



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Delaktighet i förskolan för barn i språksvårigheter

En fenomenologisk studie kring förskollärares levda erfarenheter av
delaktighet för barn i språksvårigheter i förskolan

Namn
Eyad Damra och Jeanette Fagrell

Program
Specialpedagogprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2025
Handledare: Jonas Udd
Kurs, Examinator: Girma Berhanu, Jana Hanzel Krátká
Uppsats, Examinator: Jana Hanzel Krátká

Nyckelord: Förskola, delaktighet, språklig sårbarhet, språkstörning, språkligt tillgänglig lärmiljö, stödstrukturer.

Abstract

Nedanstående text behandlar delaktighet i förskolans utbildning för barn i språksvårigheter. Syftet med studien är att undersöka förskollärares levda erfarenheter av arbetet med att skapa delaktighet för barn i språksvårigheter i förskolan. Följande frågeställningar har valts för att svara på studiens syfte:

- Vilka levda erfarenheter har förskollärare av barns delaktighet vid språkliga svårigheter?
- Vilka levda erfarenheter av anpassningar och stödstrukturer har förskollärare av arbetet med att främja delaktighet för barn i språksvårigheter?
- Vilka möjligheter och utmaningar framträder i förskollärarnas levda erfarenheter av arbetet med delaktighet för barn i språksvårigheter?

Studien är kvalitativ och använder en fenomenologisk forskningsansats och tematisk analys för att undersöka förskollärares levda erfarenheter, uppfattningar och beskrivningar av dels språksvårigheter hos barn i förskolan och dels delaktighet i förskolans lärmiljö. Studien bygger på en kvalitativ design med semistrukturerade intervjuer som metod, där tio förskollärare från nio olika förskolor intervjuats. Genom att använda semistrukturerade intervjuer som forskningsmetod synliggörs förskollärares levda erfarenheter i deras uppfattningar och beskrivningar av möjligheten att skapa delaktighet i förskolans utbildning för barn i språksvårigheter. I resultatet går det att utläsa hur deltagarna använder sig av lärmiljön och relationer för att stimulera språket hos barnet både individuellt och i grupp. Vidare beskriver resultatet hur deltagarna använder sig av bildstöd och TAKK för att stötta den verbala kommunikationen. Förskolans och förskollärarnas förutsättningar, till exempel stora barngrupper och begränsad undervisning om språksvårigheter i förskollärarytbildningen, anses vara utmaningar för att skapa en likvärdig utbildning i en förskola för alla, vilket framkommer i studiens slutsats.

Vi vill med studien bidra till kunskapsutveckling inom forskningsområdet delaktighet i förskolan för barn i språksvårigheter samt hur delaktighet kan möjliggöras i förskolans lärmiljö för barn i språksvårigheter. Vi vill bidra till det kunskapsglapp som finns med denna studie då det fortfarande finns betydande kunskapsluckor som behöver fyllas. Det är nödvändigt med ytterligare forskning för att uppmärksamma fler tillvägagångssätt att ge stöd i ett tidigt stadium för barn i språksvårigheter och för att säkerställa att barnens rätt till utbildning baseras på deras möjligheter och rätt till delaktighet.

Förord

Vi har båda arbetat i förskolan i många år, där vi känt att alla unika möten med olika barn, och deras olika behov, förutsättningar och förmågor har gett oss en tro på att allt är möjligt, med rätt stöd och förutsättningar. Och med det känt att vi vill göra mer. Att få se barn lyckas trots svårigheter, genom att de ges möjlighet genom olika anpassningar och stödstrukturer. Det driver oss! Att hitta lösningar, att se behov bakom beteenden och där hitta det som fungerar för just detta barn. Att känna glädje när barn lyckas! Att brinna för barnens rätt till en likvärdig utbildning. Att barnet ska känna sig sedd, hörd och delaktig i sin utbildning, att ha någon som tror på en, är närvarande i samspelet och försöker förstå dig, dina behov och det du vill uttrycka. Som förskollärare har det funnits en önskan att bolla pedagogiska utmaningar med någon, någon som stöttar både oss som förskollärare och barnen i gruppen. Vi har i rollen som förskollärare sett hur behovet av stöd hos barn ökat, likväl som behovet av stöd vad gäller barn i behov av särskilt stöd hos pedagoger i förskolan ökat. Det är en av anledningarna till att vi läser till specialpedagoger, samt skriver denna uppsats som vi hoppas ska öka kunskapen i fältet.

