala kommunikationssvårigheter blev utåtagerande av någon anledning som jag inte kunde iaktta. Jag uppfattade att de barn med språksvårigheter kunde agera impulsivt i många situationer, vilket gjorde att de närstående barnen kunde uppfattas att bli skrämda av detta beteende. Detta impulsiva beteende framkom under många situationer under dagarna och med tanke på de övriga barnens reaktioner, gynnar detta beteende inte för barnen med verbala kommunikationssvårigheter.

## 5. Diskussion

Diskussionen är organiserad utifrån studiens tre frågeställningar. Frågeställningarna kommer att besvaras med hjälp av den observationsstudie som jag genomfört under denna period och kopplas till den tidigare forskning som jag har använt mig av. Genom att göra detta framkommer syftet i mitt arbete: Att undersöka hur man arbetar med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation i förskolan och att undersöka i vilka situationer det blir svårt för barn med kommunikationssvårigheter och hur problemen yttrar sig.

### ***5.1 Hur arbetar man med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation i förskolan?***

Resultatet visar att pedagogerna arbetar med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) som ett komplement till talet. De tecken som används formges med händerna och används i samtliga situationer med alla barn.

Heister Trygg (2004) skriver att: ”En del praxis gynnar den enskilde, annan missgynnar, t.ex. om en person finns i en miljö där TAKK är okänt eller där man föredrar andra kommunikationssätt” (2004:74). Barnen kan alltså stöta på hinder i det praktiska av användningen av TAKK. På den förskola där jag genomförde observationsstudien såg jag möjligheter i pedagogernas arbetsmetod och deras aktiva arbete med TAKK. Ett hinder skulle kunna vara att pedagogerna inte genomför Steg 2 i TAKK-utbildningen, vilket kan göra att deras kunskaper begränsas. Pedagogerna använde sig av TAKK i de flesta situationerna med de språkstörda barnen och under den tid som jag var där såg jag att barnen var mottagliga till denna metod. Dock undrar jag hur dessa barn hade kommunicerat om inte denna verksamhet används sig av TAKK? Hade deras verbala språk varit mindre utvecklat än idag? Hade någon annan alternativ och kompletterande vuxit fram informellt?

Heister Trygg (2008:18-19) benämner begreppet *BRO (Barnet, redskapen och omgivningen)* och jag vill förtydliga detta begrepp genom att använda det i den verksamhet som jag observerat. *Barnet*: De barn som behövde tecken som alternativ och kompletterande kommunikation var mottagliga och positiva till detta. De var nyfikna och även de andra barnen i barngruppen var mottagliga för denna metod, vilket gör det enklare för de pedagoger som arbetar i verksamheten att använda metoden. En av fördelarna var att de övriga barnen visade intresse, vilket jag tolkade som att man kan lära dem TAKK och att detta positiva bemötande inte gjorde att de barn som hade verbala kommunikationssvårigheter blev utsatta, för negativa attityder till TAKK, på grund av deras språksvårigheter. *Redskapen*: Redskapen finns i detta sammanhang redan i verksamheten. Dock kan viss vidareutbildning påverka pedagoger positivt och utveckla deras ”teckenförråd”, vilket leder till att barnen får mer kunskap genom pedagogerna. *Omgivningen*: Omgivningen i detta fall, som jag har observerat är förskolan. Och som jag tidigare nämnt är denna förskola insatt i tecken som alternativ och kompletterande kommunikation, vilket gör att omgivningen ger stöd till barnen som är behov av detta.

I min resultatdel nämnde jag att pedagogen skall stimulera barns nyfikenhet samt lust att lära och i följande text förstärks detta ytterligare. Läroplanen för förskolan (1998) poängterar vikten med att alla barn har rättigheter: ”Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet [...] (s. 6). Barn utvecklar sitt lärande i förskolan, vilket gör att pedagogerna har ansvar för att språkutvecklingen fortskrider utifrån barnets förutsättningar. Enligt Lpfö98 är det pedagogernas ansvar att barnens lust att lära och nyfikenhet stimuleras så är lärande sker (s. 5). Med detta menar jag att pedagogerna bör ta till vara på barnens intresse för TAKK. Askland (2003:127) poängterar att språket är grunden för varje barns lärande, vilket gör att det är mycket viktigt att pedagogerna hjälper barnen att utveckla sitt språk. Dessa ovanstående citat stödjer att pedagogerna på denna förskola uppfyller de krav som läroplanen framskriver.

Utifrån vad min observationsstudie visat, kan jag dra slutsatsen om att pedagogerna använder sig av samma arbetsmetod gentemot barnen. De använder TAKK och de försöker finna liknande lösningar på problem som uppkommer kring barnen, för att kunna ge barnen en trygghet. Pedagogerna på förskolan har genomfört Steg 1 på tecken som alternativ och kompletterande kommunikationsutbildningen och eftersom det används aktivt på förskolan, kommer fortsättningskursen att genomföras i framtiden, vilket är viktigt för att kunskapen skall bibehållas.

