



# **Rätt till språk**

**- en studie om arbetet kring barn med språksvårigheter**

**Malena Hansson**

**Carina Lagerlöf**

**Carola Svensson**

**Examensarbete 15 hp  
Utbildningsvetenskap 61 - 90 hp  
Lärarprogrammet  
Institutionen för individ och samhälle  
Höstterminen 2007**

\*\*\*\*\*

**Arbetets art:** Examensarbete 15 högskolepoäng, Lärarprogrammet.

**Titel:** Rätt till språk - en studie i arbetet kring barn med språksvårigheter.

**Engelsk titel:** The right to language – a study of working with children with language difficulties.

**Sidantal:** 48.

**Författare:** Malena Hansson, Carina Lagerlöf och Carola Svensson.

**Handledare:** Eva Johansson.

**Examinator:** Cecilia Nielsen.

**Datum:** 6 november, 2007.

---

## Sammanfattning

**Bakgrund:** Att kunna kommunicera med hjälp av språket är för många av oss en självklarhet. Vår identitet skapas och stärks i samspel och kommunikation med andra, vilket gör språket till en livsviktig förmåga. För alla människor är den språkliga förmågan inte självklar utan en del behöver stöd i att utveckla och bevara den. Lärare i förskolan och grundskolan har därför en mycket viktig roll i arbetet med att stimulera barns språkliga förmåga. Tidigare forskning visar att fler pojkar än flickor får svårigheter med språket och att de individuella variationerna är stora och yttrar sig olika i olika situationer samt ändras över tid. Forskare betonar vikten av tidiga insatser för dessa barn och framhåller samtalet som en betydande stimulansfaktor.

**Syfte:** Syftet med studien är att kartlägga några lärares arbete kring barn med språksvårigheter i förskola och grundskolans tidigare år.

**Metod:** Som metod valde vi kvalitativ forskningsintervju. Vi har utfört 15 intervjuer med bandspelare, vilka har transkriberats till text och analyserats. Informanterna har alla erfarenheter av barn med språksvårigheter och de arbetar i tre olika kommuner, inom verksamhetsfälten förskola, grundskolans tidigare år, samt som tal- eller specialpedagog.

**Resultat:** Resultatet visar att samtliga lärare planerar arbetet med barns språkutveckling utifrån en inledande kartläggning av barnet. I vår studie tenderar grundskollärare att, i större utsträckning än sina kollegor i förskolan, använda färdigställda arbetsmetoder i sitt vardagliga arbete. Fler lärare i skolan än i förskolan bedriver enskild undervisning. Resultatet visar att samtliga lärare framhåller vikten av att ta vara på de tillfällen som ges till samtal. Samtliga lärare använder sig av någon form av hjälpmedel i arbetet kring barn med språksvårigheter, exempelvis bilder, tecken eller dator. Motivation är i arbetet centralt och lärarna arbetar på olika sätt med olika barn. Det vanligaste är att insatser i form av tal- och specialpedagog sätts in efter det att barnet fyllt 4 år. I grundskolan är dessa professioner mer involverade i språkarbetet. Vi kan också se att flera kommuner öronmärker pengar för att språket ska få en mer central plats i verksamheten. Resultatet visar att fler informanter i förskolan än i grundskolan upplever att arbetslaget samverkar i arbetet kring barn med språksvårigheter. Informanterna betonar att föräldrarna har en viktig roll i arbetet. Detta samarbete sker till stor del på lärarnas villkor. Alla intervjuade lärare samarbetar med tal- eller specialpedagog i arbetet kring barn med språksvårigheter. Av dem får pedagogerna råd och stöd, tillgång till arbetsmaterial, samt handledning. Flera informanter uppger att specialpedagogen ser till hela barnets situation, medan talpedagogen fokuserar på barnets språkliga utveckling.

\*\*\*\*\*

# Innehållsförteckning

Inledning.....	3
Syfte och frågeställningar.....	4
Syfte .....	4
Frågeställningar .....	4
Teoretiska utgångspunkter .....	4
Sociokulturellt perspektiv .....	4
Språkutvecklingsteorier.....	4
Definition av begrepp.....	5
Forskningsbakgrund .....	7
Historik och tidigare forskning .....	7
Aktuell forskning.....	8
Språkstimulerande arbetssätt.....	8
Uppdraget .....	10
Metod .....	11
Kvalitativ forskningsintervju.....	11
Urval.....	12
Forskningsetiska regler .....	12
Procedur .....	13
Studiens giltighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet.....	13
Resultat.....	14
Hur arbetar lärarna för att stimulera barns språkliga utveckling?.....	14
Vad påverkar lärarnas val av arbetssätt? .....	22
Hur samverkar lärarna i arbetet kring barn med språksvårigheter? .....	29
Diskussion .....	36
Sammanfattning av resultat i förhållande till syfte och frågeställningar .....	36
Sociokulturellt perspektiv .....	37
Resultat i förhållande till bakgrund.....	37
Diskussion av metod .....	41
Avslutande diskussion.....	42
Referenslista	
Bilaga I	
Bilaga II	
Bilaga III	

## **Inledning**

Syftet med studien har varit att undersöka några lärares arbete kring barn med språksvårigheter. Området är intressant, eftersom vår erfarenhet är att det inte har forskats kring det pedagogiska perspektivet i lika stor utsträckning som det medicinska. Denna studie handlar om hur lärare i förskolan och grundskolans tidigare år arbetar kring barn med språksvårigheter, vad som påverkar deras val av arbetssätt samt hur samverkan mellan olika professioner ser ut.

Barns språkutveckling har i vår lärarutbildning fått låg prioritet, både ur ett praktiskt och teoretiskt perspektiv. Vi har alla kommit i kontakt med barn som har språksvårigheter i vår omgivning, bland annat under vår VFU, verksamhetsförlagda utbildning. En av oss har även personliga upplevelser av vad en språklig svårighet hos ett barn kan innebära. En rektor har uttryckligen uppmanat oss att satsa på språket, eftersom behovet av lärare med kunskap i ämnet ökar. Denna uppmaning väckte vår nyfikenhet på hur arbetet kring barn med språksvårigheter ser ut på förskolor och skolor. Vi har själva uppmärksammat att flera förskolor och skolor prioriterar språkstimulans i större utsträckning än tidigare. Prioriteringar märks både ekonomiskt och pedagogiskt. Flera förskolor och skolor annonserar efter lärare med särskild kunskap om barns språkutveckling, samtidigt som flera avhandlingar i ämnet publicerats på senare tid. Intresset av frågan är stor, vilket inspirerat oss att genomföra denna studie.

Flera lärare vi mött i olika verksamheter, uttrycker att språksvårigheter hos barn är vanligare idag än tidigare. Det är en viktig pedagogisk uppgift att kunna stötta de barn som har språksvårigheter, då skolan har uppdraget att kunna möta ALLA barn. Ett aktivt och individanpassat arbete i förskola och grundskola ger goda förutsättningar för barnens fortsatta utveckling, både språkligt och socialt, och även då de ska tillägna sig skriftspråket.

Alla människor har ett behov av att kommunicera och samspela med andra, vilket kan vara svårt om man inte har ett språk. I dagens samhälle finns det krav på att kunna ta emot och förmedla information snabbt, och att då ha språkliga svårigheter kan bli ett handikapp. Om man inte har ett språk, eller möjlighet att kommunicera med omgivningen, så hamnar man ohjälpligt utanför samhället. Vi anser att det är en demokratisk rättighet att ha ett kommunikativt verktyg. Det är lätt att föreställa sig vilken frustration det innebär att inte kunna göra sig förstådd. Barn med språksvårigheter kan lätt bli missförstådda och riskerar att felaktigt bli bedömda som aggressiva, okoncentrerade eller tillbakadragna. Att ha ett språk är en betydelsefull grund för barnets sociala utveckling och relation till jämnåriga.

Målgruppen för studien är lärare inom förskola och grundskolans tidigare år, med intresse av hur arbetet kring barn med språksvårigheter kan se ut. Rektorer kan också ha stor behållning av studien, då den syftar till att ge en överblick av lärarnas arbetssätt och förhållningssätt.

## **Syfte och frågeställningar**

### **Syfte**

Syftet med studien är att kartlägga några lärares arbete kring barn med språksvårigheter i förskola och grundskolans tidigare år.

### **Frågeställningar**

1. Hur arbetar lärarna för att stimulera barns språkliga utveckling?
2. Vad påverkar lärarnas val av arbetssätt?
3. Hur samverkar lärarna i arbetet kring barn med språksvårigheter?

## **Teoretiska utgångspunkter**

### **Sociokulturellt perspektiv**

Vår studie har sin grund i det sociokulturella perspektivet. Vygotskijs teori som Svensson (1998) hänvisar till framhåller att barn utvecklar de kognitiva, sociala och språkliga färdigheterna i interaktion med andra människor. Evenshaug och Hallen (2001) hänvisar till Vygotskij som menade att det nyfödda barnet föds ”med bara ett fåtal grundläggande mentala funktioner” (s. 135) då det kommer till världen dessa är uppmärksamhet, varseblivning och minne. Dessa mentala funktioner anpassas och förfinas under barndomen utifrån den kulturella omgivning barnet växer upp i. Det finns en naturlig drivkraft hos människan att få uttrycka och förmedla tankar (Svensson, 1998). Den sociala arenan är grunden för barns kommunikation, det är därför viktigt att vuxnas samspel med små barn grundlägger turtagning och ömsesidighet samt ger barnet åtskilliga sociala erfarenheter. Svensson (1998) hänvisar till Vygotskij som hävdade att språket och de sociala erfarenheterna är grundstenar när människan skapar sig sin identitet.

Språket ses som grundläggande i barnets utveckling och är, enligt Vygotskijs teori, en förutsättning för att förstå sin omvärld. Ur vår synvinkel är det därför självklart att utifrån det sociokulturella perspektivet undersöka vilka möjligheter barn med språksvårigheter ges för att fungera och utvecklas i relation till kamrater och samhället i stort.

### **Språkutvecklingsteorier**

Språkforskaren Lennerberg som Abrahamsson och Hyltenstam (2003) hänvisar till, hävdade i slutet av 1960-talet att det finns en kritisk period för att barn ska kunna tillägna sig språket. Denna period sträcker sig från 1½ till 12 års ålder. Under denna tid i livet bör barn ges många tillfällen att prata för att kunna utveckla sitt språk. Lennerberg påstod att då barn går in i puberteten är hjärnan färdigutvecklad och kan inte längre forma sig lika naturligt för inläring som tidigare. Denna syn på barns förmåga att tillägna sig språk, bekräftas av tesen att tonåringar och vuxna inte fullt ut kan lära sig främmande språk (Linell, 1982).

Det finns flera teorier kring hur man som barn tillägnar och lär sig sitt modersmål. Tre teorier har dominerat synen på barns språkutveckling, det är kognitiv, behavioristisk och nativistisk teori (Arnqvist, 1993; Svensson, 1998; Linell, 1982).

## **Kognitiv teori**

Kognitiv teori ser människan som skapare av kunskap och som en aktiv del i skapandet (Bjar & Liberg, 2003). Vygotskij (1999) ansåg att tänkandet och språket omöjligt kunde vara två skilda processer. Han skrev att de tankar som är förenade med ett ord utgörs av en helhet, ord och tanke, likt ett inre språk. Arnqvist (1993) skriver med hänvisning till Piaget och Vygotskij vars åsikter gick isär. Piaget menade att språket utvecklas i interaktion med omvärlden och är beroende av den kognitiva utvecklingen, medan Vygotskij å sin sida hävdade att talet är en förutsättning för den kognitiva utvecklingen. Piaget och Vygotskij var däremot överens om att utgångspunkten för den språkliga utvecklingen är barnets egen aktivitet (Arnqvist, 1999). Författaren skriver även att de båda menade att intellektet utvecklas då individen interagerar socialt med andra människor och materiella ting.

Svensson (1998) skriver att kognitiv teori grundar sig på att människan har ett behov av att uttrycka tankar och språket blir då ett redskap för att förmedla dessa. Författaren menar att när barn formulerar sina tankar inför andra, medför det en ständig utveckling av språket. Det blir mer avancerat och barnet får det därmed lättare att precisera vad det tänker. Den pedagogiska konsekvensen av denna teori blir att pedagogen bör ge barnet möjlighet att uppleva, leka och samtala med andra barn och vuxna (Svensson, 1998).

## **Behavioristisk teori**

Miljön har en avgörande roll i den behavioristiska teorin. Skinners modell av språkutvecklingen innebär att barn imiterar sin omgivning (Söderbergh, 1988). Språket utvecklas utifrån medfödda reflexer och formas genom positiv och negativ respons från den närmaste omgivningen (Arnqvist, 1993). Författaren pekar dock på brister i denna teori, med argumentet att det är omöjligt att lära sig så många ord enbart genom stimuli och respons. Barnets språkutveckling kräver mer än så och kritiker menar att de dessutom måste lära sig att tillämpa språkreglerna på egen hand (Arnqvist, 1993). Författaren ger Skinner medhåll i att den språkliga stimulansen är mycket viktig och att utvecklingen av barnets språk följaktligen beror på vilken stimulans det fått. Pedagogiska konsekvenser av denna teori blir att pedagogen ger respons på barnets försök till tal och kommunikation samt verbaliserar saker och skeenden i barnets omgivning för att därigenom öka dess ordförråd (Svensson, 1998).

## **Nativistisk teori**

Nativistisk teori ser barnets potentiella språkutveckling som medfödd. Chomsky (1999) menar att språket är något som utvecklas oberoende av barnet och dess omgivning och jämför detta "språkorgan" med kroppens övriga organ. Svensson (1998) skriver att det innebär att ett barn kan växa upp utan språkstimulans och ändå utveckla sitt språk, även om företrädarna för teorin medger att språkutvecklingen mår bra av näring i form av interaktion med sin omgivning. Grunden till talförmågan är genetiskt betingad, bland annat grundar sig teorin på att den grammatiska strukturen är medfödd (Söderbergh, 1988). Enligt Svensson (1998) blir den pedagogiska konsekvensen att pedagogen har en passiv inställning, eftersom språket utvecklas av sig själv.

## **Definition av begrepp**

### **Språksvårigheter**

Språksvårigheter är ett vitt begrepp och har haft olika fokus genom tiderna. Arnqvist (1993) definierar språksvårigheter som problem med att förstå och tillägna sig språket samt att kunna formulera sig. Det finns många individuella variationer av språkliga svårigheter varav vissa är

av övergående karaktär medan andra dröjer sig kvar eller blir bestående (Johansson & Svedner, 2003).

Genom hela uppsatsen har vi valt att använda benämningen *barn med språksvårigheter* i texten. Ordet *med* kan förklara svårigheten enbart som individbunden, vilket inte är vår avsikt. Flera källor anger att det finns genetiska orsaker till språksvårigheter liksom sociala faktorer. Vi menar att textens sammanhang visar på informanternas syn på svårigheten så vi har inte lagt fokus på benämningen *med* då vi tolkat vårt resultat.

### **Språkstörning**

Enligt Nettelbladt och Salameh (2007) ges diagnosen språkstörning när den språkliga utvecklingsnivån inte motsvarar barnets kronologiska ålder. De väljer medvetet att inte använda benämningen språkförsening, eftersom de menar att problematiken vanligtvis kvarstår i varierande grad. FN:s, Förenta nationernas, världshälsoorganisation, WHO, som nämns i Nettelbladt och Salameh (2007, s. 15) definierar språkstörning som ”störningar av den normala språkutvecklingen som uppträder i de tidigaste utvecklingsstadierna”. Heister Trygg (2003) menar att språkstörning kan förekomma i flera grader, alltifrån lätt till grav. Hon anser att en lätt språkstörning kan försvinna med tiden. Gravare fall av språkstörning växer dock inte bort, utan finns kvar under hela livet i olika grad. Flera författare som publicerats på senare år, bland annat Bjar och Liberg (2003), använder begreppet språkstörning, medan exempelvis Rudberg (1992) istället skriver om försenad eller avvikande språkutveckling. Specifik språkstörning innebär att språket är barnets huvudsakliga svårighet (Föhrer & Ancker, 2000). Om språkstörningen däremot överspeglas av ett annat handikapp, exempelvis autism eller ADHD, klassas språkstörningen som sekundär. Det behöver dock inte betyda att handikappet är en direkt orsak till språkstörningen (Heister Trygg, 2003).

### **Typisk språkutveckling**

De flesta barn utvecklar en god språklig förmåga när det gäller de fonologiska, grammatiska, semantiska och pragmatiska aspekterna av språket. Men det finns barn som inte utvecklar dessa förmågor i samma takt eller till samma nivå som sina jämnåriga (Nettelbladt & Salameh, 2007). Linell (1982) menar att definitionen av språklig och kommunikativ förmåga, optimal språkbehärskning, är att individen behärskar sitt modersmål och med det, på bästa sätt, kan göra sig förstådd och förstå andra verbalt, i alla tänkbara situationer. Språklig medvetenhet är ett vanligt begrepp. Det innebär att ha en medvetenhet om språkets form och innehåll, om vad och hur något sägs, samt att kunna skifta perspektiv mellan dessa sidor av språket, det vill säga användning (Föhrer & Ancker, 2000; Svensson, 1998).

#### *Språkets form*

De fonologiska och grammatiska delarna utgör språkets form. Den fonologiska färdigheten innebär att kunna uppfatta och urskilja olika språkljud, fonem, i ord (Evenshaug & Hallen, 2001). För att behärska språket krävs en kännedom om alla fonem och hur de uttalas. Svensson (1998) menar att den fonologiska medvetenheten har stor betydelse för barnets läs- och skrivinlärning. Barn som följer en typisk språkutveckling har, i skolåldern, vanligtvis färdigutvecklat den fonologiska färdigheten (Nettelbladt, 2007).

Grammatik omfattar både morfologi och syntax, alltså böjning av ord, småord samt hur ord kombineras till satser. De minsta betydelsebärande delarna i ett ord kallas morfem. Den morfologiska förmågan handlar om att kunna kombinera olika morfem till ord. Syntax handlar om hur orden sätts ihop till satser och meningar. Enligt Håkansson och Hansson (2007) använder barnet redan från början samma ordföljd som vuxna. Barnet utelämnar vissa

satsdelar, men de som finns med används i rätt ordning. Svensson (1998) menar att morfologisk och syntaktisk förmåga påverkar både läshastighet, avkodning och läsförståelse.

### *Språkets innehåll*

Semantik är ett annat ord för språkets innehåll och betyder läran om språkets betydelse. Denna del innefattar barnets förmåga att förstå vad ord och satser betyder. Medvetenhet om språkets innehåll är en förutsättning för att exempelvis kunna förstå vitsar och underförstådda meningar. En god semantisk förmåga innebär ett välfyllt ordförråd samt en förståelse för att ord, begrepp och satser kan ha flera betydelser. Nettelblatt (2007) framhäver att ordförrådets storlek kan vara svår att beräkna efter den så kallade ordförrådsexplosionen som vanligtvis sker i slutet av barnets andra levnadsår. Ordförrådet växlar också över tid, vi använder andra ord idag än för 20 år sedan. Miljön är ytterligare en faktor som påverkar utvecklingen av barnets ordförråd (Nettelblatt, 2007). Svensson (1998) anser att den semantiska kunskapen påverkar läsförståelsen, medan Evenshaug och Hallen (2001) anser att den semantiska förmågan och läsningen har en ömsesidig påverkan.

