



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

PROFESSIONELLAS STÖD OCH KOMMUNIKATIVA STRATEGIER I BARN SPRÅKUTVECKLING

En fallstudie på en förskola

Ulrika Johannesson

Examesarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Martin Molin
Rapport nr:	HT12-IPS-11 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Martin Molin
Rapport nr:	HT12-IPS-11 SPP600
Nyckelord:	samspel, språk, kommunikativa strategier, stöd, förebyggande, främjande

Syfte: Studiens syfte är att undersöka hur personalen arbetar främjande och förebyggande med barns språkutveckling och kommunikativa strategier i samspel och samtal i icke planerade aktiviteter. Även vilken roll specialpedagogen har i detta arbete. Hur gör personalen för att göra alla barn delaktiga i samtal och samspel? Hur bemöts barnen i samtal? Vad handlar innehållet i samtalen om? Hur utvecklas det? Hur arbetar specialpedagogen främjande och förebyggande runt språkutveckling och kommunikativa strategier?

Teori: Studien tar utgångspunkt från en sociokulturell teori. I det sociokulturella perspektivet läggs tyngdpunkten på att lärande och utveckling sker i samspel mellan människor i det sammanhang och den sociokulturella miljö där individen ingår. Individuella förutsättningar för utveckling, lärande och erfarenheter påverkas och ses ur ett sammanhang där individen är delaktig. Det sociokulturella perspektivet fokuserar inte enbart på individ eller miljö utan sambanden där emellan. Förklaringsmodellen blir därmed samspelet mellan individ och miljö. Språket ses som ett viktigt redskap att hantera och förstå för att samspela och kommunicera med omgivningen. Säljö (2005) beskriver det sociokulturella perspektivet utifrån Vygotskijs teorier där det centrala är att utveckling och lärande sker via kommunikation, språk och samspel i en ständig process mellan individ och omgivning.

Metod: Studien är en kvalitativ fallstudie med en sociokulturell ansats. Metoderna som använts för att samla in empiri är videoobservationer och ostrukturerade intervjuer. Tolkning och analys av insamlad empiri tar utgångspunkt från det sociokulturella perspektivet med kvalitativ fallstudie som metod där mönster och kategorier söks för att upptäcka och få insikt i de skeenden och företeelser som undersöks.

Resultat: Studiens resultat visar att de pedagoger som deltog i undersökningen använder sig av kommunikativa strategier för att stödja de barn som beskrivs med språksvårigheter och de barn som anses möta vissa hinder i samspel med sin omgivning. Vanligast förekommande strategier var att uppmärksamma barnet med positivt bemötande, initiativ till kommunikation via barnens intresseområde, utvidgande av ord- och begreppsförståelse och stöd till samspel och inkludering med hjälp av lösningsfokuserade strategier. Vad gäller specialpedagogens roll i förebyggande och främjande arbete i undersökningskommunen visar resultatet att dennes roll var förhållandevis begränsad. Förebyggande och främjande arbete genomfördes i huvudsak på organisationsnivå. Förebyggande och främjande arbete i form av stöd, vägledning och råd till personalen för att skapa och ge barnen möjligheter till ökad kompetens i språk- och kommunikationsfärdigheter förekommer inte. Däremot ges vägledning, råd och stöd till personal då eventuell problematik identifierats.

Förord

Det är en märklig känsla att sitta och skriva dessa förord. Vid starten av arbetet kändes det helt främmande och avlägset att överhuvudtaget fundera kring denna tidpunkt. Vägen hit har varit omtumlande med både positiva och negativa upplevelser av känslor. Stundtals har känslor som präglats av förtvivlan, hopplöshet och uppgivenhet smugit sig på och till och med fullkomligt kastat sig över mig. Tur att känslor inte är konstanta! För det mesta har jag upplevt positiva känslor som glädje, lust och engagemang. Det har varit ett tillfälle att fördjupa sig i ett ämne vilket har varit oerhört utvecklande, lärorikt, intressant och ansträngande.

Ett stort tack vill jag framför allt rikta till min handledare Yvonne Karlsson som engagerat sig, varit ett stöd och väglett mig genom detta arbete. Även min kusin Ola Nordhall är en av dem jag vill tacka. Han har läst mitt arbete vid flertalet tillfällen och gett mig konstruktiv kritik både vad gäller innehåll och språk.

Några jag anser behöver tackas särskilt är just de som ställt upp så att denna studie varit möjlig att genomföra. Ett tack till pedagogerna på förskolan för att ni släppte in mig i er verksamhet och tog er tid samt till kommunens ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten.

Till sist vill jag rikta ett tack till min familj. Tack för att ni har stått ut med alla de timmar och veckor jag varit så frånvarande och fokuserat på skrivande av uppsats och allt vad det för med sig.

Årjäng hösten 2012.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Bakgrund	2
3.1 Förskolans framväxt	2
3.2 Styrdokument	3
3.2.1 Skollagen	4
3.2.2 FN: barnkonvention	4
3.2.3 Lpfö-98 (rev)	4
3.2.4 Salamancadeklarationen	6
3.2.5 Examensförordningen för specialpedagoger (SFS 2007:638)	6
4. Teoretiska utgångspunkter	7
4.1 Specialpedagogik – ett mångfacetterat kunskapsområde	7
4.2 Perspektiv på specialpedagogik	7
4.3 Kompensatoriskt-, kritiskt- och dilemmaperspektiv	8
4.4 Ett sociokulturellt perspektiv	8
4.5 Mediering – kulturella redskap	10
4.6 Proximala utvecklingszonen	10
4.7 Scaffolding	11
4.8 Språk, kommunikation och samspel	12
4.8.1 Språk	13
4.8.2 Kommunikation och samspel	13
5. Tidigare forskning	14
5.1 Språk	14
5.2 Samspel och kommunikation	16
5.3 Specialpedagogens roll och arbetsuppgifter	18
6. Metod	20
6.1 Urval och undersökningsgrupp	20
6.2 Genomförande	20
6.2.1 Datainsamling	21
6.2.2 Samtal i form av ostrukturerad gruppintervju och telefonintervju	21
6.2.3 Videoobservationer	22
6.2.4 Bearbetning och analys av insamlad empiri	22
6.3 Reliabilitet, validitet och generalisering	23
6.3.1 Reliabilitet	23
6.3.2 Validitet	23
6.3.3 Generaliserbarhet	24
6.4 Etiska ställningstaganden	24
7. Resultat	25
7.1 Att uppmärksamma barnet med positivt bemötande	25
7.2 Utvidgande av ord – och språkförståelse	26
7.3 Initiativ till kommunikation via barnens intresseområde	26
7.4 Stöd till samspel och inkludering	27

7.5	Korrigeringar och tillrättavisningar	28
7.6	Allmänna samtal i större grupp	29
7.7	Specialpedagogens roll i förebyggande och främjande syfte	29
7.7.1	Pedagoger i verksamhet	29
7.1.2	Kommunens ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten	30
8.	Diskussion	32
8.1	Metodreflektion	32
8.2	Resultatdiskussion	33
8.3	Specialpedagogiska implikationer	36
8.4	Förslag till vidare forskning	37
	Referenslista	39
	Bilaga 1	
	Bilaga 2	

1. Inledning

Förskolan skall enligt styrdokument arbeta för en *inkluderande* miljö där *alla barn* skall ges möjlighet att utvecklas efter individuella förutsättningar. Det finns ingen specifik klassificering eller beskrivning som tydliggör vilka barn som anses ingå i gruppen som är i behov av särskilt stöd. Anledningar som anges är olika inlärningsproblem, talsvårigheter, långsam inläring, neurologiska avvikelser och kroniska sjukdomar. Individuell bedömning och utgångspunkten är att barn i behov av särskilt stöd med eller utan funktionshinder blir bemötta på samma villkor som *alla andra barn*. Ny skollag (2010) beskriver övergripande mål med utbildningssystemet, ”Den ska främja alla barns utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (s.24). Även Lpfö-98(rev) påtalar vikten av *främjande* insatser i både innehåll och metoder för barns utveckling och lärande. Vidare också att ”personalen kontinuerligt får den kompetensutveckling som behövs för att kunna utföra sina arbetsuppgifter” (s.16).

Detta arbete kommer att fokusera på hur pedagoger kan *främja alla barns* språkförståelse, språkutveckling, samspel och kommunikation i förebyggande syfte. Samt hur specialpedagogens arbete i detta kan verka *förebyggande* och *främjande* som stöd för pedagogerna i verksamheten. Samhällets uppbyggnad och struktur ställer stora krav på den enskilde individen att behärska funktioner såsom språk och kommunikation. Bjar och Liberg (2003) påtalar vikten av att förskola och skola ger förutsättningar för barns utveckling inom dessa områden. De menar att människans språk, samspel och kommunikation är centralt för samhällets utveckling och att medborgarna deltar aktivt i samhällets demokratiska processer. För detta behöver individerna olika språkliga redskap. Bjar och Liberg menar att barn lär sig språk i samspel med sin omgivning. De utgår från att språkutvecklingen är förankrad både i ett kognitivt och i ett sociokulturellt sammanhang. Barnets individuella förmågor och förutsättningar att bearbeta information, tillfällen för kommunikation och det språk barnet möter i sin omgivning är därmed faktorer som påverkar och formar barnets språk. I samspel och kommunikation lär sig barnet hur språket används samt att producera tal och språkregler.

Barn har olika förutsättningar och möjligheter att utvecklas inom språk, kommunikation och samspel. I sin tur kan intellektuella-, fysiska- eller psykiska begränsningar medföra hinder för denna språkliga och kommunikativa förmåga vilket kan leda till att individen uppfattas inte leva upp till samhällets normer och förväntningar. Barn med kommunikations-, samspelets- och språksvårigheter kan av omgivningen uppfattas som svåra att förstå. Detta ökar risken att de får inadekvata svar vilket inte uppmuntrar den språkliga utvecklingen och förståelsen för språket. Följden kan bli att barnen undviker dialog och samspel. Risken att hamna i utanförskap ökar därmed. Hansson (2003) menar att språklig och kommunikativ kompetens betraktas som nyckelfärdigheter i dagens informationssamhälle. Barn med svårigheter inom språk- och kommunikationsfärdigheter utgör därför en riskgrupp med högre benägenhet än övriga barn att utveckla dyslexi och allmänna inläringssvårigheter menar Hansson. Vidare uttrycks att tidig screening och kartläggning kring barns språk och kommunikationsfärdigheter gör det möjligt att identifiera eventuella hinder och arbeta förebyggande och främjande med tidiga insatser.

Specialpedagogiska arbetsuppgifter har stor variation. Arbetsuppgifterna berör områden inom organisations-, grupp- och individnivå. I examensförordningen för specialpedagoger (SFS 2007:638) står bland annat beskrivet att arbetet innebär förebyggande insatser, verka som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att möta behoven hos alla barn.

En intressant fråga blir således hur pedagogerna stödjer och uppmuntrar barnen i samtal med förbyggande och främjande syfte för språkutveckling, samspel och kommunikation. Fokus kommer att ligga på de barn som beskrivs som barn med språksvårigheter och de barn som anses möta vissa hinder i samspelet med sin omgivning. På ett övergripande plan handlar det om hur och vad man gör i förskolans verksamhet för att skapa en miljö som är gynnsam för *alla barns* språkutveckling och kommunikativa kompetens. Mer specifikt kommer denna studie att fokusera på hur och vad pedagogerna gör för att stödja, stimulera och utveckla språk-, kommunikations- och samspelsfärdigheter hos barnen i samtal i icke planerade aktiviteter. Dessutom sätter jag ljuset på hur specialpedagogen arbetar *förebyggande* och *främjande* för att stötta och ge personalen vägledning i arbetet med att skapa och ge barnen möjligheter till ökad kompetens i språk- och kommunikationsfärdigheter för att förebygga risken att hamna i utanförskap och riskzonen. Studien kommer inte att belysa bakomliggande orsaker till eventuella svårigheter eller olika diagnosers betydelse.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur personalen arbetar främjande och förebyggande med barns språkutveckling och kommunikativa strategier i samspel i icke planerade aktiviteter samt specialpedagogens roll i detta.

- Hur gör personalen för att göra alla barn delaktiga i samtal och samspel?
- Hur bemöts barnen i samtal?
- Hur tas initiativ till kommunikation?
- Vad handlar innehållet i samtalen om? Hur utvecklas det?
- Hur arbetar specialpedagogen främjande och förebyggande runt språkutveckling och kommunikativa strategier genom stöd, råd och vägledning till personal?

3. Bakgrund

3.1 Förskolans framväxt

Utveckling och förändring har präglat förskolans framväxt och uppbyggnad. Under 1900-talet har hela samhället genomgått en omvandling. Förskolans framväxt sammanfaller med det svenska välfärdsamhällets uppbyggnad. Richardsson (2010) beskriver hur industrialiseringen och urbaniseringen pågick och hur andra, samt nya livsvillkor och arbetsvillkor skapades. Från att hela ansvaret för barnens utveckling vilat på den enskilde familjen till välfärdssamhällets utveckling, där samhället och offentliga institutioner får en stor roll med mycket inflytande kring barnens utveckling. Samhällets ansvar för den enskilde individen ökar och en förskjutning har skett från den enskilde familjens ansvar till samhällets offentliga institutioner menar Richardsson. Förskolans framväxt har sin grund i föräldrars behov av omsorg för sina barn under den tid de förvärvsarbetade. Richardsson (2010) skriver: "Förskoleverksamheten i Sverige var i mitten av 1900-talet av mycket begränsad omfattning. Den var initierad på privat väg, hade högst varierande omfattning och var socialt motiverad. Benämningen på de olika institutionerna växlade och det är inte lätt att få säker kunskap om deras historia" (s. 172). Marklund (1984) skriver, "Vad vi idag kallar förskola har haft andra namn som barnkrubba, barnträdgård, kindergarten, barnstuga, barnhem och lekskola" (s.121). Vidare lyfter Richardsson (2010) hur syftet med de första barnkrubborna som senare kom att

kallas daghem var socialt motiverade med tillsyn och vård till fattiga barn vars mödrar förvärvsarbetade.

I samma tidsepok växte det i andra delar av Europa fram barninstitutioner med en bakomliggande pedagogisk tanke. Dessa var främst inspirerade av den tyske pedagogen Friedrich Fröbel. Richardsson (2010) beskriver Frøbels syn på små barns lärande. Enligt Richardsson menar Fröbel att barn är för små för att skolas men är i behov av att vårdas på liknande sätt som plantor för att utvecklas på mest gynnsamma vis. Fröbel ansåg att små barn är i behov av vårdande, erfarna och kunniga vuxna. De vuxna bör möta barnen på barnens utvecklingsnivå samt att de vuxna har kompetens och erfarenhet att se och möta barnen i det utvecklingsstadiet barnen befinner sig. Detta synsätt präglar till stor del den svenska förskolans framväxt menar Richardsson.

Richardsson (2010) skriver, ”Det stora genombrottet kom i och med *1968 års barnstugeutredning* och dess arbete och slutligen riksdagens beslut år 1973 om en lag om *allmän förskola*. Det är viktigt att uppmärksamma att Barnstugeutredningen till skillnad från tidigare utredningar medvetet och konsekvent såg problemet ur psykologisk och pedagogisk synvinkel liksom den förankrade sina förslag ur den vetenskapliga uppfattningen” (s.175). Syftet med allmän förskola var att i samarbete med hemmen främja en allsidig utveckling såväl fysiskt som socialt hos barn som ej ännu uppnått skolpliktig ålder eller av andra skäl har uppskjuten skolstart. Rätten att få plats, men inte skyldighet att gå i allmän förskola gällde alla från och med den höstterminen barnen fyllde fyra år. Marklund (1984) skriver; ”Förskolan ska också finnas för barn under sex år som av fysiska, psykiska, sociala, språkliga och andra skäl är i behov av särskilt stöd och stimulans” (s.124). Utöver den allmänna förskolan fanns vid denna tidpunkt även daghem, vars uppgift var att ge barnen omsorg under den tid som föräldrarna förvärvsarbetade eller studerade. År 1977 ersattes lagen om allmän förskola av en ny lag, *lagen om barnomsorg* vilken även kom att omfatta barn i de lägre skolåren. Från och med höstterminen 2012 har den avgiftsfria omsorgen utvidgats och omfattar även treåringar.

Richardsson (2010) tar upp två viktiga beslut om förskolan som fattades av 1998 års riksdag. Det ena gällde införandet av en *läroplan för förskolan* (Lpfö 98). Den ska ange förskolans värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för verksamheten. Det andra gällde överförandet av frågor rörande förskola och skolbarnomsorg från social- till skolsektorn. Tillsynen flyttades därmed från Socialstyrelsen till Skolverket” (s.177). Läroplan för förskolan (Lpfö 98) ersatte det pedagogiska programmet som var utformat av socialstyrelsen. Hösten 2010 ersattes Lpfö-98 med en reviderad utgåva.

3.2 Styrdokument

Denna studie har genomförts i förskoleverksamhet, vilket innebär att den berörs av olika styrdokument som anger på vilket sätt verksamheten förväntas bedrivas och genomföras. Studiens syfte är att undersöka hur personalen arbetar främjande och förebyggande med barns språkutveckling och kommunikativa strategier i samspel i icke planerad verksamhet samt specialpedagogens roll i detta. I följande avsnitt presenteras relevanta styrdokument som reglerar och anger riktlinjer för hur förskoleverksamheten förväntas utföras utifrån studiens syfte. Följande styrdokument presenteras: *skollagen*, *FN:s barnkonvention*, *Lpfö-98 (rev.2010)* och *Salamanca deklARATIONEN*.

3.2.1 Skollagen

Skollagen innehåller bestämmelser för det svenska utbildningssystemets skolformer där förskolan är en av dessa. Ny skollag (2010) påtalar: ”det ska, genom en tydlig koppling till FN:s konvention om barnets rättigheter, klargöras att barnets bästa ska vara utgångspunkten i all utbildning” (s.9). Den nya skollagen (2010) säger att, ”Utbildningen inom skolväsendet ska syfta till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (s.24). Förskolan är det första steget i det svenska utbildningssystemet och omfattas av skollagen. Skollagen beskriver även syftet med förskolan och poängterar att den ska stimulera lärandet och utveckling samt erbjuda en trygg omsorg.

