

# Språkbrukets bidrag till upprättande av normaliteter

En kvalitativ studie om språk



Felicia Olsson,  
Yasmine Palma Pyykönen och Josefin Pettersson  
Förskolläraryrket

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LÖXA1G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: HT/2018  
Handledare: Ewa Skantz Åberg  
Examinator: Heidi Harju-Luukkainen  
Kod: HT18-2920-054-LÖXA1G

---

Nyckelord: Förskola, flerspråkighet, språkstörning, normaliteter, språkutveckling och normkritik.

## Abstract

Syftet med studien som här framförs var att undersöka hur specialpedagogerna talar om flerspråkiga barns språkutveckling gällande språkstörning. Dessa områden i kombination har visat sig vara relativt utforskade. Barn som är flerspråkiga har ökat i antal inom svenska förskolan därav bör personal inom förskolan öka kompetenserna kring flerspråkig språkutveckling, då den skiljer sig från den generella språkutvecklingen. I och med de skillnaderna så kan det vara svårare att identifiera svårigheter hos flerspråkiga barn. Språkstörning är en tämligen outtalad funktionsvariation med skilda definitioner av olika forskare, det forskas kring det just nu och därför är det väldigt centralt för oss framtida förskollärare att studera. Ett annat område som har utforskats var hur språkutveckling ständigt förhålls till diverse normativa förväntningar gällande barnets utveckling, exempel att den generella språkutvecklingen används som någon slags måttstock. Specialpedagogerna talar mycket om generell språkutveckling i intervjuerna, vilket ledde oss till begrepp såsom normaliteter samt avvikelser. Utifrån ett normkritiskt perspektiv har vi då format vårt teoretiska ramverk, för att just fånga hur specialpedagogernas språkbruk kan bidra till normaliseringar och avvikelser. Undersökningen genomfördes med halvstrukturerade intervjuer som metod. Vi valde att intervjua fyra stycken verksamma specialpedagoger då de besitter kunskap kring barn i behov av stöd. Analyserat resultat visar hur specialpedagogernas språkbruk kan synliggöra vissa förväntningar på barnen men resultatet behandlar även pedagogiska strategier som används för att stötta verksamheterna. Det handlar om både organisatoriska aspekter, men även miljöaspekter gällande hur verksamheterna kan stötta barn som är flerspråkiga med språkstörning, exempelvis så lyfts användningen av multimodala kommunikationssätt som användbart då det kan hjälpa barnen att finna flera vägar att kommunicera. I förskolans värld är det viktigt att utgå från varje barn gällande anpassning av verksamheten för barns bästa.

# 1 Förord

En omtumlande tid börjar nu lida mot sitt slut och det blir ännu en gång uppenbart hur snabbt tiden går. Från den tidiga existentiella oron över all ovisshet för vad vi ska möta under utbildningen till att nu känna en förtrogenhet till oss själva som snart färdiga, professionella och framförallt stolta förskollärare. Vi har kommit till insikt gällande vårt stora ansvar för att bidra till barns tidiga lärande och vi känner oss alltmer redo att ta emot det stora förtroendeuppdraget.

Vi vill tacka alla lärare, föreläsare och annan personal som bidragit till vår utveckling under dessa år på förskolläraryrket. Framst vill vi tacka Ewa Skantz Åberg som stöttas och hjälpt oss under examensarbetets gång genom sin handledning, goda bemötande och kritiska blick.

Vi tackar även lilla Cocoa för den glädje du skänkt oss när vi varit stressade, oroliga och nervösa över våra prestationer.

Tack för oss.

Januari 2019

*// Yasmine, Josefin och Felicia*

## 2 Innehållsförteckning

1	Förord	3
2	Innehållsförteckning	4
3	Inledning	6
3.1	Syfte	7
3.1.1	Frågeställningar	7
4	Tidigare forskning	7
4.1	Forskning om normaliteter och effekter	8
4.1.1	Förskolans organisering, miljö och arbetssätt	9
4.1.1.1	Sammanfattning av tidigare forskning	11
5	Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp	13
5.1	Norm och normaliteter	13
5.2	Centrala begrepp	14
5.2.1	Normer gällande flerspråkighet	14
5.2.2	Normer om språkstörning	14
5.2.3	Den normativa och generella språkutvecklingen	15
5.2.4	Normer kring flerspråkig språkutveckling	16
5.2.5	Normaliteter och avvikelser	17
5.2.6	Förskolans miljö	18
6	Metod och genomförande	19
6.1	Kvalitativ metod	19
6.2	Intervju som metod	19
6.3	Genomförandet av studien	20
6.3.1	Urval	20
6.3.2	Tillvägagångssätt vid datainsamling	20
6.3.3	Analysmetod	21
6.4	Tillförlitligheten hos studien	22
6.5	Forskningsetiska överväganden	23
7	Resultat	24
7.1	Språkstörning gentemot flerspråkighet och generell språkutveckling	24
7.2	Miljöns betydelse i förskolan	28
7.2.1	Sammanfattning av resultatet	30
8	Diskussion	32
8.1	Språkets bidrag till att normaliteter uppstår	32
8.2	Specialpedagogers insatser för förskolans verksamhet	35
8.2.1	Slutsats och förslag på vidare forskning	37

9	Referenslista	39
10	Bilaga 1	44
	Informationsbrev	44
11	Bilaga 2	45
	Intervjufrågor	45

### 3 Inledning

Yousef är ett flerspråkigt barn på en ny förskola. Han är fem år. Yousef talar både bra engelska och tigrinja samt förstår lite svenska. På förskolan där han har börjat talar pedagogerna endast svenska med honom och uppmuntrar honom att endast tala svenska när de samtalar. Pedagogerna beskriver en oro kring Yousefs verbala språk och kontaktar en specialpedagog för att observera honom. Specialpedagogen utför en observation under utelek där hon leker tillsammans med barnet. Under observationen utgår specialpedagogen endast från det svenska språket vid kartläggningen där det efter tre timmar konstateras att Yousef har en språkstörning.

Den beskrivna situationen som vi själva erfarit reser många frågor kring synen på flerspråkiga barns utveckling av ytterligare ett språk och vilka möjligheter till lärande de ges i förskolan. Utifrån exemplet med Yousef ställer vi oss frågan om det är vanligt förekommande att specialpedagoger gör kartläggning angående språkstörning utifrån flerspråkiga barns alla språk eller endast svenska? Är det så att specialpedagoger gör kartläggningar som är präglade av en syn utifrån normalitet? Dessa frågor är upprinnelsen till denna studies undersökningsområde. I den utförda studien som kommer presenteras har normer kring barns typiska språkutveckling synliggjorts i intervjuer med specialpedagoger. Dessa normer kan påverka kunskapssynen gentemot barnen, alltså att de som inte följer en typisk språkutveckling blir beskådade som avvikande. Detta menar vi kan vara problematiskt utifrån förskolans värdegrund som ska präglas av en likvärdig utbildning utifrån barnens individuella förutsättningar (Skolverket, 2016; SFS 2010:800).

I dagens förskola är var fjärde barn flerspråkigt men så har det inte alltid sett ut (Ylvén & Wilder, 2014). Det behöver vi som förskollärare förhålla oss till för att kunna bemöta samtliga barn utifrån deras egna förutsättningar och kunskaper och därför behövs det nya sätt att se på språkutvecklingen. I och med att flerspråkiga barn ökar i svensk förskola behövs det fler studier och kompetenser angående språkutveckling, då i synnerhet flerspråkig språkutveckling (Björk-Willén, 2014). Språket har betydelse för personlighetsutveckling och påverkar barnets identitet därför är det väsentligt att barnets hela språkliga förmåga tas tillvara (Salameh, 2018; Björk-Willén, 2014; Edén, 2005). Skolverket (2013), Garcia-Mateus och Palmer (2017) poängterar att språk och identitet är sammankopplat. Flerspråkiga barn har bättre förutsättningar för att utveckla kunskaper inom andra områden om de får chans till att utveckla sitt modersmål. Barn med modersmål som är annat än svenska ska ha möjligheten att utveckla både sitt svenska språk och sitt modersmål (SFS 2010:800). Språkutveckling i förskolan lägger en grund för skolan och kan enligt Brook Chapman de Sousa (2017) ses som en investering för framtiden. Enligt Statens offentliga utredning (SOU 2016:12) behöver barn utveckla sina språkkunskaper, på sina samtliga språk. Detta för att nå så långt som möjligt i skolan och samhällslivet.

I denna studie kommer vi dels tala om normalitets diskurser i form av generell språkutveckling i förhållande till språkstörning. Språkstörning definieras som att barnet har svårt att formulera sig, uttala och hitta ord, bilda meningar, göra sig förstådd samt att det kan vara svårt att förstå vad andra säger (Sand, 2011). Detta ska vi ställa i relation till flerspråkighet. Inom forskningsfältet språk är kunskapen begränsad kring flerspråkighet och språksvårigheter konstaterar Salameh (2003), Sand (2011) och Ramsey, Cowell och Gersch (2017). Flerspråkig språkutveckling menar Björk-Willén (2014; 2015) och Cromdal (2002) har värderats efter en enspråkighetsnorm, gällande utveckling och förmåga. När barn urskiljs från normen synliggörs de som avvikare vilket kan skapa problematik (Björk-Willén, 2014).

Det finns en förvirring om språksvårigheter kan bero på en språkstörning eller om flerspråkiga barn exponeras till för lite svenska (Salameh, 2003). Generell språkutveckling, språkförsening och språkstörning anger Bruce (2014) inte har någon tydlig skiljelinje vilket skapar ytterligare funderingar hos oss och därför har vi gjort valet att vända oss till specialpedagoger. Vi har valt specialpedagoger att intervjua för att de besitter kompetenser kring språkstörning och barn i behov av särskilt stöd.

Specialpedagogers uppdrag handlar om planeringsarbete, utvärderingar för tillgänglighet. Kartläggning av verksamheten för att nå likvärdighet, delaktighet och jämlikhet när det gäller barn i behov av stöd och att stötta personal att fokusera på de aspekterna. Specialpedagogernas uppdrag omfattar även samverkan mellan barn, pedagoger och vårdnadshavare. Det ingår pedagogiska utredningar på nivåer så som individ och grupp såväl som på organisationsnivå. Specialpedagogerna ska kunna bidra med handledning för arbetslag och bidra till det förebyggande arbetet, utveckling av undervisningen och till sist utveckling av lärandemiljöer (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015; Bladini, 2004; Specialpedagogiska Skolmyndigheten, 2015).

### 3.1 Syfte

Syftet är att undersöka hur specialpedagoger talar om språkstörning och flerspråkighet hos barn. Vi vill undersöka om normaliteter och avvikelser synliggörs utifrån specialpedagogers sätt att tala om språkstörning och flerspråkighet i förskolan.

#### 3.1.1 Frågeställningar

Studien guidas av följande två övergripande frågeställningar:

- På vilket sätt talar specialpedagoger om språkstörning och flerspråkighet som kan bidra till att normaliteter uppstår?
- Hur bidrar specialpedagoger med stöttning till förskolans verksamhet gällande flerspråkiga barn med språkstörning?

## 4 Tidigare forskning

I detta kapitel redogörs för tidigare forskning som är valda utifrån anknytningen till denna studiens syfte samt frågeställningarna. De begrepp som vi anser är relevanta för undersökningen är språkutveckling, flerspråkighet, språkstörning, specialpedagoger och miljöaspekter. För att finna relevant forskning har vi använt oss av databaserna Education Collection, Education research complete, SwePub samt Göteborgs universitetsbibliotek SuperSök. Samtliga artiklar har varit 'peer reviewed'. Sökningarna började på engelska med sökord som preschool, language, linguistic development, bilingual samt multilingual children,

language impairment och special educators. Detta gav ett väldigt stort urval men få relevanta artiklar utifrån vårt syfte och därför smalnade vi av sökningarna genom att använda flera av våra begrepp i samma sökning. Vi satte även citationstecken på större meningar för att finna just sådant som var av vårt intresse. När vi avgränsat sökningarna framgick det att de flesta forskarna var svenskar och då blev det mer relevant att söka på svenska sökord. Därefter sökte vi på de nämnda sökorden ovan på svenska i olika kombinationer och fann då fler artiklar som var väsentliga för vårt syfte. Sökningen har också innehållit specifika referenssökningar som utgått från relevanta artiklar eller centrala forskare inom detta fält, som Salameh, Sjöberg, Nettelblatt, Björk-Willén, Miniscalco och Kultti. Sökningen tog oss vidare till relaterade artiklar och studier. Det har inte gjorts många studier som den här undersökningen vilken inkluderar specialpedagoger och intervjustudier kring flerspråkighet. Därav har urvalet vidgats till att inkludera bland annat etnografiska studier, observationsstudier, enkätstudier och intervjustudier kring relaterade områden.

Nedan kommer vi att presentera tidigare forskning som anses relevant för vår studie. Vi redogör för avhandlingar som behandlar hur normativa förväntningar skapar specifika effekter och synsätt på barn som avvikande kontra normala samt konsekvenser av det. Vi redogör även för avhandlingar och artiklar som handlar om specialpedagogers kunskapsområden, en rapport där författaren skriver om olika faktorer som påverkar barn i behov av särskilt stöd. Slutligen en avhandling där specialpedagogers metoder och arbetssätt synliggörs.

## 4.1 Forskning om normaliteter och effekter

Normer kan ses som en naturlig del i människors liv men kan även skapa en del negativa effekter. I en avhandling skriven av Isaksson (2009) studeras det som forskaren kallar ett spänningsförhållande mellan normalitet och avvikelse för att se hur det kommer till uttryck i skolans arbete med elever i behov av stöd. Detta har undersökts genom intervjuer med både rektorer, lärare, specialpedagoger, skolsköterskor, skolpsykologer samt föräldrar och elever för att synliggöra hur barn i behov av särskilt stöd kopplas till en policynivå och en lokal praktisk nivå. Det framkom att normaliteter och därmed avvikelser kan synliggöras på olika sätt, exempelvis utifrån testsituationer. Detta menar Isaksson (2009) hade en negativ inverkan hos barnen då pedagoger har en normativ referensram utifrån hela klassen. Vilken författaren kopplar till en syn på barnens svårigheter som antingen betraktat utifrån ett relationellt eller individuellt perspektiv. Pedagogernas sätt att göra jämförelser på barnen gentemot gruppen bidrar till antaganden och föreställningar om barn i behov av särskilt stöd. En sådan jämförelse kopplar författaren till det individuella perspektivet. Det individuella perspektivet har fokus på svårigheter och brister individen visar i jämförelse till andra grupper och på så vis i jämförelse till normer. Detta bör enligt det individuella perspektivet, kompenseras för med syftet att normalisera det avvikande barnet poängterar Isaksson (2009). En annan forskare som behandlat hur barn blir kategoriserade som avvikande från det normativa är Lutz (2006) i sin avhandling om *konstruktionen av det avvikande barnet*. Datainsamlingen till fallstudien är genomförd via intervjuer och samtals-observationer, där psykologer, pedagoger som har hand om ett barn i behov av särskilt stöd och rektorer dokumenterats. Lutz (2006) jämför kategoriseringarna utvecklingsstörda och utvecklingssena barn i sitt resultat. Han påpekar att utvecklingsstörda barn har en fysiologisk skada i hjärnan vilket kan vara betingat eller ärftligt, medan utvecklingssena barn kan delas in i två huvudkategorier som biologiska orsaker och miljörelaterade orsaker. Utvecklingssena barn definieras som barn vilka ligger efter i den förväntade utvecklingen inom ett eller flera områden vilket relateras till deras ålder, alltså att deras utveckling inte ses som åldersadekvat vilket gör att de kategoriseras som sena i sin utveckling. Han nämner att när konstruktionen av det normala förskolebarnet skapas så



görs det i avseende till barnets kön och mognadsnivå. Vad som definieras som det normala är en följd av tankar utifrån normerna vilket konstruktionen bygger på (Lutz, 2006). Det finns alltså olika sätt att kategorisera barn utifrån normativa förväntningarna. Lutz (2006) lyfter samtidigt hur viktigt det ändå är att barnen blir kategoriserat utifrån en funktionsnedsättning, därför att resurser som kan bidra positivt till barnens utveckling behöver göras tillgängliga. Miniscalco (2007) har gjort en avhandling där det ingick 25 barn som visat tecken på språkförsening vid en screening på BVC när de var två och ett halvt år gamla. De jämfördes med 80 andra barn som då inte var försenade i sin språkutveckling. Dessa barn, med språkförsening, följdes upp några år senare när de var mellan sex och åtta år. Datainsamlingen för studien var observationer som genomfördes under rutinförhållanden på BVC. Då visades det att mer än hälften av barnen som haft tidiga tecken på språkförseningar hade minst en neuropsykiatrisk diagnos. Miniscalco (2007) framhåller därför, likt Lutz (2006), hur viktigt det är att stötta dessa barn i ett tidigt skede och följa upp barnens svårigheter under hela förskoleåldern. Miniscalco menar att det är viktigt just för att förhindra att barns tidiga svårigheter skapar en större risk för bestående språksvårigheter, exempelvis problem med läsning och skrivning i ett senare skede, eller att det kan vara tidiga tecken på neuropsykologiska funktionsvariationer.