### *Språkets användning*

Den praktiska och funktionella delen av språket kallas pragmatisk. För att ha en god språklig förmåga krävs det, förutom form och innehåll, även att barnet kan använda språket i olika sociala sammanhang. Språket används olika beroende på vilken miljö människor befinner sig i och vilken social ställning man har i samhället. Pragmatisk förmåga innebär bland annat att kunna föra ett samtal. Under ett samtal turas parterna om att tala och lyssna. Genom att uppmärksamma varandras signaler och tonläge avläser parterna om de ska svara, byta samtalsämne eller avsluta samtalet. Svensson (1998) menar att turtagning skiljer sig åt mellan olika kulturer, vilket kan leda till missuppfattningar. Pragmatisk förmåga innebär att kunna anpassa sig till lyssnaren och leva sig in i dennes situation, samt att göra sig förstådd (Johansson & Svedner, 2003). Den pragmatiska aspekten av språket innefattar även icke-verbal kommunikation, exempelvis hör kroppsspråket till denna del av språket. Arnqvist (1993) menar att man kan läsa av barnets pragmatiska utveckling genom att iaktta följande:

- Barnet tar hjälp av sitt kroppsspråk för att förtydliga det som sägs verbalt.
- Barnet förmedlar upplysningar med sitt språk.
- Barnet kan följa dialogens samspelsregler.

## **Forskningsbakgrund**

### **Historik och tidigare forskning**

I slutet av 1800-talet började tyska och österrikiska läkare studera barn med språkstörningar, främst med artikulationssvårigheter. Intresset spred sig till Danmark och senare även till Sverige. I början på 1900-talet startade psykiatrikern och neurologen Alfild Tamm Sveriges första talklinik. Hennes insatser bidrog till ökad uppmärksamhet på betydelsen av att skilja språkstörningar från inlärningssvårigheter (Nettelblatt & Reuterskiöld Wagner, 2003).

I slutet av 1800-talet började tyska och österrikiska läkare studera barn med språkstörningar, främst med artikulationssvårigheter. Intresset spred sig till Danmark och senare även till Sverige. I början på 1900-talet startade psykiatrikern och neurologen Alfild Tamm Sveriges första talklinik. Hennes insatser bidrog till ökad uppmärksamhet på betydelsen av att skilja språkstörningar från inlärningssvårigheter (Nettelblatt & Reuterskiöld Wagner, 2003). Under 1970- och 1980-talet gjordes flera studier kring den fonologiska utvecklingen hos svenska barn med språksvårigheter. I slutet av 1990-talet studerades den grammatiska utvecklingen



och även förmågan att samspela hos barn med språkliga svårigheter. Det har också forskats kring samband mellan språk och neuropsykologi. Resultatet av dessa studier visar att språksvårigheter inte enbart innebär svårigheter i att kunna uttrycka sig, utan också svårigheter i att förstå språket på olika nivåer (Nettelbladt & Salameh, 2007). Uppföljningsstudier visar på att språksvårigheterna ändrar karaktär i takt med stigande ålder och kraftigt minskar då barn passerar 5 års ålder. Vissa resultat gör gällande att förekomsten är två till tre gånger vanligare hos pojkar (Föhrer & Ancker, 2000).

## **Aktuell forskning**

Bruce (2007) är en av få forskare som under senare år studerat barns kommunikation. Hon har undersökt hur barn med språksvårigheter kommunicerar med sina logopedter. Såväl grammatikträning som det spontana samtalet har studerats. Resultatet visade att barnen använde längre satser, samtidigt som logopederna återkopplade innehållet till barnets yttrande i större utsträckning under den fria konversationen. Däremot använder barnet ett mer korrekt språk i de konkreta undervisningssituationerna. Vissa reflexmässiga korrigeringar gjordes dock även under det fria samtalet. Bruce är noggarna med att påpeka att olika situationer passar olika barn, och att det ena sättet inte bör utesluta det andra. Vidare menar hon att munmotoriska hinder tjänar på att tränas i rena lärandesituationer, medan de rent språkliga svårigheterna kan ha mer att vinna på en friare dialog. Barnets förmåga att kommunicera med andra kan alltså utvecklas i flera olika sammanhang. Olika barn behöver olika stimulans och därmed samtalspartners av olika slag. Den språkliga utvecklingen gynnas om barn får möjlighet att samtala med dels barn i sin egen ålder, men även med barn som befinner sig på samma språkliga nivå som de själva. Bruce fann att i samtal med jämnåriga hände det sällan att barn med språksvårigheter själva förde samtalet. Däremot dominerade de gärna samtalen med yngre barn som befann sig på samma språkliga nivå som de själva. Båda typerna av samtal är viktiga för barnens språkutveckling.

Bruces resultat visar att man redan när ett barn är 18 månader gammalt, kan förutsäga om barnet kommer att få svårigheter i sin språkutveckling. Det är framförallt barnets språkförståelse och symbollek som har betydelse för den framtida språkutvecklingen. En sådan bedömning kan dock inte göras av föräldrarna, eftersom dessa har svårt att förhålla sig objektiva. Bedömningen måste därför göras av en logoped. Vidare menar Bruce att språkutvecklingen är relaterad till barnets utveckling i övrigt, undantaget den motoriska utvecklingen. Detta kan förklara varför sekundära språksvårigheter förekommer. Den andra aktuella diagnosen kan påverka barnets språkliga utveckling. Exempelvis påverkar faktorer som koncentrationsförmåga, social förmåga och minne även utvecklingen av språket.

Det har bedrivits forskning om orsaker till språksvårigheter, där bland annat ärftlighet har påvisats som en direkt orsak. En senare undersökning har visat att det finns en ärftlighetsfaktor som hämmar hjärnans utveckling och därmed språket. På senare år har det forskats mycket kring språksvårigheter ur olika teoretiska perspektiv där orsaker, förekomst och yttringar har fokuserats. Däremot har det inte forskats lika mycket om hur arbetet ser ut kring barn med språksvårigheter (Nettelbladt, 2007).

## **Språkstimulerande arbetsätt**

Ellneby (2007) menar att man kan förebygga och underlätta språksvårigheter genom att arbeta språkstimulerande inom förskola och skola. Vidare menar hon att störningar i barnets språkutveckling kan bero på flera orsaker så som fysiska, kognitiva och miljöbetingade faktorer. Förutsättningar för att språket ska utvecklas är enligt Ellneby:

- Barnets vilja att interagera med sin omgivning
- Den vuxnes respons på barnets kontakttagande
- Språkstimulans under fosterstadiet
- Ömsesidig, trygg kontakt med *en* vuxen

Det finns flera faktorer som är språkstimulerande och som är viktiga att tänka på i arbetet med barn med språksvårigheter. Ellneby poängterar samtalets betydelse för barnets språkutveckling. Genom att samtala med spädbarnet utvecklas grundläggande kommunikationsregler så som ögonkontakt, delad uppmärksamhet, turtagning samt att lyssna. När pedagoger samtalar med barn med språksvårigheter är det viktigt att fånga barnets uppmärksamhet, prata enkelt och kortfattat men ändå svara utförligt på barnets frågor (Espenakk, 2006). Lindö (2002) menar att det krävs inlevelseförmåga samt att pedagogen känner barnet och har goda kunskaper om barnets språkliga förmåga för att ett utvecklande samtal ska äga rum.

För att barn ska få möjlighet att utveckla sin språkförståelse och sitt uttal krävs det en språkstimulerande miljö kring barnet. Espenakk (2006) menar att barnet i en sådan miljö får höra många ord och lockas till att samspela med omgivningen. Lindö (2002) betonar vikten av att planera och inreda lokaler och klassrum till språkstimulerande miljöer. Det bör finnas möjlighet för barnen att sitta avskilt för att kunna koncentrera sig på exempelvis läsning eller lyssna på en saga samtidigt som det behöver finnas plats för gemenskap. Svensson (1998) anser att miljön ska vara full av text, symboler och bilder, samt att den ska erbjuda många böcker, dator, papper, pennor samt bokstäver i olika material. En plats som lockar till rollerkar ingår enligt Svensson också i en språkstimulerande miljö.

Nya begrepp och förståelse av dessa förankras hos barnet genom att det får direkt erfarenhet av olika föremål eller genom att omgivningen förklarar med andra ord. Hagtvet (2006) kallar direkt erfarenhet för försthandserfarenhet och menar att den främst fås genom att pedagogen benämner olika vardagliga aktiviteter som barnet gör. Hon betonar att om barnet inte får möjlighet att erfara olika vardagssysslor hemma är det desto viktigare att förskola och skola erbjuder barnet dessa. Söderbergh (1988) hävdar att vuxna är oerhört viktiga för barns språkutveckling, särskilt i 0-2-årsåldern. I denna ålder upplever de endast "här och nu"-situationer med sina kamrater, vilket tränar dem i den sociala förmågan men inte den verbala. Söderbergh menar att det är de vuxna som förmedlar språket, vilket barnet tar in och använder i samspel med andra barn. Leken är således viktig för att ge barnen rika möjligheter att använda redan inlärd ord och begrepp, men den vuxnes närvaro är central för att barnet ska vidareutveckla sitt språk.

Högläsning stimulerar barnets språkliga medvetenhet och ordförråd. Arnqvist (1993) menar att det är viktigt att pedagoger ställer frågor till barnen om sagors innehåll och att de bemöter barnens egna frågor på ett utvecklande sätt. Han påtalar även vikten av att låta barn i skolåldern sitta i smågrupper och diskutera texters innebörd, då det gynnar den fortsatta läsutvecklingen. Den språkliga medvetenheten stimuleras också genom att tala om det man läst och låta barnet återberätta. Pedagoger i förskola och skola kan också stimulera barns språkliga medvetenhet genom att leka med språket på olika sätt. Rimma, använda hemliga språk, dela och vända på sammansatta ord, samt hitta på nonsensord är exempel på språklekar som gynnar språkutvecklingen (Svensson, 1998).

## Uppdraget

### Förskolan och skolan

Att barn känner trygghet, får lust att lära och utvecklar en god självkänsla är förskolans uppdrag (Utbildningsdepartementet, 2006). En god pedagogisk kvalitet i verksamheten är grundläggande för att barnen utvecklar detta (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). Författarna menar att den alltid utgår från att de olika behoven som finns i verksamheten ska bli tillgodosedda. Enligt Skolverket (1998) uppnås pedagogisk kvalitet genom bland annat lärarnas kompetens, tydliga verksamhetsmål, samt en fungerande kommunikation med föräldrar. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar att pedagogernas förhållningssätt är avgörande för hur barnen utvecklar sitt intresse att lära sig om omvärlden. Ett ömsesidigt samspel mellan barn och lärare har härmed en stor betydelse för hur barnet ser på sin kommande skolgång och hittar motivation att lära. Upplevelse av krav och prestationsångest kan utvecklas hos barn i tidig ålder. Den pedagogiska kvaliteten i förskolan utgår ifrån den pedagogiska professionaliteten som finns bland lärarna (Pramling Samuelsson & Sheridan). Förskolans uppgift är att ge alla barn möjlighet att ”utveckla ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar” (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 9).

Skolan i sin tur har ansvar för att alla elever får goda förutsättningar att kunna delta i samhället. Detta ställer höga krav på skolan, att utforma undervisningen och utnyttja resurser så att det gagnar alla elever på bästa sätt. Detta gäller inte minst de elever som har behov av extra stöttning för att kunna klara sin skolgång. Enligt Lpo 94 ska lärarna ”uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd” (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 14). De barn som har språkliga och kommunikativa svårigheter kan behöva stöttning på flera områden under sin skolgång, så som sociala relationer, självkänsla och läs- och skrivinläring. Läraren skall även se till att varje elev ”upplever att kunskap är meningsfull” (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 12).

### Barn i behov av särskilt stöd

Det är viktigt att förskolan uppmärksammar barnens specifika svårigheter så tidigt som möjligt. Skolverket (2001) presenterar forskningsresultat som visar på att tidig upptäckt av barn i behov av särskilt stöd och snabba insatser i så tidig ålder som möjligt leder till den mest gynnsamma utvecklingen hos barnet. Rapporten framhåller att inställningen på förskolor ofta är avvaktande och därmed sätts insatser oftast in för sent. Det ska här tilläggas att det fonetiska ljudsystemet har utvecklats färdigt då barnet blivit mellan 4-6 år (af Trampe & Lundström-Holmberg, 1987). Heister Trygg (2003) skriver att då BVC, barnavårdcentralen, upptäcker en kommunikationsstörning hos barn i tidig ålder, bör detta uppmärksammas inför föräldrar och på förskola så att de skyndsamt kan sätta in åtgärder. Då barn vid 2½ års ålder har språkliga svårigheter kan BVC remittera dem till logoped för att få professionell hjälp. Heister Trygg framhåller att personal som arbetar med barn med språksvårigheter ska få tillgång till pedagogisk utbildning i alternativa kommunikationssätt så som tecken och bilder. Hon menar också att handledning av personalen behövs för att kunna tillgodose barnets behov på förskolan.

Enligt myndigheten för skolutveckling (2005) ska elever som bedöms ha rätt till särskilt stöd också ha rätt att få ett åtgärdsprogram. Ett åtgärdsprogram är ett sätt att systematisera insatserna samt presentera en helhetssyn för alla inblandade (Skolverket, 2001). En helhetsbild av barnet, miljön, barngruppen och pedagogiska resurser kartläggs inledningsvis vid upprättande av åtgärdsprogram. Det är då av stor vikt att man har barnets starka sidor i

åtanke och beroende på utfall använda sig av dessa. Svensson (1998) framhåller att en noggrann kartläggning av hela barnets situation är av stor vikt för att kunna hitta den metod som bäst lämpar sig för barnet. En djupgående analys av barnets behov minimerar risken att använda fel metod eller tillvägagångssätt. Författaren hävdar att denna kartläggning ska styra val av metod och inte hur tilltalande eller populär metoden är. Som pedagog ska man vara medveten om vad den specifika metoden tränar, men även vad den inte tränar.

## **Samverkan**

Förskolans och grundskolans uppdrag är att möta alla barn oavsett förutsättningar, behov och erfarenheter. För att klara detta krävs det kompetenta och kunniga lärare som samverkar med varandra. Lärarutbildningskommittén framhåller att specialpedagogisk kompetens är viktigt i ett arbetslag, eftersom det garanterar kunskaper om variationer i barns sociala och kunskapsmässiga utveckling (SOU 1999:63). Andersson (1996) betonar vikten av att pedagoger i grundskolan tar vara på den erfarenhet och kunskap som förskollärare har kring de barn som kommer till skolan. En av riktlinjerna i Lpfö 98 är att arbetslaget tillsammans med lärare i förskoleklass, skola och fritidshem skall uppmärksamma alla barn som är i behov av särskilt stöd (Utbildningsdepartementet, 2006).

Skolan har i uppgift att samarbeta med föräldrar för att ge goda förutsättningar för en lyckad skolgång för eleven. Utvecklingssamtal är en viktig plattform för att kontinuerligt följa elevens utveckling och sätta upp nya mål för elevens kunskapsinhämtande. Inom barnomsorgen läggs stor vikt vid föräldrakontakten då barnet hämtas och lämnas. Här finns möjligheter för lärare och föräldrar att etablera en god relation (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). Båda parter måste utgå från att man vill barnets bästa. Det krävs ett ömsesidigt förtroende mellan skola och hem för att ett gott samarbete ska utvecklas (Danielsson & Liljeroth, 1999). "Förskolans uppgift innebär att i samarbete med föräldrarna verka för att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar" (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 4-5). Inte minst är det nödvändigt att upprätthålla ett fungerande förhållande då barnet är i behov av särskilt stöd.

Skolverket (1998) konstaterar att det har blivit allt vanligare att kommunerna har centrala resursteam, i vilka bland annat tal- och specialpedagoger ingår. Resursteamerna har fått en konsulterande och handledande roll gentemot pedagogerna, samtidigt som de besöker elever i behov av särskilt stöd på skolorna. Detta är ett sätt för kommunerna att samla all specialistkompetens i en enhet. Då skolorna behöver extra resurser och specifik kompetens köper de tjänster från resursteamet. Skolverket framhåller att dessa specialister får hela kommunen som arbetsfält, vilket medför att de inte längre har lika god kännedom om miljön kring eleven jämfört med tidigare.

## **Metod**

### **Kvalitativ forskningsintervju**

För att få svar på våra frågeställningar har vi valt att göra en kvalitativ studie med intervju som forskningsmetod. Vi har haft intentionen att undersöka pedagogernas egna erfarenheter kring arbetet med barn med språksvårigheter. Kvale (1997) menar att den största vinsten med en kvalitativ metod är att det mellanmänniska mötet ger information kring upplevelser av kulturella, historiska, sociala och materiella förhållanden, vilket i sin tur leder till ny kunskap. Kvale poängterar att den kvalitativa forskningsintervjun är en specifik form av mänskligt samspel, där kunskap utvecklas genom dialog. En kvalitativ studie ger möjlighet att förstå

informantens erfarenheter och genom att direkt kunna ställa följdfrågor får intervjuaren möjlighet att nå en djupare förståelse.

## Urval

Samtliga 15 lärare som vi har valt att intervjua arbetar i dagsläget med barn som har språksvårigheter. Alla har i grunden en lärarutbildning och är idag verksamma i förskolan, grundskolans tidigare år eller som tal- eller specialpedagoger. För att säkerställa informanternas anonymitet har vi valt att numrera dem enligt tabell 1.

<b>Informant</b>	<b>Befattning</b>	<b>Arbetar i verksamhetsfält</b>
F1	Förskollärare	Förskola
F2	Förskollärare	Förskola
F3	Förskollärare	Förskola
F4	Förskollärare	Förskola
F5	Förskollärare	Förskola
G1	Förskollärare	Förskoleklass - år 3 inkl. språkresurs
G2	Lärare i de tidiga skolåren	Språkresurs förskoleklass - år 3
G3	Förskollärare	Förskoleklass
G4	Lärare i de tidiga skolåren	Förskoleklass - år 3 inkl. språkresurs
G5	Lärare i de tidiga skolåren	År 1-3
G6	Förskollärare	Förskoleklass
T1	Talpedagog	Förskola - år 9
T2	Specialpedagog	Förskola
T3	Talpedagog	Förskoleklass - år 9
T4	Talpedagog	Förskoleklass - år 9

Tabell 1.

