



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Att se möjligheter i språksvårigheter”

En fallstudie med intervjuer och observationer
på en resursförskoleavdelning

Liliana González Riviera och Maria Hedlund

LAU370

Handledare: Birgitta Kullberg

Examinator: Lars-Erik Olsson

Rapportnummer:

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "Att se möjligheter i språksvårigheter" - En fallstudie med intervjuer och observationer på en resursförskoleavdelning.

Författare: Maria Hedlund och Liliana González Rivera

Termin och år: Höstterminen 2009

Kursansvarig institution: (För LAU370: Sociologiska institutionen)

Handledare: Birgitta Kullberg

Examinator: Lars-Erik Olsson

Rapportnummer:

Nyckelord: Kommunikation, samspel, språkutveckling, social utveckling, tecken som stöd (TSS), bild, icke verbal kommunikation, dialog, flerspråkighet och identitetsutveckling. Inkluderande.

Syfte: Att undersöka det språkliga samspelet i undersökningsgruppen, hur den icke verbala kommunikationen ser ut samt om och hur denna icke verbala kommunikation kan ha betydelse för barnens identitets- och språkutveckling och lärande i ett större perspektiv. Vi lägger fokus på hur bild och tecken som stöd, i kombination med det talade språket, kan ge barnen ökade möjligheter att uttrycka sig och vara ett stöd i deras språkutveckling.

Huvudfrågor: Vilken betydelse har det talade språket för klimatet i en barngrupp?
Hur kan språk och tecken som stöd fungera inkluderande eller exkluderande i en barngrupp?
Vad kan bild och tecken som stöd i kombination med talat språk ha för betydelse i barns utveckling och lärande? På vilka sätt kan språk ha betydelse för barns identitetsutveckling?

Metod och material: Genom kvalitativa och ostrukturerade intervjuer med fyra pedagoger och observationer har arbetssättet på en resursavdelning på en förskola undersökts och jämförts med tidigare forskning på området barns språkutveckling och språksvårigheter.

Resultat: I resultaten framgår att en god språkmiljö kännetecknas av att det finns rika möjligheter för barnen att kommunicera och få höra talat språk. Det finns i den undersökta verksamheten tillfällen och tid till samtal kring vardagssituationer, vilket är en av verksamhetens huvudintentioner. Resultaten av intervjuer och observationer visar också att varierade uttrycksätt och metoder för kommunikation är en viktig del i verksamheten då man vill föra barnens språkutveckling framåt. Eftersom det är en resursavdelning där det ingår barn i behov av särskilt stöd, ligger mycket fokus på användningen av TSS (Tecken Som Stöd). De intervjuade pedagogerna nämner TSS som en viktig del av en god språkmiljö och "en bro mellan språken". De nämner också bl.a. bild, sagor, handdockor, sånger som värdefulla redskap för att utveckla barnens språkliga och kommunikativa förmågor. Leken nämns också som en viktig del i barnens sociala utveckling, deras språkutveckling och utveckling i större perspektiv. Det som uppfattas som en brist i verksamheten av både författare och pedagoger är avsaknaden av mångkulturellt perspektiv och arbete med modersmål hos de barn som har annat modersmål än svenska. Resultaten visar också hur språk kan skapa hierarkier bland barn i en grupp, och hur de barn som har *språket i sin makt* även till stor del styr leken och sina kamrater.

Betydelse för läraryrket: Att kunna uttrycka sig är viktigt för att kunna fungera i tillvaron. Känner du att du blir förstådd känner du dig även bekräftad, du känner dig säkrare och växer i självförtroende och som individ. Här har vi som pedagoger ett stort ansvar att på olika sätt stimulera barns språkutveckling, redan från tidig förskoleålder. Värdefulla redskap att arbeta med i förskola och skola är bild, sagor och handdockor, sång och musik, drama och tecken som stöd. Att stimulera barnens alla sinnen och deras fantasi är ett stöd i deras språkutveckling.

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund	5
1.1 Övergripande syfte	5
1.2 Frågeställningar	6
1.3 Begrepp och nyckelord	6
2. Litteraturgenomgång och begrepp	7
2.1 Sociokulturella perspektiv	7
2.2 Kommunikation.....	7
2.3 Samspel och meningsskapande	8
2.4 Olika perspektiv på språk	9
2.5 Definitioner av talade språk	9
2.6 Ickeverbal kommunikation.....	9
2.7 Motorik och språkutveckling	10
2.8 Det kompetenta barnet	10
2.9 Bild som språk.....	11
2.10 Tecken som stöd (TSS)	12
2.11 Flerspråkighet.....	12
2.12 Språk och identitet.....	13
2.13 Försenad språkutveckling.....	14
2.14 Sammanfattning av litteraturgenomgång	15
3. Vetenskaplig metod	16
3.1 Studiens intervjuer.....	16
3.2 Studiens observationer	16
3.3 Val av undersökningsgrupp.....	17
3.4 Beskrivning av undersökningens inledning	17
3.5 Studiens målgrupp.....	17
3.6 Etiska förfaranden	18
3.7 Studiens tillförlitlighet.....	18
3.7.1 Reliabilitet	18
3.7.2 Validitet.....	18
3.7.3 Generaliserbarhet	18
3.8 Analys av data	19
3.9 Metoddiskussion.....	19
3.10 Sammanfattning av metod.....	20
4. Resultatredovisning	21
4.1 Resultat av intervjuer	21

4.1.1 Språk och miljö	21
4.1.2 Språk och identitet.....	22
4.1.3 Flerspråkighet och mångkulturellt perspektiv.....	23
4.1.4 Kommunikation och samspel.....	24
4.1.5 Sinnen, motorik och icke verbalt språk.....	24
4.1.6 Barnperspektiv och det kompetenta barnet.....	25
4.1.7 Pedagogens roll	25
4.2 Resultat av observationer	25
4.2.1 I barnens lek	25
4.2.2 Samspel i vardagen.....	25
4.2.3 Samling med pedagog ”P1”	26
4.2.4 Samling med pedagog ”P4”	27
4.2.5 Lek med stöd av en pedagog.....	27
4.2.6 Icke verbal kommunikation i leken	28
4.2.7 Aktiviteter i smågrupper.....	28
4.3 Sammanfattning av resultat.....	29
5. Diskussion och slutsatser	31
5.1 Språkklimat i barngruppen.....	31
5.2 Språk och identitet.....	31
5.3 Bild, TSS och redskap för språkutveckling.....	33
5.4 Barnperspektiv och det kompetenta barnet	35
5.5 Sammanfattning	35
5.6 Pedagogiska implikationer	36
Referenser	37
Bilaga 1- Brev till vårdnadshavare.....	38
Bilaga 2 – Intervjufrågor till pedagoger	39
Bilaga 3 – Pedagogernas intervjusvar	40-61

1. Inledning och bakgrund

Vi, Liliana González Riviera och Maria Hedlund, är två studenter på lärarprogrammet som är nyfikna och intresserade av språk och kommunikation. Liliana har läst inriktningen BAUM, Barns och ungas uppväxtvillkor, lärande och utveckling, med inriktning mot tidigare åldrar. Hon har även läst 15hp bild. Maria Hedlund har läst inriktningen bild och form mot tidigare åldrar. Hon har även läst 30 hp skapande verksamhet mot yngre åldrar. Båda har läst 15 hp grundläggande matematik och 15 hp grundläggande svenska mot yngre åldrar. Vi är medvetna om arbetets stora dimension och båda två har kännedom och ansvar för allt som redovisas i arbetet.

Vi har valt att utforska och fördjupa oss i ämnet barns språkutveckling, detta utifrån vårt stora intresse för språk och kommunikation. Arbetet fokuserar på olika sätt att kommunicera och vilka möjligheter det kan ge barn i behov av särskilt stöd. Vår tanke är även att bidra till att öka kunskapen kring språkutveckling, särskilt med fokus på barn i behov av särskilt stöd.

I Lpfö 98, under paragrafen ”Utveckling och lärande” står skrivet: ”Alla som arbetar i förskolan skall samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling” (s. 31). Det står också att: ”språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling” (s. 28).

Det som väckt vårt intresse är främst arbetssättet på en förskoleavdelning i ett storstadsområde. På denna resursavdelning, där barnen är 2-5 år, arbetar man med bilder, symboler och tecken som stöd. Det är en mycket heterogen barngrupp. Olika heteron uttrycker sig bland annat i barnens kommunikation och språk. I gruppen ingår barn med annat modersmål än svenska, barn med olika utvecklingsstörningar men även barn med svenska som modersmål. Barngruppen består av 13 barn och fyra pedagoger. Man får under vissa dagar förstärkning i personalgruppen av en barnskötare. Eftersom detta rör sig om en resursavdelning är det en relativt hög personaltäthet i gruppen.

Vi har undersökt pedagogernas arbetssätt, samspelet i gruppen, både barnen emellan, och mellan pedagoger och barn. Vi undersöker även hur språket kan påverka barnen i deras identitetsutveckling. I undersökningen fokuserar vi främst på de barn som har någon form av språksvårighet. Dessa språksvårigheter kan grunda sig i att de t.ex. har ett annat modersmål än svenska eller har någon form av utvecklingsstörning. Vi går inte in på de enskilda barnens problematik eller deras bakgrund.

1.1 Övergripande syfte

I denna studie undersöks det språkliga samspelet i gruppen, hur den icke verbala kommunikationen ser ut samt om och hur denna icke verbala kommunikation kan ha betydelse för barnens identitets- och språkutveckling och lärande i ett större perspektiv. Vi lägger fokus på hur bild och tecken som stöd, i kombination med det talade språket, kan ge barnen ökade möjligheter att uttrycka sig och vara ett stöd i deras språkutveckling.

1.2 Frågeställningar

- Vilken betydelse har det talade språket för klimatet i en barngrupp?
- Hur kan språk och tecken som stöd fungera inkluderande eller exkluderande i en barngrupp?
- Vad kan bild och tecken som stöd i kombination med talat språk ha för betydelse i barns utveckling och lärande?
- På vilka sätt kan språk ha betydelse för barns identitetsutveckling?

1.3 Begrepp och nyckelord

Kommunikation, samspel, språkutveckling, social utveckling, tecken som stöd (TSS), bild, icke verbal kommunikation, dialog, flerspråkighet och identitetsutveckling. Inkluderande.

2. Litteraturgenomgång och begrepp

I detta kapitel presenterar vi tidigare forskning och teoribildningar inom området: barns språkutveckling och lärande.

2.1 Sociokulturella perspektiv

De alltmer sociokulturellt inriktade teorier och sociologiska syn på människors lärande som under senaste decennierna vuxit fram, är till stor del inspirerade av och baserade på den ryske psykologen Lev S. Vygotskijs (1896 – 1934), forskning och sociohistoriska teorier. Vygotskij utgick enligt Gunilla Lindqvist (i Vygotskij, 2001), från att: ”psykologiska fenomen och processer bara kan förstås i sina historiska och sociala sammanhang” (s.9). Vi lär i ständigt samspel med vår omgivning och den kultur i vilken vi ingår. Den lärande ses samtidigt som medskapare av den kultur han eller hon lever inom.

Lärande sker i samspel med omgivningen. Professor i lärande vid Linköpings universitet, Ingrid Carlgren (1999), skriver att skolmiljön påverkar barns lärande. Utveckling och lärande sker i skola och förskola mellan elever och lärare i gruppen. Det är den vuxnas uppgift att inspirera och utmana barnen i deras utveckling. Vygotskij talar om ”the zone of proximal development”. Men denna menas den zon, det avstånd mellan det som en elev klarar av på egen hand och det som barnet klarar med och under vuxen ledning och guidning. Inom denna zon är utveckling möjlig. Detta har fått stor betydelse på hur vi ser på lärande. Genom sådan guidning kan människan utvecklas hela livet. Relationen och kommunikationen mellan elev och lärare tillmäts stor vikt. Man lär genom att delta i en social praktik som kan skapa mening och sammanhang för den lärande. Läraren har en central roll som lyssnaren och leder diskussionen i en riktning vilken gynnar elevernas framtidskridande inom ett visst kunskapsområde. På detta sätt kan en *novis* så småningom lära sig att själv bli *experten*. Miljön i klassen är av betydelse. Läraren ska skapa ett klimat som präglas av respekt där elevernas frågor och resonemang tas på allvar.

Begrepp som deltagande, erfارande och lärande är centrala inom denna teoribildning. Barn och ungdomar socialiseras i förskolan och skolan in i en värld av kulturellt betingade handlingar, föreställningar och samspelsmönster, vilka alla existerar med hjälp av kommunikation. Det är alltså inte individens biologiska förutsättningar som främst är avgörande för lärandet utan det som finns utanför individen och ingår i kulturen och den omgivande miljön. Kommunikation är av stor vikt i det sociokulturella perspektivet. Språket har mycket stor betydelse för lärandet. I skolsammanhang kan det innebära dialog med hela gruppen, i smågruppsamtal eller mellan enskilda individer. Dialogen har betydelse i detta perspektiv och sker mellan två personer i en specifik situation. I en dialog kommer båda parter till tals, samtidigt sker en kognitiv process. På detta sätt kan nya tankar födas och utveckling ske.

2.2 Kommunikation

Kommunikation kommer från latinets *communicatio* ”ömsesidigt utbyte”, av *communio* ”göra gemensamt”, meddela, av *communis* ”gemensam”, ”allmän”, ”offentlig” (Heister Trygg 2004, s.7). ”Kommunikation kräver dels ett språk eller en kod vari informationen uttrycks, dels ett fysiskt medium varigenom informationen överförs. Människan har ett primärt behov att kommunicera; det utgör en förutsättning för en fullvärdig psykisk, social och kulturell utveckling” (NE, Internet 2009,12,12).

Relation mellan närstående personer och senare andra är avgörande för den kommunikativa utvecklingen. Genom kommunikation förmedlar vi våra känslor och tankar till andra. Kommunikation kräver ömsesidighet och gemenskap, sändare och aktiva mottagare, och kan vara verbal såväl som icke verbal. I kommunikationen ingår gester, blickar och kroppsspråk. Man kan också kommunicera genom bilder och symboler.

Det finns olika definitioner av kommunikationsbegreppet. Johansson (i Sandberg, 2009) definierar kommunikation som en process- ett beteende och en process inom sociala system vars syfte är att tillfredställa behov. Bloom och Lahey (i Sandberg, 2009) framhåller kommunikationens olika delar: form, innehåll och funktion. Detta återfinns även hos Granlund och Olsson (i Sandberg, 2009), som ger en beskrivning av vad de olika dimensionerna i kommunikationen innehåller. Följande punkter visar de olika aspekter som finns i en kommunikation:

- form: gester, symboler, talat språk, tecken och senare skrivning.
- Innehåll: Vad handlar kommunikationen om?
- syfte: Vad vill jag med min kommunikation? (s.175)

Kärnan i kommunikation är enligt Granlund och Olsson (i Sandberg, 2009): ”överföring av budskap från en individ till en annan individ” (s.17). Logopeden Barbro Bruce (i Bjar & Liberg, 2009), beskriver att när det handlar om kommunikation och barn med utvecklingstörning använder många forskare en ”vid” ganska oprecis definition. Exempel på detta är att kommunikation beskrivs som alla verbala och icke verbala beteenden i närvaro av andra människor

Anette Sandberg (2009), docent i pedagogik vid Mälardalens högskola, menar att många barn med utvecklingstörning har svårigheter med tal och kommunikation. De kan ha problem med fonologi (ljudsystem), semantik (ordens betydelse och innehåll) och syntax (meningsbyggnad, ordföljd). En svårighet för många barn med utvecklingstörning är att ta initiativ till samspel och hålla samtalet igång (s. 174-175). Barn behöver stöd i samspel. Språk och samspel påverkar varandra, men det är inte säkert att samspelet ökar av ett korrekt uttal från barnet.

2.3 Samspel och meningsskapande

Samspel är något som sker i interaktion med andra och har en mening och ett syfte för alla som deltar. Människan har ett grundläggande mänskligt behov av att känna gemenskap och tillhörighet. Barn söker sig till lek med andra barn. I ett samspel är det meningsskapande att vuxna stöttar barnen i deras lekar.

Barn lär genom lek. De lär sig att samspela, att använda ord eller symboler, att uttrycka sina tankar, bearbeta problem och erfarenheter men också att försvara sitt lek område mot andra. Tellgren (2004) skriver:

Vi kommunicerar med varandra för att skapa mening, för att göra oss förstådda och förstå andra och det liv vi lever och formar tillsammans. Till exempel kan vi samtala med varandra om vad vi gjort under dagen. Då skapar vi tillsammans en förståelse av och kunskap om vad som har hänt, vilka som har deltagit, när det

ena och andra gjordes och så vidare. Vi ingår på så sätt i en mängd olika meningsskapande sammanhang (s.18).

Sandberg (2009) uttrycker att forskning har visat att barn med utvecklingstörning är mindre aktiva i lekar, har svårighet att samspela och ta kontakt med kamrater. De behöver stöd från omgivningen och möjlighet att delta i olika gruppaktiviteter. Sandberg genomför en förskolestudie om samspel, mellan en grupp med 4-åringar med lindrig utvecklingsstörning och en grupp av jämnåriga kamrater utan utvecklingsstörning. Resultaten visar att barnen med utvecklingsstörning har svårigheter att ta kontakt med sina kamrater och var endast delvis delaktiga i gruppaktiviteter.

Guralnick (i Sandberg, 2009) har visat att barn med utvecklingsstörning har fördel av att vistas i heterogena grupper. Det ger mer stimulans i samspel med andra barn än homogena grupper gör.

2.4 Olika perspektiv på språk.

Språk är, enligt vår förståelse, först och främst kommunikation. Gunilla Ladberg, fil.dr. i pedagogik skriver: Kommunikationen är själva kärnan i språket. ”Det är därför barn lär sig språk: För att de behöver kommunicera med människor som de tycker om, om saker de är intresserade av. Det är också så att barn lär sig språk, Genom att kommunicera” (Ladberg 1996, s.22). Vygotskij (2001) menar också att: ”språkets primära funktion är kommunikation och ett medel för social samvaro, och i språket förenas den förmedlande funktionen (ordets yttre sida) och funktionen att tänka (ordets inre mening)” (s.13).

2.5 Definitioner av talade språk

Språk består av symboler som representerar verkligheten. Dessa symboler är bildade efter godtyckliga regler som råder i en viss kultur, det gäller de flesta ord i språket. Språk kan också definieras som ett regelstyrt beteende, vilket enligt logopeden Heister Trygg (2004) kan beskrivas med fem parametrar:

- Fonologi (språkljud och regler för hur dessa kombineras).
- Morfologi (ord och orddelar och regler för hur dessa kombineras).
- Syntax (satser, meningar och regler för hur dessa kombineras).
- Semantik (betydelse, begrepp).
- Pragmatik (språkanvändande). (s.8)

Trygg uttrycker att: ”En person som inte utvecklar talat språk behöver andra vägar att uppnå samma språkliga möjligheter som det talade språket utifrån kognitiva förutsättningar” (s.8).

2.6 Ickeverbalt kommunikation

Icke verbal kommunikation eller icke verbalt språk, kan innefatta skriftspråk, tecken som stöd, kroppsspråk i form av blickar, minspel, kroppshållning osv., men även bild, dans och drama, musik. Förskole- och talpedagogen Monica Centerheim-Jogeroth (1994) skriver, som följer:

De icke verbala signalerna är subtila, men den som inte kan behärska och tolka dem saknar viktiga insikter om mänskliga uttrycksmöjligheter. Forskning kring

kroppsspråket har visat att vi uttrycker betydligt mer än vi vanligen tänker på icke-verbalt. Under hela förskoleperioden är det viktigt att kroppsspråket utvecklas tillsammans med det talade språket. I dramalekar utan ord får kroppen tala (s.141).

2.7 Motorik och språkutveckling

Pedagogen, biskopen och tillika författaren Johan Amos Comenius (1657), var en föregångare till den moderna pedagogiken och beskrev redan på 1600-talet sinnes betydelse för lärandet:

Låt därför detta vara en gyllene regel:
att förevisa allt för alla sinnen,
så långt det är möjligt, det vill säga,
saker som är synliga för synen,
de som är hörbara för hörseln.
och kan något uppfattas av flera sinnen,
förevisa så detta för flera sinnen.

I Didactika Magna (sida okänd)

Många forskare och pedagoger har, vad vi kan förstå, byggt vidare på dessa tankar och visat på hur stor betydelse sinnen, motorik och kroppsmedvetenhet faktiskt har för lärande, kommunikation och språk.

Ett sätt att kommunicera är genom rösten men också med kroppen. I vår kropp har vi kraft, energi, takt, rytm och röst. Genom rytmik arbetar barnen med hela kroppen. När barnen rör sig använder de alla sina sinnen. Anne Marie Engelholm (1993), rytmikpedagog på lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet, skriver:

Barn som rör sig
arbetar med alla sina sinnen.
Barn som använder sina sinnen
kan också kommunicera bättre.
Barn som kommunicerar
kan också känna för och värna
om sina medmänniskor (s.3).

Genom rytmiken lär barnen känna sin kropp och att använda den och alla sinnen. För att utveckling ska ske, behöver barnen känna sig säkra på det de gör. Därför behöver de stimulans. Man ska, enligt vad vi kan förstå, öva mycket innan man släpper en aktivitet. Grunderna ska kännas välarbetade. Metod utgår från det kända till det okända. För att denna säkerhet ska inträffa, uppfattar vi att de ska det tränas mycket och att de områden som man vill utveckla ska upprepas. Barnen kan upptäcka dolda talanger som finns inom dem och på detta sätt växa. Detta speglas i deras identitet och trygghet. Samtidig kan de utveckla gruppkänsla och det blir lättare att samarbeta i gruppen (s.8).