## ***5.2 I vilka situationer blir brister av verbal kommunikation problematisk?***

### **5.2.1 Samspel**

Utifrån min observationsstudie kunde jag se att det fanns fler områden där de verbala kommunikationssvårigheterna var ett hinder för barnen. Det mest uppenbara var i samspel med andra barn. Barnen med språksvårigheter försökte i omgångar att samspela med den övriga barngruppen - ibland gick det bra, ibland mindre bra. I de fall då samspelet fungerade bra fanns det en vuxen i närheten eller mindre barn (2-3 års ålder).

Barn med verbala kommunikationssvårigheter verkar ligga på samma nivå i sin språkliga utveckling som barn i åldrarna 2-3 år. Svensson (2009) nämner att barns språk, i två års ålder, oftast bara förstås av närstående och att barn vid tre års ålder så småningom börjar använda sig av treordssatsen, vilket barnen i min studie gör, trots deras ålder är högre än två-tre år. Barnen har i denna ålder (2-3 år), enligt Svensson (2009), börjar samspela med hjälp av verbal kommunikation och i Lpfö98 poängteras följande: ”I förskolan skall barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen” (s. 5). Enligt Lpfö98 skall vi pedagoger hjälpa barnen i samspelet, vilket jag anser att pedagogerna på förskolan gör eftersom de ständigt för en dialog med det enskilda barnet och i grupp. Anledningen till att barn med verbala språksvårigheter gärna leker med de yngre barnen kan vara att barnen i de äldre åldrarna leker mer koncentrerade och intensiva

lekar, så som rollekar. Barn som har språksvårigheter har svårt att förstå samspelet barnen emellan och kan då bli frustrerade över detta. Jag tror även att svårigheterna kan bero på att de övriga barnen anser att barnen med språksvårigheter har svårt att samspela vilket då kan förstöra den lek som fortgår.

Utifrån min observationsstudie har jag sett att barn med språkstörningar har, i vissa situationer, ett utåtagerande beteende. Av det jag kunde bedöma utifrån min observationsstudie berodde detta beteende på att barnen blev missförstådda i samspelet med andra människor. Anledning till de missförstånd som uppstod i min studie berodde troligen på brister i kommunikationen. Vidare nämner Rudberg (1992:20) att barn med språkstörningar har ett utåtagerande beteende; - samtidigt menar Seeman (1972:20) att barn med språksvårigheter kan ha ett varierande beteende t.ex. både ha koncentrationssvårigheter eller vara mycket förtroendefulla. Även Rudberg (1992) menar att barn med verbala kommunikationssvårigheter har svårt med samspelet p.g.a. utåtagerande beteende. Dock är det oklart varför dessa barn med verbala kommunikationssvårigheter gärna samspelar med de yngre barnen. Men min hypotes är, utifrån min observationsstudie, att de tillsammans kommunicerar om mindre komplexa innehåll. Jag tror att de barn som jag observerat ligger på samma nivå i språkutvecklingen som en tvååring gör, och därför samspelar barnen med språksvårigheter gärna med denna åldersgrupp, då de känner samhörighet. Jag anser att det är viktigt att pedagogerna försöker stötta de barn med verbala kommunikationssvårigheter med att samspela med barn i sin egen ålder, för att utmana barnens utveckling. Lpfö98 lägger vikt på lekens betydelse för barnen genom följande citat:

”Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling [...] I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation [...] Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter.” (s. 6)

## 5.2.2 Instruktioner

Barnen med verbala kommunikationssvårigheter har, enligt min observationsstudie, svårigheter med att följa instruktioner av olika slag. Ju fler instruktioner och svårare instruktioner, ju svårare blir det för barnen att förstå. Min tolkning av detta problem kopplat till tidigare forskning är att barnen med verbala kommunikationssvårigheter i denna verksamhet kan ha svårigheter i *den* semantiska nivån (Nettelbladt och Salameh (red.). 2007). Barnen har inte full förståelse för ordens betydelse, vilket gör att det blir svårt att följa instruktioner. Jag tror alltså att barnen har svårt att förstå vad orden betyder som pedagogerna säger till dem. Detta kan vara en anledning till att instruktioner kan vara svåra att följa. Enligt Lpfö98 benämns vikten av barns förståelse enligt följande: ”Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner”(s. 9). Förskolan skall alltså stödja de barn som har svårigheter i att förstå ordens betydelse, så att de utvecklar denna förståelse, vilket kommer underlätta deras vardag. Svensson (2009:129) nämner att i grund för inlärningsprocessen ligger avseendet att instruera och informera, vilket blir en svårighet då barn med

språksvårigheter kan ha svårt att förstå ordens betydelse. Med detta menas att man måste kunna ta instruktioner och instruera någon för att kunna skapa en inlärningsprocess. Barnen i min studie har svårt att förstå ordens betydelse vilket kan försvåra inlärningsprocessen. Utifrån dessa antaganden framkommer nya frågeställningar så som: Kommer dessa barns inlärningsprocess bli påverkad p.g.a. barnens hantering av den semantiska nivån? Hur gör man för att motverka barns svårigheter inom den semantiska nivån?