Skollagen (2010) påtalar att det ska finnas elevhälsa, som bland annat omfattas av specialpedagogiska insatser. ”Elevhälsan ska främst vara förebyggande och främjande” (s.65). Skollagen beskriver vidare hur stöd kan utformas, ”Stödet kan ges som personalförstärkning, antingen till barngruppen generellt eller till det enskilda barnet, eller i form av konsultation och handledning till personalen” (s.126). Barn som behöver särskilt stöd, psykiskt, fysiskt eller av andra skäl skall ges det stöd som deras behov kräver.

För varje skolform gäller en läroplan som utgår från bestämmelserna i den nya skollagen. För förskolan gäller, Läroplan för förskolan Lpfö 98 reviderad 2010; Lpfö-98 (rev.)

3.2.2. FN:s barnkonvention

Förenta nationernas generalsförsamling antog den 20 november 1989 konventionen om barnets rättigheter. Dokumentet är folkrättsligt bindande och tillkommer alla barn och ungdomar upp till 18 år. Sverige var ett av de första länderna att anta konventionen och har därmed åtagit sig att garantera rättigheterna för barn och ungdomar i Sverige. Konventionen innehåller 54 artiklar rörande barnets rättigheter.

Konventionens artikel 23 belyser frågor som berör handikappade barn samt barn som är i behov av särskilt stöd. Artikel 28 och 29 berör frågor knutna till utbildning. Mänskliga rättigheter (1999), artikel 29 skriver, ”Konventionsstaterna är överens om att barnets utbildning skall syfta till att: (a), utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysiska och psykisk förmåga...(s.50).

3.2.3. Lpfö-98 (rev.2010)

Lpfö-98 ersattes 2010 av en reviderad version, *Lpfö-98 (rev)*. Denna utgåva innebar kompletteringar och förtydligande av vissa mål och riktlinjer. Vidare innehöll den kompletterande avsnitt om utvärdering, uppföljning och utveckling samt förskollärares och förskolechefens ansvar.

Lpfö-98 (rev) anger inte hur målen skall nås utan anger riktningen på förskolans förväntade arbete. Lpfö-98 (rev), ”**Målen** anger inriktningen på förskolans arbete och därmed också den förväntade kvalitetsutvecklingen. **Riktlinjer** för personal i förskolan anger dels förskollärares ansvar för att arbetet sker i enlighet med målen i läroplanen, dels det ansvar som vilar på var och en i arbetslaget i förskolan. Alla som arbetar i förskolan ska följa de normer och värden som anges i förskolans läroplan och bidra till att förskolans uppdrag genomförs” (s.8).

Dagens förskola skall bedriva verksamhet för barn i åldrarna 1-5 år. Detta utgör samhällets första steg i utbildningssystemet för barn och ungdomar 1-16 år. Förskolans uppdrag innebär att lägga grunden för ett livslångt lärande med inkluderande arbetssätt. Lpfö-98 (rev), "Förskolan ska främja lärande, vilket förutsätter en aktiv diskussion i arbetslaget om innebörden i begreppen kunskap och lärande" (s.6). De vuxnas förhållningssätt är viktiga inom förskolan då det påverkar barns förståelse och respekt för skyldigheter och rättigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle. En av förskolans uppgifter är att förmedla och förankra grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna.

Vidare ingår i förskolans uppdrag att främja alla barns utveckling och lärande samt ta hänsyn till barnens olika förutsättningar och behov. Verksamheten ska utgå från barnets behov, med en helhetssyn på barnet och utformas så att utveckling, lärande och omsorg bildar en helhet. Förskolans uppdrag är att anpassa och erbjuda alla barn en god pedagogisk verksamhet. Lpfö-98 (rev.2010) "Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Personalens förmåga att förstå och samspela med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktigt, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och få uppleva sig vara en tillgång i gruppen" (s.5)

Förskolans uppdrag är även att utveckla barns språk och kommunikation. Läroplanen för förskolan, Lpfö 98 (rev.2010) ger lärarna i uppdrag att stimulera och utmana barns språk- och kommunikationsutveckling. Barnen skall ges förutsättningar och möjligheter till att utveckla ett nyanserat talspråk, ordförråd och begreppsuppfattning. "Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation" (s.12). Lpfö-98 (rev.2010) betonar vikten av att kunna kommunicera. Att kunna samarbeta och söka sig ny kunskap är nödvändigt i ett samhälle präglad av snabb förändringstakt med stort informationsflöde.

Förskolan ska utveckla nyfikenhet, intresse och begynnande förståelse för skriftspråket och symboler samt dess kommunikativa funktioner. Förskolan skall erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande och särskilt uppmärksamma och stödja de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling. Den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. Detta ställer krav på hur verksamheterna utformas och personalens kompetens och kunskap vilket också beskrivs och poängteras i läroplanen som uppdrag för förskolan där det beskrivs att lärandet ska baseras på samspel mellan vuxna och barn likaså att barn lär av varandra. Personalens förmåga att samspela, förstå och vara observant på vilka barn som behöver mer stöd än andra är viktigt barnens för fortsatta lärande och utveckling.

Lpfö-98 (rev.2010) anger även riktlinjer för förskolechefens ansvar. Förskolechefen ansvarar för förskolans kvalitet och har inom givna ramar ett särskilt ansvar. Förskolechefen ansvarar för att förskolans lärandemiljö utformas så att barnen får tillgång till en bra miljö och material för utveckling och lärande, att verksamheten utformas så att barn får det särskilda stöd och den hjälp och de utmaningar de behöver. Dessutom innebär ansvaret att personalen kontinuerligt ges den kompetensutveckling som krävs för att professionellt utföra sina arbetsuppgifter.

3.2.4. Salamancadeklarationen

Grundtanken i Salamancadeklarationen (2/2006) är att man erkänner behovet av att arbeta för målet, en skola för alla, och därmed åstadkomma undervisning som är till för alla barn, som tillgodoser individuella behov och stödjer lärande. Dokumentet utgör ett viktigt bidrag till att förverkliga en undervisning för alla barn och att göra pedagogiken effektivare. Ett av Salamancadeklarationens prioriterade områden (2/2006) är förskoleundervisningen. Här betonas vikten av att ge stöd och stimulans på ett tidigt stadium och med inriktning på att främja barnens sociala, fysiska och intellektuella utveckling. Salamancadeklarationen (2/2006) påtalar, "En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och följaktligen, för hela samhället" (s.17). Salamancadeklarationen (2/2006) uttrycker även att "Barn med behov av särskilt stöd bör erhålla ytterligare inlärningsstöd inom ramen för den ordinarie kursplanen, inte en annorlunda kursplanen. Den vägledande principen bör vara att ge alla barn samma undervisning, samtidigt som man ger ytterligare assistans och stöd till de barn som behöver" (s.24).

3.2.5. Examensförordning för specialpedagoger (SFS 2007:638)

Specialpedagogens arbetsuppgifter innebär att arbeta för att underlätta för barn i behov av särskilt stöd samt med förebyggande och främjande arbete. Detta arbete är indelat i olika nivåer; organisations-, grupp och individnivå. Enligt specialpedagogexamen (SFS 2007:638) ska en specialpedagog bland annat arbeta med att undanröja svårigheter och hinder, och medverka i förebyggande arbeten i olika lärandemiljöer. Vidare beskrivs även att en specialpedagogs arbete är att leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att möta behoven hos alla barn i verksamheten. Examensförordningen för specialpedagoger redogör dessutom att arbetsuppgifterna innebär att vara kvalificerad rådgivare och samtalspartner i pedagogiska frågor för bland annat personal, kollegor och föräldrar.

Ovan beskrivna styrdokument ger på så vis tydliga riktlinjer och regler för vad som krävs och förväntas av de enskilda kommunerna. Detta tydliggör ansvarsfördelningen, vilket också skiljer på kommunens, förskolechefens, rektorns, specialpedagogernas och pedagogernas uppdrag i den gemensamma verksamheten. Denna studie tar utgångspunkt i ovan nämnda styrdokument och blir därmed avhängig av hur den berörda kommunen förhåller sig till styrdokumentet och hur verksamheten organiseras inom givna ramar samt vilka lokala möjligheter som råder.

4. Teoretiska utgångspunkter

4.1 Specialpedagogik – ett mångfacetterat kunskapsområde

Björck-Åkesson och Nilhom (2007) lyfter att specialpedagogiken är ett mångfacetterat kunskapsområde där olika perspektiv, synsätt och teorier både möts och bryts. Specialpedagogiken är ett tvärvetenskapligt kunskapsområde, vilket innebär att en rad ämnen som fysisk miljö, psykologi, biologi, sociologi och medicin involveras och relateras till varandra. Denna studie fokuserar på hur pedagogerna stödjer och uppmuntrar barnen i samtal med tyngdpunkten på de barn som beskrivs som barn med språksvårigheter och de barn som anses möta vissa hinder i samspelet med sin omgivning. Även hur specialpedagogen arbetar främjande och förebyggande för att stötta och ge personalen vägledning i arbetet för att skapa och ge barnen möjligheter till ökad kompetens i språk- och kommunikationsfärdigheter för att förebygga risken att hamna i utanförskap och i riskzonen.

Fischbein (2007) skriver, ”Specialpedagogiken kan exempelvis inte bortse från biologiska förutsättningar hos individen eller det fysiska rummets betydelse för lärande och välbefinnande...” (s.21). Fischbein betonar att ”...orsaker till att svårigheter som uppkommer i en pedagogisk situation inte kan hänföras enbart till barnets förutsättningar eller enbart till omgivningen utan att svårigheter eller möjligheter uppstår i mötet mellan dessa. Det andra antagandet innebär att både biologiska förutsättningar hos barnet (materia) och upplevelser hos och av barnet (sociala konstruktioner) är viktiga för förståelse av verkligheten. För att förstå vad som händer i en pedagogisk situation behöver man således kunskaper inom *olika områden*” (s.22).

4.2 Perspektiv på specialpedagogik

Rosenqvist (2007) diskuterar och problematiserar kring olika sätt att se på specialpedagogik. Där beskrivs å ena sidan ett kategoriskt perspektiv å andra sidan ett relationellt perspektiv samt spänningen mellan dessa synsätt. Enligt Rosenqvist präglar dessa två perspektiv den diskussion som råder kring specialpedagogik i Sverige. Ett *kategoriskt* perspektiv ligger nära medicinska och psykologiska förklaringsmodeller, där kategorisering av människor med vissa egenskaper är framträdande och blir viktigt menar Rosenqvist. Det *relationella* perspektivet innebär att se individen i den totala situationen, där tyngdpunkten ligger i att identifiera orsaker till svårigheter i kontexten runt individen, menar Rosenqvist. Det *relationella perspektivet* beskrivs som företeelser som sker i interaktion och samspel mellan olika aktörer, där orsakerna till eventuella svårigheter inte identifieras till den enskilde individen. Här betonas istället vikten av omgivningen, miljön samt utformningar och förändringar av den. Rosenqvist (2007) tydliggör, ”Ett annat sätt att uttrycka samma sak är att man i det kategoriska perspektivet gärna studerar eleven med *svårigheter* medan man i det relationella perspektivet försöker se *elever i svårigheter*” (s.40). Dilemmat i detta menar Rosenqvist ligger i mötet mellan dessa perspektiv, mötet mellan individuella förutsättningar och egenskaper samt miljön individen möter. Specialpedagogiken befinner sig på så vis i ett spänningsfält mellan ytterändarna i ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv.

Dessa två perspektiv, det kategoriska och det relationella perspektivet svarar till stora delar mot de perspektiv Nilholm (2007) benämner *kompensatoriskt och kritiskt perspektiv*. I tillägg presenterar Nilholm ett tredje alternativt perspektiv, *dilemmaperspektivet*. Vad som skiljer perspektiven sinsemellan är vad de ser som problemområde och var problemet placeras,

individen som bärare, i omgivningen och dess struktur och uppbyggnad eller i variationen kring komplexiteten däremellan.

4.3 Kompensatoriskt-, kritiskt och dilemmaperspektiv

Kompensatoriskt perspektiv innebär enligt Nilholm (2007) att individen kompenseras för det som anses vara dess problem. Detta medför att vad som anses vara problem samt vilka individer som är bärare av problemen måste identifieras, därefter bestäms svårigheten. Individen ses och förstås som bärare av problemet. I första hand söker man efter psykologiska och neurologiska avvikelser som anses ligga utanför det normala variationsområdet. Utifrån resultaten som framkommer efter eventuell diagnostisering utarbetas och föreslås åtgärder och metoder för att kompensera för de svårigheter individen anses vara bärare av. Metoderna och åtgärderna fokuserar främst på kompensatoriska pedagogiska lösningar som utgår från det som anses vara brister hos individen. För individen innebär det ofta differentierat stöd i form av särskiljande lösningar.

Det *kritiska perspektivet*, vilket Nilholm (2007) beskriver, har vuxit fram ur kritiken mot det individcentrerade synsätt som det kategoriska perspektivet lägger tyngdpunkten och fokus vid. Det kritiska perspektivet anser det vara ideologiskt orätt att kategorisera och särskilja individer på grundval av olikheter och vad som anses vara normalt. Innebörden av det kritiska perspektivet är således att söka uppkomsten till svårigheterna utanför individen, i mötet med omgivningen. Ahlberg (2007) uttrycker att de specialpedagogiska perspektiven belyser vem som äger problemet och individens olikheter. Ahlberg menar att förklaringar bör belysas både i miljön och hos individen. Ahlberg (2007) uttrycker, "Det handlar inte om att utveckla *en* teori eller *ett* perspektiv utan om en mångfald av teorier och perspektiv med relevans för olika kunskapsobjekt inom det specialpedagogiska kunskapsområdet" (s.73). Nilholm (2007) menar att det kompensatoriska och det kritiska perspektivet utgör *dilemman* för hur specialpedagogiken kommer att utformas och utövas i verksamheterna, *dilemmaperspektivet*. Dilemmat innebär motsättningar som är svåra att lösa, vad som å ena sidan kan ses och uppfattas som ett individuellt problem kan å andra sidan också ses som ett problem kopplat till den kontext individen befinner sig i. Nilholm (2003) skriver, "Med dilemman menar jag motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men som hela tiden pockar på ställningstaganden" (s.61). Vidare talar Nilholm om hur detta skapar ständiga dilemman, att erbjuda alla likartad utbildning samtidigt som den ska vara anpassad till elevers olikheter och mångfald.

4.4 Ett sociokulturellt perspektiv

I det sociokulturella perspektivet läggs tyngdpunkten på att lärande och utveckling sker i samspel och interaktion mellan människor i det sammanhang, den sociokulturella miljö där hon ingår. Individuella förutsättningar för vidare utveckling, lärande och erfarenheter påverkas och ses ur ett sammanhang där individen är delaktig. Det sociokulturella perspektivet fokuserar inte enbart på individ eller miljö utan sammanhangen dem emellan. Förklaringsmodellen blir därmed samspelet mellan individen och miljön. Kommunikationen är en del av grunden för lärandet och utveckling.

Ett sociokulturellt angreppssätt tar sin utgångspunkt i Lev Semenovich Vygotskijs teorier. Säljö (2005) beskriver det sociokulturella perspektivet utifrån Vygotskijs teorier där det centrala är att utveckling och lärande är en ständig process som sker via samspel, kommunikation och interaktion med omgivningen. Vygotskij föddes i Vitryssland 1896. Han

arbetade stora delar av sitt liv i Moskva där han forskade och undervisade, bland annat vid psykologiska, pedagogiska och medicinska institutioner. Vygotskij dog i Moskva 1934 till följd av en lång sjukdomstid av tuberkulos.

Bråten (1998) beskriver hur Vygotskij påverkades i tidigt skede av den ukrainske språkforskaren Alexander Potebnya som hävdade att språk och tänkande inte är identiska, utan att tänkandet föds med språket. Detta födde intresse hos Vygotskij att forska vidare kring. Språkets och tänkandets utveckling är påverkade och beroende av individuella förutsättningar hos individen och den kontext människan befinner sig i, liksom hur psykologiska processer organiseras i samspel med omgivningen hos den enskilde individen för att utvecklas till funktionella system för fortsatt utveckling och lärande.

Bråten (1998) beskriver hur Vygotskij hämtade idéer från Piagets teorier om barns utveckling. Piagets teorier beskriver de universella stadierna i barns utveckling. Barnet måste ha gått igenom föregående stadier för att kunna lära in och förstå saker som tillhör ett senare stadium. Språkutvecklingen är enligt Piaget en spegling av tänkandets utveckling, vilket alltså står i kontrast till Vygotskijs syn på förhållandet mellan språk och tänkande. Jerlang (1991) beskriver Piagets teoretiska grundtaganden kring utveckling genom vad Piaget kallar internaliseringsprocess, vilket innebär att det yttre görs till det inre. Utveckling och lärande hos individen sker via aktivitet hos individen d.v.s individens egen inre drivkraft att möta omgivningen. Evenshaug och Hallen (2009) beskriver Piagets teori runt förståelse och insikt, ”Förståelse konstruerar barnen själva när de ställs inför konkreta uppgifter som de kan hantera” (s.118), en process enligt Piaget.

Bråten (1998) redogör för hur språket utvecklas, enligt Piaget övervägande av imitation av den sociala omvärlden. Både Piaget och Vygotskij anser på så vis att omgivningen har betydelse för individens utveckling och lärande. Piaget lägger tyngdpunkten på individens egen aktivitet med omgivningen medan Vygotskij betonar omgivningens förmåga att skapa samspel, delaktighet och interaktion för barns lärande och intellektuella utveckling. Evenshaug och Hallen (2009) skriver, ”Piaget uppfattar barnens intellektuella utveckling som en närmast självstyrd process. Barnen uppfattas på sätt och vis som isolerade vetenskapsmän som utforskar världen och på egen hand gör sina upptäckter. Idag vet vi att barnen utvecklar sina grundläggande kognitiva färdigheter i samspel och samarbete med andra och att det sociokulturella sammanhanget är av stor betydelse” (s.135), vilket är i linje med Vygotskijs uppfattning.