Vi vill uttrycka vår tacksamhet till alla som på olika sätt har bidragit till genomförandet av denna studie. Vi vill tacka våra familjer för uppmuntran, tålamod och stöd. Det har varit en utvecklande och lärorik tid, men också en tid kantad av utmaningar. Med det sagt vill vi ge ett stort tack till vår handledare Jonas Udd som med sin kunskap, kompetens och engagemang stöttat oss genom arbetet. Av dig har vi dessutom lärt oss att vi i alla fall inte behöver ”vrída ur en torr trasa”, att det är en utmaning men att man måste ”kill your darlings” utan att för den delen ”kasta barnet med badvattnet”. Vi vill också tacka varandra för en utvecklande och lärande tid tillsammans. Sist men inte minst vill vi tacka våra fantastiska och kompetenta deltagare, vilka tagit sig tid och mod att delta i våra intervjuer och delat levda erfarenheter, utan er ingen uppsats!

Eyad och Jeanette,
Göteborg, juni 2025

Innehåll

1	Inledning	6
2	Syfte och forskningsfrågor	8
3	Bakgrund	9
3.1	Styrdokument.....	9
3.2	Språksvårigheter	10
3.2.1	Språkstörning/Developmental Language Disorder (DLD)	11
3.2.2	Språklig sårbarhet	12
3.3	Språkligt tillgänglig lärmiljö.....	12
3.3.1	Stödstrukturer för en språkligt tillgänglig lärmiljö	12
3.4	Delaktighet.....	13
3.4.1	Delaktighetsmodellen	13
4	Tidigare forskning	14
4.1	Språkligt tillgänglig lärmiljö.....	14
4.2	Förskolepersonalens kompetens	16
4.3	Språkutvecklande metoder och strategier	18
5	Teoretiska utgångspunkter	21
5.1	Fenomenologi	21
5.1.1	Fenomenologisk forskningsansats inom empirisk forskning.....	21
5.2	Livsvärld, regional värld, levd kropp, levt rum och intersubjektivitet	21
5.2.1	Livsvärld.....	21
5.2.2	Regional värld	22
5.2.3	Levd kropp.....	22
5.2.4	Levt rum	23
5.2.5	Intersubjektivitet	24
6	Metodologi	25
6.1	Metodval	25
6.2	Urval	26
6.3	Genomförande	26
6.4	Bearbetning och analys.....	27
6.5	Kvalitetskriterier vid kvalitativ forskning	27
6.5.1	Trovärdighet.....	28
6.5.2	Inter- och intrabedömarreliabilitet	28
6.5.3	Överförbarhet	28

6.5.4	Pålitlighet.....	29
6.5.5	Anpassningsbarhet	29
6.6	Etik.....	29
6.7	GDPR.....	30
7	Resultat.....	31
7.1	Delaktighet i en språklig lärmiljö	31
7.1.1	Språkligt tillgänglig lärmiljö	32
7.1.2	Relationella anpassningar	34
7.2	Anpassningar och stödstrukturer	35
7.2.1	Identifiera.....	36
7.3	Pedagogiska möjligheter och utmaningar.....	37
7.3.1	Likvärdig utbildning	37
7.3.2	Förskolan på grupp och individnivå.....	39
7.3.3	Samverkan	40
8	Diskussion	41
8.1	Resultatdiskussion	41
8.1.1	Delaktighet i en språklig lärmiljö	41
8.1.2	Anpassningar och stödstrukturer	42
8.1.3	Pedagogiska möjligheter och utmaningar	43
8.2	Slutsats.....	44
8.3	Metoddiskussion	45
8.4	Studiens kunskapsbidrag	45
8.5	Förslag till vidare forskning.....	46
	Referenser	47
	Bilagor	52
9	Bilaga 1: Intervjuguide	52
10	Bilaga 2: Förfrågan om deltagande i intervjustudie	53
11	Bilaga 3: GDPR	54
12	Bilaga 4: Tillgänglighetsmodellen.....	58
13	Bilaga 5: Delaktighetsmodellen.....	59

1 Inledning

I förskolan möter vi barn med olika behov, förmågor och förutsättningar. Som Ohlsson (2022) beskriver så kan det vara barn med olika funktionsnedsättningar, funktionsvariationer och neuropsykiatriska såväl som medicinska diagnoser. Vi möter också barn i social utsatthet, barn som varit med om trauma, barn som väcker funderingar och barn som utmanar (Ohlsson, 2022). Detta kan innebära att förskolemiljön behöver erbjuda mer stöd för att möta barns olika behov. Enligt våra egna erfarenheter så finns inte mycket innehåll rörande språksvårigheter som till exempel språkstörning och språklig sårbarhet i förskolläraryrket. Våra erfarenheter är att vi under vår utbildning till förskollärare inte erhållit verktyg att identifiera och stödja barn i språksvårigheter. Samtidigt visar aktuell forskning vikten av förskollärares kunskap om språkstörning och språklig sårbarhet för tidig identifiering och för att kunna ge barn adekvata stödinsatser (Schachinger Lorentzon m.fl., 2024).