Tabell 1 tydliggör inom vilket verksamhetsfält varje lärare är aktiv. Då vi citerar informanterna gör vi det med de beteckningar som finns i kolumnen längst till vänster. Lärarna är utvalda på grund av deras nuvarande aktiva arbete kring barn med språksvårigheter och förväntades därmed kunna bidra med betydelsefulla tankar till vår studie. Intentionen har varit att välja informanter som inte vet om varandras deltagande, detta för att de inte skulle få någon möjlighet att påverka varandras svar. Informanterna är utvalda dels genom våra egna kontakter och dels genom slumpvis rundringning till förskolor och skolor. Trots att de inte har valts utifrån kön är samtliga informanter kvinnor. Undersökningen är genomförd i tre olika kommuner och lärarna representerar sammanlagt 13 olika arbetsplatser. Syftet har inte varit att fokusera på skillnader kommunerna emellan, utan att se hur arbetet kring barn med språksvårigheter fungerar på olika arbetsplatser.

## Forskningsetiska regler

Efter den första muntliga kontakten skickade vi ut ett missivbrev (se bilaga II) för att informera om studien. I missivbrevet fick pedagogerna information om vad deras deltagande i undersökningen innebär samt att det är frivilligt att delta i vår studie. De upplystes även om samtyckeskravet, vilket innebär att de har givits möjlighet att när som helst avbryta sin medverkan i studien. De har även meddelats om att materialet kommer att behandlas

konfidentiellt, vilket vi anser är mycket viktigt för förtroendet och dessutom ett forskningsetiskt krav (Vetenskapsrådet, 2002).

## **Procedur**

Intervjuerna spelades in med bandspelare. Vi valde detta tillvägagångssätt för att kunna rikta hela vår uppmärksamhet mot informanten samtidigt som vi minimerade risken att gå miste om viktig information. Bandspelarna har underlättat betydligt i vår strävan att undersöka informanternas upplevelser och tankar. Ljudkvaliteten har varierat under våra inspelningar, vissa har varit av god kvalitet medan andra har varit sämre, vilket krävt mer tid för transkription. Våra intervjuer har även varierat i tid, några har varat i 20 minuter, medan andra har tagit strax över en timma. Vi har intervjuat fem informanter var och har därefter transkriberat de 15 intervjuerna till skrift. Under bearbetningens gång redigerades texten för att sortera ut upprepningar och ickeinformativa ord. Detta gör att intervjutexterna blev mer lättarbetade och informantens tankar och uttryck framkom tydligare. De 15 intervjuerna har transkriberats till 140 sidor text, vilket ligger till grund för studiens resultat.

Kvale (1997) menar att en kvalitativ intervju blir lyckad om intervjuaren är väl förberedd, engagerad och har gott om tid. För att undvika tidspress bokade vi en timma med varje lärare. Informanterna fick själva välja plats för intervjun, vilket i de flesta fall resulterade i att vi träffades på deras respektive arbetsplatser. Vi gav dem detta val för att skapa trygghet i intervjusituationen och därmed förutsättningar för ett bra samtal. Kvale betonar att intervjuaren måste veta hur och varför man intervjuar. Vi hade vårt syfte och våra frågeställningar i åtanke under intervjuerna för att kunna ställa relevanta följdfrågor. Intervjufrågorna (se bilaga I) har sin utgångspunkt i våra frågeställningar och har formulerats för att få svar på dessa. Kvale menar att intervjufrågorna med fördel bör vara halvstrukturerade och inriktade på temafrågor, vilket i vårt fall innebar arbetssätt, påverkan, samverkan.

## **Studiens giltighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet**

För att söka informanternas åsikter har vi utgått ifrån våra frågeställningar och utifrån dessa skapat kategorier, vilket var vår struktur för att försäkra oss om att vi har sökt efter relevanta uppgifter. Vi har i resultatredovisningen använt direkta citat från informanterna för att ge dem utrymme att själva förklara sina upplevelser. Den varierande ljudkvaliteten medförde att i vissa intervjuer har ord varit ohörbara. Vi anser dock att dessa bortfallna ord inte har skadat vår undersökning. Av sammanhanget kan vi ändå utläsa och tolka vad informanten menar, och vi ser inte att förståelsen är avhängig vissa ord. Alla författare har granskat och tillsammans reflekterat kring samtliga intervjutexter, vilket har minimerat risken för subjektiva tolkningar. Vi anser att detta tillvägagångssätt starkt bidragit till resultatets tillförlitlighet. Kvale (1997) framhåller att giltigheten stärks då flera personer diskuterat och undersökt texten. Tillförlitligheten anser vi styrks ytterligare av att de 15 informanterna representerar flera olika kommuner och ännu fler arbetsplatser.

Inför vår empiriska studie har vi läst in oss på ämnet för att därigenom införskaffa den förkunskap vi ansåg oss behöva inför intervjuerna. Därigenom har vi skapat möjlighet att på ett bra sätt kunna möta och förstå våra informanter.

Vi ser att varje intervju är unik, likaså sammanställningen av undersökningen. Resultatet bör ses som en djupstudie av dessa specifika lärares syn på sitt arbete, och kan därför inte generaliseras.

## Resultat

### Hur arbetar lärarna för att stimulera barns språkliga utveckling?

#### Kartläggning

Gemensamt för samtliga pedagoger vi talat med, är att deras arbete kring barn med språksvårigheter har sin grund i någon form av språktest. Utbudet av dessa tester tycks vara stort. Flera pedagoger vittnar om hur de provat sig fram genom den uppsjö av tester som finns att tillgå, innan de av olika anledningar bestämt sig för ett specifikt. Anledningarna till det slutgiltiga valet är flera. Talpedagogerna har i större utsträckning än övriga pedagoger själva provat sig igenom ett antal varianter, för att till sist hålla fast vid ett fåtal som de anser fungerar tillfredställande. Några av de förskollärare vi talat med använder sig av TRAS, tidig registrering av språkutveckling, för att kartlägga barnens språkliga utveckling. TRAS kommer från början ifrån Norge och fungerar som ett stöd i kartläggningen av barns språkliga utveckling. Varje barn observeras utifrån tre huvudområden:

- Samspel, kommunikation och uppmärksamhet
- Språkförståelse och språklig medvetenhet
- Uttal, ordförråd och satsproduktion

Pedagogen fyller sedan i tårtbitar i en cirkel allt eftersom barnet tillägnat sig dessa specifika kunskaper. Cirkeln är tänkt att gälla barn från 2 års ålder till dess att cirkeln är fylld, vilket den beräknas vara i 6-årsåldern. Materialet är alltså anpassat till förskolan. De kommuner i vilka denna studie är gjord, befinner sig i början av arbetet med TRAS, vilket gör att alla barn ännu inte har kartlagts enligt detta system. Meningarna om materialet är delade. Förskollärarna å sin sida är positiva till TRAS. De ser materialet som en hjälp i sitt arbete att upptäcka de barn som eventuellt behöver mer stöd ur en språklig aspekt. TRAS-cirkeln ger en tydlig översikt över barnets förmågor och eventuella svårigheter, och flera förskollärare menar att den kan användas för att illustrera detta vid utvecklingssamtal med föräldrar. Till varje huvudområde finns ett antal förslag på hur man kan arbeta med just den delen, så att barnet får rätt stimulans.

Flera förskollärare uttrycker däremot en viss oro över att kartläggningen ska bli alltför tidskrävande och menar att det i dagsläget redan finns för många moment som tar tid från arbetet i barngrupp. Många talar om att börja i liten skala och endast kartlägga de barn som de märker har en avvikande språkutveckling, alternativt alla barn i en åldersgrupp, detta för att minimera risken att utsättas för en tyngre arbetsbörda.

En lärare är uppenbart negativ till TRAS-materialets sätt att kartlägga barn. Hon anser att kartläggningen blir en form av bedömning, vilket hon menar går tvärtemot förskolans läroplan.

Man har ett material med cirklar så här, där man ska fylla i hur långt man har kommit. Det går helt emot våra styrdokument. I förskolan finns inga individuella uppnåendemål, och då ska vi inte göra någonting sådant här som är som att betygsätta barn. Det är totalfel att göra det (T2).

Samma lärare berättar att man i Norge har valt att plocka bort dessa cirklar för att flytta fokus från barnen till pedagogerna. Hon påpekar dock att rätt använt kan TRAS-materialet fungera bra.

Vår uppgift är att titta på oss själva. Vi kan använda sådant här material för att se att ”här har vi många barn som har svårigheter med denna biten av språket. Då behöver vi liksom lägga in mycket, mycket arbete på det. Hur ska vi göra då? Hur ska vi lägga upp vårt arbete?”. Då är det bra om man använder det så (T2).

De förskollärare som startat arbetet med TRAS, ger alla uttryck för att kartläggningen är ett sätt att uppmärksamma hur deras eget arbete fungerar. Det innebär således att de lyckats undvika de fällor som T2 varnar för. En förskollärare påpekar att användandet av TRAS faktiskt kan bidra till ett mer enhetligt arbetssätt på förskolorna.

Nu är det personal som har gått utbildning på varje avdelning och vi har köpt in ett TRAS-häfte till alla barn. Vi har gjort detta ett tag men vi börjar använda den mer och mer. Den har vi som grund för utvecklingssamtal med föräldrarna. Föräldrarna får inte detta material utan detta är ett stöd för personalen då vi gör våra barnobservationer. Det gör det lättare att jobba på ett likartat sätt här på förskolan (F4).

Förskollärarna största oro ligger alltså i tidsåtgången, medan talpedagogerna är mer bekymrade över den pedagogiska tanken bakom materialet.

Talpedagogerna använder sig också av andra tester för att kartlägga var barnen språkligt befinner sig. SIT, specialpedagogiska institutet, har utformat ett test som flera av talpedagogerna använder sig av. Ett annat vanligt förekommande test är ITPA, Illinois test of psycholinguistic abilities, vilket kan användas på barn från 4 år och uppåt. Testet består av 13 delar och undersöker bland annat elevens auditiva, visuella och motoriska förmåga. Två av talpedagogerna berättar att de har tillverkat egna bilder, vilka utgör en del av deras kartläggning. Anledningen till denna egentillverkning är i första hand effektivisering. Båda talpedagogerna menar att ett färdigt test enligt samma princip kan bestå av ett hundratal bilder, medan deras egna versioner omfattar långt färre. Syftet med bilderna är att barnen ska benämna vad bilden föreställer och att pedagogen då kan höra var eventuella luckor finns, uttalsmässigt.

Ja, det som jag har där lyssnar jag på flera ljud i samma ord. Men andra test där lyssnar man på ett ljud i taget till exempel kan de säga m i början, m i mitten och m i slutet på ord och så är varje ljud så. Och vissa ord ska man även lyssna på vokaler och sånt. Jag tror att det är uppåt 100 bilder och det tar ganska lång tid så jag har cirka 30 bilder (T4).

Utöver ovan nämnda test, finns det ytterligare ett stort antal som används ute i verksamheten, av såväl talpedagoger som övrig pedagogisk personal. Antalet test verkar vara lika många som antalet informanter.

Då kartläggningen visar att ett barn behöver extra stöttning i sin språkutveckling upprättas ett åtgärdsprogram, berättar två tredjedelar av lärarna. Enligt Lpfö 98 är detta inte något krav på förskolan, men det tillämpas på flertalet representerade förskolor i vår studie. Pedagogerna ser positivt på åtgärdsprogram, eftersom det är ett sätt att tydliggöra vad som görs, samt vem som ska göra vad i arbetet med barnet.

### *Sammanfattning och analys*

Resultatet visar att samtliga lärare planerar arbetet med barns språkutveckling utifrån en inledande kartläggning av barnets förmågor och svårigheter. Olika pedagoger väljer olika kartläggningsmetoder. Förskolans kartläggningsmetoder tenderar att eftersträva en helhetsbild av barnet, medan talpedagogernas tester oftare mäter specifika delar av barnets språkförmåga.



Förskolläraernas helhetssyn av barnet speglas i deras fortsatta språkarbete, medan övriga lärare tenderar att även fortsättningsvis fokusera på språkets specifika delar.

### **Samtal**

Samtliga informanter betonar samtalets betydelse för barns språkutveckling. Genom att lärarna sätter ord på saker och händelser i vardagen ges barnen möjlighet att ständigt vidga sitt ordförråd.

Jag säger det ibland när jag pratar med arbetslag som, med barn som har svårigheter med språk då, att de ska tänka på att de kan vara som en sportkommentator. Att de beskriver hela tiden vad de gör. Och som, för att då får ju barnet ord på och begrepp för saker. Så att, jag säger var som en sportkommentator i det ni gör med barnet (T2).

Genom att aktivt sysselsätta sig med barnet kan en grogrund för samtal skapas. Att praktiskt göra någonting tillsammans ger någonting att samtala kring.

Man kan gå ner till en snickarverkstad eller vad som helst. Är det någon som tycker det är roligt då går vi dit och jobbar där en stund, då får vi dels den här stunden tillsammans och dels kan det ge mycket diskussioner, att vi pratar mycket om det vi gör där (G6).

Jag har också ett barn med ett annat hemspråk och som har svårt med vad alla saker heter. Då har jag dels bilder med till exempel köksredskap, vi bakar ihop, jag ber henne ta fram vispen och annat som behövs till bakningen. Vi går igenom kökslådor och skåp. Vi pratar om sakerna och visar sakerna på bilder och jämför med verkligheten... (G1).

Samtidigt är det viktigt att ta vara på det vardagliga samtalet, vilket främst förskollärare och talpedagoger poängterar. Att ge barnen tid är ett råd från flera informanter. Tid för samtal och tid att lyssna på vad barnet vill ha sagt. Framför allt gäller det i fråga om barn som stammar. I dessa fall är det särskilt angeläget att ge dem tid att själva få uttrycka det de har att säga.

Men att man tänker på det att man ger dem den tiden som de behöver, inte avbryter och hjälper till utan att man låter dem tala till punkt själva. Ögonkontakt är jätteviktigt. Att man uppmärksammar så att de inte börjar undvika att prata och sådana saker (T3).

Fyra pedagoger berättar att de jobbar tematiskt under en längre tid. Temat genomsyrar alla delar i det pedagogiska arbetet och kan fungera som en grogrund för det vardagliga samtalet. Informant F1 berättar om ett specifikt temaarbete som hon har arbetat med:

Nu håller vi på med ett vattentema som har att göra med ”grön flagg”, ett miljöarbete. Vid uppstarten gick vi till stranden där barnen fick leta efter en skatt med guldpengar. Vi hade med håvar också. Då blir det att man pratar om det som barnen ser och hittar. Språket finns ju med hela tiden. Vi har gjort vattenexperiment också. Sedan har vi arbetat med fiskar och då har vi suttit i grupper och pratat, sjungit och gjort ramsor om fiskar (F1).

Temat är något som hela barngruppen berörs av, alltså inte bara de barn som lärarna uppmärksammat har språkliga svårigheter.

Några av lärarna nämner att det finns barn som väljer när de vill prata. Exempelvis kan de prata mycket hemma, medan de är tysta på förskolan, eller så pratar de med andra barn, men inte med vuxna. De lärare som har erfarenhet av dessa barn, menar att man med hjälp av olika material kan locka barnet att prata, vilket exemplifieras längre fram.

### *Sammanfattning och analys*

Resultatet visar att samtliga lärare framhåller vikten av att stimulera och ta vara på de tillfällen som ges till samtal. Lärare inom alla representerade verksamhetsfält prioriterar samtal som ett oerhört viktigt element i barns språkutveckling.

### **Språktränande metoder**

De lärare vi talat med som är verksamma inom grundskolan, tenderar i större utsträckning än förskollärare att använda sig av olika färdigställda arbetsmetoder. En lärare berättar om hur en av dessa metoder är upplagd:

Sedan finns det ett upplägg utifrån boken. Vi börjar med rim i början av terminen /.../. Sedan går vi vidare med ljud, stavelser, man klappar stavelser i ord. Det går vidare till sammansatta ord, att man kan dela på ord till exempel jordgubbe, jord-gubbe (G3).

Vilken metod lärarna använder sig av, skiljer sig åt från skola till skola. Gemensamt för flera metoder är att ge elever goda förutsättningar att utveckla sina läs- och skrivkunskaper. Dessa paketlösningar anammats mer sällan i förskolans värld. Förskollärarna tenderar istället att hämta idéer och inspiration från olika modeller, för att sedan använda de bitar som fungerar bäst i den aktuella barngruppen. Detta gäller i viss utsträckning även lärare i de tidiga skolåren, men tendensen är tydligare inom förskolan. Trots att det inte finns en gemensam, enhetlig metod ter sig arbetet relativt likartat på de förskolor vi har fått inblick i. Bornholmsmodellen, främst dess fokus på rim och ramsor, är den modell som har inspirerat förskollärarna mest, vilket visar sig i deras arbete med barns språkliga medvetenhet.

Man gör en mix av olika metoder. Det finns massor av olika sätt att lära sig läsa, till exempel Kiwimetoden, Bornholmsmetoden... En mix av allt det där (G2).

### *Läsning och skrivning*

Två tredjedelar av de tillfrågade, inklusive samtliga grundskollärare, lyfter fram läsningen som en viktig del i barnens språkutveckling. I förskolan sker läsningen i form av högläsning, ofta i samband med vilan efter lunch. Även friare berättarformer förekommer i form av flanosagor eller bordsteater. Stöd, i form av bilder eller föremål, för att visualisera sagans innehåll underlättar förståelsen för många barn och uppskattas av än fler. Informant F3 trycker på vikten av att läsa mycket och säger med eftertryck att de "läser mycket sagor". G6 är av samma uppfattning och hävdar "att läsa är det allra bästa tipset tycker jag".

Informant G2 ger flera exempel på hur hon har arbetat med olika barn för att få dem att finna en mening med sitt språkanvändande. Det som förenar hennes olika sätt att arbeta är att barnet har en mottagare i det som görs. Det kan vara klasskamraterna som får lyssna på något barnet skrivit, eller som i nedanstående exempel att eleven får skriva brev till olika personer.

Vi skrev brev till kungen, och fick svar, vi skrev brev till prinsessan Victoria och fick svar. Vi skrev brev till poliser. Det här kan låta jättekonstigt men han fick skriva, han kunde alla bokstäverna men han förstod inte varför han behövde kunna läsa och skriva och vad det var bra för. När han då fick respons på detta sätt av kungen, prinsessan Victoria, av polisen, vi gjorde även besök, då ramlade det ner... "Men det här är ju bra för mig. Någon tycker att mina frågor är viktiga." Han skrev stora A4 papper och det var stavfel men jag rättade inte eller påpekade inte utan han fick skriva sina bokstäver. Många gånger fick jag gissa vad han skrivit men jag läste nästan alltid högt igenom för honom för han behövde lyssna om det var rätt det som han skrivit och jag frågade om han ville att det skulle stå så (G2).

Exemplet ovan är ett konkret förslag på hur man som pedagog kan få en elev att känna mening i att skriva för att kommunicera. I detta specifika exempel integreras både skrivning och läsning.

