



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

När språkbygget vacklar

Att skapa möjlighet till språkutveckling

Observationer i förskoleklass och intervjuer med två pedagoger

Karin Karlsson och Anja Ljungqvist

Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2012
Handledare: Yvonne Karlsson
Examinator: Monica Reichenberg
Rapport nr: HT12-IPS-07 SLP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2012
Handledare: Yvonne Karlsson
Examinator: Monica Reichenberg
Rapport nr: HT12-IPS-07 SLP600
Nyckelord: specialpedagogik, scaffolding, artefakter, samspel, språkstörning, språkutveckling, lärandemiljö, inkludering, förskoleklass

Syfte:

Syftet med studien är att studera hur pedagoger i två förskoleklasser arbetar för att skapa förutsättningar för språkutveckling. Undersökningen riktar sig till klasser där det finns elever med språkstörning.

Teori:

Studien har en sociokulturell ansats och är kvalitativ. Den har en teoretisk del som kort behandlar vad styrdokumentet säger om skolans ansvar kring arbete med språkutveckling. Här beskrivs även det sociokulturella perspektivet kort. Området språkstörning och de svårigheter det innebär förtydligas. Orsaker till svårigheterna och metoder för att åtgärda problemen belyses. I den teoretiska delen tar vi även upp de konsekvenser som kan komma av språkstörning och talsvårigheter. Då följderna kan leda till svårigheter med läs- och skrivinläringen kan kunskap om svårigheterna vara viktiga.

Metod:

Metoden som använts är videofilmade observationer i två förskoleklasser och kompletterande kvalitativa semistrukturerade intervjuer med två pedagoger. I analysen undersöks de texter som de transkriberade observationerna och intervjuerna genererar. Det är ett försök att se och förstå hur pedagogerna arbetar med språkutveckling i klasser där det finns elever med språkstörning.

Resultat:

Resultatet tyder på att pedagogerna i de båda förskoleklasserna strukturerat arbetar med språkutveckling. För att upptäcka elever som är i språksvårigheter genomförs kartläggning och åtgärder med stöd av, till viss del talpedagog och specialpedagog, men även extra stöd av pedagogerna i gruppen. Studien tyder också på att det sker ett medvetet arbete i samlingsituationer med att skapa en lärandemiljö som ger utrymme för samspel. Det finns ett stort antal situationer som erbjuder olika förutsättningar till kommunikation och möjlighet för eleverna att utveckla sitt språk. Vidare tyder resultatet på att pedagogerna ger eleverna förutsättningar till delaktighet i samspelssituationer. En betydelsefull faktor för arbetet med språkutveckling är att skapa trygghet i gruppen. Ett av studiens viktigaste resultat är att som pedagog stödja och stimulera eleverna till att våga uttrycka sig och samtala i gruppen.

Förord

I detta examensarbete har vi båda bidragit med erfarenheter och kunskaper. Det har varit en stor styrka att skriva arbetet tillsammans och att båda varit delaktiga i skrivprocessen. Vi har båda medverkat i arbetets upplägg och diskussioner kring syfte och frågeställningar. I litteraturgenomgången har båda varit delaktiga men vi har haft olika ansvarsområden i skrivprocessen. Anja har ansvarat för metodavsnitten och Karin har ansvarat för teoridelen. Observationer med videoinspelning samt intervju med pedagoger har vi var och en ansvarat för på två olika skolor. Datainsamlingen har vi sedan transkriberat och det empiriska materialet har sedan gemensamt bearbetats och analyserats. Resultat- och diskussionskapitlen har efterhand växt fram ur detta material.

Ett stort tack till de klasser och pedagoger som lät oss komma och videofilma under deras samlingar. Vi är även tacksamma för den tid som togs till intervjuer. Tack till vår handledare Yvonne som gett oss nya utmaningar i respons och vägledning i vårt arbete. Tankarna har inspirerat på vår fortsatta vandring i det livslånga lärandet. Till sist vill vi rikta vårt tack till våra familjer som funnits där med stöttning och uppmuntran under studietiden.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte	2
3. Bakgrund	2
3.1 Elever i behov av särskilt stöd - skolans ansvar	2
3.1.1 Styrdokument	2
3.1.2 Tillbakablick och kunskap kring begreppet språkstörning	4
4. Litteraturgenomgång och tidigare forskning	5
4.1 Språkstörning	5
4.1.1 Språkliga svårigheter.....	5
4.1.2 Språkliga domäner.....	6
4.1.3 Grader av språkstörning	7
4.1.4 Orsak	7
4.1.5 Uppföljning	8
4.1.6 Språksvårigheter och beteendeproblem	8
4.1.7 Intervention	9
4.2 Språkutveckling.....	9
4.2.1 Kommunikativ och språklig utveckling	10
4.2.2 Språkets centrala betydelse	10
4.2.3 Riskzon.....	11
4.3 Vägen i i skriftspråkets värld	11
4.3.1 Språklig medvetenhet.....	12
4.3.2 Fonologisk medvetenhet	12
4.3.3 Språkliga svårigheter.....	12
4.3.4 Läsförståelse.....	13
4.3.5 Komplexa problem.....	14
4.3.6 Matematik.....	14
4.4 Lärandedmiljö	14
4.4.1 Bemötande och goda relationer.....	15
4.4.2 Kommunikation.....	15
4.4.3 Goda kunskaper.....	16
4.4.4 Delaktighet	16
4.4.5 Undervisning	16
4.5 Teorier kring språk och tänkande.....	17
4.6 Inkludering	17
5. Teorianknytning	18
4.1 Sociokulturellt perspektiv	18
4.1.1 Scaffolding	19
4.1.2 Artefakter	19
6. Metod	20
6.1 Forskningsansats	20

6.1.1 Observationer och videoinspelningar.....	21
6.1.2 Intervjuer	21
6.1.3 Fältanteckningar	22
6.2 Undersökningsgrupp och urval	22
6.3 Genomförand av observation, videoinspelning och intervjuer	23
6.4 Transkribering	24
6.5 Bearbetning och analys	25
6.6 Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet	25
6.7 Etiska förfaranden och ställningstaganden.....	26
7. Resultat.....	27
7.1 Artefakter - metoder och material som stöd för språkutveckling.....	27
7.1.1 Kartläggning och stöd för elever i språksvårigheter	29
7.1.2 Samlingar med anpassad stöttning	29
7.2 Scaffolding – stödstrukturer i lärandemiljön.....	32
7.3 Samspel - i samtal och kommunikation	33
8. Diskussion	34
8.1 Metoddiskussion.....	34
8.2 Resultatdiskussion.....	35
8.2.1 Förutsättningar för att öva språket	35
8.2.2 Arbete med språkutveckling.....	35
8.2.3 Lärandemiljö och arbetssätt	37
8.3 Specialpedagogiska implikationer.....	38
8.4 Fortsatt forskning	38

Referenslista

Bilagor

1. Inledning

Vi lever i ett samhälle som hela tiden förändras och där språket har stor betydelse. Med språkets hjälp kan vi få kontakt och kommunicera med andra människor. Språket är centralt för människans hela utveckling, framför allt har språket en social funktion men är också av vikt för vårt tänkande. Frylmark (2012) menar att det finns elever som inte utvecklar språket som förväntat och de språkliga svårigheterna kan fortsätta upp i skolåldern. Elever som har ett vacklande språkbygge har en osynlig funktionsnedsättning som kan ge svårigheter på många plan. Den nya läroplanen, Lgr11 (Skolverket, 2011) betonar skolans särskilda ansvar för elever i behov av särskilt stöd. Den riktar också uppmärksamheten mot språket och dess betydelse för individens utveckling i beskrivning av skolans uppdrag. ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (s. 9).

Språklig förmåga krävs i de flesta situationer i våra liv. Frazier Norbury, Tomblin and Bishop (2008), beskriver att så många som fem till tio procent av elever i skolåldern inte har den språkliga förmåga som krävs i de dagliga situationer där kommunikation sker.

Language and communication are integral to our daily lives./.../ All these activities require language and communication. For most of us, these tasks are effortless: our ability to engage with the world using language is something we have taken for granted for most of our lives. But if we didn't have this ease with language? For a substantial minority of children- between 5 and 10 % of the school-aged population- language can be confusing, and finding the right words can be a huge challenge”. (p. ix)

Vårt intresse är att belysa problematiken kring de språkliga svårigheter som flera elever befinner sig i och grundar sig i våra erfarenheter från undervisning i skolan. Förhoppningen är att ge ökad kunskap samt förståelse kring de begrepp som används inom området, men också att se hur pedagoger arbetar med språkutveckling. Språkstörning kan visa sig på olika sätt och olika nivåer, vilket belyses i teoriavsnittet. Studien riktar uppmärksamhet mot pedagogers arbete för att stärka språket i förskoleklasser där det finns elever med språkstörning. När den språkliga utvecklingen och den kommunikativa *situationen* fungerar, finns sannolikt större chanser att lyckas i elevernas kommande möte med skriftspråket.

Enligt Evenshaug och Hallen (2001) finns flera teorier kring språkutveckling och språkinläring. I det samspelsperspektiv som belyses, betonas att omgivningen, det sammanhang socialt sett där språkinläringen sker, har betydelse. Kommunikation människor emellan ställer krav på förmågan att kunna använda språket och förmåga att uttrycka sig. Elever som har försenad språkutveckling behöver stöd i sin lärandemiljö för att kunna arbeta, samverka och utvecklas tillsammans med övriga elever (Bruce, 2006).

I dag har vi en skola för alla och då måste alla elever få möjlighet att lyckas. Hansson (2003) betonar hur betydelsefullt det är att tidigt stödja elever som är i språksvårigheter då det kan påverka läs- och skrivinläringen. Då elevens utveckling kan hindras av språksvårigheter är det betydelsefullt att tidigt stödja dessa elever. Att läsa och skriva är det första och väsentligaste som skolan skall lära eleverna. ”Läskunnighet är nyckeln som skall ge tillträde till all kunskap” (Taube, 2007, s. 47).

2. Syfte

Denna studie är inriktad mot det språkutvecklande arbete som två pedagoger genomför i två olika förskoleklasser. I klasserna finns elever med språkstörning. Det vi fokuserar på är språkutvecklande arbete och samlingssituationer. Vi studerar vilka redskap som används och vilket stöd som eleverna erbjuds i den lärandemiljö de befinner sig. Med redskap menar vi vilka metoder och material som används. Med stöd i lärandemiljön menar vi struktur i det arbete som skapar förutsättningar för språklärande.

Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger i två förskoleklasser arbetar med att skapa förutsättningar för språkutveckling. Syftet kommer att preciseras i följande frågeställningar:

1. Hur arbetar de två pedagogerna för att stödja eleverna i sin språkliga utveckling?
2. Vilket stöd får eleverna i lärandemiljön?
3. Vilka redskap, material och metoder, används i de situationer som språklig övning sker?

3. Bakgrund

Bakgrunden beskrivs dels med stöd av några tidigare läroplaner, den nuvarande Lgr11 och en kort tillbakablick på hur begreppet språkstörning har utvecklats.

3.1 Elever i behov av särskilt stöd - skolans ansvar

Den verksamhet som bedrivs i skolan styrs av ett regelverk som tydligt betonar ansvaret för elever som är i behov av särskilt stöd. Ansvaret omfattar utvecklingshinder och andra svårigheter vilket framhålls med ökat krav på dokumentation som ett medel att kontrollera skolor. Språket är en avgörande faktor i det arbete som sker i skolorna för att alla elever ska få möjlighet att utvecklas maximalt utifrån sin egen förmåga. I de olika läroplaner som varit aktuella och den som nu är igångsatt, belyses språkets roll för lärandet på flera sätt. Oavsett vilken årskurs eller skolform eleverna befinner sig i, har språket och dess inverkan på undervisningen en stor betydelse.

3.1.1 Styrdokument

Lgr11 (Skolverket, 2011) det nu gällande styrdokumentet för skolan, men även tidigare läroplaner visar på vikten av att kommunikationsfärdigheter övas så tidigt som möjligt.

Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1980) betonar också värdet av att så tidigt det är möjligt grundlägga kommunikationskunskaper. Det betonas tydligt att det ska ske i alla aktiviteter i skolan. Vidare tydliggörs skolans ansvar för att insatser ska möta elevernas behov. Det är av stor vikt att planering sker för att tillgodose elevernas individuella förmågor och förutsättningar. Viktigt är också den förmåga eleverna utvecklar i begreppsbyggnad, tankeverksamhet, men också tron på sig själva i att kunna kommunicera.

Förmågan att bilda begrepp, tänka och tillägna sig kunskaper liksom tilliten och den inre tryggheten hos ett barn är i hög grad beroende av barnets förmåga att använda de olika medlen för att kommunicera med andra (Skolöverstyrelsen, 1980, s.15).

Att genomtänkt få öva förmågan i att kommunicera betonas också. ”Att elever tränar och systematiskt får utveckla de grundläggande kommunikationsfärdigheterna, tala, läsa, skriva och räkna, måste därför vara centralt i skolarbetet” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 16).

I kommentarmaterial till Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1985) konkretiseras språkkunskapernas värde. Tillfällen att utveckla språket och vad som händer då man får möjlighet att göra det, kan leda till ökad förmåga att:

- uttrycka sig - för att stärka sin **identitet**
(sig = sina tankar, känslor, kunskaper, åsikter, önskningar)
- byta erfarenheter - för att skapa **gemenskap**
(berätta om egna erfarenheter och upplevelser och ta del av andras, leva sig in i andras villkor, se med andras ögon, byta perspektiv)
- skaffa sig information
bygga upp kunskaper - för att öka sin **kunskap**
- påverka, förändra- för att öka sitt **inflytande** och förbättra sin egen och andras situation (Skolöverstyrelsen, 1985, s.10).

Även Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) tar upp språkets centrala roll i elevernas utveckling. I mål att sträva mot betonas Lpo94 värdet av att man ska få möjlighet att utveckla ”ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk” (s. 9). Här belyses även vikten av att kommunikation har betydelse för att kunna samarbeta med andra. Lpo94 tar upp hur angeläget det är att kunna samarbeta, lära sig att arbeta både självständigt och tillsammans med andra.

Lgr11 återkommer till talet om en likvärdig utbildning. Elevers behov, men också förutsättningar ska vara vägledande. I uppdraget att stimulera och främja lärande, är kommunikation och möjlighet att utveckla den språkliga kompetensen väsentligt. Vad som också betonas är att språk tillsammans med lärande har avgörande betydelse för elevers identitetsutveckling. I Lgr11 (Skolverket, 2011) står följande:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts (s. 222).

I kommentarmaterial till Lgr11, Få syn på språket (Skolverket, 2012) går tankegångarna kring vikten av att ha ett funktionellt språk i identitets utvecklingen. Språket är ett av de absolut främsta verktygen för lärande. Stimulans och utmaningar är grundläggande för varje enskild elevs förmåga att kommunicera. ”Goda språkkunskaper underlättar elevernas lärande, utveckling och deltagande i olika situationer och sammanhang genom hela livet” (s. 5). Det går att ställa frågan om det är möjligt att i skolan skapa miljöer och sociala gemenskaper där språk och kompetens att kommunicera får utrymme att utvecklas. Enligt Skolverket (2012), kan utveckling ske i skolan och den sociala gemenskap som skapas inom skolans ramar. De menar att beroende på hur man i undervisningen använder sig av språket och vilka mönster

man utvecklar i språkanvändningen, kan visa på vad som är viktigt. Språkliga aktiviteter kan byggas upp, enligt Skolverket, för att eleverna ska kunna växa i verksamheten. ”Språk- och kunskapsutveckling blir på så sätt olika sidor av samma mynt – kunskap utvecklas genom språk och när man lär sig utvecklas också språket” (s.26). Granskning av betygskriterier och kursplaner visar på en tydlig inriktning mot kommunikativa mål. I exempelvis betygskriterium E i ämnet kemin för åk 6 formuleras tydligt att den kommunikativa förmågan är av oerhört stor vikt.

3.1.2 Tillbakablick och kunskap om begreppet språkstörning

Det finns anledning att fundera på varför inte problematiken kring språkstörning och de problem som omgärdar svårigheterna inte varit mer omtalad under tidigare år. Leonard (2000) tar i en historikbeskrivning upp det som han menar vara en anledning till tystnaden kring språkstörning- SLI; Specific Language Impairment. Redan på 1820-talet publiceras beskrivningar kring elever som visar tydliga svårigheter med språket. Eleverna visar samtidigt inte några tecken på andra svårigheter då det gäller förståelse. Leonard tar upp publikationer kring fallstudier i Frankrike och England, men framför allt i Tyskland som dök upp under de sista årtiondena av 1800-talet. Dessa studier visar på samstämmighet kring begränsad talförmåga hos elever. Samtidigt beskrivs eleverna ha god förståelse och normal icke- verbal intelligens.

Enligt Leonard växte kunskap, men även terminologi fram inom området. Under slutet av 1800-talet och den första hälften av 1900-talet förekom begreppsbeskrivningar och kunskapsutveckling på olika håll. Problemet inom området är att ingen samstämmig terminologi skapas, vilket försvårar kunskaps- och begreppsförståelsen, ”no consistency in terms employed” (s. 7). Det dröjer långt in på 1900-talet innan alla delar finns med, som vi idag beskriver begreppet språkstörning med.

I Sverige är det läkare Alfhild Tamm som, vid 1900-talets början, tog begreppet språkstörning i anspråk inom diagnossammanhang. Forskning inom området i Sverige sker och har skett sedan 70-talet (Nettelbladt, 1997).

Språkstörning hos *barn* innebär försenad eller avvikande språkutveckling och skiljs från afasi. I internationell, engelskspråkig litteratur används sedan 1980-talet termen ”specific language impairment”, specifik språkstörning, vilket anger att språkstörning är barnets överskuggande problem, men utvecklingen i övrigt är normal (Nettelbladt, 1997).

4. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

För att få möjlighet att förstå synen på språksvårigheter och hur tankarna kring språkutveckling framförs i litteratur och forskning genomförs ett försök till redogörelse av området. Det följs av en beskrivning av vad som menas med språkstörning och vilka svårigheter det kan leda till. Vidare belyses språkutveckling och språkets centrala samband för lärande. Efter detta görs en presentation av läsforskning och språkets betydelse för läsning. Vikten av en god lärandemiljö tas upp och slutligen en kort beskrivning av begreppet inkludering.