Språkstörning uppskattas som den vanligaste neuropsykiatriska funktionsnedsättningen (NPF), enligt Skolverket (2022). Ändå är språkstörning inte lika uppmärksammat som till exempel autism och ADHD, även fast det kan innebära stora konsekvenser på grund av nedsättningen i språklig förmåga (Skolverket, 2022). Vad kan det bero på? I Skolinspektionens granskningar samt i andra rapporter kan stora brister vad gäller delaktighet för elever med funktionsnedsättning ses (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2023). Tidig identifiering och tidiga stödinsatser är viktiga för barn i språksvårigheter (Lundqvist, 2022), vilket kräver att förskolans personal, förskollärare, barnskötare och specialpedagoger, har kunskap om dessa aspekter. Tillgång till en specialpedagog är utav stor vikt, dels för hjälp vid identifiering och dels för stöttning samt handledning (Gäreskog & Lindqvist, 2022; Palla, 2021). Vidare kan bland annat förskollärares utbildning och kompetens, olika förutsättningar som till exempel till planerings- och reflektionstid, förskolors olikheter, barngruppens storlek vara faktorer som kan påverka kvalitet, demokrati och rätten till en likvärdig utbildning (Gäreskog & Lindqvist, 2022). Detta är aspekter vi ämnar att undersöka med denna studie.

Med nedanstående citat från Larsson (2016) vill vi ur ett relationellt perspektiv visa på vad som verbalt sägs och kognitivt uppfattas i en språklig kontext.

Hjälp barnet genom rutiner, förförståelse och igenkänning – tänk dig att kliva upp på morgonen och inte veta vad som ska hända resten av dagen. Tänk att någon annan fattade alla beslut om vad som ska göras och när, vart du ska åka och vem du ska åka dit med. Fundera på hur det skulle kännas om du dessutom inte hade förmågan att förstå andra människors signaler, avsikter eller initiativ. Varje ny aktivitet kom som en överraskning. Föreställ dig sedan att du hade svårt att förstå vad andra berättade för dig. Det de sa till dig var obegripligt och hjälpte dig inte att förbereda dig på nästa aktivitet. Känslan som infinner sig är allt annat än behaglig, eller hur? Barn med stora språkförståelsebrister och pragmatiska svårigheter lever i en svårnavigerad tillvaro, och deras vardag kan upplevas som ett kaos. Att inte kunna tolka signaler, andras perspektiv eller avsikter, instruktioner, förklaringar eller uppmaningar ger en otrygghet i tillvaron, och en osäkerhet kring vad som förväntas i olika situationer (Larsson, 2016, s. 51).

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) samt Läroplan för förskolan (2018) ska barns skilda behov tas i beaktande i utbildningen, de ska få stöd och stimulans och samtliga barn ska erbjudas en utbildning vilken är anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Hänsyn bör tas till att barn av olika orsaker kan vara i behov av ledning och stimulans i större utsträckning eller av särskilt stöd. Detta ställer krav på pedagoger i förskolan och kan betyda att pedagoger i förskolan behöver arbeta med anpassningar, stödinsatser samt särskilt

stöd. Detta i sin tur innebär att förskollärare behöver ges förutsättningar att kunna säkerställa att arbetet sker enligt Skollagen (SFS 2010:800) samt Läroplan för förskolan (2018) och dess intentioner.

Med denna studie vill vi bidra till kunskapsutveckling i fältet vad gäller olika språksvårigheter, som till exempel språklig sårbarhet och språkstörning. Vidare vill vi undersöka hur dessa barns delaktighet kan stöttas genom olika stödstrukturer i förskolans utbildning. Som blivande specialpedagoger är det angeläget att undersöka förskollärares levda erfarenheter och uppfattningar kring språksvårigheter. Utifrån det vill vi ta reda på hur vi i vår kommande yrkesroll som specialpedagoger kan stötta pedagoger i arbetet med anpassningar, stödinsatser och tillgängliga lärmiljöer.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka förskollärares levda erfarenheter av arbetet med att skapa delaktighet för barn i språksvårigheter i förskolan.

- Vilka levda erfarenheter har förskollärare av barns delaktighet vid språkliga svårigheter?
- Vilka levda erfarenheter av anpassningar och stödstrukturer har förskollärare av arbetet med att främja delaktighet för barn i språksvårigheter?
- Vilka möjligheter och utmaningar framträder i förskollärarnas levda erfarenheter av arbetet med delaktighet för barn i språksvårigheter?