### *Rim och ramsor*

Rim och ramsor är ett område som de flesta informanter trycker på ett flertal gånger under intervjuerna. Lärarna menar att barn, genom rim och ramsor, ökar sin fonologiska medvetenhet samtidigt som motorik och taktkänsla tränas, vilket har en positiv inverkan på den språkliga utvecklingen. I förskolan är rim och ramsor någonting som brukas dagligen med alla barn, inte bara med de barn som har behov av extra språkträning.

Att rimma är för att man skall kunna läsa och lyssna på hur ord låter i början och slutet och om ord låter lika eller olika. Att man gör barnen uppmärksamma på hur ord låter och inte bara på vad det betyder (T4).

Några lärare nämner rytmikövningar som ännu ett exempel på metoder med positiv inverkan på språkutvecklingen. Munmotoriken tränas i ramsorna, och barnen får omedvetet en känsla av var i munnen olika ljud ligger. Fyra pedagoger, från samtliga verksamhetsfält, berättar att de i många fall arbetar specifikt med munmotorik. Tillsammans med barnet identifierar de hur munnen ska bete sig vid formandet av olika ljud. Flera av dem har en spegel för att barnen ska kunna se sig själva när de arbetar med att producera olika ljud. Informant G5 förklarar att hon har lärt sig att ”ta vara på muskelminnet mera, hur det känns i munnen när man säger Y och U”. Med skolelever arbetar dessa lärare mer teoretiskt genom att i större utsträckning sätta ord på hur munnens delar ska samspela.

Då de är skolbarn kan man mer teoretiskt prata om ”hur håller du tungan?” ”Så här gör jag, jag håller munnen si och så gör jag så”. Och så tränar man, ibland kanske man måste ha en liten pinne eller liknande att försöka peta med, så att man visar på att det är så här du ska göra och så här det ska låta. Det kan man inte med de små! Man kan visa ”titta på min mun!” så stänger man den och säger M eller vad man nu gör. Man kan göra ett övertydligt L (tungan upp mot övre tänderna), det kan man också visa. Men man pratar inte teori på det viset med de yngre som med de äldre barnen (T4).

### *Sammanfattning och analys*

Resultatet visar att lärare i grundskolan tenderar att, i större utsträckning än sina kollegor i förskolan, använda färdigställda arbetsmetoder i sitt vardagliga arbete. Metoderna är ofta inriktade på elevernas läs- och skrivutveckling. Förskollärarna visar i större utsträckning ansats till att plocka det bästa ur flera olika metoder. Vår tolkning är att traditionen inom förskola starkt bidrar till dels ett lekbetonat arbetssätt, och dels ett naturligt samarbete inom arbetslaget. Flera viljor ger fler infallsvinklar och bredare kunskapsbas, vilket medverkar till fler valmöjligheter i arbetet. Grundskollärare arbetar enligt tradition mer enskilt, och även om graden av samarbete lärare emellan ökar, ser vi fortfarande en tydlig skillnad i jämförelse med förskollärare. Därför är det heller inte konstigt att lärare verksamma i grundskolan i högre grad håller sig till en arbetsmetod de kan och vet fungerar.

Förskollärarna använder sig dagligen utav rim och ramsor för att stimulera barnens språkliga medvetenhet. Ramsorna syftar även till att träna munmotoriken. Fyra lärare berättar att de dessutom tränar munmotorik mer specifikt med vissa barn. Två tredjedelar av de tillfrågade lärarna, inklusive samtliga lärare i grundskolan, uppger att läsning spelar en stor roll för den språkliga utvecklingen.

## **Arbetsform**

Med arbetsform menar vi undervisningsgruppens storlek och sammansättning. Vi har valt att fokusera på inkluderande, barnet i sin ordinarie grupp, kontra enskild undervisning. Lärare inom förskoleverksamhet bedriver i större utsträckning en inkluderande pedagogik jämfört med de lärare i grundskolan som vi talat med. Ett aktivt språkstimulerande arbete pågår ständigt i hela barngruppen, vilken även innefattar de barn som har någon form av språksvårighet.

Sedan så givetvis så är det ju alltid bra då om man kan sätta sig med barnet enskilt, men ännu viktigare är det att man kan få med barnet i en grupp (F2).

En tydlig tendens är att ju äldre barnet blir, desto oftare sker arbetet enskilt, alternativt i en mindre grupp om två till tre elever. Ofta sker detta i samband med att en talpedagog kopplas in. I förskolan sker många gånger talpedagogens arbete parallellt med förskollärarnas, medan det i skolan i större utsträckning handlar om isolerade undervisningstillfällen. Ingen av förskollärarna praktiserar enbart enskild undervisning, utan använder det i så fall som ett komplement till sitt övergripande arbete.

Men jag tänker inte att det är så bara att sitta i lilla rummet med ett barn, utan jag tänker att man ska jobba med mer hel grupp. Kanske först i en liten grupp, men sedan i hela gruppen så att det liksom, det ska vara kul grejor som man får lust att göra allihopa (G4).

Flertalet informanter ger uttryck för en lyhördhet och en vilja till flexibilitet beroende på barnets individuella behov. Detta visar sig sällan i praktiken och lärarna verkar inte ha någon reell möjlighet att påverka gruppstorleken. I första hand gäller det lärare inom grundskolan. De förskollärare vi talat med, ger uttryck för att i högre grad kunna påverka gruppstorleken. Även flera talpedagoger berättar att de själva kan välja att undervisa en elev enskilt, eller en mindre grupp elever vid varje tillfälle. Ingen av talpedagogerna undervisar i nuläget elever i helgrupp.

### *Sammanfattning och analys*

Resultatet visar att det finns en tendens till att undervisningen, i takt med barnets stigande ålder, bedrivs alltmer enskilt. Talpedagogerna har störst möjlighet att påverka barngruppens storlek vid undervisningstillfället. Informanterna ger uttryck för att klasslärare inte har någon reell möjlighet att påverka gruppstorleken, medan förskollärarna verkar ha en marginellt större möjlighet till det. Vår tolkning är att den enskilda skolans ekonomiska prioriteringar påverkar omfattningen av enskilda undervisningstillfällen. Förskolans strategi är istället att använda sig av de naturliga situationer som uppstår och se till motivation och samspelet i gruppen då de arbetar med språket. De arbetar inte gärna med barn enskilt.

## **Fri lek**

Som vi tidigare påpekat betonar samtliga lärare i grundskolan läsning som en viktig del i språkutvecklingen. Förskollärarna poängterar oftare vikten av barns fria lek. De framhåller att barn lär sig viktiga bitar som samspel, turtagande och språkförståelse genom lekens samtal. Totalt understryker hälften av lärarna den fria lekens betydelse för barns språkutveckling.

Vi har vårt TRAS-material och det vi observerar särskilt är samspel, kommunikation och uppmärksamhet. Ömsesidigheten finns i samspelet som grundläggs i ögonkontakten och turtagandet. Allt detta tränas i leken, därför är leken så oerhört viktig för barn. De lär genom lek med andra barn och där tränas samspel. Uppmärksamhet är också en viktig del, det finns barn som kanske inte är uppmärksamma hela tiden (F4).

Skillnaden på var i undervisningen olika lärare lägger sin tyngdpunkt, uppmärksammas av en talpedagog. Hennes önskan är att förskolepedagogikens lekbetonade filosofi ska få leva kvar längre upp i åldrarna.

Istället för att ta upp förskolepedagogiken till skolan så har man plockat ner skolpedagogiken till förskolan och det är inte bra. Det här med lek är ju så viktigt! Det är ju så att man lär sig genom att leka och det är inte alltid det syns att man har lärt sig men det märks! Att kunskap inte syns på papper eller i böcker kan ibland vara svårt att tänka på (T4).

### *Sammanfattning och analys*

Resultatet visar att förskollärarna poängterar den fria leken som en viktig grogrund för barns språkutveckling, då den tränar barnets samspel med omgivningen. Även en av talpedagogerna lyfter fram leken, och uttrycker en önskan om ett mer lekbetonat arbetssätt högre upp i åldrarna. Att den fria leken ses som så värdefull, tolkar vi som en självklar följd av lärarnas betoning på att ta vara på det vardagliga samtalet.

### **Hjälpmedel**

Med hjälpmedel menar vi det konkreta arbetsmaterial som används i det språkliga arbetet med barnet. Efter vad som framkommit i våra intervjuer, har vi valt att lägga fokus på följande:

- Bilder och spel
- Tecken som stöd
- Datoranvändande

### *Bilder och spel*

Användning av bilder i arbetet kring barn med språksvårigheter är en faktor som förenar samtliga informanter. Bilder finns överallt och endast fantasin sätter gränser för dess användningsområden. I första hand används bilder för att stimulera och uppmuntra till kommunikation, men de används också som ett sätt att tydliggöra vad som sägs verbalt, ett sätt att underlätta kommunikation. Ett barn med talsvårigheter kan med bildernas hjälp lättare göra sig förstådd, och på samma sätt använder lärare bilder för att tydliggöra det talade ordet för de barn som har svårt med språkförståelsen.

Vi skulle åka till badhuset och han skulle gå på toaletten men han var jättearg och ville inte. Då hämtade vi bilden på badhuset och när han såg den så var det inga problem med toalettbesöket. Bilderna har en funktion för honom. Men många gånger tror jag att han förstår saker men det är en hjälp. Det gäller även sagor. När man sitter och läser en saga visar man ju bilder eller använder lådor med material. Genom att göra det så blir det tydligare för alla barn. Vi arbetar så med alla barn så därför blir det inte att man arbetar enskilt med ett barn (F1).

De lärare vi talat med ger en mängd olika exempel på hur de använder bilder i arbetet med barn med olika former av språksvårigheter. Med utgångspunkt i bilder kan de flesta variationer av språkliga färdigheter tränas. Konkreta exempel på detta är sekvensminne, läsriktning och meningsbyggnad såväl som uttalssvårigheter. Gemensamt för samtliga pedagoger är att de använder sig av bilder på flera olika sätt. Att använda bilder och utveckla olika spel av dessa är en tendens som genomsyrar samtliga pedagogers arbetssätt.

Flera av de lärare vi talat med vittnar om att utbudet av material är stort. Samtidigt menar de att en stor del av det som finns att tillgå är krångligt att använda eller kräver mycket förberedelser. Pedagogerna är överlag positiva till att det ständigt kommer ut nya material på

marknaden, men efter att ha provat dessa visar det sig att de flesta ändå återgår till sitt redan invanda underlag. Något oväntat står sig betydligt äldre material väl i konkurrensen med de nyare alternativen. Många pedagoger berättar att de dessutom gör mycket eget material. Den stora tidsåtgången vägs upp av att det egenhändigt gjorda materialet blir mer effektivt och intresseväckande för barnen.

### *TAKK*

Tecken som alternativ kompletterande kommunikationsmetod, TAKK, nämns av närmare hälften, sju av 15, av lärarna. Metoden är vanlig i arbetet kring barn med sekundär språkstörning. Flera pedagoger poängterar att tecken som stöd inte får förväxlas med teckenspråk, även om flera tecken är identiska. I det här fallet fungerar tecknen som stöd till det talade språket och inte ett substitut. Tecknen fungerar som en visuell och sensorisk förstärkning av det verbala språket, påpekar en talpedagog. Hon menar att inläringen gynnas av att flera sinnen aktiveras.

I samband med att TAKK kommer på tal, poängterar flera av pedagogerna att ögonkontakt är oerhört betydelsefullt. Ögonkontakten betonas även av pedagoger som inte använder sig av TAKK. Det är en del i det totala kroppsspråket och bidrar på så vis till att tolka helheten av det som sägs. Särskilt viktigt blir det att hålla ögonkontakt om barnet har en hörselnedsättning.

Det är viktigt att man alltid pratar framför henne och har ögonkontakt för hon läser av på läpparna. /.../ Det är viktigt att kolla så att hon hör och hänger med. Så vi har små tecken oss emellan så att inte alla behöver höra om jag frågar om hon till exempel behöver gå på toaletten. Jag märker att vi har börjat kommunicera mer med ögonen (G3).

### *Datoranvändande*

Fyra lärare berättar att de emellanåt använder sig av datorn i sitt arbete kring barn med språksvårigheter. Två olika syften har utkristalliserats i intervjuerna. Några pedagoger använder sig främst av diverse språkträningsprogram, medan andra hoppas kunna stimulera samtal och främja diskussioner i anknytning till datoranvändandet. Det tidigare alternativet är vanligare i skolan och sker ofta individuellt. Flera av datorprogrammen syftar till att utveckla specifika delar av språket. Andra lärare förespråkar att barnen sitter tillsammans vid datorn, för att därigenom stimulera dem till att kommunicera med varandra. Genom detta samspel hoppas de utveckla barnets helhetsuppfattning av språket, alltså att öka deras språkliga medvetenhet. Denna inställning är tydligare bland lärare i förskolan än i skolan.

### *Språkotek*

Ett par lärare talar om att någon form av språkotek är under uppbyggnad. Dessa språkotek är tänkta att fungera som materialbank där det ska finnas färdigt språkstimulerande material att låna. Dessa planer har skapat en stor förväntan hos berörda pedagoger och förhoppningarna är höga. Flera lärare hoppas kunna spara in den tid det tar att på egen hand tillverka likvärdigt material. Dessutom uttrycker de att det finns ett behov av att få nya tips och idéer.

### *Sammanfattning och analys*

Resultatet visar att samtliga lärare använder sig av någon form av hjälpmedel i arbetet kring barn med språksvårigheter. Bilder används av alla pedagoger och hälften av lärarna använder sig dessutom av tecken som stöd för att ytterligare tydliggöra det talade ordet. Datorn är ännu ett hjälpmedel som används i arbetet, i förskolan för att stimulera till kommunikation, och längre upp i åldrarna för att träna specifika delar av barnets språk. Några lärare berättar om

språkotek som är under uppbyggnad, ett ställe där de i framtiden ska kunna låna material, samt få tips och idéer. Det är tydligt att samtliga lärare strävar efter att ge barn verktyg att kunna kommunicera med sin omgivning. De högt ställda förväntningarna på språkotek tolkar vi i några fall som en osäkerhet hos lärarna. Flera av dem ger uttryck för att söka en trygghet och en tilltro till sin egen förmåga. Vi ser att ett lager med språkstimulerande material skulle kunna bidra till att fylla det behovet.

### **Vad påverkar lärarnas val av arbetssätt?**

Arbetssätt väljs utifrån vilken eller vilka delar av språket som barnet har svårt med berättar informanterna. T2 betonar att hon utgår ifrån om barnet lär sig bäst med ögat eller örat, detta ger signaler om hur pedagogen kan fortsätta arbetet. Det krävs att man anpassar och är flexibel uppger flera informanter.

### **Motivation**

Motivation är av stor betydelse för utvecklingen av barnets språk säger informanterna. T3 har erfarenhet av att barn inte vill komma till hennes arbetsrum, vilket hon säger måste respekteras. Istället försöker hon i dessa situationer finna andra vägar för att barnet ska få den träning det behöver, exempelvis genom föräldrarna. Att se möjligheter och inte hinder är a och o framhåller en informant. G6 framhåller att barnets medvetenhet om sina egna svårigheter, ofta motiverar dem till att träna bort sina språkliga svårigheter. Flera pedagoger betonar vikten av att anpassa sitt arbetssätt för att hitta något som barnet fastnar för, och säger att det inte får kännas för kravfyllt då de arbetar. Motivation kommer av att barnet ser det värdefulla i att lära sig. Om det förstår vad språket är till för kommer motivationen av sig själv, har en grundskollärare upptäckt.

Jag tänker inte så här att det här barnet har språksvårigheter utan man ser på intresse, när man arbetar med bokstäver och med att läsa och på om barnet fullständigt fastnar. /.../ När en elev inte kommer vidare i en text och den har det jättejobbigt med samma text hur mycket träning och samtal vi än har om texten, då kan jag börja undra (G2).

G4 har reflekterat över sitt arbetssätt och förstått att det inte går att göra på samma sätt med alla elever. Därför ser hon mer på vilka uppgifter barnet koncentrerar sig på. Det är då betydelsefullt att bygga upp ett material som ger barnen lust att arbeta. F2 uppger att hennes strategi för att göra barn motiverade är att ta fram humorn hos barnen. Ett sådant lustfyllt möte med barnen är viktigt tycker alla pedagoger i studien. Språkträningen kan bedrivas i olika miljöer, barnets intresse avgör arbetssättet.

### *Sammanfattning och analys*

Här kan vi se att lärarna pratar om olika motivationer. Att de ska finna rätt arbetssätt så att barnen får lust att träna på sina språkliga svårigheter betonar vissa lärare medan andra arbetar för att barnen ska se och förstå språkets funktion och genom denna insikt få motivation att vilja använda språket.

### **Fysisk förmåga**

Fysiska skador, exempelvis cp-skada, uppges av alla informanter påverka val av arbetssätt. Som vuxen behöver man vara uppmärksam på de barn som inte kommit igång med sitt tal i förskolan, eftersom det kan vara tecken på något annat än en försening i talet. Exempelvis kan en utvecklingsstörning eller autism ligga till grund för en avvikande språkutveckling. T2 har erfarenhet av att autistiska barn väljer att inte prata fast de kan, ofta kan orsaken vara att de inte förstår varför de ska kommunicera och språket har därför ingen funktion för dem.

11 av 15 pedagoger berättar att orsakerna till att barn får hjälp med språket är de fysiska skadorna barnen kan ha drabbats av i tidig ålder eller som foster. En talpedagog framhåller en ej namngiven barnläkares tankar om att för tidigt födda barn utgör en stor grupp som är i behov av språklig stimulans. Hörselskadade barn har flera informanter erfarenhet av, och uppger att denna grupp ofta får talsvårigheter. Lärarna tar upp att de använder tecken som stöd när de arbetar med barn som har Downs syndrom, men även med hörselskadade barn i något fall. Det centrala är att barnet får ett uttrycksmedel.

Det är ett hjälpmedel för att barnet ska få komma till tals. Om barnet inte kan prata så måste det få möjlighet att göra sig förstådd och då ger vi barnet ett verktyg (T1).

Några lärare har erfarenhet av barn som har haft för kort tungband. T4 berättade att det är viktigt för ljudningen att tungsträngen klipps bort innan barnet är i skolåldern. Barn som har klippt av tungsträngen behöver hjälp för att lära sig använda tungspetsen och producera vissa språkljud. Barn som har läpp-, käk-, eller gomspalt får ofta ett nasalt tal uppger informanterna. Ofta har dessa barn genomgått många operationer och behöver träna både språk och munmotorik.

Flera lärare nämner att språksvårigheter kan vara genetiskt betingade. Ett stort antal föräldrar har bekräftat inför våra informanter att de haft samma språkliga svårigheter som sina barn, under sin uppväxt. T1 och T3 har erfarenhet av barn som stammar. T3 berättar att en del av dessa barn kan vara ängsliga och då inriktas arbetet mer på avspänning än på själva stamningen. Hon tycker att det är svårt med dessa barn eftersom stamning inte kan tränas bort helt. T4 jämför stamning med dyslexi, det går att arbeta med men det finns kvar.