#### **4.1.1 Förskolans organisering, miljö och arbetssätt**

Sjöberg (1997) synliggör i sin rapport om barn i behov av särskilt stöd att förskolans miljö och organisering har stor betydelse för barnens utveckling. Sjöbergs (1997) studie är baserad på underlag från intervjuer. Von Ahlefeld Nissers (2009) undersöker liknande områden i sin avhandling. Forskaren undersöker hur specialpedagoger ser på sättet att organisera verksamheten gällande barn i behov av särskilt stöd. I de intervjuer som genomförts framgår det att några respondenter tycker det är bättre att ha en och samma specialpedagog i verksamheten för att finnas nära barnen och ha en bra relation, medan andra respondenter anser att det är viktigt att "komma utifrån" med nya ögon. Då kan blicken lyftas från individnivå till frågor som berör förskolans tillgänglighet för alla barn oavsett funktionshinder eller andra svårigheter. Fokuset skiftar från problemförklaringar gentemot barnen till verksamhetens organisering och miljö. Faktorer som Sjöberg (1997) menar är av betydelse gällande organisationen i förskolan är storleken på barngrupperna, utbildningen hos personalen i verksamheten och antalet förstärkningstimmar. Enligt Sjöberg (1997) vistades cirka 70% av barnen i behov av särskilt stöd i stora barngrupper. I det framträdande resultatet syns hur författaren kunde påvisa ytterligare svagheter i verksamhetens organisering i hälften av distrikten. Bland annat hade inte vårdnadshavarna blivit informerade om de förstärkningstimmar som satts in för deras barn samt att handlingsplaner inte hade upprättats för 30% av barnen. Det som inte sågs uppfattar även barn och genom att förskolepersonalen undviker konfrontationer mellan barngruppen och det barn som är i behov av särskilt stöd påverkar det barnets relation till barngruppen negativt. Det medför enligt Sjöberg (1997) en ökad risk för uppdelning av barngruppen som bidrar till att barn pekats ut som annorlunda genom exkluderingen. Några andra forskare som undersökt vad en sådan uppdelning kan bidra till är Ramsey, Cowell och Gersch (2017). I deras studie har de undersökt hur barn med grav språkstörning påverkas av att exkluderas från klassrummet eller ordinära skolformer. Barnen som berörs i studien exkluderas systematiskt när de gett utlopp för beteenden som anses problematiska, exempelvis utåtagerandebeteenden och aggressivitet. Forskarna har intervjuat koordinatörer för specialundervisning och pastorala skolchefer på skolor för att ta reda på om det kan synas en relation mellan språkstörning och så kallade beteendeproblem. Ramsey, Cowell och Gersch (2017) fastslår utifrån sin forskning att barn som blir exkluderade påverkas negativt genom att det inverkar på deras självbild, och att det kan vara en faktor som resulterar till det utåtagerande beteendet. Utifrån resultatet kan det även synas

hur barn som uppvisar beteendeproblemen exkluderas på grund av organisatoriska frågor. Det är frågor som berör bristfällig undervisning av hög kvalitet, skolpolitiska frågor rörande resursfördelning, en resursfördelning av begränsad omfattning kan innebära en brist på stödpersonal i barngruppen. En annan faktor är att fokuset i skolan ligger på att identifiera barnets svårigheter jämfört med normen. Forskarna lyfter hur det finns ett behov av att inte fokusera på det avvikande beteendet, utan istället försöka se barnets styrkor (Ramsey, Cowell & Gersch, 2017). Vilket går att förknippa med det individuella perspektivet vi redogjort för tidigare utifrån Isaksson (2009). Ramsey, Cowell & Gersch (2017) kommer även fram till att det finns bristfälligt med information kring språkstörning och att det behövs mer forskning inom ämnet. En sådan informationsbrist hävdar forskarna kan vara en bidragande omständighet till att skolor exkluderar barn med språkstörningar istället för att ge barnen stöttning.

För att inte se på barnens svårigheter i jämförelse till normativa förväntningar har Isaksson (2009) lyft det relationella perspektivet och fastslår att det kan bidra med positiva aspekter för samtliga barn i gruppen. Ett relationellt perspektiv handlar mer om att anpassa undervisningen och undervisningsmiljön efter individens förutsättningar. Det står i policydokument om särskilt stöd och hur målet är en inkluderande undervisning och Isaksson menar att det får konsekvenser beroende på vilket perspektiv en pedagog har (Isaksson, 2009). Lutz (2006) har påpekat att barns språkliga utveckling är viktig i avseendet till deras sociala utveckling och för att bli delaktig i en social gemenskap. Därav är det viktigt att resurspersoner kan bidra med språklig vägledning i de stunder där barn med språksvårigheter kan behöva det, exempelvis i lek med andra barn. Det kan även vara en faktor som påverkar hur barn blir exkluderade när det finns en brist på resurspersoner i verksamheten (Lutz, 2006; Ramsey, Cowell & Gersch, 2017). Barn behöver social stimulans för att utvecklas. Det språkliga stödet för barnet kan bland annat innebära bildstöd för att hjälpa barnet att utveckla sin kommunikation på ett konkret sätt (Lutz, 2006). Bladini (2004) relaterar också språkutvecklingen gällande barn med annat modersmål än svenska eller med funktionsvariationer till just bildstöd, men också teckenstöd. Både Bladini (2004) och Lutz (2006) har framfört att det är metoder som kan främja barnens kommunikation och utveckling. En annan metod för att positivt bidra till barn med annat modersmål eller flerspråkiga barns utveckling är en transspråkande pedagogik enligt Garcia-Mateus och Palmer (2017). Forskarna har utfört en studie baserad på observationer av klassrumsundervisning och intervjuer med lärare samt barn. Undersökningsområdet är hur språkutvecklingen och identiteten hos barnen påverkas när klassen började använda en transspråkande pedagogik. Barnen hade innan studien uppmanats av sina lärare att endast tala majoritetsspråket i skolan. Resultatet visade att i ett klassrum där transspråkande upphöjs erbjuds en mer likvärdig och rättvis pedagogik i jämförelse till tidigare. Framförallt gentemot de barn som nu kan tala ett minoritetsspråk med andra barn eller vuxna. Det bidrar dessutom positivt eftersom det skapar fler språkinlärningsmöjligheter för barnen, då de kan ta del av flera språk, perspektiv och på så vis erhålla sig flera erfarenheter. Transspråkande pedagogik resulterade också i en ökad förståelse till den metaspråkliga förmågan samtidigt som barnen utvecklade sin flerspråkiga identitet. Forskarna konstaterade att språket och identitet är väl sammanflätade och de betonar att det finns mycket som tyder på att identiteten är viktig för barnens investeringar och resultat i skolan (Garcia-Mateus och Palmer, 2017). Transspråkande skulle även kunna vara ett sätt att tillgodose det relationella perspektivet i en barngrupp med många flerspråkiga barn, då varje barn får möjligheter utefter sina egna förutsättningar (Isaksson, 2009; Garcia-Mateus & Palmer, 2017). Andra metoder och arbetssätt som kan bidra till barnets utveckling har Bladini (2004) framfört i sin avhandling om handledningen mellan specialpedagoger till pedagoger i förskolans verksamhet. Studien är genomförd utifrån intervjuer samt observationer av handledningssamtal. I de flesta fallen

upprättas handledningstillfällena efter kontakt från pedagoger när de finns bekymmer eller oro kring specifika barn med eller utan diagnostiserade svårigheter. I resultaten framgår hur syftet med handledningen är att stötta och bidra med förändring i den pedagogiska verksamheten för barnens bästa. Ett sätt för specialpedagogerna att bidra med stöttning är att lyssna på pedagogerna och därefter ge tips på arbetssätt för att handskas med svårigheterna. Bladini (2004) beskriver att sådana tips ofta handlar om ett behov av reflektion hos arbetslaget angående det egna arbetet men även att det kan finnas ett behov av att försöka se barnets perspektiv på det hela. Detta för att bidra till ett vidgat perspektiv kring det egna arbetet men samtidigt få syn på möjligheter till förändring utifrån barnets perspektiv. Pedagogerna som ingår i de handledande samtalen med specialpedagoger beskriver ofta barnen i termer som sena, omogna eller annorlunda i sin utveckling eller sin kommunikation. Då lyfter bland annat specialpedagogerna hur man kan underlätta för barnen genom att anpassa situationerna på olika sätt, exempelvis anpassning efter barnets egna förutsättningar och behov likt det relationella perspektivet (Bladini, 2004; Isaksson, 2009). Andra resultat från Bladinis (2004) påvisar hur specialpedagoger framför till pedagogerna att de ska försöka se barnets mående här och nu istället för att fokusera på barnets avvikande utveckling. Ramsey, Cowell och Gersch (2017) har, som vi redan nämnt, likaså betonat hur viktigt det är att försöka bortse ifrån det avvikande beteendet eller utvecklingen och istället fokusera på de positiva aspekterna hos barn.

#### ***4.1.1.1 Sammanfattning av tidigare forskning***

Den tidigare forskning som vi framfört behandlar hur vissa normaliteter och synsätt påverkar synen på barn med funktionsvariationer, utifrån två olika perspektiv, det individuella perspektivet och det relationella perspektivet. Vi har också presenterat forskning gällande hur barn konstrueras som avvikande respektive normativa vilket synliggörs genom normaliseringspraktiker bland människor och vilka effekter det kan skapa. Det handlar dels om sättet att tala om barn vilket skapar kategoriseringar men också hur förskolans miljö och verksamhet bör organiseras. Hur organisatoriska aspekter kan bidra till att barn med språkstörningar exkluderas och hur det bidrar med negativa effekter har likaså framförts. Under den tidigare forskningen har också det huvudsakliga syftet specialpedagoger kan bidra med synliggjorts, vilket är stöttning till pedagoger utifrån olika arbetssätt eller förhållningssätt. Ett arbetssätt vi lyft som positivt för flerspråkiga barns utveckling är en transspråkande miljö och alternativ kommunikation. Det har även synliggjorts hur tidiga signaler för språksvårigheter är viktiga att lägga märke till för tidiga insatser, då resultat visat att språksvårigheter i tidig ålder kan påverka resterande delar av livet.

Utifrån de studier som vi presenterat blir det synligt hur forskning kring flerspråkiga barns språkutveckling och språkstörning är bristfällig. Under sökandet efter relevanta studier fann vi flera svårigheter, dels att det var begränsat med intervjustudier kring flerspråkighet och språkstörningar. Men även begränsat gällande specialpedagogers synsätt på begrepp såsom språkstörningar, framför allt i kombination med flerspråkighet. Detta anses relevant för oss då det är specialpedagoger som kommer vara den närmaste länken till oss som förskollärare, och som vi kan lyfta funderingar till gällande barns språkutveckling. Därav är det väsentligt att samtidigt bli varse om hur språket i sådana samtal kan skapa specifika effekter och synsätt gentemot barnen. Vi valde att göra en intervjustudie med verksamma specialpedagoger för deras kännedom och kunskap om vårt ämnesområde, vilket gjorde vårt sökande krångligt då det inte gjorts många studier som vår undersökning där det inkluderar både specialpedagoger och intervjustudier kring flerspråkighet. Tänkvärt är att forskning i anknytning till språkstörning är tillgängligt i liten grad, och forskning som dessutom är aktuell. Det är diffust om språkstörning är något som är internerat i resterande tid av livet eller något som kan

omformas och övas upp. Vi har förhoppningar att vår studie kan bidra med kunskaper kring dessa kombinationer av kunskapsområden som idag kan anses vara mer framträdande än tidigare.

## 5 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

De teorier som används för att besvara syftet och forskningsfrågorna i studien är teorier som behandlar ett normkritiskt perspektiv och som relaterar till Foucault. Normkritiskt perspektiv används för att undersöka studiens syfte, vilket är; hur specialpedagogernas språkbruk bidrar till formandet av normaliteter.

### 5.1 Norm och normaliteter

Normer är utsagda regler och kan ses som det ”normala”, det normativa. Normer kan omformas och förändras över tid då de är både socialt och kulturellt konstruerade, därav kan normerna påverkas framhåver Salmson och Ivarsson (2015). Dolk (2013) lyfter hur normaliteter är kopplade till makt och refererar till Foucaults teorier kring maktens direkta produktion. Makten verkar utifrån normer som formar de utsagda reglerna vilka påverkar människors sätt att agera och deras förhållningssätt gentemot olika saker eller frågor. Foucault (2002) menar att normaliteter genererar kunskaper och synsätt vilka människor medvetet eller omedvetet handlar efter, på så sätt bidrar vi människor till normaliseringar som upprätthåller de specifika normerna som de ”rätta” reglerna. Språket är en faktor som kan forma normaliseringar (Fairclough, 1995). Det som inte passar normen blir således betraktat som avvikande vilket kan skapa effekter så som diskriminering, stigmatisering, mobbning, trakasserier eller exkluderingar. En annan effekt är att det avvikande blir sett som onormalt oavsett om det sker avsiktligt eller inte (Dolk, 2013; Hellman, 2010; Martinsson & Reimers, 2008). En norm kan då ses som begränsande, genom att förhindra individen till att vara precis som hen vill vara, normer begränsar då individens möjligheter till att agera fritt skriver Martinsson och Reimers (2008). En annan form av maktens direkta produktion framhåller Foucault (2002) är skapandet av kategoriseringar. Kategoriseringar är ett sätt för människan att skapa förståelse till omvärlden och understödjer ens föreställningar. Därigenom kan kategoriseringar ses som en form av makthandling (Martinsson & Reimers, 2008). Såsom nämnt tidigare ger en norm en föreställning om något ” normalt” då det som sticker ut blir betraktat som något ovanligt och blir därför ”icke-normalt”. Martinsson och Reimers (2008) betonar också hur normer skapar förväntningar hur man ska leva, agera och bete sig men att skapandet av kategorisering är just en makthandling (Martinsson & Reimers, 2008; Foucault, 2002).

Normkritiskt arbete handlar om att få syn på de normer som kan skapa begränsningar hos människor, exempelvis könsnormer, etnicitets norm, kärnfamiljsnormen samt funktionalitets normer etcetera. När normaliteter blir synliga så kan människor bli medvetna om dem, vilket kan bidra till att nya förhållningssätt framträder. Genom att verksamt vara normkritisk ifrågasätter man normer som påverkar människors möjligheter och hur människor socialt formas (Salmson & Ivarsson, 2015). Normkritik är således ett sätt att synliggöra normaliteter som påverkar hur människor agerar och talar om något betonar Salmson och Ivarsson (2015). Förskolan vilar på en gemensam värdegrund som ska forma verksamheten (Skolverket, 2016), vilket innefattar goda normer men det finns också outtalade normer som inte märks av eller pratas om. De normer som inte syns i förskolan är ändå påträngande och kan uppmanas av lärare eller barn, då lärare inte alltid anpassar sig efter nya förändringar. Detta kan därför kopplas till hur barn förväntas att bete sig (Martinsson & Reimers, 2008). Barn värderar inte funktionsvariationer hos andra barn förrän de blir synliga eller vuxna pekar ut det som avvikande, annorlunda eller onormalt uppger Lutz (2013) och Hellman (2010). Hellman (2010) betonar att normaliteter kan formas utifrån ett dominansförhållande.

Det finns olika sätt att identifiera normaliteter. Tideman (2000) nämner *statistisk utgångspunkt* som innebär att mätningar avspeglar normalfördelningskurvor vilka synliggör ytterligheter som avvikelser. *Normativ normalitet* beskriver värderingar utifrån samhällets normer. *Medicinsk eller individuell normalitet* syftar till att synliggöra svagheter gentemot det normativa, och åsyftar att man kan kompensera för det med behandling som medicinsk- eller specialpedagogisk insats. Genom att synliggöra normer kan det bidra till dekonstruktion och nya normer formas (Tideman, 2000; Salmson & Ivarsson, 2015).

## 5.2 Centrala begrepp

De centrala begrepp som kommer lyftas är valda utifrån studiens syfte. De begrepp som behandlas är normer som kopplas till flerspråkighet, språkstörning, generell språkutveckling, flerspråkig språkutveckling och miljö. Dessa begrepp definieras utifrån olika forskare inom varje fält.

### 5.2.1 Normer gällande flerspråkighet

Det finns diverse olika definitioner på flerspråkighet. Kultti (2014) definierar flerspråkighet som användning av flertalet verbala språk hos en person. Flerspråkighet anges som positivt för barns lärande då det bidrar till barnens identitetsskapande och ger kognitiva fördelar (Kultti, 2013, 2014; Salameh, 2018; Edén, 2005; Garcia & Wei, 2014; Garcia-Mateus & Palmer, 2017; Brook Chapman de Sousa, 2017). Genom att höra kommunikation på olika språk kan flertalet erfarenheter och kunskaper bildas. Kultti (2014) lyfter även hur Skolverket har en annan definition av flerspråkighet, som antyder att det gäller barn eller föräldrar som har annat modersmål än svenska. Barn kan ha flera modersmål än ett konstaterar Salameh (2018). I förskolans läroplan används begreppet modersmål, men den användningen tyder på det språket som barnet använder tillsammans med familjen (Björk-Willén, 2015). Den definitionen synliggör inte att barn kan ha flera modersmål. Termer såsom modersmål men också tvåspråkighet stämmer inte överens med den användningen vi eftertraktar eftersom modersmål kan tolkas som singular, och tvåspråkighet som två språk därför vill vi använda flerspråkighet i linje med Kulttis (2013, 2014) definition, för att använda begreppet på ett sätt som vi eftertraktar.