3 Bakgrund

I bakgrunden presenteras och diskuteras olika begrepp, studier och styrdokument som behandlar både delaktighet och språksvårigheter för barn i förskola och skola. Begrepp som språksvårigheter, språkligt tillgänglig lärmiljö och delaktighet samt för förskolan relevanta styrdokument bidrar till att skapa en tydlig ram och bakgrund för studien.

Skolinspektionen (2017) har genom observationer, intervjuer samt dokumentstudier genomfört en granskning kring hur förskolor arbetar med barn i behov av särskilt stöd. Syftet med granskningen har varit att undersöka om förskolan har metoder för att upptäcka barn i behov av särskilt stöd, så att de utifrån sina förutsättningar ges möjlighet att utveckla lärande och social delaktighet. Skolinspektionen (2017) undersökte även om det särskilda stödet så långt som möjligt tillämpas i den ordinarie verksamheten samt om det finns stödstrukturer vilka kan stödja och vägleda förskolepersonalen vad gäller arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Skolinspektionens rapport (2017) lyfter fram studier av Lindqvist (2013) och Lutz (2009) som visar att barn i behov av särskilt stöd ibland inte erbjuds en tillgänglig lärmiljö vilken möjliggör delaktighet i pedagogiska och sociala kontexter (Skolinspektionen, 2017). Resultatet av Skolinspektionens granskning från 2017 uppmärksammar kvalitativa skillnader hur förskolorna som ingick i granskningen arbetar med barn i behov av särskilt stöd, detta innebär att det inte är likvärdigt vad gäller barns möjligheter att tillägna sig förskolans utbildning (Skolinspektionen, 2017).

I Skolverkets statistik var cirka 501 000 barn inskrivna i förskolan hösten 2023 (Skolverket, 2024). Enligt Ohlsson (2022) utvecklas de flesta av dessa barn som förväntat, det vill säga följer en typisk utveckling och utvecklar de förmågor vilka av omgivningen anses som åldersadekvata. Men en del barn är i behov av mer stöd än sina jämnåriga. Barn som uppvisar olika behov av stöd, har rätt till hjälp enligt skollag och läroplan, oavsett om de har en diagnos eller inte. Det är viktigt att förskolan håller hög kvalitet samt erbjuder stöd efter barns enskilda behov, för att dessa barn ska kunna utvecklas så långt som möjligt och må bra (Ohlsson, 2022).

3.1 Styrdokument

I det här avsnittet kommer vi titta på vad skollagen och läroplanen för förskolan skriver fram om delaktighet, barn i behov av särskilt stöd och hur barn kan utöva inflytande över sin utbildning. Vi kommer även titta närmare på vad supranationella styrdokument har för betydelse för arbetet med barn i behov av särskilt stöd.

I läroplanen för förskolan (2018) beskrivs att grunden för barns förståelse för demokrati ska läggas i förskolans utbildning, detta sker genom att barnen utifrån sin förmåga ska ges möjlighet till ansvar för miljön samt för sina egna handlingar. I förskolan ska barn ha rätt till delaktighet samt inflytande, det kan innebära att planeringen av utbildningen samt hur man utformar miljön ska utgå ifrån barns intressen samt behov vilka de själva på olika vis uttrycker (Skolverket, 2018). Förskolan ska ”främja barnens förmåga att vara delaktiga och utöva inflytande över sin utbildning” (s. 16). Vidare kan man läsa att ”miljön ska vara tillgänglig för alla barn och inspirera dem att samspela och att utforska omvärlden samt stödja barnens utveckling, lärande, lek och kommunikation” (Skolverket, 2018 s. 7).

Enligt Läroplan för förskolan (2018) är barns språkutveckling avgörande för deras kognitiva utveckling och identitetsbildning. Förskolan bör därför främja barnens nyfikenhet till kommunikation, erbjuda en stimulerande miljö genom högläsning och diskussioner om litteratur, samt skapa förutsättningar för tänkande, lärande och kommunikation i olika kontexter (Skolverket,

2018). I Skollagen (SFS 2010:800, 1 kap. 4 §) står skrivet att barns och elevers skilda behov ska tas i beaktande i utbildningen, vilket innebär att de ska få stöd och stimulans och ges möjlighet till utveckling så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Enligt Läroplan för förskolan (2018) ska förskolan möjliggöra att samtliga barn utifrån sina förutsättningar och behov ska erbjudas en utbildning vilken är anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt, därför bör hänsyn tas till att vissa barn av olika orsaker kan vara i behov av ledning och stimulans i större utsträckning eller särskilt stöd. Vidare framhävs att:

för att stödja och utmana barn i deras lärande behövs kunskap om varje barns erfarenheter, kunnande och delaktighet samt inflytande över och intresse för de olika målområdena. Det behövs också kunskap om hur barns utforskande, frågor, erfarenheter och engagemang tas tillvara i verksamheten, hur deras kunnande förändras samt när de upplever verksamheten som intressant, rolig och meningsfull (Skolverket, 2018, s. 16).