2.8 Det kompetenta Barnet

Dion Sommer, professor i utvecklingspsykologi vid Psykologisk Institut, Århus Universitet, beskriver i sin bok: Barndomspsykologi (2005) om kompetensens perspektiv. Ordet kompetent betyder ”potentialer”, ”kunnande” och ”skicklighet”.

Barnen har psykosociala kapaciteter som i de sista åren, enligt Sommer, har blivit i forskares fokus. Kapaciteterna delas upp i fyra olika kompetenser, som barnen ska utveckla i processens gång. Dessa är den perceptuella, emotionella, kognitiva och sociala kompetensen. Dessutom har forskning kommit fram till att barnen från det att de är i fosterstadiet får grundkompetenser, som handlar om sociala relationer. Sommer (2005) skriver att: "viktigt i detta kompetensperspektiv är att vissa grundläggande förmågor redan finns vid födseln, men att de allra flesta dock är inlärd. Poängen här är att ett givet barn "äger" åtskilligt fler kompetenser än det faktisk använder" (s.44). Sommer fortsätter: "Synen på barn som kompetenta ställer också krav på de vuxna att de ska ge avkall på en del av sin auktoritet och bli barnets kamrat"(s.47). "Kompetensperspektivet innebär också en pedagogisk princip: Barns självbestämmande och ansvar är inte några fixerade storheter som utan vidare kan legitimeras med att barn är kompetenta. Vuxna bör i stället involvera barnet successivt. Vuxna delegerar efter hand ut (i små portioner), självbestämmande och auktoritet till barnet, när barnet har den nödvändiga kompetensen"(s.48).

De psykologiska mycket välgrundade begreppen har, enligt Sommer, kommit att kopplas till ett "samhälleligt tillstånd" som kräver individualisering, tidigt självständighet, forcerad kompetensutveckling och ett omfattande tidigt personligt ansvar. Det har också funnits en tendens till att kompetensperspektivet fungerar som "självsocialisation" samt liknande uppfattningar; principer som ansluter sig till föreställningen om att barn är så kompetenta att de mycket tidigt både "kan, vill och ska själva". En sådan koppling kan medföra att man ställer för höga krav på barn alltför tidigt i utvecklingsförloppet, krav som de inte kan överblicka eller som de inte har utvecklat kompetenser för att kunna hantera. Eller också kan det medföra att vissa pedagogiska principer leder till en utövning där man *utestänger* de barn som inte klarar av kraven. Eller att man i statlig och kommunal planering i ren managementstil talar om: "lek, lärande och kompetensutveckling" som "kvalificerar för kunskapsområdet" - inte bara i grundskolan och yrkesutbildningarna, utan långt tidigare i barns utvecklingsförlopp... (s. 48).

2.9 Bild som språk

Genom bildskapande kan vi hitta vägar att vidga våra tolkningsramar kring vår egen person och vår omvärld. Bildämnet kan för barn i skolan bli ett lustfyllt sätt att utforska sig själva och sin omvärld, men också ett viktigt redskap för att berätta och gestalta det de upplever. Rob Barnes (1994), konstnär och pedagog menar i sin bok: "Lära barn skapa":

Att ägna sig åt kreativa aktiviteter innebär att konfronteras med de känslor vi har för saker och ting. Genom att reagera och att uttrycka sig genom konstnärliga medel får vi kontakt med det djupt mänskliga inom oss. Det ger en speciell betydelse åt det vi ser med både vår yttre och inre blick. För barn kan bildskapande vara ett medel varigenom de tolkar och assimilerar det som de upplevt. Det som kanske bara är en ofullständig inre syn kan på så sätt bli tydligare och ge en mening åt det som de möter, och det kan bidra till att barnen får en uppfattning om sig själva i relation till omvärlden. Detta kan vi se tydligast hos barn som inte kan läsa eller skriva. Deras tidiga bildskapande förser dem med ett personligt språk som i former och symboler beskriver den värld de lever i. Med vuxna mått mätt är dessa symboler ofta allt för enkla, kanske rent av inadekvata, men de är unika för det barn som gjort dem och avgörande för barnets utveckling. Hur klumpiga och primitiva teckningarna än kan vara, så avspeglar de en synupplevelse och ett stadium i barnets personliga mognad och medvetenhet (s.5).

Barnes låter här påskina hur viktig bilden, liksom språket, kan vara ett medel för att uttrycka sig, utforska och gestalta sin omvärld och genom detta utveckla en medvetenhet kring sig själv och sin identitet. Här nämner han särskilt de barn som inte kan läsa eller skriva. Har man svårt att uttrycka sig i tal (och/eller i senare åldrar, skrift), kan bilden bli en förlängning av språket, en hjälp att uttrycka det man känner och tänker, samt en hjälp att tolka sin omvärld och förstärka språket med hjälp av betydelsebärande bilder och symboler.

2.10 Tecken som stöd (TSS)

TSS (Tecken Som Stöd) används för att underlätta talförståelse. Orden artikuleras tydligt med munnen samtidigt som man använder sig av tecken som ett komplement för att visa orden. Som ett exempel sägs ordet katt och artikuleras tydligt samtidigt som tecknet för ”katt” görs med händerna, högra handflatan stryker över den kupade västerhandens handrygg, precis som över en kattrygg. Om man vill beskriva med tecken som stöd att: ”katten är gullig”, uttalar man hela meningen och artikulerar tydligt, samtidigt som man använder tecknen för ”katt” och ”gullig”. TSS är en variant av TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation), och används främst av andra målgrupper än hörselskadade och vuxendöva, exempelvis personer med språksvårigheter (Heister Trygg, 2004).

Med hjälp av TSS kan man skapa en levande kommunikativ miljö även för de barn som av någon anledning har svårigheter med att utveckla sitt verbala språk. För att TSS ska kunna fungera på ett tillfredsställande sätt, krävs personalens kompetens inom området, men även att kamraterna till viss och helst stor del använder tecken kontinuerligt i sitt vardagsspråk. Heister Trygg menar att pedagogen genom att använda rikligt med gester och kroppsspråk kan göra barnen uppmärksamma på detta sätt att kommunicera. Detta kan användas som en ingång till TSS. ”Lär tecken och använd direkt” föreslår författaren. ”De hjälper dig att börja använda dig av visuella symboler och börja använda den egna kroppen för att kommunicera” (s.40).

Heister Trygg (2004) skriver att: ”Förutsättning för att barnet ska lära ett nytt språk är att det befinner sig i en miljö där kommunikation stöds och uppmuntras. Det aktuella språket måste användas, av många personer, i alla situationer” (s.41). Här avser författaren att TSS är ett komplement till talat språk. Heister Trygg fortsätter: ”Parallellt med att barnet lär sig språk, lär det sig regler för samspel och för samtal. ...Likaså har barnet en slags flerspråkighet på två sätt. De lever i en miljö där modersmålet (förstaspråket) också är ett annat, nämligen talad svenska (och/eller eventuellt andra modersmål)” (s.41). Författaren menar också att barn som använder TSS, på sätt och vis, också är flerspråkiga. De har ett verbalt modersmål men genom TSS även ett icke verbalt språk och ett kommunikationssätt.

2.11 Flerspråkighet

Flerspråkighet innebär användning eller behärskning av flera språk. Flerspråkigheten kan gälla samhällen eller individer. Flerspråkighet och tvåspråkighet är principiellt samma fenomen (NE, Internet, 2009 12 03). Oftast används termen flerspråkighet för en person som vuxit upp med mer än ett språk eller tillägnat sig ytterligare språk till en hög nivå. En person, som kan kommunicera på flera språk, räknas oftast inte automatiskt som flerspråkig, eftersom det även finns en emotionell dimension i begreppet. Flerspråkig är den person, som själv bekänner sig som flerspråkig. Som ett exempel har många svenskar en hög nivå på sin engelska språklighet, utan att själva känna sig flerspråkiga. Inom tvåspråkighetsforskningen, uppfattar vi, att det tas olika

stor hänsyn till den emotionella faktorn. En två- eller flerspråkig person, behärskar obehindrat två eller flera språk och kan betrakta dessa språk som *sina* i någon mening, även om ett av språken är personens modersmål och det eller de andra är personens andraspråk eller mycket välövade främmande språk. Begreppet kan alltså starkt förknippas med kulturell identitet eller etnisk tillhörighet och identitet.

Författarna Lena Tidblom och Berit Tybrand (i Rudberg, 1994), lärare i svenska som andraspråk och metodik i sv 2 vid högskolan i Stockholm, skriver om den tidiga modersmålsinläringen:

Redan på fosterstadiet lär sig barnet något om sitt modersmål, dess rytm, melodi och tonlägen. Efter födseln fortsätter denna inläring genom kroppens känslor och rörelser ... Alla ord förknippas med en ”känslöfärg” – hur det känns i hela kroppen just i den situation där ordet används (s.88).

Med detta som grund kan man börja ana hur stor betydelse modersmålet tidigt får för det lilla barnet i dess identitetsutveckling, och hur viktigt det är att bekräfta barnet i dess identitet.

2.12 Språk och identitet

Genom språket kan en person beskriva och förstå sig själv och sin identitet. Människan har, enligt Vygotskij (2001), ett grundläggande mänskligt behov av att ingå i en kommunikativ gemenskap. Genom kommunikation med andra, bygger vi upp vår identitet. Språket har därför nyckelrollen i vårt identitetsskapande. Redan det lilla barnet börjar bygga upp sin uppfattning om sig själv genom sin ordlösa kommunikation med sina föräldrar. Barnet speglar sig i föräldrarnas reaktioner och svarar på kommunikationen. ”Genom andra lär man känna sig själv” (s.11).

Tidblom och Tybrand (i Rudberg, 1992), tar upp språkets, och då framför allt modersmålet, betydelse för individens identitets- och personlighetsutveckling. De menar att språket är den viktigaste delen i en människas identitet. ”Språkforskare världen runt är numera överrens om att språket är den viktigaste byggstenen i en människas identitet, och att det är helt avgörande för personlighetsutvecklingen att varje barn får möjlighet att utveckla och befästa sitt modersmål” (s.89). Tidblom och Tybrand tar, för att förtydliga detta upp ett exempel på hur ett barn, som flyttar till ett annat land med ett helt annat språk och en helt ny miljö, kan känna sig totalt isolerat. Barnet lämnas helt utanför den nya språkgemenskapen med få möjligheter att göra sig förstådd eller själv förstå andra. Även gester och kroppsspråk kan i en annan kultur ha en annorlunda innebörd än den barnet är van vid. Författarna betonar här en grundläggande pedagogisk regel: ”Utvecklingen måste börja med det kända och gå ut mot det okända” (s.90). Här behöver alltså barnen mycket hjälp och stöd av vuxna för att på ett tryggt sätt kunna växa in i en ny miljö och ett nytt språk för att därigenom kunna utvecklas optimalt. Att plötsligt stå utanför en trygg språkgemenskap, kan medföra att man upplever sig själv som annorlunda eller i värsta fall mindre värd som person. I många fall kan alltså språk fungera som en inkluderande eller en exkluderande faktor.

2.13 Försenad språkutveckling

Rudberg (1992) skriver att:

Av olika skäl kan det hända att språket inte utvecklats normalt. Man talar då om en försenad språkutveckling. Ett barn med försenad språkutveckling genomgår samma stadier i språkutvecklingen som andra barn, men passerar dessa stadier påtagligt mycket senare (s.11).

Författaren beskriver flera orsaker, som kan ligga till grund för försenad eller avvikande språkutveckling och menar att dessa oftast står att finna i den miljö barnet vistas. Barnet kan till exempel vistas i en miljö där den språkliga stimulansen varit bristfällig eller dålig. Författaren tar även upp ärftliga faktorer och hjärnskador eller att barnet nödgats byta språk, som orsaker till språkförsening eller avvikande språkutveckling.

I en studie kring försenad språkutveckling beskriver författarna Gunnel Gahne och Kerstin Nauc ler (i Rudberg, 1992), talpedagog och distriktskonsulent f r specialundervisning i Stockholm, samt logoped och h rsellektor vid Lunds universitet, språket som ett abstrakt symbolsystem, vilket barnet tillägnar sig utan egentlig undervisning och oberoende av i vilken språklig och social miljö det vistas. De uttrycker:

D rfor anser de flesta språkforskare numera att barns förmåga att tillägna sig det första språket är medfödd. Detta antagande understöds också av det faktum, att barn tillägnar sig sitt första språk på samma sätt, oavsett om det  r kinesiska, engelska eller svenska som talas av omgivningen. Att språkförmåga  r medfödd innebär inte att barn börjar tala "av sig själva". Den medfödda språkförmågan utvecklas bara om de utsätts för språklig stimulans av omgivningen. Ett barn som inte f r sådan stimulans eller inte h r sin omgivning tala, lär sig inte heller att tala själv. Detta visar sig bl.a. hos döva barn, som börjar jollra precis som hörande spädbarn men slutar upp, när de inte f r (dvs. inte h r) något svar på sitt joller från omgivningen och förstås inte heller h r sig själva. Omgivningens tal  r således en nödvändig förutsättning för att barnet ska börja tala. Barn  r inga passiva mottagare av omgivningens tal. De ställer upp sina egna hypoteser och regler om språket på grundval av det de h r, de prövar och förkastar eller bibehåller, allt efter omgivningens reaktion (s.9-10).

Med dessa slutsatser som grund, förstår vi, att flera språkforskare idag anser, att barn behöver kontinuerlig språklig stimulans för att kunna utveckla ett fullgott språk.

Centerheim-Jogeroth (1994) skriver: "För barnet rätt stimulans så växer språket fram i takt med att nervsystemet utvecklas" (s.11). Centerheim-Jogeroth menar, att barn som inte f r stöd under de viktiga tidiga åren av sin språkutveckling, kan få svårigheter med detta i hela sitt liv. Det krävs en god miljö där barnen stimuleras och uppmuntras, för att barnens språk ska kunna utvecklas på ett fullgott sätt.

Gahne och Nauc ler (i Rudberg, 1992) menar också att tidiga språksvårigheter kan få långtgående konsekvenser för de barn som inte f r hjälp med sitt språk, exempelvis barn, som under barndomsåren blir retade för att de inte behärskar språket, inte pratar rent och blir talskygga. Dessa barn drar sig för att använda sitt språk och uttrycka sig av rädsla för utanförskap eller för att bli retade. Dessa barn f r svårare för att erövra

språket senare i livet. Gahne och Nauclet menar också, att barn som har svårt att göra sig förstådda kan visa upp ett aggressivt beteende till följd av detta. Författarna skriver att:

Barn som inte blir förstådda av sin omgivning kan reagera genom aggressivitet och kommunicerar kanske istället med knytnävarna. Barn som blir retade för sitt barnsliga tal ("du talar inte rent") kan helt enkelt sluta upp att tala. Det är därför angeläget att barn med språkförsening får hjälp (s.12).

Forskaren och logopeden Kristina Hansson (i Bjar & Liberg, red. 2003), beskriver vilka konsekvenser språkstörning kan få för barnet i dess språkutveckling. Hon menar att den kontakt och kommunikation med andra människor som är så viktig för vår utveckling och välbefinnande, inte fungerar på ett tillfredställande sätt för barn med språkstörning. Deras sociala liv kan drabbas på så vis att de får sämre förutsättningar att skapa och ingå i kamratrelationer med andra barn, och löper därmed större risk att hamna utanför gemenskapen (s.210).

2.14 Sammanfattning av litteraturgenomgång

Kommunikation är ett grundläggande behov hos människor och en förutsättning för att vi ska kunna utvecklas språkligt, socialt och psykiskt. Kommunikation och språk är vida begrepp som innefattar många olika aspekter. Dessa innehåller verbal kommunikation, som talat språk och modersmål, med de regler och koder som finns hos språket. En aspekt är också den icke verbala kommunikationen såsom medvetet och omedvetet kroppsspråk, teckenspråk, bild- och symbolkommunikation, drama och musik. Kommunikation är information och budskap som överförs mellan en sändare och en aktiv mottagare. Att använda olika ickeverbala sätt att kommunicera är betydelsefullt för barn som har olika anledningar har språksvårigheter eller sk. språkförseningar.

Vår språkförmåga är medfödd men det krävs språklig stimulans för att vi ska kunna utveckla vårt språk. Språket och vårt modersmål hänger ouplösligt samman med vår identitet och identitetsutveckling. Språklig stimulans krävs för att vi ska kunna utveckla vårt språk, vårt sätt att förstå, och hantera vår omvärld och oss själva. Språket och modersmålet nämns som "den viktigaste byggstenen i vår identitet". För att barn ska utveckla sitt språk krävs en god miljö, språklig stimulans och uppmuntran. Det nämns även hur det kan hämma språkutvecklingen hos barn som inte upplever att de blir förstådda eller ofta får ett negativt gensvar på sin kommunikation.

3. Vetenskaplig metod

Vår undersökning är en kvalitativ fallstudie. Benämningen fallstudie har vi valt av den anledningen, att vi undersöker endast en resursavdelning på en förskola, och fördjupar oss i arbetssättet där. Vi har valt att använda oss av ostrukturerade intervjuer samt kompletterande observationer för att söka svar på våra undersökningsfrågor.

Intervjuerna och observationerna beskriver vi i detta kapitel. Likaså tar vi upp bestämmande av urvalsgrupp inom fallet, dvs. inom avdelningen i förskolan. Vi beskriver studiens genomförande, tillförlitlighet och etiska förhållanden. Avslutningsvis i kapitlet beskriver vi hur analysarbetet gått till, samt diskuterar studiens begränsningar.

3.1 Studiens intervjuer

Eftersom vår studie begränsar sig till en specifik förskoleavdelning med fokus på pedagogernas arbetssätt, har vi koncentrerat oss på, att genom ostrukturerade kvalitativa intervjuer, undersöka pedagogernas synsätt och uppfattningar. Vi har genom detta försökt upptäcka variationer och samband mellan pedagogernas uppfattningar om vad som är relevant när det gäller att gynna och stödja barnens språkutveckling.

För våra intervjuer har vi formulerat huvudfrågor att utgå ifrån (bil. 1). Vi har inte hållit oss strikt till dessa huvudfrågor, utan ibland ställt frågorna i olika ordning beroende på vart samtalet med pedagogen har lett oss. Intervjuernas ostrukturerade form har även lämnat oss möjlighet att ställa följdfrågor om vi tyckt att dessa har kunnat tillföra undersökningen något. Intervjuns huvudfrågor har vi relaterat till arbetets huvudsyfte och frågeställningar. Enligt Stukát (2005), ska man ställa frågor i den ordning som situationen inbjuder till (s.39). Vi har på detta sätt önskat komma längre och djupare i våra intervjuer. Stukát (2005) menar att man kan: ”få fram helt ny information, upplysningar som man inte kunde föreställa sig när man gjorde sina frågor” (s.39-40).

Vi tänkte oss först att genomföra en gruppintervju, men valde att inte göra detta, av risk för att informanterna skulle komma att påverka varandra i vad de svarade på frågorna. Vi bestämde oss därför att genomföra individuella intervjuer med enskilda pedagoger. Vi önskade undersöka pedagogernas synsätt och tankar kring avdelningens arbetssätt men även deras uppfattning om barnens språkutveckling i allmänhet. Vi stämde av med var och en av pedagogerna för att hitta en tid och plats där vi ostört kunde genomföra intervjuerna.

Intervjuerna skedde på pedagogernas arbetsplats i lugn miljö, i personalrummet eller på avdelningen då barnen var utomhus. Varje intervju tog mellan 30 till 45 minuter. Vi två författare intervjuade pedagogerna. Vi följde Stukáts råd, att: ”två personer kan upptäcka mer än vad en person gör” (s.41). Vi kan, genom att vara två, fördjupa oss i intervjun och kan stötta varandra, så man inte tappar tråden. Vi har använt ljudbandspelare till intervjuerna.

3.2 Studiens observationer

Genom våra observationer, har vi försökt få syn på hur pedagogernas intentioner avspeglar sig i verksamheten och i samspelet med barnen i gruppen. Vi ställde oss frågan hur pedagogernas synsätt och arbetssätt i verksamheten påverkar barnens språkliga utveckling. Genom ostrukturerade observationer undersöker vi hur barnens språkliga samspel och deras icke verbala kommunikation tar sig uttryck.

Till observationer önskade vi använda videokamera, men vi uppfattade att det kan ta tid för barngruppen att vänja sig vid vår närvaro, att bli observerade och kanske till och med filmade, därför valde vi att inte använda video. Vi funderade över om det kanske kunde vara så att både barnen och pedagogerna betedde sig annorlunda om de var medvetna om att det de gjorde blev fångat på film. För att möta några av vårdnadshavarnas önskemål om att inte intervjua eller filma deras barn, lät vi helt och hållet bli bild- och ljudupptagning i samband med gruppobservationerna.

När vi observerat har vi valt att använda oss av den metod som Stukat kallar: ”Vanlig osystematisk observation” (s.50). Detta innebär att man placerar sig i ett avstånd från den händelse som man registrerat. Stukat menar, att man inte ska vara involverad i situationen. Man ska ha en dokumentation som man följer för att skriva det som man ser (det ska finnas någon form av fokus som sedan ska lyftas fram). Sedan ska man komplettera intervjuernas information för att få en helhetsbild av det som har sagts (Stukat, 2005. s.51).

3.3 Val av undersökningsgrupp

En av oss, Liliana, har tidigare arbetat som vikarie på den förskoleavdelning som är föremål för vår undersökning. Hon fann pedagogernas arbetssätt mycket intressant och frågor väcktes kring barnens språksvårigheter. Det är en utmanande uppgift att arbeta med en grupp, där barnen har olika språkproblematik och det kändes värdefullt att arbeta i en sådan verksamhet och att se de positiva resultaten hos barnen. Sommaren 2009 pratade Liliana med pedagogerna på den valda förskolans resursavdelning angående möjligheten att genomföra en undersökning på deras avdelning. De var positiva till detta initiativ och meddelade att det bara var att ringa när det var dags för undersökningen och att vi båda var hjärtligt välkomna. Undersökningsgruppen i fallstudien kom att bestå av tio barn i två- till femårsåldern och fyra pedagoger. Observationerna förekom i den stora gruppen av fjorton barn och fem personer i personalen. I personalen ingår en barnskötare som resurs under ett par dagar i veckan och fyra utbildade förskolepedagoger, varav en har specialpedagogisk utbildning. Alla har genomgått, eller är under utbildning i TSS.

