



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Språkandets förutsättningar & dilemman

- En studie om barn och elevers språkutveckling

Författarnas namn: Elin Streiffert, Julia Lindgren & Nima Lindgren

Kurs: LAU390

Handledare: Lena Fridlund

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: VT14-2910-119

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Språkandets förutsättningar & dilemman - En studie om barn och elevers språkutveckling

Författare: Elin Streiffert, Julia Lindgren & Nima Lindgren

Termin och år: termin 7, 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Lena Fridlund

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: VT14-2910-119

Nyckelord: Språkutveckling, specialpedagogik, förskola, förskoleklass, årskurs ett

Syfte

Vår studie avser att undersöka hur pedagoger samt lärare arbetar med barn och elevers språkutveckling i förskolan, förskoleklass och årskurs ett. Vi vill även undersöka, hur pedagoger arbetar de för att aktivt tillgodose barn/ elever med särskilt stöd i sin språkutveckling?

- Hur arbetar pedagogerna och lärarna generellt med språkutveckling i sin verksamhet?
- Hur arbetar pedagogerna och lärarna för att tillgodose barns och elevers behov av särskilt stöd i sin språkutveckling?
- Finns det någon skillnad i arbetet med språkutveckling i de verksamheter med majoriteten flerspråkiga barn och elever respektive i de som har svenska som första språk?

Metod

Studien baserar sig på en kvalitativ enkätundersökning av respondentkaraktär där förskole pedagoger, förskolelärare samt lärare från årskurs ett deltagit.

Resultat

Vår studie visar att leken är av betydelse för barns språkutveckling då barn lär och utvecklas i samspel med andra. Pedagogers stöd samt vägledning i samspels- och lekaktiviteter har visat goda resultat för barns språkutveckling. Dagens barngrupper fortsätter att öka i antal vilket kan påverka det stöd som barn och elever bör få tillgodosedda. Detta är av stor vikt för att förebygga eventuella språksvårigheter. I de fall där språksvårigheter föreligger använder pedagoger och lärare olika metoder för att tillhandahålla språkligt stöd, som exempelvis tecken som stöd eller mindre språkgrupper.

Förskolan respektive skolan använder sig av olika verktyg för att studera och utveckla barns och elevers språk. De använder bland annat TRAS (Tidig Registrering Av Språkutveckling) som fungerar som ett underlag för att observera barns språkande, och Bornholms-modellen som genom språklekar uppmuntrar elever att använda det svenska språket. Vår studie har inte visat någon större skillnad i arbetet med språkligt stöd i verksamheter med majoriteten flerspråkiga barn och elever i förhållande till de verksamheter där svenska som förstaspråk dominerar. Emellertid upplever lärare i verksamheter med majoriteten flerspråkiga elever att de språkliga barriärerna utgör svårigheter för att planera undervisningen så alla språkliga behov blir tillgodosedda då de språkliga nivåerna skiljer sig markant.

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund.....	s. 1
1.1 Disposition	s. 1
1.2 Syfte och frågeställningar	s. 2
2. Litteratur och forskningsgenomgång.....	s. 3
2.1 Vad som är viktigt för språkutveckling.....	s. 3
2.2 Barn i behov av språkligt stöd.....	s. 5
2.3 Lekens och musikens betydelse för språkutveckling	s. 6
2.4 Flerspråkiga barn och elever	s. 7
2.5 TRAS- Tidig Registrering Av Språkutveckling.....	s. 7
2.6 Bornholmsmodellen	s. 8
2.7 Styrdokument	s. 8
2.7.1 Läroplan för förskolan.....	s. 8
2.7.1 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshem	s. 9
3. Teoretiska utgångspunkter.....	s. 10
4. Metod.....	s. 12
4.1 Val av metod	s. 12
4.2 Urval.....	s. 12
4.3 Genomförande	s. 12
4.4 Bortfall	s. 13
4.5 Bearbetning av analys	s. 13
4.6 Validitet.....	s. 13
4.7 Avgränsningar	s. 14
4.8 Etiska överväganden	s. 14
5. Resultat	s. 15
5.1 Hur gör du/ni för att barn/elever ska utveckla sitt språk?	s. 15
5.1.1 Förskola	s. 15
5.1.2 Förskoleklass	s. 16
5.1.3 Årskurs ett	s. 16
5.2 Vad ser du för hinder/dilemman i detta?	s. 16
5.2.1 Förskola	s. 17
5.2.2 Förskoleklass	s. 17
5.2.3 Årskurs ett	s. 17

5.3 Hur gör du/ni för att barn/elever i behov av särskilt stöd ska utveckla sitt språk?.....	s. 18
5.3.1 Förskola	s. 18
5.3.2 Förskoleklass	s. 19
5.3.3 Årskurs ett	s. 19
5.4 Vad ser du för hinder/dilemman i detta?.....	s. 20
5.4.1 Förskola	s. 20
5.4.2 Förskoleklass	s. 20
5.4.3 Årskurs ett	s. 21
5.5 Om du fick bestämma själv utan att behöva tänka på resurser och annat, hur skulle du då jobba med barns språkutveckling?	s. 21
5.5.1 Förskola	s. 21
5.5.2 Förskoleklass	s. 21
5.5.3 Årskurs ett	s. 22
6. Diskussion	s. 23
6.1 Metoddiskussion	s. 23
6.2 Resultatdiskussion	s. 23
6.2.1 Hur gör du/ni för att barn/elever ska utveckla sitt språk?	s. 23
6.2.2 Vad ser du för hinder/dilemman i detta?	s. 25
6.2.3 Hur gör du/ni för att barn/elever i behov av särskilt stöd ska utveckla sitt språk?	s. 26
6.2.4 Vad ser du för hinder/dilemman i detta?	s. 27
6.2.5 Om du fick bestämma själv utan att behöva tänka på resurser och annat, hur skulle du då jobba med barns språkutveckling?	s. 28
6.3 Slutdiskussion	s. 29
6.4 Pedagogiska och specialpedagogiska konsekvenser	s. 32
6.5 Fortsatt forskning	s. 32
7. Referenser	s. 33
7.1 Elektroniska källor	s. 34
8. Bilagor	s. 35

1. Inledning och bakgrund

Vår uppsats syftar till att undersöka och redogöra för hur pedagoger och lärare arbetar eller vill arbeta för att gynna barns och elevers språkutveckling. Kompetensen att tillgodose alla barns och elevers språkliga behov är något som vi anser att vi inte har tillhandahållit i tillräckligt stor utsträckning under vår lärarutbildning och det kändes således både aktuellt och viktigt för oss att fördjupa oss i ämnet. Sandberg (2009) skriver att arbetet med språkutveckling är något som börjar från det att barnet kommer till världen och som ofta utvärderas och bedöms, först hos barnavårdcentralen och sedan av förskolepersonal. På barnavårdcentralen stäms barnets förmågor av mot en färdig mall som ska påvisa om utvecklingen följer normalitetskurvan eller inte, vilken utgörs av den genomsnittliga utvecklingen hos barn i samma ålder. I förskolan används exempelvis TRAS (Tidig Registrering Av Språkutveckling) för att undersöka barnets språkliga nivå i relation till jämnåriga barn. Vi tycker därför att det är intressant att undersöka hur pedagoger som arbetar med barn i olika åldersgrupper förhåller sig till dessa mallar och när och om de anser att det är befogat att sätta in olika stödåtgärder. Förskolans uppdrag innefattar att skapa givande lärandesituationer som uppmuntrar till och stimulerar barns språkutveckling (Skolverket, 2010). Vidare skriver de att alla barn behöver olika mycket stöd i sin språkutveckling och detta ska tillgodoses, och för att kunna erbjuda det ville vi undersöka och också inspireras till hur vi kan arbeta i vår blivande profession.

Vi har valt att undersöka pedagogers syn på och arbete med språkutveckling i två förskolor och två skolor i ett mångkulturellt respektive monokulturellt område i olika kranskommuner till Göteborg. Skolverket (2010) hänvisar till skollagen och skriver att barn med utländsk bakgrund ska ges möjlighet att utveckla både sitt modersmål och det svenska språket. Vi vill undersöka hur pedagoger och lärare arbetar för att tillgodose detta, vilka metoder de använder och om arbetet med språkutveckling skiljer sig mellan de olika områdena.

Vilka hinder och dilemman som kan uppstå i arbetet med språkutveckling är ytterligare en aspekt som vi vill undersöka då vi läste en artikel som fångade vårt intresse. Grahn Hinnfors (2014, 24 mars) har gjort en intervju med vice ordföranden i Göteborgs kommun. Han fick frågan om hur de ska få ner de stora barngrupperna i förskolan då Grahn Hinnfors menar att det finns kopplingar mellan detta och sjunkande skolresultat. Ordföranden ansåg att det är en resursfråga och att skolan är prioriterad och menade vidare att han inte såg kopplingen mellan de stora barngrupperna och de sjunkande resultaten. Enligt Statistiska centralbyrån (2012-05-24) ökade storleken avsevärt på barngrupperna i början på 1990-talet och har sedan dess fortsatt att öka. Personaltätheten har samtidigt minskat vilket har medfört att det blivit fler barn per pedagog. År 1990 gick det 4,2 barn per pedagog och 2009 5,3 barn per pedagog. Grupperna har sedan 1990 ökat från 13,8 barn per grupp till 16,8 barn per grupp. Vi fann Ordförandens kommentarer och Statistiska centralbyråns statistik intressant och ville ta reda på om pedagoger och lärare ser stora barngrupper som hinder i deras verksamhet och vad detta i så fall innebär för framtiden.

1.1 Disposition

Inledningsvis presenteras vårt syfte och våra frågeställningar. Därefter följer en litteraturgenomgång som redovisar för vårt resultat relevant litteratur som är uppdelad i fyra huvudpunkter: Vad som är viktigt för språkutveckling, Barn och elever i behov av språkligt stöd, Lekens och musikens betydelse för språkutveckling och Flerspråkiga barn och elever. Efter detta följer valda delar från förskolans läroplan samt läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet som vi anser vara relevanta i relation till ämnesområdet språkutveckling. Vi beskriver sedan Bornholmsmodellen och TRAS som är två modeller för

språkutveckling. Detta följs av de teoretiska utgångspunkter vi har valt, det *relationella och det kategoriska perspektivet*. I efterföljande avsnitt redovisas metoden som beskriver vårt val av metod, urval, genomförande samt bortfall. Under rubriken Bearbetning och analys redogör vi för hur vi har gått tillväga i sammanställningen av våra enkäter samt hur vi har analyserat resultaten varpå validitet, avgränsningar och etiska överväganden redovisas. Därefter följer resultatet med en sammanställning av våra enkätsvar med våra frågeställningar som utgångspunkter. Vidare presenteras diskussionen innehållande en metoddiskussion, resultatdiskussion, slutdiskussion, pedagogiska och specialpedagogiska konsekvenser och slutligen fortsatt forskning där vi sammanställer våra tankar, analytiska diskussioner och reflektioner under respektive rubrik.

1.2 Syfte och frågeställningar

Vårt arbete syftar till att undersöka pedagogers olika förhållningssätt om arbete med språkutveckling hos barn i förskola, förskoleklass och årskurs ett.

De centrala frågeställningarna i vår studie är:

- Hur arbetar pedagogerna och lärarna generellt med språkutveckling i sin verksamhet?
- Hur arbetar pedagogerna och lärarna för att tillgodose barns och elevers behov av särskilt stöd i sin språkutveckling?
- Finns det någon skillnad i arbetet med språkutveckling i de verksamheter med majoriteten flerspråkiga barn och elever respektive i de som har svenska som första språk?

2. Litteratur- och forskningsgenomgång

Nedan redovisas för vårt resultat relevant litteratur som är uppdelad i fyra huvudpunkter; Vad som är viktigt för språkutveckling, Barn och elever i behov av språkligt stöd, Lekens och musikens betydelse för språkutveckling och Flerspråkiga barn och elever. Vidare redovisas TRAS, som utgör ett underlag för att studera språkutveckling hos barn i förskolan. Därefter presenteras Bornholmsmodellen, som i skolan används som ett verktyg för att utveckla och stimulera språkandet. Slutligen följer för vår studie väsentliga delar av läroplanen för förskolan och läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.

2.1 Vad som är viktigt för språkutveckling

Språket är en grundläggande biologisk förutsättning som från nyfödd och framåt är under ständig utveckling och stimuleras i samspel med andra, främst med dem som har känslomässig relation till barnet. Med tiden spelar barnen på förskolan och pedagogerna en viktig roll i barnets språkutveckling och det är framförallt de vuxna som till en början har en betydande roll i utvecklingen av barnets språk. De vuxna tar initiativ till att bjuda in till samspel med barnet och bekräftar det barnet uttrycker (Sandberg, 2009). I enighet med författaren menar Bjar och Liberg (2010) att det är i interaktion med andra som barnet skaffar sig förebilder i användningen av språket. Detta genom att uppmuntra barnet till att prata och ställa frågor i syfte att dra in barnet i språkandet och därmed ge barnet möjlighet att se sig själva som en språkande person.

Vi behöver ingå i meningsfulla språkliga sammanhang där vi kan utveckla en förståelse och utveckla vårt tänkande för det som sammanhanget syftar till. Följaktligen ses språkandet som ett väsentligt redskap för att utveckla en omvärldsförståelse (Bjar och Liberg, 2010). Barns kommunikation med omvärlden är i form av erfارande, där de är i behov av att utforska det de riktar sin uppmärksamhet mot, som i sin tur utgör den språkliga grunden. I relation till detta är det viktigt att barn har rätt att få komma till tals och att det finns en tillit till barns tankar och deras sätt att uttrycka sig på. Barnet måste ges utrymme att skapa sin egen förståelse i kommunikation med andra barn och vuxna och det centrala blir ur denna synvinkel barns perspektiv och deras erfارande (Asplund Carlsson & Pramling Samuelsson, 2003). Alla är olika och har olika erfarenheter, kunskaper, minnen och känslor som påverkar hur man tolkar omvärlden. Däremot behövs en gemensam uppfattning av hur och på vilket sätt man använder begrepp i kommunikation med andra människor (Wellros, 1998). För att kunna ta sig fram i det svenska samhället är en av nyckelfaktorerna att ha kunskaper i det svenska språket (Aarsaeter, Cromdal, Evaldsson, 2004). Vidare menar författarna att dessa språkkunskaper leder till framgång i skolan som i sin tur leder till vidare studier, för att sedan äntra arbetslivet och skapa sig en framtid i Sverige.

Samtliga barn behöver utveckla det sätt att använda språk som är dominerande i det samhälle där de lever. I Sverige betyder det att alla barn behöver utveckla avancerade färdigheter när det gäller standardsvenska. Detta innefattar utvecklade strategier för läsning och skrivning samt avancerad förmåga när det gäller tal. Samtidigt är det viktigt att det som sker i förskola och skola bygger på barnens tidigare kunskaper och erfarenheter och att alla barn blir respekterade med de olika bakgrunder de har. (Wedin, 2011, s.33).