4.1 Språkstörning

Studien utgår från klasser med elever som har språkstörning. Det finns många elever som av olika anledningar inte utvecklar sitt språk och sitt tal som de flesta andra. Dessa språkliga svårigheter kan uttryckas på olika sätt som bland annat språkstörning, talförsening eller språkförsening. Att ha en språkstörning innebär att ha nedsatta funktioner i att ta emot, förstå och uttrycka talat språk (Sjöberg, 2007).

Begreppet språkstörning är ett överordnat begrepp som innebär någon form av svårigheter att förstå och göra sig förstådd språkligt. En språkstörning kan yttra sig på många olika sätt. Det kan röra sig om allt från övergripande kommunikationssvårigheter till svårigheter att uttala vissa ord (Arnald, 2010, s. 7).

4.1.1 Språkliga svårigheter

Diagnosen språkstörning ställs av en logoped och ges i de fall där utvecklingen av barnets språk är tydligt fördröjt jämfört med jämnåriga barn (Nettelbladt & Salameh, 2007). Några karakteristiska drag i en språkstörning menar författarna är att barnet kanske inte jollrar i samma utsträckning som jämnåriga, barnet har en långsammare språkutveckling och börjar inte med sina första ord förrän vid två års ålder eller senare. Det kan dröja långt upp i förskoleåldern innan barnet kan sätta ihop ord till meningar. En del barn har svårt med uttal och det är ofta dessa fonologiska problem som omgivningen reagerar på. Barnet kan ha svårigheter att bygga upp sitt ordförråd då de har svårt att lära sig nya ord. Detta leder i sin tur till att barnet får svårt att berätta något eftersom det är svårt att hitta orden. Barnets språk utvecklas inte efter omgivningens förväntningar eller med andra ord att den språkliga utvecklingen inte motsvarar barnets kronologiska ålder. Barnet kan också ha svårigheter med att förstå språk och detta påverkar förmågan att samspela med andra människor. Enligt Nettelbladt och Salameh (2007) brukar diagnosen språkstörning ges om ett barn i förskoleåldern uppvisar några av dessa symtom.

Eftersom språkförmågan utvecklas under hela uppväxttiden kan man inte bestämma språkstörning i absoluta termer. Bishop (1997) menar att språkstörning bör graderas efter hur elevens tillvaro påverkas. En elev kan, enligt Arnald (2010), visa på tecken som kan vara signaler på en språkstörning. Dessa tecken kan vara om en elev är mycket fåordig, har en förenklad grammatik, är svår att förstå, har svårt att följa med vid högläsning, har svårigheter att berätta och hitta orden, svårt att koppla ljud till bokstav, svårigheter med att avkoda och knäcka läskoden, svårt att ta gemensamma instruktioner samt svårt med sociala relationer i kamrat kontakten.

Språkstörning är en betydande funktionsnedsättning som är relativt okänd för en hel del människor. Som lärare kan det vara svårt att förstå denna funktionsnedsättning eftersom den kan yttra sig på många olika sätt. Enligt Carlberg Eriksson (2009) har personer med språkstörning svårigheter med språkproduktion och/eller språkförståelse. Vidare beskrivs svårigheter med språkproduktion som expressiva och avser talet. Detta är det tydligaste sättet att uppmärksamma om en elev har språkstörning eftersom det inte är svårt att märka om en person har ett avvikande tal. Svårigheter med språkförståelse benämns också som impressiva och detta kan vara svårare att upptäcka eftersom förståelsen kan döljas av ett skickligt talspråk. Elever med språkliga svårigheter kan ha problem med ett eller flera av dessa områden, och i olika grad.

Språkstörning kan skifta från individ till individ och språkstörning kan variera i mötet med andra människor och i olika situationer (Bishop, 1997; Carlberg Eriksson, 2009; Nettelblatt & Salameh, 2007). Språkförmågan utvecklas under barnets hela uppväxt.

Språkförmågan är inte ett statiskt tillstånd utan förändras hela tiden. Vissa barn utvecklas så att deras språk kommer i nivå med jämnårigas, medan andra även i fortsättningen kommer att ha problem med språket fast symtomen förändras (Nettelblatt & Salameh, 2007, s. 19).

Även Carlberg Eriksson (2009) belyser vikten av att känna till att språkstörning inte är beständig utan kan skilja för olika elever och att det inte finns en färdig mall som passar till alla. Många elever med språkstörning har gemensam problematik, men är lika olika som alla andra elever, och reagerar olika på de hinder de möter (Blom & Sjöberg, 2000). Vidare beskriver även Sjöberg (2007) att efter hand som barnet växer och utvecklas förändras svårigheterna som en språkstörning ger, men det är en grundläggande funktionsnedsättning med bestående följder. Det bästa för barnets utveckling är om språkstörningen uppmärksammas tidigt, då kan barnet utredas och få det stöd som krävs. Att börja använda språket tidigt är viktigt för språkutvecklingen men gynnar också självkänslan, relationen till andra och den kognitiva utvecklingen.

4.1.2 Grader av språkstörning

Elever med språkstörning är en blandad grupp särskilt vad gäller graden av språkstörning. Det kan visa sig som lätta, övergående problem till grava eller mycket grava språkliga problem. Enligt Nettelblatt och Salameh (2007) graderas språkstörning enligt följande:

Lätt språkstörning innebär uttalsproblem, ofta men inte alltid, av övergående natur. Måttlig språkstörning innebär mer uttalade problem med fonologi och lätta till måttliga problem med grammatik. Grav språkstörning innebär omfattande problem inte bara med fonologi och grammatik utan också problem med ordförråd och språkförståelse. Om barnet har problem med språkförståelse brukar även barnets förmåga att samspela med andra påverkas. Mycket grav språkstörning innebär att barnet har ett mycket begränsat tal och har stora svårigheter att förstå språk (s. 25).

Språket utvecklas hos alla elever och även hos elever med språkstörning. Allt eftersom eleverna utvecklas kan problemen ändra sig. En elev som har svårigheter med auditiva signaler kan senare få bekymmer med att bygga upp ett fungerande ordförråd. Detta menar Nettelblatt och Salameh (2007) kan få mycket omfattande konsekvenser vid läsinläring, huvudsakligen i form av läs- och skrivsvårigheter. Detta menar de kan visa sig även om de

fonologiska problemen har försvunnit och elevens uttal är korrekt. Elevens fonologiska representationer kanske inte är tydliga nog. Detta beskriver Frylmark (2012) som att ljuden man hör inom sig inte är stabila och kan förväxlas. Dessa fonologiska representationer som blir oklara eller bristande har en negativ påverkan på läs- och skrivinläringen. En avgörande faktor för att lära sig avkoda skrift är lagring och bearbetning av språkljud. Arnald (2010) belyser hur språkstörningens karaktär förändras allt eftersom eleverna utvecklas. Hon menar att även om den underliggande språkstörningen är densamma kan annan problematik uppstå. Det vanligaste är att språkljud och grammatik förbättras med tiden, men däremot kvarstår ofta nedsatt ordförråd och språkförståelse. Vidare beskrivs svårigheter med att upptäcka språkstörning hos lite äldre elever eftersom det inte märks i talet.

4.1.3 Språkliga domäner

Språkförmågan är enligt Nettelbladt och Salameh (2007) inte en enhetlig förmåga utan kan delas in i olika domäner. Den traditionella indelningen är fonologi, grammatik, semantik och pragmatik. Fonologin handlar om både språkljud (fonem) och regler för hur språkljud får kopplas samman samt talets rytm och melodi (prosodi). Grammatiken innefattar böjningsmönster (morfologi) samt småord som prepositioner, pronomen, konjunktioner och obestämd artikel. Vidare handlar grammatiken om hur ord kombineras till satser (syntax). Dessa domäner handlar om språkets form. Semantiken handlar om språkets innehåll, vilket innefattar ordens betydelse. Pragmatiken avser hur språket används i mötet med andra människor och rör den övergripande kommunikationsförmågan. Här ingår även icke-verbal kommunikation som gester, mimik och blickar. Denna aspekt av språkförmågan förutsätter samspel med en samtalspartner. Författarna menar att elever med språkstörning kan ha svårigheter inom en eller flera av dessa domäner. Fonologi är den vanligaste formen av språkstörning. "Fonologiska problem enbart uppfyller inte kriterierna för diagnosen specifik språkstörning, men samtidigt kan det innebära stora problem för ett barn att inte kunna göra sig förstådd" (Nettelbladt & Salameh, 2007). Miniscalco (2009) belyser vikten av ett välfungerande språk i tidig skolålder. Författaren menar att för att eleverna ska få ett fungerande språk måste de fått insikt i språkets olika områden vad gäller förståelse, uttrycksförmåga och medvetenhet.

4.1.4 Orsak

Enligt Nettelbladt och Salameh (2007) har inga andra direkta orsaker till språkstörning påvisats än ärftlighet. "Resultaten pekar mot att det finns en ärftlig faktor, som påverkar hjärnans utveckling på ett sätt som är mindre gynnsamt för språkutvecklingen" (s. 20). Ors (2003) skriver i sin avhandling att det inte är sällan som flera familjemedlemmar har varit sena i sin tal- och språkutveckling eller haft svårigheter med att läsa och skriva. Arnald (2010) beskriver innebörden med att det är förmågan att bearbeta det man hör som påverkas. Det har inverkan på det språkliga arbetsminnet och ger svårigheter att komma ihåg språkljud. Förutom ärftlighet finns det riskfaktorer som har en negativ inverkan på språkutvecklingen, och de kan på skilda sätt medverka till de språkliga svårigheterna. Dessa riskfaktorer är följande: tillväxthämning i moderlivet, alkoholkonsumtion och rökning hos modern, infektioner hos modern, prematuritet (för tidig förlossning), hörselproblem, miljö och kön (Nettelbladt & Salameh, 2007). Författarna skriver att pojkar drabbas i högre utsträckning än flickor av språkstörning.

4.1.5 Uppföljning

Det är inte ovanligt att elever med språkstörning även har andra svårigheter som brister i uppmärksamhet, minne, koncentration och inläring. Miniscalco (2009) menar att dessa svårigheter visar sig ofta vid skolstarten och det är därför värdefullt att lärare följer upp dessa elever tidigt. Elever med språkstörning har en dold funktionsnedsättning som ger svårigheter på många plan (Frylmark, 2012). Det kan förutom svårigheter i klassrummet och skolarbetet uppstå problem på skolgården, i form av utanförskap och/eller mobbning. Även om eleverna tidigt klarar avkodningen är det viktigt att följa upp läsutvecklingen under skolåren. Det ställs med åren högre krav på texter, vad gäller allmän språkförmåga, läsförmåga, omvärldskunskap och begåvningsnivå. Det är därför betydande för elever med språkstörning att de följs under hela skolgången.

Barn med språkstörning i en eller annan form löper stor risk att få läs- och skrivsvårigheter i skolåldern. De saknar kanske det ordförråd och den grammatiska kunskap som deras jämnåriga klasskamrater har och som är nödvändig för att förstå skriven text (Miniscalco, 2009, s. 164).

4.1.6 Språksvårigheter och beteendeproblem

Då det gäller forskning om försenad språkutveckling eller språkstörningar kan man på Vetenskapsrådets hemsida (Nihlfors, 2011) läsa att en hel del forskning pågår inom området. Inom logopedi, psykologi men även lingvistik sker större del av forskningen kring dessa svårigheter. Studier i Nederländerna visar att det finns ett samband mellan språkstörning och beteendeproblem (van Daal, Verhoeven, & van Balkom, 2007). De holländska forskarna belyser de svårigheter som finns i att forska i området kring språkstörning. Vidare menar de att det krävs flera metoder att närma sig området och tid då svårigheterna påverkas av flera faktorer. Även svensk forskning i området belyser att språkstörning kan förekomma tillsammans med andra svårigheter (Ek, 2012). Studien visar även på att tidigare upptäckt av svårigheterna gav bättre utvecklingsmöjligheter. Studien visar även på att det är svårigheter som skapar en sårbarhet och att insatser som krävs är dels språkträning, men även känslomässigt stöd.

Försenad språkutveckling kan skapa problem i förmåga att lösa problematiska situationer i vardagen, i skolan. Hansson (2006) belyser svårigheterna enligt följande:

En språkstörning får först och främst stora konsekvenser för individen. Kommunikationen och kontakt med andra människor är viktigt för vår utveckling och vårt välbefinnande och för barn med språkstörning fungerar inte detta på ett tillfredsställande sätt. Exempelvis drabbas kamratrelationen (s.210).

Det kan vara situationer då elever behöver kunna uttrycka bekymmer eller andra tankar eller behov (Greene, 2012). Greene belyser att försenad språkutveckling och frustration kan leda till beteenden som kan försätta elever i svåra situationer och konflikter. Han förespråkar en samarbetsbaserad problemlösning (CPS, Collaborative Problem Solving) som beskrivs som ett sätt att försöka stödja elever med känslomässiga, beteende- och sociala problem. Det beskrivs som ett sätt att försöka lösa problem som elever har på ett mer varaktigt sätt. Greene menar att det är färdigheter som elever i problematiska situationer saknar. Det handlar om att lära elever det de inte kan, för att minska det störande beteendet. Meningen enligt Greene är

att elever ska känna att hänsyn tas till bekymren och att situationen blir hjälpande och förtroendefullt. Elever kan behöva språkförmågor som är utvecklade för att kunna lösa problem enligt den kommunikationsbaserade lösningsmodell som Greene förespråkar. Mer stöd åt dessa elever krävs för att de ska kunna uttrycka sig, förmedla sina problem och eventuellt kunna föreslå lösningar på situationen. Elever som har en mer begränsad förmåga att kommunicera behöver enligt Greene få stöd att utveckla sin vokabulär för att kunna kommunicera sina bekymmer och behov. Här kan bilder vara ett stöd för att kunna identifiera problemen. Eftersom språk och kommunikationsproblem många gånger är kombinerat med en ökad risk för inlärningssvårigheter i skolan och social förmåga samt beteendevikelser är det av stor vikt att uppmärksamma dessa elever (Ors, 2003; Bruce, 2007).

4.1.7 Intervention

I den internationella litteraturen används termen intervention och innebär de åtgärder som görs för att på olika sätt hjälpa elever i denna studie, elever med språkstörning (Nettelblatt, Håkansson & Salameh, 2007). Enligt författarna riktas den språkliga stimulansen specifikt till elevens språkliga utvecklingsnivå och detta sker individuellt till eleven. De påpekar att intervention inte är det samma som undervisning eftersom det senare är riktat till elevgrupper och anpassas till åldersnivå. Intervention avser de elever som behöver något utöver traditionell undervisning. Intervention av språklig karaktär utförs av olika professionella, logopedier och specialpedagoger med inriktning mot språk och innefattar ofta även föräldrar. Bruce (2003) betonar att begreppet intervention inbegriper flera typer av åtgärder som språklig träning enskilt eller i grupp, placering i språkförskola/skola, föräldrarådgivning och regelbundna uppföljnings- och kontrollbesök. Det kan också innebära handledning till förskollärare, lärare eller till förälder.

4.2 Språkutveckling

Språket är ett väsentligt redskap för människan. Språket används i kontakt med andra människor och har stor betydelse i vårt samhälle idag. För att kunna kommunicera med varandra krävs ett språk, men kommunikation kan ske genom andra sätt också till exempel genom musik, dans och bild. Kommunikation kräver ett samspel mellan parter om det ska fungera tillfredställande. Mestadels avses språk som vanligt tal eller skriftspråk. Språket påverkar vårt tänkande och är därför betydelsefull för den kognitiva förmågan. Språkets funktion är i huvudsak social (Svensson, 2009). Om en elev har språkliga svårigheter menar Sjöberg (2007) följande:

Vi använder orden och språket, inte bara för att kommunicera med människor i vår omgivning, utan också för att lösa problem och för att förstå människorna och omvärlden. Språket hjälper oss att utveckla vårt logiska tänkande och att få sammanhang och struktur i tillvaron. Om man har en språkstörning har man inte makt över orden. Språket blir ett hinder i stället för ett verktyg i kontakten med människor och omgivning. Man är ofta osäker på hur man ska tolka vad andra säger och man har problem med att göra sig förstådd. Man har svårt att resonera och reflektera och att sätta in upplevelser och intryck i sitt rätta sammanhang. Man har svårare än andra att skapa en struktur i tillvaron som man kan luta sig mot och vila i (s.106).

Att få utveckla sitt språk är värdefullt för varje människa och det är av stor vikt att i skolarbetet arbeta med elevers språkförmåga. Tidig och specifik träning ger elever med språkliga svårigheter möjlighet för fortsatt utveckling även om villkoren är sämre (Frylmark, 2012).

4.2.1 Kommunikativ och språklig utveckling

Inom en ganska kort tidsperiod brukar de allra flesta barn utveckla ett språk. Den mest intensiva språkinlärningsperioden är mellan 0 till 4 år. Den tidiga språkinläringen kan ses som ett resultat av samspelet mellan barnet och den vuxne eftersom de egna biologiska förutsättningarna bidrar till att språket utvecklas. Dessa biologiska förutsättningar är barnets arv och språkliga miljö. Om barnets biologiska förutsättningar är begränsade, eller om interaktionen med omvärlden är hindrad, menar Miniscalco (2009) att barnets språkutveckling troligtvis inte kommer att följa den typiska utvecklingen. Den typiska språkutvecklingen menar författaren är den som de allra flesta barn följer både vad det gäller kvantitet, kvalitet och tidsförlopp. Idag räknas vissa centrala förutsättningar upp för att barnet ska utveckla ett språk som är välfungerande. Det är betydelsefullt att barnet har en tidig och fast anknytning till mamma och pappa, barnets vilja till kommunikation och samspel och att barnet utsätts för språkliga miljöer.