### 5.2.2 Normer om språkstörning

Definitionen av språkstörning kan skifta då forskning inom detta område är tämligen utforskat (Salameh, 2018; Ramsey, Oswell & Gersch, 2017). Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) definierar språkstörning som att barnet har svårt att förstå vad andra säger eller att själv prata så andra förstår eller båda aspekterna. De fastställer att en språkstörning är individuell och barnet kan ha svårigheter inom ett eller flera områden så som språkets form, språkets innehåll och språkets användning. Miniscalco (2007) använder termen språkstörning för barn som inte når upp till förväntningarna under sin 2½- års screening, som är en medicinsk undersökning för att diagnostisera språksvårigheter. Nettelbladts och Salamehs (2013) definition av språkstörning innefattar att en språkstörning kan drabba flera nivåer av den språkliga förmågan, vilket består av språkdomäner såsom fonologi som handlar om språkljud och uttal. En annan domän är lexikon, vilket beskriver ord och dess betydelse, grammatik, vilket är ett regelsystem för hur meningar och ord är uppbyggda. Slutligen pragmatik, vilket innefattar dels det verbala språket men även gester, mimik och annat kommunikativt beteende, bland annat turtagning, att hålla sig till samtalsämnen och kompetenser i hur samtalsinnehåll upprätthålls samt hur man kan hitta tillbaka till ett samtalsämne ifall det avbryts. Något som kan tyda på en språkstörning inom domänen pragmatik är att barnet inte ser något syfte till att samtala med andra personer (Nettelblatt och

Salameh, 2013; Kultti, 2014; Salameh, 2018). Bruce (2010) framhåller ett språkligt spektrum som synliggör om barnet kan ha en språkstörning. Detta spektrum inkluderar förmågor som auditiv perception vilket är att uppfatta, att göra tolkningar samt att bearbeta språket. Semantik vilket berör den konceptuella referensramen och ordförrådet därtill. Språkförståelsen beskriver Bruce (2010) som förståelse till språkligt symbolspråk. Det verbala minnet ingår även i spektretumet vilket handlar om förmågan att minnas olika ord. Samt ordmobilisering vilket handlar om att hitta orden och framföras de utan markant dröjning. Till sist framförs delar i spektretumet såsom grammatik, fonologi och pragmatik. Språkstörning handlar om att ett barn inte utvecklar språket som förväntat enligt Hansson (2010), författaren nämner även att semantiken är en språklig domän för språkstörning (Hansson, 2010). Utmärkande drag hos barn med språkstörning har Nettelbladt och Salameh (2007) identifierat. Det är karaktäristiska drag såsom att barnen jollrar mindre, att barnen kan ha en sen debut för de tidigaste orden, att barn har en långsam språkutveckling. Författarna lyfter även drag som att barnen i fråga kan vara svåra att förstå för närstående, men även att det kan beröra att barnen kan visa svårigheter att lära sig nya ord och att hitta ord. De har även en nedsatt språkförståelse som andra författare också nämnt, barnen har en begränsad språkanvändning samt är språkligt och kommunikativt passiva i sina uttryck (Nettelbladt & Salameh, 2007; Salameh, 2008).

Flerspråkighet leder inte till språkstörning kan konstateras, språkstörningen måste synliggöras på barnets samtliga språk och behöver därför kartläggas utifrån barnets alla språk fastställer Salameh (2018), Björk-Willén (2014) och Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015). När diagnos för språkstörning bedöms så betecknas den som generell språkstörning om språkstörningen har inverkan på både språkförståelsen och uttrycksförmågan. Innefattar språkförmågan också flera språkdomäner anses den som grav, men inom medicinska beteckningar så kallas den fortfarande generell enligt Nettelbladt och Salameh (2007). Vidare lyfter författarna hur definitionen språkstörning ställs i relation mellan språkutvecklingen till barnets ålder och utveckling inom andra områden. Gällande flerspråkiga barn så relateras språkutvecklingen inte till deras ålder på samma sätt, utan istället så bedöms den i relation till antalet år som barnet exponeras för svenska språket men också relaterat till åldern i det språket eller språken som barnet exponeras för i hemmet. I denna studie kommer vi använda beteckningen språkstörning för en bred referensram som innefattar både generell och grav språkstörning.

### **5.2.3 Den normativa och generella språkutvecklingen**

Barn som utvecklas efter det som benämns som en normal språkutveckling går igenom liknande utvecklingssteg som ordförrådsspurten, böjning av morfologin och grammatiken enligt Strömqvist (2010). Typisk språkutveckling använder sig Nettelbladt och Salameh (2013) och likaså Bruce (2010, 2014) av för att beskriva generell språkutveckling. Språkförmågan är enligt Bruce (2014) komplex då den påverkas av såväl arvsanlag, personlighet och miljön där man ingår. Vidare beskriver författaren att grundläggande förutsättningar för språkutveckling hos barn med en typisk språkutveckling är uppmärksamhet och stimulans som tidigare nämnts, tillit till ens samtalspartners och en syn på språkandet som meningsfullt, för att till sist kunna rikta och kvarhålla sin uppmärksamhet. Bruce (2014) använder milstolpar i form av en trappmodell gällande etapper i språkutvecklingen. Trappmodellen gestaltas i steg från samspel och joller till begrepp och ord, till uttal och grammatik, till metaspråk och mentalisering. Alltså, att kunna förstå sina egna tankar och känslor samt förståelse till andras, för att till sist behärskning av skriftspråket. Denna modell använder Bruce (2014) för att beskriva det som författaren kallar typisk språkutveckling och med barn i behov av stöd används den för att synliggöra områden för stödåtgärder. Barn har

genetiska förutsättningar till att lära sig språk. De förutsättningarna stimuleras och utvecklas i samspel med andra personer vidare i livet (Bruce, 2014). Liberg (2010) samt Salameh (2018) delar samma kunskap som Bruce (2014), att generell språkutveckling dels är genetisk och biologisk men att den också är beroende av vilken social stimulans barnet möter. Utvecklingen sker i takt med att barnet får fler erfarenheter, utvecklar sin mognad samt blir ställd inför nya utmaningar. Resan från jollret till de första orden och uttrycken till insikten om språkliga symboler kan användas för att uttrycka, förstå och dela mening med andra. Delaktighet i kommunikativa aktiviteter är avgörande förutsättningar för utvecklingsstegen i den generella språkutvecklingen (Strömqvist, 2010). I studien kommer vi att använda benämningen generell språkutveckling då vi anser att det synliggör just hur språkutveckling utgår från generaliseringar baserade på normativa förväntningar.

#### **5.2.4 Normer kring flerspråkig språkutveckling**

Det finns en myt att det tar längre tid för flerspråkiga barn att utveckla ett språk jämfört med enspråkiga barn, vilket inte stämmer menar Salameh (2008, 2018). Det kan snarare gagna barn att använda sin kunskap om språkliga strukturer och ordkunskap när de möter ett nytt språk. Att språkutvecklingen ska vara långsammare på grund av flerspråkigheten stämmer alltså inte (Salameh, 2008, 2018). Forskning visar att det finns vissa generella drag i språkutvecklingen hos barn med flera språk, vilket kommer framföras här nedan.

Yngre barn är intresserade utav språklig kommunikation vilket är synligt genom deras sätt att uppmärksamma skillnader i språkljud säger Håkansson (2018). Fascinationen riktas mot ljudet och ansiktsuttrycket för att erhålla insikt till hur ljud skapas och vad den andra personen uttrycker. När det gäller flerspråkiga barn så riktas deras uppmärksamheten vanligtvis mer mot munrörelserna än vad det gör hos enspråkiga barn som växlar mellan ögon och mun. Det kan bero på att flerspråkiga barn har ett större ljudsystem att förhålla sig till (Håkansson, 2018). Wellros (1998) skriver att svårigheter som kan uppstå när man lär sig ett nytt språk bland annat innebär att de ljudsystem som redan är upprättade bidrar till hur det nya ljudsystemet fungerar och formas. Det kan då till en början vara svårt att höra skillnader mellan systemen eftersom hörselsinnet, hjärnan och munnen är formade av just det ljudmönstret. Till en början är sannolikheten då stor att man kan höra en likhet i barnets ljudmönster till förstaspråket, men att barnen inte hör en sådan ljudskillnad själva. Däremot kan barnen se skillnaden i ljudsystem genom att avläsa munrörelserna hos andra för att successivt börjar forma sitt språk efter det. Detta bidrar till att flerspråkiga barn utvecklar ett större ljudsystem än enspråkiga vilket Håkansson (2018) har visat liknande resonemang om.

De språkliga domänerna som vi tidigare berört kan te sig lite olika hos flerspråkiga barn i jämförelse till enspråkiga. Efter två år i svensk förskola förväntas barnet börjat utvecklat fonologisk medvetenhet i svenska språket. Ungefär ett år efter inskolning i svensk förskola är det viktigt att verksamheten börjar uppmärksamma uttalet, hur talet används och om det används. Ifall det inte gör det, finns det belägg för att pröva barnets samtliga språk exempelvis genom att ta hjälp av föräldrar eller personal med språkkunskaper i samma språk som barnet. I början av språkutvecklingen kan det flerspråkiga barnet ha en ganska jämn fördelning av ordförråden på de olika språken. Men ju mer de lär sig i det ena språket, desto större blir deras ordförråd (Salameh, 2018). Barn som är flerspråkiga har oftast större ordförråd än enspråkiga barn påpekar Håkansson (2018). Om barnet visar uttalsförenklingar i båda språken är det väsentligt att undersöka det närmare för att eventuellt kontakta andra resurser (Salameh, 2018). Barn som tidigt möter flera språk utvecklar parallella ordförråd vilka kan se olika ut (Salameh, 2018). Ofta kan barnen ha ett dominant språk med ett större ordförråd i det



(Håkansson, 2018). Kulturella skillnader kan påverka den pragmatiska utvecklingen då det behandlar kommunikativt beteende. Pragmatisk medvetenhet syftar även till förståelse av det som indirekt kommuniceras exempelvis sarkasm. Förskolan kan stödja denna utveckling för flerspråkiga barn genom att bygga upp ett ordförråd på samtliga språk (Salameh, 2018).

Viktigaste skillnaden mellan enspråkiga barn och flerspråkiga barn är förstås att de har tillgång till flera språk. De kan också växla mellan språken för olika syften exempelvis för att inkludera eller exkludera någon från samtal. Kodväxling innebär att man använder mer än ett språk, eller att ett skifte mellan flera dialekter uttalas i samma mening (Cromdal, 2002). Kodväxling är inte en primär resurs i språkinlärningsprocessen, utan är mer en kommunikativ strategi. Kodväxling används mer som ett effektivt verktyg eller ett praktiskt språkkredskap för att göra sin röst hörd och få uppmärksamhet i sociala sammanhang enligt Håkansson (2018) och Björk-Willén (2018). Barn som använder sig av kodväxling använder sina språk systematiskt. Det är alltså något som är gynnsamt för deras språkliga kompetenser (Salameh, 2018). Gröver, Lawrance och Rydland (2016) lyfter hur barn som får tillfällen att använda sin flerspråkighet kan uttrycka flera av sina verbala resurser. Genom att använda sin flerspråkighet kan det skapa ett större vokabulär jämfört med enspråkiga barn. Flerspråkiga barn har lättare att ta andra perspektiv samt reflekterar mer då de har goda möjligheter att skapa fler erfarenheter än enspråkiga. De får fler erfarenheter genom samspel med lärare och kamrater genom att använda sin flerspråkighet menar Gröver, Lawrance och Rydland (2016). För att bidra till flerspråkiga barns möjligheter att använda sina olika språkkunskaper så kan en transspråkande pedagogik vara väsentlig. En transspråkande pedagogik innebär att flerspråkiga uttryck är normen i verksamheten. Det innefattar ett tillåtande synsätt genom uppmuntran för barnen att använda sin flerspråkighet i samtal med pedagoger eller andra barn. Transspråkande bidrar positivt till flerspråkiga barns språkutveckling inom varje språk och kan ge möjligheter till ett djupare tänkande genom att ett vidare perspektiv bildas (Björk-Willén, 2018; Garcia & Wei, 2014; Brook Chapman de Sousa, 2017). Flerspråkiga barn kan inte uttrycka sin fulla potential om de inte får använda sina samtliga språk (Björk-Willén, 2014). Om barn är flerspråkiga leder det inte till en språkstörning, det kan däremot handla om att barnet kan ha svårt att anpassa sitt språk efter situationen. Därför behövs det bedömningar på barnets olika språk (Specialpedagogiska Skolmyndigheten, 2015; Salameh, 2006, 2018; Björk-Willén, 2015, 2018). För barn som utvecklar sitt modersmål parallellt med svenskan ökar deras möjligheter att främja sin flerspråkighet (Lunneblad, 2013; Garcia & Wei, 2014; Garcia-Mateus & Palmer, 2017).

### **5.2.5 Normaliteter och avvikelser**

Som vi tidigare behandlat i texten så bidrar normaliteter till olika effekter. Bland annat att det som kan avskiljas från normaliteten blir betraktat som avvikande (Dolk, 2013; Hellman, 2010; Sjöberg, 2007). Normer är tydligt kopplade till makt, och på så sätt kan de som befinner sig utanför normen bli straffade på olika vis enligt Dolk (2013). Sjöberg (2007) lyfter just att när ett barn pekas ut som avvikande, pekas barnet också ut som annorlunda. Det finns olika definitioner för vad som gäller en gemensam referensram för vad som är normativt respektive avvikande. Utifrån en statistisk syn på normalitet krävs det instrument för att mäta skillnader på barn, under exempelvis BVC-screeningar (Lutz, 2006; Tideman, 2000). Även om man väger upp screening-bedömningarna med en psykologisk granskning av barns beteenden och egenskaper försvåras bedömningen, det är komplicerat att bedöma vad som anses vara normalt alternativt avvikande (Miniscalco, 2007; Lutz, 2006). Utvecklingsförsenade barn är som vi tidigare benämnt barn som ligger efter i den förväntade utvecklingen inom olika områden vilket relateras till deras ålder, alltså deras utveckling anses inte vara åldersadekvat

(Lutz, 2006). På samma sätt definieras språkstörning hos barn. Språkutvecklingen värderas i förhållande till deras ålder eller antal år de exponerats för språk (Nettelbladt & Salameh, 2007). Därigenom blir det synligt hur barn blir bedömda utifrån normens premisser, de som avviker från den generella språkutvecklingen är de som definieras som språkstörda. Hellman (2010) har, som vi tidigare framfört, påpekat att normaliteter uppstår i ett dominansförhållande. I vanliga fall är den vuxne den överordnade gentemot barnet. Det avvikande kan även förstärkas av att barnen blir satta i specialgrupper, vilket Hellman (2010) påpekar kan leda till stigmatiseringar. Att bli satt i specialgrupper påpekar Ramsey, Cowell och Gersch (2017) bidrar till att barnens självbild blir negativt påverkad när sådan exkludering sker. Barn med funktionsvariationer får positiva följder i utveckling och lärande när de blir integrerade med andra barn, alltså när de inte blir exkluderade (Lutz, 2013). Isakssons (2009) fastställer att normaliteter har en negativ inverkan på barns vardag i skolan. Vidare synliggör Isaksson (2009) att antaganden och föreställningar om barnen är baserade utifrån normaliteterna som är befintliga i skolan. Och det är först när barnet visar brister i jämförelse med andra barn som det blir aktuellt att kompensera för barnets avvikelser från normen, vilket vanligtvis sker genom specifika resurser.

Skolverket (2009b) fastslår i studien *Diskriminerad, trakasserad och kränkt* att det redan i förskolan kan förekomma former av diskriminering, kränkningar och trakasserier till följd hur normaliteter påverkar barnens vardag. Förskolebarn har uttryckt att de inte ser funktionsnedsättningar, men när vuxna påpekar att det finns en funktionsvariation hos ett barn så blir det synligt även hos barnen menar författarna. Lutz (2013) och Hellman (2010) har liknande resonemang som menar att barnen inte värderar funktionsvariationer hos andra barn förens vuxna synliggör det som något avvikande, annorlunda eller onormalt. Förskolan ha en snäv syn på vad som anses normalt och då onormalt betonar Gerland och Aspeflo (2015).