I den pedagogiska verksamheten i förskola och skola är det avgörande om det skapas språkligt stimulerande verksamheter för att gynna läs- och skrivutvecklingen och även inlärning generellt. Den svenska traditionen har främst fokuserat på läs- och skrivinlärning i den svenska grundskolans tidigare år i synnerhet första klass, där läsinlärning har spelat en central roll. Emellertid har fokus delvis skiftat till att fokusera på verksamheten i stort.

Medvetenheten om att det är viktigt att ge stöd under hela skoltiden har ökat och detta innebär förändrade krav på de som arbetar i förskola, förskoleklass och i de tidiga åren i grundskolan (Wedin, 2011).

De flesta lärare som har en lärarexamen för grundskolans tidigare år har en grundläggande utbildning om barns språkutveckling i allmänhet. När det gäller förskollärare och barnskötare har de i vissa fall någon utbildning om barns språkutveckling men vanligtvis inte om villkor för skriftspråksutveckling. Språkutveckling för barn som växer upp med flera språk ingår sällan i vanlig lärarutbildning (Wedin, 2011, s.11).

Digitala hjälpmedel kan också verka stimulerande för språkutvecklingen och kan ses som ett redskap för att utveckla olika dimensioner av språket. Det är emellertid en förutsättning att vara medveten om vilken erfarenhetsvärld barnet lever i för att skapa en meningsfull aktivitet vid exempelvis datorn. Det pedagogiska förhållningssättet i mötet med IKT kan vara verka stimulerande för språkutvecklingen om det finns tid och möjlighet för barnet att reflektera, samt att utbildning och träning ges till pedagoger och lärare i de digitala redskap som finns att använda i den dagliga verksamheten (Brodin & Lindstrand, 2007). Emellertid bör datorer, Ipads eller andra digitala hjälpmedel inte ersättas av samspel mellan människor utan bör ses som ett komplement till och inte som ersättning för den mänskliga kontakten (Sandberg, 2009).

Att imitera andra kan också bidra till den språkliga medvetenheten. Det kan innefatta att sjunga sånger som man har sjungit många gånger eller berätta historier man har hört tillsammans med andra (Bjar & Liberg, 2010). För barnets språkutveckling är ytterligare en viktig aspekt att vara närvarande, kommunicera med barnet och bekräfta det på olika sätt, dels genom att bekräfta och upprepa det barnet säger och dels att rätta om barnet uttrycker sig fel. Detta i syfte att barnet ska veta om det ska repetera, försöka igen eller förmedla det som de vill ha sagt på något annat sätt (Sandberg, 2009). Författaren uttrycker det så här: ”Man skulle tillspetsat kunna säga att små barn lär sig prata för att vi pratar med dem som om de redan kunde” (s.70). Mindre barngrupper och även flexibla grupper där utvecklingen hos barnen varierar i både ålder och språklig kompetens är element som kan värna om barnens utrymme och möjlighet att få bekräftelse. Det är även sättet vi samspelar med barnen och samtalar med dem som bidrar till språkutvecklingen. Både barn och vuxna oavsett språkliga problem, gynnas av att det skapas goda samtal med de rätta förutsättningarna (Sandberg, 2009).

Broberg, Hagström och Broberg (2012) skriver att barngruppernas storlek är av betydelse för att skapa de rätta förutsättningarna. Stressen hos barnen kan minska med mindre barngrupper, De menar att om gruppen i förskolan är större än femton barn ökar stressen hos barnen. Däremot menar de att det inte finns garantier att kvalitén blir högre bara för att man inför minimikrav avseende gruppstorlek och personaltäthet. Förskolans kvalitet är delvis beroende av hur ramarna ser ut vad det gäller strukturella faktorer så som gruppstorlek, personaltäthet, personalomsättning och vad personalen har för utbildning, då detta möjliggör vad och på vilket sätt man kan utföra arbetet i verksamheten (Ibid.).

I en artikel i Göteborgs Posten skriver Svensson (2010, 3 juli) om psykologers upprop vad det gäller situationen i förskola och skola, och deras oro över stress hos barn. Barngruppernas storlek i relation till för lite personal skapar en ohållbar situation, där personalens kompetens och kunnighet inte hjälper då de ställs inför omöjliga situationer där resurserna inte räcker till (Ibid.). Skolverkets riktlinjer för gruppstorlek avser för de äldre barnen, 15 barn på tre heltidstjänster, men idag är hälften av alla förskolegrupper större än detta (Svensson, 2011, 27 december).

Myndigheten för skolutveckling har gjort kartläggningar över det faktum att elever i skolan i behov av särskilt stöd inte får tillräckligt med stöd. Man vet att tusen och åter tusen av Sveriges skolungdomar varje dag går till en skola där det stöd, som professionella vuxna har konstaterat att de behöver, inte finns. I elevhälsoteamen kartläggs och utreds svårigheter nogsamt, men när det sedan kommer till att sätta in åtgärder för att kompensera för svårigheterna är skolan oroväckande begränsad. Åtgärderna bestäms snarare av vilka resurser som finns att tillgå än av pedagogiska och psykologiska bedömningar (Svensson, 2011, 27 december).

Psykologerna i artikeln (Svensson, 2010, 3 juli) vittnar om att i skolans elevhälsoteam råder det ständig brist på tid och förebyggande arbete. De menar att det istället ägnas mest tid till att lösa akuta ärenden vilket gör att de måste prioritera de barnen som är i störst behov av stöd. (Persson, 2008).

2.2 Barn och elever i behov av språkligt stöd

För att kunna bedöma om barn och elever är i behov av språkligt stöd behövs ett mått på vad som anses vara en normal språkutveckling att förhålla sig till. För att fastställa en normalitetskurva används ett genomsnitt av vad barn generellt behärskar vid en viss ålder (Börjesson & Palmblad, 2003). Vad som anses vara normal eller sen språkutveckling ibland kan vara oklart. Det är först när språket är påtagligt försenat i relation till normalitetskurvan som det finns belägg för att misstänka en språkstörning. På BVC kontrolleras om barnet vid två och ett halvt till tre års ålder förstår enkla instruktioner och att närmsta omgivningen kan förstå vad barnet kommunicerar. Vid fyra års ålder bedöms barnets uttal och förmåga att uttrycka sig. I förskolan kan TRAS användas som utgångsmaterial och underlag för bedömning av den språkliga förmågan (Sandberg, 2009).

Om barnet har stora svårigheter i att uttrycka sig verbalt eller att förstå det talade språket kan en utredning av språkstörning vara aktuell. Detta sker vanligtvis när barnet är tre till fyra år gammalt (Nettelbladt & Salameh, 2007). Graden på språkstörning kan variera från lätt till mycket grav och i vissa fall kan språkstörningen följa med upp i vuxen ålder. I arbetet med barn och elever med misstänkt eller bekräftad språkstörning är det viktigt med en språkrik miljö med tillgängliga och kompetenta pedagoger och lärare. Barnet eller eleven ska också ges möjlighet till varierade samspelsituationer under naturliga omständigheter, bli bekräftade när de blir förstådda men också bli rättade när de uttryckt sig felaktigt och ges många möjligheter till kommunikation med andra barn. Att utgå från barnets eller elevens intresse är av yttersta vikt för att ha stimulerande samtal och då gärna i mindre grupper för att undvika distraktioner. Med fördel kan tecken som stöd eller andra visuella hjälpmedel användas för att stimulera fler sinnen (SPSM, 2014).

Att besitta den kompetens som krävs för att kunna tillgodose barns och elevers språkliga behov menar Persson (2008) är en nödvändighet och bör tillhandahållas i lärarutbildningen. Vidare menar Persson att när kompetensen är otillräcklig är det brukligt att söka stöd hos specialpedagoger eller andra specialister som kan tillhandahålla stöd för hur läraren ska kunna möta barnet eller elevens behov. Därför anser författaren att det är en fördel om minst en i

arbetslaget besitter specialpedagogisk kompetens för att hjälp utifrån inte ska behöva tillkallas i lika stor utsträckning. I skolan kan lärarna vända sig till elevhälsoteamet som ofta består av specialpedagog, skolsköterska och kurator. De utför gemensamt en kartläggning över elevens språkliga behov och rekommenderar därefter lämpliga åtgärder (Nettelbladt & Salameh, 2007). Problematiken i att söka specialpedagogisk hjälp ligger i att åtgärder kan leda till en exkludering av det berörda barnet eller eleven, eller att det uppfattas som en särbehandling (Persson, 2008). Emellertid har Myndigheten för skolutveckling kartlagt och konstaterat att stödet i skolan är bristfälligt för de elever som har de behoven. Trots rekommendationer från elevhälsoteamet finns det inte alltid ekonomiska resurser att tillhandahålla lämpligt stöd (Svensson, 2011, 27 december).

Barnens och elevernas lekförmåga och sociala kompetens påverkas i princip alltid vid försenad språkutveckling och de behöver därför vid lekaktiviteter och andra samspelssituationer stöd och vägledning av en pedagog eller lärare (Sandberg, 2009). Bjar och Liberg (2010) menar att de vuxna måste uppmuntra till aktiviteter där barn och elever under naturliga former kan utbyta erfarenheter, gärna i mindre grupper, och möta olika former av språkande. Med fördel menar Jederlund (2012) att andra språkuttryck som exempelvis musik eller bilder kan användas som komplement i verksamheten då barn och elever har olika intressen och utvecklas på olika sätt med olika redskap till hjälp. Wellros (1998) kallar sådant språk för *icke-verbalt språk* där även ögonkontakt och kroppsspråk innefattas. Nettelbladt och Salameh (2007) menar att det är viktigt att anpassa språkutvecklingsarbetet efter den kommunikativa förmåga som barnet eller eleven behärskar och att pedagoger och lärare anpassar aktiviteterna efter deras erfarenheter och förmågor. Att på ett pedagogstyrt sätt leka med språket har ett flertal undersökningar påvisat ha stor effekt på att förebygga läs- och skrivsvårigheter i skolan. Det hjälper eleven att utveckla en förståelse för sambandet mellan språkljud (fonem) och bokstäver (grafem) och utgör en stabil grund för den formella läsundervisningen (Bjar & Liberg, 2010).

2.3 Lekens och musikens betydelse för språkutveckling

Det är i leken barnen får möjlighet att utforska och bearbeta erfarenheter och för att leken ska utgöra en arena för språkutveckling kan barnen behöva pedagogisk vägledning. Om pedagogen aktivt samtalar med barnen och är en engagerad medskapare kan miljöer skapas där barnen får möjlighet att använda ett nyanserat talspråk. Det är inte tillräckligt att som pedagog vistas i rummet då detta kan vara mer av ett störande moment än stimulerande för språkutvecklingen (Hägglund & Fredin (2011). Det är en balansgång mellan att störa barnen i leken och att vara en tillgång (Asplund Carlsson & Pramling Samuelsson, 2003).

I samspel med andra skapas möjligheter för ett meningsfullt lärande då det är i mötet med andra människor som barn utvecklar sin språkliga förmåga. I leken får barn möjlighet att återskapa olika händelser och dela dessa med varandra och därmed bidra till ett bredare livsperspektiv och en djupare förståelse för olika fenomen (Bjar & Liberg, 2010). I skolan används inte leken i samma utsträckning eller på samma sätt som i förskolan även om leken är väl integrerad i skolans verksamhet, framförallt i grundskolans tidigare år. Leken i förskolan har under många år varit fri som inte i allt för stor utsträckning ska vara påverkad av vuxna medan den i skolan har varit begränsad och lärarstyrd med syfte att skapa simulerande lärandesituationer. Denna syn på lek har emellertid förändrats och har idag visat ha stor betydelse både i förskolan och skolan och pedagogisk vägledning i dessa sammanhang har visat sig vara väsentlig för barns språkutveckling (Asplund Carlsson & Pramling Samuelsson, 2003).

Språket är så mycket mer än det talade och skrivna språket. I arbetet med barn och elever är det av betydelse att använda andra uttrycksätt i utvecklandet av ett språk. Jederlund (2012) hävdar att ett uttrycksätt aldrig står i vägen för ett annat, snarare befruktar alla språkliga uttryck varandra. De estetiska uttrycksformerna bidrar till att barnet får använda sitt kroppsspråk och sin rörelseförmåga som kan bidra till att barnet uttrycker sig bättre i exempelvis bild. Även musiken kan ha stor inverkan på hur barn utvecklas i sin språkliga förmåga genom att hitta rytmen och pulsen i musiken. För barn som har språksvårigheter kan det underlätta med sång exempelvis vid utförandet av förskolans rutiner (Jederlund, 2012). Det kan likaså vara användbart med exempelvis bilder som konkretiserar för att skapa en större förståelse för vad som uttrycks. Detta har även visat sig vara gynnsamt med för barn med annat modersmål än svenska och deras språkutveckling.

2.4 Flerspråkiga barn och elever

Svenska som en enspråkig norm genomgår en förändringsprocess i Sverige då mångkulturen stadigt växer. Detta påverkar skolans verksamhet då pedagoger respektive lärare är i kontakt med ett flertal språk dagligen utöver det svenska (Sandberg, 2009). För att barn och elever ska utveckla goda språkförmågor inom det svenska språket behöver de tillägna sig goda kunskaper inom modersmålet. För många barn och elever är förskolan respektive skolan den enda plats där de får tillgång till det svenska språket och dessa verksamheter blir då essentiella för deras språkutveckling (Aarsaeter, Cromdal & Evaldsson, 2004).

Modersmålsundervisning är idag ett ämne som erbjuds i skolan med egna kursmål (Aarsaeter et al., 2004). Det står skrivet i förskolans läroplan (Skolverket, 2010) och i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) att verksamheterna ska vara en för plats för alla där alla ska känna sig trygga och erbjudas möjligheter till att utvecklas efter deras förmågor och intressen. Det är därför av betydelse att förskolan respektive skolan uppmuntrar till kulturell och språklig mångfald (Aarsaeter et al., 2004).

I förskolan och skolan är det viktigt att det finns kompetens att möta de barn och elever som behöver språkligt stöd när de inte besitter kompetensen för det svenska språket. Pedagoger men framförallt lärare kan känna en viss osäkerhet i sin yrkesroll när de ska inkludera flerspråkiga elever i verksamheten och kan uttrycka känslor av otillräcklighet och rädsla för att inte kunna tillgodose de eventuella behov som finns. I ett mångkulturellt klassrum representeras många språk och kulturer vilket kan försvåra en individanpassad undervisning där alla elever ska erbjudas möjligheter till en optimal språkutveckling (Persson, 2008).