Bråten (1998) beskriver hur Vygotskijs tankar formades i en social situation som präglades av bland annat revolution, inbördeskrig och ekonomisk kris. Forskningen han bedrev representerades i stor grad av barn som hade medicinska, sociala, fysiska, psykologiska och pedagogiska problem. Detta bildade bakgrunden till Vygotskijs intresse för avvikande beteenden, utvecklingsstörningar och olika funktionsnedsättningar. Att identifiera och rehabilitera dessa grupper av barn var en utmaning. Vidare på ett lämpligt sätt lägga upp undervisningen för barn med vitt skilda bakgrunder, förutsättningar och psykologiska egenskaper. Detta kan ses som tidig specialpedagogisk forskning med ett tvärvetenskapligt angreppssätt. Vygotskijs teorier tar utgångspunkt i forskning där människan ses som en del av helheten, påverkad, präglad och med olika individuella förutsättningar samt beroende av den kontext hon befinner sig i. För att förstå en individ måste man sätta henne i både ett kulturellt och samhälleligt sammanhang. Vygotskij betonar även människans förhållande till sin fysiska omvärld. Här nämns begreppet artefakter, olika typer av verktyg som böcker och symboler i form och ord som varje individ omges av. Dessa sammanhang hänger ihop dialektiskt, de

påverkas av varandra vilket leder till utveckling. Detta resonemang är en del av den plattform som Vygotskijs forskning och teori grundar sig på. Vygotskij kopplar samman psykologiska-, fysiska- och pedagogiska teorier, dess växelverkan och samverkan i den kultur och miljö människan befinner sig i – ett sociokulturellt perspektiv.

4.5 Mediering - kulturella redskap

Smidt (2010) beskriver sin tolkning av Vygotskijs grundtanke vad gäller social mediering och kulturella redskap. Människan föds i en social miljö, i en kultur som både ger möjligheter och begränsningar till utveckling. Detta innebär att både de människor och de kulturella redskap barnet omges av påverkar barnets utveckling. Barnets utveckling påverkas av hur omgivningen kommunicerar, samspelar samt ger förståelse för hur de kulturella redskapen kan användas. De kulturella redskapen fungerar som metoder för människan att hantera problemlösning och tänkande. Dessa kulturella redskap är skapade av människan i social interaktion. Vygotskij definierade bland annat språk, räkneselement, symboler och konstverk som kulturella redskap.

Säljö (2000) menar att barnet inte enbart är en produkt av dessa förhållanden utan kan med egen förmåga, kraft och vilja påverka dessa förhållanden. Barnets främsta kontakt med kulturella redskap sker via språket. Språket blir på så vis ett viktigt redskap för att hantera sina erfarenheter. I tanken bearbetas erfarenheter och kunskap med tidigare erfarenheter, jämförelser och slutsatser görs. Denna process kallar Vygotskij mediering, vilket bidrar till utvecklingen av högre mentala processer. Mediering handlar således om att använda kulturella redskap för att göra kvalitativa förändringar av utvecklingen i tänkandet. Smidt (2010) skriver, *"Mediering är olika sätt att kommunicera, främst genom tecken och symboler, i syfte att förstå och förklara eller representera världen och våra erfarenheter"* (s.43). Då barnet tillägnar sig och använder olika kulturella redskap sker en utveckling. Enligt Smidt (2010) menar Vygotskij att utveckling sker via två olika processer, lägre mentala processer som rör minne, perception och tänkande som har med känslor att göra och högre mentala processer som är av ett socialt ursprung. Detta innebär att de högre mentala processerna med sitt sociala ursprung är beroende och utvecklas genom mänsklig kommunikation och interaktion med hjälp av olika kulturella redskap. Säljö (2011) menar att *"Det i särklass viktigaste psykologiska redskapet är språket. Det är genom språket som människan blir delaktig i andras perspektiv och det är genom språket som sociokulturella erfarenheter förmedlas..."* *"Det som är speciellt med språket är att det fungerar som ett redskap för kommunikation både mellan människor och inom människor. Språket är med andra ord länken mellan samhället (och de kollektiva erfarenheterna) och individen"* (s.164-165).

4.6 Proximala utvecklingszonen

Hundeide (2007) menar att det är naivt att tro att ett barn som får utveckla sig fritt och på egna villkor kommer att växa upp och bli en anpassad medborgare. Det är också naivt att tro att omsorg om barnets känslomässiga utveckling är tillräckligt. För att ett barn skall utvecklas optimalt behöver barnet en social gemenskap att utvecklas i. Ett aktivt deltagande och engagemang av vuxna i omgivningen. Säljö (2011) skriver, *"Denna ide om dynamiken i människors tänkande och färdigheter, liksom beroendet av social interaktion och stöd från andra, är utgångspunkten för ett av Vygotskijs mest kända begrepp: den närmaste utvecklingszonen (zone of proximal development eller i kortform på engelska, ZPD)"* (s.167).

Det krävs att omgivningen i samspel med barnet är lyhörda för barnens initiativ och aktiviteter. Att omgivningen stöttar och leder barnet så att barnet får en rikare upplevelse och erfarenhet i samspelet än det skulle få utan detta stöd. Graden av stöd regleras efter barnets förmåga och utmaningens svårighetsgrad. Stödet minskas i takt med att barnet klarar med mindre stöd. Stödet bör hela tiden ligga på gränsen till vad barnet kan klara av. I detta ligger att barnet genom stöd kan klara och nå längre än vad det hade gjort på egen hand. Dale (1998) beskriver Vygotskijs begrepp *den proximala utvecklingszonen* – zonen för den närmaste utvecklingen. Barnets utveckling sker i två faser, den första är barnets aktuella utvecklingsnivå, det barnet klarar på egen hand, självständigt. Den andra nivån, det barnet klarar att lösa med hjälp, vägledning och stöd av vuxen – den proximala utvecklingszonen. Detta leder till fortsatt utveckling och lärande, vilket även genererar lust och nyfikenhet hos den enskilde individen. Evenshaug och Hallen (2009) menar, ”I den proximala utvecklingszonen skapas också en dynamisk kontakt mellan lärande och utveckling. Enligt Vygotskij är det inte på det viset att den psykologiska utvecklingen kommer först och skapar grund för undervisning och lärande. Utvecklingen är tvärtom *beroende av* och kommer *efter* undervisning och lärande” (s.137).

Hundeide (2007) påtalar vikten av de vuxnas kännedom om den aktuella utvecklingsnivån för att kunna stimulera och motivera i den proximala utvecklingszonen. Likaså Smidt (2010) lyfter detta och påtalar utvecklingsmöjligheterna då omgivningens stöd och vägledning ligger på ”fel” nivå. Motivationen, lusten och viljan till nytt lärande och utveckling kan hämmas om utmaningarna blir allt för lätta eller för svåra. På så vis är det av stor vikt att omgivningen känner väl till den aktuella utvecklingsnivån hos den enskilde individen.

4.7 Scaffolding

Scaffolding kallas det begrepp som den vägledande förväntas utföra i den proximala utvecklingszonen. Scaffolding betyder stödstruktur. Smidt (2010) skriver ”Den brukar användas om den mer kompetenta personens roll att hjälpa barnet från den aktuella prestationen till den potentiella nivån” (s.119). Det krävs att den vuxne är lyhörd för barnets behov av stöttning och att stödet ges vid rätt tillfälle. Säljö (2011) menar att detta stöd kan ske via kommunikativ uppmuntran, blickkontakt och fysisk beröring. Stödet hjälper barnet att utnyttja och uppfatta sina tidigare erfarenheter, färdigheter och kunskaper för att vidareutvecklas mot närmaste utvecklingszon.

Alexandersson (2009) betonar den vuxnes betydelse för lärandeprocessen och menar att lärandet bygger på interaktion mellan människor. Det är de vuxna som skapar den sociala miljö där samspelemöjligheterna för lärande skapas, vilket innebär att miljön och omgivningen är av största betydelse. Det krävs aktiva, lyhörda och initiativrika vuxna i en aktiv miljö med aktiva barn. Alexandersson beskriver *scaffolding*; ”Det handlar om att få *anpassat stöd*, ett stöd som anpassas både till barnets färdighetsnivå och till uppgiftens svårighetsgrad. Att utgå från barnets initiativ i vägledningen så att barnet så småningom behärskar situationen på egen hand blir då centralt” (s.113). Att ge denna struktur skapar förutsättningar för fortsatt lärande, ett samarbete där båda parter påverkar varandra och bidrar utifrån tidigare erfarenheter, kunskaper och förutsättningar.

Säljö (2010) beskriver scaffolding på liknande sätt. Säljö beskriver bland annat *kommunikativa stöttor* vars uppgift är att bryta ner problemet i mindre delar för att ge stöd i möjlig handlingsplan och struktur för att lösa uppgiften. Här får barnet stöd och insikt i hur man kan ta sig an och tolka problemet samt rimliga sätt att lösa det på, steg för steg. Säljö

(2010) skriver, "Stöttorna kan jämföras med ett slags vägräcken som håller barnet på vägbanan genom att modern övervakar och korrigerar kursen i handlingen" (s.123). Vidare talar Säljö om scaffolding som *sam*-handlingar och *sam*-tänkande i kommunikation och samspelet som viktiga faktorer för vidareutveckling av kunskaper och färdigheter. Begreppet scaffolding innebär att lotsa och ge stöd för vidare utveckling både via handlingar, kommunikation och språk för att skapa vidare erfarenheter och tankemönster för fortsatt utveckling.

4.8 Språk, kommunikation och samspel

Strandberg (2006) menar att i det sociokulturella perspektivet ses samspel och kommunikation som grundläggande faktorer för interaktion. Interaktionen lägger sedan grunden för individens intellektuella och emotionella utveckling. Språket spelar här en viktig roll och fungerar som ett verktyg för att kommunicera, delta och agera i samspel och interaktion. Vidare blir språket ett verktyg för tänkandet. Nilsson och Waldemarsson (1998) förklarar att ordet *kommunikation* härstammar från latinets *communicare*, vilket betyder att något blir gemensamt. Nordstedts Svenska Ordbok (1991) förklarar ordet *språk* som "mänskligt system för kommunikation med en uppsättning ord som kombineras enl. vissa grammatiska regler" (s.939) och ordet *samspel* som att "handla eller utföras med gemensam verkan särskilt genom att olika parter bidrar på olika sätt" (s.839).

I det sociokulturella perspektivet är samspel betydande för utveckling och lärande. Smidt (2010) belyser Vygotskijs teorier kring interaktion och menar att meningsfulla interaktioner är grunden till utveckling och lärande. Enligt Vygotskijs teori är människors samspel inte enbart en metod som kan stödja utveckling och samspel utan *är* utveckling och lärande. Strandberg (2006) skriver, "För Vygotskij är social kompetens ett fundament av människors utveckling. Social kompetens är alla former av samspel, och samspel grundlägger utveckling" (s.47). "De förskolor och skolor som skapar många samspel mellan barn och vuxna, och mellan barn och barn kommer därför att skapa en kraftfull plattform för barnens lärande och utveckling" (Strandberg 2006, s.49).

4.8.1 Språk

Säljö (2010) menar att språket är den mest unika beståndsdel av människans kunskapsbildning. Det är genom språket vi kan kommunicera och utbyta erfarenheter med varandra. Med hjälp av språket och kommunikationens konst blir vi delaktiga och kan samspele med vår omgivning. Språket och kommunikativa strategier är på så vis redskap för hur vi kan förstå och erfara vår omvärld i samspel och interaktion med andra för att göra och hämta nya erfarenheter och kunskaper. "Språket är *samtidigt* ett kollektivt, interaktivt *och* individuellt sociokulturellt redskap" (Säljö 2010, s.87). Vidare menar Säljö att språket är ett dynamiskt och levande instrument som anpassas till olika behov i skilda sammanhang. Att lära sig använda språket är komplicerat. Det ingår att lära liknelser, begrepp, ironi, skämt med mera och detta sker i samspel med andra. Att behärska språket, förståelse för orden och kroppsspråk blir på så vis en viktig förutsättning för att kunna kommunicera och samspele med omgivningen för att delta i interaktionen. Säljö (2010) betonar att med hjälp av det talade språket och genom samspelet i kombination med den materiella omvärlden individen befinner sig i följer en emotionell och kognitiv utveckling, språket blir ett verktyg för tänkandet. "Det är genom socialt samspel som vi kommer i kontakt med omvärlden och blir delaktiga i de sätt att tänka och handla som är framträdande i vår kulturella omgivning. Det är ur en sådan interaktion vi hämtar näring till vår egen världsbild och subjektivitet" (s.232).

4.8.2 Kommunikation och samspel

Individens kommunikation kan ses som grunden för relationer och samspel. Kommunikation kan ske på skilda sätt, bland annat genom det talade språket, texter, bilder, ögonkontakt och gester. Nilsson och Waldemarsson (1998) menar att kommunikation med hjälp av det talade språket kan sägas utgöra länken mellan individer. Vidare uttrycks att kommunikation kan ses som en process där budskap skickas från sändare till mottagare vars innehåll kan vara information, tankar, känslor och påverkan. I kommunikation krävs aktivt deltagande och växelverkan i turtagandet. För att kommunikationen ska fungera krävs både aktivt lyssnande och aktivt talande samt en förståelse av innehållet och de talade orden. Nilsson och Waldemarsson (1998) skriver, "Vi skapar med hjälp av vår kommunikation med andra människor också ordning i vår bild av världen, vi kategoriserar och ger namn åt saker, personer och händelser. Samspelet hjälper oss att begripa världen, vilken blir gripbar och förändringsbar" (s.10). Att möta andra och oss själva görs möjligt genom språk, kommunikation och samspel. Med hjälp av språket och kommunikationen kan vi närma oss andra människor för att skapa gemenskap, delaktighet och närhet i samspel.

Svensson (1998) betonar språkets funktion för att få kontakt med andra människor, vilket innebär att språket är väsentligt för individens hela utveckling. Vidare påtalas konsten att kommunicera, hur språket i talad form används för att samspela och komma i kontakt med omgivningen. Kommunikation kan förklaras som något som avses delas med någon annan, ett ömsesidigt utbyte då personer delger varandra. Svensson (1998) uttrycker, "För att kommunikationen ska fungera tillfredställande krävs ett samspel mellan parterna. Språk är ett av flera sätt att kommunicera" (s.12). För att samspelet och kommunikationen med hjälp av det talade språket ska fungera i ett ömsesidigt turtagande krävs därför färdigheter i samspel, kommunikation och förståelse och innebörden av de talade orden i språket. Detta för att kunna delta aktivt och känna delaktighet. Svensson påtalar vikten av de vuxnas ansvar för att upprätthålla kommunikationen. Detta skapar möjligheter för barnen att utvidga den språkliga förmågan och ger barnen erfarenheter och kunskap om hur ett samspel kan skapas och upprätthålls. Den vuxnes lyhördhet för barnet och anpassning av språket blir viktiga delar för upprätthållandet av kommunikationen. En anpassad kommunikation kan innebära att de vuxna använder sig av enklare och korta ord samt korta och enkla meningar i samtal med barn. Likaså att samtalet präglas av utvidgande frågor. Att tillrättalägga språket, att anpassa kommunikationen, ökar barnens möjligheter till ökad språkförståelse. Ett ökat intresse att vara kvar och delta i samtalet underlättar barnens språkinläring och nyinläring av ord och begrepp. Som följd av detta utvecklas även barnens sociala kompetens, förmågan att kommunicera och samspela med omgivningen menar Svensson (1998).

Evenshaug och Hallen (2009) beskriver samspelet mellan individer som en dans som bara flyter på. Ett aktivt handlande och deltagande, en tolkning av omgivningen där turtagandet växlar mellan sändare och mottagare. Att lära sig denna dans kräver närvarande och uppmärksamma vuxna. Evenshaug och Hallen (2009) skriver, "Även om båda parter från första stund kommer med aktiva bidrag till samspelet, är det uppenbart att det rör sig om ett asymmetriskt förhållande där de vuxna måste ha ansvaret och ledningen. Men samtidigt är målet en allt större symmetri genom mer medvetna och självständiga initiativ från barnets sida" (s.43). Förmågan till att utveckla goda samspelsegenskaper är beroende av vuxna som är mottagliga för barnens signaler, närvarande och att de skapar möjligheter för delaktighet i olika typer av samspel.

5 Tidigare forskning

Persson (2008) redovisar i Vetenskapsrådet (11:2008) rapportserie kring forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem. Här påtalas bland annat barngruppens sammansättning och storlek som viktiga faktorer för att skapa gynnsamma förutsättningar för barns utveckling och lärande. Även personalens kompetens, utbildningsnivå, kompetensutveckling och stöd i arbetet beskrivs som avgörande faktorer för att upprätthålla en god pedagogisk kvalitet i arbetet. Vidare påtalas hur antalet barn i grupperna påverkar den tid det enskilda barnet får i förfogande av vuxen. Resultatet visar att de barn som är i behov av särskilt stöd och barn ur socialt utsatta grupper är de barn som har svårast att aktivt ta plats och skapa sig talutrymme. Sammanfattningsvis menar Persson att samspelets arena, kommunikation och språk är betydelsefulla faktorer för vidareutveckling och lärande.

I denna del kommer tidigare forskning om *språk, samspel och kommunikation, samt specialpedagogens roll och arbetsuppgifter* redovisas. Utgångspunkten vilar på studiens syfte och frågeställningar, vilket innebär tidigare forskning om språkutveckling, samspel och kommunikation och specialpedagogens roll och arbetsuppgifter.