3.4 Beskrivning av undersökningens inledning

Vi kontaktade pedagogerna via telefon och berättade om kärnan i vårt arbete, dvs. de frågor och undersökningsområde vi ville fördjupa oss i. Vi förklarade vilka metoder vi skulle använda oss av i vår undersökning.

Eftersom vi skulle befinna på avdelningen bland barnen för att observera deras språkliga samspel, behövde vi tillstånd från barnens vårdnadshavare (bil. 2). För att få vårdnadshavarnas godkännande skrev vi ett brev, som Stukat (2005) kallar ett ”missiv brev”, där vi förklarade vilka vi är, anledningen till vår undersökning, ämnet vi önskade undersöka samt vilka metoder och tillvägagångssätt vi tänkt använda oss av. Vi förklarade även att barnens, avdelningens samt pedagogernas namn inte skulle nämnas i undersökningen. De fick våra och handledarnas kontaktuppgifter. Slutligen skrev vi också att både föräldrar och pedagoger skulle få tillgång till slutresultatet om de var intresserade av detta.

3.5 Studiens målgrupp

Vi riktar oss med denna studie främst till blivande förskolepedagoger, verksamma förskolepedagoger, förskoleforskare som bedriver forskning kring barns språkutveckling. Vi riktar oss även till personer som är intresserade av ämnet, men även till föräldrar som har barn med språksvårigheter.

3.6 Etiska förfaranden

I vårt arbete följer vi vetenskapsrådets (1990) etiska principer vad gäller individskyddskravet. Vi har fått samtycke i hur vi genomfört studien, både av pedagogerna och av barnens vårdnadshavare, enligt samtyckeskravet. Enligt konfidentialitetskravet har personerna i undersökningen givits största möjliga anonymitet. Inga utomstående ska kunna identifiera studiens deltagare, varken verksamhet eller individer. Enligt nyttjandekravet har inga obehöriga personer haft tillgång till insamlad data. Endast författarna till undersökningen har haft tillgång till detta material som enbart presenteras i den slutgiltiga och huvudsakliga rapporten.

3.7 Studiens tillförlitlighet

3.7.1 Reliabilitet

Valet att intervjua pedagogerna gör, att studiens reliabilitet i en kvalitativ studie, blir något högre än om pedagogerna hade svarat på frågeenkäter. Att det fördes en dialog mellan intervjuare och informanter, gav möjligheter att reda ut och vidare förklara frågor som kunde ha misstolkats av informanten. Man måste förstås också räkna med *den mänskliga faktorn*. Det finns inga garantier för att en informant alltid är ärlig till hundra procent. Informanten kanske håller inne med tankar och värderingar av olika anledningar. När det gäller den mänskliga faktorn är det också svårt att veta hur dagsformen påverkar informanten. Är informanten stressad eller lugn och samlad? Finns det något i omgivningen som påverkar informanten? För att öka reliabiliteten har intervjuerna skett så lugnt och ostört som möjligt. Detta var vid något intervjutillfälle svårt att åstadkomma, då intervjuerna skedde på pedagogernas arbetstid och de kunde känna sig något stressade över att gå ifrån barngruppen och sina arbetsuppgifter där. Kan det kanske även spela in att inga manliga pedagoger har intervjuats? Den lilla gruppen av informanter består uteslutande av kvinnor.

3.7.2 Validitet

De resultat som studien presenterar ger svar på flera av de frågor den ställer. I en kvalitativ studie av detta slag kan det ändå finnas flera felkällor. I de intervjuer vi genomfört spelar den mänskliga faktorn in. Vi författare har upplevt våra informanter som mycket ärliga och öppna under intervjuerna. I de resultat som framkommit finns både mönster och variationer i pedagogernas tankar och åsikter. De talar öppet om, både vad de upplever som brister och styrkor i verksamheten och många egna värderingar kommer fram. Intervjuerna hade frågeformulär som utgångspunkt, men lämnades utrymme för avvikelser eller mer utbroderade diskussioner kring sådant som kunde vara av värde för undersökningen.

3.7.3 Generaliserbarhet

För att kunna generalisera till en större grupp, behöver denna kvalitativa studies resultat sammanföras med tidigare forskning och med andra studier, detta delvis på grund av studiens ringa omfattning och de begränsningar som finns både kvantitativt och kvalitativt. Denna studie är begränsad till endast en förskoleavdelning och det arbetssätt som bedrivs där. Stukat (2005) skriver: "Om flera personer ser samma sak blir resultatet mer trovärdigt (s.129). Vi författare har varit närvarande under samma observationstillfällen. Vi har observerat under tystnad, fört anteckningar och först efteråt jämfört våra anteckningar och diskuterat vad vi sett. Båda har uppmärksammat samma beteenden och händelser. Som felkälla kan nämnas att båda har läst densamma tidigare forskningen och har liknande värderingar och tankar från vår utbildning. Vi har en gemensamhet i *glasögon* och synsätt under observationstillfällen och detta kan ha bidragit till bortfall av för studien relevant data. Den forskning vi tidigare läst,

har gett oss ett visst synsätt och gjort oss uppmärksamma på vissa aspekter inom studiens område. Det finns en risk för att man då missar, eller bortser från värdefulla aspekter, utan att vara medveten om detta. Det som undersökningen haft för avsikt att undersöka, är dock inte ett kvantitativt generaliserbart resultat, utan ett relaterbart resultat där människors tankar och värderingar kommer fram i ljuset och kan appliceras på undersökningsområdet. I detta fall betyder detta innehållet i vad pedagogernas synsätt och arbetssätt har för betydelse för barnens språkutveckling.

3.8 Analys av data

För att analysera de data som framkommit genom intervjuer, transkriberades de ljudupptagningar som gjordes vid tillfället och lästes noggrant igenom av båda författarna ett flertal gånger. Transkriberingarna diskuterades noggrant mot studiens huvudsakliga frågeställningar. Därefter sökte vi finna mönster och variationer, alltså likheter och skillnader i informanternas svar. Vi ställde oss frågan om vad pedagogerna är överrens om, vad de inte är överrens om och ur deras åsikter skilde sig åt.

I steg två jämfördes de tankar som framkommit genom intervjuer med pedagogerna, med det som observerats i verksamheten i barngruppen. Vi funderade över om det kunde finnas någon skillnad mellan det pedagogerna sa och vad som faktiskt gjordes. Vi funderade även över hur pedagogernas tankar och värderingar kring språkutveckling avspeglade sig i verksamheten. Vad hade framkommit genom pedagogernas samspel och kommunikation med barnen. Dessutom funderade vi över vad som hade blivit synligt i barnens samspel och kommunikation med varandra.

I steg tre jämförde vi dessa två faktorer, intervjuresultat och resultat från observationer, mot bakgrund av tidigare forskning.

3.9 Metoddiskussion

Hur kan man svara på frågor om hur sanna och pålitliga resultat egentligen är?

Vi författare uppfattar att resultatet av vad pedagogerna uttrycker, i stort sett stämmer överens med verkligheten. Men det finns alltid ramfaktorer, som påverkar verksamheten och de goda intentioner man har. När man intervjuar en person får man information om undersökningspersonernas tankar och känslor, vilka är viktiga för att man ska kunna göra sig en bild av personen och aktiviteten. Om vi bara skulle använda observationer, skulle det komma fram kunskap direkt från sammanhanget, men det kan ifrågasättas att man får en bild av personerna.

Hur uppfattade vi att vi resonerade när vi valde metod för att göra en så bra undersökning som möjligt? Hur resonerade vi, då vi uppfattade hur resultatet utföll relaterat till verkligheten? Vi, undersökare och författare, hade först olika tankar om ifall vi skulle ha flera pedagoger, som kunde svara på frågor, men vi kände att vi ville träffa pedagogerna i den verksamheten, som hade inspirerat oss att genomföra denna kvalitativa studie. Detta för att vi ville komma fram till, och se det unika i verksamheten och de kvaliteter som finns där. Vi antog att en kvalitativ studie i detta fall skulle ge oss en djupare kunskap än om vi hade gjort yttre observationer av aspekter inom området med en större undersökningsgrupp och att ge pedagoger enkätfrågor.

Vi är medvetna om metodens svårigheter och framför allt tidsaspekten. Det tar tid, både att intervjua och transkribera ljudupptagningarna från intervjuer. För att spara tid behövs också framförhållning och praktiska förberedelser, något som vi märkte var lätt att glömma då

tankarna ständigt var upptagna av metod och vetenskapliga förhållningssätt. Vi funderade över vilka frågor som var lämpliga att ställa till pedagogerna för att besvara studiens huvudfrågor. Vi funderade över hur frågorna skulle formuleras och i vilken ordning de skulle ställas. Vi funderade även över var intervjuerna skulle kunna ske så ostört som möjligt. Bara så enkla praktiska förhållanden som att tänka på att man har bra batterier i bandspelaren inför intervjuerna, visade sig vara viktigt. När man ska intervjua informanten, behöver exempelvis bandspelaren placeras på ett sätt så att intervjuarens och informantens röster kan höras tydligt. Dålig ljudkvalitet, är ett förhållande som kan försvåra transkriberingen väsentligt. För att vara effektiva undviker man också att transkribera de delar av intervjun då diskussionen avviker från huvudspåret och innehållet inte är relevant för undersökningen.

En kvalitativ metod, uppfattar vi kan vara spännande och överraskande. Många gånger får man svar som man inte hade tänkt sig. Det finns därför stora möjligheter att finna nya synvinklar på undersökningsområdet. Det behövs också skickliga intervjuare för att spinna vidare på frågorna och komma fram till intressanta och oförväntade resonemang, men det är det som är spännande med en kvalitativ studiemetod.

3.10 Sammanfattning av metod

Metoden för undersökningen är av kvalitativ art för att tydliggöra de tankar och värderingar som finns hos pedagogerna i verksamheten. Vi har försökt upptäcka variationer och samband mellan pedagogernas uppfattningar om vad som är relevant när det gäller att gynna och stödja barns språkutveckling. Vi författare har tagit del av tidigare forskning kring barns språksvårigheter och språkutveckling och har genom jämförelser med intervjuer och observationer i en resursverksamhet i förskolan velat fördjupa vår kunskap och göra jämförelser mellan teori och praktik. Undersökningens ringa omfattning gör att resultatet blir mindre generaliserbart på större grupp eller population, utan snarare relaterbart till liknande grupper och pedagogiska kontexter som förekommer i arbetet.

4. Resultatredovisning

I detta avsnitt redogör vi för de data som framkommit under intervjuer med pedagogerna i den verksamhet vi valt att undersöka, samt om vad som framkommit under observationerna. Därefter görs en jämförelse av intervjudata och observationsdata. Vi, författare, försöker hitta mönster och variationer i pedagogernas sätt att tänka och hur de sedan agerar. Vi försöker upptäcka hur pedagogernas synsätt och tankar kring barns språkutveckling och lärande avspeglar sig i verksamheten. Vi granskar även hur samspel och kommunikation ser ut i förhållande till de intentioner som finns i verksamheten.

4.1 Resultat av intervjuer

De fyra intervjuade pedagogerna kommer i resultatdelen att kallas för ”P1, P2, P3 och P4”, där ”P” står för ”Pedagog” och siffran är en kod för individen. Intervjuresultaten har delats in under olika rubriker för att ge en tydligare översikt över de områden och teman vi vill lyfta fram.

4.1.1 Språk och miljö

De fyra pedagoger vi intervjuat är överens om att en god språkmiljö kännetecknas av att det finns rika möjligheter för barnen att kommunicera. Att det finns tillfällen och tid till samtal samt att barnen får höra mycket språk.

P1 menar att det behövs både, som hon uttrycker det, ”input” och ”output”. Barnen måste alltså få höra mycket talat språk och själva få rika möjligheter att uttrycka sig. P1 säger: ”bada dem i språket!” Hon menar vidare att barnen måste utmanas ”lite lagom”, att pedagogen ställer krav på kommunikation samtidigt som man måste respektera barnen i att det faktiskt kan vara svårt. Hon ger exempel på barn som har svårigheter att uttrycka sig av ren osäkerhet. Det måste också respekteras och man måste ge barnet tid med detta och bygga upp barnets säkerhet och självkänsla. P1 menar att ”rutin och vardag är grunden” och att kommunicera kring vardagshändelser är ett bra sätt att både utöka barnens ordförråd och deras tidsuppfattning, men även för att barnen kan relatera starkt till detta.

Alla fyra pedagogerna är också överens om att varierade uttryckssätt och metoder för kommunikation är en viktig del i verksamheten om man vill föra barnens språkutveckling framåt. Eftersom det är en resursavdelning med barn med särskilt stöd i gruppen, så ligger mycket fokus på TSS. Alla pedagoger nämner TSS som en viktig del av en god språkmiljö. Alla fyra pedagoger nämner också bild, sagor, handdockor, sånger, dans, rim och ramsor som värdefulla redskap för att utveckla barnens språkliga och kommunikativa förmågor.

P4 menar att det för att skapa en god språkmiljö, krävs att alla pedagoger är samspelta och arbetar likvärdigt, på samma sätt, mot samma mål. Det är därför viktigt att man använder samma form av kommunikation t.ex. TSS. Det hon efterfrågar, är ett tydligare strukturerat innehåll i verksamheten t.ex. någon form av fast tema under en bestämd period, t.ex. mattesamling en dag i veckan, språksamling en dag, sångsamling en dag, och mer av ett strukturerat veckoschema. Hon menar att barn i behov av särskilt stöd, men även barn i allmänhet mår bra av en tydlig struktur i vardagen. Hon lyfter också fram kontinuerlig dokumentation och utvärdering av verksamheten som ett viktigt verktyg för att från grunden skapa en god språkmiljö för barnen.

P2 Nämner att de tidigare har haft veckans tecken i samband med samlingen och att de sedan tränade extra på detta tecken i olika situationer under dagen. Detta är inget som görs längre

utan tecken används i lekar och sånger och i vardagssituationer. Det bedrivs inte längre vad man kan beteckna som ”undervisning” i TSS.

P2 menar även att stor variation i kommunikationssätt och verktyg för kommunikation är det bästa för att tillgodose behoven hos alla barn, trots deras olikheter. Hon nämner t.ex. flanellograf och flanosagor som ett bra redskap, men att det då bör förstärkas med tecken. P2 menar att det genom detta blir tre kommunikativa och språkliga förstärkningar genom tal, bilder (flanellografen) och tecken. Det blir fler variabler för barnen att tolka innehållet utifrån, och det ger större möjligheter att koppla samman de olika språken genom att se och höra dem i kombination med varandra.

4.1.2 Språk och identitet

P1 menar att pedagogen både bör utmana och bekräfta för att stärka självkänslan hos barnet. Hon menar att barnen behöver få erfara och känna sig trygga innan de kan gå vidare i sin utveckling. P1 uttrycker att en fördel med den mycket heterogena grupp sammansättningen är att barnen får möjlighet att hitta förebilder i gruppen men även får en chans att själva få vara förebilder. Det är möjligt då barnen har något olika åldrar (3-5 år) och är på skilda utvecklingsnivåer. Att utgå från barnens intressen och förutsättningar blir särskilt viktigt i detta sammanhang. P1 betonar vikten av att hitta sammanhang och förutsättningar då varje barn får chansen att ”skina lite extra”, själv vara en förebild och visa att de kan.

TSS kan fungera för att stärka barnen språkligt, men även öka deras säkerhet på sig själva och i att uttrycka sig. P1 förklarar att ju säkrare barnen med språksvårigheter blir i sitt verbala språk, desto mer kan de släppa att använda tecken som stöd. ”Ju mer kompetent du blir i det talade språket, desto mer släpper du tecknandet”.

P2 nämner också TSS som ett mer gemensamt språk, något som knyter samman gruppen och jämnar ut språkliga skillnader. Hon menar att förhållandet att väcka barnens vilja att prata är det viktigaste. De barn som inte kan göra sig förstådda med vanlig talad svenska kan ta hjälp av tecken för att uppnå det. P2 säger även att det är barnens motivation att uttrycka sig som till stor del avgör om de utvecklas språkligt. Om de känner att de blir förstådda kommer deras motivation att kommunicera att öka. ”Man vill ju inte prata med någon som inte försöker förstå vad man säger”. Tecken är något barnen tar till när de inte har så mycket muntligt språk. Det gör de för att få stöd i sitt språk. De släpper användningen av tecken i takt med att de utvecklar sitt muntliga språk allt mer.

P3 menar att man får börja just där barnen befinner sig och få dem att känna sig trygga och ge dem en chans att uttrycka sig på egna villkor för att kunna utvecklas som individer och i sitt språk. Hon hävdar att man bör ”rota lite djupare” för att få veta vad barnets problematik egentligen grundar sig i. Barnen är olika oavsett om det finns någon problematik i bakgrunden eller inte. Vissa väljer att inte prata för att de är blyga, andra pratar inte för att de har språksvårigheter. P3 betonar vikten av att uppmuntra barnen så att de får visa att de kan, att man lyfter fram deras styrkor och ger dem bekräftelse i att det de vill förmedla är betydelsefullt.

P3 menar också att om barn, som har språksvårigheter, inte har haft tecken som stöd har det tagit ännu längre tid för dessa barn att utveckla ett verbalt språk. Det ger barnen självförtroende att använda tecken när de så småningom känner att de blir förstådda. Då vågar då de ta mer plats och vågar säga vad de tycker i större utsträckning. Detta skapar gemenskap i gruppen.

P4 påpekar att det finns barn som är mer populära än andra barn och att dessa oftast är de barn som har ett rikt språk, är mycket verbala och har en god förmåga att planera och ha framförhållning. P4 säger att det finns barn som redan, då de sitter och äter, har planerat vad de ska göra sedan och hur leken ska se ut. ”De barnen får en väldig makt i leken för det är ofta de som strukturerar upp hela leken och de andra får bara hänga på för att de inte har tänkt så långt.” Dessa barn, menar hon, är mer populära än barn som är mer tysta och tillbakadragna. P4 menar att det också kan handla om att barnen uttrycker sig på lite olika sätt och att detta bidrar till den status barnen får i kamratgruppen. P4 säger att det är pedagogernas uppgift att ”gå in och bryta onda cirklar” och få barnen att kunna leka bra tillsammans.

P4 påpekar fortsättningsvis, att leken är mycket viktig för hur barnen utvecklar sitt språk och menar att mer organiserad lek, kan bidra till att barnen utvecklar leken mer än de annars skulle ha gjort. P4 menar att barnen aldrig hinner komma in i den mer innerliga leken, utan säger att: ”Det kan bli lite hattigt och lite rörigt”, och hon önskar att man på något sätt kunde hålla barnen i en och samma lek lite längre. Hon menar att om barnen verkligen kommer in i leken och vidareutvecklar den, kommer de också få ökade möjligheter att vidareutveckla sitt språk. Hon påpekar att det ibland kan vara bra att pedagoger engagerar barnen i något tema för att de ska utveckla sin lek lite längre.

4.1.3 Flerspråkighet och mångkulturellt perspektiv

När det handlar om att lyfta frågor kring det mångkulturella samhället menar P1 att: ”det ingår i olikheten”. P1 menar att det är en självklarhet att vi är olika och att denna olikhet får tala för sig själv. Hon menar att pedagoger kanske kunnat vara bättre på att uttala ett mångkulturellt perspektiv, men att de låtit de språkliga och etniska olikheterna vara en olikhet bland andra.

Det finns, enligt P1, ingen möjlighet till modersmålsundervisning på förskolan. Pedagogerna nämner att det borde finnas möjlighet till detta, men att det inte finns ekonomiska resurser eller kompetens inom detta område. Det kan finnas en mycket liten möjlighet till hemspråksundervisning för de barn som tillhör de största språkgrupperna.

När det gäller att lyfta upp det mångkulturella perspektivet i verksamheten är P3 positivt inställd, men tycker att de är dåliga på att uppmärksamma detta i verksamheten. Hon uttrycker att hon är medveten om att det kan ha betydelse för barnens identitet att lyfta detta perspektiv i verksamheten. Hon menar att det borde kännas bra för barn med annat modersmål än svenska att få prata om detta i gruppen och visa upp det bästa av sitt land och sitt språk.

P4 säger också att det inte finns något fokus på mångkulturella perspektiv i verksamheten, och menar att det främst kan bero på att det är en resursavdelning som fokuserar på så många andra aspekter av barnens utveckling att det inte finns tid och plats för att arbeta med mångkulturella perspektiv i verksamheten. Hon säger även att det kan bero på att barnen som har annat modersmål än svenska, eller räknas som flerspråkiga, är i minoritet i gruppen. Det handlar också om förskolans ekonomiska situation, det finns helt enkelt inte resurser till t.ex. modersmålsundervisning. Hon påpekar att det är mycket viktigt att barnen pratar sitt modersmål hemma, medan pedagogerna på förskolan ska stå för svenskan. Det hon saknar är eventuellt arbete med den mångkulturella aspekten, inte nödvändigtvis den språkliga. Hon menar att man i alla fall kanske kunde lyfta att det finns andra kulturer och kanske läsa sagor och sjunga sånger från andra länder, som ett sätt att synliggöra detta för barnen.