2.5 TRAS - Tidig Registrering Av Språkutveckling

Genom språket skapar vi kontakter med andra människor och språket utgör en viktig del av vår identitet. I de tidigare åren läggs grunden för god språkutveckling och det är då viktigt att arbeta aktivt för att skapa goda och språkrika lärandemiljöer. Pedagoger bör arbeta förebyggande innan språksvårigheter uppstår. Detta kan göras genom ett observationsschema som ingår i TRAS-modellen (Horn, Espenack & Wagner, 2004).

TRAS (Tidig Registrering Av Språkutveckling) utgår ifrån observationer och bearbetas sedan utifrån diverse frågor framställda i syfte att kartlägga språkutvecklingen. TRAS kan användas på två olika sätt beroende på vad som ska kartläggas. De två tillvägagångssätten ger olika information, det är därför viktigt att veta vad som eftersöks innan observationerna. Det första tillvägagångssättet är att observera barnet i naturliga miljöer utan aktiv inblandning av observatörer. Dessa observationer bör ske i vardagliga, och inte tillrättalagda, situationer då detta kan påverka barnets agerande. Observatören studerar vad barnet klarar av på egen hand

utan stöd från en pedagog. Efter slutförd observation och när pedagogerna anser sig ha tillräckligt med material för att svara på alla frågorna i TRAS, kan analysen påbörjas. Arbetet med TRAS bör involvera samtliga i arbetslaget då alla kan bidra med vad de har upplevt och observerat. Det andra tillvägagångssättet är observationer som tar reda på hur mycket stöd barnet behöver i olika situationer. Dessa observationer är pedagogstyrda då det kan tydliggöra vilket stöd barnet behöver (Gees Solheim, 2004).

2.6 Bornholmsmodellen

Förutsättningen för god läsutveckling är en språklig medvetenhet menar Lundberg (2012) som var vetenskaplig ledare vid utvecklandet av modellen. Denna modell är framställd för framförallt skolans verksamhet men kan även användas i förskolan. Syftet med modellen är att ge barn språklig medvetenhet genom olika språklekar som sedan underlättar barns läsutveckling. I sitt projekt har han kommit fram till att barn som ägnar minst en kvart om dagen till språklekar hanterar skriv- och läsinläringen bättre än de som inte gör det. Det har även visat goda resultat för barn som visat ansatser till lässvårigheter om de har ägnat en stund om dagen till språklekarna det sista halvåret innan de börjar skolan. Från början var det stort fokus på språket och inga bokstäver fick förekomma men efter att mer forskning har genomförts har författaren kommit fram till att bokstäverna är av stor vikt och de därför tas in tidigare nu än förr. Barnen har generellt ett intresse för bokstäver innan de kommer till skolan. När de väl kommer till skolan känner de igen många bokstäver och kan namnge dem, men för många är bokstävernas ljud fortfarande okända (Lundberg, 2012).

Bornholmsprojektet har utvecklat några punkter som gynnar språkutveckling och i förlängningen god läsutveckling: Den första är språklig medvetenhet med fokus på fonemisk medvetenhet, bokstavskunskap, ett gott ordförråd och motivation. Fonemisk medvetenhet, innebär att barnet kan rikta sin uppmärksamhet på språkets minsta betydelseskiljande byggstenar ex. vad händer med ris om vi tar bort r? Språklig medvetenhet bygger även på fonologisk medvetenhet. Med detta menas medvetenheten om språkets ljuduppbyggnad. Det är dessa små skillnader som sedan är avgörande för läsinläringen. Dessa övningar är till för att uppmärksamma barnen på att lyssna på ljudet. Barn får också möjlighet att undersöka vad som händer om vi exempelvis lägger till eller tar bort bokstäver från ett ord. Den sista punkten innebär uppgiftsorientering är viktig för barns språkutveckling och innebär att utmana barnen i det som de ännu inte behärskar men även att träna barnen i koncentration och uthållighet (Lundberg, 2012).

2.7 Styrdokument

I detta avsnitt presenteras valda delar ur förskolans läroplan (Skolverket, 2010) och grundskolans läroplan (Skolverket, 2011) som är relevanta i relation till ämnesområdet språkutveckling.

2.7.1 Läroplan för förskolan

Förskolan ska vara en trygg, lärorik och lustfylld verksamhet som ska lägga grunden för livslångt lärande. I samarbete med vårdnadshavare ska förskolan arbeta för att ge varje barn möjlighet till att utvecklas efter deras egen förmåga. Samspelet mellan personal och vårdnadshavare är viktigt för att vistelsen på förskolan blir en positiv upplevelse för barnet och alla barn ska få uppleva och bli bekräftade i framstegen av sin egen utveckling och samtidigt känna tillhörighet till gruppen. Barn som på något vis befinner sig i svårigheter av något slag ska utmanas och uppmuntras att utveckla sina språkkunskaper. Pedagogerna ska ta hänsyn till att barn kommer från skilda livsmiljöer och därför anpassa verksamheten efter gruppen (Skolverket, 2010).

Förskolan ska sträva efter att varje barn

- tillägnar sig och nyanserar innebörden i begrepp, ser samband och upptäcker nya sätt att förstå sin omvärld,
 - utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra,
 - utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama
- (Skolverket, 2010, s. 10)

Vi skapar en del av vår identitet genom språket. De som har ett annat modersmål än svenska behöver goda språkkunskaper inom modersmålet för att sedan ha möjlighet att utveckla det svenska språket. Goda språkkunskaper inom modersmålet gynnar barnet i dess språkutveckling men också inom andra områden. Enligt Skollagen ska förskolan skapa miljöer där barnen får möjlighet att utveckla sina språkkunskaper inom både svenska och sitt modersmål. För att skapa god språkutveckling hos barnen behöver pedagogerna därför arbeta för att stimulera barnens nyfikenhet samt intresse för språkutveckling. Sång och lek är enligt Skolverket två viktiga aspekter för god språkutveckling. De skriver att:

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter. (Skolverket, 2010, s. 6)

Förskolan ska vara en trygg grund för barnen där de får möjlighet att utveckla sin nyfikenhet och lust till lek och lärande. Pedagogerna ska ta till vara barnens intresse för att lära samt ta sig an ny kunskap, erfarenheter och förmågor. Förskolan ska erbjuda olika uttrycksformer såsom sång, dans och drama som gynnar språkutveckling. I leken utvecklar barn ett socialt samspel och utformar sin identitet. Genom temainriktade arbetsformer kan förskolan ge barnen möjlighet till ett allsidigt och sammanhängande lärande (Skolverket, 2010).

2.7.2 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet

Skolans grundläggande värden innefattar att skolan ska vara en plats för alla oavsett religion, kön eller är i behov av extra stöd. Den ska stimulera barns livslånga utveckling och lust till lärande. Eleverna i skolan ska få utrymme till att skapa sin egen identitet och få kunskaper om hur de kan bidra i samhället. Skolan är en social mötesplats där eleverna behöver kunskap i hur de bör bemöta andra människor samt stärka deras sociala kompetens. Det står skrivet att: ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket, 2011, s. 8).

Vårt språk har nära anknytning till vårt lärande och vårt identitetsskapande och det är därför viktigt att skolan ger eleverna en stabil språklig grund att stå på. När eleverna avslutar grundskolan ska de kunna använda det svenska språket på ett nyanserat sätt i både tal och skrift. I arbetet med språkutveckling ska eleverna få kunskaper om hur de kan kommunicera genom samtal, läsa och skriva få tilltro till sin egna språkliga tillgång.

Leken utgör en essentiell del av barns utveckling i synnerhet under de tidiga åren där skolan behöver agera aktivt för att stimulera barns kreativa behov för lek och skapande verksamhet (Skolverket, 2011).

Här nedan presenteras några av skolans uppnåendemål:

Läraren ska

- ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande
- stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter,
- samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen,
- organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling, (Skolverket, 2011, s. 14)

Skolans uppdrag innefattar att skapa stimulerande miljöer där elevernas svenska språk utvecklas till en nivå där de känner tillit till sin språkförmåga och kan uttrycka sig varierat för olika sammanhang och syften. Eleverna i förskoleklass och årskurs ett ska även ta del av texter i form av rim, ramsor, sång för att utveckla barnens språkliga förmågor (Skolverket, 2011).

3. Teoretiska utgångspunkter

Vi har valt att använda oss av Perssons (1998) *relationella och kategoriska perspektiv* som teoretiska utgångspunkter i vår undersökning och i vår analys avser vi att använda perspektiven i syfte att tolka och förstå våra resultat samt att använda dem som stöd i våra resonemang.

Förklaringsmodellen som utgår från ett relationellt respektive kategoriskt perspektiv är baserad på forskning där Persson (1998) argumenterar för att specialpedagogisk verksamhet bör ses ur ett relationellt perspektiv. Med detta menas att specialpedagogisk och generell pedagogisk verksamhet bör ske på ett sådant sätt att barn och elever interagerar med varandra. Vidare betonas vikten av att inte se till den enskilda individen utan istället fokusera på ”vad som sker i *förhållandet, samspelet eller interaktionen* mellan olika aktörer” (Persson, 1998, s.30). En annan viktig aspekt i det relationella perspektivet är att se till vad eleven har för förutsättningar och hur de påverkar dennes möjligheter att uppfylla alla krav och mål i skolan.

I motsats till det relationella perspektivet står det kategoriska perspektivet. Det kategoriska perspektivet ser eleven *med* svårigheter istället för *i* svårigheter, vilket innefattas i det relationella perspektivet. Dessa svårigheter ses som medfödda eller på annat sätt individbundna, och att detta i sig är orsaker till specialpedagogiska behov.

Vi utgår ifrån nedanstående modell i vår analys. Persson (1998) poängterar att perspektiven är radikala i den meningen att det står emot varandra men att de nödvändigtvis inte behöver vara skilda från varandra.

Figur 1. Konsekvenser för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval (Persson, 1998, s.31)

	<i>Relationellt Perspektiv</i>	<i>Kategoriskt perspektiv</i>
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever <i>i</i> svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön	Elever <i>med</i> svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter(-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, Specialpedagoger och elevvårdspersonal

4. Metod

Under detta avsnitt redovisas vårt val av metod och hur vi har gjort vårt urval för våra undersökningar. Under rubriken genomförande presenteras processen för uppsatsens utformning och följs av en redovisning av våra bortfall. Därefter följer ett avsnitt av uppsatsens validitet och slutligen presenteras etiska överväganden där vi presenterar individskyddskravet utifrån de fyra etiska huvudprinciperna *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*.

4.1 Val av metod

Vi har valt att göra en kvalitativ enkätundersökning av respondentkaraktär. Med det menas att vi har valt att utgå från respondenternas uppfattningar om våra formulerade frågor och anses vara kvalitativ då frågorna är få och öppna (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007). Enkätens utformning kan liknas vid ett ostrukturerat frågeformulär, där frågorna är öppna, vilket gör att respondenterna får formulera sitt eget svar (Stukat, 2005). Med vårt val av metod ville vi nå ut till en större grupp för att få en mer omfattande bredd och variation i det empiriska materialet. I enighet med Esaiasson et al.(2012) vill vi finna mönster i och urskilja de olika respondenternas svar och därefter jämföra och beskriva dem i relation till vår litteraturstudie.

Vid utformningen av vår enkät har vi utgått från vårt syfte och våra frågeställningar med förhoppningen att kunna besvara dessa. Vi har valt att använda oss av enkät som metod för att i viss mån undvika intervjuareffekten, som innebär att intervjuaren påverkar respondenten i form av kroppsspråk, attityd eller liknande. Däremot är vi medvetna om att risken för bortfall är större när det gäller enkätstudien och även att vi inte kan veta om frågorna vi ställer uppfattas korrekt (Stukat, 2005).

4.2 Urval

Vi har valt att undersöka språkutvecklingsarbetet på två olika förskolor och skolor i ett monokulturellt respektive mångkulturellt område. Dessa verksamheter valde vi för att vi dels ville ha ett relativt brett åldersspann mellan de barn och elever som pedagoger och lärare arbetar med, dels för att kunna jämföra om språkutvecklingsarbetet skiljer sig mellan de olika områdena och dels för att vi redan hade etablerat kontakt med flertalet av dem. Vi har haft vår verksamhetsförlagda utbildning förlagd på flera av dessa förskolor och skolor och valde även andra som låg inom samma område. Till förskolorna har enkäterna skickats ut till fyra avdelningar per förskola, och till båda skolorna fyra stycken förskoleklasser och fyra stycken i årskurs ett. Sammanlagt skickades 56 enkäter ut.

4.3 Genomförande

När vi hade valt att ha en enkätundersökning som datainsamlingsmetod diskuterade vi inom vilka områden vi ville genomföra undersökningen samt vilka pedagoger vi ville ha som respondenter. Vi tog per telefon kontakt med två förskolor och två skolor. På förskolorna mailade vi ansvarig pedagog som i sin tur vidarebefordrade enkäterna till de andra avdelningarna(fyra stycken avdelningar/förskola). Vad gäller skolorna kontaktade vi samtliga klasser per telefon med förfrågan om de ville medverka. Vi bad samtliga verksamheter om deras mailadresser för att kunna maila ut enkäterna. Vi upplyste alla tillfrågade pedagoger och lärare att detta var frivilligt. De respondenter som medverkade skickade tillbaka enkäten till oss via mail. Detta tog en till två veckor.

Tillsammans formulerade vi öppna enkätfrågor som vi i två dagar bearbetade och utvecklade. Vi skapade också ett försättsblad till enkäten med information om vår utbildning, vårt syfte med enkätundersökningen och kontaktinformation till oss och kursansvarige. Dessa skickade vi sedan ut per mail till samtliga respondenter där vi gav dem en vecka att svara och sedan skicka tillbaka. I väntan på att enkätsvaren skulle komma in samlade vi för vårt syfte relevant litteratur för teoretisk anknytning och forskningsresultat, hämtade citat ur läroplanen för förskolan och läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.

Vi upptäckte att insamlandet av enkäter tog betydligt längre tid än vad vi hade räknat med. Med tanke på att påsklovet hamnade mitt i vår insamling fick vi skicka ut påminnelsemail där vi efterlyste enkäter. Dock hade inte detta mail så stor inverkan på våra respondenter, det var bara ett fåtal som skickade tillbaka. Detta resulterade i ett bortfall men det var vi förberedda på.

4.4 Bortfall

Vi kan med vår undersökning urskilja vissa mönster i enkätsvaren, men då det var ett stort bortfall av besvarade enkäter kan vi inte generalisera på det sätt som var vår tanke från början. Vi skickade ut totalt 56 enkäter och fick tillbaka 26.