4.2.2 Språkets centrala betydelse

En väsentlig förutsättning för att lära är språket. Med hjälp av språket kan vi kategorisera erfarenheter och kunskaper samt komma ihåg dem bättre. ”Genom att delta i samtal och prata med vuxna och andra barn skaffar barn sig kunskap om det mesta: sig själva, den närmaste omgivningen, naturen och andra människor” (Gjems, 2011, s. 7). Vidare menar författaren att språk lärs kontinuerligt genom aktivt deltagande i vardagsaktiviteter. Detta anser hon är förutsättningen för att elever får insikt om ljud och ordbilder. Dysthe (1996) belyser språkets centrala betydelse i inlärningsprocessen. Det finns en förbindelse mellan tänkande och språk. I relationsskapandet människor emellan är språket en betydande länk. Även Gibbons (2010) beskriver hur viktigt det är med ”samarbete mellan individer vid kunskaps- och språkutveckling, samspelet mellan lärare och elev och de aktiva roller som båda har i inlärningsprocessen” (s. 25).

Kunskap byggs upp i gemenskap med andra, och alla människor är aktiva läromästare som genom erfarenheter med betydelsefulla andra skapar vetande. Forskning visar att barn lär sig språk i samspel med andra. ”Genom att delta i sociala och språkliga processer är man medskapare av de kulturer man lever i. Samtalet är en sådan social och språklig process” (Liberg, 2003, s. 79). Språk används tillsammans med andra och samtal utspelar sig i en kontext, en bestämd situation, som påverkar hur samtalet kommer att gestalta sig. Säljö (2000) menar att eleven blir delaktig i kunskaper och färdigheter genom kommunikation. ”I ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation och språkanvändning centrala begrepp och utgör länken mellan barnet och omgivningen” (Alexandersson, 2012, s.113). En utgångspunkt att eleverna förstår språk är att de har orden i sitt begreppsörråd (Bruce, 2006). Viktiga byggstenar i språk är ord. Ett ordförråd kan gradvis byggas upp i den omgivning eleven finns i och där nya skeenden i omgivningen utvecklar nya ord och användningsområden (Nettelbladt, 2007). Den närmaste miljön har en avgörande betydelse för barnets utveckling av ordförrådet. Även om många ord etableras tidigt, redan i förskoleåldern ökar ordförrådet

kraftigt då barnet börjar skolan. Enligt Frylmark (2012) är ordförrådets tillväxt under skolåren i genomsnitt hela 50 nya ord i veckan.

Barn lär sig språk när de lyssnar på samtal och observerar samtal, efterliknar ord och uttryck och talar med andra. Genom deltagande i samtal i sociala sammanhang och runt faktakunskaper blir barnen förtrogna med uppskattade och accepterade sätt att tala, förklara och lösa problem. Språket utgör vår viktigaste mentala funktion (Gjems, 2011, s. 136).

För att förstå lärande idag är det viktigt att inte bara intressera sig för den sociala interaktionen utan se hela den kultur som man lever inom (Bjar & Liberg, 2003; Säljö, 2000). Gjems (2011) menar att när barnet föds in i sin kultur börjar språktilläggnandet. För att elever ska kunna använda sig av abstrakt språk måste de först göra erfarenheter i sammanhang som redan är kända för dem. När eleverna har gjort dessa erfarenheter kan de frigöra språket från den konkreta situationen, och tala om mer abstrakta tillstånd. Eleverna kan berätta vad de ska göra sedan och vad de gjorde i går osv.

Ett viktigt pedagogiskt arbete är att stötta barnen i att uttrycka sig genom språk, prata om erfarenheter och upplevelser och reflektera över dem. Resultaten av sådant pedagogiskt arbete blir inte bara att barnen inhämtar kunskap utan också att de lär sig lära och tänka kreativt och systematiskt (Gjems, 2011, s.142).

Pramling och Pramling Samuelsson (2010) belyser vikten av att inte bara läsa böcker för eleverna utan också samtala om texterna, detta kommunicerande hjälper eleverna att bli medvetna om språket. Genom samtalen ges eleverna olika möjligheter att själva sätta ord på sina erfarenheter och tankar och detta är av stor vikt då de själva ska fördjupa sig i den litterata världen.

4.2.3 Riskzon

Forskning visar att det går att hitta de barn som kan vara i riskzonen för språk- och kommunikationsstörning redan vid 11/2 års ålder (Bruce, 2006). Vidare belyser hon att språksvårigheter inte bara förekommer hos förskolebarn utan även hos skolbarn och svårigheterna kan även förekomma upp i vuxen ålder. Ofta blir eleverna medvetna om sina svårigheter vid 10-årsåldern. Eftersom språkproblemen blir mer komplexa när eleverna blir äldre är det inte alltid lätt att uppmärksamma dem. Bruce (2006) menar att eleverna har lärt sig att kompensera eller undvika talsituationer genom att göra andra saker. Detta har i sin tur tolkats som koncentrations- och uppmärksamhetsproblem. Det är betydelsefullt att veta hur de språkliga svårigheterna kan utveckla sig och hur de kan variera under skoltiden. Bishop (1997) beskriver språkförståelsen som en mycket viktig aspekt av språkförmågan vilken har en väsentlig betydelse för den fortsatta språkutvecklingen.

4.3 Vägen in i skriftspråkets värld

Läsning är en meningsskapande verksamhet och är nyckeln som ska ge kunskap till skolans alla ämnen. Att bli litterat är ett stort och mäktigt steg för alla elever som börjar skolan. Läsning innefattar både avkodning och läsförståelse. Båda dessa faktorer är nödvändiga för framgång i läsning (Hoover & Gough, 1990). Det är med andra ord lika viktigt att förstå textens budskap som att översätta från skrivet till talat språk.

En effektiv läsare utmärks framför allt av en högt utvecklad flexibilitet. Att läsa med förståelse innebär att läsa på, mellan och bortom raderna. Massor av information står inte utskrivna i texten. Det är den enskilde läsaren som lägger till och drar ifrån, drar slutsatser och ifrågasätter utifrån sina egna erfarenheter och kunskaper. Läsförståelse tycks vara en produkt som står under inflytande av växelverkan mellan text och läsare. Läsarens aktiva medverkan i detta samspel är av avgörande betydelse! (Taube, 2007, s. 60).

För att eleverna ska få ett flyt i sin läsning och en god läsförståelse är det av stor vikt att ge möjlighet till täta läserfarenheter. Det är av stor betydelse att eleverna har redan läs- och skrivkunniga med sig på vägen. Samtalen som förs mellan pedagoger och elever är exempel på sociala störstrukturer som är betydelsefulla i sammanhanget. Dessa stödstrukturer ger eleverna hjälp på vägen in i den skriftspråkliga världen (Liberg, 2003).

4.3.1 Språklig medvetenhet

Enligt Lundberg och Herrlin (2007) är språklig medvetenhet nödvändig för läsinläringen men även andra faktorer som språkförmåga, bokstavskänedom, uppgiftsorientering och motivation är väsentliga. Språkligt medveten kan man vara inom alla områden: pragmatik, semantik, grammatik och fonologi. Med språklig medvetenhet menas att eleven kan växla fokus från språkligt innehåll, vad som sägs, till språklig form, hur det sägs. Eleven kan med andra ord uppmärksamma sitt eget språk, hur det låter och hur det är uppbyggt av ord och meningar. Denna medvetenhet utvecklas gradvis och för vissa barn kan det ta tid (Miniscalco, 2009).

4.3.2 Fonologisk medvetenhet

För att kunna förutsäga elevers fortsatta läs- och skrivutveckling är fonologisk medvetenhet tillsammans med erfarenheter av gemensamt läsande och skrivande de centralaste faktorerna. Fonologisk medvetenhet är en betydelsefull komponent vid läs- och skrivutveckling (Samuelsson, 2006; Lundberg mfl, 1988; Fridolfsson, 2008; Adams, 1990). Att vara fonologisk medveten innebär att man är medveten om språkets minsta betydelseskiljande bitar, fonem. Denna förmåga om språkets ljudmässiga uppbyggnad är viktig för den tidiga läsinläringen och kopplingen mellan bokstäver och ljud. Liberg (2003) påpekar att vägen till att bli fonologisk medveten görs lättare genom att eleverna får använda flera sinnen i läroprocessen.

4.3.3 Språkliga svårigheter

Lundberg och Sterner (2006) menar att de elever som har svårigheter att inse att ord är uppbyggda av fonem och att dessa fonem bildar ord, får svårt att knäcka den alfabetiska koden. De framhåller att läsningen går långsamt och hackigt, samt att stavningen blir dålig. Elever som har svårt att lära sig läsa och skriva har ofta en försenad tal- och språkutveckling i bakgrunden och denna glöms lätt bort då eleverna börjar skolan. De språkliga problemen kan finnas kvar på flera plan trots ett bra tal. Ofta har dessa elever ett mindre ordförråd, svårt att förstå grammatiskt tal och svårigheter att återberätta vad de hört och upplevt. Studier visar att eleverna har nedsatt fonologiskt arbetsminne och svårigheter med fonologiska processer som ofta kvarstår (Ors, 2009). Fridolfsson (2008) skriver om vad som krävs för att så småningom bli en god läsare. Hon lyfter fram att den språkliga förmågan hos eleven skapar

förutsättningar för att få en god läs- och skrivutveckling. För att förstå textinnehåll och att kunna uttrycka eller skriva en text behöver man en språklig förmåga. Undersökningar visar enligt Fridolfsson (2008) att försenad språkutveckling påverkar både läs- och skrivutvecklingen negativt. Det kan bli svårt för elever där man tidigt konstaterar språksvårigheter att klara av att lära sig i den takt som övriga elever gör. Därför är det viktigt att tidigt ge stöd åt elever med språkliga svårigheter.

Magnusson och Nauc ler (2003) menar att av de elever som haft talsvårigheter innan skolstarten behöver inte alla få svårighet med att l sa och skriva då de kommer till skolan. Många elever klarar det lika bra som vilken annan elev som helst. Det som däremot har betydelse för hur eleven kommer igång med sin l sning  r vilka språkliga förutsättningar eleven har. Det behöver inte vara de fonologiska svårigheterna som  r den viktigaste faktorn till att eleven inte lär sig avkoda och förstå texten.

4.3.4 Läsförståelse

De fonologiska problemen försvinner ofta under l gstadietiden och utg r inte något större hinder för l sningen. Ett problem som kvarstår  r läsförståelse, eleverna kan avkoda men de förstår inte det de avkodar. Magnusson och Nauc ler (2006) har i sin studie visat på att det inte var den fonologiska medvetenheten i första hand som var det väsentligast vid l sning. Det var viktigare hur den språkliga förmågan såg ut i syntax och lexikon. Med andra ord hur eleverna kunde förstå och använda meningsbyggnad och hur deras ordförråd såg ut. Forskarna menar att en kombination av dålig språkförståelse, litet ordförråd och begränsningar i meningsbyggnad  r den faktiska riskfaktorn. Detta påverkar inte i första hand avkodningen utan att förstå vad man faktiskt avkodar. Vidare menar forskarna att eleverna är duktiga på att avkoda texten, men n r de kommer till  r tre i skolan har eleverna svårt med läsförståelsen. Texterna och de språkliga uppgifterna blir svårare.

Elever med språkstörning har inte bara svårt att förstå vad de läser utan också svårt att förstå vad de h r. Det kan vara svårt för omgivningen att märka dessa svårigheter eftersom det inte upptäcks i ett normalt samtal. Även Lundberg och Sterner (2006) menar att för att förstå en text  r det viktigt att förstå betydelsen av de flesta orden i texten. Det långsiktiga problemet är att uppnå funktionell l s- och skrivförmåga och detta menar Bruce (2006)  r svårt att upptäcka. Om eleven har god avkodningsförmåga kan hon oftast svara på innehållsfrågor som  r lätta att hitta i texten, men svårigheten blir att till exempel dra egna slutsatser.

Elever med dessa svårigheter tycks undvika att reflektera över innehållet i det de läser och förblir därför ofta okritiska till sanningshalten i texten. De kan då inte heller generalisera sina kunskaper till andra situationer, med följd att inl rningskapaciteten försämras (Bruce, 2006, s. 356).

Taube (2009) framhåller vikten av samtal och bearbetning av det l sta. Även hon menar att om elever ska kunna utveckla språk och tänkande måste de arbeta med texten. Elever b r få hjälp med frågor där de tolkar och reflekterar över vad de l st. På sikt gynnas då elevernas läsförståelse (Catts & Kamhi, 2005). Även Alatalo (2011) visar i sin avhandling, om l s- och skrivundervisning, hur betydelsefullt det  r att genomföra läsaktiviteter tillsammans med andra. Att diskutera texten och l sa högt  r för många elever avgörande f r läsförståelsen.

4.3.5 Komplexa problem

Eftersom medvetenheten ökar ju äldre eleven blir desto bättre blir de på att dölja sina svårigheter. I ett normalt samtal kan man själv välja hur man vill uttrycka sig och vilka ord man använder. Enligt Bruce (2006) är språkproblem hos äldre elever i skolan ofta komplexa och blir då också svårare att hitta. Eleverna kan undvika talsituationer helt eller avleda på något annat sätt, vilket lätt kan uppfattas som problem med uppmärksamhet och koncentration. Svårigheterna kan vara svåra att upptäcka och problemen kanske inte märks förrän de visar sig i påtagliga läs- och skrivsvårigheter. Det är viktigt att ta reda på vilka språkliga svårigheter som ligger bakom och hjälpa eleven med detta innan andra åtgärder sätts in (Naucmér & Magnusson, 2003).

Mot bakgrund av att skolarbetet i hög grad bygger på färdigheter i att självständigt söka, tolka och sammanställa information från olika källor, inte minst från Internet, så utgör barn med språkliga svårigheter en verklig riskgrupp för misslyckande i skolan. Eftersom just dessa aspekter anses vara mest utvecklade i skriftspråkliga förmågor, kommer följaktligen elever med språkliga svårigheter att utgöra en särskild riskgrupp (Bruce, 2006, s. 356).

För dessa elever som inte visar några svårigheter i vardagsspråket, men som visar svagheterna då de språkliga kraven ökar, är det av stor vikt att ge tidigt stöd vid läsning (Hagtvét, 2009).

4.3.6 Matematik

Eftersom matematiken är ett centralt ämne i den svenska skolan är det av betydelse att vara litterat. En mängd matematiska uppgifter ska förklaras och beskrivas med text. Ofta är texterna i matematikuppgifterna korta och innehåller mycket information. Det krävs att läsaren läser av rätt i texten samt förstår alla abstrakta begrepp som ofta förekommer i matematiska uppgifter. Sjöberg (2007) belyser svårigheter med matematiken för elever med språkstörning. Även forskare som Ingvar Lundberg och Görel Sterner, menar att språket är nödvändigt för att lära sig matematik. I matematiken är det nödvändigt att tänka logiskt och i flera led, och för att utveckla denna förmåga är språket viktigt. För att kunna lösa en textuppgift i räkning behövs flyt i läsningen samt en god läsförståelse. Om eleverna inte har denna färdighet kan viktig information förloras i lästalen och eleverna får svårt att lösa uppgiften. Begränsningar i arbetsminnet gör att matematiken blir mödosam (Lundberg & Sterner, 2006). Elevers läsförståelse har stor betydelse för resultat i matematik. Tydligast är vid besvärligare uppgifter och uppgifter där det krävs att elever uttrycker självständiga svar (Roe & Taube, 2006). Sjöberg (2007) belyser svårigheter med att komma ihåg flera saker på en gång samt lära saker utantill, vilket är betydande vid matematikuppgifter.

4.4 Lärandemiljö

”Att inte äga språket ger stora svårigheter i samvaron med andra” (Sjöberg, 2007, s.129). En stor utmaning i skolan är att se och möta elever där de befinner sig. I mötet med elever som har språkliga svårigheter är det av stor vikt att pedagogen har förmåga att se eleven och ta tillvara elevens speciella förutsättningar och behov. Alexandersson (2009) belyser hur undervisningen bör ge plats för en variation av samspelssituationer. Detta för att varje elevs behov av socialt samspel ska kunna tillgodoses.

4.4.1 Bemötande och goda relationer

En människas språk är en stor del av hennes identitet. Språket är ett redskap för tanken och avgörande för utvecklingen av den personliga identiteten och självkänslan. "All undervisning bygger på kommunikation. All god kommunikation bygger på fungerande relationer" (Druid Glentow, 2008). Taube (2009) menar att om vi möter barnet på ett positivt sätt och med respekt, utvecklas en positiv självbild. Alla elever i skolan behöver få känna sig värdefulla, känna att de duger och få ett gott självförtroende. En människas självbild är inte medfödd utan den har ett starkt samband med betydelsefulla andra personer. Självbild är inlärd via erfarenheter och upplevelser av framgång och misslyckanden. Elever som har en låg läs- och skrivsjälvbild behöver få känna att lärare och föräldrar tror på deras förmåga att lära. Avgörande betydelse för dessa elever kan vara positiva förväntningar från betydelsefulla andra personer. Sjöberg (2007) betonar att för att det ska bli bra för elever med språkstörning krävs det att de blir bemötta med respekt och förståelse. Det är viktigt med vuxna runt omkring som ger gott om tid och som ser alla elever. Vidare skriver författaren att alla elever är i behov av pedagoger som utgår från att elever är olika och behöver olika stöd i skolan. Detta är en pedagogisk utmaning och det är väsentligt att pedagoger ser och tar tillvara denna utmaning. Vidare menar författaren att skolans uppgifter också är att ge trygghet, tydlighet, struktur och förtroende för skolan och dess personal. Håkansson (2011) presenterar resultat från utbildningsforskare John Hatties studie, Visible Learning – världens största forskningsöversikt, om vad som påverkar elevers studieresultat. Studien visar bland annat att goda studieresultat får vi genom att bygga förtroendefulla relationer. I studien handlar det om att läraren måste respektera elevernas bakgrund och kultur men också ha förmåga att lyssna, ge värme och uppmärksamhet samt känna empati. Enligt Hattie leder detta till att eleverna får förtroende för lärarna och då skapas trygghet i studiesituationen vilket leder till goda studieresultat. Den tidiga skoltiden är särskilt avgörande för eleven. Det är i det tidiga mötet med skolvärlden som elevens förhållningssätt grundläggs. Ingestad (2009) menar att elever har större möjligheter att nå kunskapsmålen i skolan om de får möjlighet att vara delaktiga, skapa goda relationer och får uppleva positiva förväntningar.