Man vet ju fortfarande inte idag med bestämdhet vad stamning beror på. Det man vet är att det går i familjer. Man vet att det är fler pojkar, fyra på en flicka, som drabbas av stamning. Pojkar har ett svagare nervsystem, nervkostym som min pappa brukade säga, än vad flickor har. Så att jag kan lugnt säga att 90 %, om inte mer utav alla barn jag undervisar är pojkar (T3).

Lärarnas syn på begreppet språksvårigheter innefattar främst barns svårigheter med uttal. Alla informanter framför att det är viktigt med ljudningen. Om man inte kan ljuda, kan man heller inte få ihop alla ljud till ord. G3 hävdar att uttalet är viktigast, för det är svårt att göra sig förstådd annars. T4 påtalar betydelsen av att utveckla munmotoriken under barnets tidiga år. Hon säger att tungan är en stark muskel som måste tränas och användas. Om den blir slapp får barnet svårt att producera vissa språkljud. Att använda napp för länge kan få konsekvenser för uttalet, vilket kan bidra till att barn senare behöver talträning.

### *Sammanfattning och analys*

Vi kan konstatera att barn kan ha svårigheter med språket av olika fysiska skäl. Läraren får utifrån orsakerna planera sitt arbete vilket kan se olika ut. Med barn som har Down Syndrom arbetar lärarna med tecken för att de ska få ett kommunikationsredskap, medan de barn som har svårt med uttalet får talträning.

### **Språkförståelse**

Flera av våra informanter har fått ökad medvetenhet kring språksvårigheter genom TRAS-utbildningen. Informanterna framhåller att barnets svårigheter också innebär att förstå andra och att genomföra instruktioner. "Förståelsen är lika viktig som att tala", påpekar F3. Barn med språksvårigheter kan även ha svårt med den röda tråden i sitt berättande och de kan ha svårt med grammatiken. Den språkliga medvetenheten är en viktig grund att stå på uppger de,



och säger att detta kan saknas hos barn med språksvårigheter. G1 säger att barn kan ha svårt att klassificera saker och att sätta namn på en hel grupp, exempelvis köksredskap. Det är därför viktigt att använda sig av material som får barnen att berätta, att träna sig i att använda sitt ordförråd och att hålla den röda tråden kring det aktuella ämnet.

Ja, om vi säger att jag har ett barn som har svårt med meningsbyggnad så använder jag lite olika bilder som jag lägger i en rad och så får barnet beskriva varje bild så att det blir en mening. Sedan frågar jag så att de får svara så att det blir hela meningar (G1).

Erfarenheten av vad som fascinerar barn avgör valet av ett visst material, uppger flera informanter. Då man arbetar med barnen i de lägre skolåren behöver man arbeta mer praktiskt. Då lärarna väljer att arbeta med bilder eller konkreta föremål gör de det med motiveringen att det blir tydligare för barnen.

Alla talpedagoger har framfört att tillägnandet av språklig medvetenhet är av stor betydelse i förskoleåldern. Några lärare i studien har upplevelser av att barn med språksvårigheter har svårare än sina klasskamrater att förstå hur ord låter, hur man rimmar och höra att ljuden är lika eller olika i ord. Flera talpedagoger och grundskollärare uppger att de ofta möter barn som inte har förmåga att tillägna sig denna medvetenhet kring språket. Barn i grundskolan får ofta enskild undervisning för att få de bästa förutsättningarna att förstå språket.

T1 hävdar att om barn inte lär sig att forma olika ljud och automatisera dem så finns heller inte minnesfunktionen som behövs för att få ihop ljud till ord. Om barn har dålig auditiv perceptionsförmåga eller kort arbetsminne gör detta att de inte kan ta till sig undervisningen som det är tänkt och de får svårt att koncentrera sig i den stora barngruppen.

Att barnet har svårt att tillägna sig ord och begrepp och förstå vad de innebär. Att viktiga funktioner som för oss är självklara inte finns. Funktioner som perception, minne, munmotorik och koncentration. Men barn är olika så därför kan man aldrig se generellt på detta (T1).

### *Sammanfattning och analys*

Här kan vi se att lärarna tycker att tillägnandet av språklig medvetenhet är viktigt. Barn som har svårt med att ljuda, med att rimma och med att kategorisera ord. Denna svårighet kan ha sin grund i att barnet har för kort arbetsminne och svårigheter auditivt så att språket blir svårt att tillägna sig. Men vi ser även att yttre faktorer som stora barngrupper och för abstrakta lärandesituationer kan vara orsaker till att barnet inte kan koncentrera sig för att lära.

### **Bristande språklig stimulans**

Flera informanter har nämnt att barn som har svårt med språket kan ha svårt med meningsbyggnad samt har ett fattigt ordförråd. G3 uppger att den största gruppen hon undervisar idag utgörs av de barn som har ett fattigt ordförråd och som har svårt att sätta ihop korrekta meningar. Hon säger sig kunna se tendenser till att de barn som inte gått i förskola har ett fattigare ordförråd jämfört med de barn som varit placerade i förskola. Hon berättar att de inte uttrycker sig lika detaljerat som förskolebarnen.

Flera lärare har påtalat att barn inte får den stimulans de behöver. Talpedagogerna i studien påpekar detta mest frekvent, och uttrycker oro över att barn idag inte får den vuxenkontakt och dialog som är så viktig för deras språkutveckling. Flera lärare påtalar att många barn växer upp i torftiga språkmiljöer.

Men jag tycker att talsvårigheter har ökat. Och det kan ju ha sin grund i sociala saker. Att det blir mindre och mindre samtalstid mellan barn och föräldrar till exempel. /.../ Och dessutom idag så är det så att barn törstar efter vuxenkontakt. (T3)

T4 säger att denna brist på vuxenkontakt kan medföra att barn får ett dåligt ordförråd och att de fortsätter att prata småbarnsprat. Hon har erfarenhet av att barn säger vovve, pippi och bäa i 5-6-årsåldern. Att barn använder napp för länge kan medföra stora problem vad gäller munhålets utveckling vilket medför att barn senare kan behöva talträning.

Sedan finns det sånt som påverkar hur de uttalar /.../ det låter hemskt men föräldrar gör så gott de kan men en del föräldrar förmår helt enkelt inte, de förstår inte att man måste prata med barn. De förstår inte att barn mår bra av att läsas sagor för och de förstår inte att barn inte kan gå med nappen i munnen då de är 4-5 år. De förstår inte att man inte ska låta en 4-åring fortfarande äta mosad barnmat och dricka välling ur nappflaska - för sånt påverkar faktiskt munmotoriken. Har man napp när man lär sig prata så kan man inte säga vissa ljud för då sitter nappen i vägen (T4).

Några informanter har uppgett att det inte finns tid för att ge enskild stöttning till barn med språkliga svårigheter i verksamheten.

Vi försöker använda logopedens material men det är tidsbrist och stor barngrupp och vi får ingen extra tid för att jobba extra med honom (F5).

T3 tycker att det är konstigt att åtgärder för barn med språkliga svårigheter inte sätts in tidigare än vad som görs idag. T3 och T4, som representerar två olika kommuner, startar inte upp ett kontinuerligt arbete med barn förrän de fyllt 6 år. T3 efterlyser en stor insats ifrån början, vilket hon är övertygad om kommer leda till minskande problem för barnen när de ska lära sig läsa och skriva i skolan. Kunskap om barnets problematik är viktig ute i verksamheterna understryker T3. G4 framhåller att hon "tror att medvetenheten hos dem som har med barn att göra hela tiden, ger den största effekten". Tre informanter har i intervjuerna betonat pedagogernas förhållningssätt och den vardagliga kvaliteten i skolan och förskolan, och säger att det är där språket utvecklas.

... man frågar sig vad som är mest effektivt om ett barn är sent med sitt språk. Är det att gå hos en talpedagog en halvtimme i veckan som det ofta blir, eller är det att få mer tid med mamma och pappa? Så att det är inte så enkelt. Sedan det, det är jättebra att vi har tillgång till det, till talpedagoger, men det är kvaliteten i vardagen som egentligen är det allra viktigaste för att utveckla ett språk (T2).

### *Sammanfattning och analys*

Lärarna är oroliga över att barn idag inte får tillräcklig vuxenkontakt, detta har enligt dem medfört att barn har ett fattigare ordförråd och svårigheter med meningsbyggnad. För att möta dessa barn vill talpedagogerna att insatser sätts in tidigt i förskolan. Några lärare lyfter den enskilda träningen som viktig för barnens språkutveckling medan andra framhåller den vardagliga kvaliteten och språkmedvetna pedagoger som mest betydande för barnet. Den förstnämnda gruppen pedagoger påtalar därmed tidsbrist medan den sistnämnda berättar om arbetet med sig själva som pedagoger och det dagliga arbetet i verksamheten.

### **Samspel**

F1 hävdar att det är lättare att hjälpa ett barn som har språksvårigheter om det sociala samspelet med jämnåriga kamrater fungerar. Hon har erfarenhet av att barn fått utbrott då hon

har försökt arbeta enskilt med det. F3 upplever inte att det sociala samspelet är något problem, hon säger att barn kommunicerar trots svårigheterna. De flesta pedagoger i studien framför att det inte är ovanligt att barn som har språkliga svårigheter blir utåtagerande.

Då de inte kan göra sig förstådda, det är ett stort hinder för dem för det blir så mycket kring det. Kan man inte göra sig förstådd så blir det jobbigt för dem, de kan bli aggressiva m.m. Det är jätteviktigt att man kan förmedla sina tankar och vad man vill (G6).

Att samspela med andra barn kan vara svårt då barnet har uttalssvårigheter. Flera lärare har upplevelser av att barn som har språkliga svårigheter blir missförstådda och utstötta av andra barn. Barnen i gruppen eller klassen kan tycka att de är besvärliga att umgås med och det är lätt att de barn som har språksvårigheter hamnar vid sidan om. G6 uppger att hon lägger ner ett stort arbete kring barn som har språkliga svårigheter. Hennes strategi är att höja deras status bland de andra i gruppen.

De här barnen kan hamna vid sidan om, de andra barnen tycker att det barnet är jobbigt och de förstår inte vad det säger och får då barnet göra lite sådana här roliga saker så lyfts det här barnet (G6).

Pedagogerna som ser det värdefulla i att arbeta i grupp berättar att de väljer detta för ökad motivation hos barnet samtidigt som det ges möjlighet att samspela med varandra. Flera förskollärare betonar vikten av att barn som har språksvårigheter ingår i leken med sina kamrater, eftersom de då får språkträning samtidigt.

Det har inte blivit så mycket enskilt arbete med honom i år. Vi har jobbat mer med att han ska vara med, komma in mer i leken och att han får sina kompisar, den biten är viktig för honom. Och att han där tränar sitt språk, i dialog med andra barn (F5).

Många av lärarna har stött på tysta och blyga barn, och berättar att då dessa barn har språksvårigheter kan det vara svårt att upptäcka det. Att barn är tysta kan orsakas av dåligt självförtroende. Flera lärare betonar vikten av att skapa en trygghet hos barnen, det är en förutsättning för lärande. När man träffar barn med dålig självkänsla är det alltså där de första insatserna måste sättas in uppger några lärare.

Att våga tro på sig själv, indirekt blir det att jag arbetar med självförtroendet. Det gör jag med alla mina elever, talar om att de är viktiga och att de kan (G2).

T3 framhåller att vårt tal och språk är starkt förknippat med vår personlighet. Därför är det viktigt att som pedagog inte kritisera barnets språk, eftersom barnet kan uppfatta det som kritik mot sig som person. G5 upplever att en pojke har intagit en roll, att det hör till hans identitet att låta på det sättet han gör.

### *Sammanfattning och analys*

Pedagogerna har tagit upp barn med svårigheter och deras relation med kamrater. Lärarna ser det sociala samspelet som ett medel för att barnet ska utvecklas i sitt språk samtidigt som här nämns att språket behövs för ett fungerande samspel. Barnets självförtroende lyfts ur två perspektiv. Dels arbetar lärarna med självförtroendet för att åstadkomma ett lärande. Detta görs genom att skapa en trygghet för barnet. Dels arbetar de för att barnets identitet påverkas av språksvårigheten och målet är då att barnet ska känna sig trygg i sin person. Att barnet blir missförstått och utstött påverkar både dess identitet och kontaktsökande med jämnåriga.

## **Pedagogiska perspektiv**

Flera lärare påtalar och reflekterar över att barn med språksvårigheter är en barngrupp som växer. De framhåller att de har sett en markant ökning de senaste åren.

Det är ju barn som intellektuellt hänger med, men inte utvecklar språket. Och det är ju en väldigt komplicerad grupp och det är ju en grupp som ökar också. Ja, det är det. Och det kan vara barn som är uppe i skolåldern och inte kan prata, som pratar väldigt begränsat (T2).

Arbetsform väljs med utgångspunkt i lärarnas egna personliga uppfattningar. T3 och G5 uttrycker att det är viktigt att klasslärarna får mycket extra hjälp kring barn med språksvårigheter. De beskriver att i skolans värld hinner man som klasslärare inte ta ut en elev för enskild undervisning. "Det finns alltid de barn som behöver mycket stöd och idag finns det många olika problem inne i klassrummet" säger T3. Flera lärare är övertygade om att barn behöver enskild undervisning då de har svårigheter.

Det, det är så många barn som behöver få hjälp och den bästa hjälpen ger man ju individuellt egentligen. Eftersom alla barns utveckling är olika och eftersom det är så specifikt... (T3).

Att man ska börja tidigt med språklig träning har flera lärare uttryckt, men var gränsen för att sätta in tidiga insatser ligger är de mer osäkra på. G6 hävdar att det är en svår balans mellan att vänta in barnet och att sätta in resurser i form av talpedagog. Hennes erfarenhet är att man oftast avvaktar med talpedagogens stöd tills barnet börjar i förskoleklass. T3 säger att de är fler talpedagoger med inriktning på skolan men endast en talpedagog med inriktning förskola.

Vår förskoletalpedagog då, hon har ju hela kommunen, och det är för mig lite konstigt att vi inte börjar tidigare. Jag har alltid hävdat det, att ju tidigare vi börjar, desto bättre är det, desto färre problem i skolan tror jag med läs- och skrivinläring. Så jag tycker att man ska satsa ifrån början (T3).

Vi har i intervjuerna med förskollärarna uppmärksammat att deras egen inställning till barn som har språkliga svårigheter är att avvakta och se vad som händer. Lärarna ser till barnens rättighet att få en chans att utvecklas och komma ikapp själva, innan de sätter in insatser i någon form. Informanterna uppger att insatser förekommer i förskolan men dessa riktas till yngre barn som har en utvecklingsstörning exempelvis autism eller till 4-5 åringar då pedagogerna oroas inför deras kommande skolgång. Förskollärarna säger att de kan ha reagerat på barnets tal i 2-3-årsåldern, men att de har avvaktat med faktiska insatser. F4 säger att processen från upptäckt till insats kan vara lång, och hon uppger flera skäl till att vänta med insatser. F4 ger en god bild av de fyra förskollärares attityd till insatser:

... barn måste få en chans att utvecklas i sin egen takt, vi kan ju inte bara komma och tro att det är fel ifrån att de är riktigt små. Barn är ju olika så det är kanske först när föräldrar till barn i 3 års ålder börjar reagera på att det är något konstigt, och att vi också kanske börjar fundera. Då säger vi att vi, ett halvår till så jobbar vi på som vi gör. För jag menar att barn utvecklas hela tiden av automatik i den verksamheten vi har här och i miljön hemma. /.../ det är processer som tar tid. Man ska smälta det som både personal och som föräldrar. /.../ Ja, så att det kommer upp till 4 och 5 års ålder är inget konstigt (F4).

### *Sammanfattning och analys*

Vi ser här att flera lärare i studien anser att elever i grundskolan som har svårigheter är i behov av enskild undervisning, de anser detta vara den bästa pedagogiken för dem. G5 som är den enda klassläraren i studien uttrycker stort behov av hjälp i sin klass, vi kan se att hennes

arbetssituation inte ger tid över till elevernas behov av extra stöttning. Lärarna i studien har olika förutsättningar för att kunna arbeta med barn med språksvårigheter. De lärare som har befattningen språkresurs är mer fria att sätta ihop en liten grupp eller arbeta enskilt, de arbetar vid sidan om klassläraren.

Flera lärare har märkt en markant ökning av barn med språksvårigheter. Samtidigt kan vi se att förskollärares inställning är avvaktande mot språkinsatser, de vill i första hand låta barnet utvecklas av sig självt. Deras uppfattning är att de är sena i talet och att det kommer senare, av sig självt.

## **Resurser**

Kommunens resursfördelning påverkar hur insatser och arbetet med barn som har språkliga svårigheter prioriteras. Två kommuner har under det senaste året gett öronmärkta pengar till verksamheterna för att mer aktivt arbeta med språket, både i förskolan och i grundskolan. Dessa pengar har gått till anställning av en språkresurs i den ena kommunen och inköp av material i den andra.

Men nu fick vi göra en beställning på material. Alltså färdigt material ur en katalog just för språkutvecklingen. Det var pengar riktade till detta. Vi fick inte beställa någonting annat utan just det, 1 200 kronor per avdelning (F2).

Då det blir aktuellt för talpedagogen med uppstart av arbete med ett barn, inleds det med att barnet placeras i kölistan. T2 och T3 är i intervjuerna bekymrade över dessa kölistor, de framhåller att barnen som de behöver träffa blir allt fler och med det ökar deras arbetsbelastning. T3 och T4 besöker till exempel inte längre de barn som inte kan uttala R, då det inte längre finns tid för det.

Pedagogernas kunskap och erfarenheter påverkar hur de arbetar med barn som har språkliga svårigheter. Flera av informanterna har gått utbildning inom TRAS. De talpedagoger som deltagit i vår studie förlitar sig på de erfarenheter de tillägnat sig genom åren, de är idag vana vid att möta barn med språkliga svårigheter. G5 framhåller att man måste reflektera runt de erfarenheter man skaffat sig. Alla uttrycker att de vidareutbildningar de gått har varit värdefulla och gett nya insikter. G5 understryker att kompetensutvecklingsdagar inom området varit värdefulla. Många pedagoger inom de olika verksamhetsfälten säger att de har höjt sin kompetens genom litteraturläsning.

Man lär hela livet, det kommer alltid nya barn och alla barn är unika, ingen är den andre lik, man kan tycka att man har träffat många barn men det finns alltid något nytt. Då kan man läsa litteratur med fokus på det som just det barnet har svårigheter med. Det gäller att ligga i, att läsa och lära, man får inte tro att man blir fullärd (G5).