4.5 Bearbetning och analys

Vid sammanställningen av dessa enkäter har vi arbetat i olika steg. Inledningsvis läste vi igenom enkäterna och delade in efter förskola/förskoleklass/årskurs ett. Därefter gick vi igenom enkäterna igen för att ringa in nyckelord i syfte att se mönster i respondenternas svar. Efter detta förde vi in nyckelorden under respektive verksamhet, där vi markerade nyckelorden i färgkoder för att utläsa mönster hos alla åldrar. Avslutningsvis sammanställde vi våra resultat i en sammanhängande text med enkätfrågorna som huvudrubriker och förskola, förskoleklass och årskurs ett som underrubriker till respektive fråga. Varje fråga har analyserats utifrån litteraturen med vår litteraturgenomgång som utgångspunkt. I analysen har vi använt den litteratur som vi anser är relevant i relation till de svar vi erhållit på respektive fråga.

4.6 Validitet

Enligt Esaiasson et al. (2012) kan man uppnå hög *validitet*: ”om vi empiriskt undersöker det som vi på den teoretiska nivån påstår att vi undersöker” (s.216). Med andra ord: om vi faktiskt har fått med det vi vill få med i våra enkätfrågor för att kunna besvara vårt syfte och våra frågeställningar. Vi anser att vi har uppnått god validitet med vår studie, vilket kan utläsas i vår resultatdel. Vidare anser vi att vi har uppnått god *reliabilitet* med vår enkät som mätinstrument. I enighet med Stukat (2005) är vi medvetna om att mätinstrumentet inte alltid är tillförlitligt och att det är andra faktorer som kan ifrågasätta reliabiliteten. I vår enkät är vissa svar väldigt kortfattade, eller så har de tolkat frågorna på ett annat sätt. De flesta har emellertid förstått frågorna samstämmigt.

Vi hade kunnat använda oss av tes - retest – metoden, där man upprepar mätningen för att försäkra sig om tillförlitligheten av resultaten. Detta var inte möjligt att göra denna gång på grund av tidsbrist. Vi kan heller inte generalisera våra resultat, då vi har gjort en kvalitativ studie med en liten undersökningsgrupp (Stukat, 2005).

4.7 Avgränsningar

Inledningsvis ville vi intervjua pedagoger och barn och göra observationer i både förskolor och skolor. Vi hade också ambitionen att intervjua politiker om språkutveckling i förskolan och skolan. Då vi började fundera kring vad vi ville att studien skulle innehålla diskuterades även antalet förskolor och skolor och vår avsikt var initialt att skicka ut enkätformulären till fler verksamheter. Vi diskuterade dessa olika infallsvinklar och tillvägagångssätt men insåg att samtliga skulle innebära att vår studie blev för omfattande och valde därför att begränsa oss och fördjupa oss inom ett snävare område.

4.8 Etiska överväganden

Forskning är en viktig och nödvändig uppgift för både samhället men även dess medlemmar och när en studie eller forskning genomförs finns det etiska aspekter att ta hänsyn till (Vetenskapsrådet, 2011). Etik och moral hör ihop. Med etik menas hur vi behandlar andra människor (Gustafsson, Hermerén & Petterson, 2011). Moral kan vara de regler om hur vi ska behandla andra människor samt vad som är rätt eller fel.

Vad får vi göra när vi bedriver forskning, vad säger lagen och vilka möjligheter finns det? Då en forskning genomförs dyker diverse dilemman upp och dessa måste diskuteras utifrån *individskyddskraven*. Individskyddskraven innebär att det enbart är de som är delaktiga i undersökningen som har tillgång till den datainsamling som införskaffas. Individen får inte heller utsättas för fysisk eller psykisk skada eller kränkningar på något vis. Individskyddskraven är grunden till det etiska övervägandet (Vetenskapsrådet, 2011).

De fyra huvudprinciperna är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet* och är utformade utifrån individskyddskraven. De fyra huvudprinciperna är till för både forskaren och de som deltagit i undersökningen så att det skapas en god relation mellan parterna för att minska eventuella konflikter.

De som deltar i en undersökning har rätt till information om vad som förväntas av dem. Detta krav benämns *informationskravet*. Innan enkät eller liknande delas ut ska forskarna informera deltagarna om undersökningens syfte (Vetenskapsrådet, 2011). I vår undersökning har vi lämnat ut ett försättsblad (se bilaga 1) med information om oss och syftet med studien i samband med enkäten.

I en studie ska deltagarna ge sitt samtycke för att delta i *samtyckeskravet*. Den som gett sitt samtycke ska ha fått information om att de när som helst under undersökningen har rätt att frånsäga sig sitt medgivande utan att detta får negativa följder. Om någon i undersökningen frånsäger sig sin medverkan får forskarna inte utsätta deltagaren för olämpliga påtryckningar eller påverkan som gör att denna på något vis känner sig tvingad till att delta i undersökningen (Vetenskapsrådet, 2011). I försättsbladet (se bilaga1) till enkäten har vi uttryckligen skrivit till de som deltar i vår undersökning att deras medgivande inte på något vis är bindande och att de när som helst under processens gång har möjlighet att avstå sitt deltagande.

Det är enbart de deltagande i studien som har tillgång till deltagarnas uppgifter och ska därför behandlas med stor sekretess samt försiktighet så att ingen obehörig får tag i någon information rörande deltagarna, detta benämns av vetenskapsrådet som *konfidentialitetskravet* (Vetenskapsrådet, 2011, s. 12). I vårt försättsblad till enkäten framgår det att vår studie är anonym, detta innebär att vi kommer att ge deltagarna fiktiva namn som inte går att härleda tillbaka till varken deltagarna eller deras arbetsplats.

Det finns regler kring hur insamlad data får lämnas ut och den fjärde huvudprincipen *nyttjandekravet* tar upp dessa (Vetenskapsrådet, 2011, s. 14). Insamlad data får endast användas i det syfte som angivits av de som utför studien.

5. Resultat

Nedan följer en sammanställning av enkätsvar från pedagoger och lärare i förskola, förskoleklass och årskurs ett om deras arbete kring språkutveckling. I resultatredogörelsen utgår vi från syftets frågeställningar.

5.1 Hur gör du/ni för att barn/elever ska utveckla sitt språk?

I enkätsvaren redovisar pedagogerna för olika sätt att förhålla sig till och arbeta med språkutveckling beroende på barnens/elevernas ålder och andra faktorer som präglar deras verksamhet. Enkätsvaren är nedan sammanställda och redovisade efter verksamhet och ålder på barn och elever.

5.1.1 Förskola

I språkutvecklingsarbetet med de yngre barnen i åldrarna ett till två år, är sången i fokus på samtliga avdelningar där barnens intresse styr vilka sånger som står på agendan. Sången är ofta bunden till samlingar som sker på morgonen eller förmiddagen och har enligt pedagogerna också funktionen att ge barnen tillfälle att varva ner och fungerar som ett startskott för dagen. Emellertid skiljer sig arbetet med dessa sånger sig i viss mån åt. Vissa använder sig av rörelser för att konkretisera språket i sången, medan ett par pedagoger fokuserar på bilder och att bygga upp miljöer kring sången, något som de kallar för *sångsagor*. Ett exempel på en sådan sångsaga var arbetet med *Bockarna Bruse*. Där använde de sig av en flanosaga där barnen tillsammans med en pedagog fick följa sången i takt med att bilderna sattes upp på tavlan. Som förberedande arbete hade de diskuterat bildernas betydelse och satt ord på dem så att barnen lättare skulle få ett sammanhang och hänga med i sången.

De äldre barnen i åldrarna 3-6 år menar pedagogerna har generellt kommit relativt långt i sin språkutveckling. Ungefär hälften av pedagogerna tycker att boksamtal är mycket givande i arbetet med språket där de efter en högläsning har ett reflekterande samtal med barnen om bokens innehåll. En pedagog skriver att: ”Vi uppmuntrar barnen efter varje högläsning att prata med varandra om boken och tillsammans fundera ut hur en fortsättning skulle kunna se ut”. Resterande pedagoger har inga fasta rutiner i arbetet med språkutveckling utan fokuserar på att öka verbal kommunikation mellan barn/vuxen och barn/barn genom att utnyttja vardagssituationer som de menar överlag inte tas tillvara på i tillräckligt stor utsträckning på förskolorna. De nämner mat- tambur - och vilosituationer som exempel på sådana tillfällen där den närvarande pedagogen kan stimulera barnen till språkutveckling genom att uppmuntra till kommunikation.

Oavsett vilken åldersgrupp språkutvecklingsarbetet pågår i anser de flesta pedagogerna att nyckeln till att skapa stimulerande och givande lärandesituationer är att vara närvarande för att kunna bekräfta barnens språk, benämna saker de är intresserade av, uppmuntra dem att prata med varandra och med pedagogerna och även kunna rätta dem när de uttrycker sig fel. I planerade pedagogiska aktiviteter med språkutveckling i fokus anser de flesta pedagoger att arbetet fungerar bäst i mindre grupper. De menar att barnen på så vis får större plats och aktiviteten blir ofta mer strukturerad då det uppstår färre distraktioner. Här ges barnen också mer utrymme till att ställa frågor och har då större möjlighet att bli bekräftad av pedagogen. Men den främsta arenan för språkutveckling, menar samtliga pedagoger, är leken. En pedagog uttryckte det såhär: ”Barnen lär sig tillsammans med oss men framförallt tillsammans med sina

kompisar under lekfulla former”. Både den fria och den styrda leken menar pedagogerna skapar stimulerande tillfällen där barn lär av varandra, utbyter erfarenheter och på ett otvingat och avslappnat sätt kommunicerar med varandra.

5.1.2 Förskoleklass

Likt pedagogernas arbete i förskolan är högläsning en viktig del i flera av lärarnas arbete med språkutveckling. Lärarna menar att det ger eleverna tillfälle att reflektera tillsammans med varandra och med läraren, vilket också inspirerar eleverna till att skapa egna sagor och berättelser. En lärare skriver att: ”Jag brukar be eleverna att läsa vad hon eller han har skrivit inför klassen eller att berätta om bilderna de målat för att skapa berättelsen”. Ett par lärare använder sig av *Bornholmsmodellen* då de anser att språklekar är lämpliga lärarstyrda och pedagogiskt planerade aktiviteter medan andra lärare i stor utsträckning använder sig av IKT-baserade hjälpmedel som iPads eller datorer.

Filmens betydelse för språkutvecklingen diskuterar ett flertal lärare kring i enkäterna. Vissa menar att det är en förkastlig undervisningsmetod och enbart ska ses som tidsfördriv, medan andra menar att det utgör ett stimulerande och intressant diskussions- och reflektionsunderlag. De flesta lärarna har vid minst ett tillfälle under deras yrkesverksamma år använt sig av filmvisning på lektionstid.

Samtliga lärare är dock eniga om att leken är väsentlig för språkutvecklingen. Vissa menar att den möjliggör spontan kommunikation i stor utsträckning och kan på så vis bredda språkkunskaperna på ett annat sätt än lärarstyrda aktiviteter kan. Vissa lärare menar också att de elever som inte tar lika mycket plats som andra i klassrummet får i leken en annan möjlighet att uttrycka sig och komma till tals.

5.1.3 Årskurs ett

Lärarnas främsta fokus i arbetet med språkutveckling är att skapa lustfyllda undervisningstillfällen för eleverna där leken är central. Vissa nämner bollekar och en lärare menar att: ”...när de får bollen ska de sätta namn på olika föremål för att öva uttal och begrepp.” Andra skapar egna memory eller pussel och en del är mer skapande och väljer att arbeta mer kreativt med bild och form. Vissa av lärarna använder sig i stor utsträckning av sånger vilka de senare gör berättelser av och sammanställer till häften, medan andra leker med ord, rimmar eller gör egna sagor som de får skapa illustrationer till.

För att utmana eleverna maximalt menar vissa av lärarna att det är effektivt att arbeta tematiskt med ämnen som eleverna själva har valt där de ibland arbetar enskilt och ibland i grupp. Det är ofta djur eller olika seriefigurer som är föremål för undersökning och lärarna ser samband med att de själva är med och utformar lektionerna och ett ökat intresse för att använda språket då de vill berätta om resultatet av sina efterforskningar. Dessa arbeten vill en del av lärarna att de redovisar inför klassen för att öva sig på att bli bekväma med att tala inför grupp.

5.2 Vad ser du för hinder/dilemman i detta?

Här redovisas de dilemman som medföljer de arbetssätt redovisade ovan som kan förhindra eller försvåra det pedagogiska arbetet i verksamheten.

5.2.1 Förskola

Alltför stora barngrupper är något som samtliga pedagoger upplever som högst problematiskt då de känner att de inte räcker till för alla barn och därmed inte kan tillgodose samtligas behov. Dessutom upplever pedagogerna att det ofta blir en högljudd och orolig miljö där det finns barn som blir stressade eller får svårt att fokusera på olika moment. En pedagog uttrycker att: ”Vi har stora barngrupper och ofta för få personal och det gör att många planerade aktiviteter blir lidande.” På en del ställen är vikarier mycket vanligt förekommande vilket pedagogerna upplever försvårar det språkliga utvecklingsarbetet ytterligare då vikarierna sällan är insatta i det aktuella projektet eller barnens olika språkliga behov.

Vidare menar en del pedagoger att materialbrist till följd av ekonomiska restriktioner är ytterligare en aspekt som påverkar pedagogernas arbete med språkutveckling då de saknar möjligheten att köpa in inspirerande material. Brist på inspiration eller inspirerande språkliga miljöer för barnen är en aspekt som flertalet pedagoger ser som ett hinder för sin planering av pedagogiskt styrda aktiviteter.

Oavsett inom vilken ålderskategori de olika pedagogerna arbetar så menar samtliga att tidsbrist är det största dilemmat för att utforma en verksamhet med tillräckliga språkliga resurser och menar vidare att det finns utrymme för förbättringar inom detta område. Tidsbristen yttrar sig på olika sätt mellan de olika verksamheterna men kan vara bristande kommunikation i arbetslaget, att planeringstiden blir lidande eller att de inte hinner följa upp eventuell pedagogisk dokumentation som de använder för att utveckla verksamheten.

5.2.2 Förskoleklass

Tidsbrist är ett dilemma som flertalet lärare i förskoleklassen upplever att de får brottas med dagligen. De har svårt att hinna se alla elever och tillgodose deras olika språkliga behov. Vissa nämner även resursbrist i detta sammanhang, att det skulle underlätta med pedagogiska resurser i klassrummet för att kunna lägga undervisningen på olika nivåer efter elevernas behov.

Språkliga barriärer är för vissa lärare en problematisk aspekt. Det gäller framförallt nyanlända elever och andra som har annat modersmål än svenska. Då menar de att samma problem uppstår som ovan nämnt, att det bli svårt att planera undervisningen när eleverna befinner sig på så olika språkliga nivåer. En lärare skriver att: ”Det är svårt att veta hur jag ska planera olika moment så att alla förstår. Barnen kan inte alltid uttrycka om de är osäkra på en uppgift eller inte.” Detsamma gäller elever med språkstörning eller liknande diagnoser eller de som har andra behov av stöd.