5.1 Språk

Øzerk (1998) har undersökt 84 språkliga minoritetslevers språkliga liv och hur de tillägnat sig det norska språket. Resultatet påvisar ett starkt samband mellan kunskapsmässig utveckling språkligt och sociala kontakter. Øzerk hävdar mot bakgrund av sitt empiriska resultat att sociala kontakter genom arbete, lek och samarbete i accepterande och inkluderande miljöer är av stor betydelse för att tillägna sig språk, i det här fallet det norska språket. Øzerk menar att den sociala samvaron vid lek, samspel, vänskap och gemensamma aktiviteter underskattas vad gäller tillägnande och utvecklandet av språk. Vidare påtalar Øzerk att ord, uttryck och formuleringar är väsentligt och viktigt att tillägna och lära sig genom samverkan, samspel och sociala kontakter i en vardaglig miljö. Förhållandet mellan ord, begrepp och meningsbyggnad är på så vis ömsesidigt påverkat av de sociala kontakterna i samspel och kommunikation där vägledning av mer kompetenta vänner och bekanta är av stor betydelse. Øzerk påtalar vikten av att skapa begripliga och motiverande undervisningssituationer för inläring och utveckling av språk. Likaså mängden och kvaliteten är av stor betydelse för hur och vad barn lär sig och utvecklas språkligt. Øzerk (1998) skriver, "Kvantiteten av input har nära samband med omfånget av den sociala och språkliga interaktion som den enskilde eleven är omgiven av. Kvaliteten på input har däremot nära samband med det sociala klimatets karaktär, hur väl ägnade de mänskliga och materiella resurserna i den sociala interaktionen är, och sättet som interaktionen sker på eller undervisningsmetoderna" (s.90). Pedagogernas roll och arbete betonar Øzerk (1998) som viktiga faktorer, deras människosyn, pedagogiska metoder och tillvägagångssätt. Även pedagogernas kunskaper i planeringsarbete, kunskapsutbyte och teoretiska reflektioner för utveckling av pedagogiskt arbete är av betydelse i processen.

Andersson och Naucleur (1987) beskriver i slutrapporten ett projekt som genomförts via en pilotundersökning i ett 25-tal förskolegrupper. Syftet med projektet var att utarbeta en analys- och observationsmetod för den språkliga verksamheten i bland annat flerspråkliga förskolemiljöer. Projektet tar utgångspunkt i den socialinteraktionistiska modellen, vilket innebär att språket är till för kommunikation. Språket är en av flera komponenter av social kommunikation som individer tillägnar sig i interaktion med sin omgivning. Med en

socialinteraktionistisk utgångspunkt är det även av betydelse att ta hänsyn till hur vuxna och barn talar till varandra, se till individernas förmåga att kommunicera och deras kommunikativa förmåga. Projektets resultat visar på olika typer av samtalsmönster och samtalsstrategier. Resultatet påvisar bland annat skillnader i samtal barn-vuxna och samtal barn-barn emellan. Samtal som förs mellan barn utspelas på en mer jämlik nivå. Inblandade parter tar ett ömsesidigt initiativ till tema och värderingar kommer tydligare fram och förkastas eller godtas öppet. Samtal som förs mellan barn och vuxen utspelar sig oftare med den vuxne som den dominante i samtalet, likaså att den vuxne styr samtalet vad gäller tema, ledande frågor, korrigeringar, upprepningar och omformuleringar. Andersson och Nauc  r (1987) skriver, ”Det är uppenbart att barn lär sig delvis olika saker av vuxna och av andra barn. Utgångspunkten är att man lär sig sitt eller sina språk genom att samtala med andra” (s.91). Vidare menar Anderson och Nauc  r (1987) att inlärningseffekten av språket genom att samtala med vuxna genererar en högre grad av grammatisk kunskap. Barnens kommunikativa utveckling ifrågasätts av Andersson och Nauc  r då vuxen-barn samtal i hög grad präglas av att den vuxne styr och   r den dominante i samtalet. Barnens roll i dessa samtal blir då att främst lyssna, förstå och formulera svar. Detta samtidigt som kunskap kring hur språket används, ordförståelsen, begreppsfor  rst  elsen sannolikt ökar menar Andersson och Nauc  r. Denna kunskap är värdefull för att kunna nyttja språket i samspel med andra barn som till exempel argumentationsf  rm  gan, förmåga att dra slutsatser och förhandla. Andersson och Nauc  r (1987) konkluderar, ”Ett försiktigt svar på frågan om vem som   r den bäste spr  kl  raren, barnet eller den vuxne, skulle därför kunna vara att barn och vuxna kompletterar varandra” (s.92). Slutrapporten av Andersson och Nauc  r (1987) visar på liknade resultat som också Svensson (1998) påtalar som betydelsefulla faktorer. Svensson betonar dock mer den vuxnes ansvar att skapa en god relation och ett gott samtalsklimat med barnen. Den vuxne b  r medvetet använda sig av såväl korrigeringar, ny inlärning av ord och begrepp, utfyllnad av ord och meningar som att ställa utvidgande frågor, tona in och vara lyhörd för barnets intresseområde för att utveckla språket och kommunikativa strategier där samspelet   r på mer jämlik nivå.

Halaas Lyster (2010) menar att språket utvecklar individen, samtidigt som ett sämre utvecklat språk faktiskt kan hämma utvecklingen. Vidare menar Halaas Lyster att det   r av stor betydelse att språkarbetet är centralt och systematiskt i förskolan. Ett stimulerande och systematiskt språkarbete i förskolan kan hjälpa barn med olika kommunikations- och språksvårigheter till att hantera den eventuella problematiken, ge dem stöd att utvecklas utifrån de möjligheter och förutsättningar de har. Tidiga insatser och förebyggande arbete genom språkstimulering kan i stor grad verka förebyggande f  r l  s- och skrivutvecklingen. Halaas Lyster skriver ”Siden det i mange tilfeller er vanskelig å vite om et barn har vansker med språkutviklingen sin, eller om det er forsinkelse som er en del av den normale variasjonen, er det viktig at det bygges opp et spr  kmilj   som stimulerer *alle* barna i miljøet. Et godt spr  kmilj   vil gi samtlige barn en mulighet for å utvikle sin språkkompetanse i tråd med sine forutsetninger. Voksne som er gode modeller og som kan være i ”gode dialoger” med barnet, er viktig for at et godt spr  kmilj   skal kunne utvikles” (s.66-67). I likhet med   z  rk (1998) och Simeonsson Svensson (2009) betonar även Halaas Lyster (2010) omgivningen och miljön som betydelsefulla och avgörande faktorer f  r ordf  r  dets p  fyllnad likaså kvantiteten och kvaliteten av samtal för individens fortsatta utveckling och medvetenhet kring användandet av språket. Förståelsen för språket ökar då vuxna i omgivningen medvetet utvidgar begrepp, kategoriserar, ställer följdfrågor vilket i sin tur ger barnet ökad förståelse, ökade möjligheter att använda sig av språket både i talad form och i tanken. Förmågan att hantera språket, i både talad form och i tänkandet möjliggör och utvidgar tillfällen till deltagande och delaktighet i sociala sammanhang.

5.2 Samspel och kommunikation

Bjar och Liberg (2003) påtalar vikten av att ingå i språkliga sammanhang. Det är där individen utvecklar sitt tänkande och förståelsen för språket. För att utveckla en omvärldsförståelse och kunna delta i sociala sammanhang är därför språket ett viktigt redskap. Även Bjar och Lidberg menar att språket är en nyckelfärdighet och har en central roll för att utveckla och tillägna sig kunskap och är avgörande för den egna identiteten. Vidare är även möten med andra människor i skilda sociala interaktioner och relationer avgörande för hur språket och förståelsen för språket utvecklas. Bjar och Liberg uttrycker att det är i interaktion med andra människor som barnet får förebilder för hur man skapar språkande. Vikten av att den människa med mer kompetens initierar och inbjuder till samtal poängteras. Samtalen bör präglas av utvidgande frågor och förtydliganden som bidrar till en fördjupad förståelse av orden och språket. Detta överensstämmer med de resultat som även Øzerk (1998) framhåller som viktiga och betydelsefulla för tillägnandet av språket och dess funktion. Lidberg (2003) skriver, "Under de tidiga åren betyder den vuxnes stöd mycket för barnets utveckling och av sitt deltagande och bidrag. I interaktion med barnen öppnar de vuxna nya ämnessfärer och utvidgar ämnena. De ger förebilder och förstärker barnens uttryck. De tolkar barnens uttryck och förstärker barnens uttryck. De ger utrymme för barnen, följer upp och bygger vidare på barnens yttrande" (s.94).

I likhet med ovan beskrivna, belyser och påtalar även Strömqvist (2003) den sociala arenan som en viktig förutsättning för tillägnandet av språket och dess funktion. Strömqvist poängterar också hur språkutvecklingen är förankrad i både ett sociokulturellt och ett kognitivt sammanhang. Språkinläringen är en process där information lagras från olika situationer i interaktion. Strömqvist menar att innehållet och kvaliteten i interaktionen är av betydelse för hur processen kommer att utvecklas, vilket kan jämföras med de resultat Øzerk (1998) presenterar. Vidare beskrivs även omgivningens förmåga att fylla på med nya ord och begrepp för att utveckla och avancera språket och dess funktion. Ordinläringen är viktig för att utveckla begreppsuppfattningen. Detta är betydelsefullt för vidareutvecklingen av språket och dess funktion menar Strömqvist.

Simeonsdotter Svensson (2009) har studerat hur förskollärare skapar förutsättningar för barns lärande genom samspel, kommunikation och delaktighet. Studiens utgångspunkt har varit hur förskollärare organiserar situationer för lärande i matematik. Studien tar utgångspunkt i den utvecklingspedagogiska teorin, kommunikativa relationsinriktade perspektivet samt den symboliska interaktionismen. Den utvecklingspedagogiska teorin lägger vikten på lärande genom erfارande. I det kommunikativa relationsinriktade perspektivet ligger fokus på kommunikation, delaktighet och lärande. Inom den symboliska interaktionismen ligger tyngdpunkten på samspel, handling och symboler. Studiens resultat visar på betydelsen av att pedagogerna möter, fångar barnens intresse och uppmärksammar barnens initiativ på ett positivt sätt. Simeonsdotter Svensson menar att detta är en arena där möjlighet till fortsatt lärande och utveckling är möjlig. Här ges tillfälle till utvidgande av resonemang, begrepp och utvidgande reflektioner och tankar vilket enligt Simeonsdotter Svensson (2009) främjar barns lärande och stärker den egna förmågan och tilliten. Följdfrågor och utvidgande av begrepp vidareutvecklar och stimulerar barnen till delaktighet, samspel och kommunikation och främjar på så sätt lärandet. Detta ses som centrala faktorer för att förebygga, förhindra och minska risken att barn hamnar i svårigheter. Vidare påtalar Simeonsson Svensson vikten av att pedagogerna kan ta barnens perspektiv och att kommunikationen utgår från barns sätt att uppfatta situationen. Detta ses som en betydelsefull aspekt för att känslan av att lyckas och vara duglig i samspel, delaktighet och kommunikation är betydelsefull för fortsatt lärande och

utveckling. Upplevelser av misslyckande redan i förskoleålder kan påverka och prägla barnets syn på sig själv, lärande och lusten till fortsatt utveckling, vilket kan få negativa konsekvenser för vidare relationer, skolgång och utbildning.

Huvudsyftet i Alexanderssons (2009) studie var att analysera och studera situationer för kommunikation och samspel. Tyngdpunkten vilade på hur en elev med utvecklingsstörning interagerade och kommunicerade i en inkluderande miljö. Studien är en fallstudie, inspirerad av etnografi. I studien används tre olika perspektiv; det sociokulturella-, det socialinteraktionistiska- och det kommunikativa relationsinriktade perspektivet. I det sociokulturella perspektivet sker människans utveckling och lärande genom interaktion med människor. Via kommunikationen blir individen delaktig, erfar på så vis kunskaper och färdigheter. I det socialinteraktionistiska perspektivet sker lärandet och utvecklingen i den mening omgivningen skapar som vi förhåller oss till. I det kommunikativa relationsinriktade perspektivet är lärande, delaktighet och kommunikation sammanlänkade och i växelverkan. Resultatet visar på att det finns kvalitativa skillnader i samspelsmönster samt dess konsekvenser. I de samspelssituationer där det ges stöd, där det tydligt framkommer att vara inbjuden och där stimulans och stöd till delaktighet ges och är tydlig kännetecknas av att också åstadkomma den mer kvalitativa formen för kommunikation och samspel. Detta kan jämföras med de resultat Simeonsson Svensson (2009) visar på i sin studie vad gäller vikten av att känna sig duglig och lyckas för fortsatt initiativ till samspel och kommunikation för fortsatt utveckling och lärande. Både Alexandersson (2009) och Simeonsson Svensson (2009) betonar vikten av de vuxnas roll att inkludera, göra delaktiga genom stöd och aktivt handlande som viktiga aspekter i kommunikationen och samspelet. Detta överensstämmer även med Halaas Lyster (2010) uppfattningar om hur pedagogernas handlande är av stor betydelse för språkutvecklingen. Hur pedagogerna genom mer eller mindre aktivt handlande och interagerande, via aktivt eller passivt stöd ger pedagogerna barnen verktyg för att utmana sig själva och successivt bli mer självständiga i samspel via språket. Detta ger barnen verktyg för att delta i sociala sammanhang och skapar förutsättningar för interaktion och kommunikation, vilket leder till delaktighet och ger därmed ökade förutsättningar för fortsatt lärande.

Svensson (1998) uttrycker att det är av stor vikt att fokusera på miljön och omgivningen vad gäller kommunikation, samspel och språkutveckling. Miljön är möjlig att förändra och påverka medan individens ärftliga faktorer är konstanta. På så vis framhåller Svensson miljön och omgivnings betydelse för barns språkliga utveckling, hur pedagoger och vuxna runt barnet kan stimulera och vara ett stöd i barns språkliga utveckling. Faktorer som Svensson poängterar som betydelsefulla är bland annat de vuxnas förmåga att anpassa språket till barnens utvecklingsnivå, vara lyhörda för barnens intresseområden, utvidga och ställa följdfrågor som upprätthåller kommunikationen samt ge samtalen nya infallsvinklar. Dessa faktorer påverkar barnens förmåga och lust till samspel och kommunikation vilket enligt Svensson är betydelsefullt för gynnsam språkutveckling och språkförståelse. Vidare menar Svensson att ovan nämnda strategier är mer gynnsamma än korrigeringar och utbyggnad av yttranden barnen gör. Sambandet mellan språklig, kognitiv och social inlärning blir på så vis framträdande.

5.3 Specialpedagogens roll och arbetsuppgifter

Bladini (2007) skriver, "Att arbeta med barn/unga innebär bland annat att handskas med komplexa situationer" (s.199). Baldini presenterar delar av sin studie kring specialpedagogers handledningssamtal med frågeställningar om bland annat vems problem/utmaning det är, pedagogernas eller barnets? Vidare beskrivs hur specialpedagogen förde handledningssamtal med arbetslaget där stöd erbjöds och de fick möjlighet att reflektera över aspekter i sitt arbete. Arbetslaget upplevde att de utvecklade sitt arbetssätt och fick tillgång till sin kompetens genom samtalen. Problematik uppstår i mötet mellan individen och miljön, den pedagogiska utmaningen blir att skapa goda lärmiljöer för alla och undanröja hinder menar Bladini. Vidare beskrivs specialpedagogens vidgade uppdrag. Förutom att arbeta med enskilda barn innebär arbetet stödande och främjande arbete för såväl barn som pedagoger. Även att ta sig an utvecklingsfrågor för att bidra till att verksamheterna som organisationer utvecklas på ett sätt som gynnar alla. Specialpedagogens vidgade uppdrag innebär bland annat att föra handledningssamtal. Bladini uttrycker "Specialpedagogikens verksamhetsområde blir då att skapa så goda förutsättningar som möjligt för allas lärande" (s.200). Bladini menar att det saknas forskning och kunskap i vad och hur specialpedagoger gör i handledning. Bladini hänvisar till forskning av Ahlberg (1999) där det påpekas att handledningssamtal kan bidra med att pedagoger ges ökade möjligheter till reflektion över den egna undervisningen och verksamheten. Enligt Ahlberg är det gynnsamt att delta i handledningssamtal vilket kan leda till nya perspektiv och utveckling av synsätt och grundtaganden. Gemensamma reflektioner ger utrymme för att skapa och se möjligheter till andra lärandemiljöer som inkluderar alla elever menar Ahlberg. Bladini (2007) påpekar att ifall handledningssamtalen är mer fokuserade på den enskilde individen än kontexten individen befinner sig i kan detta leda till en förstärkning av ett individfokuserat perspektiv.

Ahlberg (2007) presenterar kapitlet, "Handledning för förändring?". Innehållet som redovisas är baserat på studien "Matematik för alla", en studie som genomförts med forskningsanslag från Skolverket. Ahlbergs kapitel tar stöd i: "På spaning för alla" (Ahlberg, 1999), "Lärande och delaktighet" (Ahlberg, 2001) och "Reflekterande samtal för pedagogisk utveckling" (Ahlberg, Klasson och Nordevall, 2002). Gemensamt för samtliga studier på ett övergripande plan är att de varit inriktade på att skapa kunskap om lärande med fokus på elever som kan tänkas ha eller har svårigheter med delaktighet och kommunikation. Studiens syfte var att studera hur specialpedagogens och lärares handledningssamtal kunde leda till eventuella förändringar i lärarnas egna praktik både gällande sättet att tala om den och genomförandet av undervisningen. Utgångspunkten för studien var ett specialpedagogiskt perspektiv vilket innebar att lärarna skulle reflektera över hur de kunde främja delaktighet, kommunikation och lärande för alla med fokus på elever i svårigheter. Studien genomfördes med influenser av aktionsforskning med deltagande i samtal och observationer. Studien tar utgångspunkt i ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv.