Vad gäller barngrupperna och miljön i förskolan ska huvudmannen enligt Skollagen (SFS 2010:800, 8 kap. 8 §) “se till att barngrupperna har en lämplig sammansättning och storlek och att barnen även i övrigt erbjuds en god miljö”. Vidare beskrivs att “barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver” (9 §). Svensk förskola och skola ska även följa Barnkonventionen, innehållande barns rättigheter, som under alla omständigheter ska tas hänsyn till vid frågor som gäller barn. Barnkonventionen konstaterar bland annat alla barns lika värde, samma rättigheter samt att utbildning är en rättighet för varje barn (UNICEF Sverige, 2024, artikel 2, 23 och 28).

Vidare lyfter Salamanca deklARATIONEN barnens möjligheter till inkludering i sitt eget lärande och att inkluderas i undervisningen genom rätten till anpassad utbildning. Salamanca deklARATIONEN är ett styrdokument som utformades av 92 regeringar och 25 internationella organisationer i Spanien 1994 som stärkte rättigheter för barn i behov av särskilda stöd (Svenska Unesco-rådet, 2006).

Förvärvandet av kunskaper är inte bara en fråga om formella och teoretiska redogörelser. Undervisningens innehåll bör riktas in mot högt ställda normer och mot individens behov i syfte att sätta honom eller henne i stånd att till fullo delta i utvecklingsarbetet. Undervisningsmetoderna bör ha samband med elevernas egna erfarenheter och praktiska angelägenheter för att de skall kunna motiveras bättre (Svenska Unesco-rådet, 2006, s. 24).

En annan internationell överenskommelse som genomförts av FN:s generalförsamling är Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) som trädde i kraft den 3 maj 2008. Innehållet i överenskommelsen är tänkt att skydda och bevara rättigheter för individer med funktionsvariation och ett aktivt deltagande i samhället på lika villkor. CRPD grundar sig på fyra principer mänskliga rättigheter, icke-diskriminering, självbestämmande och tillgänglighet (United Nations, n.d, 2008).

Sammanfattningsvis kan texten ovan beskrivas som de referensramar som styr och påverkar svensk förskola på så väl organisation, grupp och individnivå. För vår studie är det intressant att titta närmare på hur styrdokumentet stödjer barns möjligheter till delaktighet i lärmiljön. I nästa avsnitt kommer vi gå in på hur delaktighet i lärmiljön kan skapas för barn i språksvårigheter.

3.2 Språksvårigheter

Språksvårigheter i förskolan kan komma till uttryck på olika sätt samt ha olika orsaker, så som arv, miljö eller en bristande språklig utmaning (Miniscalco, 2025). Att tidigt få vetskap om

språksvårigheter är avgörande för att kunna anpassa, ge lämpligt stöd och underlätta barnets språkliga utveckling (Schachinger Lorentzon m.fl., 2024).

Språk och kommunikation främjar gemenskap samt barns lärande och utveckling, det är därför viktigt att barn ges möjlighet att utveckla sin kommunikations och språkförmåga i förskolan (Skolverket, 2018). Bruce m.fl. (2016) beskriver språkförmåga i förskolan både som förmågan att förstå det andra säger och att själv kunna uttrycka sig så att andra förstår. Kommunikation avser att beskriva samspel mellan människor. I kommunikation ingår tal och språk, samt kroppsspråk, ansiktsuttryck, ljud, gester med mera. För att kommunikationen ska nå sitt syfte krävs ett samspel i dialoger med omgivningen (Heister Trygg, 2012). Enligt Lundqvist m.fl. (2022) behöver barns språkutveckling och kommunikation främjas genom stödinsatser samt ledning och stimulans.

Vi har valt att närmare beskriva två områden inom språksvårigheter, *språkstörning och språklig sårbarhet*, som är centrala begrepp för studien.