4.4.2 Kommunikation

Även Pramling och Pramling Samuelsson (2010) framhåller lärarens viktiga roll att skapa förutsättningar för elevers lärande. De menar att förutsättningarna kan skapas på varierande sätt, såsom den miljö och de kunskaper pedagogen erbjuder, men även genom kommunikation, interaktion och de stimulerande uppgifter som eleverna sätts i. "Ett barn har hundra språk och föds med en mängd möjligheter och en mängd uttryck och potentialer som stimulerar varandra – men det är förmågor som de lätt kan berövas i utbildningssystemet" (Dahlberg, Moss, Pence, 2003, s. 78). För att eleverna ska utveckla olika språkliga förmågor krävs att de får möta ett stort antal språkliga aktiviteter i skolan. Språkliga aktiviteter är av stor vikt för en rik kommunikativ och intellektuell utveckling. Med språket skapar vi vår omvärldsuppfattning och har elever svårigheter med språket inverkar det på deras bild av världen omkring. Sjöberg (2007) menar att det är därför viktigt att ge eleverna de redskap som behövs för att kunna ställa frågor, dra slutsatser och försöka se samband i bland annat olika texter. Det är viktigt menar författaren att eleverna får det stöd de är i behov av. "Undervisning som bygger på kommunikation mellan elev och lärare är en god grogrund för lärande" (Alexandersson, 2010, s. 115).

4.4.3 Goda kunskaper

Kunskap om språkstörning är väsentligt om skolan ska kunna ge eleverna anpassat stöd till de svårigheter som finns. Snow, Griffin and Burns (2005) framhåller att lärare bör ha goda kunskaper om språkets uppbyggnad men också om behoven hos elever med funktionshinder, så att de kan få den hjälp de behöver. Även Taube (2009) betonar lärarens kunskap och kompetens när det gäller elevers språkliga utveckling, läs- och skrivprocesser, läs- och skriv svårigheter. Det är också viktigt att lärare har goda kunskaper om metoder för att stödja elever som svårigheter med att läsa och skriva. Vidare belyser författaren hur väsentligt det är att se helheten för att förstå elevernas beteende och ge bäst stöd. Lika viktigt som kunskaper om elevers förmågor är självbild och motivation.

4.4.4 Delaktighet

För elever med språkstörning blir språket ett hinder i kontakten med kamraterna. För att kunna använda språket i samspel med andra krävs förståelse både av språkliga och sociala samtalsregler. Här behöver eleverna få hjälp med delaktighet i kommunikationen. Pedagoger behöver vara uppmärksamma, stödja eleverna och ge de rätta verktygen i kommunikationen. Arnald (2010) påpekar att med hjälp av språklig träning och en tillrättalagd miljö kan en språkstörning mildras. Det är viktigt att stärka elevernas självförtroende och detta kan göras genom att bygga på elevernas styrkor. För att skapa en positiv spiral där nya förmågor utvecklas är det betydande att hitta och uppmuntra styrkor hos alla elever. ”Skolans viktigaste uppgift är att skapa möjligheter för lärandet och en god lärandemiljö för varje individ, oavsett funktionsnedsättning” (Arnald, 2010, s. 16). Att som pedagog anpassa lärmiljön och förhållningssätt så att elever med språkstörning får en god miljö för lärande, gynnar alla elever i gruppen. ”Det är inte barnen som ska anpassa sig till en elevmall i skolan, utan skolan som ska anpassa sin pedagogik och sitt bemötande efter elevernas förutsättningar” (Sjöberg, 2007, s. 116).

4.4.5 Undervisning

Elever med språkstörning har enligt (Sjöberg, 2007) vissa generella behov. Tid är viktigt, eleverna behöver få tid att lösa sina uppgifter och för att lära sig. De behöver vara förberedda på vad som ska hända, samt få hjälp att summera och reflektera efteråt. Undervisningen behöver vara konkret och visuell. Använd gärna gester, tecken, bilder eller annat som underlättar hörförståelsen. Det är av stor vikt att vara noggrann och tydlig i sina förklaringar samt att repetera och stämma av att eleverna har förstått. Det är viktigt att anpassa ljudnivån eftersom många elever med språkstörning är ljudkänsliga och behöver lugn och ro när de arbetar koncentrerat. Använd ett enkelt språk med korta meningar och inte för svåra ord samt tala långsamt och tydligt. För att behålla koncentrationen kan aktiviteter varvas. Instruktioner repeteras med fördel flera gånger och muntliga genomgångar bör inte vara för långa. Arnald (2010) belyser vikten av att använda olika inlärningskanaler än de språkliga. Använd alla sinnen vid inläring. För att underlätta inläringen och skapa intresse är det väsentligt att som pedagog använda all sin kreativitet och kunskap. Vidare betonar författaren att ett respektfullt bemötande är det viktigaste.

De vuxnas attityder till eleverna, stämningen i skolan och i klassen är avgörande för alla barns möjligheter att lära sig det som förväntas. Och det är särskilt viktigt för barn med inlärnings svårigheter (Sjöberg, 2007, s.125).

4.5 Teori kring språk och tänkande

Det finns olika teorier som försöker förklara språkets utveckling. Evenshaug och Hallen (2001) tar upp två centrala teorier kring tänkandets utveckling, Piaget (1896- 1980) och Vygotskij (1896- 1934).

Det finns teorier kring hur elever tänker och vilka kognitiva färdigheter de utvecklar (Evenshaug & Hallen, 2001). Tänkandets utveckling, som det även uttrycks, beskrivs i Jean Piagets teori om kognitiv utveckling. Bland forskare var han en av de första som försökte sig på att förklara, men även beskriva barn- och ungdomars tankeutveckling. Kritik har riktats mot Piagets teorier. Dels för hur han tolkade det förhållande som anses finnas mellan tänkande och språk. Evenshaug och Hallen beskriver det som att Piaget framförallt riktade uppmärksamheten mot barns förhållande till ting, att de utvecklar tankar om ting innan de har ord för vad det är. Det tolkas som att språket har mindre betydelse för tankens utveckling. En annan kritik som har förekommit är att det var en mer individualistisk syn på utveckling. Kritiken riktar sig även mot att Piaget inte såg vikten av kulturella och sociala faktorer för tänkande.

En syn på utvecklingen ur ett sociokulturellt perspektiv, står Lev Vygotskij för (a.a) då han menar att språkutveckling sker i samarbete och samspel med andra. Han var verksam till viss del samtidigt som Piaget, de första årtiondena av 1900-talet. Han formulerade tankar kring en mer sociokulturell inriktning då det gäller tankeutveckling. Både Piaget och Vygotskij har båda haft stor inverkan på tänkandet inom pedagogiken de senaste årtiondena. De står för en ”konstruktionistisk syn” (Evenshaug & Hallen, 2001, s. 117). Det elever lär sig, är de själva med och konstruerar genom att aktivt söka kunskap. Då Piagets syn beskrivs, är det centrala hur individen samspelar med skeenden och saker i omgivningen, en kognitiv konstruktionism. Vygotskij representerar en mer social konstruktionism, där skapas kunskap genom språk och det sociala sammanhang eleven befinner sig i.

4.6 Inkludering

Eftersom studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv blir utgångspunkten samspelet mellan individ och kollektiv, i detta fall skolan. Säljö (2000) menar att kunskap sker i samspel mellan människor där deltagande och kommunikation är av vikt. Idag finns en skola för alla och skolans uppdrag är reglerat i skollag, författningar och läroplaner. I detta sammanhang blir inkluderings begreppet viktigt och Nilholm (2007) beskriver ordet inkludering som att alla elever har rätt att vara delaktiga och närvarande i klassrummet.

In conclusion, it thus seems that several general measures can be taken to reduce the risk of early school failure. Smaller classes in the first grades is one such measure, as is improved teacher education and particularly so when it comes to teaching of reading and other basic skills. Special education may also be needed, but the results from our review strongly suggest that this must be organized in such a manner that it is not perceived as excluding and stigmatizing by students (Gustafsson et al., 2010, s. 159).

Unesco antog, 1993, en deklARATION i staden Salamanca, i Spanien. I denna Salamanca deklARATIONEN (2006) har inkluderingsfrågan aktualiserats. I deklARATIONEN skrivs regler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionshinder. Här framställs barns olikheter

som en tillgång och vikten av att se den som en resurs i skolan. För att vi ska kunna ha en skola för alla krävs delaktighet. Björck-Åkesson (2007) belyser förutsättningar för att vara delaktig och hon menar att det krävs att vuxna i skolan ser varje elev och att de får känna uppskattning men det är också viktigt att eleverna får möjligheter till utveckling i samspel med andra. Alla elever är olika och har olika förutsättningar och skolan bör utformas utifrån detta. Elevernas olikheter skall vara en resurs och vi måste skapa den bästa förutsättningen för varje unik elev.

För att ha förutsättningar att vara delaktig behöver varje elev bli sedd och känna sig uppskattad och få möjligheter till utveckling i samspel med andra. För att kunna anpassa intervention till varje elevs förutsättningar och behov behövs information om vad som ska åstadkommas för och tillsammans med eleven. För att alla barn ska få det de behöver behövs för utveckling och lärande krävs variationer i miljön i skolan och variation i bemötande och pedagogik. Det finns ingen standardmiljö lika lite som det finns en standardmetod eller en standardelev. Vi måste bejaka mångfalden i skolan och bemöta den totala variationen av elever på sådana sätt som bidrar till en positiv utveckling och lärande i vardagen (Björck-Åkesson, 2007, s 96).

Haug (2001) menar att en inkluderande skola kännetecknas av att verksamheten erbjuder samspel, samvaro, delaktighet och ömsesidighet.

5. Teoriansknytning

I följande avsnitt ges en beskrivning av ett sociokulturellt perspektiv. Kapitlet innehåller även ett förtydligande av begreppen scaffolding och artefakter.

5.1 Sociokulturellt perspektiv

Denna studie har ett sociokulturellt perspektiv som utgångspunkt där samspelet är det centrala. Perspektivet utgår från helheten där kunskap formas i interaktion mellan människor, med andra ord är människans hela livsvärld viktig för att förstå lärande. Vi formas av kultur, historia men också genom hur samhället ser ut i stort. Människor utvecklas och lär hela tiden i en värld som är föränderlig. Enligt Säljö (2000) kan vi i ett sociokulturellt perspektiv inte undgå att lära och han menar att det inte finns någon fastställd slutpunkt för vårt kunskapsinhämtande.

I en sociokulturell teoriram är föreställningen om en ändpunkt i mänsklig utveckling orimlig. Eftersom de kulturella redskapen – de psykologiska/språkliga lika väl som de fysiska (artefakterna) – hela tiden förändras och förfinas, kommer människors kunskaper och intellektuella förmåga på motsvarande sätt att utvecklas och förändras (Säljö, 2000, s. 71).

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är samarbete och interagerande med andra centralt för lärande. Ny kunskap skapas i samspelet med andra. Inom perspektivet är det de processer som ingår i de aktiviteter som eleverna deltar i som är av intresse att studera. Lärande är kontextuellt. Det betyder att allt kunskapsinhämtande är bundet till sitt sammanhang, vilka människor vi lär tillsammans med, de situationer man lär sig i och sättet man lär sig på (Druid

Glentow, 2008). Lärandet förstås i en kontext, och ur ett sociokulturellt perspektiv beskrivs detta som det sammanhang som omger individen. De tillfällen eleverna ges möjlighet till utveckling av språket ses i studien som exempel på kontexter i skolans värld. Språkanvändning äger inte rum isolerat utan i ett kommunikativt sammanhang. Språket kan beskrivas som ett personligt redskap som är centralt för kunskap, självkänedom, gemenskap och känslomässig mognad. Att vara delaktig i sociala sammanhang är helt avgörande då språket är centralt för kunskapsprocessen. Det är i det sociala samspelet som motivation och drivkraft leder till att utveckla individers kunnande (Ingestad, 2009).

5.1.1 Scaffolding

Det centrala i studien blir, möjligheter till kommunikation för att utveckla tänkande och den förmåga eleverna har i det sociala samspelet. Det kan vara i form av "kommunikativa stöttor" (Säljö, 2000, s. 123), och som det uttrycks på engelska "scaffolds". Även Evenshaug och Hallen (2001) tar upp dessa stödstrukturer. Eleverna får stöd av vuxna som stöttar och förenklar för att möjliggöra förståelse och förutsättningar för att eleverna ska kunna använda sig av kunskapen. Alexandersson (2009) menar att det handlar om att ge eleverna det stöd de behöver utifrån deras nivå. Tanken är att de sedan på egen hand ska kunna klara av situationen. Det väsentliga är hur eleverna kan stöttas och vägledas i en aktivitet för att utvecklas vidare. Dysthe (1996) beskriver ordet scaffolding som att bygga ställning och hon menar att det innebär inte bara att ge stöd åt eleverna utan också att använda den utvecklingszon där eleverna befinner sig. Vygotskys forskning om närmaste utvecklingszon, ZPD, Zone of Proximal Development är av stort intresse i detta sammanhang. Han menar att det i skolan är av stor vikt att samarbeta med eleven och upptäcka den aktuella utvecklingsnivån. För att kunna synliggöra de förmågor eleven har för att lära nytt är det centralt att ha ett vägledande förhållningssätt. Det är viktigt att stödja det de klarar av och bistå eleverna med att komma längre och göra det de inte klarar av på egen hand (Vygotsky, 1978). Säljö (2000) beskriver denna stödjande undervisning, som nämnts tidigare, med kommunikativa stöttor med innebörd att ge struktur åt svårigheten och generera förutsättningar för ett lärande. Alexandersson (2009) utgår från Vygotskys teorier om tänkande och språk då hon beskriver pedagogens betydelse i lärandeprocessen och hon utgår från att det krävs en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö. Här menar hon att det är läraren som skapar dessa möjligheter för eleven. "Läraren skapar en social miljö som utvecklar elevens handlingar och de samspelemöjligheter som undervisningen erbjuder är av största betydelse" (s. 113). Eleverna klarar inte helt och hållet av att genomföra aktiviteterna själva utan de behöver vägledning av någon som redan kan. Pedagogens undervisande roll blir central och med denna hjälp kan eleverna lära sig att klara sig på egen hand.

5.1.2 Artefakter

Säljö (2000) menar att i ett sociokulturellt perspektiv är språk och kommunikation det centrala och det är genom kommunikation som människan blir delaktig i kunskapsprocessen. Det är kommunikation och språkanvändning som bildar länken mellan eleverna och deras omgivning. Eleverna blir delaktiga i hur människor i deras omgivning förklarar och uppfattar händelser, genom att kommunicera om vad som sker i lekar och samspel med andra. Språket ses som ett redskap och Säljö benämner detta som en artefakt. Människan utvecklar och använder artefakter, det kan vara både fysiska och psykiska. Han menar att människan hanterar omvärlden med hjälp av artefakter. För att förstå lärande, hur människor klarar av situationer och på vilket sätt kognitiva resurser används är det betydande att se hur artefakter fungerar i samspel med människor. Enligt Säljö medierar artefakter verkligheten i människors

vardag. ”Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap” (Säljö, 2000, s. 81). I ett sociokulturellt perspektiv är mediering ett centralt begrepp och de resurser som finns i vårt språk ses som de allra viktigaste i denna process.

6. Metod

I detta kapitel presenteras och motiveras teoretiska utgångspunkter och den forskningsansats som studien utgår från. Därefter redovisas val av metod och metodredskap. Här beskrivs även processen där urvalet sker samt hur val av grupper och respondenter har genomförts. De valda metoderna presenteras var för sig. Här beskrivs även hur undersökningen är genomförd och hur transkribering sker. Begreppen reliabiliteten, validiteten och generaliserbarheten diskuteras. Slutligen resoneras kring de etiska bedömningar som gjorts vid genomförandet av undersökningarna.

6.1 Forskningsansats

Det är viktigt med forskning inom specialpedagogik som är nära praktiken. Ahlberg (2009) tar upp ämnet och betonar hur viktigt det är att genomföra studier i skolans vardag, framförallt kring elever i olika svårigheter. Ahlberg (2007) belyser vikten av att vi genom specialpedagogiken bör ta tillvara på elevers olikheter och bidra med positiva möten i skolan. Bayliss (1998) betonar betydelsen av att ha förmåga att identifiera och möta specialundervisningens behov för alla elever. Arbete med elever som är i behov av stöd i sin språkliga utveckling kan vara ett av alla områdena. Det kan ha betydelse för att skapa möjlighet till utveckling av skolans arbete och förutsättningar för elever som har språkstörning. För att kunna vara delaktiga i skolans gemenskap behövs kunskap som belyser hur arbetet kring dessa elever sker.

Det finns olika sätt att bedriva forskning på. Stukát (2005) menar att val av riktning och synsätt är beroende av vad man vill få ut av studien. Här finns möjligheten att välja ett etnografiskt angreppssätt och deltagande observation med möjlighet att finnas med i verksamheten med möjlighet till att påverka. För att få tillträde till en grupp och för att kunna delta i verksamheten som det etnografiska angreppssättet beskrivs av Aspers (2007) krävs tid och kunskap om verksamheten. Här bedömer vi att de skälen är begränsande, varför angreppssättet väljs bort. Den riktning som denna studie har är att studera hur förskollärare arbetar med att utveckla den språkliga förmågan. Det sker i det sammanhang eleverna befinner sig i stora delar av skoldagen, i klassrummet. Språk och kommunikation är centralt i arbetet med elever som har språkstörning. Både direkt verbal kommunikation, men också ickeverbal, är delar av kommunikationen (Ahlberg, 2009).

En ansats ur ett sociokulturellt perspektiv lämpa sig för att få kunskap i området kring vår studie. Säljö (2000) tar upp begrepp som nämns som tongivande inom perspektivet. Säljö beskriver lärande som ”en aspekt av all mänsklig verksamhet” (s. 13). Han menar att lärande är skapat i de sociala situationer som människor varit med om, lärt sig av och använder sig av i tillvaron. Lärandet kan ske individuellt men också kollektivt, tillsammans med andra människor. Det som är i fokus, är det språkutvecklande arbete som sker framförallt i olika samlingar i två förskoleklasser. Även arbetet som beskrivs av de två pedagogerna belyses.