## **6. Slutsatser**

Jag kommer i nedanstående stycke att presentera en sammanställning av mina slutsatser. Syftet presenteras i början av texten, sedan följs tre stycken där jag drar slutsatser utifrån mina frågeställningar som följt mig i arbetets gång.

Syftet med min studie har varit att undersöka tecken som alternativ och kompletterande kommunikation som arbetssätt för att se hur man som pedagog på förskolan kan arbeta tillsammans med barn med verbala kommunikationssvårigheter. Denna studie har gett mig nya infallsvinklar, nya perspektiv och en hel del kunskap om språksvårigheter.

### ***6.1 Hur arbetar man med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation i förskolan?***

Mitt resultat har visat att tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) används som ett komplement till talet via tecken som formges med händerna. Det framkommer att det är arbetssätt som stödjer barnen och pedagogernas verbala kommunikation, om förutsättningarna finns där. Jag menar då det som Heister Trygg (2008:19) nämner i sin bok, nämligen: *Bro – Barnet, redskapen och omgivningen*. För att förtydliga detta betyder det att man undersöker vilka svårigheter som finns hos barnet (*B*:et i *Bro*), man finner användbara redskap för att hjälpa barnet med dess svårigheter (*R*:et i *Bro*), i detta fall är det Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Sistnämnda bokstaven i *Bro* är *O*:et som utgör omgivningen till barnet, i detta fall föräldrar och pedagoger. Om dessa tre faktorer är fungerande ger det en språkstimulerande miljö för barnet. Med detta menar jag att pedagogerna stimulerar barnen att använda sig av TAKK, vilket jag anser ger en språkstimulerande miljö. Detta finns även bekräftat i den litteratur och forskning som jag använt mig av.

Enligt min åsikt och utifrån vad litteraturen, den tidigare forskningen och det som framkommit i observationsstudien kan jag dra slutsatsen om att tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) är ett användbart arbetssätt när man arbetar med barn med språksvårigheter.

### ***6.2 I vilka situationer blir brister av verbal kommunikation problematisk?***

Enligt min observationsstudie, litteratur och tidigare forskning visade det sig att barn med verbala kommunikationssvårigheter kan ha svårigheter i samspelssituationer p.g.a. brister i kommunikationen. Detta är ett problem för att barnen blir missförstådda av pedagoger och andra barn på förskolan. Kommunikationen blir problematiskt i aktivitetsbyten, d.v.s. då barnen t.ex. efter måltid (se 4.1.3). Kommunikationsbristerna kan förebyggas om man arbetar med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation, vilket underlättar och stödjer barnen och pedagogernas verbala kommunikation.

### ***6.3 Hur yttrar sig svårigheterna?***

Det har visat sig, utifrån min observationsstudie att barn med verbala kommunikationssvårigheter har svårt att samspela med äldre barn då de äldre barnens kommunikationsnivå är högre än de barn med kommunikationssvårigheter. Detta gör att dessa barn gärna samspelar med yngre barn. Jag menar att barn med verbala kommunikationssvårigheter hellre kommunicerar med de yngre då de ligger på samma utvecklingsnivå. Jag kan med stöd av min observationsstudie, litteratur och tidigare forskning och se att de situationer som barn med verbala kommunikationssvårigheter får svårigheter med, är de situationer där barnen behöver samspela och i de situationer då instruktioner som är för långa. I samspelet brister det i kommunikationen med andra barn och oftast med barn som är i samma ålder som barnet själv. Enligt Lpfö98 är leken viktig för barns utveckling (s.6) och därför bör alltså ha leken utgöra en större del av förskolans daglig rutin . Eftersom barnen i min observationsstudie har haft svårigheter med samspelet är det viktigt att stor vikt i den dagliga verksamheten läggs på leken och samspelet individet emellan.

## Referenslista

Askland, Leif & Sataen Ole Svein. (2000). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Liber AB

Bjar, Louise (red). (2006). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur

Esaiasson, Peter m.fl (2003). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm. Nordstedts.

Föhrer, Ulla & Ancker, Britt. *Språkstörda barn från förskola till skola – en uppföljningsstudie*. (2000:9). FoU-rapport. Forsknings- och utvecklingsenheten. Erlanders Gotab AB.