4.1.4 Kommunikation och samspel

P1 uttrycker att ett inkluderande språkklimat och ett språkligt samspel går ”bortom språkligheten” och betonar mer av ett helhetstänkande kring samspelet i gruppen. P1 menar att man ska titta mer på förhållningssättet. ”Ser vi på oss som kommunicerande samspelande varelser? Ser vi oss enbart som enskilda individer eller ser vi oss som en grupp?” P1 menar att barnens språkutveckling och utveckling i stort är beroende av hur miljö, samspel, organisation ser ut. Allt har betydelse. P1 menar också att det är viktigt att förankra ett inkluderande och tolerant synsätt i barngruppen: ”Det är bra att vi är olika, det är bra att vi kan olika saker, det är bra att vi vill olika saker”.

P4 Betonar vikten av barnens lek. Att de leker i grupp utvecklar deras fantasi och språk. Hon menar också att det är viktigt att pedagogerna ibland är med och stöttar i barnens lek.

4.1.5 Sinnens, motorik och icke verbalt språk

Alla pedagoger uttrycker att de tycker att det är mycket relevant att använda TSS i barngruppen, men att det också är barnens behov, gruppens sammansättning som styr i vilken utsträckning TSS används.

P1 tycker att det är mycket relevant att använda TSS i barngruppen. Hon menar att det blir ”en bro mellan språken”. P1 betonar att ”ju fler sinnen du använder, desto bättre”. Språksvårigheter hos barn kan ha många orsaker, det kan bl.a. vara problem med motorik som ligger bakom svårigheter att prata. Även här betonar P1 att TSS är ett bra hjälpmedel. Hon menar att munmotoriken är en ganska komplicerad finmotorisk funktion och att den kan vara svår för ett litet barn att bemästra. Då kan det underlätta att också använda tecken för att förstärka språket. Barnet får därigenom fler möjligheter att bli tolkad utifrån. Hon säger även att blicken är mycket viktig i ingångskedet.

P1 menar att de pedagoger på avdelningen som inte har kompetens inom TSS i så stor utsträckning, kan tycka att detta är en svårighet och brist. Men hon betonar att dessa pedagoger hittar andra strategier för att förstärka sitt språk, t.ex. kan de få ett tydligare kroppsspråk och använda sig mer utav föremål och bilder i sin kommunikation med barnen.

P2 menar att användningen av TSS på avdelningen ger barnen med språksvårigheter, större motivation att kommunicera då de känner att de blir bättre förstådda. Hon nämner att barnens språksvårigheter kan ha med motorisk problematik att göra, och att det därför kan vara bra med motorikträning för barnen. Ju fler sinnen som samspekar, desto bättre.

P3 menar att TSS är väldigt relevant att använda i verksamheten och kan vara nyttigt för alla barn. TSS är ett redskap för att lära sig det verbala språket.

P4 lägger betoning på variationen av metoder och redskap för att hjälpa barnen i deras språkutveckling. Hon skulle själv vilja arbeta mer med sagor, musik, dans och drama för att uppnå detta. Ju fler sinnen som är aktiva hos mottagaren vid kommunikationen, desto fler förstärkningar av språket och det kommunicerade innehållet. Hon nämner just sagor som det allra viktigaste för att bygga upp språket och betonar vikten av att börja läsa för och med barnen när de är riktigt små. Hon menar att de behöver ett stort inflöde av språk för att själva kunna utvecklas. Hon tar också upp kroppsspråket som en viktig faktor. Hon menar att det är en stor del av ett kommunicerat budskap som man tolkar genom kroppsspråket, och att det har stor betydelse för hur man tolkar barn som kanske inte kan uttrycka sig verbalt.

Tre av pedagogerna uttrycker att de tycker att TSS är mycket viktigt för barnens språkliga utveckling men att de själva upplever att de inte är tillräckligt bra och att det kan utgöra ett hinder i deras språkliga samspel med de barn som har språksvårigheter. Den av pedagogerna som har längst erfarenhet av TSS och specialpedagogiskt arbete lägger inte lika stor betoning på detta redskap utan pratar mer om förhållningssättet till arbetet i verksamheten och till barngruppen, och de individer som ingår i denna. Alla pedagoger har även nämnt att de genomgått eller just nu genomgår en kurs i TSS för att leva upp till de intentioner som uttalats på resursavdelningen. Förskolan har erbjudit alla på resursavdelningen att gå denna kurs för att kunna möta barnens behov.

4.1.6 Barnperspektiv och det kompetenta barnet

P1 menar att det är viktigt att pedagogen verkligen lyssnar på vad barnet vill eftersom pedagogen kan ha en annan uppfattning än barnet. Hon uttrycker att det är pedagogen som har ansvar för "barnets varande", men att man aldrig får "ta över" barnet. Hon säger "Det är barnet som enligt läroplanen ska vara det kompetenta barnet. Det är barnet som vi ska lyssna på för det är barnet som vet vad det behöver". Hon lägger hela tiden stor betoning på barnperspektivet och vikten av att alltid utgå ifrån barnets intressen och behov.

4.1.7 Pedagogens roll

P2 menar att det viktigaste är att pedagogerna är lyhörda och aldrig ger upp sina försök att förstå ett barn som har svårt att uttrycka sig. Hon menar att det är viktigt att pedagogen tar sig tid till att verkligen lyssna på barnet.

P4 menar att det är pedagogernas uppgift att förmå barnen att leka tillsammans och att bryta "onda cirklar" där ett eller några barn alltid hamnar utanför gemenskapen eller har lite eller inget att säga till om i leken. Hon säger att det finns risk för att det kan skapas hierarkier där verbalt starka barn alltid styr leken och sina kamrater.

4.2 Resultat av observationer

Här redovisar vi vad vi observerat i barngruppen, mer generellt men också ett antal situationer som beskriver händelseförlopp mer detaljerat. I denna del kallas varken pedagoger eller barn vid namn. De kallas här bara för pedagog – "P", flicka eller pojke, med en följande siffra för att man i texten ska kunna skilja de enskilda individerna åt utan att kunna identifiera dem. Beteckningarna *pojke 1*, *pojke 2*, *flicka 1*, osv. ändras mellan de olika beskrivningarna. Detta minskar risken ytterligare, att någon av individerna ska kunna identifieras i texten.

4.2.1 I barnens lek

Under våra observationer i barngruppen upptäckte vi ofta hur barnen med ganska enstaka ord, men med blickar, kroppsspråk och med hjälp av sina handlingar i leken, strukturerade upp sin lek och samspelade. I dessa lekar tyckte vi oss även kunna se att de barn som är mest verbala och språkligt starka styr leken mest. De barn som inte pratade lika mycket, tycktes inte heller ta lika mycket plats i leken och ta för sig lika mycket som de barn som var språkligt "starka". Barnen använde sig inte mycket av TSS i interaktion med varandra.

4.2.2 Samspel i vardagen

Det var många små samspelssituationer i vardagen där vi kunde se hur pedagogerna pratade och samspelade med de enskilda barnen, exempelvis vid lunch och mellanmål och när barnen skulle klä på eller av sig i hallen, före eller efter uteleken. Pedagogerna var noga med att titta på barnen och försäkra sig om att barnen mötte deras blickar då de talar till dem, men även att de bemötte barnen då de kommunicerade med pedagogerna. Pedagogerna använde sig både av

tydligt tal och tecken när de kommunicerade med de barn som har språksvårigheter. Men då de pratade med de ”vanliga” barnen som är språkligt ”starka” släppte pedagogerna oftast tecknandet och använde endast verbalt språk. De anpassar här sitt språkbruk efter barnens behov. Det är endast en av pedagogerna som vi tydligt sett, rutinmässigt fortsätta teckna, även till de ”vanliga” barnen. Det är denna pedagog som betonade synsätt mer än TSS som viktigt för språkklimatet, och som använde tecken mest bland barnen i alla situationer. Det är även hon som har mest rutin och erfarenhet av specialpedagogiskt arbete och TSS. De andra pedagogerna uttryckte i intervjuerna att de inte är så kunniga inom TSS ännu. En av dem är under utbildning i TSS och de andra menar att de har de nödvändiga grunderna i TSS. Dessa pedagoger är de som inte använder så mycket tecken i kommunikation med de enskilda barnen, men betonar i intervjuerna ofta TSS som ett av de viktigaste redskapen för det inkluderande språkklimatet i gruppen.

4.2.3 Samling med pedagog ”P1”

P1 började hälsa ”god morgon” till alla barn. När hon pratar tecknar hon samtidigt. Rörelserna är snabba, hon har en behaglig röst, hon rör huvudet hela tiden och söker ögonkontakt med barnen. Hon började samlingen med en sång, som handlar om veckodagarna. Hon sjunger: Dagarna de går och går efter varandra, måndag, tisdag, onsdag, torsdag, fredag, lördag, söndag. Dagarna de går och går efter varann... VA? Onsdag försvann... (Hon sjunger och tecknar samtidigt).

P1 sjunger och tittar på Pojke 1 och frågar: Är det onsdag idag? (P1 tecknar, artikulerar orden och har ögonkontakt med pojken). Pojken tittar på henne med ett stort leende och svara ja med ord och tecknar tillbaka. Hon flyttar blicken till Pojke 2 (Detta är en annan pojke som behöver stöd i kommunikationen). P1 och pojke 2 har ögonkontakt, och då de pratar tecknar de samtidigt som de uttalar ordet. Var det tisdag igår? Ja svarar han, och hon frågar igen: Vad är det för dag i dag då? Onsdag, säger pojken, och tecknar samtidigt. P1 förklarar igen för alla barn: igår var det tisdag och idag är det onsdag. P1 ropar upp pojke 1 och pojke 2 igen och tecknar att de ska titta på bilderna som finns på väggen. Bilder med symboler hänger på väggen strax intill samlingsmattan där gruppen sitter.

Bilderna hänger i en bestämd ordning och visar ordningen på dagens aktiviteter, som ett slags schema. Dessa sitter alltid på samma plats på väggen så att barnen kan titta på dem när de vill. P1 går tillsammans med barnen igenom bilderna, vad de ska göra och vad som ska hända under dagen. P1 talar, tecknar och visa bilderna samtidigt.

Pedagogen undrar hur många barn som är på avdelningen denna dag. Pojke 3 vill gärna räkna. Han går upp, går ett varv runt samlingen, pekar och räknar varje barn inklusive sig själv. Det blir tio barn. Pedagogen räknar högt och tecknar samtidigt så att alla barn kan se. Hon förstärker hela tiden det hon säger med tecken. Sedan förklarar P1 för barnen varför vi observatörer är där, att vi ska titta på hur de gör på avdelningen, hur de leker, arbetar och pratar. P1 förklarar även att vi kanske ska intervjua och ställa frågor. När hon berättar dramatiserar hon lite, ändrar röstläget och lägger sig till med ett tydligare kroppsspråk.

P1 fortsätter med att skicka ut barnen i hallen i smågrupper tillsammans med de andra pedagogerna, för att klä på sig och gå ut och leka. P1 väljer att inte skicka ut alla barn samtidigt, vi får senare förklarat för oss varför: Hallen är smal och trång och det blir lätt rörigt. Det blir tryggare för barnen att påklädningen sker lugnt och pedagogerna får större chans och tid att ge alla barn den hjälp de behöver. Samtidigt får pedagogerna en möjlighet att prata med och ägna tid åt varje enskilt barn. P1 har sångstund med de barn som är kvar. Var

och en väljer en sång och de sjunger tillsammans. När turen kommer till flicka 1, vill hon sjunga Imse, vimse spindel. Men hon vill inte sjunga den vanliga versionen. Hon slår handflatorna mot benen två gånger och slår ihop handflatorna en gång och sjunger samtidigt: Imse, vimse spindel (med melodin: ”we will, we will rock you”). Barnen som är kvar i samlingen tycker att det är roligt och vill sjunga mer men tillslut får de avsluta sångstunden. P1 lovar att fortsätta vid ett annat tillfälle. Hon säger till flicka 1 att det var en rolig idé och att de kan sjunga den igen någon gång.

4.2.4 Samling med pedagog P4

Barnen sitter i en ring och P4 förklarar att hon inte är riktigt förberedd för samlingen. Hon tycker att de kan sjunga och hon börjar fråga varje barn vilken sång de vill sjunga. Barnen nämner sångerna och de börjar sjunga. P4 försöker följa med men hon erkänner att hon inte kommer ihåg alla sånger. De går en hel runda då barnen får välja sång. Sedan får P4 en idé att de kan leka hund. Vi har aldrig sett leken tidigare och hon förklarar inte heller hur man leker den. Det vi uppfattade under lekens gång, är att ett barn ska vara hund och ska vara i mitten av ringen av barn. Först ska hunden låtsas att den sover tills de andra barnen bestämt vem av dem som ska gömma hundbenet bakom ryggen. När barnen är färdiga ska pedagogen *väcka* hunden. Sedan ska hunden skälla på varje barn i tur och ordning tills man kommer till det barn, som gömmer hundbenet. När hunden hittat det barn som gömt benet, blir det barnet i sin tur hund och på detta sätt rör sig leken vidare.

Vi uppfattade att leken var populär och att de flesta barnen ville vara med. Vi uppfattade också att de barn som har behov av särskilt stöd hade lite svårt att följa med i leken. När turen kom till pojke 1 förstod han inte vad han skulle göra. Ett par av barnen som också behöver hjälp, verkade okoncentrerade, oroliga och blyga i leken. I aktiviteten fanns inget användande av TSS och inget förtydligande kroppsspråk. Pedagogerna använde sig inte heller av bilder utan bara av ord. Vi kunde konstatera att de barn, som behövde extra stöd i sitt språk och mer bekräftelse på sin kommunikation hamnade lite utanför. Det blev ingen förklaring av hur man lekte leken och inget extra stöd för barnen i behov av detta för att förstå leken.

4.2.5 Lek med stöd av en pedagog

I ett rum befinner sig tre barn och P3. Det är två flickor och senare i leken två pojkar. Båda pojkarna är barn med språksvårigheter och i behov av särskilt stöd. De leker att de är hundar, katter och djurskötare. Barnen benämns flicka 1 och 2, samt pojke 1 och 2.

Flicka 1 - matte

Flicka 2 - Katt

Pojke 1- hund

Pojke 2- dyker upp senare i leken och agerar

P3- pedagogen som tolkar och stöttar barnen i leken.

Det finns tre madrasser på golvet och en större hård kudde i form av en halvmåne, som barnen brukar gunga på. Barnen kryper och springer runt i rummet och gör hund- och kattläten. Pedagogerna stöttar leken genom att prata och sätta ord på det som händer i rummet. Pojke 1 släcker ljuset och flickorna (matte och katten) ligger på madrasser och låtsas att de sover. Sedan tänder pojke 1 ljuset igen och pedagogen säger att: Nu får ni vakna.

Detta gör barnen, och katten tassar fram och vill gosa med sin matte. Matte klappar katten som är hungrig. Matte ger lite mat till katten och kupar händerna som en skål som katten äter

ur. Plötsligt får katten ont i benet och pojke 1 springer ut från rummet och hämtar sin leksaksbil för att ringa djurambulansen. Pojke 2 kommer in och vill vara med och leka. Pojke 2 tittar frågande på flickorna och pedagogen förklarar att pojke 1 ska ringa ambulansen för att katten har fått ont i benet. Pedagogen går ut och nu är det Pojke 2 som släcker ljuset för att det är natt och för att djuren ska sova. Här blir leken avbruten av att pedagogen kommer tillbaka för att tala om att en av flickornas föräldrar väntar på henne ute i hallen.

När leken blev avbruten, tänkte vi, att vi skulle sluta dagen och säga: Hejdå! till de tre barn, som var kvar. Vi förklarade att vi skulle komma på måndag igen. Men vi märkte att de två pojkarna tittade frågande på oss. Vi frågade flickan, som blev kvar om hon kunde visa oss med tecken hur man säger måndag. Flickan visade oss tecken på onsdag, torsdag och fredag. Men hon kunde först inte komma ihåg hur man gjorde tecknet för måndag. Till slut kom hon på det och det var tack vare hennes kunskap vi kunde säga till pojkarna att vi skulle komma tillbaka kommande måndag.

Barnen kommunicerade nästan helt ordlöst under hela observationen. Det var bara pedagogen som pratade och stöttade barnen i deras ordlösa samspel. Barnen visste sina roller och hade roligt tillsammans. Det fanns ett tydligt samspel utifrån de roller som barnen tilldelats eller tagit på sig. Pedagogen var den som förde leken och berättelsen framåt. Hon kommenterade och ställer frågor till barnen. I leken ingick två ”vanliga” barn och två barn som har språksvårigheter. Pedagogen var med och tolkade där det uppstod svårigheter i kommunikationen mellan barnen då de saknade ord. Pedagogerna hade tidigare nämnt att de vid vissa tillfällen gick in och stöttade barnen i deras lek.

Enligt vad vi själva har sett av användning av TSS i verksamheten, används detta främst i sånger under samlingen och i enskilda vardagssamtal mellan pedagog och barn med språksvårigheter. Pedagogerna använder inte alls TSS i lika stor utsträckning i sina vardagssamtal med barnen som har svenska som modersmål, utan använder då bara talat språk. Vi undrar om inte TSS mister sin funktion som inkluderande faktor för hela barngruppen då barnen, med svenska som modersmål inte har så stor del i användningen av tecken som stöd. Vi funderar över om TSS verkligen blir den bro mellan språken som det avses.

4.2.6 Icke verbal kommunikation i leken

Flicka 3 har ett annat modersmål än svenska. Hon pratar mycket otydligt på svenska och det är svårt för henne att göra sig förstådd genom det talade språket. Flickan är på förskolan endast vid enstaka tillfällen och har inte lärt sig att kommunicera med tecken som stöd. Hon är mycket kontaktsökande och söker ofta kontakt med de vuxna pedagogerna, men är mer avvaktande mot de andra barnen i gruppen.

Minst en dag i veckan går hela gruppen ut i ett skogsparti i närheten för att leka utomhus. Under hela promenaden söker flickan kontakt med de vuxna i gruppen och pratar nästan oupphörligt utan att bli förstådd. Hon bekräftas genom leenden, ögonkontakt och en och annan kommentar på de få ord som blir förstådda.

När gruppen stannar i ett skogsparti för att leka är flickan inte lika aktiv som de andra barnen. Hon är avvaktande och håller sig nära de vuxna i gruppen. När leken pågått en stund och flickan iakttagit de andra barnen, tyr hon sig till pojke 1. De leker först inte direkt med varandra men flicka 3 följer pojke 1 i hans aktiviteter och i hans lek. Båda bekräftar ett gillande av den andras närvaro genom att då och då ge varandra ögonkast och leenden. Efter

ett tag tar flickan initiativ till lek. Hon tar upp ett knippe torra löv och kastar i pojkens riktning. Flickan tittar på pojken och ler. Sedan springer hon iväg ett par meter under glada små skrik. Pojken ler och gör likadant. Sedan är leken i full gång. Efter en stund tröttnar pojken och tar tag i en lyktstolpe med ena handen och börjar gå runt den. Flickan följer efter och gör likadant. Det sker ingen verbal kommunikation under denna lek. Den interaktion och kommunikation som sker är ickeverbal med blickar, mimik, kroppsspråk och enstaka ljud.

När gruppen efter uteleken ska sätta sig i samlingsen, insisterar flicka 3 på att få sitta bredvid pojke 1, trots att hon sätter sig på en plats där ett annat barn redan lagt sin sittkudde. Flickan vill inte flytta sig utan tar pojkens hand och fortsätter att hålla den under första delen av samlingsen.

4.2.7 Aktiviteter i smågrupper

Den stora barngruppen är under vissa tider i veckan eller under vissa aktiviteter, indelade i smågrupper bestående av ungefär fyra barn. Grupperna har av pedagogerna medvetet delats i så heterogena grupper som det är möjligt. Det ingår därför i gruppen både pojkar och flickor, barn med och utan språksvårigheter, och barn av de olika åldrar som ingår i förskolegruppen.

I en av grupperna har barnen intresserat sig särskilt för fåglar, och då särskilt skator, kajor och kråkor som de sett i sin närmiljö. Pedagogerna som har hand om denna lilla barngrupp, har tagit tillvara detta intresse då hon planerat gruppens aktiviteter. De har under en period arbetat på olika sätt med dessa fåglar som tema. De har t.ex. när de varit ute, räknat hur många fåglar av varje sort de kunnat upptäcka. De gör tecknen för fåglarna, beskriver hur de ser ut och dramatiserar genom att härma deras ljud och rörelser.

Under den aktivitet som observerats i denna lilla grupp arbetade de med skator som tema. De använde sugrör för att blåsa ut färdigblandad vattenfärg i mönster så att dessa liknade skator. Uppgiften syftade bland annat till att träna munmotoriken hos de barn som har svårt att uttrycka sig verbalt och artikulera ord. Att blåsa ut färg på pappret med hjälp av sugröret för att åstadkomma vissa former, blir ett lustfyllt sätt att öva seendet för färg och form, öva munmotoriken och samtidigt ge uttryck för intresset av fåglarna. Att öva munmotorik var pedagogens främsta tanke och barnen övade detta utan att vara medvetna om det. Pedagogerna gjorde under övningen tecken för ”skata” och för de olika färgerna på sugrören som barnen valde bland. Hon dramatiserade med kroppsspråk hur fågeln rör sig samtidigt som hon beskrev det med ord och hade ögonkontakt med barnen.

4.3 Sammanfattning av resultat

Det vi uppfattar som en av huvudintentionerna i verksamheten är att stärka barnens självförtroende och självkänsla. Att utmana och att uppmuntra barnen i deras språkutveckling och att låta verksamhetens aktiviteter bygga på barnens styrkor. Det är, som tidigare nämnts, en heterogen förskolegrupp både vad gäller språk och kognitiv utveckling. Därför bygger verksamhetens arbete även på att stärka varje individ efter dennas behov. Därför har också denna grupp något högre personaltäthet än i en vanlig förskolegrupp. Den heterogena gruppammansättningen är också en av orsakerna till att det används många olika redskap för att förstärka språket. De använder sig av bilder och symboler, sång och dans, sagor och handdockor men framför allt TSS som redskap för att förstärka det talade språket, och som en av pedagogerna uttryckte, för att ”bygga broar mellan språken”.