## 5.2.6 Förskolans miljö

För att skapa en givande lärande miljö i förskolan bör den anpassas efter samtliga barn. Att ha en inkluderande miljö bidrar till att alla barn kan synliggöras och det kan också bidra till en pedagogik som verkar mot exkludering menar Lutz (2013). Det gäller dels den fysiska miljön samt den sociala miljön. Den sociala miljön handlar framförallt om förskollärares förhållningssätt, att de ska individanpassa sitt bemötande och sitt sätt att lära utifrån varje barns förutsättningar och behov för att bidra till likvärdighet fastställer Lutz (2013). Flyman Mattsson (2017) benämner inkludering i relation till den sociala miljön och betonar att verksamheten ska utgå från att barnen är i centrum och att undervisningen ska anpassas efter det enskilda barnets behov likt det som Lutz (2013), Isaksson (2009) och Skolverket (2016) fastställt. Inkludering för barn är viktigt gällande deras språkutveckling och då i synnerhet att flerspråkiga barns kompetenser synliggörs, det kan tillgodoses genom modersmålsundervisning, flerspråkig undervisning eller en transspråkande pedagogik. Det kan spegla förskollärares grundsyn och hur de anpassar verksamheten på ett sätt som skapar tillgänglig likvärdighet för samtliga barn påpekar Flyman Mattsson (2017). Social miljö handlar även om den kommunikation som finns på förskolan. Genom barns sociala gemenskap sorteras de in som normativa eller avvikande, detta påverkar vilka som blir socialt delaktiga eller exkluderade, i form av social isolering, därav är det också viktigt med en inkluderande miljö för samtliga barn. Att bortse från barnets andra språk än svenska kan bidra till en inre tystnad och bristfällig kontakt till sina känslor. Det kan då göra det svårt för andra att nå barnet menar Lunneblad (2013), eftersom barnet inte får utlopp för sina känslor med hjälp av språket. Därav blir det viktigt att använda olika kommunikationsstrategier ifall barnet inte har utvecklat det svenska språket, eller något språk alls.

Den fysiska miljön kan beröras genom hur multimodal kommunikation synliggörs i verksamheten. Multimodalitet handlar om hur människor kan kommunicera med flera uttrycksformer såsom tal, skrift, dans, drama, bild, musik och gester (Andersson, 2014). Multimodal kommunikation handlar om att skapa ett eget specialiserat språk genom att använda sitt meningsskapande i olika teckenvärldar (Magnusson, 2014). Barn ska ha chansen att uttrycka sig på olika sätt med flera uttrycksformer liksom tal- och skriftspråk, för att främjas i sin utveckling och sitt lärande (Skolverket, 2016). TAKK är en metod för att stödja kommunikationen och är ett exempel på hur alternativ kompletterande kommunikationssätt (AKK) kan användas ihop med modersmål eller underlätta kommunikationen. TAKK är att använda tecken som kompletterande kommunikation vid det verbala samtalet för att underlätta språkförståelse och lärande, men även som ersättning för talat språk. TAKK används ofta för barn med språkstörning men också generellt i förskolan (Specialpedagogiska Skolmyndigheten, 2015; Björk-Willén, 2015).

## 6 Metod och genomförande

I detta kapitel kommer vi lyfta metodologiska överväganden gällande den kvalitativa studie som genomförts för att samla in empiriskt material under intervjuer.

### 6.1 Kvalitativ metod

Kvalitativa metoder beskrivs av Ahrne och Svensson (2015) som ett sätt att använda empiriskt material så som intervjuer, observationer eller analys av bilder och texter. I kvalitativ forskning finns det en tradition av att göra tolkningar (Bryman, 2008; Nilsson, 2015). I en kvalitativ studie får man utrymme att tolka, analysera samt diskutera. I motsats till kvalitativ forskning finns kvantitativ forskning där olika variabler mäts och analyseras ofta med hjälp av statistiska hjälpmedel (Ahrne och Svensson, 2015; Bryman, 2008; Nilsson, 2015). I kvantitativ forskning har man också distans till respondenterna (Nilsson, 2015). Bryman (2008) beskriver sex stycken steg i en modell som är viktiga i genomförandet av en kvalitativ undersökning. Dessa steg är att formulera *generella frågeställningar*, alltså forskningsfrågor, *val av relevanta platser och personer att ingå i undersökningen* alltså urvalet. *Insamling av empiri, tolkningen av empirin och begreppsligt samt teoretiskt arbete* vilket innebär en koppling mellan begrepp, resultat och tidigare forskning. Till sist kommer steget *formulering av forskningsrapport*. Denna modell har för oss varit ett gott hjälpmedel för vägledning inom denna kvalitativa studie då det bidragit till mer systematik i genomförandet.

### 6.2 Intervju som metod

Intervjuer kan bidra med mycket innehåll om olika ämnen inom kvalitativ forskning. Det kan bland annat röra sig om människors upplevelser och erfarenheter som anges i samtal menar Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015). Vidare uppger författarna att det kan skapa en bild av människors sociala förhållanden och andra företeelser. Det finns flera svårigheter med intervjuer, det är ett tidskrävande arbete samt är präglade av den sociala och språkliga kontexten. Intervjuer spelas in med ljud eller videofilmas vanligtvis. Dalen (2007) har även som rekommendation att använda ljudinspelning vid empiriinsamling genom intervjuer till orsak av att respondenternas egna ord är det som ska vara underlag för analys. Verktyg som annars kan användas vid intervjuer är papper och penna men med löpande anteckningar är det stor chans att missa viktig information (Bjørndal, 2005; Eriksson-Zetterquist och Ahrne, 2015). Ljudinspelning kan lyssnas på om och om igen, både tillsammans men också individuellt för att sedan transkribera det som ska analyseras menar Bjørndal (2005).

Transkribering bör ske vid ljudinspelning för att göra materialet analyserbart i text detta kan synliggöra olika resonemang (Lindgren, 2014). Vid transkribering av intervju kan det vara fördelaktigt att bortse från andra uttryck än det verbala språket, detta underlättar översikt för analys (Bjørndal, 2005). Det går även att forma undersökningen under tid på ett induktivt sätt, vilket vi har gjort. Induktion är när en teori väljs ut efter analys av empirisk data där det dras en slutsats utifrån det (Ahrne och Svensson, 2015; Hjerm och Lindgren, 2014). En induktiv forskningsstrategi innebär att teorin blir vald under processens gång vanligtvis efter empiriinsamlingen. Ett induktivt arbetssätt är en flexibel strategi som bygger på en växelverkan mellan empiri och teori (Thurén, 2007; Bryman, 2008; Nilsson, 2015). I jämförelse till deduktion som härleder slutsatser utifrån en teori. Teorin kan bestämma vilka begrepp som är viktiga för analys (Hjerm & Lindgren, 2014; Lindgren, 2014).

## 6.3 Genomförandet av studien

### 6.3.1 Urval

I studien vill vi synliggöra hur språkbruk formar diskurser som påverkar bemötandet av flerspråkiga barn samt normaliteter. Därför består vårt urval av en urvalsgrupp av verksamma specialpedagoger som besitter kompetenser inom språkutveckling och språkstörning. Vi har genomfört intervjuer med fyra respondenter. Dessa fyra respondenter har vi gett de fiktiva namnen Lotta, som har arbetat med specialpedagogik i 7 år, Annika som har arbetat i 20 år, Marie som är verksam specialpedagog sedan 10 år tillbaka samt Louise i 23 år, allihop är idag verksamma specialpedagoger inom förskola. Urvalet planerades i diskussion med vår handledare när vi lyfte vårt intresseområde. De specialpedagoger som ingick i studien är verksamma i ett storstadsområde. Till en början kontaktades skolchefer via telefon för att sammanlänka oss med specialpedagoger. Andra specialpedagoger fick vi kontakt med via stadsdelskontor och en via tidigare arbetsplats. Detta kan relateras till kedjeurval via tre olika kedjor. Kedjeurval innebär att man till en början kontaktar en mindre mängd personer som är relevanta till undersökningens tema (Bryman, 2008). Att tidsramen är relativt kort för studien gjorde att ett kedjeurval behövdes för att finna respondenter som är aktiva specialpedagoger, då deras telefonnummer samt mailadresser inte är offentliga. Det blev därför nödvändigt att kontakta förskolechefer i första hand som sedan skickar oss vidare till specialpedagoger samt stadsdelskontor då vi upptäckte att många specialpedagoger hyrs in av en speciell stödenhet. När vi upprättat kontakt informerade vi specialpedagogerna om vår undersökning och de tillfrågades om de ville medverka i studien. Efter deras medgivande mailades det ut en informationsblankett där studiens syfte samt våra kontaktuppgifter framfördes.

### 6.3.2 Tillvägångsätt vid datainsamling

Att intervjutillfällena var en trygg situation värdesatte vi, därför planerades platsen för intervjutillfällena att ske på specialpedagogernas arbetsplats. Men även för att det skulle vara smidigt för specialpedagogerna att ingå i studien. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011) skriver att det är av väsentlighet vilken miljö som intervjun genomförs i. En intervjusituation är ett samtal som sker i stunden, som efteråt upphör. Genom att transkribera dialogerna till intervjuutskriften så kan de sedan användas som texter i tolkningsprocessen. Det är dessutom gynnsamt att intervjuerna skrivs ut genast efter intervjutillfället, detta för att samtalet ligger färskt i minnet. Forskaren får då också en bra möjlighet att erfara sig med datamaterialet (Dalen, 2007). Det datainsamlingsmaterial som passade vår kvalitativa undersökning var intervjuer för att se hur specialpedagoger talade om språkstörning och flerspråkighet. Att välja intervju som metod för insamling av data ger oss mer spelrum utifrån de talade språket. Då

finns det chans att ställa följdfrågor samt att respondenten får utrymme att tillägga övriga faktorer (Eriksson & Hultman, 2014). Genom exempelvis enkäter anser vi att det blir en mer statisk bild, men med intervjuer kan vi få ett mer nyanserat uttryck, där man ser större del av människan (Eriksson & Hultman, 2014). Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) finns det möjligheter att intervjuer ger en god insikt till specialpedagogernas kunskaper och kan genom vår vägledning riktas in mot vårt undersökningsområde. Dock finns det en medvetenhet om att vi inte kan få hela bilden. Somliga frågor genererar vissa svar menar författarna. I och med att detta spelrum finns är det en halvstrukturerad intervju också kallad semistrukturerad intervju. Enligt Nilsson (2014) innebär halvstrukturerade intervjuer att man utgår från redan framskrivna frågor men är samtidigt flexibel ifall man får syn på något som kan tillföra ytterligare kunskap.

Intervjuer är valt för att formen intervju intresserar sig specifikt för respondenternas ord och vad de säger (Bryman, 2008). Med semistrukturerade intervjuer gav specialpedagogerna möjlighet att ge uttryck för sina uppfattningar men gav oss också tillfälle att ställa följdfrågor. Dagen innan första intervjuerna skrev vi ut intervjufrågorna så att vi kunde ha frågorna tillgängliga fysiskt. Det benämner Nilsson (2015) vara validitet stärkande eftersom man har intervjufrågorna och strukturen för dessa förutbestämda, även om vi valt en semistruktur så förhöll vi oss till frågorna. Därefter tog vi fram inspelningsverktyget för att genomföra en testinspelning, då provade vi ljudkvaliteten samt ungefärlig tid. Vi valde ljudinspelning som verktyg för att samla in data, vilket var ett medvetet val då det till skillnad från videospelning förhoppningsvis inte uppfattas påträngande och obehagligt som Sparrman och Lindgren (2010) samt Emilson (2008) menar att videospelning kan bidra till. Verktyg som annars kan användas vid intervjuer är papper och penna, men med fortlöpande anteckningar är det stor chans att missa viktig information, därför väljer vi ljudupptagning (Bjørndal, 2005; Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011). Däremot fördes löpande anteckningar som komplement till ljudupptagningen så analysprocessen kunde påbörjas innan transkriberingen slutförts. Längden på intervjuerna som har genomförts har varierat mellan 15 - 40 minuter. Vid intervjuerna delade vi upp arbetet så att en följde frågestrukturen som vi kommit överens om tidigare genom att förhålla sig till dem utskrivna frågorna. En annan av oss skötte inspelningsverktyget och en förde löpande anteckningar, denna fördelning förändrade vi under de olika intervjuerna. Vi alla var delaktiga genom att ställa följdfrågor vid oklarheter. I intervjun användes en struktur där det först framfördes inledande frågor om respondentens utbildning (se bilaga), språkkunskaper och år i yrket. Sedan ställdes mer öppna frågor om specialpedagogers generella syn på språkutveckling hos flerspråkiga barn samt mer direkta frågor angående deras sätt att göra kartläggningar kring språkstörning. Strukturen på frågorna har vi fastställt genom att tillgodose olika aspekter. Bland annat att börja med lite allmänt småprat. För att sedan informera om intervjuens form och regler, såsom att undvika att tala i mun på varandra men också att göra konstpauser (Dalen, 2007; Nilsson, 2014). När intervjun startades inledde vi med ett fåtal slutna frågor, om exempelvis år inom yrket, språkkunskaper och befattning. Det anser Bryman (2008) vara väsentligt för att man ska få möjligheten till att sätta sig in i respondentens situation och sammanhang. Beskrivande frågor kan vara främjande menar (Dalen, 2007). Därav började vi med mer generella frågor om språkstörning och flerspråkighet. För att sedan specificera frågorna mot vårt ändamål. Till sist avrundade vi med att fråga om specialpedagogerna hade något att tillägga.

### **6.3.3 Analysmetod**

Transkriberingen av intervjuerna startade så nära inpå datainsamlingen som möjligt, detta för att undvika många oklarheter vilket lätt kan hända om transkriberingen sker. Transkribering tar lång tid, därför ville vi börja med transkriberingen så fort som möjligt för att kunna

påbörja analysprocessen (Bryman, 2008; Eriksson och Hultman, 2014). Vid transkribering av intervju kan det vara fördelaktigt att bortse från andra uttryck än det verbala språket, detta underlättar översikt för analys (Bjørndal, 2005).

Vi delade upp intervjuerna för transkribering då det är effektivare än att skriva ihop. Därefter påbörjades kodningen av materialet för att få en förståelse av intervjuernas innehåll (Bryman, 2008). Begreppen vi fann genom kodningen är dels rent uttalade begrepp medans andra är indirekt uttalade. Kodning är nyckelord och meningar (Lindgren, 2014). Kodningen utgick efter studiens utvalda teman, dock pendlade vi mellan olika strategier och fann nya teman under kodningen som Lindgren (2014) kallar datadriven kodning. Den strategi som vi först utgick från var begreppsdriven kodning då vi på förhand ville synliggöra en enspråksnorm, men istället fick vi syn på andra begrepp som flera respondenter nämnt (Lindgren, 2014). Vi valde sedan att jämföra respondenternas svar för att finna likheter och skillnader. Genom att diskutera vilka begrepp som talas i relation till kartläggning kunde vi finna nyckelord såsom *typisk/normal språkutveckling* samt *flerspråkighet* vilket förde reflektionerna mot begreppet *avvikande*. Det fanns ord och meningar som tydde på ett *individuellt perspektiv*. *Miljön* var ett annat begrepp samtliga respondenter nämnde. Det talades också om kännetecknen för *språkstörning*. De begrepp som är direkt uttalade är *typisk/normal språkutveckling*, *miljö*, *språkstörning*, *flerspråkighet* medans begreppet *individuellt perspektiv* och *avvikande* är indirekt uttalat.

De indirekt uttalade begreppen har vi fått fram genom att läsa mellan raderna och tolkat detta. Det som kodats fram utifrån respondenternas svar och anses väsentligt kopplades därefter till tidigare forskning, centrala begrepp eller teorier. Genom att förhålla oss kritiska till det insamlade materialet har vi kunnat synliggöra vissa kategorier framför andra och då också fått syn på andra teman än vad vi först förutspått. Eriksson och Hultman (2014) menar att det är viktigt att förhålla sig kritisk till empirin. Vi drar slutsatser och gör tolkningar utifrån det empiriska resultatet Thurén (2007). Efter att vi genomfört första intervjuerna insåg vi att det var just hur specialpedagogerna talade om flerspråkiga barn och språkstörningar som intresserade oss. Induktiv strategi är lämpat för just kvalitativ undersökning då man aldrig riktigt vet vilka svar som kommer fram (Bryman, 2008). Vid ett handledningssamtal tillsammans med vår handledare kom vi fram till att normkritisk teori passade vårt ändamål, alltså att det är språkliga företeelser om normaliteter som skulle tolkas. Därefter tog studien en mer deduktiv riktning, dock inte helt då vi inte utgår från en hypotes, eftersom vi blev medvetna om hur teorin förde fokus mot de normer som blev synliga genom verbala svar.

De glasögon som vi använt för att synliggöra vissa begrepp och mönster framför andra är utifrån ett normkritiskt perspektiv. För att få syn på språkbruket anses en kvalitativ analys vara främjande betonar Lindgren (2014). Vi hade då förhoppningar till att lyfta normativa föreställningar hos specialpedagogerna utifrån hur språket bidrar till specifika normer och om det kan uppdaga eventuella maktförhållanden. Vi kommer förhålla oss normkritiska genom att analysera hur specialpedagoger talar om normaliteter. Att ta normkritik i anspråk för analys kan hjälpa oss att undersöka hur normer har inverkan på normaliseringar genom att synliggöra det som kan anses vara självklart (Salmson & Ivarsson, 2015). Skolverket (2009b), Hellman (2010) och Dolk (2013) menar att barnen socialiseras in i ett normsystem i förskolan som bygger på idén normalitet kontra avvikelse. Därav riktar vi blicken mot normer.