## *Sammanfattning och analys*

Kommunerna ger öronmärkta pengar till sina enheter vilket ger oss bilden av att fler verksamheter kommer satsa på ett språkstimulerande arbete. Vi kan även se att talpedagogernas ökande arbetsbelastning på sikt kan avstanna med dessa öronmärkta pengar. Då talpedagogerna i studien främst arbetar inom grundskolan skulle deras arbetssituation se annorlunda ut om förskolan mer aktivt arbetade med språket.

## Hur samverkar lärarna i arbetet kring barn med språksvårigheter?

### Arbetslag och andra pedagoger

Nästan alla informanter i förskolan berättar att de hjälps åt i arbetslaget när det gäller arbetet kring barn med språksvårigheter. De frågar och uppmuntrar varandra och kommer med tips. Flera förskollärare uttrycker att det kan vara krävande att arbeta med ett barn som har språkliga svårigheter och att det då är bra att det finns flera pedagoger som stöttar och avlöser varandra.

Ja, hela arbetslaget hjälps åt. Detta barn som vi har nu är inte mitt ansvarsbarn utan en annans men vi hjälps åt. Vi jobbar alla i det vardagliga så vi finns med allihopa (F5).

Två av fem informanter i grundskolan säger att de samarbetar i arbetslaget. G5 uttrycker att de diskuterar med och stöttar varandra vid oro och funderingar. En informant tar också hjälp av lärare i svenska som andraspråk och speciallärare. Tre pedagoger har tid avsatt för att arbeta som språkresurs och har egna arbetsrum. De samarbetar med respektive klasslärare istället för hela arbetslaget. G2 berättar att hon arbetar mycket ensam.

Det är med dem som är klasslärare, som har eleverna, och med förskolepersonal som har förskoleklasserna./.../ Men jag kan också säga att jag är ganska ensam i mitt arbete för det är jag som arbetar med eleven, det är jag som planerar upp mitt arbete många gånger och sedan berättar jag för klassläraren hur jag tänker kring den här eleven och hur jag tänker arbeta. Jag frågar om det är något som hon vill väva in i arbetet som till exempel förförståelse, något som de arbetar med i klassen (G2).

### *Sammanfattning och analys*

Resultatet visar att fler informanter i förskolan än i grundskolan upplever att de hjälps åt i hela arbetslaget. Tre av fem lärare i grundskolan samarbetar med andra lärare utanför arbetslaget. Resultatet kan påverkas av att dess tre grundskolepedagoger har tid och plats avsatt för att arbeta som språkresurs i eget rum. Vår tolkning är att de på så sätt arbetar mer ensamma. En annan orsak kan även vara att arbetslag har en längre tradition i förskolan än i grundskolan, och därför ses som mer naturligt.

### **Talpedagog**

Fler informanter i grundskolan än förskolan uppger att de i vissa fall samarbetar med talpedagog i arbetet kring barn med språksvårigheter. Flertalet informanter uttrycker att de pratar med föräldrarna innan de tar hjälp av talpedagog när det gäller ett enskilt barn. Då talpedagogen behövs i verksamheten är det pedagogerna i förskola och grundskola som initierar kontakten. Däremot uttrycks skillnader i hur de går till väga. Några informanter kontaktar talpedagog via telefonsamtal medan andra går via barn- eller elevhälsoteamet, BHT respektive EHT, där rektor, skolsköterska, kurator och specialpedagog ingår. En informant i grundskolan vänder sig direkt till talpedagogen eftersom denna finns under samma tak.

Pedagoger i förskola kontaktar talpedagog när de upplever att något barn har uttalssvårigheter eller som T4 uttrycker ”när det är något som inte stämmer”. T4 säger också att hon blir kontaktad av förskollärare när de funderar över barn som snart ska börja förskoleklass. Flera talpedagoger berättar att de kommer ut i verksamheten för att lyssna på barnets svårigheter och att de sedan bedömer hur arbetet ska fortskrida. Tre informanter nämner inget samarbete alls med talpedagog, när det gäller arbetet kring barn med språksvårigheter.

Pedagogerna i förskolan gör tillsammans med talpedagogen en kartläggning av barnets språkliga utveckling. En sådan kartläggning innebär enligt T1 en beskrivning av vilka delar i språket som barnet behärskar och vilka delar det behöver utveckla. När pedagogerna upprättar åtgärdsprogram är talpedagogen också delaktig. T3 uttrycker att "vi är en åtgärd" och säger också att talpedagoger vanligtvis ingår som en del i åtgärdsprogram och det fortsatta arbetet med elevens språksvårigheter.

### *Arbetsmaterial och förslag på arbetssätt*

I vår studie uppger de flesta lärare i förskola och i grundskola att de får olika arbetsmaterial och förslag på arbetssätt av talpedagogen. F4 säger att hon får hjälp med hur hon ska träna olika ljud som barnet enligt talpedagogen saknar och som det behöver träna på. Pedagogerna får även tips på lämplig litteratur kring språksvårigheter. G2 säger att hon tar emot tips och material av talpedagogen men att det sedan är upp till henne hur och vad hon väljer att arbeta med. Detta är något som en talpedagog också bekräftar. Flera pedagoger i grundskola säger att de i sin tur delger föräldrar information och arbetsmaterial. G3 och G5 betonar att föräldrarna efterfrågar material och förslag på arbetssätt.

Och sedan kan jag också ge tips om litteratur, material, hur andra arbetar som fungerar bra. Fast det är deras val vad de tar till sig. Jag säger aldrig att "gör så här!", utan det är deras val (T2).

Föräldrarna kommer hit ibland, de säger att de har arbetat med material och undrar över vad de kan göra mer. Då fyller vi på (G5).

Två informanter i grundskolan har tät kontakt med talpedagog och får mycket råd och stöd i arbetet med språksvårigheter. Båda pedagogerna känner att de kan bolla sina tankar och frågor med talpedagogen och på så sätt utveckla arbetet med barnen. Det kan också vara så att idéerna tryter eller att pedagogerna behöver få en ny infallsvinkel.

Om jag inte kommer någon vart så får jag tänka om. Då kanske jag konsulterar talpedagogen och frågar vad hon tycker och om jag tänker fel eller om det är rätt att arbeta så här. Försöka tänka vidare. Det måste man verkligen göra, det är jätteviktigt (G2).

### *Handledning*

Flertalet av talpedagogerna säger att de handleder och stöttar pedagoger i förskolan och grundskolan i arbetet kring språksvårigheter. Förutom att delge konkreta och praktiska förslag på material och metoder försöker de också stärka pedagogerna i sin yrkesroll genom att vägleda dem i sitt tänkande och göra dem medvetna om sitt förhållningssätt.

Så min roll är att försöka slussa dem till att hitta arbetssätt som de tycker känns bra för dem./.../få dem att uttrycka vad de märker fungerar bra och vad som fungerar mindre bra (T2).

T1 berättar om ytterligare ett sätt att handleda vilket kallas modellhandledning. Detta innebär att hon initierar olika övningar med barnet medan pedagogen först observerar för att sedan ta över arbetet. Talpedagogen fungerar som en modell. I början kommer hon ut till verksamheten ofta för att observera och lyssna hur pedagogen arbetar med barnet. Talpedagogen och pedagogen samtalar sedan om undervisningen.

Jag brukar alltid säga att jag finns med och jag talar om vad du är bra på men jag kan också tala om vad du behöver förbättra. Jag säger inte vad pedagogen inte kan utan vad som kan bli

bättre. Alla gör ju utifrån sitt bästa men ibland kan man göra saker bättre om man blir medveten om det (T1).

### *Relationer mellan pedagoger och talpedagog*

T3 uttrycker att hon har många kontakter med olika pedagoger att hålla reda på och anser att hon tar på sig för mycket arbete. Hon säger att hon försöker delegera arbetsuppgifter till de pedagoger i grundskolan som kan för att minska på sin arbetsbelastning. T4 säger att hon ibland måste ringa logoped på grund av att föräldrar eller pedagoger har missat eller uppgett felaktig information från denne.

Ja, och det är också så med väldigt många utav oss, att vi kanske tar på oss lite för många elever. Själv undervisar jag nu alltså 29 elever. Och jag träffar de med de största svårigheterna två gånger i veckan. Och sedan försöker jag lämna ifrån mig uppgifter till dem som kan (T3).

F4 säger att hon upplever en trygghet i att samarbeta med talpedagogen eftersom denna har mer kompetens i barns språkutveckling. Flera av förskolans och grundskolans pedagoger säger att de väntar in talpedagogens bedömning innan någon specifik språkträning påbörjas. Nästan alla informanter uttrycker att talpedagogen tar över träningen med barnet om barnets svårigheter är stora. Enligt F2 tar det tid att få hjälp av talpedagog medan G3 säger att ”man kan säga till när man behöver hjälp och stöttning”. F2 uttrycker att det går fortare om fler trycker på om att hjälpen behövs. Hennes åsikt är att det är talpedagog eller logoped som avgör om barnet ska få enskild språkträning och att pedagogernas åsikter inte väger lika tungt.

Ja, om talpedagogen säger att ”ja men det här barnet behöver inte alls språktränas”, ja då ska det ju inte språktränas. Men det har aldrig hänt. När vi har kommit så långt, så har det ju oftast varit att vi ja, vad ska man säga, så pass kan vi nog höra ändå... Däremot ibland, så kan det ju vara så att man som i ett fall här nu, så har ju även ett utav barnet varit hos en logoped. Och första gången barnet var hos logopeden, så kom det tillbaka ett papper med att ”tycker inte att det är så alarmerande än, utan vi kan avvakta och se”. Då var det ju givetvis svårare för oss att trycka på att vi tycker att det ska till en talpedagog (F2).

### *Sammanfattning och analys*

I resultatet tycker vi oss märka en osäkerhet gentemot talpedagogen hos flera av pedagogerna. De avvaktar och inväntar talpedagogens bedömning av barnets språkliga svårigheter och flera pedagoger betonar talpedagogens kompetens. Vår uppfattning är att flera av pedagogerna inte litar på sin egen kompetens och erfarenhet. Några informanter i grundskolan är dock tydliga med att de själva bestämmer upplägget på sitt arbete med barnet. En anledning till osäkerhet hos informanter kan vara talpedagogens bemötande och auktoritet. Vår tolkning är att vissa talpedagoger har svårt att delegera arbete till pedagoger i förskola och grundskola, och gör sig på så vis oumbärliga

### **Specialpedagog**

Specialpedagogen har enligt flera informanter i förskola och grundskola en handledande funktion och ger pedagogerna råd och stöd i arbetet. Informanterna tar hjälp av specialpedagog när de har frågor kring hur de ska arbeta både enskilt och med hela barngruppen. Av informanterna är det fler förskollärare än grundskollärare som först vänder sig till specialpedagog i arbetet kring barn med språksvårigheter. Flera av pedagogerna påtalar att föräldrarna måste vara tillfrågade innan specifika barn diskuteras.

Ja, vi kan ta upp det så här: vi har ett problem på vår avdelning eller det här är jobbigt just hos oss. Då kan hon komma till oss och ha ett möte. Vi kan prata och bolla med henne om



situationer vi inte behärskar utan att föräldrarna vet om det. Det gäller inte bara språket utan språket är bara en liten del i det här. Det kan vara mycket sociala svårigheter, den sociala biten är mycket stor. De vi samarbetar med runt barnet är BVC och specialpedagogen som hjälper oss med andra kontakter (F1).

Men vi kan även få handledning av specialpedagogen till arbetslaget om man känner att vi har det här barnet eller de här barnen som fungerar så här och så här och undrar hur vi ska jobba för de ska utvecklas på bästa sätt, då kan hon hjälpa oss. Specialpedagogen har mer fördjupade kunskaper kring t.ex. autism (F4).

Specialpedagogen finns också här på skolan och hon kommer in tidigt och får en bra inblick i barnens språkutveckling. Hon brukar göra en TRAS- bedömning på barnen (G3).

F2 uppger att hon samarbetar med specialpedagog vid barnomsorgskonferenser. Dessa möten återkommer flera gånger varje termin. Vid dessa konferenser finns det möjlighet att diskutera olika svårigheter i barngruppen utan att behöva uppge ett specifikt barn. Några informanter berättar att det finns motsvarande konferenser i grundskolan. F2 tycker att specialpedagogen är bra på att lyssna och har en god förmåga att lyfta och tydliggöra olika frågeställningar i arbetslaget. F5 uttrycker att hon kontaktar specialpedagog när hon har funderingar kring barn i behov av särskilt stöd. F1 och F5 uppger att specialpedagogen kommer ut i verksamheten för att observera hur barn fungerar i grupp medan talpedagogen fokuserar på barns språk.

Hon tittar på hela hans förmåga, hur han tar kontakt med andra barn, den sociala delen mera. Hur han fungerar i barngruppen. Sedan är logopeden inkopplad mer för språket (F5).

### *Sammanfattning och analys*

Alla informanter i förskolan och grundskolan samarbetar med talpedagog eller specialpedagog i arbetet kring barn med språksvårigheter. Samarbetet består i att pedagogerna får råd och stöd, tillgång till arbetsmaterial, samt handledning. En del informanter kontaktar talpedagog eller specialpedagog direkt medan andra först måste gå via rektor. Hur kontakten tas ser vi bero på var talpedagog och specialpedagog har sin arbetsplats och det skiljer sig både mellan rektorsområden och mellan kommuner. Intensiteten i handledning och hjälp med arbetsmetoder och material från talpedagoger varierar mycket. Det finns stora skillnader i hur lång tid det tar innan talpedagogen har möjlighet att hjälpa till i verksamheten. Vi tolkar dessa variationer som följer av politiska beslut, kommuners ekonomi samt vilken syn på barn och lärande som är rådande.

Vi kan också se i vårt resultat att talpedagogens och specialpedagogens arbetssätt skiljer sig genom att specialpedagogen ser till hela barnets livssituation och inte specifikt på barnets språk så som talpedagogen gör. Denna skillnad kan bero på de olika professionernas kompetens men även här kan synen på barn och lärande ha en stor påverkan.

### **Föräldrar**

De flesta informanter upplever att de har ett gott samarbete och en god kontakt med föräldrarna. De påpekar vikten av att föräldrarna tränar hemma med sina barn. Synen på vad föräldrarnas roll innebär skiljer sig bland informanterna. G4 uttrycker att föräldrarna inte har en ”medveten aktiv roll” medan G3 och G5 berättar om föräldrar som frågar vad de kan göra hemma med barnen. Alla informanter upplever att de flesta föräldrar vill och försöker hjälpa barnen hemma.

De har en jättestor roll. Föräldrarna är det viktigaste i barnets liv. Vi är ett komplement. Om inte föräldrarna gör sitt hemma, då är det ganska... Då blir det lite haltande. Men, min erfarenhet är att föräldrarna gör allt och väl det för de vill sina barns bästa (F2).

De delges också vad vi arbetar med och de får information om vad de kan göra hemma. De kan ju göra mycket hemma (G1).

Fyra pedagoger betonar vikten av att bemöta föräldrarna med respekt och ödmjukhet samt att få dem att känna sig delaktiga. De menar att det är föräldrarna som bäst känner sina barn och att de som pedagoger kan stärka dem i sin föräldraroll genom att påtala hur viktiga de är för sina barn. F4 uttrycker att det tar tid att bygga upp en relation och att föräldrar reagerar olika inför barnets svårigheter. G6 tycker att det är viktigt att inte ställa för höga krav på föräldrar.

Det är också viktigt att föräldrarna känner att de får vara föräldrar, att det inte ska vara massor att tränas på hemma (G6).

Har man ett gott samarbete då gör eleven framsteg. Men elever som har det svårt socialt och inte får den stöttning och feedback hemifrån den går på mycket knotiga ben. Då är det ännu viktigare att vi inte ger upp utan visar att jag finns för dig, jag vill att du ska lära dig och jag ska göra allt för att hjälpa dig (G2).

T3 säger att föräldrar är de bästa medarbetarna samtidigt som hon uttrycker att hon "ser till" att båda föräldrarna arbetar med barnet om de är skilda. T4 betonar vikten av att träna med barnet hemma på "rätt" sätt. T2 uttrycker att det är viktigt att man arbetar med samma tecken både i förskolan och i hemmet. T2 tycker att det ska vara en samordning med föräldrarna så att de kan "göra samma hemma".

### *Sammanfattning och analys*

Alla informanter uttrycker att föräldrarna har en viktig roll i arbetet med barns språkliga svårigheter. Däremot råder det delade åsikter kring vad föräldrarnas roll innebär. De flesta pedagoger har positiva erfarenheter av att samarbeta med barnens föräldrar och några betonar vikten av respekt och samsyn. Informanterna har olika uppfattningar om hur mycket föräldrarna ska träna hemma med sina barn. Talpedagoger och några grundskollärare betonar vikten av att träna hemma, vilket talar emot uppfattningar om att föräldrar måste få chans att bara vara föräldrar. Flera informanter berättar att de skickar hem samma material som används i skolan. Vår uppfattning är att det görs rutinmässigt även utan föräldrarnas önskan. Vi tolkar detta som att samarbetet till stor del sker på lärarnas villkor.

### **Andra professioner**

Flertalet informanter i förskola och grundskola samarbetar med logoped endast vid enstaka fall när barnets språkliga svårigheter är stora. Vid dessa tillfällen har informanter fått arbetsmaterial av logoped och även förslag på arbetssätt. Enligt en talpedagog är logopeden aldrig ute i verksamheten utan det är talpedagogens uppgift. Tre av fyra talpedagoger har däremot ett stort samarbete med logoped. T1 uppger att hon har telefonkontakt med logoped varje vecka. Flera av talpedagogerna säger att de får råd och stöd av logoped samt att de tillsammans regelbundet stämmer av barnets språkliga utveckling.

Jag kan få råd och stöd av logopeden samt information om vad de tycker jag ska göra eller om de tycker att jag är inne på rätt (T3).

Några av informanterna i förskolan berättar om ytterligare samarbetspartners så som BVC sköterska, distriktsköterska, barnläkare och psykolog. F1 samarbetar ibland med BVC, medan F5 rekommenderar föräldrarna att kontakta BVC om de är oroliga över barnets språkliga utveckling. F5 har inget direkt samarbete med BVC. F1 har också kontakt med barnhabilitering och socialtjänst då det också rör sig om sociala svårigheter. F4 berättar att hon har samarbetat med psykolog när det gällt barn med autism. En informant i grundskolan har också tagit hjälp av psykolog. G2 betonar vikten av att våga be andra professioner om hjälp och att släppa all prestige när det gäller arbetet med barn som är i någon form av svårighet.

Om jag ser tillbaka på andra elever som jag har arbetat med så har jag konsulterat specialpedagog och även psykolog i vissa fall. Det får man inte dra sig för. Ibland kan jag känna att vi lärare och pedagoger är lite rädda för att, när vi eventuellt kör fast och det gör man, det är mänsklig, ta hjälp. Det kan, förstå mig rätt, vara lite prestige för en del, att de känner sig misslyckade som pedagoger och lärare. Men det får man inte göra tycker jag, för det är ens plikt och skyldighet som pedagog att gå vidare (G2).