Kadesjö, Björn. (2007). *Barns med koncentrationssvårigheter*. Liber.

Lindö, Rigmor. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur

Nettelbladt, Ulrika & Salameh, Eva-Kristina (red.) & Håkansson, Gisela & Hansson Kristina *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1 Fonologi, grammatik, lexikon*. 2007. Lund: Studentlitteratur.

Ogden, Terje (2001). *Social kompetens och problembeteende i skolan – kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber.

Ogden, Terje (1991). *Specialpedagogik – Att förstå och hjälpa beteendestörda elever*. Lund: Studentlitteratur.

Rudberg, Lili-Ann. (1992). *Barns tal- och språksvårigheter*. Lund: studentlitteratur.

Seeman, M. (1972). *Talrubbingar hos barn*. Ce Fritzes bokförlag

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

Strömqvist, Siv. (2006). *Uppsatshandboken*. Uppsala: Hallgren & Fallgren

Svensson, Ann-Katrin. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur

Söderpalm, Ewa. (1976). *Röst-, tal och språkrubbingar*. Liber förlag.



Trygg, Boel Heister. (2004). *Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*. Specialpedagogiska institutet.

Trygg, Boel Heister. (2008). *Tidig AKK – stöd för stora och små*. SÖK- Södra Regionens Kommunikationscentrum.

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*.  
<http://www.skolverket.se/sb/d/468>

Westerlund, Monica. (1994). *Barn med tal- och språkavvikelse. En longitudinell epidemiologisk studie av en årskull uppsalabarn vid 4,7 och 9 års ålder*. Uppsala universitet.

## **Bilaga 1**

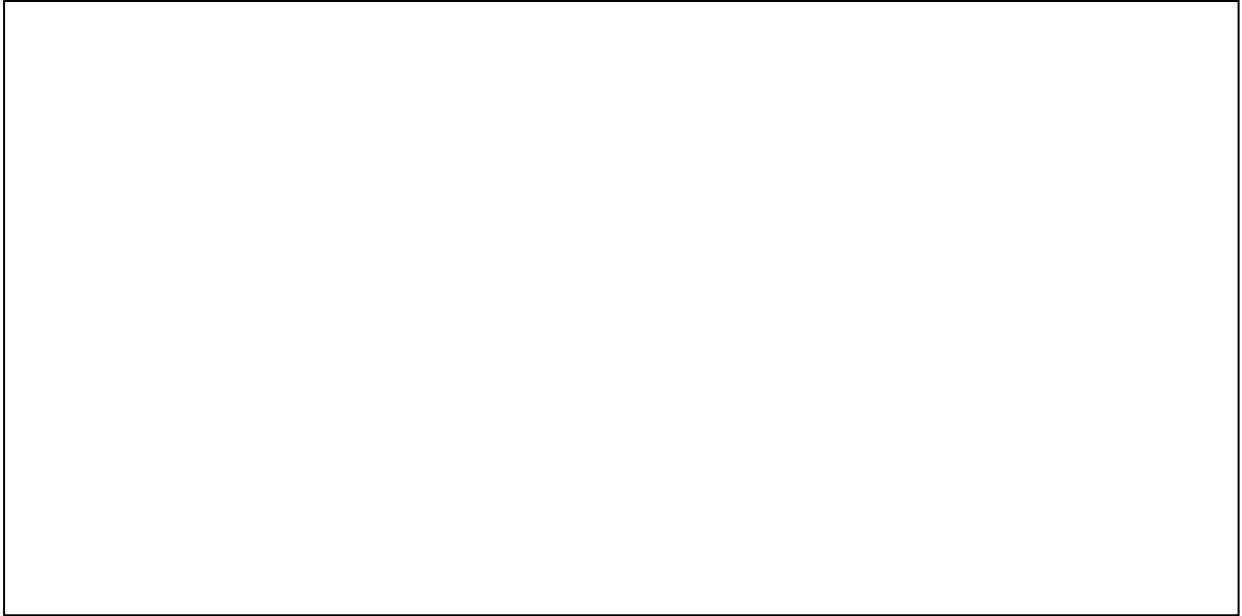
Observationsschema

Nedan följs ett observationsschema som jag utgått ifrån i min observationsstudie.

Hur många barn är med i situationen, vilken ålder, vilket kön och vilken aktivitet genomförs?

Vilket beteende har barn med språksvårigheter i denna situation? Vem kommunicerar barnet med? Hur kommunicerar barnet (TAKK?) ?

I vilken miljö befinner sig barnen? Inne eller ute? Vilka förutsättningar finns för denna aktivitet? Hur påverkar miljön barnets samspel/kommunikation/beteende?



Övriga tankar/synpunkter?