## 6.4 Tillförlitligheten hos studien

Studiens kvalitet är beroende av validiteten, vilket är ett kriterium för att försäkra sig om att undersökningen håller en hög standard enligt Bryman (2008). Det vi ska analysera i denna kvalitativa studie är hur språket används och vad som sägs, vi kommer bortse från annat. Att

ha bestämt vad som ska analyseras är ett validitetskrav enligt Lindgren (2014) och Thurén (2007). I intervjuerna kommer vi utgå ifrån specifika frågor, detta för att hålla oss till studiens syfte och då bibehålla validiteten (Lindgren, 2014; Thurén, 2007; Nilsson, 2014; Nilsson, 2015; Bryman, 2008). Att ha en viss struktur med bestämda frågor gör det lättare att jämföra svar inför analys, vilket även det bidrar till en högre validitet enligt Nilsson (2014).

Reliabilitetskravet hör främst till kvantitativ forskning och syftar till att det är en lämplig grupp som presenteras och svar som tolkas. För att koppla det till vår studie har vi valt ut specialpedagoger för att ändå tillgodose tillförlitligheten. För att resultatet ska vara tillförlitligt behöver samtliga intervjusvar kodas likartat (Thurén, 2007). För att stärka studiens reliabilitet kommer vi att synliggöra specifika citat från transkriberingen som anses väsentliga för analys. Vi stärker trovärdigheten genom att vår tolkning av specialpedagogernas svar stöds genom de excerpt av transkriptionen som vi visar. På så sätt är blir det möjligt för andra forskare att göra liknande tolkningar.

Eftersom urvalet är avgränsat till följd av vårt syfte att skapa förståelse till just specialpedagogers sätt att tala om flerspråkiga barn samt språkstörning kan vi inte dra generaliseringar utifrån en annan grupp av människor än specialpedagoger. I kvantitativ forskning innebär generalisering att samma resultat ska vara möjligt att utse ifrån en annan population eller miljö. Istället kan vi, som gör en kvalitativ studie, generalisera utifrån vetenskapliga begrepp och teorier vilket kallas teoretisk eller analytisk generalisering (Svensson & Ahrne, 2015).

## 6.5 Forskningsetiska överväganden

I informationsbrevet som specialpedagogerna tagit del av har vi tillgodosett de forskningsetiska principerna som rör respondenternas anonymitet, integritet och frivillighet som Vetenskapsrådet (2017) samt Bryman (2008) har beskrivit. De forskningsetiska principerna är *informationskravet* alltså information om syftet med undersökningen, att deltagandet är frivilligt samt att respondenterna ska ingå i en kortare intervju. *Samtyckeskravet* som innebär att det är upp till dem att ta ställning till sitt deltagande eller inte. *Konfidentialitetskravet* vilket betyder att materialet inte kommer vara tillgängligt för obehöriga och till sist *nyttjandekravet* att materialet endast är till för att användas i ett forskningssammanhang. Informationsbrevet till specialpedagogerna innefattar en beskrivning av bakgrund, avsikt med studien och vad respondenterna förväntas att bidra med. Det stod också om avidentifiering. Därefter stod det information om hur svar och resultat behandlas samt förvaring av resultatet för att specialpedagogerna ska försäkras att det är otillgängligt för obehöriga. Avslutningsvis på blanketten finns kontaktinformation till oss studenter samt vår handledare ifall de vill ha ytterligare information eller framföra funderingar. Detta är för att stämma överens med ett etiskt förhållningssätt (Löfdahl, 2014; Öberg, 2011).

## 7 Resultat

Studiens syfte är att undersöka hur specialpedagoger talar om begreppen språkstörning och flerspråkighet hos barn och om det kommer synliggöras vissa uttryck om normaliteter och avvikelser. Undersökningen är utförd genom att granska respondenternas svar för att finna likheter och skillnader. Därefter påbörjas en analys för att hitta mönster. Vi presenterar vårt resultat utefter två rubriker, dels rubriken *Språkstörning gentemot flerspråkighet och generell språkutveckling* och därefter rubriken *miljöns betydelse*.

De intervjuade respondenterna har tilldelats fiktiva namn, vilka är följande:

- Respondent 1 - Lotta
- Respondent 2 - Annika
- Respondent 3 - Marie
- Respondent 4 - Louise

### 7.1 Språkstörning gentemot flerspråkighet och generell språkutveckling

Under denna rubrik presenteras resultat och analyser vilket berör specialpedagogers språkbruk kring språkstörning, flerspråkighet och andra avvikanden från den generella språkutvecklingen. De fyra respondenterna kommer att citeras flera gånger. Inledningsvis lyfter vi citat vilka synliggör hur specialpedagogerna definierar begreppet språkstörning, detta anses väsentligt då vi har stött på olika definitioner av olika forskare. Utifrån de fyra specialpedagogernas svar tolkar vi att de definierar begreppet språkstörning på ett likartat sätt. Respondenterna säger följande:

*“Språkstörning kan ju vara olika men om man tänker flerspråkighet så måste det finnas på båda språken annars är det ingen språkstörning. Den kan ju ha olika... man kan ju ha språkstörning inom mer generell att man är, alltså att man har svårt med båda språken, med det mesta inom språkområdet med både hur man använder det praktiskt och uttal och man ser på hela språkberget om ni har tittat på det någonting. Det man hör är ju bara det som kommer ut ur munnen men man kan ju ha svårigheter på andra sätt. Jo men det är om det krånglar på något sätt oftast är det ju att man har någon logopedkontakt som man har någon riktning mot att det, att utvecklingen går lite långsammare eller att man har specifikt svårt med vissa... antingen är det med uttal eller att man faktiskt inte formar ord alls och då är det det man talar, alltså expressiva men även det man förstår.“ (Annika)*

*“Hur jag förstår det, det är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Den går under NPF-begreppet och då menar man att det är någonting som sitter i hjärnan där man har svårt med vissa delar utav språket, så jaa, det behöver man ju få, ibland kan man tänka på att man behöver få den diagnostiserad för att få den adekvata hjälpen och stödet för det. Men jag tänker också att språkstörning är ett begrepp som ökar ganska så mycket i förskolan och i skolan och det gör också att vi ökar vår kunskap kring det och att vi kan möta de här barnen och utmana dem lite mer än vad vi har kunnat innan.“ (Lotta)*

*“Det är en diagnos som man får, till skillnad ifrån språkförsening så är språkstörning något som man får med sig. Den kan förändras i tid, svårigheter på olika sätt. En generell språkstörning handlar om att man har*



*svårigheter på flera olika områden i språkutveckling, oftast kopplat till en annan npf-diagnos. Jag förstår den som att man inte får den så tidigt i ålder, man brukar oftast inte få den i förskoleålder, den kommer oftast senare. Den kan vara svårare att ringa in än exempelvis autism, sätta fingret på att just det är det det handlar om. Inte funnits lika länge, men många som har det /.../ Men vi har inte så många som har det på papper. På BVC görs det en screening men språkstörning brukar synas senare och lite otydligare än andra diagnoser.” (Marie)*

*“Det är ju lite komplicerat.. just den formuleringen riktas ju en del kritik mot, som ni kanske tagit del av huruvida det finns språkstörning eller inte och så vidare /.../. Den termen började ju komma där på nittioalet och bli lite mera allmängiltig så att de ville hellre använda det sättet. Logopederna säger ju generell språkstörning om man har svårt med både att förstå talat språk och uttrycka sig, asså både impressivt och expressiv språkliga förmågor. Och sen så är det ju olika delar i den språkliga utvecklingen som kan vara svårare än andra. Så då har vi ju liksom pragmatiken, eller grammatiken, syntax och semantiska delar och fonologiska delar så. Och att man kan ha varianter det kan vara lättare, eller medel eller måttlig eller en svårare eller grövre eller mer grav språkstörning så det, det tål ju att granskas kring varje individ. Asså det går ju inte att generellt klumpa samman /.../ sen så är det ju lite svårt också för att de här neuropsykiatriska diagnoserna de tangerar ju varandra.. Så att språkstörning ingår ju in i andra diagnoser... “ (Louise)*

Respondenterna klargör att en språkstörning skall finnas på barnets alla språk. Vilket också överensstämmer med vad Salameh (2003, 2006, 2008, 2010, 2018) och Björk-Willén (2015, 2018) formulerat, att en språkstörning drabbar samtliga språk och därför ska en språkstörning hos ett flerspråkigt barn vara synligt på alla barnets språk. Det framgår även att några av respondenterna anser att en språkstörning är en neuropsykiatrisk funktionsvariation. Bland annat respondenten Lotta säger att språkstörning är något som sitter i hjärnan. Medan andra respondenter anser att det finns en koppling mellan språkstörningar till neuropsykologiska funktionsvariationer. Språkstörning berör flera olika aspekter av språket och det beskrivs utifrån språkdomäner av respondenterna. En språkstörning kan medföra begränsningar i den språkliga bearbetningen eller andra svårigheter inom olika språkområden har även Salameh (2018) och Björk Willén (2015) framfört. Lotta menar att det är en diagnos som börjar bli allt vanligare och Marie framför att språkstörning inte alls är speciellt vanligt att få som diagnos i förskoleåldern.

Vi lyfte en del frågeställningar om flerspråkighet i våra intervjuer med specialpedagogerna som var mer öppna frågor. De fyra specialpedagogerna vi intervjuade behärskade svenska som språk, några kunde även en aning engelska eller tyska. Alla specialpedagogerna berättar att de oftast har chansen att nyttja en pedagog eller vårdnadshavare som kan barnens olika språk för att ta hjälp att tyda deras språkförståelse även på barnets modersmål. Tolk används bara ihop med vårdnadshavare vid till exempel inskolning eller föräldramöte. Samtliga specialpedagoger är eniga om hur betydelsefull flerspråkighet är, men också vikten av att barn ska kunna göra sig förstådda ihop med andra barn och vuxna. Samtliga respondenter uttalar att det är viktigt att se just barnet utefter deras egna behov och förutsättningar, som individer. De fastslår att inga barn är lika även om de har språkstörning. Det gäller att bemöta barnet efter deras egna förutsättningar och efter den nivå de befinner sig på.

Likheter bland respondenternas svar är att flerspråkighet betraktas som en styrka. Men två av respondenterna lyfter att det är berikande i de fall där barnen har en normal eller en ”fungerande” språkutveckling. Lotta och Louise uttrycker det såhär:

*“alltså, har man en normal språkutveckling så berikar flera språk en människa /.../ Så har man en normal språkutveckling så blir man en fena på det där, vilket gagnar språkutvecklingen...” (Lotta)*

*“Om man har den möjligheten och lever i en sådan miljö där man kan utveckla flera språk samtidigt. Så det är ju bara äh av godo.. när allting funkar hehe, så är det ju positivt, väldigt positivt” (Louise)*

De två citaten skapar funderingar hos oss då svaren kan tolkas till att flerspråkighet är berikande om den ligger i linje med den generella språkutvecklingen. Men som tidigare konstaterats utifrån forskningen i våra centrala begrepp så avviker redan barn med språkstörning från den generella språkutvecklingen och det är just en av grunderna till att en sådan diagnos kan ställas. Flerspråkig språkutveckling ligger inte heller helt i linje med generell språkutveckling då det finns en del skillnader exempelvis att de behöver förhålla sig till fler ljudsystem och de ofta har ett större ordförråd än enspråkiga barn (Håkansson, 2018; Salameh, 2018; Wellros, 1998). Med detta resonemang kan man tolka just att barn som är flerspråkiga och har en språkstörning inte gynnas av sin flerspråkighet och att det då kan bidra till svårigheter istället för att berika deras utveckling.

På förskolan där Annika arbetar finns det många flerspråkiga barn och angående flerspråkiga pedagoger säger hon:

*“... identitet och känslomässigt när man börjar på en förskola så har vi ju det i vårans, våra önskemål är i alla fall att man ska få någon pedagog på sin avdelning som kan modersmålet men det är inte alltid det går /.../. Så språk är ju inte bara språkutveckling, det är mycket identitet. Trygghet. Så det är klart att de blir mycket gladare när de hör sitt modersmål.” (Annika)*

Annika lyfter i meningen vi ovan presenterat att ha flerspråkiga pedagoger är något bra för flerspråkiga barn, det bidrar med positiva aspekter för barnen och är betraktat som en tillgång i verksamheten. Hon nämner bland annat att det är väsentligt för barnens identitet och känslor. Som vi redan i inledningen har lyft så anger även Salameh (2018), Björk-Willén (2014) och Edén (2005) att barnens personlighetsutveckling och identitet formas av barns olika språk, samma resonemang har även framgått utifrån Garcia-Mateus och Palmer studie (2017). Respondenterna talade både om verksamhetens bidrag till barnens lärande men samtidigt synliggörs att barnen ska ta till sig lärandet av respondenten Lotta:

*“ ... Sen kan man ju också tänka att man kan ibland bli lite lite svårare i en viss period där man kanske, svårare på det sättet att man kanske inte har en liksom rak väg i sin språkutveckling, som man har när man bara har ett språk att ta till sig...”*

*“... har barnet tagit till sig innehållet i en bok och kan liksom samtala om den.”*

Utifrån Lottas citat så kan det synliggöras hur en enspråksnorm är en faktor i den generella språkutvecklingen. Det syns även i båda citaten, utifrån vår analys, att det skulle kunna vara barnen som ska *ta till sig* det språkliga lärandet som erbjuds. Detta tolkar vi delvis synliggör det individuella perspektivet som vi refererat till i den tidigare forskningen. Alltså att det är barnen som besitter brister gentemot normen vilket gör att de inte tar till sig det lärande som tillgängliggörs (Isaksson, 2009), men det skulle också kunna innebära att just ansvaret ligger hos barnen för att de ska tillägna sig de kunskaper som erbjuds. I jämförelse till detta kan

respondenten Maries citat lyftas om pedagogernas uppdrag att skapa tillgänglighet för lärande:

*“I verksamheten försöker vi tänka att barnet ska få sina behov tillgodosedda via pedagogernas tillgänglighet förmåga att anpassa verksamheten.”*

I meningen av Marie så syns ett annat förhållningssätt till barnens lärande, det är pedagogerna som bär ansvaret för att bidra till barnens lärande genom sitt arbetssätt. Det kan då kopplas till det relationella perspektivet, vilket åsyftar att man ska forma verksamheten efter barnens förutsättningar för att skapa möjligheter att främja barnens utveckling. De båda resonemangen visar olika kunskapssyner som kan betraktas antingen utifrån ett bristperspektiv, såsom det individuella eller det relationella perspektivet som fokuserar på möjligheter för lärande genom att anpassa pedagogiken efter barnets behov.

Annat resultat rörande språkstörning gentemot generell språkutveckling presenteras i citaten nedan.

*“... pedagoger träffar ju många barn och blir duktiga att ganska snabbt se de här barnen som avviker eller inte följer det som man förväntar sig, sen språklig utveckling...”* (Louise)

*“... om utvecklingen går lite långsammare. Utifrån typisk språkutveckling...”* (Marie)

De två resonemangen som skrivits fram ovan är sådant som indikerar att barnet eventuellt har en språkstörning menar specialpedagogerna. Utifrån vår tolkning syns en tydlig koppling till respondenternas sätt att värdera barnens språksvårigheter i relation till förväntningar som baseras utifrån den generella språkutvecklingen, det normativa. Det som avviker från den generella språkutvecklingen är synliggjort genom att det går långsammare än normaliteten, eller att språket är sent utvecklat jämfört med normaliteten. I Louises citat benämner hon även barnen som ”de här” vilket vi tolkar som att hon särskiljer barnen till en specifik grupp, de avvikande.

*“Ja, det beror ju på hur gamla de är då. Alltså om man tänker att det är en ettåring så, om man inte säger något ord på något språk när man är ett år så får man kanske börja prata lite med föräldrarna /.../. När man misstänker att det är...eller att de är väldigt tysta på förskolan kan de eller kan de inte...”* (Annika)

*“...det krävs ju en pedagogisk förståelse för att förstå vad vi menar med en bra, ett bra språk utifrån en treåring, fyraåring eller femårings normala. Då menar jag verkligen innanför citationstecken ‘normala språkutveckling’.”* (Lotta)

Lotta lyfter flera gånger begreppet normal språkutveckling men visar samtidigt en förståelse till att det kan uppfattas värderande. Förväntningar baserade på barnens ålder har Lutz (2006), Nettelbladt och Salameh (2007) haft som argument till varför barn blir betraktade som sena i sin utveckling, detta är även något som då syns i respondenternas svar. Respondenterna synliggör i sitt sätt att uttryckas sig att det finns förväntningar på barnens förmågor vilket utvärderas i jämförelse till den generella språkutvecklingen och barnens ålder. Om barnens utveckling inte anses vara åldersadekvat så betraktas utvecklingen som avvikande från den generella språkutvecklingen, vilket också gör att barn med språkstörning skulle kunna betraktas som avvikande.