Det som framkommit av intervjuer och observationer är bland annat att barn med språksvårigheter har god nytta av TSS i sin språkutveckling. Samtliga av de intervjuade

pedagogerna menar att det är mycket relevant att använda TSS i en förskolebarngrupp. Vi tyckte oss under våra observationer se hur barnen med språksvårigheter använde tecken för att få stöd i sitt språk. När barnen med språksvårigheter använde sig av TSS vände de sig till pedagogerna och främst till den pedagog med mest erfarenhet av TSS. Hon är också den av pedagogerna som mest konsekvent använder sig av TSS i kommunikation med alla barn i gruppen. Samtliga pedagoger erkänner under intervjuerna att de är medvetna om de brister som finns i verksamheten när det gäller att lyfta fram ett mångkulturellt perspektiv. Här skiljer sig dock åsikterna åt. En av pedagogerna menar att annan nationalitet och annat modersmål bara är en av många olikheter i gruppen. Hon uppfattar att det är en självklarhet att vi är olika och att denna olikhet också får tala för sig själv. Att lyfta fram och arbeta med ett mångkulturellt perspektiv på förskolan, handlar enligt denna pedagog mer om en presentation av ett annat lands kultur genom t.ex. matkultur, och mindre om språklighet och kommunikationssätt. Flera av pedagogerna menar att förskolan ska lära barnen det svenska språket. Modersmålet bör de lära sig hemma genom sina föräldrar. En annan av pedagogerna menar att de är mindre bra på att lyfta fram ett mångkulturellt perspektiv på avdelningen. Denna pedagog uttrycker att det är något de skulle kunna arbeta mer med. Alla är dock överens om att det är mycket viktigt att alla barn får höra och tala sitt modersmål hemma. Under observationerna kunde vi inte skönja något fokus på ett mångkulturellt perspektiv. Det fokus som finns på språk och språkutveckling betonar mest den språkmotoriska och kognitiva utvecklingen hos barn i behov av särskilt stöd.

5. Diskussion och slutsatser

I avsnittet nedan diskuteras och problematiseras de resultat som framkommit genom undersökningen, detta mot bakgrund av tidigare forskning på området och mot arbetets huvudsakliga frågeställningar. Med hjälp av detta har vi sökt besvara våra undersökningsfrågor:

- Vilken betydelse har det talade språket för klimatet i en barngrupp?
- På vilka sätt kan språk ha betydelse för barns identitetsutveckling?
- Hur kan språk och tecken som stöd fungera inkluderande eller exkluderande i en barngrupp?
- Vad kan bild och tecken som stöd i kombination med talat språk ha för betydelse i barns utveckling och lärande?

5.1 Språkklimat och miljö i barngruppen

Ett tydlig röd tråd i verksamheten är kommunikation och dialog. Samtliga pedagoger menar att samtalet och dialogen med barnen, kring vardagssituationer är det viktigaste för att skapa en god språklig miljö för alla barn och stimulera deras språkutveckling. Som Naucélér (i Rudberg 1992) uttrycker så utvecklas den medfödda språkförmågan bara om barnet utsätts för språklig stimulans av omgivningen. ”Ett barn som inte får sådan stimulans eller inte hör sin omgivning tala, lär sig inte heller att tala själv” (s.9-10). De menar att barnen måste få höra mycket talat språk, samtidigt som de själv måste få stora möjligheter att uttrycka sig. Det krävs lyhörda pedagoger som tar sig tid att verkligen lyssna och förstå barnen. De menar att det ger barnen en känsla av att vara sedda och respekterade. Enligt det Vygotskij (2001) och det sociokulturella perspektivet är kommunikation och dialog viktigt. Det är i samspel och genom kommunikation med andra vi lär och utvecklas. Därför menar också vi att ett bra och lyhört bemötande av barnen är mycket viktigt från pedagogens sida för att stärka barnens självkänsla och få dem att känna sig trygga. Att barnen känner trygghet i sig själva och att de känner sig trygga i gruppen är viktigt för att de ska våga ta nödvändiga steg i sin utveckling. Ett lyhört bemötande från pedagogernas sida är viktigt för alla barn och inte bara de barn som är i behov av särskilt stöd. Likaså bör alla barn få språklig stimulans, även om denna stimulans kan se något olika ut beroende på barnens utvecklingsnivå och behov. Dialog och kommunikation är en stor del i detta och att, som P1 säger i intervjun, ge barnen språklig ”input” såväl som ”output”. Alltså att låta dem höra mycket talat språk och samtidigt ge dem rika möjligheter att själva få uttrycka sig och ”utmana dem lite lagom” i deras kommunikation. Här är TSS ett viktigt redskap för språkförstärkning för de barn som ännu inte tillägnat sig ett fullgott talat språk.

Sandberg (2009) menar att många barn med utvecklingstörning har svårigheter med tal och kommunikation. En svårighet för många barn med utvecklingstörning är att ta initiativ till samspel och hålla samtalet igång (s. 174-175). Barn kan behöva stöd i sitt samspel. Vi har också i våra observationer märkt att då en pedagog är med och stöttar i leken mellan de vanliga barnen och barnen i behov av särskilt stöd, verkar leken flyta mer friktionsfritt. Barnen i behov av stöd verkar känna trygghet och ökat självförtroende i leken då pedagogerna är i närheten och söker ofta ögonkontakt med de vuxna.

5.2 Språk och identitet

Som författarna Tidblom och Tybrand (i Rudberg, 1992) beskriver, är språket och framför allt modersmålet viktigt för identitets- och personlighetsutvecklingen. ”Språkforskare världen runt

är numera överens om att språket är den viktigaste byggstenen i en människas identitet, och att det är helt avgörande för personlighetsutvecklingen att varje barn får möjlighet att utveckla och befästa sitt modersmål” (s.89). Man kan därför inte undvika att lyfta fram ett mångkulturellt perspektiv med språket i fokus. Det kan vara viktigt att göra det redan i förskolan då språket är en så stor del av en människas identitet.

Det är vårt ansvar som pedagoger, att i vårt globaliserade kunskapssamhälle, lyfta den kulturella aspekten av barnens tillvaro. Förskole- och skolverksamheter ingår i samhälleliga och kulturella sammanhang och formar vårt sätt att se på hur man i världen hanterar tillvaron. Det är därför av betydelse att se till de barn som kommer från helt andra kulturer. Kulturen och språket är en mycket stor och viktig del av identiteten hos en individ. Vi tror inte att det är att överdriva om vi säger att en person, som inte har tillgång eller kontakt med sitt modersmål, förlorar en stor bit av sin kulturella och språkliga identitet. Tidblom och Tybrand (i Rudberg, 1992) bekräftar i sin forskning hur viktigt modersmålet är för identitetsutvecklingen hos en individ. Det blir svårt för ett barn från en annan kultur och med annat modersmål att orientera sig i en ny och helt främmande kultur- och även ett nytt främmande språksammanhang. Vi tror därför att det är en stor trygghet, och en bekräftelse för barn med annan kulturell och språklig bakgrund, om deras kultur och språk lyfts upp/ synliggörs och bekräftas även i den nya kontext som förskolan kan komma att utgöra. Man kan själv föreställa sig hur utlämnad och osäker man kan känna sig som individ i en annorlunda kulturell kontext där man inte har grepp och koder och mönster. Därför blir det vår uppgift som pedagoger att uppmärksamma de kulturella och språkliga delar av barnets identitet som kan kännas främmande för barn av en annan kultur.

Vi har genom vår undersökning på resursavdelningen i den valda förskolan, ökat vår förståelse för hur intimt kultur, språk och identitet hänger samman. Vi har förstått att barnets identitet, lärande och utveckling är beroende av den omgivande kulturen och det språk som används där. Barnets utvecklingsprocess sker i ständigt samspel med dessa faktorer. Enligt Vygotskij (2009) och den sociokulturella teoribildningen lär vi människor i ständigt samspel med vår omgivning och den kultur vi ingår i, men också medskapare av detta språkliga och kulturella sammanhang.

En av pedagogerna betonar leken som ett viktig redskap i barnens utveckling. Hon menar även att de barn som är *starka* verbalt och språkligt, är de barn som styr leken i hög grad. Det kan alltså uppstå hierarkier där språket är en maktfaktor. Den som kan uttrycka sig får mer att säga till om och tar för sig mer i gruppen. De barn, som har språksvårigheter, får svårt att uttrycka vad de vill. Kari Pape (2001), förskollärare och pedagogisk ledare inom förskolan, uttrycker följande:

Jag har många gånger upplevt att barn som är språkligt starka bemästrar många sociala färdigheter bättre än barn som är språkligt svaga. Det verka nästan som om en del barn föds med ”språket i sin makt”. Dessa barn har en fördel jämfört med barn som har svårt att uttrycka sig ...helt klart kan vi göra väldigt mycket för att hjälpa alla barn att bättre bemästra språkliga utmaningar (s.105).

Ovanstående är någonting vi har sett exempel på i våra observationer där barnen har olika roller och status i gruppen. Språket blir en maktfaktor i en social gemenskap och kan alltså fungera som en inkluderande eller exkluderande faktor. Det gäller därför att som pedagog bryta negativa mönster och hierarkier som hämmar en individs utveckling i en grupp. Det är svårt nog att själv ta sig ur en roll i en social gemenskap och vissa barn kan behöva särskilt

stöd både i sitt språk och i leken, kanske i form av bekräftelse av en vuxen som är närvarande i leken. I en barngrupp med olika typer av språksvårigheter är också TSS ett värdefullt redskap. Pedagogerna nämner TSS som ett mer gemensamt språk, något som knyter samman gruppen och jämnar ut språkliga skillnader. Därför är det viktigt att alla barn får hjälp att finna ”nycklar till språket”. Det ger barnen större självförtroende som sociala aktörer, stärker gruppgemenskapen och ger möjligheter till ett mer inkluderande klimat i barngruppen.

5.3 Bild, TSS och redskap för språkutveckling

Ett gemensamt mönster hos de intervjuade pedagogerna är att de också nämner bild, rim och ramsor, sagor, sång och dans som redskap för att hjälpa alla barn utveckla sitt språk. De betonar sinnenas betydelse för språket, men även kopplingen mellan motorik och språk. Detta är något som avspeglar sig i verksamheten (under våra observationer) då pedagogerna använder sig mycket av dessa redskap. De delar ofta in barnen i smågrupper, då de målar, läser sagor, sjunger och gör lekar med rytmik och dans. Engelholm (1993) menar att barn som rör sig och använder alla sina sinnen kan kommunicera bättre och därför fungera bättre i grupp. Ett barn som fungerar bra och känner sig trygg i sin grupp kan också få lättare att utveckla sitt språk. Trygghet och självförtroende är en grundförutsättning för att faktiskt våga utvecklas.

Som vi sett i våra observationer, används mycket bilder i verksamheten. Bilderna används för att förstärka språket och, som en av pedagogerna uttrycker i intervjun, för att ”bygga broar mellan språken”. Pedagogerna menar att ju fler sinnen som är aktiva hos barnen desto bättre. Dessa tankar avspeglar sig tydligt i verksamheten där så många olika uttryckssätt som möjligt används. Vi har sett att barn som saknar ord att uttrycka sig med i t.ex. samlingen, kan använda bilder för att göra sig förstådda genom att peka på bilder och använda kroppsspråk och tecken som komplement. I smågrupperna används också bildskapande för att träna motorik hos barnen och ge dem möjligheter att på ett lustfyllt sätt uttrycka sig och sina intressen.

TSS är det vi har uppfattat som kärnan, eller ett av de huvudsakliga redskapen i verksamheten. De intervjuade pedagogerna nämner TSS som ett av de viktigaste redskapen i denna verksamhet och i arbetet med barn som har språksvårigheter. Det är främst med tanke på dessa barn som TSS används, men de *vanliga* barnens användning av TSS utgör också ett språkligt stöd för de barn som har svårigheter i sin kommunikation. De *vanliga* barnen har inte samma behov av TSS men är ändå involverade och aktiva i de lekar, aktiviteter och samlingar där TSS används. Som observationerna visar använder P1 kontinuerligt både tydligt talat och artikulerat språk samtidigt som hon tecknar och har ögonkontakt med barnen. Detta gör hon alltså särskilt med tanke på de barn som behöver särskilt stöd i sitt språk, både för deras förståelse och för att stötta deras kommunikation. Man ser tydligt att barnen förstår vad pedagogen kommunicerar med TSS och att de känner trygghet i att också svara på kommunikationen med hjälp av detta redskap. De barn som behöver särskilt stöd i sin kommunikation verkar känna sig mindre trygga och mer utanför den kommunikativa gemenskapen då pedagogen inte använder TSS, utan bara talat språk, som i observationen ”samling med P4”. Detta kan försvåra för dessa barn att förstå innehållet i kommunikationen, minska deras delaktighet och intresse för aktiviteten.

Pedagogerna nämner i intervjuerna även att barnen med språksvårigheter eller försenad språkutveckling använder TSS mer i början av sin språkutveckling, då de har svårt att uttrycka sig med talat språk. I takt med att de sedan börjar tillägna sig det talade språket och känner trygghet i detta sätt att kommunicera, släpper de tecknandet allt mer. På detta sätt fungerar

TSS som ett stöd för kommunikationen och språket, men är inte ett självändamål utan anpassas efter barnens behov och utvecklingsnivå. I intervjuerna nämner också en av pedagogerna att man kan behöva ”rota lite djupare” för att få klart för sig var det enskilda barnets språksvårigheter har sin grund. Om det beror på kognitiva svårigheter och utvecklingsstörning, motoriska svårigheter, att barnet har annat modersmål än svenska och känner sig osäker i mötet med det nya språket, eller att svårigheterna grundar sig i blyghet och osäkerhet så att barnet helt enkelt inte vågar uttrycka sig och kommunicera verbalt. TSS används som redskap och stöd när det gäller alla dessa typer av svårigheter. P3 nämner i intervjuerna att om barnen med språksvårigheter inte haft tecken som stöd hade det tagit ännu längre tid för dem att utveckla ett verbalt språk. Det ger barnen självförtroende att använda tecken då de märker att de lättare kan göra sig förstådda. De vågar ta mer plats och uttrycka vad de känner och tycker. Detta skapar en bättre gruppgemenskap. Om alla barn kontinuerligt får se och kommunicera med hjälp av TSS kan detta kanske öka samspelet mellan vanliga barn och barn med språksvårigheter och inte enbart mellan barn och pedagoger. Därför anser vi att det är viktigt att alla pedagoger använder sig av TSS i lika stor utsträckning och i kommunikationen med alla barn på avdelningen.

Pedagogerna menar också att TSS kan vara bra för de *vanliga* barnens språkutveckling, men här läggs störst tonvikt på dialog och kommunikation kring vardagssituationer. Vilket vi tidigare nämnt, skulle man, med hjälp av TSS, kunna skapa en levande kommunikativ miljö för de barn som av någon anledning har svårigheter att utveckla sitt verbala språk. För att TSS ska kunna fungera på ett tillfredsställande sätt krävs det, vad vi har förstått, att personalen har kompetens inom området. Men det krävs även, enligt Heister Trygg (1995), att pedagogerna i kommunikationen med alla barn till stor del använder tecken kontinuerligt i sitt vardagsspråk. Alla pedagogerna har dock inte lika stor kompetens inom området och använder inte TSS i lika stor utsträckning.

Enligt våra observationer, delar pedagogerna gärna in barnen i små grupper för att kunna arbeta mer med varje enskilt barn. Dessa smågrupper är ofta indelade för att få så stor heterogen spridning som möjligt. I grupperna ingår oftast barn både med och utan språksvårigheter, både flickor och pojkar och det är också så stor åldersspridning som en förskolegrupp tillåter. Detta görs delvis för att på ett naturligt sätt visa barnen att alla är olika och att hjälpa barnen lära sig att bemöta detta på ett positivt sätt. Pedagogerna försöker framhäva varje barns styrkor i den lilla gruppen. Pedagogerna vill också genom den heterogena gruppindelningen ge barnen möjligheter att skaffa sig förebilder men även att de själva får vara förebilder. Detta är också något som framkommit vid intervjuerna som en helhjärtad intention hos pedagogerna. Guralnick (i Sandberg, 2009) har visat att barn med utvecklingsstörning har fördel av att vistas i heterogena grupper. Det ger mer stimulans i samspel med andra barn än homogena grupper gör. Barnen har genom detta större möjligheter att utvecklas socialt i samspel med jämnåriga.

Vad vi har sett, finns goda intentioner i verksamheten att använda flera uttrycksmedel i den pedagogiska verksamheten. Alla pedagoger uppfattar att de bör vara utbildade inom TSS för att på detta sätt kunna kommunicera med barnen. Ett par av pedagogerna nämner att de gärna skulle se ett mer strukturerat användande av TSS. De uttrycker att man då på samlingarna inför ”veckans tecken” ytterligare kan förankra och förstärka teckenanvändningen hos barnen. Dock, uttrycker pedagogerna, efterföljs inte dessa intentioner alltid i praktiken. Visserligen utbildas pedagogerna, men vi uppfattar att det är skillnad i hur stor utsträckning de olika pedagogerna använder tecken tillsammans med barnen. Den pedagog, som har mest erfarenhet av TSS, använder detta mest i samspel med barnen i alla vardagssituationer. Hon

använder TSS i kommunikation med de barn, som har behov av särskilt stöd, men även med de *vanliga* barn, som har svenska som modersmål. De övriga pedagogerna använder huvudsakligen TSS i samlagen eller i kommunikation med barnen i behov av särskilt stöd. När de kommunicerar med de *vanliga* barn, som har svenska som modersmål, går de oftast över till att använda enbart verbalt språk. Barnen använder inte heller TSS i så stor utsträckning när de kommunicerar med varandra. För de barn i behov av särskilt stöd resulterar det, enligt observationerna, ofta i att de kommunicerar med sina kamrater med hjälp av kroppsspråk, blickar och enstaka ord. I våra observationer uppfattade vi att de barn som har svårt att uttrycka sig verbalt får ökat självförtroende av vetskapen att det finns andra sätt de kan göra sig förstådda, men de vänder sig oftast till pedagogerna då de tecknar.

Enligt det vi har observerat ute i verksamheten, använder de barn, som har behov av stöd i sin språkutveckling, tecken i kommunikationen med pedagogerna. Barn anpassar sig mycket efter de signaler som de uppfattar i sin omgivning. Vi har antagit att dessa barn märker av och förstår att de kan kommunicera genom TSS med pedagogerna, och att genom TSS få gensvar, vilket inte fungerar lika friktionsfritt då det gäller de jämnåriga kamraterna. Barnen med språksvårigheter visade förtroende för pedagogerna och vi uppfattar att barnen ofta vände sig till dem för att få stöd. Som Marie Engelholm (1993) beskriver, lär sig barnen känna sin kropp genom rytmiken, och att använda den och alla sinnen. För att utveckling ska ske behöver barnen känna sig säkra på det som de gör, därför behöver de stimulans. Detta kan ske genom rytmik- och språkövningar. Genom att använda sig av bild, TSS, sång och dans, sagor och drama försöker pedagogerna stärka språket hos alla barn på avdelningen.

5.4 Barnperspektiv och det kompetenta barnet

Barnperspektivet märks tydligt i det sätt att arbeta som P1 har när barnen är indelade i smågrupper. Då är det barnens intresse som styr innehållet. Ett innehåll bearbetas tills barnens intresse för ämnet falnat och de hittar något nytt de intresserar sig för. Att utgå från barnens intressen ger ett lustfyllt lärande som även stimulerar språkutvecklingen. Känner du lust och intresse inför något är naturligtvis motiverande att uttrycka sig och kommunicera kring detta. Även om barnen ses som *kompetenta* av pedagogerna är det viktigt att inte läsa in allt för mycket i detta begrepp, särskilt om barnen har behov av särskilt stöd. Som Sommer (2005) skriver har det funnits ”tendens till att kompetens perspektivet fungerar som ”självsocialisation” samt liknande uppfattningar; principer som ansluter sig till föreställningen om att barn är så kompetenta att de mycket tidigt både ”kan, vill och ska själva” (s.48). Hon menar att en sådan pedagogisk syn kan leda till en utövning av verksamheten där barn som inte klarar kraven utestängs. Därför är det viktigt att, som en av pedagogerna uttrycker det ”utmana lite lagom” men också respektera barnen i att utmaningen kan vara svår och stötta dem. Det skapar trygghet hos barnet både i gruppen men också som individ.

5.5 Sammanfattning

Med bakgrund av tidigare forskning och undersökningsresultat, har vi sett hur central roll språket har för barnets utveckling. Språket hänger intimt samman med hur vi förstår och orienterar oss i vår omvärld, men även hur vi ser på oss själv och andra. Om ett barn har svårt att tillägna sig det talade språket finns det redskap att använda för kommunikation och för att hjälpa ett barn med språksvårigheter att utveckla sitt språk. Det vi uppfattar som viktigt när ett barn utvecklar sitt språk handlar slutligen om det djupt mänskliga inom oss, att bli hörd, sedd, förstådd och bekräftad. Om barnet känner trygghet i att bli respektfullt bemött och uppmuntrad i sin kommunikation kommer lusten att kommunicera att öka, och förbättra förutsättningarna för samspel. Och som konsekvens blir det en inkluderande verksamhet där barnen genom olika redskap kan finna nycklar till språket, och kommunicera oavsett

olikheterna. Det kan med hjälp av lyhörda pedagoger bli en verksamhet där man ser möjligheter i barnens språksvårigheter. Här är vårt synsätt grundläggande. Hur vi ser och bemöter de barn som vi möter i verksamheten. Kanske en mer heterogen grupp sammansättning kan öppna upp för att skapa generösare normer hos barnen för vad som är *normalt*. Kanske kan det öka toleransen och förståelsen för de barn som på grund av olika språksvårigheter har svårare att uttrycka sig och hävda sig.