3.2.1 Språkstörning/Developmental Language Disorder (DLD)

Enligt Hallin och Reuterskiöld (2021) handlar språkstörning om svårigheter att använda och lära sig sitt eller sina modersmål, vilket leder till problem vad gäller kommunikation och/eller inläring. Att förstå ord och meningar samt att uttrycka meningar och sätta ihop dessa till ett sammanhang kan vara en svårighet för barnet (Hallin & Reuterskiöld, 2021). Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024) menar att barn och elever som har en språkstörning har nedsatt språklig förmåga jämfört med jämnåriga. Det kan innebära svårigheter att samtala så andra förstår och förstå vad andra säger. Språkstörning påverkar förmågan till språkligt tänkande vilket gör det svårt att ta till sig undervisning. Dessutom kan det innebära utmaningar att använda språket effektivt, vilket kan komplicera förmågan att tolka ögonkontakt och kroppsspråk. Det kan också innebära svårigheter att förstå vad som sägs mellan raderna samt att vänta på sin tur i konversationer (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2024). Hallin och Reuterskiöld (2021) beskriver språkstörning som en medfödd funktionsnedsättning med konstanta svårigheter som inte försvinner med tiden, men att förändring sker genom utveckling samt över tid. I förskolan visar sig språkstörning vanligtvis genom svårigheter med språkets form. Det vill säga att barn har svårigheter med meningsbyggnad samt uttal, det kan innebära att hoppa över eller ändra språkljud (Hallin & Reuterskiöld, 2021).

Vidare beskriver Hallin och Reuterskiöld (2021) att främsta riskfaktorn för språkstörning är andra neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) eller ärftlighet för språkliga svårigheter samt läs- och skrivsvårigheter. Andra svårigheter som till exempel socialt samspel, beteende, motorik och uppmärksamhet kan vanligen finnas i samband med språkliga svårigheter. Hallin och Reuterskiöld (2021) betonar att flerspråkighet inte är en riskfaktor för språkstörning, däremot berör svårigheterna alla språk. Hur svårigheterna ter sig kan se olika ut beroende på hur språken är uppbyggda samt hur mycket barnet fått ta del av de olika språken (Hallin & Reuterskiöld, 2021). Även Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024) beskriver att samvariation med andra funktionsnedsättningar som till exempel autism, ADHD och läs- och skrivsvårigheter är vanligt vid språkstörning. Vid språkstörning är påverkan på de exekutiva funktionerna vanligt, det kan medföra svårigheter i förskolan, skolan samt i vardagen. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024) beskriver exekutiva funktioner som barnets kognitiva förmåga att bearbeta undervisning och följa instruktioner för att slutföra skoluppgifter. Ett barn med svag exekutiv funktion kan visa frustration och uppgivenhet i planerade aktiviteter i förskolans lärmiljö och i förskolans undervisningssituationer, då det kan vara svårt att sitta ner och hålla fokus och hantera sina känslor (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2024).

3.2.2 Språklig sårbarhet

Enligt Bruce m.fl. (2016) handlar språklig sårbarhet om att de språkliga krav som utbildningen ställer på barnet inte är anpassad till barnets språkliga förmåga. När den språkliga förmågan inte motsvarar omgivningens krav och förväntningar kan hinder i barns lärande samt utveckling uppstå. Språklig sårbarhet är ett bredare begrepp än den logopediska diagnosen språkstörning, där begreppet sårbarhet lägger fokus på pedagogikens och lärmiljöns betydelse. Sårbarheten måste inte bli ett problem utan är något som kan tas i beaktande, för att planera anpassningar och stödinsatser. Förskolans kunskap om språk och språkutveckling är av vikt för att kunna stödja och stärka alla barns språkutveckling samt undanröja hinder för lärande (Bruce m.fl., 2016). Förskolan behöver erbjuda en språkutvecklande pedagogik, ett språkstödande arbetssätt och arbeta förebyggande och därmed anpassa de språkliga kraven samt sätta in stödåtgärder, för att alla barn ska erbjudas lika möjligheter att kunna tillgodogöra sig förskolans undervisning. Språklig sårbarhet kan öka risken att inte få möjlighet att delta i sammanhang och situationer där språket kan utvecklas och stimuleras (Bruce m.fl., 2016).

3.3 Språkligt tillgänglig lärmiljö

Språkligt tillgänglig lärmiljö innebär en lärmiljö i syfte att stimulera inläring och främja delaktighet och språklig utveckling hos barn och elever med misstänkt eller konstaterad språkstörning. Språkligt tillgänglig lärmiljö kan bidra till att barn och elever får möjlighet att utveckla både sitt muntliga och skriftliga språk (Hallin, 2024). Enligt Ohlsson (2022) är det i mötet mellan individen och omgivningen svårigheter, och givetvis även möjligheter visar sig, vilket innebär att miljön och omgivningen som barnet vistas i antingen kan stödja dess utveckling och potential eller bidra till att svårigheter skapas eller framträder tydligare. En av barnets miljöer är förskolan, vilken ska bemöta och skapa förutsättningar för utveckling, lärande samt lek för alla barn. Barns behov av stöd varierar beroende på miljön och kontexten barnet befinner sig i (Ohlsson, 2022).