6.1.1 Observationer och videoinspelningar

Den metod som av oss bedöms vara lämplig för studien är observationer i de klasser som ska studeras. Observation som metod betraktas som en av de tekniker som är vetenskapliga för insamling av information (Patel & Davidsson, 2003). Patel och Davidsson beskriver fördelar och nackdelar med metoden. Å ena sidan kan kostnaden bli hög då det gäller observationer och dessutom tar den tid. Å andra sidan krävs inget stort engagemang i observationssituationen. Nackdelar som Stukát (2005) tar upp vid observationer är att det är svårt att gå på djupet. Tankar och känslor är svåra att komma åt.

Fangen (2005) menar att datainsamling genom observation kan vara den metod som minst tränger sig på de som studeras. Visserligen kan situationen bli påtaglig, kanske till och med påträngande då valet faller på videofilmning med kamera. Det kan blir ett moment, där man riskerar att "störa gruppens naturliga beteende" (Patel och Davidsson, 2011, s. 99). Det går att underlätta i det fallet genom att man väntar in gruppen, att man befinner sig i gruppen och visar att det är videofilmning som ska ske. Visa att det är ett passivt deltagande. Ge eleverna möjlighet att vara nyfikna på kameran den stund det krävs, så att de blir vana vid situationen.

Videoinspelning kan det undanröja problemet med att välja vilken typ av förhållningssätt i skeendet man ska välja. Ett icke- deltagande förhållningssätt innebär att mer passivt betraktande (Patel & Davidsson, 2011), vilket är passande i denna studie. Patel och Davidsson tar även upp områden som är speciellt lämpliga för observationsstudier. De nämner studier inom områden som handlar om det som skeenden i vardagliga situationer, vilket det är i detta fall. Allt som ingår i skeenden "verbala yttranden, relationer mellan individer, känslouttryck och liknande" (s. 87) kommer fram i den stunden då de inträffar. Valet av observation som metod vara en fördel gentemot att enbart intervjua. Det blir inte minnesbilder utan skeenden i stunden som registreras.

6.1.2 Intervjuer

Det är inte möjligt att registrera allt genom observation som tidigare nämndes. Tankar och känslor kan däremot komma fram vid intervjuer. Genom att kombinera två eller fler metoder, "triangulering" (Trost, 2005, s. 17) kan metoderna fylla ut och försäkra möjlighet till att få mer information. Stukát (2005) tar även han upp ämnet och menar att forskningsintervjuer ofta används för att få fram information. Det sker även i samband med observationsstudier. Kompletterande frågor kan ställas efteråt med utgångspunkt från observationerna, vilket blir fallet i denna studie.

För att få reda på mer om hur de två pedagogerna arbetar med språkutveckling i grupper där det finns elever som har språkstörning, faller valet på en kvalitativ forskning. I denna studie i form av halvstrukturerade intervjuer (Stukát, 2005). Tanken är att det ska komplettera observationerna för att få fram deras synvinkel, de erfarenheter de har och ställa de frågor som dykt upp under observationerna. Det är viktigt att ha kunskap om ämnet som intervjun omfattar (Kvale, 1997). Erfarenheter och frågor som dyker upp under observationerna används till intervjuguiden (Bilaga C) detta som ett stöd under intervjuerna.

Intervjuguiden utarbetas efter observationerna. Under observationerna och under transkribering av observationer, dyker det upp frågor som används som ett stöd under intervjuerna med pedagogerna. Då vi är två intervjuare och befinner oss på olika platser, kan frågeguiden vara ett stöd för att få svar på det som inte blivit klargjort under observationerna. Det kan finnas risk för att "intervjuareffekt" (Stukát, 2005, s.38) infinner sig. Det innebär att

man mer eller mindre omedvetet styr intervjuaren. Det är av stor vikt att sträva efter att frågorna är lätta att förstå för att undvika att hamna i en situation där man styr. Här kan frågorna vara ett stöd under intervjun för att skapa möjligheter för oss att ställa ungefär liknande frågor. Den intervjuade kan fundera och resonera kring sina erfarenheter.

6.1.3 Fältanteckningar

Ett komplement och stöd till videofilmerna blir de enkla fältanteckningar som genomförs under filmningen. Anteckningarna har inte ensamt det värde som de skulle haft i en observation utan filmning. Videoinspelningen möjliggör noggranna studier av vad som sker i efterhand. Fangen (2005) tar upp fältanteckningarnas betydelse i studier. De kan brukas till att tydliggöra exempel, skapa möjligheter för att analysera och öppna för att se mönster i det som studeras. Dessa möjligheter finns nu också i det videoinspelade materialet. Därför kommer fältanteckningarna i studien att användas som ett komplement och en form av säkerhet. Komplement för att snabbare kunna hitta det som är viktiga detaljer som noteras under filmningens gång och som säkerhet, extra material om olyckan är framme och filmmaterialet av någon anledning förstörs. Fangen tar upp vikten av att vara diskret vid anteckningsförfarandet. De rutiner som används, i detta fall form av stödanteckningar ska vara lämpliga för just den studie som genomförs. Viktigt är också hur man hanterat anteckningarna, att man är varsam med var man förvarar dem och det filmade materialet.

6.2 Undersökningsgrupp och urval

I valet av undersökningsgrupp har arbete med språkutveckling och elever som har språkstörning lett till valet av de två grupper som är aktuella för studien. Valet av de två grupperna med yngre elever, i detta fall i förskoleklasser, finns motiv för. I början av skoltiden kan olika språksvårigheter visa sig tydligt vilket Nettelblatt och Salameh (2007) belyser. Arbete med språkutveckling kan vara avgörande för elevers utveckling i andra förmågor kopplade till de språkliga förmågorna. Upptäcks svårigheter och arbetas med tidigt, kan elever med sen talutveckling eller som konstaterats ha språkstörningar, få möjligheter att utvecklas.

Skolorna i denna studie är två kommunala Fsk- 6 skolor placerade i mindre samhällen. Skolorna benämns i studien som skola 1 och skola 2. En förskoleklass består av 14 elever och den andra av 10 elever. Stukat (2005) beskriver "intressanta variabler" (s.62). Det kan vara pedagoger som arbetar på ett visst sätt eller har annan information som är viktig för studien. I detta fall innebär de intressanta variablerna arbete med elever som har språkstörning. De variabler som är intressanta för studien leder till val av skolor och klasser. Urvalet kan liknas vid ett "bekvämlighetsurval" (Trost, 2005, s. 120) då det gäller den ena skolan. Trost beskriver det som att man "tar vad man råkar finna" (s. 120). Den andra skolan var urvalet mer liknande "snöbollsmetod" (Trost, 2010, s. 141), där kontakter lärare emellan ledde till den klass som var möjlig att studera. Pedagogerna som är aktuella i studien är två förskollärare i åldersspannet 50- 55 år med flera års erfarenhet av arbete i förskoleklass.

Det krävs tid för att skapa de relationer och det förtroende som kan behövas vid den typen av studie som observation genom videofilmning innebär. Stukat (2005) menar att observation genom videoobservation kan kräva en längre period att vänja sig. Möte med lärarna innan videofilmning kan skapa trygghet. Risk för att få ett nekande svar vid en kontakt finns.

Videofilmning är en metod som berör deltagarna mer. Försök till att minska bortfall sker genom att den föräldrainsformation och det medgivande som är förutsättningar för att göra studien, kan underlättas med stöd av lärarna.

6.3 Genomförande av observation, videoinspelning och intervjuer

De variabler som anses intressanta, det som Stukát (2005) menar kan vara motivation för studier, är att elever som har språkstörning finns i klasserna. Stukát belyser även att det är viktigt att skapa kontakter innan med dem som ska studeras. Samtal kring klassen, besök i klassrummet och information kring hur arbetet bedrivs i klasserna är betydelsefulla förberedelser inför videofilmningarna. Viktigt är klassrumsbesöken för att se var videokamerorna kan stå uppställda. Även plats där observatören ska befinna sig är av värde att förbereda. Detta för att kunna hålla en så låg profil som möjligt (Aspers, 2007).

I ett *missivbrev* (Stukát, 2005) formuleras det som föräldrar bör veta om undersökningen. Det är inte helt okomplicerat att få tag i grupper där filmning tillåts av föräldrar. Bortfall, ett nekande svar till att delta i undersökningen (Stukát, 2005) och därigenom vissa svårigheter att finna lämpliga grupper, har visat sig. Det visar sig inte helt enkelt att få tillträde i grupper och föräldrars tillstånd. Efter fortsatta kontakter genom olika pedagoger i verksamheterna visar sig möjligheten att få genomföra studien i skola 2. I skola 1 är det enklare att få tillträde. Det räckte med en kontakt. Då grundförutsättningar i form av lärarnas godkännande och tillstånd av föräldrar att videofilma, kan planering av inspelningsdagar planeras. I en av klasserna genomförs ett föräldramöte, där föräldrarna upplyses om studien. Utdelning av missivbrev i enskilt kuvert sker en vecka senare tillsammans med klassens veckobrev. Metoden är lyckosam då alla föräldrar i gruppen går med på undersökningen. I den andra klassen skickas informationen hem till föräldrar med eleverna. Även den metoden fungerar då tillstånd till filmning ges.

I undersökningen på skola 1 sker *observationerna genom videofilmning* med två videokameror. Kamerorna placeras på fasta punkter på båda sidorna om gruppen på ett sätt så att de inte ska störa samlingen och påverka situationen. Patel och Davidsson (2011) menar att det är av värde att sträva efter att skeende och beteende blir så naturligt som möjligt. På skola 2 genomförs inspelning med en videokamera. Videofilmningen sker på olika ställen i klassrummet för att komma närmare gruppen. Videofilmningen på skolorna sker vid fem tillfällen och varar mellan 35 till 45 minuter.

Det innehåll som videofilmningen riktas mot är samlingstillfällen med olika innehåll, språk-, matematik- och morgonsamlingar. Valet av inspelningstillfälle övervägs först gemensamt av oss som genomför studien för att sedan reflekteras kring mot mer speciella tillfällen med den aktuella pedagogen. Under videofilmningen görs stödanteckningar parallellt under båda videofilmningarna. Det som är möjligt att uppfatta antecknas, en form av kortfattad beskrivning av det som sker, som Fangen (2005) uttrycker det. Det är bra att vara ”selektiv, både när du observerar och när du skriver” (Fangen, 2005, s. 93). Moment i undervisningen tydliggörs och underlättar i resultatbearbetning och analys. Det som antecknas är mer kortfattat då möjlighet till mer information finns i filmerna. Under anteckningsförfarandet dyker även en del frågor upp, som tecknas ner inför intervjun som genomförs vid ett senare tillfälle.

Två halvstrukturerade kvalitativa forskningsintervjuer (Stukát, 2005) med stöd av en förberedd intervjuguide med frågor (bilaga B) används. Detta för att få en viss struktur under de två intervjutillfällena som sker på olika håll vid olika tidpunkter. Då intervjuerna genomförs av två olika personer på olika skolor är intervjuguiden av betydelse. De frågor som formulerades under videofilmningens gång kan då ställas. Det är dessutom möjligt att ställa följdfrågor under intervjuens gång, för att få så tydliga svar som möjligt. Intervjuerna spelas in på Mp3 för att sedan kunna transkriberas.

Intervjuerna genomförs på pedagogernas arbetsplats för att skapa en trygg känsla (Kvale, 1997). De intervjuade får välja när och var de vill att intervjun ska genomföras. Intervjuerna spelas in med pedagogernas tillåtelse (Bilaga C). Detta för att kunna fokusera på samtalet. För säkerhets skull görs stödanteckningar under samtalets gång som underlag och som säkerhet om något fel uppstår i inspelningarna. Varje intervju tar ca 20 minuter. Det avslutas med reflektioner och eventuella egna frågor som kom upp under intervjun.

6.4 Transkribering

Transkribering eller utskrift av inspelade observationer och intervjuer, är varken enkelt att göra eller neutralt. Kvale och Brinkmann (2009) betonar vikten av att ”värna konfidentialiteten” (s.202) och de etiska åtaganden som utlovats. Det sker en mängd bedömningar, men även beslut då muntligt- och bildspråk ska översättas till text. Kvale och Brinkmann tar upp frågan om utskrifters kvalitet i texter som behandlar kvalitativ forskning. De menar att frågan ofta förbises, trots att det är en krävande aktivitet som kan vara nödvändigt reflekteras kring. Då flera metoder att samla information används och av två personer, kan det vara av betydelse att komma fram till hur utskrifterna genomförs, framförallt då det är fler som skriver.

Då det inte tycks finnas någon bestämd form för hur dessa utskrifter ska eller kan se ut (Kvale & Brinkmann, 2009), genomförs transkriptionerna för hand och på dator. Intervjuerna transkriberas ordagrant. Inga större svårigheter att teckna ner samtalen upplevs.

Videodokumentationen överförs till dator. Transkribering av videofilmningssekvenserna innebär en större utmaning då skeenden kan vara svåra att teckna ner. Då sekvenserna innehåller samlingsstunder blir samtalen mer organiserade och lite lättare att hantera och skriva ner. Patel och Davidsson (2011) tar upp området kring utskrifter av videofilmer. De menar att det är vanligt att det sagda i observationerna tecknas ner så att blir en text att arbeta med. I transkriptionen återges kommentarer //, otydliga uttalanden och pauser /.../. Namn är fingerade. Pedagog betecknas som pedagog eller pedagogerna om båda finns med i texten.

Ett exempel ges:

Pedagog: Får vi se vad som hänt i helg? Vi börjar med Bo/sitter längst ut/

Cissi: Får man göra samtidigt eller?

Pedagog: Nej en i taget/.../ Annan elev pratar.

6.5 Bearbetning och analys

I bearbetning och analysen av metod kan vissa tendenser i studien tolkas eller beskrivas. Fördel med de filmade observationerna är att det är möjligt att upprepat se och lyssna på inspelningarna (Stukát, 2005), vilket givetvis underlättar vid transkribering, men också för att kunna studera och analysera skeenden. Det handlar om rörelser, hur de sitter, blickar, nickar som tysta svar och gester som inte är möjligt att fånga annat än genom filmning. Dessa delar av informationen som samlats används inte för någon form av detaljanalys. Däremot används materialet för att kunna få stöd i att höra och se vem som talar i analysarbetet av materialet. Det har underlättat i arbetet med materialet.

För att undvika att analysarbetet blir alltför ytligt, är det viktigt att ta sig tid att upprepat läsa transkriberingar. Det menar Stukát (2005) att kvalitativa analyser kan bli beroende på den tid som krävs till det arbetet. Det finns också ett värde i att reflektera kring att utskrifterna av intervjuerna är text som är produkten av levande samtal (Kvale & Brinkmann, 2009). Som läsare av dessa samtal omskrivna till texter kan man med insikten om samtalet försöka hitta de teman som studeras. Även citat från observationerna och intervjuerna används. Dessa kan hjälpa till att belysa och ge exempel för att förtydliga.

I reflektionerna kring hur analysen ska ske, faller valet på att belysa observationerna och intervjuerna i en form av "kvalitativ bearbetning" (Patel & Davidsson, 2011, s. 120). Analysen i detta fall innebär först att den information som transkriptionerna av observationer och intervjuer ger, läses upprepade gånger. Det som är betydelsefullt för studien sorteras sedan ut genom att stryka över partier i texten med överstrykningspenna och anteckna i marginalen. För att kunna hantera allt material är det viktigt att finna det som är mest intressant för studien. Studien riktar fokus mot hur pedagogerna i dessa två förskoleklasser skapar möjlighet till språkutveckling. I analysarbetet undersöks och iakttas vad som sker under observationerna och det pedagogerna beskriver under intervjuerna. Dessa utsagor delas slutligen upp i teman. Dels sker det för att underlätta tolkning, men också för att underlätta resultatläsning. Patel och Davidsson (2011) menar att rubriker som skapar teman i tolkningen kan vara bra som ett stöd. Då studien har sin teoretiska utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet, benämns temarubrikerna utifrån grundbegrepp i perspektivet. Begrepp som används i analysen av empirin är artefakter (redskap), scaffolding (stöd) och samspel (i samtal).

Det är viktigt att noggrann tolkning sker, för att få insikt om den kunskap som pedagogerna använder i sitt arbete. Ansvaret för tolkningen finns hos forskaren (Kvale & Brinkmann, 2008). Texttolkning påverkas av individers upplevelser och erfarenheter. I detta fall är det vår tolkning av transkriberad text från videofilmning av arbete under samlingar i två klasser. Det är även tolkning av material som framkommer under intervjuer med de två pedagogerna. I tolkningsarbetet har möjligheten återvända det transkriberade materialet varit värdefullt

6.6 Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet

Generaliserande forskning kan vara undersökningar där ett större antal individer studeras för att kunna samla in fakta. Det kan ge svar och visa på mönster som är generaliserbara och gäller för fler individer än bara de som deltagit i undersökningen (Stukát, 2005). Studien som

genomförs omfattar två klasser. Detta är ett för begränsat underlag för att det ska vara möjligt att kunna generalisera resultatet.

Det låga antalet undersökningsspersoner kan påverka reliabiliteten. Enligt Stukát (2005) handlar det om hur man kan lita på mätningen. Det påverkar även validiteten. Mäts det som avsetts mätas? Patel och Davidsson (2003) menar att grad av säkerhet är viktigt i samlad information eller i den mätning man genomför. Det är viktigt med validiteten dvs att man undersöker det man avser undersöka. Genom att genomföra observationer genom att filma (med uppställd kamera) och samtidigt för anteckningar kan kanske skeenden och detaljer komma fram. Det är möjligt att upprepat studera videofilmerna, vilket kan leda till att validiteten blir större.

För att skapa så hög reliabilitet och validitet som möjligt genomförs metodtriangulering. Stukát (2005) beskriver metodtriangulering som att med olika metoder, i det här fallet med observationer och kompletterande intervjuer ta sig an en undersökning. Noggranna transkriberingar av det filmade materialet och av de intervjuer som genomförs är också en viktig del i arbetet. Vikten av att ta vara på all information. I denna studie används ”vanlig osystematisk observation” (Stukát, 2005, s. 50). Detta innebär att man antecknar det som sker och det blir ett komplement till filmningen. Här finns risk att situationen påverkar dem som är med i studien. Det kan leda till att individerna beter sig på ett annat sätt. Det kan bli så att beteendet förändras vid vetskapen om att de är videofilmade (Stukát, 2005). Information kring studien och förberedande samtal kan underlätta för att skapa förtroende. Kanske kan de påverka gruppen genom att de under videofilmningen visar en trygghet i situationen.