5.6 Pedagogiska implikationer

Att kunna uttrycka sig är viktigt för att kunna fungera i tillvaron. Känner du att du blir förstådd känner du dig även bekräftad, du känner dig säkrare och växer i självförtroende och som individ. Här har vi som pedagoger ett stort ansvar att på olika sätt stimulera barns språkutveckling, redan från tidig förskoleålder, men även att ta reda på vari eventuella språksvårigheter grundar sig. Värdefulla redskap att arbeta med i förskola och skola är bild, sagor och handdockor, sång och musik, drama och tecken som stöd. Att med hjälp av dessa redskap stimulera barnens alla sinnen och deras fantasi är ett stöd i deras språkutveckling.

Det finns både stora styrkor men även svårigheter i att arbeta med den typ av verksamhet vi valt att undersöka. Det gäller att som pedagog finna vägar att skapa en bra gruppdynamik i en mycket heterogen grupp där det ingår barn med skilda språksvårigheter. Med ett sociokulturellt synsätt är det lättare att se hur en heterogen grupp sammansättning kan vara en möjlighet och en styrka i stället för ett hinder. Vi lär i samspel med varandra och vi lär av varandras olikheter. Här är det viktigt att pedagoger arbetar för att skapa ett tolerant och öppet klimat i gruppen. Det är viktigt att uppmuntra och stödja barnen i deras kommunikation. Att vara lyhörd och aldrig förringa det ett barn vill uttrycka. Som Kari Pape (2001) uttrycker det "...helt klart kan vi göra väldigt mycket för att hjälpa alla barn att bättre bemästra språkliga utmaningar" (s.105). Det är vad vi anser är en av våra största uppgifter som pedagoger. Att ge barnen nycklar till språket är att ge dem nycklar till att bättre förstå den kultur och det samhälle de lever i, men också nycklar till att utvecklas som sociala aktörer i vårt informationssamhälle där kommunikation tycks vara ledordet.

Referenser

Litteratur

- Barnes, R (1994) *Lära barn skapa*. Lund: Studentlitteratur
- Bjar, L & Liberg, C (red.) (2003) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur
- Carlgren, I (red.) (1999) *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Centerheim Jogeroth, M (1994) *Vägen till språket*. Arlöv: Berlings
- Engelholm, A-M (2007) *Temasamlingar med tonvikt på rytmik -för förskola och lågstadium*. Mölndal: Lutfisken
- Heister Trygg, B (2004) *TAKK – Tecken som AKK – Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Malmö: södra regionens kommunikationscentrum
- Ladberg, G (1996) *Barn med flera språk – Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola och skola*. Stockholm: Liber
- Pape, K (2001) *Social kompetens i förskolan – att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber
- Rudberg L-A (red.) (1992) *Barns tal- och språksvårigheter*. Lund: Studentlitteratur
- Sandberg, A (red.) (2009) *Med sikte å förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur
- Sommer, D (2005) *Barndomspsykologi – utveckling i en förändrad värld*. Malmö: Runa
- Stukát, S (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Vygotskij, L S (1999) *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Publikationer

Lpfö 98 – Läroplanen för förskolan. (1998) Stockholm: Skolverket

Internetkällor

2010-01-03 Nationalencyklopedin
<http://www.ne.se/flersprakighet>

2010-01-03 Nationalencyklopedin
<http://www.ne.se/kommunikation>

Anhållan om tillstånd för ert barn att ingå i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet.

Hej alla föräldrar!

Vi heter Liliana González och Maria Hedlund. Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva vårt avslutande examensarbete inom lärarutbildningen. Vi vill med vårt examensarbete närmare undersöka barns språkutveckling, hos barn med särskilt stöd och kommer med er tillåtelse att göra observationer och ev. intervjuer i verksamheten där ert barn ingår. Vi vill bland annat titta närmare på hur språkutveckling i t.ex. teckenspråk kan skilja sig från det talade språket, och vad, hur och om dessa i kombination kan ha för betydelse i barnens lärande. Vi vill även undersöka hur samspel och kommunikation sker mellan barnen, barnen och pedagoger med tecken språk som stöd. Vi behöver göra observationer på avdelningen några förmiddagar under vecka 46 och 47. Varken barnens eller förskolans namn kommer att nämnas i vårt arbete som kommer att vara ett offentligt dokument som senare kommer att finnas tillgängligt på Göteborgs universitets databas.

Vi önskar att ni som barnens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt returnerar det till Lena Karlsson eller Maria Renlund.

Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

- Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mina barn deltar i undersökningen

- Som vårdnadshavare **ger jag inte tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser:
Med vänliga hälsningar

Liliana González Riviera
gusgonli@student.gu.se

Maria Hedlund
Majsan84@gmail.com

Handledare för undersökningen är: Birgitta Kullberg och Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs Universitet, Sociologiska institutionen.

Tel: 031 786 4792

Intervjufrågor till pedagoger

- Vad är en god språkmiljö för dig?
- Hur tror du att man kan skapa en god språkmiljö i en barngrupp där det finns barn med språksvårigheter?
- Hur kan man arbeta för att skapa ett inkluderande språkklimat i en barngrupp med mycket skilda språkfärdigheter?
- Hur arbetar ni med barns språkutveckling i er verksamhet?
- Hur arbetar ni för att stötta barn med språksvårigheter?
- Är det relevant att använda tecken som stöd i en barngrupp? Varför?/Varför inte?
- Hur tror ni att tecken som stöd påverkar barns språkutveckling?
- Hur yttrar sig i sådana fall detta? Vad och hur kan ni se detta hos barnen?
- Hur mycket uppfattar ni att barnen förstår och kommer ihåg av de tecken ni visar?
- Förklarar ni för barnen varför ni använder tecken?
- Skulle du vilja använda dig mer eller mindre av tecken som stöd?
- Hur tror du att en minskad eller ökad användning av tecken skulle påverka barnens språkutveckling och lärande?
- Arbetar ni med att lyfta fram frågor kring ämnet ”ett mångkulturellt samhälle” i er verksamhet? Hur sker i sådana fall detta arbete?
- Finns det möjlighet till modersmålsundervisning för flerspråkiga barn?

Intervjuer med fyra pedagoger i verksamheten

Intervju med pedagog "P1"

I intervjun betecknas pedagogen som pedagog 1 -"P1" och de båda som intervjuar för "I" Pedagog "P1" är utbildad förskollärare och specialpedagog. Hon har 15 års erfarenhet av detta arbete.

Innan den egentliga intervjun började kom vi tillsammans med pedagog "P1" som har varit längst i verksamheten, in på hur arbetslaget försöker strukturera sin verksamhet och samtidigt få utrymme för sina raster. "P1" är även den av pedagogerna som använder TSS mest av de pedagoger som är verksamma i den grupp vi valt för vår studie.

P1: Pedagog "P4" är ny i arbetslaget och har sin historia med sig, och sin tankar och idéer. Vi som har jobbat med gruppen ett tag har våra tankar och idéer. Hennes nya tankar kan vara bra för att hon inte är färgad, våra tankar kan vara bra för att vi har en erfarenhet, samtidigt som vi kan ha stelnat i tankarna för att vi har erfarenheten. Bara ordet t.ex. "vila" eller "sagostund" föder tankar hos den som ska ha det. Vilka förväntningar har jag på det jag genomför? Och genomför jag det för att jag ska ha en sagostund eller en vila eller är syftet att barnen ska få en språklig upplevelse eller syftet att de ska slappna av eller vad är syftet med den här stunden? Och vi kan inte säga att det övergripande syftet är att hantera våra raster fast det handlar om det också.

I: Är inte det viktigaste att tänka på barnen?

P1: Jo, fast någonstans säger arbetslagen att vi ska ha rast. Och när är det då minst illa att ha rast? Och kan det vara som så då, ...och det är där vi är just nu, kan det vara en lugn avslappnande stund samtidig som det är en språklig upplevelse? Kan det vara en stund när den här gruppen är tillsammans medan pedagoger har rast för att sedan få en lugn stund när rasterna är färdiga, eller för att sen ha en språklig upplevelse? Och där är det diskussion just nu. Så vad är syftet med den här halvtimmen? Innebär det att man ska vara där inne hela halvtimmen, innebär det att man är där fem minuter och lyckas med någonting som en vuxen har bestämt eller handlar det om att jag kan välja att gå dit eller vara här istället och lägga ett pussel? Är syftet att vila kanske jag vilar så mycket mer när jag lägger ett pussel än när jag ska sitta och lyssna på en saga. Hela tiden: Vad är syftet?! Vad vill vi? Och går det att få ihop barn A barn B och barn C i detta syfte? Och så får man hantera det...

I: Det är ett dilemma?

P1: Ja det är ett dilemma. Och ofta som det blir i vår verksamhet så kanske inte alla kan få det bästa hela tiden.

I: Du menar att det blir som en slags kompromiss att visa stunder får bli...

P1: Någon kanske får det bästa den här kvarten, och så får den det mindre bra ...eller något som bara är bra, så är det nästas tur att få det bästa den här stunden. Och det kanske tar ett tag att inse också att alla kan inte ha det bästa hela tiden. Syftet är ju ändå en gruppverksamhet. Förskola ska hantera grupp. Vi ska inte hantera endast individer, vi ska hantera individ i grupp.

I: När det gäller det språkliga ...Ni jobbar ju ändå med att det ska vara en språkupplevelse där efter rasten... Vad är en god språkmiljö för dig? ...i verksamheten, för barnen?

P1: En god språkmiljö är en miljö där man får kommunicera på olika sätt. Det ska finnas möjlighet att kommunicera men det ska också ställas lite krav på att kommunicera, vi ska utmana till kommunikation. Barnen ska ha möjlighet att lyssna och iaktta men de ska också ha möjlighet att prata. För kommunikation handlar ju om både input och output. Det goda språkliga klimatet handlar ju om att få rätt mängd av båda delarna. Vid vissa tillfällen kanske man måste ha mycket input, mycket mer lyssnande och vid vissa tillfällen måste man kanske ha mycket mer output ...talande, tecknande, dramatiserande, målände, sjungande.

Jag tänker att det handlar om ett samspel. För hela tiden måste vi utgå från barnens erfarenheter, intressen och behov. Det är viktigt att vi lyssnar på barnen för jag som pedagog kan ha en annan uppfattning än barnet. Som pedagog och vuxen är jag ansvarig för barnets varande, för jag kan inte ta bort mig, men jag får inte ta över barnet. För det är barnet som enligt läroplanen ska vara det kompetenta barnet, det är barnet som vi ska lyssna på för det är barnet som vet vad det behöver. Men jag som vuxen måste hjälpa till att tolka. Jag kan tolka fel, det kan jag göra. Jag kan tro att det här som Kalle signalerar just nu, det betyder att ”jag vill göra mer av det här”, men det kanske i själva verket handla om att det står honom upp i halsen just nu, att han pratar om det här för att han ...”fattar dom inte att jag vill få ut det, jag vill bli av med det här, få det färdigt”.

I: Hur tror du att man kan skapa den här goda språkmiljön i barngruppen när det finns barn med olika språksvårigheter?

P1: Jag tror att, dels så måste man vara medveten om att det finns olikheter och svårigheter. Men svårigheterna kan ju bli större eller mindre beroende på vilken situation man befinner sig i. Jag kan ju ge ett exempel: en av våra pojkar har varit tystlåten, väldigt blyg, han har knappt sagt någonting, han har knappt haft ögonkontakt. Så steg ett var ju att skapa en relation, för att få honom att se ”du är betydelsefull, du är viktig, du är behövd”. Och när han känner och förstår detta, att han som person är viktig, då är det hans tankar, hans funderingar som vi måste få honom att förstå att de är också viktiga, för de hör ihop med honom. Så i början räckte det med att se honom i ögonen... Men visst är det så?! ...och se: hittar jag någonting?...

I: Ja det är ju otroligt viktigt, just när man också ser hur barnen kommunicerar ordlöst och bekräftar varandra genom blickar och leenden och sådana saker.

P1: I ingångsskedet är blicken är fantastiskt viktig. Och sen när du har börjat prata med ögonen så kanske du kan få nickar eller att han skakar på huvudet. Sen kanske du kan få kräva att han pekar på någonting ...eller ”vad skulle du vilja göra” eller ”hur tänker du” eller...

I: ...att han ser att han räknas, att någon bryr sig?...

P1: Han vet att man bryr sig. Men man måste också respektera honom i att det är svårt och jobbigt. Varannan gång kanske det är okej att han slår ner blicken. Varannan gång kanske jag kan vara där med fingret under hakan och ”ja, jag såg dina ögon”, så att man också utmanar.

För jag måste få honom att våga, och tillslut, när det har fungerat med en, in med nästa pedagog och fortsätta med det hela, och hela tiden utmana lite lagom. Och ha honom i en sådan situation där han har förebilder, där han ser sådana som intresserar honom och som han vill likna och som han vill bli som, samtidigt som han ska få vara med några som ännu inte har lärt sig... Han behöver få vara i situationer där han utmanas och där han även får visa andra att han kan.

I: ...och vara förebild?...

P1: ...och själv vara förebilden.

I: Den här frågan hänger ihop lite med den tidigare ... Hur kan man arbeta med att skapa ett inkluderande språkklimat i en barngrupp med mycket skilda språkfärdigheter? ...t.ex. de som är väldigt duktiga nu och kan mycket, och de som inte riktigt vågar eller inte har kommit lika långt i sin språkutveckling? De som kanske har ett annat modersmål eller språksvårigheter av något slag...?

P1: Jag tror att man måste se bortom språkligheten. Återigen, förskolan har en sådan otrolig förmån att få jobba med helhet. Det kanske inte är språket man bara ska fokusera på heller utan man ska titta på ...ett förhållningssätt. Hur ser vi på oss? Ser vi oss som kommunicerande, samspelade varelser eller ser vi oss som enskilda individer, eller ser vi oss som en grupp? Och sedan så, återigen, vad är roligt? Vad är kul för just dig? När glittrar det i dina ögon? När får du skina lite extra? ...i vilken aktivitet, i vilket sammanhang? Och hitta de där förutsättningarna där barnet faktiskt får glänsa och glittra. Och utifrån det hitta ...alltså jag tycker inte att det går att säga ”mall A3 gör vi på det här barnet och mall B7 gör vi på det här, för det barnet har varit så länge i Sverige och har de här förutsättningarna”. Det beror hela tiden på ”i vilken miljö?” I vilken miljö, i vilket samspel i vilken organisation? ...före eller efter matintag? ...ALLT spelar in.

I: Är det viktigt med en inkluderande miljö på så vis att man fokuserar på barnens samspel, inte bara pedagogen och barnen. Att det även finns en generositet i gruppen, att alla kan vara med? Är det svårare på en sådan här avdelning där det finns barn med så olika svårigheter?

P1: Ja, det kan vara svårare, men det kan också vara lättare för olikheter blir tydligare. Men det kan också vara så att olikheter blir FÖR olika. Redan där kanske man måste gå tillbaka till förhållningssättet: det är bra att vi är olika, det är att vi kan olika saker, det är bra att vi vill olika saker”. Sen blir det ju inte bra om vi vill olika saker och jag slår på dig för att du inte vill samma sak som jag. Men det är bra att vi vill olika saker för då lär vi oss att hantera att vi vill olika saker. Så i en inkluderande verksamhet kan det vara lättare för att det blir tydligare att vi är olika. Men det kan också vara svårare för att vi är så väldigt olika.

I: Men det här inkluderande klimatet menar du skapas att man ser alla individer och deras styrkor då?

P1: Ja, och vågar prata om det. Vågar prata om att ”det här är du jättebra på” eller ”det här har inte du lärt dig än”. ”Det här får han, för det här har han lärt sig. Du får inte det just nu, men när du har lärt dig, då får du...”

I: Utmana utan att kräva?

P1: Ja, men det handlar också om: Vad är rättvisa? Är det rättvist att alla får precis likadant eller är det rättvist att få utmana utifrån sig själv? Ska alla vara med på samlingen? FÅR alla vara med eller MÅSTE alla vara med? Det är en väsentlig skillnad.

I: Hur arbetar ni med barns språkutveckling i er verksamhet, enligt dig? Det kanske är att generalisera? Hur tänker du?

P1: Vardag, rutiner och vardag är basen. Kommunikation kring rutiner och vardag är grunden. Vi kan ha hur mycket ”språkpåsar” och ”sångpåsar” eller vad som helst om vi inte kommunicerar i vardagen. Om jag säger ”sätt på dig den” så är det inte samma sak som att jag säger ”sätt först på dig overallen. Kommer du ihåg igår, då tog du på dig vantarna först. Det blev ju inte bra”. Variera tidsperspektiven och måla hela tiden med orden. ”Bada dem i språket” finns det någon som säger ...och strunta hellre i språkpåsar i sådana fall, istället för att strunta i det här badet och bara använda sig av språkpåsar.

I: Kommunikation kring situationer ”här och nu” kan man säga?

P1: Här och nu. Och involvera kompisarna. ”Kommer du ihåg när du tog på dig vantarna först, det blev jättetokigt ...och DU, kommer du ihåg att du också gjorde så en gång. Ja det blev ju inte bra. Varför blev inte det bra då? Jo för då var det så svårt att dra upp dragkedjan. Just det ja! Undrar om du kan dra upp dragkedjan när du har vantar på dig? Prova! Nä det kunde du inte. Då kan du ju berätta för Lisa som står där borta att vänta med vantarna”. Involvera barnen, låt barnen hjälpa varandra, låt barnen vara förebilder.

I: Är det relevant att använda tecken som stöd i en barngrupp?

P1: Ja, det är det. Återigen, ju fler sinnen du använder när du lär dig, vad du än lär dig, så blir det lättare. Kan du se språket också så är det fler sinnen som används. Rent motoriskt så är det lättare att teckna med händerna än att tala med tungan. Tungan är väldigt komplicerad, med munmotoriken och allt, att det ska låta rätt. Men låter det på ett hyfsat sätt när du talar munnen och ser det ut på ett hyfsat sätt när du tecknar med händerna så har du fler möjligheter att bli tolkad utifrån. Och du har också fler möjligheter att titta på någon annan utifrån, du kan både lyssna och titta. Oberoende av om det är ren oralproblematik eller om det är hörselproblematik eller om det är språkproblematik, att man har ett annorlunda språk, eller vad det än handlar om, så ju fler sinnen du använder desto bättre.

I: Hur kan den här påverkan på barnens språkutveckling yttra sig? Vad kan ni se hos barnen?

P1: Om du t.ex. inte har ett svenskt talat språk så har du i alla fall ett gemensamt tecken som stöd. Om du säger ”vatten” och tecknar, och sedan säger ”harib” och tecknar, då har du ”vatten” på svenska, arabiska, och du har tecken. ”Aha, det är vatten hon menar”. Pekar jag på vatten och säger ”vill du ha vatten”, då kan det bli ”nä, jag vill inte ha någon kanna, jag vill ha vatten”. Och så nästa gång ”vill du ha vatten”, säger jag och tecknar när jag håller upp vatten eller ”tvätta dig med vatten” säger jag och tecknar när vi står och tvättar oss vid kranen. Då blir det ”Aha, det här VATTEN det kommer på massa ställen där ”harib” är inblandat... Så man kan använda det om bro mellan språken också.

I: Utmanar ni barnen som har ett bra talspråk att använda tecken? Kan ni utmana hela gruppen så att tecken som stöd blir ett sätt att inkludera alla i gruppgemenskapen, även de som har språksvårigheter?

P1: Barnen måste också teckna och vi utmanar dem i att teckna. Vi utmanar dem som behöver teckna, de måste teckna till de andra för att förtydliga det de vill kommunicera. Samtidigt så måste de som inte är i störst behov av tecknandet teckna också för det är ju en del i kommunikationen. Svårigheten som finns här är att vi pedagoger inte är tillräckligt bra. Jag kan komma på mig själv att i de perioder som är när ...t.ex. ”min långa kille” behöver tecken. Nu har han kommit så långt i sitt talade språk, men tidigare så var det ”jag vill att du tecknar, jag vill att du tecknar”. Alltså det var nästan tvångstecknande ett tag för att han skulle komma in i det. De som var i hans grupp var barn med god svenska och de som också behövde mer tecken, så vi hjälptes åt. Så det går också lite i vågor. Två av kollegorna här har precis fått möjligheten att gå en kurs i tecken som stöd. Och har man inte den kompetensen så är det jättesvårt, men då använder du andra varianter. Du kanske blir tydligare i ditt kroppsspråk, du kanske använder saker och föremål mer, alltså du hittar strategier ändå. Men visst, det är jätteviktigt att alla barnen är inkluderade, för hur ska de annars kunna kommunicera, om de inte kan kommunicera tillsammans. Det är ju ingen nytta att stå för sig själv och kommunicera, det blir ju ingen kommunikation.

I: Förklarar ni för barnen varför ni använder tecken? Hur säger ni då?

P1: ”Då kan man se pratet också. Då blir det lite lättare”. Det är ganska odramatiskt, som det mesta. Vi är ju olika.

I: Det är ingenting de undrar över, utan de bara hänger med och tecknar?

P1: Ja, även de som är icke tecknande så att säga, hittar på egna tecken, ”så här kan man ju säga det” ”ja det var väl en jättebra idé”. Det handlar om att påtala olikheterna i positiva ordalag. ”Det här kan du” och ”så här är du och så här är jag”.

I: Skulle du vilja använda dig mer (eller mindre) av tecken som stöd? Frågan kanske redan är besvarad eftersom du påtalade att personal redan håller på att vidareutbilda sig i tecken som stöd...