Vidare hävdar Ohlsson (2022) att en tillgänglig förskola och lärmiljö innefattar fysisk, pedagogisk och social tillgänglighet. En tillgänglig lärmiljö innebär att alla barn kan delta i aktiviteter utifrån sina förutsättningar samt funktionsförmåga. Social tillgänglighet innebär att barnen blir lyssnade på och kan delta i meningsfulla sammanhang, till exempel i undervisning och lek. Pedagogisk tillgänglighet innebär att verksamheten planeras utifrån kunskap om funktionsned-sättningar medan fysisk tillgänglighet som handlar om att miljön är lätt att orientera sig i och att ta sig fram i (Ohlsson, 2022). Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024) lyfter upp Tillgänglighetsmodellen (se bilaga 4) som är en modell som består av tre lärmiljöer som beskrivs utifrån social, pedagogisk och fysisk lärmiljö. Syftet med modellen är att skapa en samsyn mellan pedagoger i skolan och förskolan samt skydda barnens rätt till lärande genom att systematisera tillgänglighet i förskola och skola (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2024).

3.3.1 Stödstrukturer för en språkligt tillgänglig lärmiljö

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024) beskriver Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation (TAKK) som en metod för att stärka kommunikation mellan två parter där den ena parten uppvisar svårigheter med att göra sig förstådd samt förstå talat språk. Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK), är ytterligare en metod som fungerar som ett stöd för kommunikationen mellan människor. AKK tillför omgivningen, barn och elever i

behov av kommunikationsstöd möjlighet att förstå varandra, uttrycka tankar, känslor och åsikter. AKK kan användas tillsammans med eller utan talat språk (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2024).

Bildstöd beskrivs av Larsson (2016) som en metod där syftet är att barnet ska bli trygg i vad som händer och vad som kommer att hända i olika sammanhang. Vidare skildrar Larsson (2016) att användandet av bilder som ett komplement till det verbala språket kan leda till trygghet samt en känsla av sammanhang (KASAM). För att kunna uppleva känsla av sammanhang behöver barns tillvaro upplevas som begriplig, hanterbar och meningsfull (Edfelt m.fl., 2019). Larsson (2016) hävdar att bilder kan hjälpa barn som har svårt att förstå talat språk genom att skapa förförståelse och minska risken för missförstånd. Bilder kan ge möjlighet till lärande och förståelse av begrepp, samt bygga broar till det talade ordet. Ett bildschema på väggen kan illustrera dagens aktiviteter och kan anpassas efter behov (Larsson, 2016).

Sammanfattningsvis kan de stödstrukturer som beskrivs ovan användas i form av olika kommunikativa verktyg som kan ge värdefulla insikter till hur barn i språksvårigheter kan bli delaktiga i utbildningen.

3.4 Delaktighet

Delaktighet innebär enligt Eriksson (2021) att bli sedd och hörd, att få möjlighet att uttrycka sina åsikter, och att någon lyssnar på det som uttrycks. Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2023) innebär delaktighet att ingå i ett sammanhang, relation eller aktivitet. Det kan i förskolan betyda att ingå i ett ömsesidigt lärande i undervisningssituationer samt få möjlighet till delaktighet i gemenskapen med kamrater i gruppen, detta både i avseende att förutsättningar ges till delaktighet i gemensamma aktiviteter samt av den egna upplevda känslan av delaktighet. Delaktighet är relevant i en tillgänglig språkmiljö för barn som uppvisar språkliga svårigheter (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2023). Även Bejnö (2020) betonar att barns delaktighet kräver både deltagande och inflytande i aktiviteter. Delaktighet innebär barnets samspel med andra, inte bara närvaro. Det är viktigt att skapa goda förutsättningar för långvarigt och varierat deltagande i förskolans aktiviteter, vilket hjälper barnet att utveckla sociala färdigheter och språkliga förmågor så att barnet kan känna sig som en integrerad del av gruppen (Bejnö, 2020).

3.4.1 Delaktighetsmodellen

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024) beskriver delaktighetsmodellen som ett stöd för pedagoger att veta vad delaktighet innebär i praktiken och även skapa verktyg för att inkludera barns och elevers möjligheter till att påverka och vara delaktiga i sin utbildning. För denna studie blir delaktighetsmodellen särskilt intressant eftersom en stark känsla av sammanhang (KASAM) ger barn i språksvårigheter möjlighet att uppleva inflytande och delaktighet i sin egen undervisning. Att uppleva och känna delaktighet är en grund för lärande och utveckling. Delaktighetsmodellen behandlar sex aspekter: tillgänglighet, tillhörighet, erkännande, autonomi, engagemang och samhandling (se bilaga 5) (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2024).