Vi ställde en mer sluten fråga om specialpedagogerna anser att de besitter tillräckliga kunskaper om flerspråkiga barns språkutveckling. Respondenterna tycker att de har någorlunda kunskap kring flerspråkighet. Men samtliga anser att man aldrig är riktigt fullärd och att det fortlöpande behövs ta del av ny forskning som kommer. Marie lyfter att det är viktigt att ha en öppenhet till flerspråkighet och att tänka: *hur ska vi kommunicera?* istället för att se hinder med att barn pratar andra språk än svenska, då kan man faktiskt se det som en positiv utmaning lyfte Marie. Hon fortsatte tala om, som många av respondenterna, att det finns många olika sätt att kommunicera på, inte bara det verbala språket. Om varje barn inte får chans att göra sin röst hörd eller bli förstådd, blir de barnen inte likvärdigt behandlade (Flyman Mattsson, 2017).

## 7.2 Miljöns betydelse i förskolan

Under rubriken som har presenterats kommer vi lyfta citat och analyser därtill som behandlar ämnen kring den pedagogiska och sociala miljön på förskolan. Till en början lyfter vi respondenten Maries resonemang angående förskolans miljö och dess betydelse för barnen:

*“Det viktigaste är att se till att dessa barnen blir delaktiga i verksamheten, men det gäller alla barn. Det handlar om lärmiljön, den ska vara tillgänglig för alla, oavsett om du har diagnos eller inte så behövs anpassningar göras utifrån språknivåer och vad man har för bas i sin språkutveckling. Både när det gäller tvåspråkighet eller flerspråkighet /.../ När barnet har fått en språkstörning som diagnos, då behöver vi titta på ge tid, lyssna extra noga, mindre grupper, språkliga kategorier, arbeta multimodalt med olika sinnen, det finns massa strategier om hur man jobbar. Hur är det just för detta barn? Alla barn är olika individuellt oavsett diagnos, men generellt gäller det att titta på miljön och hur den fungerar och blir tillgänglig fysiskt, psykiskt, socialt, pedagogisk miljö /.../ Vi behöver förstå hur barnet själv mår, vi kan inte lägga en färdig idé om just språkstörning, alla barn är olika. Men det handlar mycket om den pedagogiska miljön, jag behöver känna barnet. Hen kan ha en diagnos, men jag behöver fortfarande känna barnet för att förstå vad just hen behöver. Det finns såklart vissa basgrejer att göra, tänka på miljön, tänka på hur du pratar, ställa frågor, förmedlar sig. Barn ska känna att det lyckas, inte misslyckas. Multimodala alternativ är en jätteviktig pedagogisk strategi.” (Marie)*

Marie synliggör hur samtliga barn är olika och vare sig de har en diagnos eller inte, och genom att arbeta multimodalt menar hon att samtliga barn kan fångas upp och få uttrycksmedel som gynnar deras lärande. Det handlar om en viktig pedagogisk strategi poängterar hon. Bladini (2004) och Lutz (2006) har som vi tidigare nämnt, framfört att AKK och TAKK är pedagogiska strategier som har en positiv inverkan till barnens kommunikation, men att det också bidrar till deras utveckling då de får fler möjligheter att uttrycka sig. Att barn i behov av stöd gynnas av mindre barngruppen tog Marie också upp, men likaså Annika i citatet nedanför.

*“...kolla liksom vad gör dem? Är det en stökig avdelning? Är det liksom lugnare avdelning? Hur många barn är de? Hur organiserar de arbetet?” (Annika)*

Annika talar om hur viktigt det är att ställa mycket frågor om barnet till pedagogerna och föräldrarna för att få en bild av den sociala miljön som barnet vistas i, frågor gällande vilka språk barnet exponeras för och i vilken utsträckning. Den språkliga miljön anser alla respondenter vara väsentlig, då de som specialpedagoger ska rikta sig mer mot verksamheten

än mot specifika barn. Som tidigare framhävts utifrån Lutz (2013) handlar den sociala miljön om förskollärares förhållningssätt, att varje barn ska lära och utvecklas utifrån deras behov och förutsättningar.

*”...eller för pedagogernas vardagliga pedagogiska arbete också. Vad kan man rikta in sin undervisning kring? Det kan man också titta på. Ska vi jobba lite mer med det här? Ska vi utöka med AKK och jobba mer med det? Kan det få igång en större kommunikation? Alltså det beror helt på vad det är för någonting som är svårt, ibland kan det handla om vissa uttal och då finns det roliga munmetodiska lekar att leka. Ibland handlar det om att pedagogerna behöver förstå att man behöver ge vissa barn mera tid än andra barn. Får man bara tid att förklara, berätta och lyssna så kommer det saker som kanske inte hade kommit om man inte hade gjort det. Förstår ni lite hur jag menar? Så att det är jätteviktigt med arbets sättet runtomkring det är ju det vi specialpedagoger jobbar med, vi jobbar ju inte så ofta med in, vi, jag skulle nästa säga uteslutande jobbar vi ju inte med enskilda barn utan vi tittar på verksamheten runtomkring.” (Lotta)*

Lotta säger i sitt resonemang ovanför att den största fokusen i deras arbete är det pedagogiska arbetet och avdelningens sociala miljö. Hon lyfter olika strategier som kan gynna barn med språkstörningar utan att fokusera på individen, men samtidigt är det strategier som genom att behandla hela barngruppen ger en chans att bidra till individens utveckling utifrån pedagogernas arbets sätt. Det kan kopplas till Bladini (2004) studie som tydliggjort hur specialpedagoger ska hjälpa pedagogerna att forma den pedagogiska verksamheten genom handledning, just för att pedagogerna ska kunna stötta barnen på bästa sätt i deras utveckling.

Att skapa en multimodal miljö för att främja flerspråkiga barns lärande har också framförts som väsentligt i intervjuerna. Det syns bland annat i Lottas och Louise resonemang nedan:

*“Ja, alltså det som blir är ju att barn inte får till sig all, all den kunskap eller förstår alla instruktioner och då skulle jag säga att det är ju då det blir så viktigt att vi jobbar multimodalt med många olika kommunikationssätt, med tecken och med bilder och så.” (Lotta)*

Lotta menar vi synliggör hur barns kommunikation kan kompletteras genom multimodala medel som tecken som stöd och bildstöd. Det ger barnen andra vägar att kommunicera som gynnar deras kommunikationskunskaper på andra sätt än det verbala språket. Anmärkningsvärt är också att hon ännu en gång säger att barnen *inte får till sig*, vilket vi under den tidigare rubriken har analyserat. Louise talar också om hur flerspråkiga barn gynnas av multimodalitet i verksamheten:

*”Med tips, med vad man kan använda för sagor och appar osv på modersmålet så att man har någon möjlighet att uppmärksamma och intressera sig för barnets modersmål i förskolan också. Så att det blir lite till av modersmålet i förskolans miljö.” (Louise)*

Att inkludera flerspråkigheten i gruppen är enligt Louise ett sätt att visa intresse för barnens olika språk, vilket även gagnar de språk barnen talar som pedagogerna inte behärskar. Hon fortsätter tala om synliggörandet av flerspråkighet i den pedagogiska miljön genom att använda bildstöd med text och lyfter en annan aspekt av de olika uttrycksmedlen, det kan bidra till med en jämlikhets aspekt:

*“Men man kan ju skriva orden ändå för att visa på, det blir ju synligt för barnen om det står mössa på svenska så kanske många barn inte kan läsa det heller men om det är en bild på en mössa och så, står det mössa på både albanska och arabiska och bosniska eller vad man nu har i gruppen och så vet man det. Och då höjer man ju ändå upp att alla språken är lika mycket värda för sätter vi upp bilder och det står ett svenskt ord bara så har vi ju nonchalerat att, ja men det finns ju andra språk här i gruppen bland oss.”*  
(Louise)

Bildstöd med annan text än svenska kan bidra till en tillåtande miljö enligt Louises citat. Louise säger att synliggörandet av barnens olika språk är viktigt även om barnen själva inte kan läsa. Hon menar att det signalerar en jämlikhet mellan språken, att oavsett språk så ska det betraktas likartat för att inte visa någon hierarkisk syn gentemot de olika språken, exempelvis att svenska skulle vara det dominerande tolkar vi. Flyman Mattsson (2017) har, som vi tidigare nämnt, skrivit att en pedagogs förhållningssätt och synsätt kan visa hur de väljer att arbeta med barnens flerspråkighet i verksamheten, ifall de väljer att inkludera det som en del i miljön eller inte. Att inkludera flerspråkighet som en del i verksamheten bidrar till en positiv bild av det, och bidrar samtidigt med en likvärdighet genom att normalisera användningen av olika språk (Flyman Mattsson, 2017).

Något samtliga specialpedagoger uttrycker utifrån de citat som synliggjorts under denna rubrik om miljön i förskolan, är hur väsentligt det är med att arbeta med multimodala uttrycksmedel för flerspråkiga barn, barn med språkstörning eller för att barn överlag ska ha chans till att göra sin röst hörd och för att underlätta kommunikationen. Respondenterna poängterar att multimodalitet är gynnsamt för samtliga barn som befinner sig på en förskola. Respondenterna talar om hur olika kommunikationssätt alltid är positivt för hela barngruppen och de rekommenderar alltid de verksamma pedagogerna att arbeta multimodalt. Under tidigare forskning har vi presenterat Sjöbergs (1997) studie där även hon fastslår att förskolans miljö är en väsentlig aspekt för att främja barns utveckling. Att ha en levande miljö med flera uttrycksmedel tillgängliga kan också relateras till det relationella perspektivet (Isaksson, 2009). I det relationella perspektivet så är miljön en viktig del i undervisningen och framförs som ett sätt att positivt bidra för att barn ska ha möjligheten att utveckla sitt eller sina samtliga språk. Att forma verksamheten med barnen i centrum kan bidra till en inkluderande miljö utefter barnens förutsättningar och behov (Flyman Mattsson, 2017; Lutz, 2013; Isaksson, 2009).

### **7.2.1 Sammanfattning av resultatet**

I resultatet har specialpedagogernas svar under intervjun presenterats, vilka vi anser är väsentliga utifrån vårt syfte. Respondenternas svar beskriver deras kompetenser och åsikter kring begreppen språkstörning, flerspråkighet och språkutveckling. Resultatet visar att specialpedagogerna ser flerspråkighet som något gynnande för barn, men vissa lyfter att det är gynnande om barnets språkutveckling är i linje med en typisk språkutveckling. Något vi fann särskilt intressant är just hur många av respondenterna fortsätter nämna en normal språkutveckling i relation till ålder och förväntningar utifrån den generella språkutvecklingen. Det skapar ytterligare funderingar kring normalitetens påverkan på synen gentemot flerspråkiga barn, med eller utan språkstörning. I resultatet framgår även att specialpedagogerna har en gemensam åsikt om hur språkstörning kan yttra sig, att språkstörning berör flera delar av språket. Några av respondenterna nämner språkdomäner eller kategorier såsom språkets form, innehåll och språkets användning för att definiera språkstörningen (Salameh, 2018). Respondenterna säger även att det är en neuropsykiatrisk funktionsvariation eller att det iallafall finns en koppling till det. Gällande flerspråkighet med

koppling till språkstörning så sa specialpedagogerna att språkstörningen ska visas på barnets samtliga språk, för att få reda på barnets kunskaper i språk som specialpedagogerna inte behärskar så kan pedagoger och föräldrar användas som stöd i kartläggningen innan man skickar vidare ärendet till BVC.

Något som blev tydligt var hur viktig den pedagogiska miljön anses vara. Att kommunicera på flera alternativa sätt var en betydelsefull faktor som samtliga specialpedagoger lyfter fram som en användbar strategi, vilken kan förebygga svårigheter i barnens språkutveckling i förskolan. I intervjuerna syns också mycket av det pedagogiska arbetet. Just gällande deras bidrag att upprätta multimodala kommunikationssätt och idéer som gynnar varje barn. Genom att respondenterna stödjer upp det pedagogiska arbetet som pedagogerna i verksamheten utför tack vare respondenternas vägledning och handledning. Det handlar om aspekter som delaktighet, tillgänglighet, den sociala miljön med ett intresse för barnens modersmål och organisatoriska aspekter.

## 8 Diskussion

Syftet med studien var att undersöka hur specialpedagoger talar om språkstörning och flerspråkighet hos barn, och hur normaliteter och avvikelser kan synliggörs utifrån specialpedagogers sätt att tala om språkstörning och flerspråkighet i förskolan. Specialpedagogerna har talat om normal språkutveckling flera gånger i intervjuerna som utförts. Det menar vi, utifrån flera forskares resonemang kan bidra till att normaliteter uppstår. Det var så våra tankar riktades mot hur normaliteter och avvikelser formas. Diskussionen är strukturerad med rubriker utifrån våra frågeställningar, för att till sist övergå till slutsatser och föreslå ämnesområden till vidare forskning.

### 8.1 Språkets bidrag till att normaliteter uppstår

Här nedan synliggörs de normer som skulle kunna syfta till att beskriva barn som normativa eller avvikande, utifrån forskningsfrågan *på vilket sätt talar specialpedagoger om språkstörning och flerspråkighet som kan bidra till att normaliteter uppstår?* Detta diskuteras i relation till respondenternas sätt att tala om barnens flerspråkighet, språkstörningar samt språkutveckling.

Det normkritiska perspektivet anser vi vara relevant eftersom specialpedagogerna nämner "normalt" gentemot barns språkutveckling. Som nämnt innan kan barn med funktionsvariationer lätt bli framställda som något avvikande då de blir indelade i ett annat fack utanför det normativa. I intervjuerna med specialpedagoger fick vi syn på hur de talade om "normal" språkutveckling gentemot barn med språkstörning. Vi menar utifrån Dolk, (2013), Hellman (2010), Salmson och Ivarsson (2015), Lutz (2006) och Isaksson (2009) att det bidrar till formandet av vissa effekter, exempelvis att de barn som är utanför en generell språkutveckling blir sedda som avvikande. Bruce (2014), Liberg (2010) och Salameh (2018) tydliggör hur en generell språkutveckling dels är genetisk men att den även stimuleras av den sociala miljön barnet möter. När saker ses som "normala" och "onormala" skapas gränser och hierarkier mellan olika sätt att vara (Salmson & Ivarsson, 2015). Uttrycks det att någonting är "vanligt" eller normalt sker det direkt en missvisande bild. När Lotta nämner ifall ett barn har en normal språkutveckling så berikar flera språk barnet, gör vi en indirekt tolkning att flerspråkighet inte gagnar barn som har en språkstörning då de avviker från den typiska språkutvecklingen. Detta kan vi argumentera för eftersom både Dolk (2013) och Hellman (2010) har nämnt hur det som inte anses normalt gestaltar det onormala. Det kan samtidigt spegla en struktur där barn som är flerspråkiga med språkstörning inte ses som en tillgång i den pedagogiska verksamheten då deras flerspråkighet kan synliggöras som ett problem istället för en tillgång. Detta eftersom de just avviker från den generella språkutvecklingen. Citatet går även att koppla till den myt vi tidigare skrivit om, att flerspråkighet kan bidra till långsammare utveckling (Salameh, 2018). Detta ger en bild av att respondenten eventuellt kan ha ett visst tänk som kan kopplas till just den myten. Det kan även tyda på generaliseringar kring flerspråkiga barn med språkstörning, att de inte har kompetenser nog att lära sig flera språk parallellt. Som vi skrivit om tidigare så behöver barnen inte ha språksvårigheter inom samtliga språkdomäner. Därav ser vi svårigheter till att förstå denna generalisering som kan tyda på att specialpedagogen talar om barn med språkstörning inom samtliga språkdomäner eller en grav språkstörning, när man har problem inom flera områden eller alla språkdomäner.

Genom att specialpedagogerna uttrycker just att det finns en normal språkutveckling skapar detta direkt en norm som vi tidigare konstaterat och utifrån den normaliteten skapas synen på de flerspråkiga barnen med språkstörning som de avvikande (Hellman, 2010). Några respondenter uttrycker ofta just normal språkutveckling och hur en del av barnens



handlingssätt eventuellt kan korrigeras. Då kan man utifrån Isakssons (2009) studier hävda att det kan synas ett individuellt perspektiv från vissa av specialpedagogerna, där synsättet befinner sig kopplat till svårigheter och brister gentemot normen hos individen. Fokuset ligger då mer på barnets svagheter än på verksamheten i sig. Jämförelsevis med en annan respondent som framhäver hur centralt det är för specialpedagoger att ha ett relationellt perspektiv och vägledande för deras yrkesutövning. Marie säger att det viktigaste som specialpedagog är att ha ett relationellt perspektiv som ska vara vägledande. Hon lägger tyngd på att det är relationen, kunskaper som hon besitter samt den pedagogiska miljön som är det väsentligaste. Genom denna analys syns det hur ens barnsyn kan påverka hur man talar om språkstörning som ett problem hos individen, och att de barnen inte ingår i den normativa och generella språkutvecklingen och blir därför avvikande. Det är intresseväckande, då vi som är verksamma i förskolan ska utgå från samma värdegrund och kunskapssyn (Skolverket, 2016). Det individuella perspektivet kopplas till svårigheter och brister hos individen och förskolans stödinsatser ses som en kompensation i syfte att "normalisera" individen, åtskillnaden mellan normalitet och avvikelse blir således central (Isaksson, 2009). Vårt resultat visar på antaganden och föreställningar om barn i behov av stöd vilka görs utifrån normativa referensramar. Om svårigheterna kopplas till ett relationellt perspektiv istället, som respondenten Marie framställer, så handlar det mer om att lära känna individen i en relation och om att anpassa miljön efter individens förutsättningar. Målet med särskilt stöd är en inkluderande undervisning (Ramsey, Cowell & Gersch, 2017), men enligt Isaksson (2009) kan det ge konsekvenser beroende på vilket synsätt som råder.