Att verksamheten flyter på utan problem eller hinder är svar som lärare också har redovisat. De anser att deras arbetssätt fungerar fullgott och menar vidare att de har en strukturerad verksamhet där elevernas olika språkliga behov blir tillgodosedda och är inte i behov av mer tid eller ytterligare resurser i form av material eller personal.

5.2.3 Årskurs ett

Kombinationen av stora klasser och tidsbrist upplever de flesta lärarna i årskurs ett är det största dilemmat för att arbeta med och hjälpa eleverna i deras språkutveckling. Likt lärarna i förskoleklassen menar de att det finns svårigheter i att finna tiden att tillgodose alla elevers språkliga behov. En del lärare skriver också att det ibland är svårt att se hur hög eller låg

språknivån är när situationen med de stora klasserna ser ut som den gör. De menar att eleverna ofta säger sig ha förstått en uppgift eller information som det senare visar sig att de inte alls ha förstått. Detta upplever de kan vara svårt att kontrollera direkt då de har många elever att ta hänsyn till.

En del av lärarna som arbetar i mångkulturella skolor finner det problematiskt att eleverna med annat modersmål än svenska talar ytterst lite svenska utanför skolan och utvecklar därmed språket långsammare än de som talar svenska hemma och på fritiden.

En lärare uttryckte det såhär: ”Skall man försöka förstå vilken språknivå de flesta barnen är på, skall man dra bort 3-4 år från deras ålder. Så de flesta av min åk 1:or har en språknivå som en svensk 4-åring.” Att planera en undervisning som alla finner utmanande och stimulerande finner hen därmed mycket problematisk.

5.3 Hur gör du/ni för att barn/elever i behov av särskilt stöd ska utveckla sitt språk?

Här redovisas hur pedagogerna i respektive verksamhet arbetar för att på bästa sätt kunna tillgodose behoven hos de barn/elever som behöver stöd i sin språkliga utveckling.

5.3.1 Förskola

Då de yngsta barnen är mycket små menar en del pedagoger att det kan vara svårt att redan nu upptäcka om barnet behöver extra stöd i sin språkutveckling. Däremot är pedagogerna uppmärksamma på om barnen söker ögonkontakt och har en vilja att kommunicera, om inte verbalt så med kroppsspråk. Flertalet pedagoger har någon gång behövt stöd i sitt arbete med barnets språkutveckling från en specialpedagog. En pedagog beskriver att: ”Varje gång vi arbetar med en specialpedagog har vi alltid ett nära samarbete mellan oss i arbetslaget, hemmet och specialpedagogen.” Specialpedagogens roll har då varit att stödja arbetslagets språkutvecklingsarbete med det aktuella barnet där vederbörande har observerat barnet under en tid för att sedan komma med tips för hur pedagogerna kan arbeta.

Vissa pedagoger som arbetar med de äldre barnen poängterar vikten av att så tidigt som möjligt kartlägga barnens språkliga behov så att eventuella stödåtgärder tidigt kan sättas in om de misstänker en språkstörning eller liknande. För att ha underlag för eventuella åtgärder använder de sig av *TRAS* där de observerar och kartlägger barnens språkliga utveckling. En del pedagoger arbetar med språkgrupper för att kunna tillgodose barnens språkliga behov och där eftertänksamt språk präglar verksamheten för alla barn. I dessa språkgrupper använder sig pedagogerna av anpassat språkmaterial för att utmana barnen att nå nästa språkliga utvecklingsnivå. Samtliga pedagoger nämner vikten av att samtala mycket med barnen och benämna föremål som barnen finner intressanta eller som är aktuella i en diskussion. Vissa pedagoger trycker på vikten att avsätta tid för att stötta barnet i olika aktiviteter för att det ska kunna delta på samma villkor som sina kamrater. De menar att barnen som är sena i sin språkutveckling ofta behöver vägledning när de ska leka lekar som innehåller instruktioner.

Gemensamt förhållningssätt hos pedagogerna i de båda åldersgrupperna med barn i behov av särskilt stöd i sin språkutveckling är att arbetet med fördel bör ske i mindre grupper. Detta menar samtliga pedagoger är nödvändigt för att undvika distraktioner och för att de ska ha möjlighet att fokusera på samtliga barn. De menar att barn som behöver extra språkligt stöd ska ges tid och utrymme där pedagogerna kan arbeta efter barnens individuella språkliga nivåer.

Ett annat gemensamt arbetssätt är användandet av tecken som stöd när de kommunicerar med barnen. Flertalet pedagoger använder det även med de barn som inte behöver stöd i sin språkutveckling och en pedagog skriver att: ”Vi upplever att de flesta tycker att det är roligt och deltar mer än gärna.” De menar vidare att barnet som verkligen behöver tecken som stöd, för att kunna delta i exempelvis en samling på samma villkor som de övriga barnen, inte riskerar att bli utpekad eller uppfattat som särbehandlat om de använder tecken som stöd för alla barn.

5.3.2 Förskoleklass

I förskoleklassen försöker flertalet lärare i möjligaste mån att arbeta i mindre grupper där de elever som behöver stöd i sin språkutveckling kan få arbeta i sin egen takt efter sina egna förutsättningar. En del av lärarna trycker på vikten av att barnen ska lära sig och inspireras av varandra och blandar därmed dessa grupper så att de innehåller elever som befinner sig på olika språkliga nivåer.

Ett fåtal lärare använder sig inte av mindre grupper utan låter elever i behov av språkligt stöd, som exempelvis med en språkstörning, delta i samma aktiviteter som övriga elever. En lärare skriver att: ”Svaga barn får träna och vara med på samma som de andra med mer stöd från oss vuxna och göra så gott de kan”. Samma lärare menar att det extra stödet tillhandahålls i mån av resurser. Utan diagnos på exempelvis språkstörning menar denne vidare att det är svårt att få tillgång till en sådan resurs. Detta är ett uttalat problem bland flertalet lärare i arbetet med flerspråkiga barn där sällan tillräckliga resurser tillhandahålls.

En del lärare arbetar mycket med rim och ramsor där eleverna får leka med språket. Det kan handla om att konstruera egna ramsor med hjälp av sina kamrater eller andra typer av uppgifter som eleverna kan lösa efter egen förmåga. Fokus ligger här på att göra dessa språklekar lustfyllda för eleverna och att hela klassen ska kunna delta i aktiviteten efter deras individuella nivå.

5.3.3 Årkurs ett

Anpassat studiematerial efter elevernas språkliga nivå är något som framträder i flera av lärarnas enkätsvar. Att utmana dem efter deras nivå menar de är ett arbete som innefattas i läraruppgiften oavsett om eleven är i behov av språkligt stöd eller inte men blir särskilt utmanande när eleverna behöver språkligt stöd. Därför vill de ha en kartläggning över elevens behov så de ska ha möjlighet att tillgodose dessa. Därför har en del lärare kontaktat elevhälsoteamet där de har fått stöd från specialpedagog att arbeta förebyggande men också hur de kan anpassa studiematerialet och hur de ska arbeta praktiskt med elever i behov av stöd. Detta menar lärarna har skett i nära samarbete med hemmen och specialpedagog. En del lärare skriver att även skolsköterska och kurator har varit inblandade i vissa fall.

Det praktiska arbetet i skolan menar vissa lärare innebär att ta fram olika former av språkträningsmaterial efter de intressen som eleven har och att försöka anpassa detta till den övriga undervisningen. Vissa lärare berättar hur de ibland organiserar grupper med en blandning av, som en lärare uttrycker det: ”...språkstarka och språksvaga elever...” för att ta tillvara kompetensen hos kamraterna. De skriver berättelser tillsammans, övar på att läsa enkla texter två och två eller diskuterar kring olika bilder.

5.4 Vad ser du för hinder/dilemman i detta?

Följande avsnitt beskriver vad pedagogerna och lärarna ser för svårigheter i att tillgodose barn och elever med språkligt stöd i de olika verksamheterna.

5.4.1 Förskola

De hinder och dilemman som pedagogerna nämner påminner om de som de tidigare nämnt om det vardagliga språkutvecklingsarbetet i de olika verksamheterna. Vissa pedagoger nämner att arbetet med barn i behov av språkligt stöd kräver mycket tid och uppmärksamhet av en pedagog, vilket ofta är en bristvara. De stora barngrupperna gör att en del pedagoger känner sig otillräckliga och att de inte har möjlighet att ge de barn som behöver extra stöd den tid och det utrymme som de ofta behöver.

Utöver bristen på tid berättar många pedagoger att de känner att de inte besitter den kompetens som ibland krävs för att stimulera och utmana barn för att nå nästa språkliga utvecklingsnivå. De är också rädda för att den extra tid som de behöver lägga på dessa barn ska uppfattas som särbehandling av andra barn eller som en kränkning av de berörda barnen.

Vikarier och hög personalomsättning är också problem som en del pedagoger tar upp som blir hinder i språkutvecklingsarbetet. En pedagog menar att: ”barnen som behöver stöd med språket behöver en kontinuitet i arbetet och känna sig trygga med personalen.” När ny personal kommer in i arbetslaget menar pedagogerna att de varken känner till barnens utvecklingsnivå eller behov samtidigt som barnen inte känner trygghet och tillit till att öppna sig.

5.4.2 Förskoleklass

Det finns de lärare som anser att det inte föreligger några hinder eller dilemman i verksamheten och att undervisningen av elever i behov av språkligt stöd får sina behov tillgodosedda. Andra lärare skriver att det finns ett antal svårigheter i att undervisa i en klass där det finns elever i behov av särskilt språkstöd.

Då dessa elever ofta kräver mer tid än övriga känner vissa lärare att de inte har den tiden att tillgå. De menar vidare att även om de hade haft tiden anser de att de saknar kompetens. Både för att tillgodose de språkliga behoven för den berörda eleven, men också för hur de ska kombinera undervisningen för ”de språksvaga eleverna” med undervisningen för de övriga. Ett par lärare menar att de använder det sunda förnuftet och ”hoppas att de gör rätt”.

De lärare som arbetar med elever med annat modersmål än svenska känner att de har svårt att veta hur de ska fördela uppmärksamheten på dessa elever och de övriga. De menar att arbetet hade förenklats om det hade funnits resurser i form av fler personal på grund av de stora klasserna men också i form av datorer. Med datorerna menar lärarna att de hade blivit avlastade och samtidigt kunnat låta eleverna arbeta med pedagogiska program utformade särskilt för elever med annat modersmål än svenska.

5.4.3 Årskurs ett

För de lärare som har erfarenhet av att söka stöd hos elevhälsoteamet skriver vissa att då det föreligger sekretess hos dessa har de ingen inblick i utvecklingen och får därmed svårt att planera undervisningen för dessa elever. Vissa lärare har även svårt att se hur de ska kunna ge dem det stöd de behöver då det är stora klasser, en lärare per klass och många behov som ska tillgodoses.

För att kunna ge elever i behov av språkligt stöd den hjälp de behöver, menar flertalet lärare att det behövs kompetens för att kunna göra detta. Samtliga av dessa lärare skriver att de ofta känner en osäkerhet och i vissa fall en rädsla inför att undervisa dessa elever då de är rädda för att göra fel och därmed hindra dem i deras utveckling snarare än att hjälpa dem framåt. Ett par lärare menar att det alltid borde finnas stödlärare i klasser som har en majoritet med elever med annat modersmål än svenska.

5.5 Om du fick bestämma själv utan att behöva tänka på resurser och annat, hur skulle du då jobba med barns språkutveckling?

Nedan följer pedagogernas och lärarnas önskemål om hur de skulle vilja att deras verksamhet såg ut och vad de skulle vilja ha möjlighet att utveckla och utforska.

5.5.1 Förskola

Flertalet pedagoger som arbetar med de yngre barnen skriver att de skulle vilja ha möjlighet att utnyttja vardagssituationerna bättre till att prata med barnen och låta dem ta den tid de behöver till olika moment. En pedagog skriver att: ”blöjbyten och annat känns ibland som en löpande band-princip och tiden vi kan lägga på varje barn är ofta väldigt liten.” Pedagogerna menar att om vardagssituationer som blöjbyten, tambur-och matsituationen var mindre stressade hade det funnits mer utrymme för ömsesidig kommunikation med barnen.

Pedagogerna som arbetar med de äldre barnen saknar också utrymme till diskussion mellan vuxna och barn. De skulle vilja ha fler personal, gärna någon med specialpedagogisk kompetens, så att de har möjlighet att göra sig mer tillgängliga för barnen och kunna vara mer närvarande i barnens aktiviteter och på så vis skapa fler tillfällen för kommunikation. Vissa pedagoger uttrycker också önskemål om att kunna utöka dessa aktiviteter till teaterprojekt som kräver resurser i form av både tid, personal och material. Förutom teaterprojekt skulle flertalet pedagoger vilja gå på fler studiebesök. De nämner teater, konserter eller ett besök på biblioteket som exempel.

Gemensamt för samtliga pedagoger är att de anser att med mer tid, mindre barngrupper och fler personal hade de kunnat tillgodose barnens olika språkliga behov på ett annat sätt än vad de kan idag. Även om flertalet pedagoger nämner att de är nöjda med deras arbetssätt så räcker det inte alltid till för de barnen som behöver extra stöd i sin språkutveckling.

5.5.2 Förskoleklass

Flertalet lärare nämner, liksom pedagogerna på förskolan, att de skulle vilja ha mer tid för varje enskild elev för att arbeta med språk och kommunikation och att klasserna var betydligt mindre. De skulle dessutom vilja arbeta mer IKT-baserat då de menar att de lättare kunde lägga upp undervisningen efter elevernas språkliga nivå med varierande och anpassade program. Lärarna menar vidare att detta skulle underlätta betydligt för nyanlända elever och andra elever som är i behov av språkligt stöd. De önskar att eleverna hade varsin iPad eller laptop som de även kunde använda för skolarbete utanför skolan som vid exempelvis hemläxor. De ser också att det IKT-baserade arbetet skulle kompletteras med en resurs med

specialpedagogisk kompetens.

Ett annat framträdande önskemål som lärarna uttrycker är ett samarbete med lärarna i parallellklasserna, vilket i dagsläget är begränsat. Vissa lärare menar att det är att gå miste om ett kompetensutbyte. Ett samarbete lärarna emellan menar de skulle kunna nyttjas till att utarbeta ett gemensamt förhållnings- och arbetssätt för språkutvecklingsarbete där varandras kompetenser kan kombineras för att nå bästa möjliga resultat. Detta i kombination med att gemensamt arbeta tematiskt om exempelvis olika kulturer som eleverna resresenterar klasserna emellan tror de kan skapa goda förutsättningar för språkutveckling då även eleverna kan utbyta kompetenser och erfarenheter sinsemellan.