T2 ingår i en stödenhet och samarbetar mycket med skolpsykolog och socialtjänst. Hon deltar tillsammans med skolpsykologen i barnomsorgskonferenser där olika former av problematik tas upp och diskuteras. T2 uttrycker också att föräldrarna ansvarar för kontakt med sjukvård och pedagogerna ansvarar för det pedagogiska arbetet. Ytterligare två talpedagoger tar upp socialtjänst och barnhabilitering som samarbetspartners. Hur samverkan utvecklas beror enligt T1 på vilka svårigheter barnet befinner sig i och hur hela familjens livssituation ser ut. Hon betonar också att det finns krav från högre instans att samverka inom hela regionen.

Det är ju ett påbud från vår (västra) region att vi ska samarbeta och det finns riktlinjer för hur vi ska samarbeta. Varje chef har med sin personal gått fortbildning för att veta hur vi ska göra och vem vi ska ta kontakt med. Det ska vara naturligt att ta hjälp av varandra. Det finns kanske barn som har kontakt med socialtjänsten och då kan rektorn initiera möten då alla parter är med så att vi samarbetar (T1).

T2 har kontakt med Specialpedagogiska institutet, SIT. Dit kan man enligt henne vända sig om kommunens resurser inte räcker till. På SIT finns det möjligheter för pedagoger som arbetar med barn med språksvårigheter att få fortbildning och ökad kompetens inom området. Personal från SIT kan också komma ut i verksamheterna och leda kurser eller handleda runt enskilda barn.

### *Sammanfattning och analys*

I resultatet ser vi även en tydlig skillnad i specialpedagogens och talpedagogens arbete. Flera informanter uppger att specialpedagogen ser till hela barnets situation, medan talpedagogen fokuserar på barnets språkliga utveckling. Specialpedagog och talpedagog samarbetar ofta med andra professioner utanför skolan så som logoped, socialsekreterare, personal på barnhabilitering och psykolog, trots att några av dem anser att sjukvården är föräldrarnas ansvar.

Talpedagogerna i studien samarbetar mer med andra professioner som exempelvis logoped, än vad lärare i förskolan och grundskolan gör. Talpedagogerna tar hjälp av logoped för att få råd och stöd i sitt arbete. Andra professioner kopplas in då barnet har svårigheter utöver språket I vårt resultat tycker vi oss se ett närmast hierarkiskt förhållande mellan talpedagog och logoped, liksom mellan lärare och talpedagog. När talpedagogerna i studien känner sig

osäkra kontakter de logoped för att få råd och stöd i sitt arbete. Av samma orsaker vänder sig studiens lärare till talpedagog.

### **Överlämningssamtal**

Alla informanter i förskolan har någon form av överlämningssamtal med pedagoger i förskoleklass. Enligt F2 berättar pedagogerna vid dessa samtal om barnens utveckling för att mottagande pedagoger i förskoleklass ska kunna möta barnen på deras nivå och ta över det fortsatta pedagogiska arbetet. Informationen är mestadels muntlig men ibland även skriftlig. Information förs vidare om alla barn, inte bara de som har språkliga svårigheter. F2 har också ett uppföljningssamtal med förskoleklassens pedagoger efter ytterligare ett halvår. Den skriftliga information som informanterna för vidare från förskolan är i några enstaka fall åtgärdsprogram. F4 beskriver åtgärdsprogram som en möjlighet att lyfta fram barnets starka sidor och att tydliggöra både kortsiktiga och långsiktiga mål i barnets utveckling samt vem som ansvarar för olika delar i målen. Informanten säger också att skriftlig information blir tydligare än muntlig.

Det man säger muntligt det säger man för stunden sedan är det borta, det kan vara så. Men det som är nedskrivet blir tydligt och man sätter upp datum kanske för när man ska träffas nästa gång och stämma av och då har man det och jobba emot, att man har vissa avstämningstider. Då ser man att nu har detta och detta hänt och nu kan vi börja med något annat, man ser att man har lyckats. Då behöver man inte ha med det utan då kan man plocka in något nytt (F4).

Alla informanter ber föräldrarna om tillåtelse att föra information vidare vid övergångar mellan förskola och grundskola samt mellan olika klasslärare. Om åtgärdsprogram upprättas är föräldrarna också alltid delaktiga. En informant vidareförmedlar åtgärdsprogram till grundskolan vid behov. F1 överlämnar ett skriftligt formulär som kallas MISSE. Det är en kartläggning över barnets motoriska, intellektuella, sociala, språkliga och emotionella utveckling.

Vi har ett papper som gäller den motoriska, intellektuella, sociala, språkliga och emotionella utvecklingen. Det kallas för MISSE. Vi fyller i hur barnet är, hur vi uppfattar barnet här på förskolan. Under det sista samtalet med föräldrarna på våren innan barnet ska börja förskoleklass får de läsa vad vi skrivit och godkänna det. Vi lämnar inte ut någon information om inte föräldrarna är med på det (F1).

G5 har tagit emot skriftlig information från förskolan i form av medicinsk och logopedisk utredning. Enligt flertalet av informanterna i grundskolan följer den individuella utvecklingsplanen, IUP, eleven vid övergångar. I denna kan det enligt G5 finnas information om talpedagogisk utredning och andra språkliga bedömningar. Gemensamt för alla informanter är att de ger en muntlig information till mottagande pedagoger.

Informanterna har olika uppfattningar om hur mycket information om barnet som ska vidareförmedlas. F4 tycker att skolan ska få en liten bild av barnet innan genom att hon berättar hur hon har tänkt och vad som har varit viktigt för barnets utveckling. G1 säger att hon får mycket information vilket hjälper henne i det fortsatta arbetet med barnets språkstimulans. F3 uttrycker en tveksamhet i att lämna för mycket information.

Och då berättar man ju hur det har, ja om barnen allmänt. Att ”det här barnet är väldigt tyst. Det behöver mycket stöd”, eller ”det här barnet är jättespralligt”. Men sedan samtidigt så kan det vara farligt att berätta för mycket också, för då kan man ju få en förutfattad mening (F3).

### *Sammanfattning och analys*

Alla informanter i förskola och grundskola har någon form av överlämningsamtal med mottagande lärare. Den muntliga informationen handlar ofta om barnets utveckling och framsteg. Ibland överlämnas även skriftlig information. Den består i enstaka fall av åtgärdsprogram eller någon form av kartläggning av barnets utveckling. Föräldrarna måste först godkänna vad som får föras vidare, eftersom sekretesslagen gäller. I förskolan har pedagogerna även så kallade inskolnings- och utskolningssamtal när barnet precis har börjat eller innan det slutar på förskolan. Av resultatet kan vi se att det råder delade meningar kring informationens betydelse och påverkan. Vissa lärare ser det som en värdefull kunskap kring barnet inför skolstarten medan andra får känslan av att barnen blir rubricerade som ”behovsbarn”. Det är vanligare med ”tamburkontakt” mellan pedagoger och föräldrar i förskolan, medan kontakten sker mer via telefonsamtal i grundskolan. Orsaken till detta ser vi till stor del bero på att barnen, när de blir äldre, tar sig till och från skolan på egen hand.

## **Diskussion**

### **Sammanfattning av resultat i förhållande till syfte och frågeställningar**

Vårt syfte med studien var att kartlägga några lärares arbete kring barn med språksvårigheter i förskola samt grundskolans tidigare år.

Resultatet visar att samtliga lärare planerar arbetet med barns språkutveckling utifrån en inledande kartläggning av barnets förmågor och svårigheter. Olika pedagoger väljer olika kartläggningsmetoder. Studien visar att lärare verksamma i grundskolan tenderar att, i större utsträckning än sina kollegor i förskolan, använda färdigställda arbetsmetoder i sitt vardagliga arbete. Förskollärarna väljer oftare att plocka det bästa ur flera modeller. Vår studie visar dessutom att lärare inom samtliga representerade verksamhetsfält använder sig av samtal och läsning i sitt arbete. Med hjälp av exempelvis bilder och tecken som stöd arbetar lärarna för att stimulera kommunikation mellan barnet och dess omgivning. Förskollärarna lyfter dessutom fram den fria leken som en viktig grogrund för barns språkutveckling.

Lärarna framhåller att barnets behov och vad som motiverar barnet är utgångspunkt i valet av arbetssätt. Vi kan också utläsa att pedagogernas egen inställning av vad som är bäst för barnet är en påverkansfaktor. Resultatet visar att lärare definierar språksvårigheter som uttalssvårigheter och förmåga att förstå ord. Dålig språkstimulans från den vuxna omgivningen anges som orsak till att barn idag anses ha sämre språklig grund att stå på jämfört med tidigare. Vi kan i vår studie konstatera att de undersökta kommunerna satsar på det språkliga arbetet genom att bidra med öronmärkta pengar för språkstimulerande material och extra personal.

Studien visar att informanterna som arbetar i förskolan samarbetar mer i arbetslaget jämfört med de informanter som är verksamma i grundskolan. Många informanter i förskola och grundskola hyser en stor tilltro till talpedagog och inväntar dennes bedömning innan enskild språkträning påbörjas. Talpedagoger och specialpedagoger handleder lärare på olika sätt, där talpedagogen fokuserar på det enskilda barnet medan specialpedagogen ser till hela barngruppen. Samarbetet med föräldrar består till största delen av utvecklingssamtal och delgivande av arbetsmaterial. Vid övergång från förskola till grundskola, eller byte av klasslärare, är muntlig information vanligast. I enstaka fall följer åtgärdsprogram eller någon form av kartläggning med barnet.

## **Sociokulturellt perspektiv**

Svensson (1998) hänvisar till Vygotskij som menade att omgivningens respons och språkliga utmaning är en förutsättning för god språkutveckling hos barn. Lärarna i studien uttrycker oro över den ökande barngrupp som har språkliga svårigheter, och de ser att den främsta orsaken ligger i att barn idag har för lite vuxenkontakt. Då de kopplar ihop barnens språkliga svårigheter med en begränsande interaktion med omgivningen ser de att språkutvecklingen stagnerar, vilket överensstämmer med Vygotskijs teori. För att utveckla språket måste barnen få rika möjligheter att använda det, vilket ges då barn får samtala i lugn miljö, lyssna på högläsning och leka med ord. Det är av stor vikt att lärare beaktar det sociala samspelet mellan barnen och tar hjälp av exempelvis specialpedagog för att förändra negativa strukturer. Samtliga pedagoger i vår studie poängterar just betydelsen av det sociala samspelet i barngruppen. De ger alla uttryck för att kunskap i allmänhet och språkutveckling i synnerhet utvecklas i interaktion med andra. Vi delar denna uppfattning, och sätter därför stort värde på samtalen med våra informanter som gett oss ny kunskap.

## **Resultat i förhållande till bakgrund**

### **Kartläggning**

Resultatet visar att samtliga lärare planerar sitt arbete kring barn med språksvårigheter med utgångspunkt i någon form av kartläggning av barnet. Förskollärarna anger att de skapar sig en helhetsbild av barnet. Övriga lärare använder sig i större utsträckning av test som fokuserar på specifika delar av barnets språk. Resultatet i vår studie visar att talpedagoger kommer ut i verksamheten och lyssnar på barnet. Utifrån det bedömer och planerar hon hur arbetet ska fortskrida. Därmed är det talpedagogen som avgör om hon eller lärarna ska ansvara för det fortsatta arbetet med barnet.

Flera lärare poängterar vikten av att reflektera kring, och anpassa, sitt arbete enligt barnets behov, istället för att sortera in barnet i en förutbestämd mall enligt testresultaten. Svensson (1998) påtalar att en noggrann kartläggning av barnet och dess omgivning ger en förståelse för barnets behov samt vilka åtgärder som är mest lämpliga. Vi anser att det sättet att arbeta är en förutsättning för att kartläggning ska medföra positiva konsekvenser.

### **Språktränande metoder**

#### *Samtal*

Flera lärare menar att många barn idag har ett fattigt ordförråd på grund av dålig språkstimulans från sin omgivning. Hansson (2003) menar att barn med fattigt ordförråd riskerar att inte förstå språket. Som exempel nämner hon att dessa barn har svårt att urskilja och förstå innebörden av satsen ”glaset står på bordet” eller ”bordet står på glaset”. Nettelbladt (2007) synliggör den forskning kring språksvårigheter som bedrivits under 1900-talet och understryker att den på senare tid inriktats mer på barnets förståelse av språket. Starka röster har höjts i intervjuerna över att barn behöver samtal och läsning för att utveckla sitt språk, men samtidigt uttrycker flera lärare att allt färre barn tycks få detta behov tillgodosett. Då barn inte får denna stimulans, utvecklas heller inte deras språk, vilket resulterar i ett fattigt språkbruk. Barn med språksvårigheter behöver extra tid och mycket uppmärksamhet, något som Hansson (2003) menar får för litet utrymme i dagens växande förskolegrupper.

#### *Lek*

Förskollärarna i studien använder sig i större utsträckning än lärare i grundskolan av den fria leken. De menar att den har stor betydelse för barns språkutveckling, vilket vi tolkar som en

konsekvens av förskolans traditionella pedagogik där leken har en framträdande roll. I förskolan är det mer vedertaget att arbeta lustbetonat, medan skolans värld är mer allvarsam, vilket även bekräftas av en talpedagog vi talat med. Lärarna framhåller att den fria leken främjar barns språkutveckling, men även deras sociala och kognitiva färdigheter. Svensson (1998) refererar till Vygotskij och Piaget då de hävdade att barn utvecklar dessa färdigheter i interaktion med andra, något som lärarna väl instämmer i. De flesta lärare ger uttryck för att de aktivt arbetar med att skapa möjligheter för barnen att uppleva, leka och samtala med andra, både barn och vuxna, vilket vi ser stämmer väl överens med kognitiv språkutvecklingsteori.

### *Språklig medvetenhet*

Språklig medvetenhet är av stor vikt då barn ska lära sig läsa och skriva. Samtidigt menar två tredjedelar av de tillfrågade lärarna, inklusive samtliga lärare i grundskolan, att läsning spelar en stor roll för barnets språkutveckling. Deras uppfattning stämmer väl överens med Bruce (2003) tankar om att man kan observera ett språkligt samband mellan muntlig och skriftlig förmåga hos barn. En lärare berättar om hur en elev fick skriva brev till olika personer (se exempel s. 17), ett arbetssätt som integrerar både läsning och skrivning.

Flera lärare i vår undersökning har betonat barnets kognitiva förmåga. De uppger bristande minnesfunktion som en eventuell orsak till att barn inte lär sig hur ord och begrepp låter, samt vad dessa innebär. Bruce (2003) menar att koncentrations- och inlärningssvårigheter kan orsakas av språksvårigheter.

### *Tidiga insatser*

Resultatet i studien visar tydligt att den dominerande synen hos förskollärare är att barn har rätt att få utveckla sitt språk i sin egen takt. Att språket kommer av sig självt är en uppfattning som står nära den nativistiska teorin om hur språk utvecklas. Av intervjuerna framgår att personalen ofta länge har vetat att barnet haft språkliga svårigheter. Förskollärarna i studien avvaktar med insatser av typen specialpedagog, talpedagog, åtgärdsprogram och intensivare kontakt med föräldrar, till dess att barnet fyllt 4 år. Vårt resultat bekräftar därmed Skolverkets (2001) forskningsresultat, vilket visar att förskolan ofta avvaktar med insatser. Skolverket menar att det mest gynnsamma för barns språkutveckling är tidiga insatser, vilket även flera av de lärare vi talat med, önskar.

Bruce (2007) hävdar att logopederna idag kan se på barnets språkförståelse och symbollek redan vid 18 månaders ålder, och genom det avläsa om det föreligger risk för framtida språksvårigheter. Då språksvårigheter bevisligen kan upptäckas tidigare än 4 års ålder, finns det inga skäl att avvakta med insatser. Resultatet visar att flera kommuner idag prioriterar språkutveckling i verksamheten mer än förr. Satsningar har gjorts med avseende på förskolläraernas kompetens, exempelvis genom att många har gått fortbildning inom TRAS.

### **Arbetsform**

Vår studie visar att lärare väljer arbetsform utifrån sina egna personliga uppfattningar. Pedagogernas subjektiva ställningstagande styrks av resultatet i Skolverkets (1998) granskning, vilken påvisar att pedagogernas uppfattning om vad god pedagogik är, i stor utsträckning styr verksamheten. Under åren har lärarna skaffat sig erfarenheter och kunskap, vilket utgör grunden till deras uppfattning kring vad som är bäst för barns utveckling.

Bruces (2007) forskning visar på att träning inom ljudning och munmuskulatur med fördel kan tränas enskilt, medan andra språksvårigheter inom exempelvis innehåll och användning,

har mer att vinna på en friare dialog. De lärare vi talat med visar också på att munmotoriken vanligen tränas specifikt och individuellt. Samtidigt arbetar flera av dem med rim och ramsor i den större gruppen, vilket visar på deras medvetenhet om att barnets språkliga förmåga kan utvecklas i flera olika sammanhang, något som även Bruce (2007) påtalar.

Några lärare i studien talar om att enskild undervisningsform är mest gynnsam för barn med språksvårigheter. Denna uppfattning ser vi påverkar dem i deras val av arbetsform. Skolverkets (1998) granskning av prioriteringar i verksamheten visar att pedagoger prioriterar utifrån sina uppfattningar om vad god pedagogik är. De lärare som väljer enskild undervisning, motiverar det med att de inte vill utsätta barnet för sina klasskamrater då de ska träna på det som barnet har allra svårast med. Flera lärare nämner vikten av arbetsro som ytterligare ett skäl till att välja enskild undervisning.

Då lärare väljer att arbeta med språket i en barngrupp väljs det utifrån att barnens motivation ökar samt att dialogen barn emellan får en central plats. De ser det sociala sammanhanget som en drivkraft för att vilja kommunicera. I enlighet med Vygotskijs teori om socialt samspel menar Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) att omgivningens dialog är en bidragande faktor till barnets språkutveckling. De understryker att barn behöver samtala med människor där de får möjlighet att delta i samtalet på lika villkor som sin samtalspartner, bland annat poängterar de att taltiden ska vara jämnt fördelad. Bruce (2007) hävdar att barn dessutom behöver samtalspartners som språkligt befinner sig på olika utvecklingsnivåer. Utöver samspelet med andra barn på samma språkliga nivå, framhåller hon att språkutvecklingen mår bra av en interaktion med personer som befinner sig på en högre nivå språkmässigt. Genom att pedagoger tar vara på och synliggör de tillfällen som uppstår i vardagen, ges barnen möjlighet till samtal med andra som språkmässigt befinner sig i olika utvecklingsfaser.