Som respondenten Lotta synliggjorde så finns det en syn på att det är barnen som ska ta till sig det språk som tillgängliggörs från pedagogerna. Ansvaret kan på så vis sägas läggas över på barnet. Det ligger i barnens ansvar att tillägna sig språket snarare än pedagogernas förmåga att bidra till barnens utveckling. Detta kan också kopplas till Isakssons (2009) sätt att skriva om det individuella perspektivet. I detta fall synen på barn med språkstörningar eller flerspråkiga barn med språkstörningar som avvikande. Att specialpedagogerna använder sig utav normal språkutveckling som term verkar ske utan eftertanke på de effekterna det skapar på den sociala praktiken. Normerna kan både bidra till normaliseringar och det som anses avvikande och upprätthåller då denna syn genom de normativa handlingarna i talet. Språkbruket är en del av normaliseringsproduktionen då den påverkar den sociala praktiken vilket bidrar till upprättandet av normaliseringspraktiker (Dolk, 2013; Hellman, 2010; Fairclough, 1995). En respondent berättar att hon inte använder begreppet språkstörning i förhållande till barnet, och en annan respondent tydliggör citationstecken vid användningen av normal språkutveckling. På så vis kan det samtidigt synas en medvetenhet hos respondenterna, att det de säger kan inverka på synsättet gentemot barnet och på samtalet kring språkstörningar, generell språkutveckling och flerspråkighet.

I intervjun framgår det att Lotta positionerar barnen under etiketten "de här" vilket bidrar till en syn på barn med språkstörning som en annan avvikande grupp barn. Som vi lyft vid beskrivningen av teoretiskt ramverk så är kategoriseringar ett sätt för människan att skapa förståelse till omvärlden och understödjer ens föreställningar. Men det medför också att kategorisering av människor som är ett sätt att producera makt, vilket bidrar till en komplexitet (Foucault, 2002; Martinsson & Reimers, 2008). Björk-Willén (2014) framhåller hur flerspråkiga barns utveckling kan ses som liknande barn i behov av stöd, då de kan behöva kulturellt lika väl som språkligt stöd. Det kan därför innebära att även flerspråkighet sorteras in under företeelser som ses som avvikande och åtgärdskrävande genom att kategoriseras. Detta är ett sätt att även kategorisera flerspråkiga barn som de andra och då avvikande. Barn som är flerspråkiga och har en språkstörning skiljer sig från enspråkiga barn som har en utveckling i linje med den generella språkutvecklingen och på så sätt kan det anses

negativt (Lutz, 2006; Isaksson, 2009; Hellman, 2010; Lunneblad, 2013). Hur barnen blir kategoriserade kan på så sätt ge följder till hur enskilda barn blir sedda och hur de blir positionerade. Men samtidigt är majoriteten av världens barn just flerspråkiga, den enspråkiga praxis som på de flesta håll fortfarande råder i Sverige får naturligtvis konsekvenser för hur vi bemöter och betraktar barn som talar flera språk i förskolan (Björk-Willén, 2015). Om delar av barngruppen pekas ut som annorlunda ger det en ökad risk av en uppdelning inom barngruppen, då barn som vi tidigare lyft, påverkas av vuxnas sätt att synliggöra barn som avvikande eller på något sätt annorlunda gentemot normen (Sjöberg, 2007). Forskning kring barns språkliga lärande och utveckling har till största delen skett på enspråkiga grupper av barn (Björk-Willén, 2014). Det har skapat den generella språkutvecklingen och flerspråkighet har då betraktats utifrån ett enspråkigt synsätt, eller med en "enspråkig enögdhet" som Cromdal (2002) benämner det, eftersom det ställs i relation till den generella språkutvecklingen. Vilket betyder att de barn som är flerspråkiga bedöms efter en enspråkig norm gällande språklig utveckling och förmåga, även om det finns skillnader i utvecklingen vilket vi synliggjort under våra centrala begrepp. Det kan leda till att flerspråkiga barns språkliga kapacitet inte når upp till normaliteten och då betraktas som att det föreligger ett möjligt problem (Björk-Willén, 2015). Barn med språkstörning eller barn som är flerspråkiga blir sett som avvikande vilket kan skapa diskriminering, stigmatisering, mobbning, trakasserier eller exkluderingar, vilket vi tidigare nämnt utifrån Dolk (2013), Hellman (2010), Martinsson och Reimers (2008) samt Skolverket (2009b). Foucault (2002) har i sina teorier synliggjort hur normaliteter åstadkommer olika synsätt som medvetet eller omedvetet bidrar till normaliseringar. Det som definieras som det normala är en följd av tankar utifrån normaliteter (Lutz, 2006).

Språkförsening eller språkstörning definieras utifrån normaliteter kring ålder, när ett barn har en språkstörning har de inte samma språkliga förmåga som jämnåriga. Martinsson och Reimers (2008) har som vi tidigare påpekat framfört hur normer formar förväntningar på hur barn ska leva och bete sig. Detta är också något som respondenten Louise tog upp, barn med språkstörning och dess språkutveckling ligger inte i linje med det förväntade utifrån ålderskriterier vilket skapar funderingar hos pedagoger och de kontaktar då specialpedagogerna för att få stöttning. Att barnen inte förhåller sig till den förväntade språkutvecklingen har också flera av respondenterna uttalat, när vi frågat om hur respondenterna förstår begreppet språkstörning. Det anser vi vara något anmärkningsvärt. Detta för tankarna mot Lutz (2006) studier om hur man positionerar barnen som avvikande när de är sena i sin utveckling gentemot genomsnittet. Normer som bidrar till maktförhållanden, exempelvis genom att specialpedagogerna indirekt benämner barnen som avvikande när de inte når upp till den förväntade språkutvecklingen. Det synliggör hur normalitet påverkar vilka som blir de avvikande i förskolans värld. Lotta, Louise och Marie talar i intervjuerna om normal och typisk språkutveckling. Lotta nämner att om det flerspråkiga barnet har en normal språkutveckling så blir de en fena på att växla mellan sina språk vilket i sin tur gagnar deras språkutveckling. Men om barnet har en språkstörning, gagnar inte flera språk då? Vidare nämner hon att barn kan ha det svårare i en period, att de inte har en rak väg i sin språkutveckling som när man bara har ett språk att förhålla sig till. Louise lyfter att det är bara till godo att leva i en flerspråkig miljö men tillägger "*när allting fungerar*", vilket ställer oss frågande igen om hon inte anser att det är positivt att leva i en flerspråkig miljö om man har en språkstörning.

Språkstörning är fortfarande relativt outforskat och är under pågående forskning (Salameh, 2018; Björk-Willén, 2018; Ramsey, Cowell och Gersch (2017). Ramsey, Cowell och Gersch (2017) och Sand (2011) poängterar hur det behövs ytterligare kompetenser kring språksvårigheter och språkstörning i förskolan. Specialpedagogerna har likartade svar

gällande definitionen av språkstörning. Bruce (2014), Liberg (2010) samt Salameh (2018) har lyft att det finns en koppling mellan arv, språkstörning och social miljö. Ofta kan barn med språkstörning ha ett syskon eller förälder med liknande svårigheter. Något som är intressant är hur en del respondenter lyfte i intervjuerna att en språkstörning är en *neuropsykiatrisk funktionsvariation*, vilket vi väljer att förkorta till *NPF*. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015) nämner däremot inte någonstans på sin hemsida att det är en NPF och att svårigheter relaterade till språkstörning *kan* kvarstå, men att det inte behöver vara så. Vilket skapar funderingar och oklarheter om det verkligen är en NPF som specialpedagogerna i intervjuerna framför. Om man har en NPF har man det hela livet, det kan bli lättare att leva med det med rätt hjälp men den försvinner aldrig. Inte heller Nettelblatt och Salameh (2007) kategoriserar språkstörning som en NPF. Däremot kan det synas kopplingar mellan språkstörningar och NPF diagnoser. Exempelvis synliggör Nettelblatt och Salameh (2007) en vanlig relation mellan språkstörning och till exempelvis autism som är en av flera NPF. Personer med autism har vanligen pragmatiska svårigheter. Detta har även synliggjorts i Maries sätt att tala om språkstörningar där hon nämner att språkstörning oftast är kopplat till en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Salameh (2018), och Björk-Willén (2018) lyfter också att diagnosen språkstörning är relativt utforskad och därför kan definitionerna skifta, vilket kan vara en anledning till att specialpedagogerna anser att språkstörning är en NPF och att definieringen skiftar. Om språkstörning är en NPF, hur kommer det sig att yngre barn inte får diagnosen i tidigt skede funderar vi över. Så som Marie lyfte i sin intervju att barn inte brukar få språkstörningsdiagnos i förskoleålder eftersom den inte syns lika tydligt som exempelvis autism, vilket är en av flera NPF. Det är viktigt att få hjälp tidigt för att i förskoleåldern lägga du basen för lärandet i resterande livet. Miniscalco (2007) och Lutz (2006) lyfter hur väsentligt det är att just identifiera språkliga svårigheter i tidig ålder för att hitta verktyg att arbeta med för att förebygga en risk för bestående språksvårigheter. Detta är något som också Ramsey, Cowell och Gersch (2017) tar upp, hur dessa barn med språksvårigheter annars lätt blir missförstådda och kan därför etablera ett utåtagerande beteende. När Lotta säger att man behöver få språkstörning på papper för att få adekvat hjälp tolkar vi det som att barnet behöver en diagnos för att bli stöttat på rätt sätt. Om barnet inte har en diagnos blir det då svårare att veta hur man ska hjälpa barnet med deras svårigheter och detta funderar vi över. Om barnet inte fått sin diagnos skulle man då i princip blunda för barnets svårigheter med språket och behov av stimulering? Det är i sådana fall att bryta mot förskollärarens uppdrag, vi ska stötta samtliga barn utifrån deras förutsättningar och behov. Man ska kunna hjälpa barnen oavsett diagnos och det är då man tillfrågar specialpedagoger om hjälp att forma verksamheten för barnens bästa. Varje barn har rätt till likvärdig utbildning, oavsett diagnos eller inte (Skolverket, 2016; Ramsey, Cowell & Gersch, 2017; Bladini, 2004; Isaksson, 2009).

## 8.2 Specialpedagogers insatser för förskolans verksamhet

Specialpedagoger bidrar med stöttning till förskolans verksamhet gällande flerspråkiga barn med språkstörning genom olika sätt. Multimodala kommunikationssätt, strukturera upp verksamheten, ta hjälp av vårdnadshavare och andra pedagoger om man själv inte behärskar det språk som barnet talar. Specialpedagogerna är till för att stötta upp förskollärarna med olika verktyg alternativt utbildningar för att kunna kommunicera på alternativa sätt. De ska bidra med språklig vägledning (Bladini, 2004; Lutz, 2006). Både Von Ahlefeld Nissers (2009), Ramsey, Cowell och Gersch (2017) lyfter så ska specialpedagoger bistå med kunskap i frågor som berör förskolans tillgänglighet för alla barn oavsett svårigheter. Specialpedagogerna gav likartade svar gällande definitionen av språkstörning, den ska visas på barnets samtliga språk och behövs därför testas på de språken.

Resultatet påvisar att specialpedagogerna tycker att det är viktigt att ha en tillåtande och varierande miljö på förskolan. Dock varierar det lite i hur de uttrycker sig om miljön. Lotta talade om miljön utifrån barnet med särskilda behov, att om man ändrar i miljön så kanske det beteendet hos barnet ändras medan Marie, Annika och Louise lade fokus på verksamheten i stort. Att lärmiljön ska vara tillgänglig för alla barn, vare sig du har en diagnos eller inte så behövs det göra anpassningar så att alla barn blir delaktiga i verksamheten och får sin röst hörd (Björk-Willén, 2015; Flyman Mattsson, 2017). Marie sa även att det viktigaste som specialpedagog är att ha ett relationellt perspektiv vilket ska vara vägledande över hur man hanterar barns behov. Det överensstämmer med att det relationella perspektivet kan bidra med positiva aspekter för barngruppen då det handlar om att anpassa undervisningen och undervisningsmiljön efter individens förutsättningar (Isaksson, 2009). Annika lägger tyngd på att det är relationerna, kompetenserna hon besitter samt den pedagogiska miljön som är det mest väsentliga. Vilket är förenligt med vad Sjöberg (1997) framför, att förskolans miljö och organisering har stor betydelse för barns utveckling, synnerligt för barn i behov av särskilt stöd. Annika ställde olika frågor för att på så sätt kunna strukturera upp verksamheten så att den passar alla barn. Louise för in sagor och appar på barnets modersmål i verksamhetens miljö så att både andra barn och pedagoger blir intresserade av modersmålet, det är då även möjligt för alla att lära sig lite av språket och kunna kommunicera med barnet. Vilket är en del i en transspråkande pedagogik (Garcia-Mateus & Palmer, 2017; Garcia & Wei, 2014).

Som vi redan kommit in på nämner flera av specialpedagogerna miljön och att det är viktigt att arbeta multimodalt. Att utforma verksamheten så att det gynnar alla barn och inte försöka ändra på barnet i sig. Verksamheten ska vara tillgänglig för alla barn så att det inte skapas utanförskap och att de känner sig annorlunda (Skolverket, 2016; Sjöberg, 1997; Ramsey, Cowell & Gersch, 2017). Gällande flerspråkiga barn som ännu inte börjat uttrycka sig särskilt mycket på svenska anses det extra viktigt, samt barn med funktionsvariationer är det särskilt väsentligt men att det alltid gynnar varje barn. AKK, TAKK, att få bruka alla olika sinnen, symboler och talande hjälpmedel (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015; Björk-Willén, 2015), är något alla respondenterna betonar är essentiellt i arbete med alla barn. Lunneblad (2013) såväl som Garcia-Mateus och Palmer (2017) påpekar att det flerspråkiga barnet avskiljs från sitt modersmål på grund av den språkliga miljön i förskolan vilket i sin tur kan skapa ett hinder för barnet att kunna uttrycka sina känslor med hjälp av sitt språk. Detta kan leda till utanförskap. Om man förbiser barnets modersmål kan det resultera i att kontakten till ens känslor blir ofullständiga och en inre tystnad uppstår, vilket gör det svårt för personer i barnets närhet att nå den och risken med det är att språkets språkkunskaper begränsas (Lunneblad, 2013). Specialpedagogerna stöttar förskollärarna och verksamheten genom att lyfta miljöns betydelse. Många av specialpedagogerna tar upp detta i samband med flerspråkigheten, då de kan finna det besvärligt på vilket sätt man ska jobba med just flerspråkiga barn och därför använder de sig utav multimodala arbetssätt. Vi har sett i resultatet att specialpedagogerna uttrycker hur multimodalt arbetssätt är något som visat sig ha fungerat och beprövats (Lutz, 2006). Det är centralt för barn att kunna göra sig förstådda samt hörda (Salameh, 2018; Garcia-Mateus & Palmer, 2017). Det finns flera olika alternativa kommunikationssätt för att stötta barn och det är essentiellt i arbete med barn, speciellt flerspråkiga barn, vilket samtliga respondenter lyft. Barn behöver få chans till att lära sig saker på flera olika sätt, vi som framtida förskollärare ska ge varje barn flera alternativa vägar till kommunikation (Specialpedagogiska Skolmyndigheten, 2015; Skolverket, 2016; Björk-Willén, 2015; Magnusson, 2014). För att varje barn ska få möjlighet att utveckla sin språkliga förmåga i alla sina språk är det vår uppgift som pedagoger att ha respekt för barnens språk och att ge barnen det stöd de behöver. Det är viktigt att ha en positiv inställning till barnens språklighet (Fredriksson & Taube, 2010; Garcia-Mateus & Palmer, 2017; Garcia & Wei, 2014; Brook Chapman de Sousa, 2017). Salameh (2018) och Björk-Willén (2015) poängterar att om flerspråkiga barn ska bedömas behövs det

göras på barnets alla språk. Det innebär att förskollärare möter en stor språklig mångfald i sitt arbete, vilket kräver fördjupade kunskaper om hur barn utvecklar sitt språk och sin flerspråkighet. Håkansson (2013) understryker dock att just definiera och mäta ett barns språkliga förmågor är anknutet till stora svårigheter. Bland annat lyfter författaren att det inte finns ett helt säkert eller tillrättvisande sätt att utföra mätningar på. Vi menar att detta också är svårt att göra utan att behöva förhålla sig till normaliteter, vilket medför en viss komplexitet och ur ett etiskt perspektiv kan det ifrågasättas eftersom personal i förskolan inte ska utföra bedömningar på enskilda barn, utan man ska fokusera på hela barngruppen eller verksamheten (Skolverket, 2016). Björk-Willén (2014) skildrar hur betydande lite forskning det finns kring flerspråkiga barns språkutveckling, då det inte är enkelt att avgöra om ett barns bristande kommunikativa förmåga är tecken på språkstörning eller att det har att göra med att ett andraspråk är under utveckling. Alla specialpedagogerna talar om hur de frågar personalen i verksamheten om de har provat att kommunicera med barnet på alla dess språk, om de har i misstanke om något annat än det förväntade. Detta är något som är väsentligt, alltså att man har god kommunikation och ett gott samarbete med vårdnadshavarna för att veta vilka språk barnet talar och hur deras språkutveckling kan utvecklas även på språk personalen på förskolan inte behärskar.