5.5.3 Årskurs ett

De stora klasserna är något som de flesta lärarna i första klass vill ändra på. För att se alla elever och deras individuella språkliga behov skulle de också vilja arbeta med smågrupper där varje grupp har en lärare eller resurs ständigt närvarande. En lärare uttryckte sig så här: ”Vi skulle ofta dela in klassen i två grupper. En lite mindre grupp med de språksvaga och en större grupp med de andra.” Arbetet skulle präglas av mycket lek för att göra språkinläringen stimulerande och lustfyllt. För arbetet i helklass skulle de vilja ha minst två lärare i varje klass och minst en resurs.

Mer resurser till att gå på museum, teater eller bio nämner vissa lärare som arbetar i de mångkulturella skolorna. Detta med motivationen att det är ett roligt sätt för eleverna att få kontakt med det svenska språket samtidigt som det stärker gruppkänslan med de elever som redan har goda kunskaper inom språket. Då får de tillsammans dela lustfyllda upplevelser som lärarna menar att de sedan kan diskutera och reflektera kring tillsammans.

6. Diskussion

Följande avsnitt presenterar en metoddiskussion där vi redovisar argument för vår datainsamlingsmetod och vad vi hade velat göra annorlunda. Detta följs av en resultatdiskussion där vårt resultat analyseras och diskuteras utifrån kurslitteratur, styrdokument, forskning och modeller för språkutveckling. I slutdiskussion diskuteras resultatet i relation till våra egna uppfattningar. Avsnittet pedagogiska och specialpedagogiska konsekvenser redovisar vad vi bär med oss från denna erfarenhet i vår kommande yrkesroll och avslutningsvis följer fortsatt forskning med en diskussion kring hur vi skulle vilja forska vidare inom samma område.

6.1 Metoddiskussion

Vårt val av enkätundersökning som metod är gjord med anledning av att vi ville ha så många respondenter som möjligt för att få en bredare och djupare uppfattning av det som uppsatsen ämnar redovisa, men också för att vi ville att pedagogerna i lugn och ro skulle ges möjlighet att svara på våra frågor. Vi valde att använda oss av öppna frågor i syfte att pedagogerna inte skulle bli begränsade i sina svar, vilket också gjorde att svaren inte alltid följde den riktning som vi hade förväntat oss. Vi var medvetna om att vårt val av enkät som metod kunde begränsa de svar vi fick, då vi inte hade möjlighet ställa följdfrågor.

I vårt avsnitt om bortfall redovisar vi att vi fick tillbaka mindre än hälften av enkäterna som vi skickade ut. Vissa återkom med motiveringen att tiden inte fanns att avsätta för ändamålet. Vi kan härleda detta till den tidsbrist som de tidigare nämnt till följd av de stora barngrupperna och brist på personal. Dessutom var det flera pedagoger och lärare som i enkäten svarade för hela arbetslaget istället för att svara enskilt. Det kan ha varit otydligt uttryckt från vår sida, eller så spelar tiden eller brist på densamma in även här.

Vi har insett nu i efterhand att vi kunde formulerat dessa frågor på ett annat sätt för att få mer uttömmande svar. Vi märkte också när vi sammanställde resultatet att svaren blev snarlika på flera av frågorna och vi hade förhoppningar på mer nyanserade svar. Däremot frågade vi våra respondenter om vi kunde höra av oss om vi hade några funderingar, vilket samtliga gick med på men som vi inte hade tid eller möjlighet till.

6.2 Resultatdiskussion

Nedan tolkas och analyseras enkätresultaten med enkätfrågorna som rubriker. Diskussionen sätts i relation till kurslitteratur, styrdokument, forskning och modeller för språkutveckling.

6.2.1 Hur gör du/ni för att barn/elever ska utveckla sitt språk?

För att nå framgång i skolan menar Aarsaeter et al. (2004) att nyckeln ligger i att behärska det svenska språket, och att arbetet börjar redan när barnet föds för att sedan tas vid i förskolan. Därför menar Sandberg (2009) att omgivningen har en betydande roll i arbetet med att tillgodose barn med språkliga kunskaper och skapa rikliga språkliga miljöer. I Perssons teori om *relationella och kategoriska perspektiv* är miljöer och aktiviteter anpassade efter barnets eller elevens intressen och behov är i enlighet med det *relationella perspektivet*. Det är omgivningen som ska anpassas till barnets eller elevens behov snarare än att barnet eller eleven ska anpassas till omgivningen (Persson, 1998). De flesta pedagogerna i förskolan är i enkätsvaren eniga om att en av de mest centrala aspekterna i arbetet med att utveckla barnens språk är att vara närvarande och bekräfta dem och ge dem utrymme att tala. De menar att en närvarande pedagog innebär att bekräfta att de förstått vad barnet kommunicerar, men också att rätta barnet om det uttrycker sig fel. Sandberg (2009) skriver att engagerade pedagoger som bekräftar och kommunicerar med barnen är grundläggande för barns språkutveckling och

att detta arbetssätt är mycket viktigt för att barnen ska nå nästa utvecklingsnivå. Att erbjuda möjligheter till samspel och kommunikation inte bara mellan pedagog och barn utan också barn sinsemellan är en viktig språkutvecklingsaspekt som också innefattas i förskolans uppdrag (Skolverket, 2010).

I det språkliga arbetet med de yngre barnen på förskolorna, skrev samtliga pedagoger att de använder sig av sång och sång med rörelser eller bilder för att stimulera språkkunskaperna. Bjar och Liberg (2010) hävdar att sångsamlingar och dylikt som ger möjlighet till repetition av samma sånger utgör en utmärkt arena för språkutveckling. Att komplettera sång med rörelser, rytmik eller bilder som pedagogerna gör, menar Jederlund (2012) i enighet med Skolverket (2010) dessutom ger möjlighet att fånga fler barns intresse då olika uttrycksformer tilltalar olika barn, vilket är ett centralt förhållningssätt i det relationella perspektivet (Persson, 1998). Emellertid är inte pedagogstyrda aktiviteter enligt pedagogerna de enda tillfällena att arbeta med språkutveckling. Att utnyttja vardagssituationer menar de är en viktig del för språkutvecklingen som inte utnyttjas i tillräckligt stor utsträckning. Sandberg (2009) menar att, för att språket ska stimuleras och utvecklas, bör pedagogerna använda språket och interagera med barnen så ofta de har möjlighet och utnyttja naturliga situationer.

Både pedagoger och lärare diskuterar också användandet av böcker och brukar dessa både för högläsning och för att konstruera egna berättelser. Wedin (2011) talar om vikten av att introducera böcker genom exempelvis högläsning redan i förskolan för att sedan på olika sätt arbeta med dessa upp i åldrarna. Hon skriver att skapa egna berättelser och sagor, som lärarna enligt enkätsvaren gör, är viktigt för språkutvecklingen som i förlängningen påverkar läs- och skrivinläringen. Hon menar vidare att det numera ofta talas om språk, läs- och skrivutveckling i ett sammanhang och att högläsning och läsning därför är viktigt även i språkutvecklingsarbetet med de yngre barnen. Dessutom bör de ges utrymme till att reflektera kring boken efter läsningen. Ett par lärare skriver att de arbetar efter *Bornholmsmodellen* som innefattar språklekar av olika slag som ska bidra till en god läsutveckling. Lundberg (2012) skriver att en god språkutveckling är en förutsättning för att på ett fullgott sätt tillägna sig läskunskaper. Lundberg beskriver att modellen utgörs av olika lekfulla moment som ska stimulera och väcka intresse för det verbala språket och för skriftspråkets uppbyggnad där vikt läggs på att kunna fokusera och koncentrera sig. Lärarna skriver att de i dessa sammanhang gärna arbetar i mindre grupper. Sandberg (2009) skriver att detta kan vara fruktbart för språkutvecklingen då barn och elever har lättare att komma till tals och synas och dela med sig av varandras kunskaper.

Förutom arbetet med böcker nämner lärarna TV och film som undervisningsmaterial. De förhåller sig olika till användning av TV eller filmvisning, men de flesta har använt sig av det vid något undervisningstillfälle. Sandberg (2009) anser att dessa medier är användbara för språklig stimulans, men ska inte ersättas med mänsklig interaktion. Författaren menar vidare att pedagoger och lärare snarare borde fokusera på miljöer och aktiviteter, som stimulerar till lek. Vissa lärare nämner att de även arbetar med IKT i form av Ipads eller datorer. Brodin och Lindstrand (2007) skriver att IKT kan fungera som ett komplement i undervisningen för att utveckla den språkande förmågan, men för att det ska bli ett meningsfullt lärandetillfälle för eleven är det nödvändigt att dataprogrammen utgår från elevens nivå och intressen. Detta tillvägagångssätt kan med fördel också användas tillsammans med de yngre barnen, där en närvarande pedagog är viktig för att vägleda barnen och skapa stimulerande uppgifter efter barnens utvecklingsnivå för barnen att lösa.

Oavsett mot vilken ålder de olika pedagogerna eller lärarna arbetar är samtliga eniga om att leken är och bör vara en central del i verksamheten. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver att sambandet mellan lek och lärande är tydligt och de framhåller leken som en viktig del i alla verksamhetsformer. Leken är en viktig del i barnens identitetsskapande och innehåller lärandeinhåll av dimensioner som är mer avancerade än vad vi kan föreställa oss. Pedagogerna skriver att leken är ett tillfälle för barnen att utbyta erfarenheter och kunskaper med varandra och Asplund Carlsson och Pramling Samuelsson (2003) menar att leken utgör en arena för gemenskap och kommunikation, som få andra aktiviteter kan erbjuda i samma utsträckning. Skolverket (2010) skriver att "Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska präglade verksamheten" (s.6). Även om skolan inte förknippas med lek på samma sätt som förskolan eller förskoleklassen gör, så är den ändå ofta integrerad i många undervisningsmoment (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Skolverket (2011) framhåller att leken bör vara en naturlig del i skolans verksamhet, framförallt under de tidigare åren, då barnen behöver få utlopp för sina kreativa behov och stimuleras i lekfulla undervisningssammanhang.

6.2.2 Vad ser du för hinder/dilemman i detta?

Stora barngrupper är en problematik, som pedagogerna på förskolan lyfter som ett dilemma och hinder i deras verksamhet. De upplever att med dessa stora barngrupper i relation till antal personal är det svårt att, i enighet med det relationella perspektivet (Persson, 1998), tillgodose alla de olika språkliga behov som representeras i barngrupperna. Faktorer som gruppstorlek och personalitet ofta utgör förutsättningarna för verksamhetens kvalitet. I stora barngrupper med få personal finns det inte alltid tid eller möjlighet att utföra de aktiviteter som är avsett eller som pedagogerna skulle önska. Dessutom menar författarna vidare att stora barngrupper är en stressfaktor, framförallt för de yngre barnen. Att tillsätta fler personal i en redan stor barngrupp skulle bara öka stressen ytterligare. För att minska påfrestningen för barnen krävs mindre barngrupper och färre barn per personal (Broberg et al., 2012).

Även i skolan föreligger problem med stora klasser och brist på pedagogiska resurser. Lärarna skriver att klassernas storlek gör att de inte hinner ge alla elever den tid de behöver eller för att finnas till som språkligt stöd i den utsträckning som de skulle önska. Persson (2008) menar att de stora klasserna, resursneddragningarna och brist på tid och möjlighet att finnas till för alla elever ökar inte bara lärarnas arbetsbörda, utan det föreligger också risker för att det påverkar elevernas studieresultat.

Lärarna påpekar också andra dilemman som kan påverka eleverna negativt i deras språkutveckling och i förlängningen deras studieresultat. För nyanlända elever och i skolor där majoriteten av eleverna har annat modersmål än svenska är den språkliga nivån under den som generellt förväntas för deras ålder. Wedin (2011) skriver att skolan i Sverige inte i tillräckligt stor utsträckning lyckas tillgodose flerspråkiga elevers behov. Detta är till följd av stora klasser såväl som bristen på kompetens hos lärarna. Lärarna skriver i enkäterna att de inte vet eller har en strategi för hur de ska kunna stimulera och utmana samtliga barn, då de ligger på olika språkliga utvecklingsnivåer. Asplund Carlsson och Pramling Samuelsson (2003) menar att tilltron till elever, att se deras språkliga svårigheter som ett resultat av miljön och inte som en individbunden svårighet, som det *kategoriska perspektivet* representerar (Persson, 1998), är avgörande för hur eleven utvecklar sin identitet och sina kunskaper. Därför är det ofta nödvändigt med specialpedagogisk kunskap hos skolans lärare, inte bara för att kunna tillgodose elevernas språkliga behov, utan också för att skapa en tillit till sin egen förmåga som lärare (Persson, 2008).

6.2.3 Hur gör du/ni för att barn/elever i behov av särskilt stöd ska utveckla sitt språk?

Det relationella och det kategoriska perspektivet representerar olika sätt att förhålla sig till barn och elever i behov av särskilt stöd. I de olika verksamheterna är det ena perspektivet mer framträdande än det andra. Emellertid har pedagoger och lärare i förskola, förskoleklass och årskurs ett som alla arbetar mot yngre barn, ett relationellt förhållningssätt till barn och elever i behov av språkligt stöd (Persson, 1998). I de olika verksamheterna arbetar pedagoger och lärare på olika sätt för att barn i behov av särskilt stöd ska utveckla sitt språk. Anledningen till att stödet behövs kan också variera. De nämner anledningar som en generell försenad språkutveckling, en språkstörning eller annat modersmål än svenska. Generella språkförseningar menar Sandberg (2009) kan yttra sig i en bristande förmåga att förstå eller göra sig förstådd vilket nästan alltid påverkar barnens lek och sociala kompetens. Därför är det särskilt viktigt, i enlighet med det relationella perspektivet (Persson, 1998), att dessa barn eller elever får delta i en social gemenskap med stöd av en närvarande vuxen för vägledning i olika aktiviteter som barnen eller eleverna finner intressanta. I Skolverket (2010) står det skrivet att barn i behov av stöd ska utmanas och stimuleras till att använda språket genom att utnyttja deras naturliga nyfikenhet i olika moment. Sandberg (2009) menar att dessa aktiviteter med fördel bör ske under naturliga former där barnens intressen är i fokus. Att ha en sen språkutveckling ska inte förväxlas med att ha en språkstörning.