De sammanfattade resultaten från studierna visar att den egna praktiken kan utvecklas med hjälp av handledningssamtal och gemensamma reflektioner. Ahlberg (2007) skriver, "Resultaten visar att handledningen i vissa avseenden leder till en utveckling i den enskilde lärarens tänkande som också lämnar avtryck i det dagliga arbetet" (s.267). Handledningssamtal kan hjälpa lärarna att tydliggöra sina tankar, förgivettaganden, skapa utrymme för reflektion och ökad medvetenhet om sitt eget förhållningssätt samt prova nya idéer som verkar utvecklande för verksamheterna. Vidare skriver Ahlberg, "Lärares kommunikation och samverkan kan på så sätt bidra till att elever i svårigheter får det stöd som

de behöver” (s.267). Ahlberg avslutar sitt kapitel som lyder, ”Det reflekterande samtalet skulle således kunna vara ett verktyg i en skolas pedagogiska utvecklingsarbete” (s.267).

Avslutningsvid ges en sammanfattning om vad forskningen påtalar som betydelsefullt kring barns språkutveckling och kommunikativa strategier. Även hur forskningen belyser specialpedagogens roll och arbetsuppgifter vad gäller handledning och vägledning till pedagoger i verksamheten.

Halaas Lyster (2010) menar att det är av stor vikt att språkarbetet är centralt och systematiskt i förskolan. Ett stimulerande språkarbete kan hjälpa barn med olika kommunikations- och språksvårigheter att hantera den eventuella problematiken, ge dem stöd och möjligheter att utvecklas utifrån individuella förutsättningar. Tidiga, främjande och förebyggande insatser kan i stor grad verka utvecklande för barnen. Vidare påtalas de vuxnas betydelse som goda förebilder med förmåga att möta barnen och vara i dialog med barnen. Detta för att bland annat skapa möjlighet till utveckling av språkförståelse och utvidgande av ord och begrepp. Detta kan jämföras med vad Øzerk (1998) belyser som centralt för att tillägna sig språk. Barnens sociala samvaro vid lek, arbete och samarbete i inkluderande miljöer är av avgörande betydelse vid inläring, utveckling, förståelse och användandet av språket. Svensson (1998) påtalar den vuxnes ansvar för att skapa en lärandemiljö med goda relationer och ett gott samtalsklimat. Vidare uttrycker Bjar och Liberg (2003) att språket är en nyckelfärdighet och har en central roll för att utveckla och tillägna sig kunskap. Likaså vikten av att den människa med mer kompetens initierar och inbjuder till samtal. Simeonsdotter Svensson (2009) lyfter som centralt ifrån studiens resultat, betydelsen av att pedagogerna möter och fångar barnens intresse samt uppmärksammar barnens initiativ på ett positivt sätt.

Vad gäller specialpedagogens roll och arbetsuppgifter framkommer att Bladini (2007) poängterar att det saknas forskning och kunskap i vad och hur specialpedagoger gör i handledning. Bladini hänvisar till forskning av Ahlberg (1999) där det påtalas att handledning kan bidra med att pedagoger ges ökade möjligheter till reflektion över den egna verksamheten och den egna rollen och dess betydelse. Gemensamma reflektioner i form av handledning kan skapa utrymme för utveckling av synsätt, perspektiv och grundtaganden. Detta kan skapa utrymme att se möjligheter till andra och nya lärandemiljöer. Vidare framkommer utifrån forskningen att pedagogerna vanligtvis upplever och uttrycker individuellt lärande, vidareutveckling och fördjupning och ökad förståelsen av den egna kompetensen och kunskapen, vilket omsätts i verksamheten och ses som gynnsamt för barnen. Handledning kan på så vis vara ett tillvägagångssätt för utveckling av verksamhetens pedagogiska utveckling.

Mot bakgrund av detta är det intressant och relevant att undersöka hur det ser ut i verksamheterna. Hur personalen arbetar främjande och förebyggande med barns språkutveckling och kommunikativa kompetens samt specialpedagogens roll i detta.

6. Metod

I detta avsnitt beskrivs den kvalitativa fallstudien som har en sociokulturell ansats. Kvalitativa fallstudier är lämpliga att använda för att hantera problem av praktisk natur och för att utöka kunskapsbasen. I denna studie handlar det om att undersöka hur möjligheter skapas för att ge barnen möjligheter till ökad kompetens i språk- och kommunikationsfärdigheter för att förebygga risken att hamna i utanförskap och riskzonen. Merriam (1994) menar att ”Fallstudier som tillvägagångssätt är ofta den bästa metoden för att tackla de problem där man måste ha förståelse innan man kan förbättra praktiken” (s.10). Valet av fallstudie som metod grundar sig på att metoden är väl anpassad för att förstå och tolka skeenden och företeelser. I det här fallet, hur kommunikativa strategier och metoder används och på vilket sätt personalen stödjer barnens språkutveckling i samspel samt specialpedagogens förebyggande och främjande funktion. Fallstudier ger möjlighet att använda sig av flera metoder under datainsamlingen. I denna studie används videoobservationer och samtal i form av ostrukturerade intervjuer. Studien utgörs av två intervjuer. En gruppintervju med personalen i verksamheten och en telefonintervju med den ansvarige för kommunens ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten. Videoobservationerna utgörs av fyra tillfällen i verksamheten. Av vikt är att poängtera och uppmärksamma forskarens roll, hur denne bär med sig förståelse i form av tidigare erfarenheter, människosyn och kunskapssyn. Tolkning och analys av datainsamlingens resultat tar utgångspunkt från det sociokulturella perspektivet med kvalitativ fallstudie som metod där mönster, teman och kategorier söks för att upptäcka, förstå och få insikt i de skeenden och företeelser som studeras. Vidare påtalas hur pedagogiska processer med hjälp av fallstudien som metod kan förmedla förståelse som kan påverka och eventuellt förbättra praktiken.

6.1 Urval och undersökningsgrupp

Val av undersökningsgrupp gjordes utifrån ett målinriktat urval baserat på personlig kännedom. Merriam (1994) förklarar, ”Man väljer individer utifrån rekommendationer från ”erfarna experter” på ett visst område. Rektorn kan t.ex. utifrån forskarens kravlista välja ut elever som kommer med i urvalet” (s.63). En rektor hade kännedom att det fanns en undersökningsgrupp där en målinriktad urvalsgrupp kunde vara av intresse för studiens syfte och frågeställning. Antagandet var att få insikt, upptäcka och förstå hur kommunikativa strategier och metoder används för att skapa möjligheter och stödja barns språkutveckling med fokus på de barn som beskrivs som barn med språksvårigheter och barn som anses möta vissa hinder i samspelet med sin omgivning. Urvalet i undersökningsgruppen gjordes baserat på personlig kännedom där barn med ovan nämnda beskrivning ingick. Undersökningsgruppen tillhör en kommunal förskola som är belägen i en mindre svensk kommun. Barngruppen består av 13 barn i åldrarna 4-5 år, var av två pojkar och två flickor ingår i den målinriktade urvalsgruppen som överensstämmer med ovan nämnda beskrivning. Arbetslaget utgörs av tre pedagoger/respondenter vilka är kvinnor i åldrarna 38-50 år. De benämns som pedagoger eftersom två av dem är förskollärare och en är barnskötare. I resultatdelen nämns personer med flicka, pojke och pedagog. Vad gäller respondenterna kring specialpedagogens funktion har två informationskällor använts, dels personalen vid förskolan samt den ansvarige för kommunens specialpedagogiska verksamhet.

6.2 Genomförande

Studien har genomförts under året 2012. Studien inleddes med kontakt baserat på personlig kännedom. Dennes kännedom gav indikationer på lämplig förskola som överensstämde med

urvalsbeskrivningen. Förskolan tillfrågades om deltagande i studien och informerades om studiens syfte och tillvägagångssätt. Vårdnadshavare kontaktades via kortfattad skriftlig information om studien samt skriftligt godkännande om deltagande i studien. (bilaga 1) Videoobservationerna av barnen föregicks av samtal i form av ostrukturerade intervjuer med personalen och kommunens ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten. Därefter tog analysprocessen av datainsamlingen vid samt rapportskrivandet.

6.2.1 Datainsamling

Enligt Merriams (1994) beskrivning av kvalitativa fallstudier kan den insamlade informationen bestå av detaljerande beskrivningar av såväl samspel, människor och händelser med beskrivningar av situationer och fallbeskrivningar. ”Dessa beskrivningar, citat och utdrag utgör rådata från den empiriska verkligheten, informationen som går på djupet och som ger detaljerade bilder” (s.83). Fallstudieforskningen ger möjlighet att använda flera metoder under datainsamlingen, vilket är en styrka i metoden. I denna studie används videoobservationer med målet att studera kommunikativa strategier i samtal. Samt ostrukturerade intervjuer med målet att få information kring specialpedagogens funktion i relation till studiens frågeställning och syfte. Samtalen i form av ostrukturerade intervjuer utfördes på två skilda sätt. Samtal med personalen utfördes i form av gruppintervjuer och samtal med den ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten utfördes via telefonkontakt.

6.2.2 Samtal i form av ostrukturerad gruppintervju och telefonintervju

Merriam (1994) beskriver intervjuer utifrån den kvalitativa fallstudien som metod. Det framkommer att syftet med intervjuer är att få viss typ av information. Forskaren vill ha information om något som någon annan vet, har kunskap och kännedom runt. Vidare fungerar intervjun där man inte kan iaktta vad man vill veta. ”När vi inte kan observera handlingar, känslor eller det sätt varpå människor tolkar sin omvärld, måste vi fråga om detta, dvs. intervju dem” (s.87) I denna studie valdes ostrukturerade gruppintervjuer. Stukát (2005) förklarar användningsområdet för denna form av intervjuer som en metod där intervjuaren är klar över vilket ämnesområde som är intressant. Frågeställningarna är klara, men frågorna ställs i den ordning samtalet erbjuder med stöd av en checklista. Vidare poängteras att metoden är beroende av och ställer krav på intervjuarens färdigheter och förmåga att tona in samt lyssna och ställa relevanta följdfrågor. Merriam (1994) uttrycker, ”En bra intervjuare låter bli att argumentera, är sensitiv inför de verbala och icke verbala budskap som skickas och är bra på att lyssna på ett reflekterande sätt” (s.90). Checklistan utformades på så vis att den kunde användas även i samtalet med den ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten (bilaga 2). I den ostrukturerade intervjun använder man sig av följdfrågor för att ha möjligheten till mer fylliga, tydliggjorda och beskrivande svar. Målet var att pedagogerna skulle ges möjlighet och utrymme att utifrån ämnet beskriva, tydliggöra och förklara hur och på vilket sätt specialpedagogens funktion inverkade och gav dem stöd i barns språkliga och kommunikativa utveckling. Under intervjun med pedagogerna, som varade i cirka en timme fördes kontinuerligt anteckningar som vid slutet av intervjun användes vid uppsummeringen och sammanfattande informationen som getts. Det gavs då utrymme för respondenterna att tydliggöra och komplettera samt möjlighet att korrigera i anteckningarna. De korrigerade anteckningarna renskrevs efter intervjun. Telefonintervjun med den ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten genomfördes på samma sätt men tidsåtgången var cirka 30 minuter. Även vid detta tillfälle användes checklistan. Vidare ställdes följdfrågor och utrymme för förtydligande och beskrivande svar gavs. Under telefonintervjun fördes anteckningar på liknande vis som tidigare beskrivet för uppsummering och sammanfattning

av informationen som getts. Även här gavs utrymme och möjlighet att tydliggöra och korrigera informationen. Informationen som inhämtats, både från pedagogerna i verksamheten och den ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten renskrevs och sammanställdes. Därefter kontaktades bägge informationskällorna för att bekräfta och säkerställa att informationen uppfattats korrekt.

6.2.3 Videoobservationer

Videoinspelningarna genomfördes under juni månad vid fyra tillfällen. Varje tillfälle motsvarar ungefär 4 timmars besökstid, främst förmiddagstid. Dessa tillfällen finns angivna med datum. Det sammanlagda videoinspelade materialet motsvarar cirka 6 timmars inspelningstid. Valet av videoobservationer grundar sig på möjligheten att se samma företeelse/situation vid flera tillfällen för att strukturera söka och synliggöra kommunikativa strategier. Målet var att med hjälp av videoobservationer finna kommunikativa strategier i icke planerade aktiviteter. Detta innebar att inspelningarna utfördes i den dagliga verksamheten vid icke planerade aktiviteter med målet att filma/observera samspel, samtal och kommunikation mellan pedagog och barn. Både pedagoger och barn var införstådda och informerades om syftet med videoobservationerna och rollen att delta som videoobservatör. Vissa av barnen var nyfikna och ville gärna titta på det som filmats. Detta tilläts, vilket verkade positivt då de inte upplevde filmsekvenserna som särskilt intressanta. Barnen blev på detta sätt bekväma och det föll sig naturligt för dem att bli filmade. Detsamma gällde pedagogerna. Efter några filmsekvenser hade de vant sig och uppträdde mer naturligt och avslappnat. Trots detta är det viktigt att poängtera och vara medveten om hur filmandet kan påverka och förändra de som filmas, vilket också tas upp i metodböcker. Merriam (1994) menar att det finns flera skäl till att välja observationer, i det här fallet videoobservationer. Möjligheten till att lägga märke till saker som blivit rutin för deltagarna, ge en inblick i situationer och tolka det som sker, kan skapa förståelse för sammanhanget och ge nya infallsvinklar. "Observation är den bästa tekniken när en aktivitet, händelse eller en situation kan iakttas direkt, när man vill ha ett nytt perspektiv eller när deltagarna inte kan eller vill diskutera det område man är intresserad av" (s.102). Målet med inspelningarna var som tidigare nämnts att filma/fånga samspel, samtal och kommunikation mellan pedagog och barn. Detta innebar att rollen som observatör blev att söka och filma de situationer då det utspelades ett samspel/samtal mellan barn och pedagog. Vissa av videoklippen blev på så vis längre och andra korta. Efter varje observationstillfälle överfördes inspelningarna på USB-minne, samt sorterades och kategoriserades utifrån innehåll i samspel, samtal och kommunikation.

6.2.4 Bearbetning och analys av insamlad empiri

Under en kvalitativ undersökning sker insamling, bearbetning och början av analysen parallellt. Detta innebär enligt Merriam (1994) att utarbetandet och sökandet av kategorier är en del av förberedelserna för analysen. En viss form av analysering och bearbetning av den insamlade informationen krävs för att värdera vad som behövs mer information om samt göra en avvägning då de deltagande observationerna avslutas, i detta fall videoobservationer. Arbetshypoteser utvecklas efterhand och ger forskaren idéer om vad för information denne behöver mer utav utifrån studiens frågeställning och syfte. I denna studie sorterades och kategoriserades filmklippen efter varje avslutat besök vilket gav indikationer och tankar om vad som kunde tänkas eftersträva att fokusera på vid nästa tillfälle. Videoobservationerna avslutades då regelbundenheter visade sig i de olika kategorierna. Utifrån detta gjordes en redigering och ytterligare sortering av informationen i de olika kategorierna där överflödiga information sorterades bort. Resterande material skrevs ut efter upprepade observationer av de

inspelade filmklippen. Detta enligt vad Merriam (1994) och Yin (2007) beskriver angående hantering och analys. Vidare anses att avsikten med analys av kvalitativ data är att finna och bygga broar mellan den insamlade informationen och resultaten, jämföra, tolka och se förklaringar. Detta uppnås via sorteringar, sammanfattningar med utgångspunkt i studiens frågeställning och teoretiska utgångspunkt. Detta material, bestående av utvalda filmsekvenser, har skrivits ut, bearbetats och analyserats och presenteras i studiens resultatdel. Liknande tillvägagångssätt användes vid hantering av informationen rörande specialpedagogens roll. Informationen från de olika respondenterna sammanställdes och sorterades i kategorier. Utifrån checklistan kontrollerades och bearbetades de frågor som önskades svar på, övrigt material sorterades bort. Den relevanta informationen utifrån studiens syfte och frågeställningar renskrevs systematiskt för att analyseras, finna mönster och jämförelser av svar som presenteras i resultatdelen.

6.3 Reliabilitet, validitet och generalisering

Kvalitativ forskning handlar om i vilken grad undersökningen och resultaten är trovärdiga och i vilken grad de kan överföras till andra situationer utöver den som undersöks. Reliabiliteten och validiteten i denna undersökning bygger på hur videoobservationer och intervjuer genomförts, bearbetats, tolkats och analyserats. Generaliserbarheten grundar sig på huruvida sannolikheten av resultaten, som studien utgår från, kan överföras till liknande situationer.

6.3.1 Reliabilitet

Reliabiliteten i undersökningen handlar om hur tillförlitliga metoderna som använts i undersökningen är. I detta fall, videoobservationer, intervjuer och hanteringen och bearbetning av insamlad data som ligger till grund för resultat och analys. Ett tillvägagångssätt menar Merriam (1994), Yin (2007) och Stukát (2005) är att redogöra för hur forskningsprocessen gått till genom att beskriva samtliga led i processen. Även för att andra ska kunna utföra liknande undersökning med samma utgångspunkter. Dessa led i processen har tidigare beskrivits och utförts så noggrant som möjligt vilket säkrar undersökningens reliabilitet. Jag är medveten om att min egen omedvetna påverkan och inverkan i både intervjuer, analys och tolkning kan påverka resultatet trots att jag försökt att undvika att präglas av egna uppfattningar, synsätt och personlig förståelse. Merriam (1994) uttrycker, ”Det innebär att vi istället för att kräva av utomstående att de ska få samma resultat som vi (om de gjorde på liknande sätt), ska vi eftersträva att resultaten har någon mening, att de är konsistenta och beroende” (s.183). Ovan beskrivna är ett tillvägagångssätt är en av de tekniker en forskare kan använda för att öka reliabiliteten menar Merriam.