Fangen (2005) menar att det finns risk för en ytlighet i observationerna om inte ett förtroende finns. Det kan bli svårt att få tillträde fullt ut. Då tiden är knapp väger det emot det faktum att grupperna till viss del redan är kända. Tid är en synpunkt som alltid påverkar relationer. Det är oerhört viktigt att respektera de forskningsetiska aspekterna som tas upp i stycket etik.

6.7 Etiska förfaranden och ställningstaganden

En studie av vetenskaplig art kan inte genomföras utan att den följer de regler som forskarsamhället har ställt upp. Dessa regler är till för att skydda individerna som medverkar i forskningen. Vetenskapsrådet (2011) beskriver att en grundläggande del av forskningsetiken behandlar frågor om hur individer som deltar i undersökningen ska behandlas.

Vi ska utföra kvalitativt god forskning med ett viktigt syfte och samtidigt skydda de individer som deltar i forskningen. Hur detta avvägs och genomförs i forskningen blir avhängigt av vad slags forskning (frågeställningar, metoder, deltagargrupper, osv.) det är fråga om (s. 18).

Metoderna som används i denna studie gör att det är möjligt att vara i elevernas/informanternas miljö och observera vad som sker i samlagen. För erhålla tillträde i gruppen sker kontakter med rektor, förskollärare och föräldrar. Som vid all annan forskning är det viktigt att den som forskningen avser ska vara informerad om detta. Informationen redogör för forskningens innehåll och syfte (Bilaga A). Det framgår i informationen att det är frivilligt att delta.

Vetenskapsrådet (2011) skriver vidare att:

Det är viktigt att filmningen sker på ett respektfullt och ansvarsfullt sätt. Individens integritet ska respekteras. Om minderåriga ska filmas gäller samma särskilda regler som vid övrig forskning på barn. Det innebär att om barnet är under 15 år ska båda vårdnadshavarna samt barnet ha samtyckt till medverkan. Informationen bör vara så skriven att även barnet kan förstå den (s. 43).

Patel och Davidsson (2003) tar upp frågan om vikten av samtycke av deltagare som är med i studien. Vid intervjun med läraren informeras denne muntligt och skriftligt om möjligheten att kunna avbryta deltagande i studien. För att vara säker på att den intervjuades identitet inte ska röjas på något sätt kan det av etiska skäl vara viktigt att vara noggrann med att hantera de ämnen som är känsliga konfidentiellt. Vid utskriftsstadiet ersätts identiteter som kan vara möjliga att på något sätt känna igen. För att ytterligare erbjuda deltagarna trygghet informeras deltagarna om att det inspelade materialet ska raderas då det inte längre används av forskarna. HSFR (Vetenskapsrådet, 2002) rekommenderar att information kring säker förvaring, hur länge och vem som ska använda materialet är tydligt. Fangen (2005) belyser vikten av att förvara materialet säkert, så att ingen behöver riskera att bli utlämnad. För att de pedagoger som är delaktiga i undersökningen ska känna sig trygga inför publicering, erbjuds möjlighet att läsa igenom de delar där de citeras och uttalanden används.

7. Resultat

I denna del lyfts den information upp som kommit fram under studien. Observationerna tyder på och pedagogerna berättar utifrån sina erfarenheter och strategier i arbetet med att skapa förutsättningar till språkutveckling. I resultatet och grupperna finns elever som har språkstörning av olika grad. Av etiska skäl tydliggörs inte vilka svårigheter. Då fokus i studien framförallt riktas mot det språkutvecklande arbete som genomförs, belyses resultatet i det perspektivet. Resultaten presenteras i tre teman som framkommit genom studiens sociokulturella perspektiv. Dessa tre teman är artefakter, scaffolding och samspel. För att försöka tydliggöra de citat och exempel som förekommer följs de avsnitt upp av ett förtydligande.

7.1 Artefakter - metoder och material som stöd för språkutveckling

Pedagogerna i förskoleklassen beskriver sitt arbete med språkutveckling som ett arbete som sker dagligen, i olika situationer och på olika sätt. Inledningsvis belyser pedagogerna det material de har valt att använda som stödmaterial att utgå ifrån i arbetet med språkutvecklingen. Det material som används på skola 1 är Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007), ett material för övning i språklig medvetenhet. Skola 2 använder sig av ett annat material som utgångspunkt i arbetet. Pedagogen berättar att hon har valt att använda Trullematerialet, Trulle och språkstegen (Bryntse och Palmkvist, 2009), även det ett språkträningmaterial efter att ha provat på andra material och funnit att just det passar hennes arbetssätt bäst. Pedagogerna betonar att de använder de olika modellerna som ett grundmaterial. De väljer att använda annat material för att variera, men även för att få in nya

influenser. En av pedagogerna ger exempel på annat material och metoder som också används.

”Jag har spel och så håller jag på med rim och spel på rim, böcker på rim, lite extra till materialet. /.../ Trulle bygger på att börja med rim. Därefter arbetar vi med meningar som sedan delas upp i stavelser. Sist av allt arbetar vi med ljud. Vi kanske gör sagor, och egna berättelser. Det kan också vara ritsagor/.../ De gör egna ritsagor också och berättar för varandra.”

Pedagogen på skola 2 beskriver att de leker mycket med ord, går ord. Ljudträningens arbetet genomförs med stöd av materialet FonoMix, ett ljudträningmaterial (Löwenbrand Jansson, 2007) då parallellt med det ordinarie materialet.

Pedagogen på skola 1 beskriver att grunden i allt arbete är läsning.

Vi läser mycket. Vi har veckans bokstav och vi försöker ge så många tillfällen att prata och berätta./.../ Detta år har vi satsat mycket mer på läsningen. Vi läser nästan varje dag. Förr läste vi vid fruktstund, men barnen var så splittrade då.

Under läsåret i förskoleklassen genomgår eleverna en grundläggande utbildning. En av pedagogerna beskriver den planering som hon följer i språkutvecklingsarbetet. Hon menar att det kan variera lite i tid från år till år då hon startar upp med de olika delarna av utbildningen, beroende på hur gruppen utvecklas och till viss del kunskapsnivå.

- Pedagogen beskriver att hon börjar med rimövning på hösten, dels i arbetet med Trullematerialet, men även eget material.
- De går vidare i språkarbetet genom att medvetandegöra eleverna på vad meningar är. De övar att säga korta meningar.
- Meningarna delas sedan upp i ord, räknar ord i meningar på olika sätt.
- Orden delas upp i stavelser, klappar stavelser.
- Sist av allt framåt våren, arbetar de med ljud. De lyssnar exempelvis på första och sista ljud.
- LUS (Sundblad, Allard och Rudqvist, 2001)

Pedagogerna beskriver processen med språkarbetet som sker under hela läsåret, här beskrivet utan de inslag av lek som genomsyrar arbetsmetoderna hela tiden. Pedagogerna berättar att det sker även individualisering i språkarbetet med eleverna. En av pedagogerna beskriver att i oktober genomförs ett språkligt medvetenhetstest (Palmqvist, 2008) med elever individuellt, med en uppföljande kartläggning i mars- april. Kartläggningsarbetet sker parallellt med att de övriga eleverna leker i ett rum bredvid, lite problematiskt, menar den av pedagogerna, då det kan bli störningsmoment då det behövs stöttning av de lekande eleverna emellanåt. Då kartläggningen är genomförd anser pedagogerna att det är möjligt att se ”vilka som ligger bra till och vilka som behöver extra stöd”. För att kunna genomföra stödarbetet kan gruppindelningar behövas för att rent praktiskt kunna genomföra stödarbetet.

Pedagogerna beskriver att elever i större språksvårigheter har innan ankomst till förskoleklass konstaterats vara i språksvårigheter

Exemplen valdes för att belysa metoder och sätt som pedagogerna arbetar för att utveckla språket. Det pekar på att pedagogerna använder ett grundmaterial som utgångspunkt i arbetet

och visar också att pedagogerna är öppna för andra intryck. De planerar schema beroende på behov och ersätter med annat arbetsmaterial för att öva det de anser vara viktigt i situationen.

7.1.1 Kartläggning och stöd för elever med språkstörning

Pedagogerna beskriver att elever i större språksvårigheter redan innan ankomst till förskoleklass konstaterats vara i behov av extra stöd i språkträningsarbetet. Stöd av talpedagog är redan insatt en gång i månaden, enligt pedagogerna. Hon menar att talpedagogen stödjer pedagoger, men även föräldrar i övningsarbetet med eleverna genom att skapa individuellt anpassat stödmaterial.

På skola 2 beskriver pedagogen hur hon genomför kartläggning och vad hon har för användning av det resultat den får. Efter att ha genomfört språkligt medvetenhetstest bedömer pedagogen att hon kan utläsa av resultatet om någon elev behöver extra stöd. Träning med elever som behöver någon form av språk- eller talträning sker då de övriga eleverna har fri lek. Elever som behöver talträning kan ha svårt att göra sig förstådda, menar pedagogen. De andra eleverna förstår inte alltid vad de säger. ”Det blir missförstånd. De blir irriterade och kan börja slåss istället. Eller blir tysta och inte säger något, försvinner bort”. Pedagogen menar att det behövs extra träning för att klara ljuden inför läsningen. Hon tar också upp problem som kan uppstå då och hon genomför övningsarbete i helgrupp och fri lek pågår för de övriga eleverna. Situationer uppstår då hon behöver stötta de som leker. ”Det blir väldigt avbrutet. /.../ Man får springa fram och tillbaka.”

7.1.2 Samlingar – med anpassad stöttning

Nedan redovisas olika samlingssituationer, de kommunikativa sammanhang som studeras. Morgon-, språk och matematiksamling beskrivs utifrån observationer och intervjuer.

Morgonsamling

Enligt en av pedagogerna har samlingarna ungefär samma struktur varje dag. Den börjar då alla elever har kommit in i klassrummet, ca 08.25 och pågår mellan 20- 40 minuter varje dag, beroende på veckodag och typ av arbetspass som följer, enligt pedagogen. Syftet med samlingen beskriver en av pedagogerna i en uppföljande frågeställning att få en lugn start på dagen, att eleverna ska få möjlighet att berätta lite och att få eleverna medvetna om hur dagens schema ser ut.

Pedagogen beskriver rutinerna och videofilmerna visar händelserna från det att eleverna hänger av sig ytterplagg och kommer en efter en in i klassrummet. De sätter sig på de låga sittbänkarna som står placerade i en halvcirkel framför whiteboarden och den stol pedagogen sitter på då hon startar upp dagen. Videofilmningen visar måndagens samling. Eleverna berättar i turordning, beroende på hur de sitter om vad de har gjort under den helg som varit, en del berättar mer, andra mindre. Efter att alla har fått tillfälle att berätta har klassen en rutin där de kontrollerar almanackan, namnsdag och vad det är för lunch för dagen. Datumet läses tillsammans, eleverna och pedagogen.

Pedagogen:	Nu säger jag: god morgon /alla säger samtidigt/ Får vi se vad som har hänt i helgen? Vi börjar med Britta /sitter längst ut/ Har du hittat på något roligt?
Britta:	Har varit på Johannes kalas.

Pedagogen: Och Cecilia / pedagogen följer bänkkordningen/?
Cecilia: Jag har också varit på Johannas kalas /.../

/Alla elever berättar en del kortfattat, andra beskriver mer om vad de gjort under helgen/

Pedagogen: Då ska vi se vem som är ordningsvakt. Det är Anders, han har väntat länge.
Anders: Ja, det har jag.
Alla: Det har jag med.
Pedagogen: Nu får du ringa in lördagen.
Anders: Vad ska jag?
Pedagogen: Du får ta en penna/andra elever avbryter/
Pedagogen: /Läraren uppmanar eleverna att lyssna/ Nu får vi ta lördagen och nu tar vi söndagen och sedan har vi idag och då har vi ingenting här. Då får vi göra så här.
Anders: Nej.
Pedagogen: Då brukar vi göra så här, sist vi gjorde det då bytte jag. Så här brukar vi göra. Vi blundar /alla blundar/ Hokus pokus, så... här filiokus/ vänder blad på månadskalendern.
Anders: Så där.
Pedagogen: Ja
Alla: Så där vill jag också göra.
Pedagogen: Den månaden börjar på bokstaven o, är det någon som vet vad den heter?

Videofilmningen visar att då almanackan är kontrollerad läser pedagogerna upp dagens schema som är uppskrivet längs efter ena kortsidan på whiteboarden. Bredvid varje aktivitet finns ett foto på vad som sker, foton tagna på skolan. Efter att det är genomfört, börjar morgonens aktiviteter. Gruppen delas för att i den ena halvan arbeta med matematikord och begrepp tillsammans med en annan pedagog i en angränsande lokal. Pedagogerna som ansvarar för den grupp som blir kvar, arbetar med att läsa litteratur om ämnen som berör eleven. Det kan handla om känslor som rädslor, ilska, men även annat. Läsningen varvas med att reflektera kring innehållet, att berätta det man känner igen eller har upplevt. Det sker även det i turordning, det finns även plats för spontana reflektioner från eleverna. Efter samlingarna startar arbetet vid runda bord där eleverna ritar bilder, ofta till något ämne som tagits upp under samlingen. Lite text skrivs med stöd av pedagogerna.

Exemplen visar arbetet som är rutinbundet för att skapa trygghet i gruppen. Pedagogerna menar att tydlighet och struktur ökar förutsättningarna för elever i språksvårigheter. För eleverna blir det då lättare att veta vad som kommer att krävas av dem vid samlingssamtalen och arbetet i smågrupper. Rutinerna blir en form av ”scaffolds”, stödstrukturer, som stöd i vardagsarbetet.

Språksamling

En av pedagogerna beskriver och videofilmen visar den morgonrutinen som sker varje dag olika lång beroende på vad som sker efter samlingen, med en där alla barnen kort beskriver hur de har eller har haft det, almanacka och dagsschema som startar upp dagen, genomförs innan språksamlingen. Språksamlingen sker en till två gånger i veckan, enligt pedagogerna och har speciella rutiner även den. På skolan med Trullematerialet använder pedagogerna dockor

som hör till materialet i undervisningen. Just detta tillfälle var, det höststädning som var aktuellt vilket innebär mungymnastik, genom det ljudövning parallellt med berättelsen. Övningen byggs på med rimövningar i berättelseform även de. Nästa moment i samlingen är att samtala om och öva meningar. Alla elever får gå igenom samma procedur vid varje övningsmoment, uttala det som ska sägas tillsammans med pedagogen.

Pedagogen: Ni ska få en lapp här.
Anna: Får man göra samtidigt eller?
Pedagogen: Nej, en i taget. /.../
/Alla pratar/
Pedagogen: Ni är sju stycken och han /Trulle/ behöver sju saker.
Anna: Fröken?
Pedagogen: Sju saker behöver han när han målar.
Anna: Fröken?
Pedagogen: Ja
Anna: Jag tror jag kan vara först. Nästa gång är jag inte här.
Pedagogen: Nästa onsdag menar du?
Anna: Mmm.
Pedagogen: Vi tar inte dig först. Vi tar vår ordningsvakt, så Arvid får (...) Här får du visa dem vad det är. Titta först själv vad det är. /Elev tar lapp./ Vet du vad det är? Du får visa barnen och säga vad han behöver.
Arvid: Trulle behöver målarhandskar.
Pedagogen: Trulle behöver målarhandskar.

Exemplet visar på hur en språksamling med övning i att formulera meningar genomförs. Det tyder på att det finns en strävan att få alla delaktiga i samspelet kring samtalet i språkövningarna. Dels genom turtagning, och samtidigt i att de lär sig av varandra då de lyssnar på hur de andra eleverna uttrycker sig och kan få en förståelse. Pedagogerna menar att grundtanken om att alla ska få tala i tur och ordning genomsyrar samlingarna.

Matematiksamling

Matematiksamlingar har grupperna en gång i veckan i halvklass, med ca tio elever i varje grupp. Samlingarna varar mellan 20 – 30 minuter varje gång. Syftet med samlingarna är att eleverna ska få förståelse för olika matematiska begrepp. Under samlingen i ena gruppen övas geometriska former med hjälp av plockmaterial och samtal om eleverna känner igen eller ser dem kring sig. Gruppen på skola 1 arbetar denna vecka med siffran fyra. Pedagogen läser en saga, där samtalen sedan kretsar kring färger och antalsuppfattning. Pedagogen är noga med att alla får möjlighet att tala och berätta vad de ser på bilderna. Eftersom veckans siffra är fyra, så det är antalet fyra som eleverna letar efter. Efter samlingen på ca 20 minuter ska alla elever börja arbeta i sin bok och skriva siffran och de som vill får måla bilden till. Innan denna enskilda uppgift vill pedagogen att någon i gruppen ska ställa klockan på fyra.

Pedagogen: Nu så ska vi börja jobba (...) Fast först så undrar jag om det är någon som kan ställa klockan?
Alla: Ja
Pedagogen: Kan du Hanna? /Läraren ger klockan till eleven/
Pedagogen: Vilken är det som ska peka på fyran? Ni kanske får hjälpa till att hålla lite.
/Hanna får hjälp av en annan elev./

Oskar: Klockan fyra slutar min pappa.
Pedagogen: Kolla alldeles rätt! Och så slutar din pappa jobba? Det kanske andra pappor gör också?

Videofilmen visar exempel på hur pedagogen ser möjligheter i samtalen kring språkets betydelse i ämnet. Pedagogen talar om att det som eleven har gjort är rätt och hon ställer även frågor till eleverna för att de alla ska känna sig delaktiga i samtalet. Här visar pedagogen på sambandet mellan siffran fyra och att elevernas pappor slutar sina arbeten den tiden. Hon pekar på att det som sägs är meningsfullt och intressant för situationen. Eleverna ges tid, möjlighet och uppmärksamhet att tala och får uppleva att kommunikation kan vara roligt. Språket är centralt vid matematiska begrepp och det belyser pedagogen genom sitt sätt att arbeta. Eleverna blir uppmärksamma på klockan och att det talade språket är av vikt då de får vägledning i betydelsen av siffran fyra för dem.