Med språkstörning menas en påtagligt försenad språkutveckling i jämförelse med jämnåriga barn och detta påverkar inte bara den språkliga förmågan utan också förmågan att samspela med andra. Bedömningen och diagnostiseringen sker vanligtvis när barnet är i tre-till fyraårsåldern (Nettelbladt & Salameh, 2007). Därför har de pedagoger som arbetar med de yngsta barnen känt svårigheter att avgöra anledningen till varför barnen är sena i sin språkutveckling och går därför efter barnens vilja och förmåga att kommunicera. Om pedagogerna behöver stöd i sitt språkutvecklingsarbete med barnen kontaktar de i första hand en specialpedagog med syfte att ge arbetslaget instruktioner för hur de ska kunna stimulera dessa barn att använda språket. Persson (2008) anser att specialpedagogisk expertis ibland är nödvändig för att tillgodose de olika språkliga behoven hos barnen men framförallt för att finnas till för pedagogerna i deras arbete med barn i behov av språkligt stöd, vilket Persson (1998) hävdar innefattas i ett kategoriskt förhållningssätt.

Flera av lärarna nämner att flerspråkiga elever ofta ligger på en lägre språklig nivå än de som har svenska som förstaspråk. Aarsaeter et al. (2004) skriver att dessa elever ofta behöver skolans hjälp för att tillägna sig goda kunskaper i det svenska språket då de ofta talar sitt modersmål hemma och på fritiden. Men framförallt, menar författarna i enighet med Skolverket (2010), är undervisning i modersmålet och att eleverna behärskar det i första hand, väsentligt för att utveckla svenska som andraspråk på ett fullgott sätt. I Skolverket (2011) står det skrivet att skolan ska tillhandahålla möjligheter till en stabil språklig grund för att utveckla alla områden för lärande.

Vissa lärare berättar att de delar in eleverna i mindre grupper, där de blandar elever i behov av språkligt stöd med andra elever, där de får lösa uppgifter eller delta i olika aktiviteter tillsammans. Bjar och Liberg (2010) menar att när barn och elever i behov av språkligt stöd får interagera med andra får de språkliga förebilder, som de kan inspireras av och därmed utveckla sitt eget språk, vilket förespråkas av Persson (1998) i det relationella perspektivet. En del av lärarna skriver att de använder rim och ramsor eller leker med språket på andra sätt. Enligt Skolverket (2011) innefattas just rim och ramsor i skolans uppdrag. Asplund Carlsson och Pramling Samuelsson (2003) skriver att undervisning under lekfulla former är ett användbart redskap för lärande där Jederlund (2012) i enighet med författarna och Persson

(1998) anser att lekfullhet och skapande är viktigt för barn i språksvårigheter då språkande ska upplevas som lustfyllt och utgå från elevernas intresse och utvecklingsnivå. Skolverket (2011) skriver i att undervisningen ska utgå från elevernas behov och språkliga nivå och att det ingår i skolans uppdrag att skapa stimulerande tillfällen att främja elevens fortsatta utveckling.

Både pedagogerna och lärarna skriver i enkäten att de inser vikten av att anpassa verksamheten både med material och grupsammansättning för att kunna tillgodose de språkliga behoven. SPSM (2014) menar att lärandemiljön bör vara kommunikativt tillåtande så barn och elever får den språkliga stimulans som de behöver, då gärna i mindre grupper. Både flera lärare och pedagoger arbetar därför ofta i mindre grupper, och i vissa fall särskilda språkgrupper för att skapa en lugn miljö för barnen där de ges utrymme till att kommunicera där de samtalar kring olika företeelser eller föremål som utgår från barnens och elevernas intressen och språkliga nivåer. Enligt SPSM (2014) och Sandberg (2009) är det viktigt att knyta an till deras intressen i naturliga samspelsituationer där barnen eller eleverna ges tid till att tänka, svara, interagera och lära av varandra. Vissa pedagoger använder sig också av tecken som stöd vilket SPSM (2014) skriver utgör ett utmärkt komplement till det verbala språket och rekommenderar också handalfabetet och bilder som visuellt stöd. Att planera innehållet i verksamheten med anpassat material är framträdande i det relationella perspektivet där barnet eller eleven ska ges alla möjligheter till att få sina behov tillgodosedda (Persson, 1998).

Oavsett anledning till behovet av språkligt stöd menar Nettelbladt och Salameh (2007) att det är essentiellt att behovet tidigt kartläggs så att eventuella åtgärder kan sättas in i ett tidigt skede så barnet/eleven får en så optimal språkutveckling som möjligt. Det kan, i enlighet med det kategoriska perspektivet, vara specialpedagogiskt stöd i verksamheten eller elevhälsoteamet på skolan som ofta består av specialpedagog, kurator och skolsköterska som gör en kartläggning av elevens eventuella behov (Persson, 1998). Vissa pedagoger nämner även att de har använt sig av TRAS (Tidig Registrering Av Språkutveckling) för att kartlägga barnens språkutveckling. Utifrån olika frågeställningar observeras barnen i antingen fria leksituationer eller pedagogstyrda och tillrättalagda aktiviteter. Detta utgör sedan ett underlag för om en åtgärd är nödvändig (Gees Solheim, 2004). I de fall där pedagogerna har sökt stöd hos en specialpedagog har de förekommit ett nära samarbete mellan pedagoger, hemmet och specialpedagog. Skolverket (2010) skriver att ett sådant samarbete är viktigt för att barnet ska göra framsteg i sin språkliga utveckling.

6.2.4 Vad ser du för hinder/dilemman i detta?

I arbetet med barn och elever i behov av språkligt stöd upplever många pedagoger och lärare att det föreligger ett flertal hinder för att kunna tillgodose ett fullt gott stöd. Stora barngrupper och klasser och bristen på tid per barn och elev är ett av de stora problemen i alla verksamheterna. Nilsson (2010, 3 juli) skriver om hur stora barngrupper och klasser påverkar barn och elever och deras möjligheter till optimal språkutveckling och hur det bidrar till ohållbara situationer för personalen. Han menar vidare att kompetensen hos personalen är svår att utnyttja när barngrupper och klasser är av den omfattning den är idag. Nilsson (2011, 27 december) skriver att förskolegrupper idag överskrider Skolverkets riktlinjer för hur stora grupperna ska vara. Riktlinjerna förordnar 15 barn på tre heltidstjänster för de äldre barnen. Pedagogerna och även lärarna i skolan menar därmed att tiden inte räcker till för att kunna organisera och tillgodose barnen och eleverna det stöd som de behöver. Nilsson (2010, 3 juli) skriver att vissa politiker anser att gruppstorleken inte har någon större betydelse, vilket nämndes i inledningen, utan att fokus bör ligga på det pedagogiska innehållet. Nilsson menar

emellertid att det finns forskning som visar på motsatsen, att mindre grupper är essentiellt för barn ska utvecklas till trygga och självständiga individer.

Vikarier och hög personalomsättning är ytterligare en faktor som pedagogerna upplever som problematiskt, då de menar att barnen behöver en trygg anknytning i förskolan och en kontinuitet i språkutvecklingsarbetet. Nilsson (2011, 27 december) menar att framförallt de yngre barnen måste få sina trygghetsbehov tillgodosedda om de ska kunna utvecklas på andra områden, vilket Skolverket (2010) skriver innefattas i förskolans uppdrag. Hög personalomsättning i kombination med stora barngrupper utgör en stressfaktor hos barnen och de är beroende av bekräftelse och vägledning av pedagogerna, vilket stressen i verksamheten motarbetar (Nilsson, 2011, 27 december).

Flera av pedagogerna och lärarna skriver att de dessutom upplever att deras kompetens brister i arbetet med att hjälpa barn och elever i behov av språkligt stöd och känner en maktlöshet i arbetet med dessa barn och elever. Vissa har också uttryckt oro över att barn eller elever ska uppfattas som avvikande om de får särbehandling i det språkliga stödet och vet inte hur de ska kunna motverka detta. Persson (2008) skriver att arbetet med barn och elever i behov av stöd av olika former riskerar att uppfattas som särbehandling av övriga barn och elever och som exkludering av det aktuella barnet eller eleven. Emellertid skriver Nilsson (2011, 27 december) att det i skolan idag går att se en trend där en växande grupp elever inte når målen på grund av bristande stöd för sina behov, där lärarna inte har kompetensen eller tiden att tillgodose dessa och behöver specialpedagogiska insatser även om risken för särbehandling och exkludering föreligger. Några av lärarna skriver att de ibland har vänt sig till elevhälsoteamet för stöd. Men även om elevhälsoteamet noggrant kartlägger elevens behov, ligger det ändå svårigheter i att få resurser tilldelade till de åtgärder som bör sättas in. Även om pedagogisk och psykologisk bedömning ligger till grund för beslut om åtgärder och tilldelning av resurser i form av extra personal sätter ofta de ekonomiska resurserna stopp för att hjälp ska tilldelas. Nilsson (2010, 3 juli) skriver att tidsbristen som råder på grund av stora barngrupper och klasser dessutom försvårar förebyggande arbete och när väl elevhälsoteamet tillkallas är behoven hos eleven ofta stora och akuta.

6.2.5 Om du fick bestämma själv utan att behöva tänka på resurser och annat, hur skulle du då jobba med barns språkutveckling?

Att ha mindre barngrupper och mindre klasser är önskemål som genomsyrar de flesta enkätsvaren. Pedagogerna i förskolan uttrycker en önskan om att ha mer tid till att vara närvarande för barnen och att kunna utnyttja vardagssituationer som det idag sällan finns möjlighet till. Sandberg (2009) menar att det idag finns en stor medvetenhet kring nödvändigheten av att som pedagog vara närvarande, bekräfta barnen och att bjuda in till goda språkliga samtal som exempelvis vid vardagssituationer. Det är framförallt med barn i behov av språkligt stöd som det är extra viktigt att ta tillvara på alla situationer som möjliggör goda samtal. Vissa pedagoger nämner att det därför borde finnas en pedagog med specialpedagogisk kompetens i arbetslaget, vilket finner stöd i Persson (2008) som menar att barnens möjligheter till en god språkutveckling ökar om någon i verksamheten besitter sådan kompetens. Pedagogerna kan besparas tid och arbete om hjälp utifrån inte behöver tillkallas i lika stor sträckning. Specialpedagogisk kompetens är önskvärt även hos flera av lärarna i förskoleklasserna.

Flertalet lärare i förskoleklassen skulle dessutom i större utsträckning vilja ha ett samarbete mellan klasserna, så att kompetensutbyte kan ske mellan lärarna men också eleverna sinsemellan i olika grupper. Skolverket (2011) skriver att lärare *bör* samarbeta sinsemellan för

att nå de uppsatta målen. Bjar och Liberg (2010) skriver vidare att lärare med fördel kan blanda grupper med olika språkliga kompetenser. Elever och ungdomar besitter olika erfarenheter och har en språkutveckling som speglas i dessa. Eleverna kan då utbyta erfarenheter och språkliga kunskaper med varandra och därmed skapa en simulerande och inspirerande lärandemiljö. Asplund Carlsson och Pramling Samuelsson (2003) menar att detta också är ett tillfälle för eleverna att få ett bredare kulturellt utbyte, då deras språk och erfarenheter är präglade av den kultur och de värderingar som de är uppväxta i och detta kan skilja sig mycket från elev till elev.

Flera lärare skriver att de tillsammans med flerspråkiga elever eller andra elever i behov av språkligt stöd skulle vilja arbeta mer IKT-baserat. De menar att det skulle underlätta delar av undervisningen då uppgifter lättare kan anpassas efter elevens individuella språknivå. IKT-baserade hjälpmedel kan underlätta vid olika språkliga svårigheter och anpassas efter elevernas behov. Emellertid kräver användandet av sådan teknik utbildning och uppdateringar inom vad tekniken har att erbjuda för att IKT ska fungera som ett pedagogiskt komplement (Brodin & Lindstrand, 2007).

Det är framförallt i de klasser där det finns flera elever med annat modersmål än svenska som flera lärare dessutom uttrycker att de skulle vilja ha resurser till att gå på teater, bio, museum eller andra kulturella upplevelser, vilket är något som lärarna saknar i dagens verksamhet. Att investera i lustfyllda upplevelser som stimulerar många sinnen är något som Jederlund (2012) är en stark förespråkare av. Han menar att olika språkliga uttryck, som musik bild och form är en naturlig del av människans olika språk och verkar därmed positivt på den verbala språkutvecklingen då eleverna lär sig begrepp i andra sammanhang än i den klassiska språkundervisningen. Detta menar Bjar och Liberg (2010) också kan appliceras på de yngre barnen då de i sina roller eller bildskapande kan illustrera det de erfarit via film, musik eller museum och utgör en alternativ väg in i det verbala språkandet.

6.3 Slutdiskussion

Att ha goda kunskaper i svenska språket är en förutsättning idag för att få en högre utbildning och att kunna konkurrera på arbetsmarknaden. Det kommer att innefattas i vårt uppdrag som pedagoger att möta alla barn och elever och ge dem redskap för att nå nästa språkliga nivå (Bjar & Liberg, 2010). Därför fann vi det intressant att undersöka verksamheten i förskola och skola och deras olika strategier för att utveckla och anpassa material och lärmiljö.

Vi valde att analysera vårt resultat utifrån ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv som är beskrivet under ”teoretiska utgångspunkter”. Vi har sett att pedagoger och lärare generellt arbetar utifrån ett relationellt perspektiv där samspel, lärandemiljö och interaktion är i fokus. Emellertid har vi sett att verksamheterna använder det kategoriska perspektivet som komplement i form av individanpassat stöd som specialpedagoger eller elevhälsoteam. Våra erfarenheter visar att i den pedagogiska verksamheten kombineras och kompletteras ofta flera perspektiv och teorier även om, som det relationella perspektivet detta fallet, det finns inriktningar åt olika håll.

Vår uppsats syfte innefattade att undersöka hur de olika verksamheterna generellt arbetar för att utveckla barns och elevers språk. Vår slutsats är att det lustfyllda lärandet genomgående präglar både förskola och skola där leken är central och används på olika sätt. Oavsett om det är fri lek på förskolan eller lekfulla lärarstyrda aktiviteter i skolan, så menar pedagoger och lärare att den innehåller fler dimensioner av lärande än vad som är möjligt för oss att förstå. Våra erfarenheter talar för att leken dessutom verkar fylla ett terapeutiskt syfte där barnen

gestaltar olika erfarenheter och upplevelser, vilket inbjuder till samspel. Pedagogerna på förskolan förespråkar samspel och kommunikation och menar att det är en av språkutvecklingens förutsättningar. I enighet med pedagogerna anser vi att språket är något som behöver tränas och stimuleras tillsammans med språkliga förebilder. Tränas och bekräftas inte språket, utvecklas inte språket. Att arbeta i mindre grupper och avsätta tid åt ett fåtal barn åt gången tror vi också är viktigt för att den språkliga miljön ska bli så stimulerande som möjligt. Både pedagoger och lärare verkar föredra att arbeta i mindre grupper av samma anledning. Vi anser att det annars är svårt att utmana barn och elever efter deras individuella språkliga nivåer och att språkliga kompetenser med fördel kan blandas i dessa grupper så barnen inspireras av varandra. Vi tror också att ett varierat arbetssätt utifrån olika modeller och redskap kan verka inspirerande för pedagoger och lärare och ge dem verktyg i deras språkutvecklingsarbete.