6.3.2 Validitet

Validiteten har att göra med i hur stor grad metoden undersöker det som är menat att undersöka. I denna studie vilken grad videoobservationerna faktiskt undersöker det som önskas samt att intervjuerna får svar på det som efterfrågas, alltså giltigheten av undersökningen. I denna studie innebär det att det som undersöks är relevant i förhållande till min frågeställning. Alltså de kommunikativa strategierna i samspelet mellan pedagoger och barn, och specialpedagogens roll i främjande och förebyggande arbete kring dessa frågor. Validiteten i denna studie grundar sig på beskrivningen om hur processen gått till samt att respondenterna fått tillfälle att bekräfta att den information de lämnat överensstämmer med tolkningen. Detta har också gjorts med videoobservationerna då pedagogerna bekräftat att jag uppfattat beskrivningen av de barn som överensstämmer med de kriterier som beskrevs i

urvalet, alltså barn som beskrivs med vissa språksvårigheter och barn som anses möta vissa hinder i samspelet med sin omgivning. Merriam (1994) menar att ett tillvägagångssätt för att stärka validiteten är att som ovan beskrivet tydliggöra processen och använda en viss form av deltagarkontroll för att kontrollera att beskrivningar och tolkningar är korrekt uppfattade.

6.3.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarheten grundar sig på hur stor sannolikheten är att resultaten är överförbara till fler än de som studerats. Resultaten från denna fallstudie beskriver i första hand denna studie och dess förhållanden. Sannolikheten för att resultaten är överförbara till liknande förhållande är rimlig, då omständigheterna som beskrivits inte är unika utan sannolikt har likheter med andra förskolor och andra kommuner. Resultaten skulle på så vis kunna vara överförbara och vara en form av vägvisare samt öka förståelsen i liknande fall utöver denna studie, vilket innebär att den till viss del är generaliserbar. Merriam (1994) uttrycker att då resultaten och innehållet i undersökningen kan ge andra nya, fördjupade insikter och andra sätt att tillämpa i praktiken kan man påstå att undersökningen till viss del bör ses som generaliserbar.

6.4 Etiska ställningstagande

Merriam (1994) menar att i kvalitativa fallstudier är framförallt två tidpunkter särskilt aktuella vad gäller etiska ställningstaganden. Det gäller vid insamlingen av informationen och vid presentationen av resultaten. Utgångspunkten för de etiska ställningstagandena har i studien varit Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Enligt Vetenskapsrådet (2007) innebär detta samtyckekrav, informationskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Respondenterna har blivit informerade och gett muntligt godkännande till deltagande i studien. Föräldrarna till barnen som deltagit i videoinspelningarna har via informationsbrev skriftligt gett samtycke till barnens deltagande. De personer som deltagit i studien har oidentifierats, trots detta kan inte fullständig anonymitet garanteras då respondenterna känner till varandra samt att övrig personal och föräldrar har kännedom om att studien genomförs. Samtliga personer är informerade om att studien ligger till grund för examensarbete.

Merriam (1994) gör läsaren uppmärksam på vissa etiska dilemman man som forskare vanligtvis kan ställas inför vid intervjuer och observationer. Här nämns respondenternas vilja, lust eller eventuellt känsla av tvång att låta sig intervjuas, vilket kan leda till en osäkerhet i svarens uppriktighet. Vidare bör man som forskare också ta hänsyn till och vara medveten om hur och vad respondentens utgivande av information kan komma att påverka dennes situation och relationer framöver. I denna studie upplevdes inte detta som något dilemma då frågorna var riktade på att beskriva specialpedagogens roll i verksamheten utan personliga åsikter eller ställningstagande. Vad gäller videoobservationerna finns möjligheten att de som filmats upplever och känner sig granskade, vilket skulle kunna innebära att deras förhållningssätt är mer kontrollerat och medvetet än vad det vanligtvis är. Vidare påtalar Merriam (1994) att det vid presentationen av resultat och analys bör påpekas att det är forskaren som är det primära instrumentet vid insamlandet av informationen, likaså har dennes teoretiska utgångspunkt och värderingar betydelse för det som uppmärksammas eller ej. I resultatdelen presenteras exempel där respondenterna i möjligaste mån oidentifierats. Trots det finns det möjlighet att respondenter känner igen sig och skulle kunna identifieras.

7. Resultat

I följande kapitel presenteras resultat, med utgångspunkt av studiens frågeställning och syfte. Resultaten ger exempel på hur och vad pedagogerna gör och förhåller sig för att stödja och uppmuntra kommunikativa strategier hos barn som beskrivs som barn med språksvårigheter och de barn som möter vissa hinder i samspel. I de exempel som presenteras i resultatet har det varit en avvägning att avgöra vilken strategi och rubrik som är den mest passande. Strategierna tar stöd i varandra och används ofta i kombination, vilket innebär att flera strategier ryms i samma exempel. Därefter presenteras resultaten som belyser specialpedagogens roll i förebyggande och främjande arbete.

7.1 Att uppmärksamma barnet med positivt bemötande

Pedagogerna vänder sig regelbundet till barnen för att samspela, kommunicera och skapa dialog. Vanligt är att pedagogerna har förkunskaper om vad som intresserar barnen, vad som nyligen hänt hemma eller i förskolan som är positiva upplevelser för barnen. Dessa positiva upplevelser lyfter och belyser pedagogerna för att uppmärksamma barnet. Vidare används dessa möjligheter för att inkludera, samspela, kommunicera och göra barnen delaktiga. Exemplet som följer beskriver en pedagogs bemötande till en flicka som just blivit lämnad i förskolan av sin förälder. Andra barn är i upptagna hopprensaktiviteter.

- Ped: - Hej! Kul att se dig! Jag körde förbi hemma hos dig igår...vet du vad jag såg då?
- Flicka: - Nej! (Tittar nyfiket och förväntansfullt på pedagogen) ((Andra barn blir också nyfikna och ansluter för att lyssna))
- Ped: - Jag såg din gräsmatta...(håller ena handen lite över munnen, spänningen stiger)...på din gräsmatta... var det, var det nåt roligt... en röd och grann bana nerför en slänt...
- Flicka: - Och sen, och sen, så du såg väl målet?!
- Ped: - Målet?...Hmm, nej, men jag såg din mamma stå och spruta nåt, så här... (pedagogen böjer sig ner, låtsas att hon håller en slang och sprutar)...ner i banan, du sprang och sen slängde du dig ner i banan, mamma sprutade med vatten...å, schvach, vad det gick! Du åkte som en raket!
- Flicka: (Tittar mot pedagogen, ler och ser glad ut, tittar på de andra barnen runt sig som håller i hopprensaktiviteter) – Jag vill också ha ett sånt!
- Ped: - Ett sånt...ett hopprensaktivitet vill du ha! Det är enkelt att ordna! (Flickan får ett hopprensaktivitet)
(Flickan och några av barnen går iväg med hopprensaktivitet, pratande om vattenbanor)

Exemplet visar hur pedagogens förkunskaper och förmåga att använda sig av barnens intresse, vad som nyligen hänt används för att uppmärksamma och inkludera barnet genom att skapa ett positivt samspel. Flickan uppmärksammas och bjuds in till kommunikation, då andra barn ser och hör. Pedagogen stöttar på så vis flickan att komma igång i samspel och kommunikation samt väcka de andra barnens nyfikenhet och intresse. Detta ger flickan ett alternativ att samtala omkring som hon har kunskaper och intresse för, vilket kan vara ett stöd för henne i det fortsatta samspelet och dialogen. Pedagogen har gett flickan en inkörsport för att bli delaktig i de övriga barnens samspel, aktivitet och kommunikation genom att inkludera henne i den pågående uteaktivitet som föregick.

7.2 Utvidgande av ord- och språkförståelse

I samtal som pedagogerna har med barnen använder de sig av ett varierat språkbruk. De anpassar sitt ordval till situation, händelse och barn. Språknivån anpassas till barnens nivå, samtidigt som mer avancerade ord förs in, tydliggörs och förklaras. Vid flera tillfällen förekommer också bruk av humor och skojande med språket. Detta gör att barnens intresse för orden och språkbruket ökar och samtalen resulterar ofta i reflekterande över fler ord. Exemplet nedan beskriver en situation där ett barn och en pedagog samtalar om bland annat sommar och värmen som kommer, samt skillnaden på kläder. Samtalet har tidigare berört frågan om strumpor eller inte och går nu över till bara ben och kortbyxor. Pedagogerna har knäkorta jeansbyxor.

- Flicka: - Har du kortbyxor?! Är det där kortbyxor?
Ped: - Ja, eller...korta långbyxor eller långa kortbyxor?!
Flicka: - Långa kortbyxor!!!
Ped: - ...korta långbyxor...hm...långa kortbyxor...?
Flicka - (Skrattar) NEJ, korta långbyxor!!!
(Drar upp sina mjukisbyxor till knäna)
Ped: - Tror du mina passar dig? Hur blir det?
Flicka: - Neej, då tappar jag dom. Dom är stora här! (Pekar på sin midja)
Ped: - Men benen menar jag! Inte mina ben, men byxbenen!
Flicka: - Nej, du är för lång, dom blir långa långbyxor till mig, som är för stora i magen...du, du är tjockare än jag! (Båda skrattar)
Ped: - Är jag för lång?! Lång och kort!...Hur blev det här?! Är det jag som är för lång...eller du som är för kort? Är jag tjock...eller är du smal?
Flicka: - Du är rolig!
(Samtalet fortlöper under liknande förhållanden)

Exemplet visar hur pedagogerna i samtalet tar tillfället i akt för att skapa en dialog som ger flickan möjlighet att reflektera, fundera, göra jämförelser och reda ut begrepp. Detta kan ses som ett stöd för den språkliga förståelsen och utvecklingen. Under samtalets gång blir begreppen dessutom visuella för flickan som direkt kan koppla det till verkligheten, vilket kan öka hennes förståelse av ordens innebörd i relation till verkligheten. Vidare ställer pedagogerna följdfrågor av öppen karaktär som ger möjlighet för vidare reflektioner och utvidgad förståelse. Pedagogerna visar glädje, humor och är aktivt engagerade i samtalet och visar vilja och lust att reda ut dessa dilemman. Under samtalets gång finner pedagogerna nya begrepp, infallsvinklar i samtalet och ställer utvidgande frågor och följdfrågor, vilket leder till att samtalet upprätthålls, vidareutvecklas och kan fortlöpa. Samtalets karaktär präglas inte av rätt och fel svar, utan snarare av samspelet, givandet och tagandet med en utredande karaktär i en ömsesidig dialog. Detta kan ses som en betydelsefull del i samtalet, då flickan upplever känslan av att lyckas och vara accepterad och respekterad samtalspartner i kommunikationen.

7.3 Initiativ till kommunikation via barnets intresseområde

Vissa av barnen i urvalsgruppen, främst de som beskrivs med språksvårigheter intar en förhållandevis avvaktande och passiv roll till initiativ i kommunikation och samspel. I verksamheten framkommer ett tydligt mönster där pedagogerna tar initiativ till kommunikation med de barnen som beskrivs som att ha språksvårigheter. Ett frekvent förekommande mönster är att pedagogerna tar initiativ till kontakt och kommunikation via barnens intresseområde där sannolikheten och möjligheten ökar för dialog. Nedan följer ett

exempel där två av barnen i urvalsgruppen sitter och äter lunch tillsammans med en pedagog och två övriga barn. Efter en stund av tystnad bryter pedagogen tystnaden och vänder sig till de två pojkarna i urvalsgruppen och öppnar upp för kommunikation inom deras intresseområde.

- Ped: - Har ni spelat brännboll nåt mer?! Hur gick det?
Pojke 1& 2: - JAA! (Svarar samtidigt)
Pojke 1: - Tjejerna förlorade! (Nynnade en "retasmelodi" och ruskar på huvudet)
Pojke 2: - Ja, och en vuxen var med också!
Pojke 1: - Ja, och vi vann ändå!
Ped: - Ja, nästa gång då tänker jag tjejerna vill ha revansch!
Pojke 1: - VA?!
Pojke 2: (Tittar nyfiket och frågande, blir helt stilla, bara lyssnar koncentrerat och uppmärksam)
Ped: - Nästa gång vill dom nog ha revansch. Jag tänker dom vill vinna, vinna över er!
Pojke 1: - Vi?! Oss?!
Ped: - Nej...(Pojke 1 avbryter)
Pojke 1: - Dom?!
Ped: - Mmm...
Pojke 1: - Varför då?
Ped: - Jag tror det...
Pojke 1: - Varför, varför då?
Ped: - Jo, jag tror det för dom är nog taggade nu och vill vinna! Dom vill nog vinna över er. Dom är revanschugna! Dom vill nog spela en gång till och vinna över er, ha revansch!
Pojke 2: - Vinner dom då...då vill vi ha revansch och spela igen! Jag tror inte dom vinner! Tror du dom vill ha mer, mer...revansch, om vi vinner då?
Pojke 1: -(Skrattar hjärtligt) Nej, nej då får dom nog ge sig!
Ped: - Ja, nej, sånt vet man aldrig!
(Måltiden och kommunikationen vid bordet fortsätter spontant med andra och nya samtalsämnen.)

Ovan beskrivna exempel visar hur pedagogen tar initiativ till kommunikation, bjuder in och öppnar upp för samspel och dialog med hjälp av samtalsämne som intresserar barnen. Samtalsämnet intresserar och fångar barnens intresse. Pedagogen är närvarande i samtalet, lyssnar aktivt och är aktivt deltagande i samtalet där hon styr dialogen och växlar mellan att vara såväl sändare som mottagare. Att pedagogen tar initiativ till kommunikation kan ses som ett stöd för pojkarnas utveckling av kommunikativ kompetens. Pedagogen skapar möjlighet för interaktion och inkluderar båda pojkarna i dialogen. Vidare skapar pedagogen möjligheter för pojkarna att inta en aktiv roll och funktion i samtalet, vilket kan ses som en positiv effekt för vidare utveckling av självbild och självförtroende. Exemplet visar också på att pedagogen använder sig av en kombination av olika strategier. Förutom att ta initiativ till samtalet ges barnen dessutom tillfälle till utveckling och utvidgande av ordförståelse, bruk av ord och dess betydelse.

7.4 Stöd till samspel och inkludering

Som alla människor, både barn och vuxna, sker och händer det att man inte får vara med eller inte hittar de rätta redskapen för att inkluderas. Följande exempel visar hur pedagogen ger stöd, redskap och uppmuntran i en sådan situation. Flickan kommer till pedagogen och

berättar att hon inte får vara med. De andra barnen att det inte går för det finns inga fler hopprep.

- Flicka: - Dom säger att jag inte får vara med. Det finns inget mer hopprep.
Ped: - Är alla hopprep upptagna?
Flicka: - Ja! (Sätter armarna i kors)
Ped: - Ok, hur gör vi nu? Skulle ni kunna turas om?
Flicka: - Nej... vet inte. Det finns inte fler!
Ped: - Man skulle kunna höra med dom! Dom kanske tycker det är ok om man frågar? Vad tror du...?
Flicka: - Mmm. Men dom säger säkert nej!
Ped: -Prova! Du kan säga...nåt så här kanske!? –"Jag vill också gärna vara med, kan vi inte turas om?" Prova och se vad dom säger!
Flicka: - Vill inte! Jag får säkert inte! (Sätter armarna i kors igen, pressar samman ögonbrynen)
Ped: - Jag väntar här, prova du, du kan. Kanske är bra om du försöker att vara lite glad och inte se arg ut! Det fixar sig, jag står kvar här...kom tillbaka om det inte fixar sig. Då finner vi på nåt nytt, du och jag! Gå nu!
Flicka: - Ok då!! (Svarar lite argt, vänder sig om för att börja gå)
Ped: - Psst, (små viskar) lite glad!?
Flicka: - Jaa! (Tar ner sina armar, tar några "hopplasteg" på väg tillbaka till de andra, ser gladare ut)
(Flickan gick bort till de andra. Hörs inget av vad de säger på filmen. Ser att de samtalar och finner en lösning. Den ena flickan räcker över sitt hopprep, håller upp fyra fingrar. Min tolkning är att det är någon form av överenskommelse kring hur de ska turas om.)

Exemplet visar hur pedagogen tillsammans med flickan hittar ett förslag till lösning. Genom att ge flickan alternativ på tänkbar handlingsplan hjälper hon flickan att hitta en struktur för att lösa dilemmat. Pedagogen hjälper, lyssnar och visar förståelse för flickan utan att värdera vare sig flickan eller de som nekat henne till att vara med. Pedagogen fokuserar på lösning och inte på rätt eller fel handlingar. Detta kan ge flickan verktyg och redskap för att hantera liknande händelser med samma lösningsfokuserade strategi. Flickan uppmärksammas på ett positivt sätt då pedagogen ger förslag på sätt att gå tillväga. Flickan uppmuntras och uppmanas till att prova samtidigt som pedagogen tydliggör att hon finns kvar och kan ge fortsatt stöd om det behövs. Vidare sätter pedagogen ord på hur och vad flickan kan pröva, istället för att tala om hur och vad hon inte bör göra. Pedagogen signalerar att hon litar och tror på flickans förmåga att lösa dilemmat själv, med sitt stöd i bakgrunden. Detta kan bidra till att flickan tror på sig själv och sin egen förmåga, vilket kan stödja och stärka hennes självbild och självtillit. Detta kan ha en positiv inverkan och bidra till att flickan använder liknande strategier i andra situationer. Att få stöd och lots i liknande situationer ger möjlighet att skapa positiva tankemönster som leder till positiva erfarenheter som gynnar fortsatt utveckling och lärande.

7.5 Korrigeringar och tillrättavisningar

Ett återkommande mönster, dock inte lika frekvent som tidigare beskrivna strategier är då pedagogerna använder sig av korrigeringar och tillrättavisningar. Pedagogerna korrigerar, ber barnen upprepa det riktiga eller säger hur det ska uttalas eller formuleras. Exemplet som följer

beskriver en pojke som korrigeras och blir ombedd att upprepa det korrekta. En pedagog och fyra barn sitter och äter ris och kycklingrätt.