P1: Ja, men sen blir det ju en problematik också att, precis som i allt språk, att det blir slentrian, det blir slang, det blir lite mummligt och otydligt. Du och jag hittar ett eget språk, och någon annan kanske inte kan vår dialekt direkt. Jag och min ”långa kille” vi kanske är lite slarviga, men vi vet vad vi pratar om ändå för att tecknandet är inte det enda vi pratar genom, utan vi pratar med blickar och kroppsspråk. Så man kan bli förslappad också.

I: Skulle det hjälpa språkutvecklingen att använda tecken som stöd även på andra avdelningar som inte är resursavdelningar.

P1: Ja, små barn behöver också stöd i sin språkutveckling.

I: Kan det påverka barnens språkutveckling och lärande?

P1: Det hävdar jag, ja. Det underlättar. Och det är väldigt spännande att se, ju mer kompetent du blir i det talade språket desto mer släpper du tecknandet. Ibland kan det finnas en oro ”ska de inte lära sig prata?”, ”jo” men det är väldigt jobbigt att hålla på att teckna samtidigt som man pratar. Så när man kan prata och kommunicera verbalt då släpper man tecknen.

I: Hur arbetar ni med att lyfta frågor kring det mångkulturella i samhället?

P1: Å ena sidan, ja. Å andra sidan, nej. Det ingår i olikheten.

I: Så det är mer en självklarhet då?

P1: Vi är olika! Vi är olika långa, vi har olika kulturer, men vi ska samverka och samspela. Vi skulle kanske kunna bli mycket bättre på att just uttala ett mångkulturellt perspektiv. Men vi har valt att bara låta det vara en olikhet bland andra ...som är bra. För vi vill vara olika.

I: Men om ni skulle ta upp någonting, eller lägga mer tyngd på någon mångkulturell aspekt så kanske det handlar om någonting som barnen själva blir intresserade av, t.ex. något land eller någon särskild musik från det landet?

P1: Och vad ...alltså ska vi bli sådär exotiska och säga att ”oh, nu vill vi att alla från Iran lagar Iransk mat”. Vad ger det? Ja, det är ju gott att äta mat och se att sådan här mat finns det. Men får jag mer förståelse för min kompis som är från Iran för att jag har ätit iransk mat? Ser jag den kopplingen som barn? Jag vet inte.

I: Men någonting som lyfter upp deras modersmål då? För det är ju några barn här vars föräldrar eller ena föräldern kommer från ett annat land.

P1: Vi påtalar vikten av att de talar sitt modersmål hemma. Det är jätteviktigt! För vi kan inte ge dem det, det måste de ge barnen hemma.

I: Kommer det upp mer i skolåldern sedan, så att de får modersmålsundervisning?

P1: Det finns lite, lite, lite, ören för det i förskolan tror jag. Men vi pedagoger har ju inte den kompetensen. Vi kan inte persiska, vi kan inte kurdiska, vi kan inte somali. Så föräldrarna måste ge dem det. Så vi får förklara för dem att ”nej, nej, svenskan lär vi, du står för sorani, jag kan inte sorani, DU måste stå för sorani. Prata sorani även när du är här för då visar du att sorani är bra”.

I: ...och att det inte blir ”oj, nu är vi på förskolan, då måste vi prata svenska”. Så att det blir ytterligare ett sätt att lyfta fram olikheterna då?

P1: Precis! Lyft fram olikheterna, låt dem flöda och hantera dem istället för att gömma undan dem.

I: Så resurser till modersmålsundervisning finns egentligen inte på förskolan?

P1: Kanske kan det finnas om barnet tillhör den någon av de största språkgrupperna. Det finns ordningsställt ”språkpåsar” för de tre, fyra största språkgrupperna. Men som jag påpekade, hur ska vi pedagoger kunna använda dem när vi inte kan språken?

...vi tackar för att P1 tagit sig tid och avslutar intervjun...

Intervju med pedagog ”P2”

I intervjun betecknas pedagogen som ”P2” (pedagog 2) och vi båda som intervjuar för ”I”. P2 är 46 år gammal, utbildad förskollärare med 8 år i verksamheten

I: Vad är en god språklig miljö för dig? I detta fallet menar vi då i den här verksamheten, för de här barnen.

P2: En god språklig miljö? Ja, för det första är det väl att barnen för många tillfällen till att prata, och inte bara att ”nu ska vi prata om det här ämnet i en kvart på en samling”, utan mer i vardagen att de får tillfälle att prata vid matbordet, när de klär på sig, i leken och.

P2: ...alltså mer VAD är det ni undrar över...?

I: Det är mer, vad tänker DU när du hör ”god språkmiljö”? Vad tänker du att det är?

P2: Det är ju att barnen har mycket möjligheter att prata med varandra och vid många tillfällen. I stora drag så är det ju så... Och sen krävs det ju att de har lyhörda pedagoger också, som faktiskt griper det där lilla tillfället istället för att bara säga ”skynda, skynda, klä på dig nu”. Att du tar dig tid att lyssna för att det kanske är någon som vill prata om någon bild han ser på toaletten eller... Det krävs lyhörda pedagoger alltså, som tar sig tid att lyssna och ställa frågor. Barnen måste ha pedagoger runt sig som verkligen vill veta vad barnen har att säga, för om de har språksvårigheter så kanske de pratar otydligt, och om den vuxne bara tycker att ”jag förstår inte vad du säger” och rycker på axlarna ...utan du måste ju hela tiden pusha på lite och visa att du vill.

I: Hur tror du att man kan skapa en god språkmiljö i en barngrupp där det finns barn med olika språksvårigheter?

P2: Jag tycker att ...dels att jobba med tecken är ju bra för det är ju någonting som gör att alla kan förstå varandra. Mycket bilder, mycket tecken, mycket konkreta saker. Om du har en samling så kan du ju t.ex. ha en fisk och en nallebjörn och...

I: Lite som drama? ...eller lite som att använda symboler?

P2: Ja, du kan ju dela med dig ännu mera om du har det. För ”bä bä vita lamm” är ju bara en sång för barnen, men du kan ju ha med bilder på ett lamm, och sen öka på ännu mer med bilder på t.ex. säck med ull och du kan ha två strumpor för att få in matematiken. Men ha bilder och tecken. Och sen då att barnen hela tiden får många chanser till att prata.

I: Hur kan man arbeta för att skapa ett inkluderande språkklimat i en barngrupp med mycket skilda språkfärdigheter?

P2: Jag tycker att tecken kommer in där med. Fast i vår grupp är det ju olika språksvårigheter de har. Men det blir ju något gemensamt och då får du med de barnen som inte har några språksvårigheter och det blir ju liksom ett gemensamt språk för alla. Jag tycker att det är bättre så än att man plockar ut ”de tre kan inte prata så bra, de måste träna”. Det är bättre att få med hela gruppen.

I: Hur arbetar ni med barns språkutveckling i er verksamhet? Med vilka redskap och metoder och så ...det har du egentligen kanske redan besvarat...

P2: Vi tränar inte så mycket med enskilt barn, det är mer träning i grupp, för att den sociala biten är viktig också. Läs mycket böcker tycker jag är bra också. Det gör vi ju nu i och för sig, vi har sagostund efter maten, men jag skulle önska att det fanns fler tillfällen under hela dagen, att man kunde visa ganska ofta att nu finns jag här så att barnen själva kan välja flera gånger under dagen.

I: ...om de vill lyssna på saga eller inte då?

P2: Ja, ett barn vill kanske hellre höra en saga kvart över nio och kanske inte har lust att lyssna direkt efter maten ...alltså, många tillfällen under dagen att få lyssna. Det kanske är åtta barn i soffan och två som inte vill lyssna och då kan de störa dem som vill höra så då vill jag hellre läsa ofta och för några i taget.

I: ...de som verkligen är intresserade just då?

P2: Språkträning är ju också ... du kanske har berättat en saga så många gånger att barnen själva sedan kan berätta sagan för då kan du ju höra hur mycket de har förstått.

I: Så du menar att syftet med att läsa saga för barnen är för att träna lyssnandet?

P2: För att se hur mycket de förstår. Och ju mer du läser för dem desto större ordförråd får de.

I: Så för att ge dem ”mer språk” så får de höra mer språk? Lyssna mer och berätta själva?

P2: Där kommer det ju in också när vi sitter vid matbordet och de berättar vad de har gjort hemma, för det är träning i att också lyssna på varandra och lära av varandra.

I: Kan du använda dig av tecken som stöd?

P2: Delvis. Jag kan ju tecken för ”gå ut” och ”ta på skor”, ”ta på jackan” (*P tecknar*), men jag kan inte teckna de här mellanorden ”och”, ”nu” och ”ska”.

I: Har du gått någon kurs?

P2: En grundkurs har jag gått. Så jag kan ju liksom de första grunderna.

I: Då kanske vi knappt behöver ställa denna frågan men ...Tycker du att det är relevant att använda tecken som stöd i en barngrupp?

P2: Ja, det tycker jag. Det behöver inte vara resursavdelning. Jag tycker att det är jättebra för små barn. De får ju språk så småningom, men innan de har det så kan de förtydliga lite mer. Men det är ju muntligt ihop med tecken.

I: Även för barn med annat modersmål...?

P2: Ja, det blir ju att de knyter ihop en förståelse. Det är ju egentligen så vi människor uppfattar ...mycket kroppsspråk. Förutom sagor så är ju sång och musik, rim och ramsor ...allting sådant är ju bra för språket.

I: Hur tror du att tecken som stöd påverkar barns språkutveckling och lärande?

P2: De barn som har använt det här och som har haft ett dåligt språk innan, de har utvecklats ganska mycket sedan de började med tecken som stöd. Men det är ju inte så att det ena ersätter det andra utan så småningom kommer det muntliga mer och mer och då släpper de oftast tecken.

I: Det blir mer som ett komplement?

P2: Ja!

I: Pedagog P1 kan ju tecken bra...

P2: Ja, hon kan ju mer de här "mellanorden" också.

I: Men du har jobbat här längre?

P2: Men det beror på vilka barn det gäller. För vi har ju även barn som aldrig har haft några språkproblem. Men de var också intresserade av att lära sig tecken, för de gjorde ju mycket tecken, att de ville ha "ost" och "mjölk" och "bröd" och så där (P2 tecknar). Men de hade ju ett bra talat språk från början, så det var ju mer en kul grej att göra tecken också. Sedan hade vi barn som var på väg att få ett bra talspråk innan de kom hit.

I: Menar du att tecken skyndar på utvecklingen eller fungerar som komplement?

P2: Grejen är den ...det är inte så att barnen har fått så mycket mer tecken sedan pedagog P1 kom utan det fanns här innan också. Alla pedagoger som har gått här har kunnat bra tecken, så det är inte nytt för barnen. Det har vi haft i två och ett halvt år.

I: Men har ni märkt att det har haft betydelse för deras språkutveckling, att använda tecken som stöd?

P2: Ja, fast jag kan inte se om det beror på P1, det började ju hända saker redan innan hon kom.

I: Men det funkar alltså bra som redskap? ...tecken som stöd?

P2: Ja.

I: Men hur yttrar sig det hos barnen? Hur vet ni att det är tecken som stöd som bidrar till utvecklingen?

P2: De barn vi hjälper, de använder det mer och mer, men de kanske inte muntligt kan göra sig förstådda så kan ju de visa med tecken. De blir mer och mer motiverade att prata med oss om vi förstår vad de säger. För det är det som det handlar om mycket, att man vill ju inte prata med någon som inte försöker förstå vad man säger. Det första man ska göra, tycker jag, i språkinläring är att väcka intresset för att prata. Det är inte så noga om det låter otydligt, det viktigaste är att barnen vill prata. Sedan kommer det tydliga. Så vi sitter ju inte och tränar uttal av K eller R, det gör inte så mycket om de säger fel och så.

I: Har du någon gång sett att barnen använder tecken sinsemellan?

P2: Nej, det är mer muntligt ... det som jag har sett.

I: Skulle det inte vara spännande att se om barnen kunde använda mer tecken när de pratar med varandra?

P2: Men jag tror att de gör det när de behöver det. De kanske har använt det mycket men när de slutar använda tecken har de börjat prata så bra muntligt så då släpper de tecknen. Tecken är något de tar till när de inte har så mycket muntligt... Det är ju för att få stöd så de släpper tecken i takt med att de utvecklas, och det är ju det som är tanken ... att det ska ju komma ett muntligt språk.

I: Så det blir mer och mer muntligt men tecknen blir något att falla tillbaka på och stötta sig på?

P2: Ja, fast det där är olika. Det finns ju barn som har språksvårigheter som inte har tagit till sig tecken. Sen måste man ju som pedagog vara nyfiken om det är ett barn som kanske inte ... för alla gör ju inte tecken så bra, det är ju inte alltid tydligt. Precis som man har ett otydligt muntligt språk så kan man ju ha otydliga tecken. För det är ju inte så lätt när man är tre år att göra precis rätt med händerna. Då måste man ju vara lite nyfiken och ställa frågor och visa att "jag vill veta vad du ska berätta för mig". För är man nyfiken och visar barnet att man verkligen vill veta vad det ska berätta för dig, då kommer ju det barnet att prata mer och mer. Om du bara tycker att "jag hör inte vad du säger och jag orkar inte bry mig" då tröttnar barnet kommer inte att vilja försöka prata, varken muntligt eller med tecken.

I: Hur mycket uppfattar du att barnen kommer ihåg och förstår av de tecken ni visar?

P2: Mycket, jättemycket! Men det är ju för att vi använder det så ofta i vardagen. Vi har ju ingen speciell stund för teckenträning.

I: Så det är vardagssituationerna som är basen då?

P2: Innan P1 kom, det var ju förra året, så hade vi ju veckans tecken. Förutom det så använde vi ju tecken t.ex. vid matbordet. "vill du ha någonting att dricka?" och "vill du ha smör på smörgåsen" (P2 tecknar "dricka" och "smör"). Och likadant när vi ska gå ut kan vi ju prata om att "ta på dig jacka, vantar och mössa" osv. (P2 tecknar "jacka", "vantar" och "mössa"). Det blir mer naturligt så.

I: Så innan hade ni lite undervisning i tecken kan man säga?

P2: Nej, inte så att vi sa att "nu ska vi träna tecken". Vi tog veckans tecken ihop med samlingen. Då fick de lära sig ett nytt tecken och så tränade vi liksom det i olika situationer under dagen. Och så gjorde vi tecken till, ni vet den här "knacka på", har ni gjort den? Det är mycket om färger. Man tar en fråga, så man kan prata mycket kring dem ... att det är en "blå dörr" och en "gula anka" (P2 tecknar)...

I: Skulle du vilja använda dig mer eller mindre av tecken? ... eller är det en bra balans på det nu tycker du?

P2: Här tycker jag att det är en bra balans. Sen kan det alltid bli bättre. Om jag hade kunnat ännu mer tecken så kan ju jag prata mer med alla, men jag tycker att jag kan tillräckligt för att barnen ska förstå. För även om jag inte kan säga ”nu SKA vi gå ut” så kan det räcka med att jag säger ”gå ut” så vet barnen att vi ska gå ut.

I: Som en symbol att haka upp situationen på?

P2: Så om jag ska säga att vi ska gå in och äta så säger jag bara ”gå in, äta” (P2 tecknar ”gå in” och ”äta”). Barnen förstår vad jag menar. Det är någon enstaka som inte förstår. Vi har ett barn som inte förstår så mycket med tecken. Annars om jag märker att, nu förstod inte det här barnet mig så kan ta hjälp av tecken för att se om det kan hjälpa barnet att förstå bättre. I vissa situationer kan jag märka att barnet förstår men det kanske trotsar eller kanske inte vill lyssna eller tycker det är roligt att ”testa fröken”. Men då kan jag ibland också ta till tecken för att förstärka språket, för att visa att jag är arg t.ex. ”jag är arg” (P2 tecknar ”arg”).

I: Men det blir sammanhanget då, som är det viktiga när du tecknar?

P2: Ja, ja.

I: Förklarar ni för barnen varför ni använder tecken, eller vet de det?

P2: Nej ...vi har nog inte förklarat.

I: Det blir mer som en naturlig del av verksamheten då? Ni tecknar och barnen lär sig och förstår?

P2: Ja. Och jag kan säga att, inte här och nu men uppe i en annan verksamhet med småbarn, när jag är där och passar deras barn så brukar jag använda lite tecken när jag pratar med dem. Så när vi sjunger en sång, t.ex. ”en liten båt”, då är det ju andra tecken när man sjunger den med tecken som stöd än när man sjunger vanligt. Jag kan ju tecken så jag bruka plocka in dem i sångerna. Jag ser ju hur flera stycken i småbarnsgruppen snappar upp. Jag lyckas ju då och det är det som är så roligt. Det är liksom naturligt för barnen att använda kroppen samtidigt. För barn som har språksvårigheter, de kan ha med motorik att göra, så kan det vara bra att träna motoriskt också.

I: Hur tror du att en minskad eller ökad användning av tecken skulle påverka barnens språkutveckling och lärande. Pondera att ni tog bort tecken ...hur skulle det påverka?

P2: Om jag tänker på den gruppen vi har just nu så JA, det skulle det göra. Där de är idag så tror jag att vissa barn skulle påverkas. Det påverkar ju inte alla i gruppen men jag tror att det skulle påverka vissa. Hade vi gått tillbaka ett och ett halvt år i tiden så skulle det påverka jättemycket för vissa barn! Då hade inte de barnen varit där de är muntligt i språket idag. En del barn har haft jättemycket stöd av tecken för det har varit deras enda språk från början som de kunde göra sig förstådda på.

I: Har du tecken som stöd med dig från din utbildning?

P2: Nej, jag läste inte tecken som stöd när jag gick utbildningen utan jag har gått en kvällskurs via jobbet här. Samma som ”P3” går nu. Just på resursavdelningarna är det bra om alla kan tecken som stöd. Pedagoger från andra avdelningar på förskolan fick anmäla sig om

de var intresserade. Sen använder jag tecken som stöd privat också för jag har en väninna som inte hör så bra.

I: När det gäller barn med annat modersmål än Svenska så undrar vi om ni arbetar med att lyfta fram frågor i ämnet ”ett mångkulturellt samhälle” i verksamheten, eller om ni alls arbetar med att lyfta fram det mångkulturella?

P2: Jag tycker inte att vi gör det, jag tycker vi är dåliga på det.

I: Är det något du tycker fattas eller skulle vilja jobba med mer?

P2: Det kan ju hända att, om vi sätter oss ner och tittar närmare på det, att vi faktiskt gör det men vi har inte gjort det så tydligt för barnen. Ska man göra det på ett bra sätt så ska även barnen se det.

I: Finns det möjlighet till modersmålsundervisning för flerspråkiga barn?

P2: Det är väl lite så och så med det. Det var ju sagt att det skulle finnas men sedan har det ju inte varit några pengar till det och så. Det finns ju inte till alla heller. Det beror ju på vilket hemspråk man har. Men det har handlat om pengar. Vi som personal kan inte ordna med det. Det är ju sagt att det ska finnas möjlighet till det men i praktiken fungerar det inte. Det är inte så att ”oj, nu har vi ett barn som pratar amarinja” att de får hemspråksträning utan, det beror på vilket språk det är....

P2: När du pratar med barn är det viktigt att benämna saker och samtidigt göra tecken. Om du pekar på någonting och säger ”kan du hämta den där borta” ...du måste ju liksom sätta ord på vad det är, ”kan du hämta den röda bollen som ligger på hyllan där borta”.

Vi tackar för att ”P2” tagit sig tid och avslutar intervjun.

Intervju med pedagog ”P3”

I intervjun betecknas pedagogen som ”P3” (pedagog 3) och vi båda som intervjuar för ”I”.

P3 är 36 år gammal och har arbetat i verksamheten i 3 år.

Hon är utbildad pedagog med inriktning ”social och kognitiv utveckling hos barn, ungdomar och vuxna” mot tidigare åldrar.

I: Vad är en god språkmiljö för dig? ...om du utgår från barnen i denna verksamheten?

P3: Det är väl när man samtalar och man har tillfälle för vardagliga samtal, föra samtal kring vardagssituationer, t.ex. när man klär på barnen i hallen. Att man tar sig tid att samtala med barnen framför allt, det tror jag är grunden. Sen så att det finns tillgång till böcker, sagor, att detta finns tillgängligt för barnen. För att barn ska lära sig att prata måste de få ett inflöde av ord.

I: Hur tror du att man kan skapa en god språkmiljö i en barngrupp där det finns barn med språksvårigheter?

P3: Där är ju basen också att alla får chansen att prata, och att man pratar MED dem. Barn med språksvårigheter, de snappar ju upp ord också, om man pratar med dem och visar liksom, så tror jag att de snappar upp det tillslut. Just i vardagen, så att man inte har språkstund bara i samlingen. Jag tror att det är helheten som räknas. Att man använder språket hela tiden, det är ju ett sätt att kommunicera. För barn med språksvårigheter är ju tecken som stöd är ju ett bra sätt att börja, och sedan gå över till mer verbalt.

I: Hur kan man arbeta för att skapa ett inkluderande språkklimat i en barngrupp med mycket skilda språkfärdigheter?

P3: Utgår du från att alla har ett verbalt språk då, men att de är på olika stadier?

I: Ja, så kan det vara. Det kan också vara någon som inte vill prata eller inte vågar, eller att de är på väldigt olika nivåer i sin språkliga utveckling.

P3: Man får väl kanske finna ett sätt för dem att prata ...eller är det så du menar?

I: Hur man kan skapa en grupp där ingen blir exkluderad ur en språklig eller kommunikativ gemenskap kanske man kan säga då?