Vissa lärare nämner att de använder sig av Bornholmsmodellen och andra av IKT för att arbeta med språkutveckling. Vi var tidigare inte bekanta med Bornholmsmodellen, men anser den vara ett praktiskt verktyg för att bekanta barn med flera dimensioner av språket. Även om vi i viss utsträckning är bekanta med IKT, anser vi i enighet med Brodin och Lindstrand (2007) att digitala verktyg bör fungera som ett komplement till språkutveckling och inte ersätta eller avlasta pedagog eller lärare. Vissa lärare nämner att de vill använda IKT av just den anledningen, att bli avlastade och få tid till annat. Vi tror inte att datorer eller iPads kan ersätta mänsklig kontakt, då det inte ger samma möjlighet till kommunikation. Vi anser att samspelet med andra är en av de viktigaste faktorerna till språkutveckling och att IKT bör användas med försiktighet och med en närvarande pedagog eller lärare. Vi tror emellertid att digitala verktyg är användbara i arbetet med barn och elever i behov av språkligt stöd om barnet eller eleven har möjlighet att arbeta i avskildhet och med handledning av en kompetent och närvarande pedagog.

För att tillgodose barns och elevers behov av språkligt stöd, vilket utgör vår uppsats andra huvudfokus, har både pedagoger i förskolan och lärare utarbetat strategier där skapandet av situationer som uppfattas som lustfyllda och meningsfulla efter barnens och elevernas utvecklingsnivå även här är centrala. Likt det vardagliga arbetet med den generella språkutvecklingen sker språkaktiviteterna i mindre grupper men även i särskilda språkgrupper. Barn i behov av språkligt stöd kan dessutom behöva handledning även i leksammanhang för att kunna delta på samma villkor som övriga barn, vilket vi anser sker för lite ute i verksamheterna idag. Detta kan ha flera orsaker, vilka vi diskuterar längre ner. Pedagogerna i förskolan nämner TRAS som ett instrument för att kartlägga barnens språkutveckling. Även om vi förhåller oss kritiska till att tidigt bedöma barns förmågor är vi ändå eniga med pedagogerna om att en tidig kartläggning kan förbygga svårigheter i skolan där de då ska bedömas och senare ges betyg för deras prestationer. Att söka stöd hos specialpedagoger eller elevhälsoteamet i dessa sammanhang tror vi är otroligt viktigt för att ge pedagoger och lärare stöd i hur de ska stimulera språkutvecklingen för de aktuella barnen eller eleverna eller för att få nödvändiga resurser tilldelade.

För barn i behov av språkligt stöd nämner flera pedagoger att de använder tecken som stöd eller bilder av olika slag. Vi tror att detta kan vara ett lustfyllt och stimulerande inslag för samtliga barn och dessutom är det befast att ju fler sinnen som är aktiva i lärandesituationer, desto djupare blir förståelsen av ett specifikt fenomen (SPSM, 2014). Vi tycker alltså att oavsett om ett barn exempelvis har en språkstörning eller har annat modersmål än svenska så kan alla barns språkutveckling gynnas av att komplettera det verbala språket med stödredskap.

Uppsatsens tredje och sista fokus ämnade utreda huruvida de mångkulturella områdena arbetade på ett annat sätt med språkutveckling än i monokulturella områdena. Vårt resultat påvisar inga större skillnader, även om vi kunde urskilja en viss stress hos lärarna i de mångkulturella områdena, då de upplevde att de inte har rätt kompetens att utforma verksamheten så den tillgodoser barns behov på olika språkliga nivåer. De upplevde också att barnen generellt låg på en betydligt lägre språklig nivå än den standardiserade nivån. Dessa pedagoger och lärare brottades också i högre grad med språkliga barriärer, där de ofta saknade tillräckliga resurser för att tillhandahålla tillräckligt med språkligt stöd. Så även om vissa dilemman skiljer de olika områdena åt så har de ett liknande sätt att arbeta med språkutveckling med mindre grupper och det lekfulla lärandet i centrum. De arbetar också liknande med sång och rörelser och även med böcker och högläsning för att barnen ska komma i kontakt med det skriftliga språket

Flertalet pedagoger och lärare anser sig vara nöjda med sitt sätt att arbeta med språkutveckling även om det inte kan ske i den utsträckning som de skulle önska. Många pedagoger nämner vikten av att vara närvarande för att kunna bekräfta barnen i en ömsesidig kommunikation och att detta bör ske under naturliga förhållanden som exempelvis i vardagssituationer. Ute på våra respektive praktik- och arbetsplatser har vi sett sådana ambitioner men också sett att de stora barngrupperna och skolklasserna, den omfattande personalomsättningen eller det stora antalet vikarier gör det svårt att få tid att tillgodose samtliga barns språkliga behov. Detta hävdar pedagoger och lärare bidrar till en stressad arbetsmiljö. Vi tror att sådana arbetsförhållanden oundvikligen påverkar barn och elever då de vistas i denna miljö många timmar per dag och vi vill hävda att det inte bara kan orsaka utbrändhet hos personalen utan också ge stresssymptom hos barn och elever, som vi tror i förlängningen kan hämma språkutvecklingen. De flesta pedagoger och lärare nämner dessa dilemman och vi kan därmed se ett mönster vad gäller de svårigheter som generellt råder i förskola och skola. I inledningen nämner vi en artikel med en intervju av vice ordföranden i Göteborgs kommun. Han kunde inte se kopplingen mellan de växande barngrupperna och de sjunkande skolresultaten. De tillfrågade pedagogerna i olika delar av kommunen är eniga om att de stora barngrupperna, som tidigare nämnt, utgör stora svårigheter i verksamheten och att de således inte hinner tillgodose de språkliga behoven. Detta tror vi efter att ha analyserat enkätsvaren, ger barnen sämre förutsättningar för att klara av de krav som sedan skolan kommer att ställa på eleven. Vi finner stöd i våra resonemang hos Nilsson (2010, 3 juli) som beskriver den ohållbara situationen i förskolan idag med stora barngrupper och vilket hinder det utgör för optimal språkutveckling.

Vi har emellertid fått enkätsvar där lärare menar att det inte föreligger några hinder eller dilemman i verksamheten utan att de är tillfreds med undervisningen och att samtliga elever får sina språkliga behov tillgodosedda. Vi anser att detta låter närmast utopiskt och föga sannolikt. Vi har inte själva besökt dessa verksamheter men har än idag inte sett någon verksamhet som inte brottas med någon av ovan nämnda svårigheter. Snarare tror vi att problemen kan uppfattas som ett naturligt inslag i vardagen, att det är så en verksamhet ser ut och att det har uppstått en acceptans för detta faktum. Sedan kan det vara så enkelt att det varken fanns engagemang eller intresse för vår enkät och att svaret var en snabb utväg.

Vi har i enkätsvaren fått se flera strategier och tillvägagångssätt att arbeta med språkutveckling. Oavsett vilken eller vilka metoder pedagoger och lärare använder anser vi att den viktigaste aspekten för ett optimalt språkutvecklingsarbete är en förenad grundsyn i arbetslagen på barns och elevers lärande och utveckling. Vårt uppdrag som pedagoger

innefattar att samverka inom arbetslagen (Skolverket, 2010, 2011), vilket vi inser kräver mycket tid. Planeringstid, enligt vad vi har erfart, har blivit åsidosatt till förmån för aktiviteter med barn eller elever och kommunikationen inom arbetslaget är ofta bristfällig. Emellertid tror vi att tiden som avsätts för att planera och framförallt kommunicera inom arbetslaget är minst lika viktig som tiden som spenderas i barngruppen eller i klassrummet. Först när aktiviteterna har ett genomtänkt pedagogiskt innehåll och arbetslaget har tydliga, gemensamma ambitioner kan vi utveckla hållbara strategier att arbeta språkligt medvetet med de resurser som tillhandahållits.

6.4 Pedagogiska och specialpedagogiska konsekvenser

Vi har med vår studie insett vikten av att aktivt arbeta för att skapa språkutvecklande miljöer och aktiviteter där barnens och elevernas intressen är centrala. Emellertid är vi medvetna om vilka hinder och dilemman vi kommer stöta på i verksamheten som vi redan i viss mån har erfart och som även redovisas i våra forskningsresultat. Vi ser också vikten av ett väl fungerande arbetslag som delar en pedagogiska grundsyn och hur detta påverkar barngruppen och skolklassen. Att tidsbrist till följd av stora barngrupper och klasser, för få personal och brist på resurser utgjorde ett så omfattande problem är en insikt som är viktig att vi bär med oss i vår framtida profession så vi vet vilka förutsättningar som verksamheterna har att arbeta efter.

6.5 Fortsatt forskning

Vi tänker att som en förlängning och fortsättning på vår uppsats hade vi velat undersöka barns och elevers syn på språkutveckling, genom intervjuer. Vidare anser vi att det vore intressant att göra observationer i verksamheter för att undersöka hur och på vilket sätt pedagoger arbetar och förhåller sig till arbetet med språkutveckling. Detta för att få en mer fördjupad syn och även att kunna urskilja mönster i vad pedagogerna gör i verksamheten i relation till hur dem har svarat att dem gör i vår enkät. Även barns/elevs uppfattningar om hur man lär sig ett språk är intressant att få reda på och om deras tankar skiljer sig åt från pedagogerna. Därmed skulle man kunna få syn på likheter och skillnader i hur barn/elever respektive pedagoger tänker, för att i sin tur kunna hitta vägar där man kan mötas i arbetet med språkutveckling. En annan intressant vinkel som vi inledningsvis ville genomföra är att intervjua politiker för att få reda på hur dem ser på fördelning av resurser och hur dem tänker att de resurser som finns att tillgå, ska disponeras och genomföras i praktiken.

7. Referenser

- Aarsaeter, F., Cromdal, J. & Evaldsson, A.(red)(2004). *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber
- Asplund Carlsson, M. & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Bjar, L.& Liberg, C.(2010). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A. (2012) *Anknytning i förskolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P.(2007). *Perspektiv på IKT och lärande, för barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E.(red). (2003). *Problembarnets århundrade*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M.,Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*, uppl. 2 eller 3. Stockholm: Norstedts juridik
- Gees Solheim, R. (2004). Statistisk bearbetning av TRAS- materialet(red), TRAS- Tidig registrering av språkutveckling. Tarm: Special- paedagogisk forlag.
- Gustafsson, B., Hermerén, G., Petterson, B (2011). *God Forskningsred (1651-7350)*. CM-Gruppen AB, Bromma. Hämtad 2013-10-11 från <http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/1321864357049/God+forsknin gssed+2011.1.pdf>
- Horn, E., Espenakk, U. & Wagner, Å.(2004). Bakgrund för utveckling av TRAS. TRAS- Tidig registrering av språkutveckling. Tarm: Special- paedagogisk forlag.
- Hägglund Kent & Fredin Kirsten (2011). *Dramabok*. Stockholm: Liber AB
- Jederlund,U. (2012). *Musik och språk. Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. Stockholm: Liber.
- Lundberg, I. (2012). Bornholmsmodellen, *Vägen till läsning - språklekar i förskoleklass*. Natur & Kultur, Stockholm: andra utgåvan sjätte tryckning
- Nettelbladt, U. & Salameh, E.(red)(2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, B.(1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter Nr 11. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B.(2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk forskning*. Stockholm: Liber
- Sandberg, A. (red.)(2009). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund:

Studentlitteratur.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1067>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

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

Wedin, Å.(2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur

Wellros, S.(1998), *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur

7.1 Elektroniska källor

Grahn- Hinnfors, G.(2014, 24 mars). Jonas Ransgård (M): Förskolorna får vänta. *Göteborgs Posten*. Hämtad 2014-03-26 från <http://www.gp.se/nyheter/val2014/val/1.2320451-jonas-ransgard-m-forskolorna-far-vanta>

SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten), (2012, 13 augusti). Hämtad 2014-03-31 från <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Funktionsnedsattningar/Sprakstorning/>

Statistiska centralbyrån, (2012, 24 maj). *Fler barn men inte fler vuxna*. Hämtad 2014-06-03 från http://www.scb.se/sv/_Hitta-statistik/Artiklar/Fler-barn-men-inte-fler-vuxna/

Svensson, N. (2010, 3 juli). Psykologer larmar om stress hos barn. *Göteborgs Posten*. Hämtad 2014-05-12 från <http://www.gp.se/dela/1.402793-psykologer-larmar-om-stress-hos-barn>,

Svensson, N. (2011, 27 december). Hela uppropet: Psykologer i Göteborg ser en skola i kris. *Göteborgs Posten*. Hämtad 2014-05-12 från <http://www.gp.se/nyheter/goteborg/1.402801-hela-uppropet-psykologer-i-goteborg-ser-en-skola-i-kris>

Vetenskapsrådet. (1990). Hämtat 2014-04-07 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

8. Bilagor

Bilaga 1.

Hej,

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i slutet av maj 2014.

Examensarbetets syfte är att göra en studie kring pedagogers synsätt på barns språkutveckling från förskolan upp till årskurs ett.

Vi vore tacksamma om ni vill medverka i vår studie genom att fylla i den bifogade enkäten.

De skolor/enheter/klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ni har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar

Elin Streiffert, gusstreel@student.gu.se

Julia Lindgren, guslindgju@student.gu.se

Nima Lindgren, gusmarloa@student.gu.se

Handledare för undersökningen är Lena Fridlund

Kursansvarig lärare är universitetslektor Daniel Seldén, Göteborgs universitet, Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, telefon 031 786 47 82.

Bilaga 2.

Enkätfrågor om barns språkutveckling

1. Hur många år har du arbetat inom detta yrke? _____
2. Vilken utbildning har du inom detta yrke? _____
Ex. barnskötare, förskollärare, fritidspedagog, lärare för tidigare åldrar etc.
3. Vilken ålder har barnen du arbetar med? _____
4. Hur gör du/ni för att barn/elever ska utveckla sitt språk?
5. Vad ser du för hinder/dilemman i detta?
6. Hur gör du/ni för att barn/elever i behov av särskilt stöd ska utveckla sitt språk?
7. Vad ser du för hinder/dilemman i detta?
8. Om du fick bestämma själv utan att behöva tänka på resurser och annat, hur skulle du då jobba med barns språkutveckling?

Tack för din medverkan!

Vänligen e-maila oss den ifyllda enkäten senast den 14/4-2014

Med vänliga hälsningar

Elin Streiffert, gusstreeel@student.gu.se

Julia Lindgren, guslindgju@student.gu.se

Nima Lindgren, gusmarloa@student.gu.se