## 8.2.1 Slutsats och förslag på vidare forskning

Förskollärare bör ha en grundläggande respekt för barns olika språk. Vår uppgift är att ge barnen det stöd som de behöver för att utveckla språkliga förmågor i sina samtliga språk. Även om vi som förskollärare skulle sakna språkkunskaper i barnets modersmål så kan våra attityder och förhållningssätt gynna barnens flerspråkighet, att ha en positiv hållning till barnets flerspråkighet anses då vara viktigt (Fredriksson & Taube, 2010). Att se flerspråkighet som något positivt och synliggöra det för barnen. Det bidrar på ett gott sätt till verksamheten men är också något som kan gynna barnens fortsatta språkutveckling och flerspråkighet. Barnens språkkunskaper inom andra språk än svenska bör således lyftas som något positivt, med en tillåtande norm som tar tillvara på varje barns språk. Om barn får chans till att använda sin flerspråkighet i verksamheten bidrar det med bättre möjligheter för språkutvecklingen i det resterande livet (Björk-Willén, 2018 ; Garcia-Mateus & Palmer, 2017). Ett synliggörande om hur flerspråkighet som norm gynnar varje barns individuella utveckling, både ur ett grupp- och samhällsperspektiv är därav väsentligt i förskolan. Som arbetslag kan vi tillgodose det relationella perspektivet. Det genom att ständigt ha i åtanke att vi påverkar barnen, både utifrån vårt arbetssätt, förhållningssätt, hur vi organiserar verksamheten men även hur vi influerar barnen genom en tillåtande atmosfär. Med olika uttrycksmedel till hands för samtliga på avdelningen kan det bidra till barns möjligheter i lärandet. Vårt arbetssätt och förhållningssätt bör alltid syfta till att sätta barnen i centrum för att stötta de utefter deras egna förutsättningar och behov.

Det är svårt att skilja på det som anses vara generell språkutveckling till språkutveckling. Att det behövs tidiga insatser för att stötta barn med språkstörningar kan fastslås utifrån Lutz (2006), Miniscalcos (2007) och Ramsey, Cowell och Gersch (2017) forskning. Därav kan det vara viktigt att kunna synliggöra de barn som avviker från det normativa för att kunna bidra med just de tidiga resurserna. Men det väcker samtidigt fler frågor kring hur det påverkar barn att ses som avvikande och om några barn faktiskt har en normal språkutveckling. Hur mycket likheter finns det mellan olika barns språkutveckling, är språkutvecklingen verkligen linjär eller trappformad som normaliteterna kring språkutveckling åsyftar? Den forskning kring barnens generella språkutveckling som finns ses som en slags generell självklarhet men är det verkligen så för alla barn, framförallt flerspråkiga barn? Utifrån dessa frågor blir det tydligt hur det kan vara nödvändigt med mer forskning inom detta fält. Både inom flerspråkig

språkutveckling och generell språkutveckling som ger en vidare förklaring till barnens språkutveckling utifrån barnen som individer och inte en generaliserbar grupp. Vi talar om olikheter hos barnen som individer men har samtidigt normaliteter kring språkutvecklingen, därför uppfattas avvikelser som något problematiskt och då finns det inte utrymme för barns olikheter gällande utveckling och lärande. Något vi ser är bekymmersamt är således den bristande forskningen kring flerspråkiga barns språkutveckling. Det borde vara en del i den vardagliga verksamheten i förskolan, och dessa frågor bör prioriteras då var fjärde barn är flerspråkigt i Sverige (Ylvén & Wilder, 2014). Barn blir inte likvärdigt behandlade om de inte får använda sin flerspråkighet i förskolan vilket kan bidra till negativa didaktiska konsekvenser. Barnen utvecklas då inte utefter sina egna erfarenheter och förutsättningar. Det är viktigt att barnets fulla språkliga förmåga tas omhand eftersom språket har en stor vikt för både personlighetsutveckling och barnets identitetsutveckling (Edén, 2005; Björk-Willén, 2014; Salameh, 2018). Vi är medvetna om att språkstörning är ett relativt outforskat område, speciellt i samband med flerspråkighet. Det var även en anledning till varför vi ville skriva om detta område. Att forska vidare på detta tema skulle vara väldigt intressant. Det skulle kunna vidareutvecklas genom att intervjua fler specialpedagoger samt specialpedagoger som är verksamma i medicinska team, vilka har en mer klinisk syn på språkutveckling. Vi skulle också gärna se studier som innehåller observationer och därefter samtal med specialpedagoger om det som har observerats. Det skulle eventuellt bidra med en djupare bild i hur specialpedagoger faktiskt arbetar och hur deras arbete påverkar verksamheten i förskolan. Större fokus på det som faktiskt sker i förskolan och personalens intentioner skulle också vara intressant, då kan både den sociala och fysiska miljön synliggöras. Normaliteter i förskolan förändras genom att man blir medveten om att de finns och att det bidrar till effekter, exempelvis så påverkas ens barnsyn (Salmson & Ivarsson, 2015). Genom att synliggöra vissa mönster kan snäva synsätt utifrån förväntningar på barn med funktionaliteter eller flerspråkighet vidgas och framför allt förändras (Lutz, 2006). Det är därför viktigt att förskollärare i verksamheten formar pedagogiska strategier vilka skapar tillåtande miljöer där barns olika handlingsmönster och beteenden blir normaliserade.

## 9 Referenslista

Ahrne, G., & Svensson, P. (2011). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne., & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.8-16). Stockholm: Liber.

Andersson, M. (2014). *Berättandets möjligheter - Multimodala berättelser och estetiska läroprocesser*. Luleå: Tekniska universitetet.

Björk-Willén, P. (2014). Är flerspråkiga förskolebarn i behov av särskilt stöd?. I A, Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan* (s.85-102). Lund: Studentlitteratur.

Björk-Willén, P. (2015). Döma eller bedöma? Bedömningspraktiker avseende barns språkliga kompetenser. I G, Åsén (Red.) *Utvärdering och pedagogisk bedömning i förskolan*. (s.142-155). Stockholm: Liber.

Björk-Willén, P. (red.) (2018). *Svenska som andraspråk i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.

Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2005. Karlstad.

Brook Chapman de Sousa, E. (2017). Promoting the contributions of multilingual pre-schoolers. In *Linguistics and Education*, 39(4), 1-13. doi: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.04.001>

Bruce, B. (2010). Bokstavs barnen och bokstäverna. I L, Bjar & C, Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (s.255-278). Lund: Studentlitteratur.

Bruce, B. (2014). Språkutveckling på olika villkor. I A, Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan*. (s.63-84). Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Cromdal, J. (2002). Tvåspråkigt samspel. *Språkvärd*, Vol.(1), s.4-9. Tillgänglig: <https://www.sprakochfolkminnen.se/download/18.42699e142b734b551684/1529494719809/Spr%C3%A5kv%C3%A5rd%202002-1.pdf>

Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups utbildning AB.

Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.

Edén, M. (2005). *Specialpedagogik med inriktning mot grav språkstörning: rapport från deltagarnas utvärdering av kursen* (Best.nr 40, ISBN 91-85095-05-2). Umeå: Specialpedagogiska institutet.

Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2008. Göteborg.

- Eriksson, L.T., & Hultman, J. (2014). *Kritiskt tänkande: utan tvivel är man inte riktigt klok*. Stockholm: Liber.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne., & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.34-54). Stockholm: Liber.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Flyman Mattsson, A. (2017). *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia Bd 1 Viljan att veta*. (Ny utg.). Göteborg: Daidalos.
- Fredriksson, U., & Taube, K. (2010). Svenska som andraspråk och kulturmöten. I L, Bjar & C, Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (s.151-170).
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García-Mateus, M., & Palmer, D. (2017). Translanguaging Pedagogies for Positive Identities in Two-Way Dual Language Bilingual Education, *Journal of Language, Identity & Education*, 16:4, 245-255, DOI: 10.1080/15348458.2017.1329016.
- Gerland, G., & Aspeflo, U. (2015). *Barn som väcker funderingar: se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling*. Enskededalen: Pavus utbildning.
- Gröver, V., Lawrance, J., & Rydland, V. (2016). Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: The role of first-language vocabulary skills and second-language talk input. *International Journal of Bilingualism*, Vol.22(2), 234-250. doi: 10.1177/1367006916666389
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning - En enkätstudie*. (Karlstad University Studies, 2015:13). Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap.
- Hansson, K. (2010). Att bedöma barns språk och kommunikation. I L, Bjar & C, Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (s.193-214). Lund: Studentlitteratur.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.
- Hjerm, M., & Lindgren, S. (Red.). (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerups.
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, G. (2018). Barns flerspråkiga utveckling. I P, Björk-Willén (Red.) *Svenska som andraspråk i förskolan*. (s.19-35). Stockholm: Natur & Kultur
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse: om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2009. Umeå.



- Kultti, A. (2013). *Mealtimes in Swedish preschools: pedagogical opportunities for toddlers learning a new language*. Journal Early Years An International Research Journal Vol 34, 2014 - Issue 1. Hämtad från:  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2013.831399>
- Kultti, A. (2014). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan: lärande av och på ett andra språk*. Stockholm: Liber.
- Liberg, C. (2010). Möten i skriftspråket. I L, Bjar & C, Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (s.215-232). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2010). Samtalskulturer – samtal i utveckling. I L, Bjar & C, Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (s.77-97). Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, S. (Red.). (2014). *Introduktion till samhällsvetenskapliga analys*. Malmö: Gleerup.
- Lunneblad, J. (2013). *Den mångkulturella förskolan: motsägelser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lutz, K. (2006). *Konstruktionen av det avvikande barnet. En kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. (Licentiate thesis, Malmö Studies in Educational Sciences Licentiate Dissertation Series;2). Malmö: Malmö Högskola. Tillgänglig:  
<http://muep.mau.se/handle/2043/5967>
- Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. Stockholm: Liber.
- Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K. (Red.) (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Magnusson, P. (2014). *Meningsskapandets möjligheter - Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Malmö högskola.
- Martinsson, L., & Reimers, E. (2008). Inledning. I L, Martinsson & E, Reimers (Red.) *Skola i normer*. (s.9-32). Malmö: Gleerups.
- Miniscalco, C. (2007). *Language problems at 2½ years of age and their relationship with early school-age language impairment and neuropsychiatric disorders*. Göteborg: Sahlgrenska universitet.
- Nettelbladt, U., & Salameh, E-K. (Red.) (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn Del 1 Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B. (2015). *Socialpsykologi: teorier och tillämpning*. Stockholm: Liber.
- Nilsson, M. (Red.). (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerups.
- Ramsey, J., Cowell, N., & Gersch, I. (2017). *How school staff understand the relationship between problem behaviours and language difficulties*. Journal Educational Psychology in Practice theory, 2018 Vol 34,no. 1, 1–25. Hämtad från:  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02667363.2017.1367647>
- Salameh, E-K. (2003). *Language impairment in Swedish bilingual children - Epidemiological and linguistic studies* (Doktorsavhandling). Lund: Dept of Logopedics and Phoniatrics, Lund University.

- Salameh, E-K. (2006). "Språkstörning i kombination med flerspråkighet" Läsning nr 2. SCIRA
- Salameh, E-K. (2008). *Språkstörning i kombination med flerspråkighet*. Stockholm: Afasiförbundet/Talknuten.
- Salameh, E-K. (2010). Språkstörning i kombination med flerspråkighet. *Specialpedagogisk tidskrift – att undervisa* 3-2010, s.6-8.
- Salameh, E-K. (2018). Språkstörning hos flerspråkiga barn. I P, Björk-Willén (Red.) *Svenska som andraspråk i förskolan*. (s.36-55). Stockholm: Natur & Kultur
- Salmson, K., & Ivarsson, J. (2015). *Normkreativitet i förskolan: om normkritik och vägar till likabehandling*. (1. uppl.) Linköping: Olika.
- Sand, C. (2011). *Språkstörning och stamning hos barn och unga. Röst-, tal-, språk- och sväljstörningar*. (LiÖ 2011-3431). Tillgänglig: <https://wssext.regionostergotland.se/Politiska%20dokument/H%C3%A4lsa%20och%20sjukv%C3%A5rdsn%C3%A4mnden/Behovsanalyser,%20brukar-%20och%20medborgardialoger/2011%20Behovsanalyser%20och%20brukardialoger/Behovsanalys%202011.%20Spr%C3%A5kst%C3%B6rning%20och%20stamning%20hos%20barn%20och%20unga.pdf>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sjöberg, E. (1997). *Barn som behöver mer: om arbetsmetoder, handlingsplaner och föräldraåsikter i förskolan*. Stockholm: Socialtjänsten, FoU-byrån.
- Sjöberg, M. (2007). *Ibland låtsas jag att jag inte förstår - En bok om elever med språkstörning*. Stockholm: Afasiförbundet i Sverige och Riksförbundet DHB.
- Skolverket. (2009b). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *Flera språk i förskolan - teori och praktik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö98: reviderad 2016*. (3.uppl.) Stockholm: Fritzes.
- SOU 2016:12. *Ökade möjligheter till modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*. Stockholm: Elanders Sverige.
- Sparrmann, A., & Lindgren, A. (2010). Visual documentation as a normalizing practice: A new discourse of visibility in preschool. *Surveillance & Society*. Vol(7), nr 3/4, 248-261. Linköping: Linköping University.
- Specialpedagogiska Skolmyndigheten. (2015). *Moment 3 - olika kommunikationsstöd*. Hämtad 2018-12-20 från <https://www.spsm.se/studiepaket-akk/moment-3---olika-kommunikationsstod/>
- Specialpedagogiska Skolmyndigheten. (2018). *Språkstörning*. Hämtad 2018-12-19 från <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/sprakstorning/>
- Strömqvist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I L, Bjar & C, Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (s.57-76). Lund: Studentlitteratur.

- Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.
- Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Von Ahlefeld Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga. En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Ylvén, R., & Wilder, J. (2014). Samverkan med barn och familjer. I A, Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan* (s.249-268). Lund: Studentlitteratur.

# 10 Bilaga 1

## Informationsbrev

Hej!

Vi är tre stycken förskollärostudenterna som nu ska genomföra vårt examensarbete. Det kommer handla om flerspråkiga barns språkutveckling och vi är intresserade av hur ni specialpedagoger genomför bedömningar kring deras eventuella språkstörningar. Finns det en möjlighet att vi kan intervjua dig med några få frågor som vi sedan skall använda i vår uppsats? Intervjun varar ca 30 minuter och kommer att ljudinspelning. Inspelningen aidentifieras och transkriberas. När uppsatsen är examinerad förstörs inspelningen. Materialet är självklart anonymt och kommer under processen endast vara tillgängligt för oss tre studenter och vår handledare.

Skulle du kunna ställa upp på detta eller har du eventuella frågor och funderingar, är du välkommen att framföra detta till Felicia Olssons mailadress: [gusxxxx@student.gu.se](mailto:gusxxxx@student.gu.se) och telefonnummer: 0764-xxxxxx

Vår handledare är

Ewa Skantz Åberg

[ewa.skantz.aberg@gu.se](mailto:ewa.skantz.aberg@gu.se)

Med vänliga hälsningar,

Felicia Olsson, Yasmine Palma Pyykönen & Josefin Pettersson

# 11 Bilaga 2

## Intervjufrågor

- Hur länge har du jobbat som specialpedagog?
- Vad har du för utbildning? När tog du din examen?
- Vilka språk bemästrar du?
- Hur förstår du begreppet språkstörning?
- Kan du berätta hur du generellt ser på språkutveckling hos flerspråkiga barn?
- Har du tillgång till tolk eller andra hjälpmedel för barn med flerspråkighet?
- Vilka metoder och verktyg använder du för att göra en kartläggning om ett barns språksvårigheter hos ett flerspråkigt barn?
- Kan du se några svårigheter gällande kartläggningar för flerspråkiga barn?
- Anser du att du besitter tillräckliga kunskaper kring flerspråkiga barn språkutveckling?
- Har du något ytterligare du vill tillägga?