7.2 Scaffolding - stödstrukturer i lärandemiljön

Uppstart av dagen och samlingarna sker med hjälp av olika rutiner som pedagogerna beskriver och videofilmerna visar. Videofilmerna visar att eleverna vet vad de ska göra då de kommer in i klassrummet. Platserna på bänkarna är namnade. Då morgonsamlingen börjar säger pedagog 2 och barnen tillsammans "God morgon" och startar då upp de dagliga rutinerna som klassen har. Pedagogen erbjuder alla elever möjlighet att tala en i taget. Eleven går fram till pedagogen och ansvarar för almanackan och vet i förväg att denne ska göra det. Pedagog 2 stöttar den ansvariga ordningsvakten genom att hjälpa till vid uttal av dag och vem som har namnsdag. Det förekommer kommentarer och diskussioner mellan elever, kan handla om att hålla med, att också vilja osv. Rutinerna, stödstrukturerna, fortsätter med att dagens schema beskrivs av pedagogen. Bilder bredvid schematexten förtydligar vad som ska ske under dagen. Vid ett tillfälle delas gruppen efter instruktion av pedagogen och schemagenomgång. Ena halvan går över till idrottshallen ca 200 m från den byggnad de har klassrummet i, för att ha idrott med halva åk 1. Delningen fungerar med stöd av pedagogen då eleverna ska komma ihåg idrottsväskan och komma iväg till idrottshallen. Under tiden pedagogen stöder idrottsgruppen att komma iväg, väntar den andra halvan i klassrummet och småpratar. Då gruppen är delad, genomförs språksamlingarna.

Pedagogerna på båda skolorna menar att språkträning sker varje dag, även om det inte uttalat sker en språksamling. Pedagog 1 menar att det pågår i samlingar, vid lek bearbetas det som eleverna övat på. Spontant börjar de rimma med varandra då eleverna har lektid eller andra övningar. "De sätter igång och rimmar när vi går ut och går kanske eller när de börjar /för dagen/. /.../ De påverkas av övningarna, ja. Och de känner igen då det är rim". Enligt pedagogen har eleverna möjlighet att öva på tal vid flera tillfällen under skoldagen. Vid samlingar talar eleverna.

Innan varje arbetspass samlar vi ihop oss och ser att allt är bra. /.../ En del pratar mer och andra mindre. Ja, det beror på hur många barn det är i gruppen också. Är det en stor grupp så kanske det är en del som inte alls pratar och några som pratar mer."

Intervjuare: kan du se mönster?

"De som pratar vill ju gärna prata. En del vill prata hela tiden. /.../ Då försöker man tänka på man får hålla tillbaka dem, för att de andra som är lite tysta också får...Man får berömma dem. Mycket beröm.

Videofilmen visar och pedagogen på skola 2 beskriver en form av sociala berättelser eller en variant av seriesamtal där hon förbereder eleverna på det de planerar göra med hjälp av tecknade bilder på whiteboarden. ”Om vi ska åka iväg på en friluftsdag, då ritas jag en buss, så ritas jag att vi går av bussen och sedan att vi kommer dit. Vi äter och sedan åker vi tillbaka.” Det gör pedagogen för att barnen ska få en förförståelse.

Exemplen visar att en av pedagogerna menar att det är viktigt med tydlighet och att eleverna kan se bilder på det som talas om och det som sker för att få möjlighet att förstå. Ritsagor används ofta för att beskriva händelser och berättelser. Pedagogen menar att eleverna själva börjat använda sig av ritsagor då de berättar.

7.3 Samspel - i samtal och kommunikation

Pedagogerna på båda skolorna beskriver att det är av stor vikt att eleverna känner sig trygga i gruppen. De menar att eleverna behöver få tid att lära känna varandra, en förutsättning för att tordas och vilja uttrycka sig under språksamlingar. Under de stunder då de genomför medvetna språksamlingar i början av terminen, kan det visa sig hur det påverkar, att känna trygghet i gruppen.

Då ger vi barnen tillfälle att prata och berätta och det kan ju även vara när man sitter och spelar spel med barnen. Detta både i halvgrupp och i grupper då man försöker få dem att prata och berätta och våga berätta för varandra. Att man ska känna sig trygg i gruppen för att våga prata, det är ju en förutsättning. I början när barnen inte kände oss vuxna eller kompisarna så väl, så märkte vi att en hel del inte ville prata.

Efter några månader ser det helt annorlunda ut, beskriver en av pedagogerna. ”Nu när barnen känner att det är en positiv miljö här och de kan prata utan att bli ifrågasatta känner de sig trygga. De vet att det inte gör något om de säger fel eller inte kan.” Elever som är i språksvårigheter är ofta medvetna om de ljud de inte klarar av och kanske väljer att tala mindre. Av den anledningen, påpekar pedagogerna, att det är av stor vikt att känna trygghet, för att vilja och tordas berätta även om eleven inte uttalar alla ljud korrekt.

Pedagogerna menar att inkluderingstanken finns med i arbetet med eleverna. De enda tillfällena som eleverna inte arbetar i gruppen är de stunder talpedagogen och ibland specialläraren övar, vilket innebär 2-3 korta arbetspass ca 20 minuter varje gång. Då övas specifika färdigheter. Genom att arbeta i halvgrupper och genom fri lek skapas möjlighet att öva lite extra med elever som behöver det. Det skapar mer tanketid till elever som behöver det enligt pedagogerna.

Exemplet visar på en medvetenhet hos pedagogerna om att vara lyhörd i mötet med eleverna. Det verkar som att de ser vikten i att ge utrymme och tid för eleverna att anpassa sig till situationen och miljön. Det kan vara ett sätt att skapa möjlighet till mer taltid för alla elever. Taltid mellan elever för möjlighet till samspel, men även övning i mindre grupper eller helklass. Svårigheter finns i situationer då elever som är i talsvårigheter väljer bort att uttrycka sig av olika anledningar. Här kan övning i mindre grupp skapa möjligheter till övning.

Båda pedagogerna beskriver att de övar i halvklass. De vill öka elevernas möjlighet att få mer taltid för att få möjlighet att prata och som en av pedagogerna uttrycker det ”leka med

språket”. Pedagogen på skola 2 menar att det är betydligt svårare i stora grupper, att det är ett hinder i arbetet. Hon menar att det är lättast i grupper om 7- 8 elever. Eleverna orkar lyssna på varandra om det är mindre grupper. Pedagoger menar att det kan ”de orkar inte sitta och lyssna på alla som ska säga eller rimma”.

Pedagogerna uttrycker att de arbetar för att skapa uthållighet och för att eleverna ska klara hela arbetsdagar. De beskriver att de arbetar med kortare arbetspass, ca 30 minuter. Pedagogerna menar att de skapar möjlighet att växla aktivitet för de som behöver det och beskriver att omväxling gör att eleverna inte tröttnar lika fort.

8. Diskussion

Följande kapitel inleds med en diskussion kring studiens val av forskningsmetod och därefter lyfter vi fram valda delar ut resultatet i vår resultatdiskussion. Kapitlets avslutning innehåller tankar om specialpedagogiska implikationer kring elever med språkliga svårigheter och slutligen ges förslag till framtida forskning.

8.1 Metoddiskussion

Denna studies syfte är att studera hur två pedagoger i två förskoleklasser arbetar med att skapa möjligheter för utveckling av språket. Det sker i grupper där det finns elever som har språkstörning. Studien utfördes genom observationer där arbetet i klasserna följdes, bredvid praktiken, under fem tillfällen. Kompletterande intervjuer skapade möjligheter att få ytterligare beskrivningar om hur arbetet sker i grupperna.

Etnografi eller ett etnografiskt förhållningssätt kan uttryckas som en forskning som är nära praktiken. Det hade kunna vara en alternativ ansats i vår studie. Deltagande observation, att man som forskare är delaktig i verksamheten, samtidigt som man står utanför. ”Grunden i forskarens etnografiska arbete är social interaktion.” (Aspers, 2007, s. 33). Det krävs tid och förtroendeskapande engagemang i denna typ av forskning. Något som skulle vara ett problem är tidsaspekten för att kunna skapa de relationer som krävs för att kunna vara delaktig i verksamheten. Då tanken med studien är att utforska det språkutvecklande arbete som sker i studerade klasserna och öka kunskapen kring språkstörning, krävs tid till att skapa relationer. I vår studie vill vi *studera* det språkutvecklande arbetet i samlingssituationer och inte vara delaktiga i arbetet.

Ett mer kvantitativt inslag i undersökningen skulle kunna vara i form av skriftliga frågor i en enkät. Det skulle visserligen inte ge mer styrka i undersökningen, då deltagarantalet är för lågt. Det finns även andra hinder i det. Då man genomför enkätundersökningar är frågorna formulerade i skrift, den som svarar tolkar frågorna, vilket också innebär att det kan bli olika tolkningar av frågorna. Under en pågående intervju kan man kontrollera om frågorna har uppfattats rätt.

Videofilmning visar sig vara ett intressant alternativ då möjligheten att lyssna och studera skeendet upprepade gånger är möjligt. Fokus kan flyttas på det sagda för att sedan flyttas till skeende. Svårigheter har funnits i att få tillträde i grupper. En anledning var att föräldrar har

upplevt ett visst obehag av att observationerna skulle ske genom filmning. Insikter av det var att det krävs tid i förberedelsearbetet och att det inte är helt okontroversiellt att genomföra filmning, värt att reflektera över i vardagen i skolan. Tillstånd krävs även utanför den här typen av studier.

Då studien är genomförd i två förskoleklasser representerar den just dessa grupper. Den kan ses som exempel på hur arbetet med språkutveckling genomförs i dessa klasser. De är framförallt utvalda för att de har intressanta variabler för studien. I klasserna finns elever som har språkstörning och intresset riktas mot arbetet med språkutvecklingen för dem, men samtidigt för de övriga eleverna i klassen.

8.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur pedagogerna arbetar med att skapa förutsättningar för språkutveckling i klasser där det finns elever som har språkstörning. Utgångspunkt är tre centrala områden som utgår från studiens syfte och frågeställningar. Områdena är följande: 1) förutsättningar för att öva språket, 2) arbete med språkutveckling och 3) lärandemiljö och arbetsätt. Resultatet diskuteras även utifrån den teorianknytning som skapar grund för studien.

8.2.1 Förutsättningar för att öva språket

Resultatet tyder på att arbete med språkutveckling i de båda förskoleklasserna pågår varje dag, vilket är i riktning med vad Lgr11 (Skolverket, 2011) betonar. Tankegångarna riktar till stor del uppmärksamheten mot språkutveckling och dess betydelse för elevernas utveckling som individer. Övningar sker i form av kortare pedagogledda lektionsliknande arbetspass i små grupper. Men övning förekommer även under styrda och fria arbetspass som är mer lekinriktade. Undersökningen tyder på att möjligheter att lära i helklass, men även mindre grupper skapas under flera tillfällen dagligen. Detta överensstämmer med det sociokulturella perspektivet. Säljö (2000) menar att språklärande hela tiden sker och fortsätter då individer får möjlighet att samarbeta och interagera. Detta ser Ingestad (2009) som en motor i utvecklandet av kunnande.

Omständigheter som är tydliga i undersökningen är att pedagogerna använder sina former av redskap eller som Säljö (2000) formulerar det, artefakter, i sitt arbete med eleverna. Pedagogerna har sin kunskap i form av utbildning och erfarenhet. De har sitt språk och sitt sätt att uttrycka sig, som de utnyttjar i arbetet för att förtydliga sina instruktioner, samt skapa utrymme för förståelse och lärande för eleverna. Det kan ses som en form av mediering där pedagogerna använder sina förkunskaper färgade av sina erfarenheter och kultur.

8.2.2 Arbete med språkutveckling

Pedagogerna använder samtalet som ett forum för lärande, vilket Gjems (2011) belyser som en minnesskapande faktor. Elever som har språkstörning kan ha begränsningar i arbetsminne. Det är av stor vikt att öva språkförmågan eftersom det påverkar möjligheterna till lärande i hög grad (Lundberg & Sterner, 2006; Sjöberg, 2007). Att övningen sker i samtalsform är av stor betydelse för att eleverna vid upprepade tillfällen ska kunna höra uttal och auditivt få modeller för hur man kan uttrycka sig och kunna skapa sig ett förråd av begrepp (Dysthe,

1996; Liberg, 2003; Bruce, 2006; Nettelblad, 2007; Gibbons, 2010 och Alexandersson, 2012). Evenshaug och Hallen (2001) använder begreppet stödstrukturer eller "scaffolds". Dessa stödstrukturer beskrivs som en form av kommunikativa stöttor. Pedagogerna stödjer och stimulerar eleverna till att våga uttrycka sig och samtala i gruppen, vilket också är en stödande funktion för elever som har språkstörning.

Pedagogernas centrala roll i det sociala samspelet i klassrummet genomsyrar studien och beskrivas med ordet scaffolding (Evenshaug & Hallen, 2001; Dysthe, 1996 och Säljö, 2000). De samspelsmöjligheter som pedagogerna ger möjlighet till, dels genom att pedagogerna strävar efter att arbeta i mindre grupper, men även för den sociala miljö som skapas. Det kan vara av stor betydelse för elevernas lärande. Genom att få möjlighet till goda och förtroendefulla relationer känner eleverna trygghet och förutsättningar till samspel uppstår. Det visar sig att eleverna vågar mer och vill delta i samtalen. I mindre grupper och i en trygg miljö kan utvecklingsmöjligheter skapas för elever med språkstörning. De kommunikativa stöttor som leder eleverna på resan in i skriftspråkets värld är exempel på sociala stödstrukturer.

Under samtalen får eleverna möjlighet att uttrycka sig på sitt sätt. De får möjlighet att lyssna på andra elever och pedagoger. Eleverna kan bygga vidare på sina kunskaper utifrån sin förmåga som Bruce (2006) menar är avgörande för individens språkutveckling. Det handlar om att utveckla elevernas språkförmåga utifrån deras närmaste utvecklings- och erfarenhetsområde. Det kan till exempel vara elevernas egna upplevelser och erfarenheter som beskrivs i de gemensamma samtalen. Det beskriver Säljö (2000) och belyser den ryske psykologen Vygotskys beskrivning av Zone of Proximal Development. Pedagogerna, men även andra elever, synliggör, stödjer och skapar förutsättningar för eleverna att utvecklas språkligt.

För att förstärka elevernas medvetenhet om språket övar pedagogerna regelbundet. Detta sker genom strukturerat arbete med språkets uppbyggnad. De elever som är i språksvårigheter får möjlighet att träna uttal men också förståelse, vilket är oerhört viktigt då språkförmågan utvecklas under hela uppväxttiden vilket Bishop (1979) belyser. Pedagogerna använder sig av ett grundmaterial, som är olika för skolorna. De använder det som ett stöd i övningsstrukturen och kompletterar med material som de bedömer behövs i arbetet. Det visar sig ha betydelse i träningsarbetet av de viktiga detaljer som språket innehåller i form av ljud, rytm i tal, grammatik och språkets innehåll. Dessa områden menar Nettelblad och Salameh (2007) vara de områden som språkförmågan omfattar. Ljudträningsarbetet pågår kontinuerligt och pedagogerna återkommer till övning av just ljud regelbundet. Det har visat sig påverka läs- och skrivinläringen om elever har brister i den fonologiska förmågan (Frylmark, 2012; Samuelsson, 2006; Lundberg och Herrlin, 2007; Fridolfsson, 2008 och Ors, 2009). Även hur språket används i mötet med andra elever, den pragmatiska förmågan, som Nettelblad och Salameh uttrycker det, behöver övas. Det handlar om förmågan att kommunicera med andra i tal, men även fysiskt i form av det som utspelar sig mellan individer med blickar och gester. Det är viktigt att tidigt under skoltiden ge eleverna förutsättningar att öva upp en väl fungerande språkförmåga, som även Miniscalco (2009) betonar.

Sätt att arbeta på varierar, visar sig under de observerade tillfällena. Samtalsformen finns på flera olika plan. Tankar uttrycks kring texter som läses av pedagogen. Texter som berör ämnen som eleverna känner igen. Eleverna får möjlighet att tolka och reflektera det de har hört pedagogen läsa högt för dem. Språkförmåga behövs vid olika situationer. Frustration kan uppstå vid svårigheter att uttrycka sig. Holländsk forskning, van Daal, Verhoeven och Van Balkom (2007), men även svensk Ek (2012), tar upp just problematik kring beteendeproblem

i samband med språkstörning. Ek belyser även vikten av att elevernas svårigheter tidigt uppmärksammas och att stöd på olika nivåer sätts in. Får elever det stöd de är i behov av genom övning och om de ges möjlighet att lära sig uttrycka sig, kan det bli möjligt för eleverna att lära sig göra rätt (Greene, 2012;Hattie, beskrivet av Håkansson, 2011).

En utvecklad vokabulär behövs för all kommunikation. Bjar (2006) och Taube (2009) tar upp vikten av att genomföra textsamtal med eleverna ur ett annat perspektiv. Det kan längre fram gynna läsförståelsen, vilket även Catts och Kamhi (2005) menar är viktigt. Ofta lyfts den fonologiska medvetenheten fram som en avgörande faktor i läsinlärningen. Flera röster höjs för läsförståelsens betydelse för elevers lärande. Magnusson och Naucière (2006) betonar vikten av att följa upp elever som har eller har haft språkstörning. De menar att även om eleverna har en god förmåga att avkoda texter kan läsförståelsen vara bristfällig. Pramling och Pramling Samuelsson (2010) menar att samtalen som genomförs kring böcker, skapar förutsättningar för eleverna att bli språkmedvetna.

8.2.3 Lärandemiljö och arbetsätt

Leken finns med i arbetet med språkutvecklingen. Den fonologiska medvetenheten och stavelser övas med rim, klapplekar och sång. Eleverna övar tillsammans och kan känna sig trygga i att kunna säga "fel" och det märks inte i mängden. Att få lyckas tillsammans med andra elever är viktigt för självkänslan vilket Taube (2009) och Sjöberg (2007) beskriver. Även Håkansson (2011) tar upp frågan om att få lyckas tillsammans med andra och i situationerna öva och skapa goda relationer. Kan det vara så att grunden till att lyckas i skolan läggs just i dessa ögonblick i förskoleklassen, då elever övar upp förmågan att lyssna på varandra, övar detaljer tillsammans och kan känna trygghet att öva sig i att uttrycka sig? Ingestad (2009) belyser den frågan och menar att delaktighet och att få positiva förväntningar ökar möjligheterna att klara sig i skolans värld.