- Ped: - Vill du ha mer mat? Vill du hämta dig mer?
Pojke: - Ja! Men jag vill inte ha kyckling...bara "schis" (ris)
Ped: - Ja, gör så, ta det du vill, ta lite mer ris!
Pojke: - Bara "schis"?!
Ped: - Kan du säga ris?! Säg ris!
Pojke: - Ja, det kan jag! "schis"! (Tar sin tallrik och går iväg för att hämta mer ris)

Vid de tillfällen som barnen korrigeras tenderar samtalen ta en monologartad struktur. Barnen tar ofta en passiv roll, svarar, gör det pedagogen ber om, därefter tar samtalen ofta slut. Ett vanligt upprepat mönster är att barnen undviker situationen genom att avvika eller börja samtala om annat. Den vuxne är vanligtvis den dominante i samtalet med korrigeringar, ledande frågor och uppmaningar. Barnens roll blir på så vis mer passiv, tyngdpunkten blir att lyssna till den vuxne och uppfatta korrigeringar och tillrättavisningar samt utföra detta efter bästa förmåga. I ovan beskrivna exempel upprepar och utför pojken det pedagogen önskar. Därefter tar han sin tallrik och går iväg för att hämta mer ris.

7.6 Allmänna samtal i större grupp

Vid ett fåtal tillfällen samlades många av barnen runt någon av pedagogerna för att lyssna till vad denne hade att säga. Gemensamma samtal mellan barn och pedagog utspelade sig. Innehållen i samtalen var av varierad art men med ett ömsesidigt givande och tagande mellan inblandade parter. Pedagogerna var vanligtvis den dominante i samtalen, lyssnade aktivt och var lyhörd för barnens infallsvinklar, men var samtidigt den som gav följdfrågor och anpassat stöd för att samtalet skulle fortlöpa i gruppen. I dessa situationer var det generellt lite utrymme som barnen i urvalsgruppen skapade sig samt få tillfällen där pedagogerna bjöd in dem i samtalet. Vid flera tillfällen stod barnen mycket stilla, backade något steg bakåt i barngruppen från pedagogerna och böjde gärna ned huvudet med blicken i marken.

Detta kan tolkas som att det uppstår vissa svårigheter för barnen att skapa sig samtalsutrymme i större grupper. Barnen har en passiv roll i samtalet och intar en undvikande position. Pedagogens förmåga att hinna uppmärksamma alla barn i större grupp är svår trots att denne lyssnar aktivt och är lyhörd för barnens infallsvinklar. I liknande situation som ovan beskrivna tenderar de mer dominanta barnen ta för sig mest av samtalsutrymmet. Detta kan å ena sidan ses som negativt för barnen i urvalsgruppen att vara passiva och inta en avvikande position. Å andra sidan som positivt då de tillåts att lyssna, iaktta utan krav på att ha ordet vilket kan ses som lärande och utvecklande.

7.7 Specialpedagogens roll i förebyggande och främjande arbete

7.7.1 Pedagoger i verksamhet

På min fråga om specialpedagogens roll i förebyggande och främjande arbete vad gäller att stötta och ge personalen vägledning i arbetet för att skapa och ge barnen ökad kompetens i språk- och kommunikationsfärdigheter svarade pedagogerna följande. Pedagogerna i verksamheten berättar att stöd och vägledning bland annat ges då BVC uppmärksammat eventuella uttalsvårigheter, eller om pedagogerna uppmärksammat och kontaktat specialpedagogen. Pedagogerna säger att vanligtvis genomför specialpedagogen en

observation av barnet med någon form av kartläggning, vilken pedagogerna är lite osäkra på. Dessutom berättar pedagogerna att stöd och vägledning ges av specialpedagogen till pedagogerna i verksamheten i form av material för vidare träning av uttal, skapande av ljud, ”lyssnaövningar”, blås och sugövningar. Specialpedagogen träffar och tränar ytterst sällan direkt med barnet. Vidare berättar pedagogerna att träningen utförs av pedagogerna i den dagliga verksamheten. Detta sker vanligtvis i helgrupp i en inkluderande miljö, berättar pedagogerna. Pedagogerna berättar att materialet består av bland annat ljudmemory och rim och ramsor som används i samlingar och liknande gruppaktiviteter. Pedagogerna menar att specialpedagogen följer upp arbetet med råd och vägledning, inte särskilt ofta uppskattar pedagogerna och är en aning osäkra på tidsintervallet och menar att det rör sig om en gång per termin. Pedagogerna uttrycker att specialpedagogen arbetar mer med uttalsvårigheter och åtgärder kring detta, än med kommunikations-, samspelsproblematik och språkförståelse. Vidare berättar pedagogerna att specialpedagogen inte jobbar ute i verksamheten i förebyggande och främjande syfte, inte som det ser ut idag i alla fall. Däremot påtalar pedagogerna att möjligheten finns för pedagogerna att vända sig till och koppla in specialpedagogen om de ser och har behov av råd och vägledning. Gäller det något enskilt barn sker det i samtycke med föräldrar.

Konklusionen av de svar som pedagogerna i verksamheten gav tolkas som att specialpedagogens roll ute i verksamheten är förhållandevis liten. Detta gäller både kontakten och uppföljningen av de barn som anses vara i behov av särskilt stöd samt rollen som handledare i pedagogiska frågor. Vidare tolkas det som ett stort ansvar vilar på pedagogerna i verksamheten att utföra uppdraget med genomförandet med förhållandevis lite råd och handledning av specialpedagogen. Vad gäller specialpedagogens roll i förebyggande och främjande arbete inom språk- och kommunikation och i övrigt främjande och förebyggande arbete är inte detta aktuellt i dagsläget och sker inte regelbundet och kontinuerligt. Däremot finns möjligheten för personalen att kontakta specialpedagogen om de upplever att behovet för råd och vägledning finns men ansvaret för kontakten vilar på personalen.

7.7.2 Kommunens ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten

Kommunens ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten beskriver specialpedagogens funktion på liknande vis. Denne uttrycker att specialpedagogen jobbar på uppdrag av personalen ute i verksamheterna. Detta innebär att pedagogerna kan vända sig till specialpedagogen då de upplever att de har ett behov av stöd, råd och vägledning. Kommunens ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten berättar att specialpedagogerna i kommunen inte jobbar förebyggande och främjande i den bemärkelsen, att de kontinuerligt och regelbundet vägleder och stöttar pedagogerna. Kommunens ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten menar att det första stödjänet och eventuella insatser förväntas pedagogerna själva ha kunskap och kompetens att utföra. Vidare berättar kommunens ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten att kommunen däremot har gjort en fortbildningsinsats via SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten) då två av specialpedagogerna i kommunen har genomgått en fortbildning med inriktning mot språk. Kommunens ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten berättar att detta kan ses som förebyggande, då frågan om stöd, råd och vägledning i detta område efterfrågas i verksamheterna. Kommunens ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten poängterar avslutningsvis vikten av att arbeta i en inkluderande miljö och i så liten omfattning som möjligt särskilja barn och elever i behov av särskilt stöd.

Svaren från kommunens ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten stämmer väl överens med de svar pedagogerna i verksamheten gav. Detta kan tolkas som att informationen är trovärdig och ger en korrekt beskrivning av hur specialpedagogens roll fungerar. Även svaren från kommunens ansvarige för den specialpedagogiska verksamheten tolkas som att specialpedagogens roll ute i verksamheten är förhållandevis liten. Det uttalas att pedagogerna kan ta kontakt vid behov och att det förväntas att personalen har kompetens och kunskap att genomföra det första stödjandet själva. Likaså tolkas detta som att en stor del av ansvaret vilar på pedagogerna. Vidare bekräftas att specialpedagogen inte arbetar förebyggande och främjande i den bemärkelsen att det ges regelbunden och kontinuerlig vägledning och råd. Däremot har två av kommunens specialpedagoger genomgått en fortbildning vis SPSM i förebyggande syfte för att kunna möta personalen då kompetens i detta efterfrågas i verksamheterna. Detta kan ses som att det förekommer förebyggande och främjande arbete på organisationsnivå. Däremot avviker det förebyggande och främjande arbetet på grupp- och individnivå utifrån vad som beskrivs enligt examensförordning för specialpedagoger där arbetsuppgifter beskrivs. Detta går inte heller helt i linje med hur skollagen beskriver att specialpedagogiska insatser bör organiseras och utföras. Skollagen (2010) beskriver att specialpedagogiska insatser främst ska vara förebyggande och främjande där det bland annat beskrivs som konsultation och handledning till personal eller till barngruppen och det enskilda barnet, vilket innebär grupp- och individnivå.

8. Diskussion

Kapitlet inleds med en reflektion kring metod, följt av en diskussion kring studiens resultat där de mest intressanta resultaten utvecklas. Därefter följer tankar om specialpedagogiska implikationer samt förslag till vidare forskning.

8.1 Metodreflektion

Studien tar utgångspunkt ur ett sociokulturellt perspektiv och genomfördes som en kvalitativ fallstudie. Metoderna för att samla in empiri har varit videoobservationer och ostrukturerade intervjuer. Att ta utgångspunkt från det sociokulturella perspektivet upplevdes naturligt då centrala delar i perspektivet är att lärande och utveckling är en ständig process som sker via samspel. Barnets utveckling påverkas av hur omgivningen kommunicerar, samspelar och ger förståelse för de kulturella redskapen, i denna studie främst det talade språket. Studiens syfte var att undersöka hur och vad pedagogerna gör i samspelen med barnen för att stödja, stimulera och utveckla språk- och kommunikationsfärdigheter. Även hur specialpedagogen arbetar förebyggande och främjande för att ge personalen stöd, råd och vägledning i arbetet med att skapa och ge barnen möjligheter till ökad kompetens i språk- och kommunikationsfärdigheter.

Att använda videoobservationer har gett ökade möjligheter att granska situationerna vid flertalet tillfällen vilket kan ses som en styrka i undersökningen. Detta har inneburit att jag haft möjlighet att granska och reflektera flera gånger, vilket kan innebära att tolkningen som gjorts är noggrann och väl övervägd. Å ena sidan kan det ses som en brist att mina tidigare erfarenheter och kunskaper kring denna metod och forskningsarbeten är minimala. Å andra sidan har jag tagit stöd i metodböcker för att utföra studien så korrekt som möjligt vilket kan ses som en förtjänst. Antalet filmtillfällen kunde ha varit fler och mer omfattande för att uppnå högre validitet och reliabilitet. Likaså kunde studien genomförts i två förskolor i samma kommun för att både öka reliabiliteten, validiteten och även generaliserbarheten men med en risk för att studien hade blivit för omfattande att genomföra.

Vid genomförandet av intervjuer användes som tidigare beskrivits ostrukturerade intervjuer. Å ena sidan ger det utrymme och möjlighet att ställa utvidgande frågor med målet att få utfylligare och mer beskrivande svar. Å andra sidan ställer det höga krav på den som intervjuar att ha överblick i samtalet samt att hålla sig till aktuella frågeställningar. Min upplevelse är att checklistan var ett stöd för att hålla mig till och fokusera på frågorna utifrån studiens frågeställningar och syfte. Vid de tillfällen då annat som kom upp också var intressant och givande men inte i relation till denna studie upplevdes det som en trygghet att ha checklistan att förhålla sig till. Vidare hade det kunnat vara av intresse för undersökningen att även intervjuat specialpedagogen för att höra dennes uppfattning om specialpedagogens roll. Detta kan ses som en brist i undersökningen men å andra sidan pekar de intervjuades svar i samma riktning vilket kan ses som en styrka.

I efterhand kan urvalet av grupp ifrågasättas. Möjligheten hade kunnat vara att fråga efter fler barngrupper där barn beskrevs som barn med språksvårigheter och barn som anses möta vissa hinder i samspel med sin omgivning ingick. Ett urval mellan dessa barngrupper hade då eventuellt kunnat göras vilket kunde ha inneburit mer framträdande och tydligt beskrivna svårigheter och hinder.

8.2 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att undersöka hur personal arbetar främjande och förebyggande med barns språkutveckling och kommunikativa strategier i samspel samt specialpedagogens roll i detta arbete. Fokus har varit de barn som beskrivs som barn med språksvårigheter och de barn som anses möta vissa hinder i samspel. Studiens mål var att finna och belysa kommunikativa strategier som pedagogerna regelbundet och kontinuerligt använder sig av i samspel och kommunikation med barnen. De strategier som i första hand söktes var de som upplevdes och uppfattades som positiva och kan ha en gynnsam effekt för barnens vidare utveckling och lärande av språket och dess funktion och användningsområden. Vad gäller specialpedagogens roll, var målet att undersöka hur denne var involverad i förskoleverksamheten. Detta i förebyggande och främjande syfte, för att ge personalen stöd, råd och vägledning i arbetet med att skapa och ge barnen möjligheter till ökad kompetens i språk och kommunikationsfärdigheter.

Utifrån studiens syfte anser jag att frågeställningarna i studien har blivit besvarade med hjälp av de metoder som använts. Av de resultat som framkommit visar det sig att pedagogerna i övervägande grad använder sig av samtal och kommunikativa strategier där barnen erbjuds stort talutrymme och pedagogerna är aktiva samt visar genuint intresse. Barnen bemöts och uppmärksammas positivt, ges möjlighet till reflektion och utvidgad förståelse, ges stöd till i samspel i en inkluderande atmosfär. Detta präglar verksamheten i större grad än korrigeringar och tillrättavisningar. Detta kan ses som positivt för barnens vidare utveckling av språket och dess innehåll och användningsområden. Vidare kan detta ge goda möjligheter till vidareutveckling av barnens kommunikativa kompetens, förmåga att samspela och bidra med utökade kommunikativa strategier vilket i sin tur gynnar deras självbild och självtillit samt tron på sin egen förmåga. Resultatet kan tolkas som att pedagogerna arbetar förebyggande och främjande med barnens samspelsfärdigheter, språkliga och kommunikativa kompetens i icke planerade aktiviteter.

Hundeide (2007) påtalar vikten av att barn omges av aktiva och engagerade vuxna. Likaså att omgivningen stöttar och leder barnet så att barnet får en rikare upplevelse. I videoobservationerna var detta tydligt framträdande, hur pedagogerna var aktiva och engagerade i samtalen med barnen. Även hur pedagogerna i samtalet stöttade och ledde samtalet vidare med hjälp av utvidgande frågor som leder till reflektion. Detta kan relateras till vad Smidt (2010) beskriver om begreppet scaffolding vilket innebär att den vuxne är lyhörd för barnets behov av stöttning och att stödet ges vid rätt tillfälle. Det handlar om att utgå från barnets initiativ i vägledningen så barnet i efterhand klarar uppgiften eller situationen på egen hand. Alexandersson (2009) menar att strukturer liknande dessa skapar förutsättningar för fortsatt lärande, ett samarbete där båda parter bidrar och påverkar utifrån tidigare kunskaper, erfarenheter och förutsättningar. En förutsättning för att det ska fungera är ett bra samspel. För att förmågan att utveckla goda samspelsegenskaper behövs det vuxna som är mottagliga för barnens signaler, närvarande och skapar möjlighet och utrymme för delaktighet och olika typer av samspel. Resultatet kan liknas och jämföras med Simeonsdotter Svensson (2009) undersökning som fokuserade på hur förskollärare skapar förutsättningar för barns lärande genom samspel, kommunikation och delaktighet. Resultatet från studien belyser betydelsen av att pedagogerna möter, uppmärksammar och fångar barnens intresse, vilket kräver aktiva och engagerade vuxna. Även Halaas Lyster (2010) betonar betydelsen av pedagogernas handlande och engagemang som betydelsefulla. Hur pedagogerna genom mer eller mindre aktivt handlande, via aktivt eller passivt stöd ger barnen verktyg för att successivt

bli mer självständiga i samspel och språk. Ovan beskrivna strategier förekommer frekvent vid de tillfällen personalen ger stöd för inkludering och samspel med andra barn.

Av studiens resultat framkommer att pedagogerna skapar dialoger som ger tillfälle och utrymme för utvidgande av ord- och begreppsförståelse. Detta kan jämföras med de resultat som Øzerk (1998) ser som betydelsefulla för att tillägna sig språket. Förhållandet mellan ord, begrepp, uttryck och formuleringar är väsentligt och viktigt att tillägna sig genom samspel och kontakter i en vardaglig miljö. Även Halaas Lyster (2010) menar att det är betydelsefullt för barns språkliga utveckling att det kontinuerligt tillförs nya och för barnen främmande ord och begrepp. Detta ses som centralt för att kunna använda sig av språket både vad gäller att tala och förstå innebörden av andras budskap. Förståelsen för språket ökar då vuxna i omgivningen utvidgar begrepp, förklarar nya ord och ställer följdfrågor. Detta ger barnen ökade möjligheter att använda språket i både tanken och i det talade språket. Förmågan att hantera språkets komplexitet innebär för den enskilde individen ökade möjligheter för samspel och kommunikation med omgivningen. Denna strategi använder personalen sig av i samtal med barnen i urvalsgruppen, vilket kan ses som främjande och förebyggande arbete med språklig kompetens. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är detta en viktig process för fortsatt utveckling och lärande. Säljö (2011) menar att språket är en av de viktigaste redskapen att behärska för att bli delaktig i andras perspektiv och det är genom språket som erfarenheter och kunskaper förmedlas i det sociokulturella perspektivet.