Lärarna i studien har upptäckt att barn med språksvårigheter ofta hamnar utanför i leken och att de har svårt att knyta vänskapsband med jämnåriga. Föhrer och Ancker (2000) bekräftar att dessa språkliga och kommunikativa svårigheter ofta leder till relationsproblem med andra barn, vilket gäller besvär både med kontakten och i de regelstyrda lekarna. Bruce (2007) anser att vuxna bör stötta barn med språksvårigheter, för att undvika att de ska utsättas för att inte bli valda som lekkamrat. Linell (1982) refererar till Piaget och Vygotskij vilka hävdade att barn tillägnar sig språket genom ett aktivt deltagande i sin miljö. Det får där chans att undersöka sin person i förhållande till sin sociala omgivning.

### *Individanpassning*

Barnen bemöts som individer och det är det enskilda barnets behov som påverkar arbetsinsatsens inriktning. Vi har funnit att pedagogerna provar sig fram med olika metoder och material främst utifrån vad som motiverar barnen. Svensson (1998) menar att man som lärare måste veta vad den valda metoden tränar. Hon hävdar att individens svårighet måste vara i fokus och att man aldrig kan använda en metod till alla barn utan att först kartlägga barnets behov. Att se att alla barn är olika är något som samtliga lärare i vår studie tydligt poängterar. Detta synsätt stämmer väl överens med Bruces (2007) avhandling, där hon framhåller att barn lär olika. Varje enskilt barn har rätt att bemötas på sin individuella kunskapsnivå och därigenom beredas bästa möjliga förutsättningar till personlig utveckling.

Lärarna har olika möjligheter att påverka sin arbetssituation och gruppstorlek. Tre av pedagogerna har tid avsatt som språkresurs, vilket innebär att de bistår klassläraren med hjälp för de barn som har språksvårigheter. Vi kan i studien se klasslärarens arbetssituation som



mer fastlagd, medan språkresurserna och talpedagogerna i studien har större möjligheter att själva påverka sammansättningen av barngruppen.

## **Samverkan**

### *Kollegial samverkan*

Liljegren (2000) menar att det finns många fördelar med att samarbeta i arbetslag. Eftersom alla individer har olika kompetens och erfarenhet, har alla något att dela med sig av. Hon betonar vikten av en gemensam grundsyn i arbetslaget, en lyhördhet för varandras perspektiv, samt vikten av att kunna ta och ge konstruktiv kritik. Även Persson (2001) anser att det är viktigt att tillvarata de olika kompetenserna i ett arbetslag. Han ser stora fördelar med exempelvis lärares specialpedagogiska kompetens. Persson menar att om det finns någon i arbetslaget som har en sådan fördjupad kompetens så kanske det inte alltid behövs experter utifrån för att hitta lösningar på pedagogiska dilemman.

Danielsson och Liljeroth (1998) uttrycker att det finns en tendens att lärare i förskolan och grundskolan underskattar sina egna erfarenheter och förlitar sig på experter. Denna benägenhet ser vi tydligt i vårt resultat, då lärarna väntar in talpedagogens bedömning av fortsatt språkligt arbete med barnet. Det är viktigt att barn med språksvårigheter får rätt typ och rätt grad av hjälp (SOU, 1999:63). Vårt resultat visar att lärarna aktivt söker hjälp för att på bästa sätt kunna stimulera och utveckla barns språk, dock sker det mest aktivt i grundskolan. Myndigheten för skolutveckling (2005) visar i en rapport att synliga funktionshinder, exempelvis beteendeproblematik, uppmärksammas mer och får mer specialpedagogiskt stöd än mindre synliga. Denna tendens bekräftas av vårt resultat, då expertis oftare kopplas in när barn med språksvårigheter också har sociala svårigheter. I de fall elever i grundskolan endast har språkliga svårigheter kontaktas istället talpedagog, medan förskollärarna tenderar inta en avvaktande inställning.

### *Föräldrakontakt*

Enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) skall pedagogen samarbeta med och regelbundet informera föräldrarna om elevens utveckling i skolan. I samarbetet ingår att pedagogen tillsammans med vårdnadshavare diskuterar undervisningens innehåll. De flesta informanter säger att de har ett gott samarbete med föräldrarna samtidigt som vårt resultat visar att större delen av samarbetet sker på lärarnas villkor. Ett fåtal informanter berättar att de efterfrågar föräldrars åsikter, och att några föräldrar vill få uppgifter att göra hemma med sina barn. Flera lärare uttrycker att de skickar hem arbetsmaterial oavsett om föräldrarna ber om detta. Det råder delade meningar kring hur mycket man kan begära av föräldrarna. En lärare i grundskolan anser att föräldrar har rätt att bara vara föräldrar och att de inte ska behöva träna så mycket med barnen hemma. Det är viktigt att sätta sig in i föräldrarnas situation och inse att alla föräldrar inte har lika stor vilja, ork och kunskap att arbeta med barnet hemma. Precis som barn är även föräldrar personer med olika individuella förutsättningar, vilket vi menar att lärare måste vara medvetna om. Vi anser att det är viktigt att reflektera kring relationen med föräldrarna, eftersom denna kontakt kan avspeglas i pedagogens bemötande av barnet.

I studien uppger samtliga lärare i förskola och grundskola att de har regelbundna utvecklingssamtal med föräldrar. Danielsson och Liljeroth (1998) framhåller vikten av ett gott samarbete mellan pedagoger och föräldrar. De menar att ett ömsesidigt förtroende är en förutsättning för ett fungerande samarbete. Barnets bästa måste hela tiden vara i fokus.

## **Rätt till språk**

Bruce (2003) menar att en god språklig kunskap krävs för att kunna ta del av samhället fullt ut. Hon menar att den språkliga förmågan är ett mål i sig, men samtidigt ett redskap för att kunna tillägna sig nya kunskaper. Hon påpekar att självförtroendet raderas då man i sociala relationer inte kan göra sig förstådd. Alla barn har rätt till ett språk, vilket flera av de lärare vi talat med uppmärksammar. Det kan innebära att det verbala språket behöver kompletteras med exempelvis bilder eller tecken som stöd. För att vara en del i ett demokratiskt samhälle är det idag en förutsättning att kunna kommunicera med omvärlden. Då läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2006) ålägger förskola och skola att fostra barn i en demokratisk anda, är det ett krav på all pedagogisk personal att ge barnen även dessa kommunikativa redskap.

Enligt läroplanen för förskolan ska de vuxna vara ett stöd för barnen så att de utvecklar ett gott självförtroende och en ”tillit till sin egen förmåga” (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 9). Att språkträning ofta förknippas med att stärka barnens självförtroende har framkommit i undersökningen. Arbetet fokuseras på det barnet faktiskt kan, vilket bidrar till att stärka barnet som person.

## **Diskussion av metod**

Utifrån vårt syfte, vilket var att kartlägga några lärares arbete kring barn med språksvårigheter i förskola och grundskolans tidigare år, har vi valt att genomföra intervjuer. Denna kvalitativa forskningsmetod lät oss få tal del av pedagogernas egna tankar om sitt arbete. Just dessa nyanserade berättelser menar Kvale (1997) är en av metodens stora förtjänster.

Inledningsvis tog vi kontakt med 15 lärare som visade intresse av att delta i vår studie. Ett gemensamt drag hos samtliga informanter har varit deras engagemang. Genom att vi ringt till de olika arbetsplatserna och efterfrågat en intervju med en pedagog som arbetar med barn med språksvårigheter, fick pedagogerna själva inom arbetslaget välja ut vem som skulle svara på våra frågor. Det är därför lätt att misstänka att våra informanter blivit utvalda med anledning av deras intresse i frågan.

Våra frågor var identiska till alla informanter. De fick inte ta del av dessa i förväg, då vi ville undvika tillrättalagda svar. Vi såg att 15 intervjuer skulle ge oss underlag för att ge svar på våra frågeställningar, samt att dessa skulle vara tillräckligt för att rymmas inom vår tidsram.

Vi har eftersträvat ett så avslappnat samtal som möjligt med våra informanter, vilket vi anser att vi lyckats med i de flesta fall. De flesta pedagogerna berättade ostört om vilka möjligheter och svårigheter de ser i sitt arbete kring barn med språksvårigheter, utan att låta sig påverkas av vår mikrofon. Att använda oss av bandspelare under intervjuerna ser vi som ovärderligt. Många tankar hade riskerat att gå förlorade om vi tvingats att endast föra anteckningar under intervjuens gång. Ljudinspelningen medförde dessutom att vi kunde fokusera fullständigt på informantens svar och våra följdfrågor. Våra intervjufrågor kring samverkan upplever vi var ledande, eftersom vi förutsatte att lärarna samverkar med andra. Informanterna kan ha gett uttryck för en mer omfattande samverkan än vad som verkligen förekommer. En fråga kring omfattningen av samverkan skulle ge en tydligare bild av verkligheten.

Att få svar på vårt syfte och våra frågeställningar med hjälp av en kvantitativ forskningsmetod hade inte alls gett oss de upplevelser och erfarenheter vi sökte. Om vi istället hade valt att använda oss av enkäter, skulle det ha medfört en begränsning i informanternas svar. De djupa pedagogiska tankarna som flera lärare gett uttryck för i våra intervjuer tror vi skulle ha gått

förlorat vid en enkätundersökning. Om vi gjort en kvantitativ undersökning skulle vi dessutom mista förståelsen för vad intervjupersonerna uttrycker som viktigt i deras arbete. Flera av dem berättar om sina tankar kring det material de arbetar med, tillgängliga resurser, samt sina tankar kring vad som orsakar barns språksvårigheter.

### **Avslutande diskussion**

Kompetensutveckling av personal, samt tidiga insatser anser vi är nyckeln till ett effektivt förebyggande språkarbete. Samtidigt är det oerhört viktigt att ta hjälp av den kompetens och erfarenhet som finns tillgänglig.

Linell (1982) hävdar att åtgärder måste sättas in redan i förskolan för de barn som har språksvårigheter. Han menar att socialisationsprocessen redan har satt igång i barnets tidiga år och att den är beroende av den språkliga förmågan. Frågan är hur vi systematiskt ger lärare verktyg för att säkerställa tidig upptäckt av en eventuell språksvårighet, och därmed en snabb insats. Genom kartläggningens förmåga att skapa pedagogisk reflektion i verksamheten, kanske denna fråga kan vara löst. Vi anser ändå att fler talpedagoger inriktade på förskolans verksamhet bör prioriteras, samtidigt som det är oerhört värdefullt att ta vara på de vardagliga tillfällen till samtal som ges och därigenom aktivt stimulera barnets språk.

Att barn ska bada i språk poängterade en av lärarna, vilket gav oss en tankeställare. Talpedagogernas växande kölistor ser vi som en bidragande orsak till att diskussionen kring språkstimulans i förskola och grundskola i dagsläget aktualiserats. Vi kan, i intervjuerna, skönja att några förskollärare tenderar att lägga fokus på sitt missnöje över talpedagogernas långa kölista, vilket i dessa fall riskerar att leda till en passiv inställning hos lärarna, istället för en aktiv insats med tillit till sin egen lärarkompetens. Resultatet i vår studie visar att lärare har stor tilltro till tal- och specialpedagoger, vilket vi ser kan medföra att de förringar sin egen kompetens. Ett hierarkiskt förhållande mellan olika professioner ser vi som ytterligare en orsak till passivitet i arbetslaget.

Som lärare måste vi veta hur man stimulerar barns språk på bästa tänkbara sätt, för att därigenom ge dem goda förutsättningar att bli delaktiga samhällsmedborgare. Resultatet visar på ett tydligt samband mellan sociala relationer och språklig förmåga. Det är av stor betydelse att vi som lärare skapar oss en helhetsbild av barnets situation, genom att se till språket så väl som det sociala samspelet. Vi måste se varje enskilt barn, dess uppväxtvillkor och individuella förutsättningar.

### **Fortsatt forskning**

Fortsatt forskning i ämnet, med fokus på föräldrar till barn med språksvårigheter, innefattande deras syn på arbetet kring barnen, anser vi vara av intresse. Att samtidigt belysa i vilken utsträckning dessa föräldrar upplever att de får stöd från förskola och skola, samt hur de i så fall ser på detta stöd, är ytterligare en intressant aspekt.

En uppföljande studie i syfte att undersöka vilka framtida effekter dagens arbete kring barn med språksvårigheter får, skulle bidra till att ge en uppfattning av i vilken riktning det språkstimulerande arbetet bör riktas. Ett sådant resultat skulle medverka till att arbetet inom förskola och skola medvetandegörs och likriktas, vilket i sin tur innebär en försäkran om att svenska barn ges bästa möjliga förutsättning att utveckla och berika sitt språk.

## Referenslista

- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2003). Barndomen – en kritisk period för språkutveckling? I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 29-56). Lund: Studentlitteratur.
- af Trampe, P., & Lundström-Holmberg, E. (1998). *Elementär fonetik* (ny uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. (1996). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: Folksam Förlagsservice.
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L., & Liberg, C. (2003). Språk i sammanhang. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 17-28). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2003). "Bokstavsbarne" och bokstäverna. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 253-274). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2007). *Problems of language and communication in children: Identification and intervention*. Doktorsavhandling, Lunds Universitet, Institutionen för logopedi, foniatri och audiologi. Klinisk forskning.
- Chomsky, N. (1999). *Vår kunskap om det mänskliga språket*. Furulund: Alhambra.
- Danielsson, L., & Liljeroth, I. (1998). *Vägval och växande: förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Ellneby, Y. (2007). *Barns rätt att utvecklas*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Espenakk, U. (2006). *TRAS: tidig registrering av språkutveckling: handbok om språkutveckling hos barn* (A. Ekesund, övers.). (8:e uppl.). Herning: Specialpaedagogisk Forlag.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Föhrer, U., & Ancker, B. (2000). *Språkstörda barn från förskola till skola: en uppföljningsstudie*. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och utvecklingsenheten.
- Hagtvet Eriksen, B. (2006). *Språkstimulering del 2: aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hansson, K. (2003). Att bedöma barns språk och kommunikation. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 195-214). Lund: Studentlitteratur.
- Heister Trygg, B. (2003). *Förslag till policy för AKK: Barn med grav tal- och språkstörning och behov av alternativa kommunikationsvägar (AKK)*. Malmö: Tryckfolket.

- Håkansson, G., & Hansson, K. (2007). Grammatisk utveckling. I U. Nettelblatt & E.-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. (ss. 135-169) Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B., & Svedner, P. O. (2003). *Så erövrar barnen språket: Utveckling, störningar, stimulan*s. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.
- Kadesjö, B. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Linell, P. (1982). *Människans språk* (2:a uppl.). Tofte tryckningen. Klippan: Gleerups utbildningscentrum AB.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet: om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter: familjen och skolan i samspel* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Hämtad 19 september, 2007, från Myndigheten för skolutveckling: [http://www.skolutveckling.se/publikationer/sokochbestall/\\_pid/publdbExternal/\\_rp\\_publicationDetails/\\_rp\\_publication\\_id/119](http://www.skolutveckling.se/publikationer/sokochbestall/_pid/publdbExternal/_rp_publicationDetails/_rp_publication_id/119)
- Nettelblatt, U. (2007). Fonologisk utveckling. I U. Nettelblatt & E.-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. (ss. 57-94) Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U. (2007). Lexikala problem hos barn med språkstörning. I U. Nettelblatt & E.-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. (ss. 231-253) Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U., & Reuterskiöld Wagner, C. (2003). När samspelet inte fungerar – pragmatisk språkstörning. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 173-193). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U., & Salameh E.-K. (2007). Språkstörning hos barn. I U. Nettelblatt & E.-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. (ss. 13-33) Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2001). *Elevs olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rudberg, L.-A. (Red.) (1992). *Barns tal- och språksvårigheter* (2:a rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber Distribution.

- Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram: en skrift från skolverket*. Hämtad 18 september, 2007, från Skolverket:  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=888>
- SOU (1999:63). *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande/Del 1. Hämtad 20 september, 2007, från Skolverket: [http://www.itis.gov.se/studiematerial/kopia/db/off\\_tryck/68.html](http://www.itis.gov.se/studiematerial/kopia/db/off_tryck/68.html)
- Svensson, A.-K. (1998). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.
- Söderbergh, R. (1988). *Barnets tidiga språkutveckling* (2: a uppl.). Stockholm: Liber.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplanen för förskolan*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 20 april, 2007, från Vetenskapsrådet:  
[http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS\\_15.pdf](http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf)
- Vygotskij, Lev S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

# **Bilaga I**

## **Intervjuguide**

### **Inledningsfrågor**

Vilka erfarenheter har du av barn med språksvårigheter?

Vad innebär språksvårigheter för dig?

Hur skulle du beskriva ett barn med språksvårigheter?

Kan du ge exempel?

### **Hur arbetar pedagogerna för att stimulera barns språkliga utveckling?**

Beskriv hur du arbetar med barn med språksvårigheter.

Hur upptäcker du att ett barn har språksvårigheter?

Hur kan man förebygga språksvårigheter hos barn?

### **Vad påverkar pedagogernas val av arbetssätt?**

Vad är det som avgör hur du arbetar?

Arbetar du på olika sätt med olika barn?

### **Hur ser samverkan ut i arbetet kring barn med språksvårigheter?**

Tar du hjälp av andra i ditt arbete med barn med språksvårigheter?

Hur ser samarbetet ut?

Vilken roll har föräldrarna i arbetet?

Berätta hur din kontakt med föräldrarna ser ut.

Vilken information om språksvårigheten följer med barnet?

Finns det något mer du vill tillägga?

### **Talpedagogen/Specialpedagogen**

Vilken ålder arbetar du mest med?

Vad tror du att det kommer sig?

Ser du kanske några skillnader i arbetet mellan förskolan och skolan?

Finns det något mer du vill tillägga?

## **Bilaga II**

### **Missivbrev**

Hej!

Tack för att Du ställer upp i vår studie!

Vårt syfte är att undersöka hur olika pedagoger arbetar med barn med språksvårigheter. Dina upplevelser och erfarenheter är därför värdefulla för oss att få ta del av.

Vi samlar in material till vår c-uppsats genom intervjuer. Att delta i vår studie är frivilligt och Du kan när som helst välja att avbryta. Du kommer att vara helt anonym och det Du säger kommer att behandlas konfidentiellt.

Vi tackar på förhand för Din medverkan!

Carina Lagerlöf, Carola Svensson och Malena Hansson  
Lärarprogrammet, Högskolan Väst



## **Bilaga III**

Med anledning av att vi är tre författare av uppsatsen, vill vi redogöra för vilka delar var och en ansvarat för. Vi har valt att i resultatet fokusera på varsin frågeställning med efterföljande analys. Uppdelningen är som följer:

1. Hur arbetar lärare för att stimulera barns språkliga utveckling?  
Malena Hansson
2. Vad påverkar lärares val av arbetssätt?  
Carina Lagerlöf
3. Hur samverkar lärare i arbetet kring barn med språksvårigheter?  
Carola Svensson

**Högskolan Väst**  
**Institutionen för individ och samhälle**  
**461 86 Trollhättan**  
**Tel 0520-22 30 00 Fax 0520-22 30 99**  
[www.hv.se](http://www.hv.se)