Gemensamma övningar som hälsningsfraser och morgonritualer genomförs dagligen. Miljön anpassas till förskoleklass eleverna genom låga sittbänkar nära pedagogerna och visuellt stöd i form av dagsschema med bilder används. Detta för att möta elevernas behov av tydlighet, vilket Arnald (2010) menar är av stor vikt oavsett elevers språkförmåga. Pedagogerna använder bilder även i sitt berättande i form av serie- eller sociala berättelser.

För att upptäcka elever som är i språksvårigheter genomför pedagogerna kartläggning av den språkliga medvetenheten. De elever som har språkstörning får stöd i form av talpedagog några tillfällen varje termin. Pedagogerna får stöd med råd kring material, vilket underlättar för pedagogerna att arbeta med rätt form av stöd med enskilda elever. Snow, Griffins and Burns (2005) tar upp de språkliga kunskaperna hos pedagogerna. Här ser pedagogerna stödet från talpedagogerna som en viktig del i att hitta rätt i övningar, men även att kunna få fram material som passar. Ekonomi är en faktor som påverkar hela tiden. Stödet eleverna får sker utanför gruppen för att effektivt kunna öva det som behövs. Övrig tid är eleverna delaktiga i klassens arbete. Nilholm (2007) tar upp frågan kring inkludering. Alla elever har rätt att närvara och vara delaktiga i klassrummet. Möjligheter att öva med talpedagog kan vara fördelaktigt för eleverna i språksvårigheter. Här kan Björck- Åkessons (2007) syn på att alla elever ska få det stöd de behöver och att variation i bemötande är viktigt, tolkas som stöd för att arbeta utanför gruppen med talpedagogstöd.

Observationerna visar en strävan efter att kunna arbeta med mindre grupper för att kunna nå alla elever. Pedagogerna uttrycker en strävan att öka dessa smågruppsarbeten, men påpekar att

ekonomin är ett hinder för det. I arbetet med språkutveckling, men även inlärnin g för övrigt kan det vara viktigt att få möjlighet att arbeta med mindre grupper för att kunna skapa en trygg lärandemiljö, en god känsla och stämning i klassen. Vuxnas attityder, men även elevers är avgörande för lärande, enligt Sjöberg (2007).

8.3 Specialpedagogiska implikationer

I mindre grupper ökar sannolikheten att bli lyssnad på och bemött på ett respektfullt sätt av elever, men även av pedagoger som får mer tid att ge till varje enskild elev. Samtidigt är det viktigt att hålla inkluderingsstanken levande och möta eleverna där de befinner sig. Skolan är en viktig arena för samspel, samvaro, ömsesidighet och delaktighet (Haug, 2001). Speciallärare och specialpedagoger har en betydande uppgift att värna om denna inkluderande verksamhet. Det är en stor utmaning att som pedagog skapa möjligheter till språkutveckling i gruppen. Det är betydande att ta vara på alla små tillfällen som ges i samspelet mellan elever men också med pedagog. Genom specialpedagogiken bör alla elevers olikheter tas tillvara och medverka till positiva möten i skolan (Ahlberg, 2007). Även Bayliss (1998) betonar viken av specialpedagogikens förmåga att identifiera och möta alla elevers behov. Att skapa en positiv miljö i gruppen kan vara avgörande för elever med språkliga svårigheter. I en sådan miljö kan eleverna känna trygghet och vågar förhoppningsvis uttrycka sig fast de kanske inte talar så mycket eller får med alla ljud i sina ord. Det är en central uppgift i skolan, för alla pedagoger, att arbeta med språkbygget hos eleverna och även följa upp detta arbete under skoltiden. Här har speciallärare/specialpedagoger ett viktigt uppdrag att värna om kartläggning. Stor vikt bör också ligga på arbetet med att stödja pedagoger i att finna åtgärder och att följa upp åtgärder. Har åtgärderna lett till utveckling? Uppföljning är viktigt eftersom det inte alltid är enkelt att hitta elever som haft språkliga svårigheter i tidiga år, då det inte alltid märks i deras tal eller avkodningsförmåga vid läsning. Följderna kan däremot bli en sämre läsförståelse då kraven på läsning ökar ju äldre eleverna blir. Avslutningsvis vill vi betona vikten av att skapa möjligheter till språkutveckling för alla elever, men särskilt för de elever som har språkliga svårigheter.

8.4 Fortsatt forskning

Under processen och arbetet med denna studie har det dykt upp nya tankar och frågeställningar som skulle vara av intresse att undersöka vidare. Denna studie fokuserar på samspelet mellan elever och pedagoger och hur möjligheter skapas till språkutveckling. Utgångspunkten har varit ett sociokulturellt perspektiv där samspelet är det centrala. Ett område som skulle vara intressant att undersöka vidare är hur skriften påverkas vid språkliga svårigheter. Vidare är datorn ett spännande område att belysa och vilken innebörd detta redskap har i arbetet med elevers språkbygge.

Ett annat intressant område skulle vara att följa upp elevers läsförståelse. Eftersom svårighetsgraden och textmassan ökar efter årskurs tre vore det av stort intresse att följa upp elever med språkstörning i dessa åldrar. Detta skulle med fördel kunna belysas ur ett elevperspektiv.

Referenslista

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge Mass.: The MIT Press.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 66-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning En mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alatalo, Tarja. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i år 1-3: Om lärares möjligheter och hinder*. (Doktorsavhandling, 11). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2013-01-26 från <http://hdl.handle.net/2077/25658>
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situation för samspel. I A. Ahlberg. (red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfacetterad utmaning*. (s. 109-126). Lund: Studentlitteratur.
- Arnald, A-K. (2010). *Språkstörning hos barn och unga i skolåldern*. Stockholm: Afasiförbundet/Talknuten och Riksförbundet DHB.
- Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder*. Malmö: Liber.
- Bayliss, P. (1998). Models of complexity: theory – driven intervention practices. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (red.). *Theorising special education*. (s. 156-173). London and New York: Routledge.
- Bishop, D. (1997). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. East Sussex: Psychology Press.
- Bjar, L. (2006). Att analysera elevtexter. I L. Bjar. (red.). *Det hänger på språket!* (s. 319-345). Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. & Liberg, C. (2003). Språk i sammanhang. I L. Bjar & C. Liberg. (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 17-26). Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson. (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 85-96). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Blom, I. & Sjöberg, M. (2000). *Leva med språkstörning*. Jönköping: Bilda förlag.
- Bruce, B. (2006). Språkliga svårigheter hos skolbarn. I L. Bjar. (red.). *Det hänger på språket!* (s. 349-368). Lund: Studentlitteratur.

- Bruce, B. (2007). *Problems of language and communication in children; Identification and intervention*. (Doctoral Dissertation, Series, no 14. Department of Logopedics, Phoniatics and Audiology, Clinical Sciences). Lund: Lund University.
Hämtad 2013-01-25 från <http://www.lu.se/lup/publication/548021>
- Bryntse, A- M. och Palmqvist, A. (1996). *Språkstegen Trulle*. Hämtad 2012-12-11 från <http://www.trulle.com/i-skolan.html>
- Carlberg Eriksson, E. (2009). *Språkstörning – en pedagogisk utmaning*. Stockholm: Specialpedagogiska myndigheten.
- Catts, H.W. & Kamhi, A.G. (2005). *Language and reading disabilities*. New York: Pearson.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS.
- Druid Glentow, B. (2008). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ek, U. (2012). Teenage outcomes after speech and language impairment at preeschoolage. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2012:8 221- 227.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande Observation*. Malmö: Liber.
- Frazier, C., Tomblin, J. B & Bishop, D. V. M. *Understanding Developmental Language Disorders: From Theory to Practice*. (Ed.). East Sussex: Psychology press.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Frylmark, A. (2012). När språkbygget inte är stabilt. *Dyslexi aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 17(4), s. 14-18.
- Gibbons, P. (2010). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkslever i klassrummet (3)*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Greene, W. R. (2012). *Vilse i skolan Hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, J.-E., Allodi M. Westling, Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L. Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P. Ljungdahl, S., Ogden, T., Persson, R.S. (2010). *School, learning and mental health: a systematic review*. Stockholm: Kungliga Vetenskapsakademien, Hälsoutskottet.

- Hagtvet, B. E. (2009). När riskbarn möter klassrumspraxis. I L. Bjar. & A. Frylmark. (red.). *Barn läser och skriver*. (s. 169-188). Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, K. (2003). Att bedöma barns språk och kommunikation. I L. Bjar. & C. Liberg. (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 195-214). Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (2001). *Den inkluderande skolen som utfordring*. Högskolan Volda.
- Hoover, W & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. Hämtad 2013-01-19 från http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/class/Psy338K/Gough/Chapter7/simple_view.pdf
- Håkansson, J. (2011). *Synligt lärande. En presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Sveriges Kommuner och Landsting.
- Ingestad, G. (2009). Lärande – en fråga om delaktighet. I L. Bjar & A. Frylmark. (red.). *Barn läser och skriver*. (s. 87-99). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2). Lund: Studentlitteratur.
- Leonard, L. B. (2000). *Children with Specific Language Impairment*.: The Mit Press Cambridge, Massachusetts.
- Liberg, C. (2003). Möten i skriftspråket. I L. Bjar. & C. Liberg. (red.). *Barn utveckla sitt språk*. (s. 215-231). Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning: språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, P-O. (1998). Effect of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*. 23 (3), s. 263-284.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2007). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I., Rydkvist, M. och Strid, A. (1994). *Bornholmsmodellen*. Hämtad 2012-12-11 från <http://www.bornholmsmodellen.se/>
- Lundberg, I. & Sterner, G. (2006). *Räknesvårigheter och lässvårigheter under de första skolåren – hur hänger de ihop?* Stockholm: Natur och Kultur.
- Löwenbrand Jansson, G. (2007). *FonoMix Munmetoden*. Hämtad 2012-12-22, från <http://www.munmetoden.se/om-oss.html>
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. (B. Nilsson, övers.) Lund: Studentlitteratur.

- Miniscalco, C. (2009). Inte bara sen språkutveckling. I L. Bjar. & A. Frylmark. (red.). *Barn läser och skriver*. (s. 149-164). Lund: Studentlitteratur.
- Naucmér, K. & Magnusson, E. (2006). Läsa som ett rinnande vatten – om läsförståelse och språkstörning. I L. Bjar. (red.). *Det hänger på språket!* (s. 189-208). Lund: Studentlitteratur.
- Naucmér, K. & Magnusson, E. (2003). Språkstörningar i tal och skrift. I L. Bjar. & C. Liberg. (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 275-287). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. (1997). Språkstörning. Nationalencyklopedin.
<http://www.ne.se/lang/Språkstörning> (hämtat 2013-01-28)
- Nettelbladt, U. (2007). Lexikala problem hos barn med språkstörning. I U. Nettelbladt. & E-K. Salameh. (red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. (s. 231-248). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U., G. Håkansson & Salameh, E-K. (2007). Specifik intervention av fonologi, grammatik och lexikon. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh. (red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. (s. 289-308). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (2007). Språkstörning hos barn. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh. (red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. (s. 13-32). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? – Reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson. (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 100-112). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nihlfors, E. (2011). Vetenskapsrådet. Hämtad 2013-01-22 från
http://www.vr.se/download/18.287e63c12e0ma_Individens+I%C3%A4rande2011_final.pdf.
- Ors, M. (2003). *Specific language impairment: Neurophysiological studies of children and their parents*. Doctoral dissertation. Hämtad 2013-01-20 från
<http://www.lu.se/lup/publication/466022>
- Ors, M. (2009). Barnneurologens perspektiv på läsning och skrivning. I L. Bjar. & A. Frylmark. (red.). *Barn läser och skriver*. (s. 105-122). Lund: Studentlitteratur.
- Palmqvist, A. (2008). *Testa språket med Trulle F- 1*. Hämtad 2012-12-11 från
<http://www.trulle.com/testa-spraket.html>
- Patel, R och Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder Att planera, genomföra och rapportera en undersökning(3)*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R och Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder Att planera, genomföra och rapportera en undersökning(4)*. Lund: Studentlitteratur.

- Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2010). *Glittrig diamant dansar. Små barn och språkdiraktik*. Falun: Norstedts.
- Roe, A. & Taube, K. (2006). Hämtad 2013-01-19, How can Reading Abilities Explain Differences in Maths Performances? I J. Mejding & A. Roe. (Eds.), *Northern Lights on PISA 2003*. (s. 129-140). Copenhagen: Nordic Council of Minister.
- Salamancadeklarationen (2006). *Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006*.
- Samuelsson, S. (2006). Skriftspråklig utveckling och dyslexi. I L. Bjar. (red.). *Det hänger på språket!* (s. 373-396). Lund: Studentlitteratur.
- Snow, C., Giffin P. and Burns, M. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading*. USA: Jossey – Bass.
- Sjöberg, M. (2007). *Ibland låtsas jag att jag förstår*. Stockholm: Afasiförbundet i Sverige och Riksförbundet DHB.
- Skolverket. (2012). *Få syn på språket. Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Lgr11*. Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen (1985). *Kommentarmaterial Lgr80, Grundläggande språkliga färdigheter. Tala*. Stockholm: Liber.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundblad, B., Allard, B. och Rudqvist, M. (2001). *Nya LUS boken*. Hämtad 11 december 2012, från <http://www.bibo.se/>
- Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende: Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Taube, K. (2009). Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. I L. Bjar. & A. Frylmark. (red.). *Barn läser och skriver*. (s. 65-80). Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet, (1994). *Lpo94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Van Daal, J., Verhoeven, L. and Van Balkom, H. (2007), Behaviour problems in children with language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48: 1139–1147. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01790.x

Vetenskapsrådet(2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad den 28 januari 2013, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bilagor

Bilaga A

Hej!

Vi är två lärare som studerar till speciallärare vid Göteborgs Universitet, där vi nu startar vårt examensarbete. *Syftet med studien är att titta på och beskriva hur man arbetar med att skapa möjligheter till utveckling av språket och hur miljön för eleverna ser ut.*

För att få underlag till våra studier, behöver vi studera arbete i olika klasser. Vår tanke är att under en vecka vid någon form av samlingsstund, genomföra vår undersökning. Det blir fem observationstillfällen i varje klass, vilket innebär att gruppen blir filmad med ljudupptagning. Vi vill påpeka att det råder en anonymitet och att filmen *inte* kommer att visas samt att ert barns namn *inte* kommer att nämnas. Materialet tecknas ned, transkriberas och raderas sedan. Filmen är endast till för oss som ett underlag för forskning till vårt examensarbete. Vi hoppas på ett samtycke och att ert barn som del av gruppen får medverka i undersökningen.

Vi önskar därför att ni som vårdnadshavare fyller i nedanstående, för att vi ska vara säkra på att det är godkänt av er samt att just ert barn får medverka i undersökningen. Om ni undrar över något som rör undersökningen går det bra att kontakta oss. Den av oss som genomför undersökningen i just denna grupp, kan ni nå genom mail eller på telefon.

Med vänliga hälsningar

Karin Karlsson E- post: karin.karlsson@jonkoping.se
Telefon; 0704025114

Anja Ljungqvist E- post: anja.ljungqvist@fc.skovde.se
Telefon: 0703415335

Mitt barn kan medverka i undersökningen.

Mitt barn kan *inte* medverka i undersökningen.

Elevens namn: _____

Vårdnadshavare: _____

Bilaga B

Förslag- Intervjufrågor

1. Hur arbetar ni med språkutveckling?
2. Går det att bedöma stor del av tiden som används till det?
3. Vad bedömer du vara det som skapar möjligheter i arbetet med språkutveckling?
4. Finns det någon form av hinder i arbetet med språkutvecklingen?
5. Hur skapas taltid för eleverna?
6. Kan du se något mönster i viljan till att delta i samtalsaktiviteter?
7. Finns det något som man kan tänka på i lärandemiljön som kan påverka utvecklingen?
8. Mäter ni språkutvecklingen på något sätt? Ex. Kartläggning?
9. Elever med tal- eller språksvårigheter, får de mer stöd än det de får i gruppen? I så fall vilket stöd?
10. Bedömer du att språksvårigheter är eller blir ett hinder för elevens utveckling på något sätt? Vilket?
11. Behövs stöd ges åt eleverna i läsinlärningsprocessen, i så fall vilket?

Bilaga C

Bästa lärarkollega!

Vi är två lärare som studerar till speciallärare vid Göteborgs Universitet, där vi nu startar vårt examensarbete. *Syftet med studien är att titta på och beskriva hur man arbetar med att skapa möjligheter till utveckling av språket och hur miljön för eleverna ser ut.*

För att få underlag till våra studier, behöver vi studera arbete i olika klasser. Vår tanke är att under en vecka vid någon form av samlingsstund, genomföra vår undersökning. Det blir fem observationstillfällen i varje klass, vilket innebär att gruppen blir filmad med ljudupptagning. En kompletterande intervju önskar vi också genomföra med dig som pedagog i gruppen, efter genomförda filmningar för att förtydliga och kunna ställa frågor om ditt arbete.

Vi vill påpeka att det råder en anonymitet och att inspelningarna *inte* kommer att visas eller spelas upp, samt att ert namn *inte* kommer att nämnas. Materialet tecknas ned, transkriberas och raderas sedan.

Inspelningarna är endast till för oss som ett underlag för forskning till vårt examensarbete. Vi hoppas på ett samtycke och att ni vill medverka i undersökningen.

Deltagandet sker naturligtvis på frivillig grund och kan när som helst avbrytas. Vi är mycket tacksamma om du vill medverka i vår undersökning.

Med vänliga hälsningar
Anja Ljungqvist och Karin Karlsson

anja.ljungqvist@fc.skovde.se

karin.karlsson@jonkoping.se

Medgivande

Jag har läst informationen i inbjudan från Karin Karlsson och Anja Ljungqvist och ger mitt medgivande till att mina tankar om mitt arbete i förskoleklassen används. Jag är informerad om att jag när som helst kan avbryta deltagandet och att all information kommer att behandlas konfidentiellt och förvaras under sekretess.

Signatur: _____

Datum: _____