Studiens resultat visar att barnen intar en mer passiv roll i vissa situationer. Det gäller framförallt vid korrigeringar och samtal i större grupper. Vid korrigeringar tenderar samtalen ta en monologartad struktur med den vuxne som styrande i samtalet. Vid samtal i större grupper intar barnen vanligtvis en passiv roll. Där skapar de sig sällan samtalsutrymme utan stöd av vuxen. Dessutom kliver de ofta till sidan och intar en skymd position. Liknande resultat visar även Andersson och Naucér (1987) i sin undersökning och antyder att då den vuxne är styrande och dominant i samtalet tenderar barnens utrymme minska. Barnens roll blir i dessa situationer att lyssna, förstå och formulera svar. Samtidigt menar de att situationen kan ses som ett lärande för barnens ordförståelse och begreppsförståelse. Detta verkar tillsynes rimligt men å andra sidan kan man ställa sig frågande till hur omfattande lärandet blir utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Smidt (2010) påtalar att känslan av delaktighet och jämlika roller är väsentligt för goda lärandesituationer. Vidare kan korrigeringar ifrågasättas bland annat utifrån hur Hundeide (2007) och Smidt (2010) beskriver den proximala utvecklingszonen. De menar att de vuxnas kännedom om den aktuella utvecklingsnivån är betydelsefull för att kunna stimulera och motivera vid rätt tillfälle och rätt nivå. Smidt (2010) menar att motivationen, lusten och viljan till nytt lärande och utveckling kan hämmas om utmaningarna blir såväl för lätta eller för svåra. Detta innebär inte att barnen aldrig ska korrigeras eller kunna inta en passiv roll i samtal och samspel. Men en medvetenhet från de vuxna är önskvärt om när, hur och var dessa strategier tas i bruk.

Pedagogerna i verksamheten använder sig vid flertalet tillfällen av en kombination av kommunikativa strategier. Det kan röra sig om att uppmärksamma barnet med positivt bemötande, initiativ till kommunikation via barnets intresseområde och stöd till samspel och inkludering. Följande kan jämföras med vad Alexandersson (2009) belyser som centralt och betydelsefullt för lärande och utveckling. Det betonas att det är de vuxna som ansvarar för skapandet av samspelsmöjligheter i den sociala miljön. Det krävs lyhörda, aktiva och initiativrika vuxna tillgängliga i barnens omgivning. Pedagogernas arbete stämmer väl överens med vad Lpfö -98 (rev.2010) beskriver i uppdraget. Förskolans uppdrag är att anpassa och erbjuda alla barn en god pedagogisk verksamhet. Vidare belyses att personalens

förmåga att samspela och förstå barnen är viktigt, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd. I Lpfö-98 (rev.2010) uttrycks att ”Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och få uppleva att vara en tillgång i gruppen” (s.5).

Specialpedagogens roll i förebyggande och främjande arbete i form av stöd och vägledning åt personalen för att skapa och ge barnen ökade möjligheter i språk- och kommunikationsfärdigheter visar resultaten från båda informationskällorna på liknande resultat. Resultatet pekar på att specialpedagogens roll i detta arbete är förhållandevis liten. Både vad gäller råd, vägledning av enskilda barn och även vad gäller förebyggande och främjande arbete med regelbunden och kontinuerlig handledning till personalen rörande språk- och kommunikationsfärdigheter. Resultatet säger att denna form av förebyggande och främjande arbete inte bedrivs i den bemärkelsen. Däremot beskrivs och förklaras det förebyggande och främjande arbetet med att specialpedagogerna genomgått fortbildning via SPSM angående språk. Vidare kan resultatet tolkas som att det övergripande ansvaret vilar på pedagogerna i verksamheten. Detta gäller genomförandet av eventuell träning där specialpedagogen väglett, att ta kontakt med specialpedagogen när behovet av stöd, råd och vägledning kan vara aktuell. Likaså förväntas det av pedagogerna att de har kunskap och kompetens att genomföra det första stödjandet själva. Resultatet visar att specialpedagogens roll och arbetsuppgifter främst utförs på organisationsnivå och i liten grad utförs på grupp och individnivå.

Skollagen (2010) menar att det ska finnas elevhälsa som bland annat omfattas av specialpedagogiska insatser. Stödet ska främst vara förebyggande och främjande och kan ges i form av konsultation och handledning av personalen, som personalförstärkning, antingen till barngruppen generellt eller till det enskilda barnet. Examensförordningen för specialpedagoger (SFS 2007:638) beskriver att specialpedagogens arbetsuppgifter innebär att arbeta för att underlätta för barn i behov av särskilt stöd och med förebyggande och främjande arbete. Arbetet är indelat i olika nivåer; organisations-, grupp- och individnivå. Resultatet från studien pekar på att specialpedagogens förebyggande och främjande arbete först och främst sker på organisationsnivå. Detta kan relateras till beskrivelsen av specialpedagogernas fortbildning via SPSM. Det förebyggande arbetet på grupp- och individnivå beskrivs som förhållandevis begränsad. En orsak kan vara att kommunen i studien inte arbetar förebyggande och främjande i den bemärkelsen som resultatet tidigare beskriver. Det kan å ena sidan tolkas som att förebyggande och främjande arbete inte förekommer kontinuerligt och regelbundet på grupp- och organisationsnivå utan då behovet redan uppkommit eller då det efterfrågas i verksamheten. Å andra sidan kan det innebära att pedagogerna i verksamheten inte efterfrågar vägledning och råd då de är införstådda med att möjligheten är begränsad. En orsak kan vara vad Lpfö-98 (rev) beskriver som förskolechefens ansvar för kvalitet inom givna ramar. Vilket kan tolkas som att ramarna inte ger detta utrymme. Å andra sidan kan det ses som en brist i kommunens organisation vad gäller skollagens krav och examensförordningen för specialpedagoger, såvida den inhämtade informationen är korrekt. Utifrån ovan beskrivna resultat finns det likheter med vad Nilholm (2007) beskriver som ett kompensatoriskt perspektiv på specialpedagogik. De specialpedagogiska insatserna vidtas då den eventuella problematiken uppstått och identifierats, varvid kompensatoriska pedagogiska åtgärder genomförs. Åtgärder som framkommit av resultaten är bland annat träning med hjälp av olika metoder. Däremot särskiljs inte individen utan kompenseras i en inkluderande miljö.

Lpfö- 98 (rev.2010) beskriver att förskolans uppdrag är att utveckla barns språk och kommunikation. Pedagogerna i verksamheten har i uppdrag att stimulera och utmana barns språk- och kommunikationsutveckling. Barnen ska ges förutsättningar och tillfälle att

utveckla ett nyanserat talspråk, ordförråd och begreppsuppfattning. Vidare betonas personalens förmåga att samspela, förstå och vara observant på vilka barn som behöver mer stöd än andra. Sammanfattningsvis visar studiens resultat att pedagogerna i verksamheten arbetar med målen i Lpfö-98 (rev.2010) utifrån angivna riktlinjer.

En intressant fråga är om arbetet skulle se ut på annat sätt om pedagogerna kontinuerligt och regelbundet fått vägledning och råd i handledning av specialpedagog. Detta innebär inte att pedagogerna vare sig saknar kunskap eller kompetens. Bladini (2007) menar att handledning med arbetslag kan ge tillfälle och möjlighet till gemensam reflektion över aspekter i och över sitt eget arbete. Gemensamma reflektioner kan ge utrymme för att skapa möjligheter och se andra lärmiljöer och få en vidare och djupare tillgång till sin egen kompetens. Vad hade liknande samtal kunna ge arbetslaget i studien? Möjligheten att arbetslagets medvetenhet kring de goda kommunikativa strategier de redan använder hade de kunnat tydliggöras och bli medvetet befästa i högre grad? En reflektion och frågeställning utifrån studiens resultat är i vilken grad pedagogerna är medvetna om vilka kommunikativa strategier de använder och vad det i sin tur innebär för barnens språkliga och kommunikativa kompetens. Det innebär inte att de saknar vare sig kompetens eller medvetenhet utan snarare hur kompetensen och medvetenheten kan öka genom handledning. Vad hade det i så fall fått för konsekvenser för barnen? Ett förebyggande och främjande arbete skulle det kunna innebära att vissa av barnens ansedda svårigheter aldrig uppstår? Eller att insatser blev genomförda i ett tidigare skede? Hade pedagogernas vidare kunskap och kompetens inneburit att de kunnat genomföra träningen i en inkluderande miljö med högre grad av trygghet och säkerhet? Ahlberg (2007) menar att handledning kan leda till en utveckling hos den enskilde pedagogen som ger utfall i den vardagliga verksamheten. Handledningssamtal kan ses som kompetensutveckling. Det kan sannolikt hjälpa pedagogerna att tydliggöra sina förgivettaganden, tankar och skapa utrymme för ökad medvetenhet om sitt eget förhållningssätt som verkar utvecklande för verksamheterna.

8.3 Specialpedagogiska implikationer

Studios resultat visar att pedagogerna använder sig av strategier som är gynnsamma för barnens språkliga och kommunikativa kompetens i icke planerade aktiviteter. Specialpedagogens roll vad gäller förebyggande och främjande arbete i form av stöd och vägledning till personalen för att skapa och ge barnen ökade möjligheter i språk- och kommunikationsfärdigheter ses som begränsad. Det förebyggande och främjande arbetet riktas främst mot organisationsnivå. Ett mer regelbundet och kontinuerligt samarbete mellan specialpedagogen och pedagogerna i verksamheten skulle kunna innebära ett stöd för personalen. Pedagogerna kunde därigenom få vägledning, råd, uppföljning och bekräftelse i det arbete de dagligen utför i verksamheten. Vidare kunde en specialpedagog fungera som samtalsledare och skapa en arena för reflektion och diskussion kring gynnsamma språkliga och kommunikativa strategier. Øzerk (1998) framhåller att det är betydelsefullt med pedagogiska diskussioner och reflektioner för utveckling av pedagogiskt arbete och ser det som en del i processen. Även Halaas Lyster (2010) poängterar betydelsen av att språkarbetet är centralt och systematiskt i förskolan. Ett stimulerande och systematiskt språkarbete i förskolan kan hjälpa barn med olika kommunikations- och språksvårigheter att hantera den eventuella problematiken, ge dem möjligheter att utvecklas utifrån individuella förutsättningar och möjligheter. Specialpedagogens roll i detta skulle kunna vara att ge personalen stöd, råd och vägledning i hanteringen av den eventuella problematiken som kan uppstå i mötet mellan individen och miljön. Ett stöd i form av att finna goda lärmiljöer och undanröja eventuella hinder. Bladini (2007) påpekar i vilken riktning handledningssamtalen utförs och menar att

det är av stor vikt att fokusera på kontexten och inte på den enskilde individen. Utifrån ovan beskrivna antagande är studiens resultat av relevans för specialpedagoger. Ett regelbundet och kontinuerligt samarbete i form av handledning med utrymme för reflektion och diskussion kan ge pedagogerna i verksamheten ökade kunskaper och ökad kompetens i förebyggande och främjande arbete inom språk-, samspels- och kommunikationsfärdigheter. Det kan ses som kompetensutveckling och utveckling av det pedagogiska arbetet. Sannolikheten för att de barn i verksamheten som beskrivs med språksvårigheter och de barn som anses möta vissa hinder i samspel med sin omgivning kunde få ett mer medvetet och mer systematiskt stöd på så vis. Vikten av att specialpedagogen arbetar i högre grad och mer omfattande utsträckning på grupp- och individnivå än vad som framkommer i studien ses som betydelsefull kännedom för specialpedagogens roll och funktion.

8.4 Förslag till vidare forskning

Utifrån studiens resultat vore det intressant att undersöka verksamheter där det regelbundet och kontinuerligt genomförs handledningssamtal med specialpedagoger och pedagoger i förebyggande och främjande syfte rörande språk-, samspels- och kommunikativa färdigheter. Även Bladini (2007) menar att det saknas forskning i vad och hur specialpedagoger genomför handledning. En intressant frågeställning blir således: Vad utmärker gynnsamma handledningssamtal vars syfte är att ge utökad kunskap och kompetens till personalen i förebyggande och främjande arbete med barns språkliga och kommunikativa kompetens?

En studie kring detta hade kunnat ge specialpedagoger indikationer på vad gynnsamma handledningssamtal kring språk- och kommunikationsfärdigheter kan innehålla. Även för pedagogerna i verksamheten som kunde tydliggöra vad de eventuellt önskar och har behov av i verksamheten för att skapa goda lärandemiljöer och undanröja eventuella hinder för barnen i verksamheten.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2007).Handledning för förändring? I T. Kroksmark och K. Åberg (Red.) *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s.241-267). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm och E. Björck-Åkesson (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s.66-78). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 9-34). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s.109-128). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, A-B. och Naucler, K. (1987). *Språkmiljö och språkinläring: slutrapport från projektet hemspråket i förskolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet SPRINS – rapport.
- Bjar, L och Liberg, C. (2003). Språk i sammanhang. I L. Bjar och C. Lidberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (s.17-27). Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. och Nilholm, C. (2007). Inledning. I E. Björck-Åkesson och C. Nilholm (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s.7-15). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bladini, K. (2007). Specialpedagogens handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. I T. Kroksmark och K. Åberg (Red.) *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s.199-222). Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (1998). Om Vygotskijs liv och lära. I I. Bråten (Red.) *Vygotskij och pedagogiken*. (s.7-31). Lund: Studentlitteratur.
- Dale, L. E. (1998). Lärande och utveckling i lek och undervisning. I I. Bråten (Red.) *Vygotskij och pedagogiken*. (s.33-59). Lund: Studentlitteratur.
- Evenshaug, O. och Hallen, D. (2009). *Barn och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm och E. Björck-Åkesson (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s.17-27). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- FN:s barnkonvention (1999). *Mänskliga rättigheter – konventionen om barns rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Halaas Lyster, S-A. (2010). Barns språkutveckling. I Ø. Kvello (Red.) *Barnas barnehage 2 – barn i utvikling*. (s.65-97). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hansson, K. (2003). Att bedöma barns språk och kommunikation. I L. Bjar och C. Lidberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (195-212). Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, K. (2007). *Vägledande samspel*. Finland: Bookwell (Stiftelsen ICDP Sweden).
- Jerlang, E. (1991). Jean Piagets teori om intelligensen. I E. Jerlang (Red.) *Utvecklings psykologiska teorier*. (s.198-235). Arlöv: Almqvist & Wiksell.
- Liberg, C. (2003). Samtalskulturer – samtal i utveckling. I L. Bjar och C. Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (s.79-98). Lund: Studentlitteratur.
- Marklund, S. (1984). *Skolan förr och nu*. Stockholm: Liber.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B. och Waldermarsson, A-K. (1998). *Kommunikation – samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordstedts ordbok (1991). *Nordstedts Svenska Ordbok*. Finland: WSOY Nordstedts Förlag AB.
- Ny skollag (2010). *Ny skollag. Förslag, motiv, beslut. Förskola och grundskola*. Stockholm: Svensk Facklitteratur AB.
- Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet 11:2008
- Richardsson, G. (2010). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm och E. Björck-Åkesson (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s.36-47). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Salamancadeklarationen (2006). *Salamancadeklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. (2/2006). Stockholm: Regeringskansliets offsetcentral.
- SFS (2007). *Förordningen om ändring i högskoleförordningen*. Hämtat 4 april, 2012, från <http://www.lagboken.se>
- Simeonsson Svensson, A. (2009). Lärande i förskoleklassens samling. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s.191-212). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö-98, reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken – bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag

Strömqvist, S. (2003). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar och C. Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (s.57-72). Lund: Studentlitteratur.

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

Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön – från ord till sammanhang*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.

Säljö, R. (2011). L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I A. Forssell (Red) *Boken om pedagogerna*. (s.153-178). Stockholm: Liber.

Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 17 maj, 2012, från <http://www.vr.se>

Øzerk, K. Z. (1998). Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämneshärläring. I: Ivar Bråten (Red.) *Vygotskij och pedagogiken*. (s.80-99). Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Hej!

Mitt namn är Ulrika Johannesson och jag håller just nu på att slutföra min utbildning till Specialpedagog vid Göteborgs Universitet.

I utbildningen ingår att skriva en uppsats som avslutande examensarbete. Ett av mina intresseområden är barns språk och kommunikativa utveckling/kompetens. Mitt arbete kommer därför att fokusera på hur barn och vuxna samtalar, samspelar och kommunicerar med varandra.

Syftet med arbetet är att undersöka hur personalen arbetar med att stödja och utveckla barns språkliga och kommunikativa strategier.

Min fråga till Er är därför om jag får tillåtelse att med hjälp av videoinspelningar på XXX undersöka området språk, kommunikation och samspel i den vardagliga verksamheten. Jag har varit och besökt personalen på XXX och berättat om min undersökning men behöver även Er tillåtelse för att kunna genomföra videoinspelningar. Videoinspelningarna kommer att ske under juni 2012.

Undersökningen kommer att genomföras utifrån de forskningsetiska principerna, vilket innebär att materialet kommer hanteras konfidentiellt och avidentifieras. Ni har när som helst rätt att avbryta deltagandet i studien.

Vore tacksam om ni lämnar nedanstående svarstalong till XXX senast den 1 juni 2012.

TACK PÅ FÖRHAND!

Ulrika Johannesson mobilnummer XXX

Jag/vi tillåter att mitt/mina/vårt/våra barn deltar i undersökningen

- JA
- NEJ

Barnets namn.....

Vårdnadshavare.....

Bilaga 2

CHECLISTA VID OSTRUKTURERAD INTERVJU

- HUR ARBETAR SPECIALPEDAGOGEN FRÄMJANDE OCH FÖREBYGGANDE RUNT BARNNS SPRÅKUTVECKLING OCH KOMMUNIKATIVA STRATEGIER?
- Hur och med vad, på vilket sätt direkt **med barnen**? Regelbundenhet?
- Hur och med vad, på vilket sätt **med personalen**? Regelbundenhet?
- När, var och hur sker **kontakten med SP**?
- ”FÖLJDFRÅGOR”
 - Kan du berätta mer...?
 - Hur menar du nu? Kan du förklara?!
 - På vilket sätt då...?
 - Beskriv hur du menar...
 - Menar du så här...?
 - Har jag uppfattat rätt...
 - När du berättade/förklarade vad det så här du menade...

Jag kommer att sammanfatta den informationen jag fått. Jag vill att ni avbryter och korrigerar om det INTE stämmer med det ni menat att säga, eller att jag uppfattat fel. Om ni kommer på andra saker som känns viktigt att tillägga. Känns det OK?