P3: Jag tror att barn är olika så även om man har ett gott språk så kanske man väljer att inte prata. Man är ju olika som personer. Man får väl finna ett sätt där de känner sig trygga och får en chans att prata. Man får börja där just det barnet befinner sig. Det beror på vad problemet ligger i liksom, om barnet inte pratar för att det är blygt eller om det finns språksvårigheter. Så man kanske får rota lite djupare i vad problematiken grundar sig i och utgå därifrån. Då tror jag att det är bra att jobba i mindre grupper. Eller om man finner någonting som de verkar intresserade av, kanske dans eller sånger. Finna lite olika uttrycksätt.

I: Hur arbetar ni med barns språkutveckling i er verksamhet? Hur skulle du vilja beskriva det?

P3: Jag tror att vi alla faktiskt utgår från de här vardagssituationerna, och där pratar vi väldigt mycket med våra barn. Sen har vi ju samlingar såklart, med sagor och dans och bild och...

I: Hur arbetar ni för att stötta barn med språksvårigheter?

P3: Uppmuntrar dem, det tror jag är viktigt. Så att de får visa att de kan också liksom. Man lyssnar, lyfter fram dem och försöker vara där. De måste ju också få kunna förmedla sig liksom.

I: Kan du använda dig utav tecken som stöd?

P3: Jag kan lite grand, jag går en kurs just nu.

I: ok, spännande!

P3: Ja, jag tycker faktiskt att det är jättespännande. Så, ja, jag kan väl en två- trehundra ord lite drygt. Jag har nog inte riktigt kommit in i att överföra det till att använda det i vardagen så mycket än. Jag kan nog mer än jag tror. Det ska bara bli en vana att använda det i vardagen. Det är ju som att lära sig ett nytt språk, och det är man ju inte trygg i att prata flytande med en gång liksom.

I: Du tycker alltså att det är relevant att använda sig av tecken som stöd i en barngrupp?

P3: Ja, absolut. Här är det ju väldigt relevant eftersom vissa barn inte har det verbala, och det är ju ett sätt att kommunicera och lära sig det verbala språket. Jag tror att det kan vara nyttig även för andra förskolegrupper.

I: Varför då?

P3: Ja varför, det är ju inget hinder att lära sig tecken som stöd. Det är ju bara utvecklande och att man får mer förståelse...

I: Hur tror du att tecken som stöd påverkar barnens språkutveckling och deras lärande?

P3: På ett positivt sätt tror jag. Det är en hjälp för dem till att börja prata. Om de inte hade haft tecken som stöd tror jag att det hade tagit ännu längre tid för dem att utveckla ett verbalt språk. Det ger dem självförtroende att de kan förmedla sig genom tecken istället.

I: Hur yttrar det sig det? På vilket sätt kan ni se hos barnen att det för deras språkutveckling framåt att ni använder tecken?

P3: Man ser ju ändå att de växer i att ”nu har jag faktiskt någonting att säga” liksom. Man ser på dem att de får självförtroende när de tecknar och blir förstådda, och att de vågar ta mer plats och vågar säga mer vad de tycker och så.

I: Så tecken som stöd kan också handla mycket om att ge barnen självförtroende då?

P3: Det är klart! Så att de känner att de också kan förmedla sig. Hade de inte kunnat det så kanske de bara hade suttit tysta. Det är ett stöd för självförtroendet och det gör att de växer tror jag. Och det ger mer gemenskap.

I: Hur mycket uppfattar ni att barnen förstår och kommer ihåg av de tecken ni visar? Snappar de upp mycket eller är de mest de som inte har så mycket verbalt språk som snappar upp...?

P3: Det beror på hur mycket vi använder tecken i vardagen och så. När jag började här så användes det flitigt och då använde barnen också det mer kontinuerligt än vad de gör nu, fast nu har de inte lika stort behov av det heller. Så jag tror att de snappar upp det rätt lätt, baserat på den korta erfarenhet jag har här. Jag tror att jag skulle behöva lite längre erfarenhet av det för att verkligen kunna veta hur de snappar upp ord och så. Men av det jag har sett så snappar de upp tecken rätt fort. Bara vi använder det i vardagen så att alla kan ta del, inte att det blir ”det är bara Kalle som ska ha tecken som stöd för han behöver lära sig det, ingen annan”. Det är ju för att alla använder det som jag tror att barnen snappar upp det lättare. Ett tag hade vi veckans tecken när vi fokuserade extra just på det tecknet, det var också ett bra sätt att lära sig.

I: Förklarar ni någonsin varför ni använder tecken eller kommer det bara in som en naturlig del av språket på avdelningen?

P3: Jag tror att de andra har förklarat det någon gång i tiden när barnen började här, men jag har aldrig gjort det.

I: Hur tror du att en minskad eller ökad användning av tecken som stöd skulle påverka barnens språkutveckling och lärande?

P3: Det är ju svårt att veta, men jag tror... Några av våra barn behöver ju det fortfarande lite grand. De har inte lika stort behov av det längre. Men om man skulle ta bort det helt så kanske de skulle gå tillbaka lite i språkutvecklingen...? Tecken som stöd hjälper ju dem med deras språk. Tills de får sitt verbala språk så använder de ju tecken som stöd. Så om man tar bort det helt så kanske de ...inte tappar, men stannar upp lite i sin språkutveckling.

I: Nästan som att ta bort ett stödhjul...?

P3: Ja, lite så. Jag tror att det är jätteviktigt.

I: Hur arbetar ni med frågor kring mångkulturellt samhälle i verksamheten? Är det sådana frågor som tas upp?

P3: Vi är nog väldigt dåliga på det faktiskt. Vi har ju ändå några barn här med annat modersmål, från andra kulturer. Det skulle vi nog kunna jobba mer med, absolut.

I: Tror du att det skulle tillföra mycket att göra det? Eller tror du att det skulle göra någon skillnad?

P3: Sådant tillför alltid någonting. Om man som barn kommer från Iran så är ju ändå det en del av din identitet. Så det är klart att det känns bra om man lyfter upp det och man får visa upp det bästa av sitt land och språket ...hur man säger päron på det språket. Det är klart att det är jätteinspirerande och så.

I: Som för att bygga upp identiteten hos barn som kommer från ett annat land?

P3: Ja, precis.

I: Finns det möjlighet till modersmålsundervisning för flerspråkiga barn?

P3: Det har nog precis satt igång med det. Nu är det ju inte säkert att alla som har ett annat modersmål kan få det, eller om man plockar ut dem som anses vara i störst behov av det. Jag är inte riktigt säker på det. Jag hörde någonting om det nu i veckan...

Vi tackar för att P3 tagit sig tid och avslutar intervjun...

Intervju med pedagog ”P4”

I intervjun betecknas pedagogen som ”P4” (pedagog 4) och vi som intervjuar som ”I”.

P4 34 år gammal. Hon är ganska ny på avdelningen, men har 2,5 års erfarenhet från arbete som förskolepedagog på en annan resursavdelning för barn med särskilt stöd. Hon är utbildad att arbeta från förskoleklass upp till skolår 7, med inriktning specialpedagogik och svenska.

I: Vad är en god språklig miljö för dig?

P4: Jag tänker att man använder tecken som stöd då, för att förstärka språket, men även bildkommunikation. Använda mycket rim och ramsor, sånger och sagor. Och de barnen som har svårt, att man tittar på dem så att man ser att de förstår. Så att man inte vänder ryggen till och säger något utan att man verkligen visar med tecken och tittar. Man kan nästan se i ögonen på ett barn om de verkligen inte förstår vad det är man säger, att man då måste förstärka det ännu mer. På vissa barn ser man hur det bara blir blankt så... Jag tror mycket på det här med sagor och handdockor och tecken och så...

I: Hur tror du att man kan skapa den här goda språkmiljön i en barngrupp där det finns barn med olika språksvårigheter?

P4: Jag tror att det är viktigt att man som arbetslag är samspelade med hur man vill jobba, så att man jobbar likvärdigt. Att man använder samma form av kommunikation, att alla kanske kan tecken som stöd om det är det man vill fokusera på. Sedan beror det lite på vad man har för barngrupp. Tecken som stöd kanske inte... vissa barn använder det ju för att det är roligt, vissa använder ju det för att de måste i sin kommunikation. Det finns ju olika behov, så man måste se till behoven.

I: Kan du se om det blir ett bättre samspel mellan barnen då, om det är vissa som har behov av tecken som stöd och de andra barnen använder det ändå?

P4: De använder ju oftast inte det när de leker och så, men jag har sett det mer när man sjunger i samlingsen och så. Då förstärker de barnen även språket för dem som inte kan, just i de situationerna... och vid maten kanske... berättar vad det är för mat och att man tecknar. På en annan avdelning där jag jobbade tecknade vi till maten varje dag och vi hade ett schema varje dag där man tecknade och gick igenom dagen.

I: Lite mer strukturerat då?

P4: Ja, det var väldigt strukturerat, så för mig är det lite skillnad på verksamhet nu och då. Vi hade väldig struktur. Det beror ju mycket på vad man har för barn också. Vissa behöver mer struktur, andra mindre... Åter till frågan. Dokumentation, att man dokumenterar om ”funkar detta i den här barngruppen eller... vad fyller tecken för funktion här?” Sen får man absolut inte glömma, som jag sa förut, rim och ramsor, sagor och olika former och sätt att kommunicera. Vissa barn lyssnar ju även fast de inte kan sitta still i samlingsen utan går runt utanför samlingsen, så kanske de lyssnar ändå. De som kanske har svårt att sitta still, de kan snappa upp någonting ändå.

I: Hur kan man arbeta för att skapa ett inkluderande språkklimat i en barngrupp med mycket skilda språkfärdigheter?

P4: Det är ju det att man får använda många olika metoder tror jag, alltså alla möjliga kommunikationssätt. Man kan ju lyssna på sagor från en CD, man kan berätta via ”flan” och man kan kommunicera med tecken...

I: Vad är ”flan”? Är det samma som flanellograf?

P4: Ja, precis... flanosagor heter det. Man berättar en saga och sätter upp bilder på flanellduk, det vi gjorde på samlingen... egentligen skulle man ju använda tecken till de här sagorna också, men nu är ju jag lite ringrostig. Men man kan ju förstärka med både bild, språk och tecken. Det blir ju tre förstärkningar egentligen, än om du bara sitter och berättar en saga rätt upp och ner, och då får du ju inte med allt. Då fångar man ju upp dem som kanske fokuserar på bilden mer och dem som uppfattar tecken bra och de som kanske bara lyssnar på det du säger. Vissa gillar att sjunga, då använder man ju språket också, och ofta tecken till det. Melodier fastnar ju lätt.

I: Som för att hitta något som tilltalar alla barn? Så att man hittar det bästa sättet för alla?

P4: Ja, men det är ju det som är så svårt när man har barngrupper med så skilda behov. Det har ju alla barngrupper men vi har ju extremt olika behov i vår grupp, att hitta... så att alla blir sedda och alla... att man når fram till alla. Därför har de ju enskilda övningar med vissa barn.

I: Men när man tänker ett inkluderande klimat, hur funkar det sociala? Det är inte så att de ”vanliga” barnen tycker att det är lite konstigt med dem som inte förstår lika mycket eller de som inte pratar lika bra? Hur funkar det i gruppen?

P4: Jag tycker att det funkar bra. Men det är ju så att vissa barn är populära i leken och andra inte. Det är vår uppgift att hitta sätt att få dem att leka ihop. Och det är ju en utmaning och vårt jobb att hitta det här och de lär ju sig mycket språkligt i leken med så att det är viktigt att de får leka. Men det gäller ju att bryta onda cirklar för att det kan ju lätt bli så att... jag vet inte om jag har sett det i barngruppen här, men är ju så att vissa är populära, och vissa är mindre populära tyvärr, och det är viktigt att bryta det.

I: Det man kanske kan se då är väl de barnen som man upplever som ”starka” för att de är väldig framåt och verbala och kan ta för sig?

P4: De barnen får ju en väldig makt i leken för det är ofta de som strukturerar upp hela leken och de andra får bara hänga på för att de inte har tänkt så långt. Det finns ju barn som sitter redan vid maten och redan har planerat upp sin lek i huvudet, det finns ju sådana barn som redan då bestämt att det här vill jag göra.

I: Så det handlar kanske om medbestämmande då? ...att de inte blir inkluderade på det viset, för att andra barn alltid är ”ledare”?

P4: Jag tror det handlar om språket där med. Pojke 1 som pratar rätt mycket är ju väldigt populär, medan pojke 2 som ju är ganska tyst är inte lika populär. Och det kan ju handla om att han uttrycker sig på lite annat sätt... det kan ju vara en ledtråd. Det gäller ju att bryta utanförskap.

I: Hur arbetar ni med barns språkutveckling i er verksamhet?

P4: Det jag har sett... Jag vill ju använda mig av mer sagor, mer samlingar och mer handdockor. Så jag vet inte riktigt hur mycket de har jobbat med det här. Det verkar inte som att de har så mycket fokus på samlingen egentligen. Jag är ju mycket så att jag vill gå igenom dagen, och jag vill egentligen att de ska ha fasta platser att sitta på också för det blir mer lugnt då. Mer rutin och mer att när de leker så ska de hålla sig i den leken ett tag och att de inte ska flänga fem minuter här och fem minuter där. För att man utvecklar ju leken ju mer man leker och då utvecklar man ju språket med, och att man kommer in i en sådan fantasivärld och man hinner ju aldrig göra det om man leker i några minuter. De hinner aldrig komma in i den här innerliga leken, utan det kan bli lite hattigt och lite rörigt. Sedan så har säkert de en annan syn, de som har jobbat ett tag. Ja har ju inte varit här så länge så det är svårt att säga.

I: Så du tänker att man ska engagera barnen mer i någonting då?

P4: Ja, någon form av tema eller att ha fasta samlingar i veckan... där jag jobbade förut hade vi t.ex. sångsamling en dag och sagosamling en dag, matematik en dag, massage en dag och vi gick till skogen en dag. Alltså mer strukturerat. Jag tror barnen mår bra av det... jag personligen tror det.

I: Så att man får lite av varje också då?

P4: Det är viktigt för språket, alla de här bitarna. Och matematiken är också viktig. Det kan jag känna att jag vill ha in mera av. Teman kör de ju i smågrupperna... jag har inte riktigt kommit in i det här ännu. Men det känns som att det är mycket smågrupper då. Det är ju bra också förstås, det finns för- och nackdelar med allt.

I: Hur arbetar ni för att stötta barn med språksvårigheter?

P4: Det är ju tecken som stöd som är det fokus som vi har. Alla har ju gått kurs i det... eller går kurs. Jag tror att visionen här i stadsdelen är ju i alla fall att alla som jobbar på resursavdelning ska ha tecken som stöd. Jag kan också tecken som stöd även om jag nu är lite ringrostig. Jag kan de mest basala tecknen som vi brukar använda i vardagssituationer som mat och färger, dagar, klockan, olika djur...

I: ...men då tycker du att det är relevant att använda tecken som stöd i barngruppen?

P4: Ja, det är det. Jag är det ju egentligen i alla barngrupper. När man sjunger sånger så använder man ju ofta tecken omedvetet. ”En liten båt” och ”imse vimse spindel”, dem sjunger ju nästan alla pedagoger med tecken. Och man använder ju kroppsspråket när man pratar också. Jag vet inte hur många procent det är man tolkar via kroppsspråk, men det är ganska många jämfört med tal. Så om man ser att ett barn inte förstår så är det ju kroppsspråket, att det visar på något sätt, att man ser det när man lär känna dem.

I: Hur tror du att tecken som stöd påverkar barnens språkutveckling och deras lärande?

P4: Det förstärker språket. Det är ju inte teckenspråk utan det är ju tecken som stöd. Det är ju en förstärkning av det talade språket. De barnen som inte tar in så mycket vad man säger kanske tar in det man tecknar. De ”lyssnar” bättre med ögonen. Vissa barn har väldigt nytta av det.

I: Hur yttrar det sig? Kan du se någonting hos barnen som visar att det hjälper upp deras språkutveckling och deras lärande?

P4: Pojke 3 tycker jag ... jag hade ju honom på en annan avdelning när han var mindre. Han pratade knappt och var mycket arg. Han var så inåtvänd så han kunde inte någonting. Han var väldigt inbunden. Det var inte samma pojke då. Man märkte knappt honom, han kunde ju inte säga någonting. Så från det, till idag ... han kan prata, det kunde han inte då. Han behöver förstärka språket med tecken.

I: Jag har inte sett om han använder tecken i leken med de andra barnen. Men med P1 tecknar han mycket...

P4: Det är ju skillnad i leken, om ingen annan använder det så gör inte han det heller. Sen så kanske han gör sig förstådd på något annat sätt. Jag tror barn förstår varandra mycket mer än vad vi kanske gör ... på något konstigt sätt...

I: Hur mycket uppfattar du att barnen förstår och kommer ihåg och förstår av de tecken ni visar?

P4: Som sagt så har jag ju inte varit här så länge, men en pojke har snappat ju upp en del. Jag har inte hunnit kolla så noga på de andra faktiskt. Barnen försöker ju när vi sjunger den här sången ... måndag, tisdag (P4 tecknar). Jag säkert att de snappar upp en del och en del barn gör säkert tecken hemma. Ibland när man pratar med föräldrarna så kan de berätta att ”han gör såhär hemma” (P4 tecknar). På den andra avdelningen hade vi veckans tecken så föräldrarna fick veta också...

I: Förklarar ni för barnen varför ni använder tecken?

P4: Jag vet inte om de andra pedagogerna har gjort det innan ...

I: Skulle man förklara tycker du?

P4: Nja, jag tror inte att man ska göra för stor grej av det; så att man pekar ut någon ”ja men det är bara för att DE HÄR barnen behöver det”. Utan det är bara att köra på tror jag. Tecken är bra.

I: Börjar ni teckna bara då? ... och barnen märker att det finns en innebörd i rörelserna ni gör? Eller har ni sagt någon gång att det är också ett språk eller...?

P4: Jag tror att det har varit så naturligt på något sätt... att det är inga konstigheter. Man ska inte göra det konstigt. De som behöver tecken sticker ju ändå ut lite grann, men jag tror inte att... barnen tänker inte så. De kanske kan tycka att några är speciella men de bryr sig inte om det riktigt. De kan tänka mer att ”han nyps alltid” men inte att någon är konstig och så, jag tror inte att man blir medveten om det och tänker så förrän man blir lite äldre. De är så vana vid varandra och tecken för dem, det är inget konstigt. Jag tror det faller sig naturligt.

I: Skulle du vilja använda dig mer eller mindre av tecken som stöd?

P4: Det beror på hur barngruppen ser ut. Är det många barn som är i behov av det så får man ju använda det mer. Är det få barn som egentligen behöver det så kanske man ska lägga kraft på annat. Men det är olika som sagt beroende på hur barngruppen ser ut.

I: Hur tror du att en minskad eller ökad användning av tecken skulle påverka banens språkutveckling och lärande?

P4: Ökad användning borde ju sannolikt öka språkinläringen. Men samtidigt tycker jag att man ska ju inte förkasta vikten av andra saker, alltså inte bara använda tecken, utan då får man ju blanda in det med sagor och andra forum. Man kan ju inte bara använda tecken och tro att språket ska bli bra av det. Mer som ett redskap för att nå fram, alltså t.ex. sagor tror är det allra viktigaste egentligen, för språkinläring. Att man börjar tidigt att läsa, läsa, läsa... när de är små, redan hemma.

I: Arbetar ni med att lyfta fram frågor kring ämnet ett mångkulturellt samhälle i er verksamhet?

P4: Nu är det ju så, att jag tycker inte att den här förskolan har så mycket mångkulturella om man säger... vi har ju två barn som... Och det är ju inte huvudfrågan i vår verksamhet. Om man hade jobbat i Biskopsgården så kanske det hade varit en större fråga. Men här tycker inte jag att det verkar som att det är något fokus på mångkulturellt perspektiv.

I: Men här finns också några barn som har föräldrar där en förälder kommer från ett annat land och en förälder är svensk. Skulle det inte vara nyttigt också att lyfta deras modersmål?

P4: Jag tänker ju mer att de ska ha sitt modersmål hemma. Det är ju jätteviktigt att de pratar sitt hemspråk hemma, och här ska ju vi försöka lära barnen att kommunicera med svenska. Sen är det väl viktigt att lyfta fram att det finns olika kulturer och så. Det finns ju tre olika kulturer i barngruppen kan man ju säga då, det är ju inte så många.

I: Blir det mindre viktigt då

P4: Nej, jag tror bara inte att fokus har legat där, med tanke på hur resursavdelningen ser ut så är det så mycket annat man har valt att fokusera på. Kulturen har liksom inte varit största fokus.

I: Finns det möjlighet till modersmålsundervisning för flerspråkiga barn?

P4: Förut sa de ju att det var för dyrt, en kostnadsfråga helt enkelt. I skolan finns det ju, men där har det ju också varit en debatt om att dra in på det för det blev för dyrt. Men det är ju viktigt att de pratar sitt hemspråk hemma, det är ju det som jag har lärt mig. Men vi är ju lite dåliga på det här med kulturen, det kan jag hålla med om. Man kan ju läsa sagor från olika kulturer och så där, det är väl så långt jag har gått... Egentligen borde man ju sjunga sånger från Kurdistan och sådär, men man är ju inte så jätteinsatt... Det finns ju sagor... böcker med hundra sagor från olika delar av världen och så... Nej, jag tror att vi är dåliga på det, och om jag ska vara ärlig så tror jag att det handlar om hur det ser ut på vår förskola.

I: Tror du att sådant arbete har betydelse för barnen när de bygger upp sin identitet, att de får sitt modersmål eller kultur bekräftat på förskolan?

P4: Jag kan känna att vår avdelning är så fokuserad på det här med resurs, TSS och sådana frågor, så vi har nog ingen tid egentligen för att fokusera på det här med mångkultur, det andra tar så mycket plats och tid.

Vi tackar för att P4 tagit sig tid och avslutar intervjun...