I bakgrunden har olika begrepp som språksvårigheter, språkligt tillgänglig lärmiljö, språklig sårbarhet, språkstörning, delaktighet och delaktighetsmodellen samt relevanta styrdokument för förskolan behandlats. Att gå igenom olika aspekter av språksvårigheter och hur förskolan möjliggör delaktighet för barn i språksvårighet ger bakgrunden en helhetsbild för studiens frågeställningar och syfte att besvaras inom.

4 Tidigare forskning

I tidigare forskning presenteras relevanta forskningsartiklar funna med hjälp av olika databaser som vi har använt i våra sökningar, dessa är: SwePub, Eric, Scopus preview, Google scholar, och GU universitetsbiblioteks sökfunktion. Sökorden som ledde fram till val av artiklar var "förskola, delaktighet, språksvårigheter, "språklig sårbarhet", språkstörning, stödstruktur, "inclusive education in preschool", "developmental language disorder" och "strategies on inclusive education". Vi har också hittat artiklar genom att leta i olika litteraturlistor, dels i funna artiklar och dels i litteraturlistor i kurser i Specialpedagogprogrammet. Vi har valt att avgränsa oss till texter som är peer review och inom årtalen 2013–2025. Vi valde både pedagogiska och medicinska artiklar i syfte att få en helhetsbild av valt aktuellt forskningsområde. Utifrån tidigare forskning har vi valt ut artiklar inom tre teman, språkligt tillgänglig lärmiljö, förskolepersonalens kompetens samt språkutvecklande metoder och strategier. Dessa områden samspelar, hör ihop och går in i varandra, vilket gör att det inte går att dra några skarpa gränser, men vi har ändå gjort denna uppdelning med rubriker, för att skapa en tydlig struktur i litteraturöversikten kopplat till uppsatsens syfte och tematik vilka rör delaktighet i förskolan för barn i språksvårigheter.

4.1 Språkligt tillgänglig lärmiljö

Språkligt tillgänglig lärmiljö som vi har lyft tidigare i bakgrund innebär en lärmiljö i syfte att stimulera inlärning och främja delaktighet och språklig utveckling hos barn och elever (Hallin, 2024). I den här delen av litteraturöversikten kommer vi att fokusera på språkligt tillgängliga lärmiljöer med stöd av aktuell forskning som vi anser är relevanta för studien.

Enligt Schachinger Lorentzon m.fl. (2024) så är språkstörning (DLD) vanligt hos förskolebarn och drabbar mellan 7–8 % av befolkning. Ungefär 2,5 % av de barn som har språkstörning har även andra neuroutvecklingsstörningar så som autism eller epilepsi. Studien visar på att man med hjälp av språkscreening kan uppmärksamma de barn som tidigt skulle gynnas av språkin-satser och att upptäcka bakomliggande faktorer till språkstörning och språksvårigheter. Studien visade bland annat att 85 barn av de 100 barn som först genomförde språkscreeningen kvarstod språksvårigheterna och en viss procent av barnen fick tilläggsdiagnos i form av autism, dyslexi, selektiv-mutism. Schachinger Lorentzon m.fl. (2024) påvisade i sin forskning att när barnen återkom vid 6 års ålder och språktestades genom ESSENCE som står för Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. Det som då visade sig var att forskarna hittade fler områden som barnen uppvisade svårigheter i och som även hade fått fler diagnoser som i slutsatsen tolkats för att det är inte bara språket man behöver titta på när ett barn uppvisar svårigheter utan även kartlägga andra områden. 80 % procent vid 6 års ålder kvarstod i den diagnos de erhölet vid 2,5 år (DLD) och 24 % av barnen uppfyllde kriterier för andra neuroutvecklingsstörningar. Studien visar på svårigheterna med att upptäcka vad som är språksvårigheter och vad som kan vara andra bakomliggande faktorer som exempelvis en neuroutvecklingsstörning. Därför ser studien en klinisk metod som ESSENCE vara ett bra alternativ då metoden inte bara fångar upp språksvårigheter utan även svårigheter inom kognitiv funktion, motorik, sömn, ätande, beteende, sociala färdigheter och aktivitetsnivåer före åldern 3–5 år hos barn. Anledningen är att dels upptäcka tidigt och dels att få vetskap om vilka insatser och anpassningar som behövs göras. Övriga fynd som studien visade var att det fanns ingen differens på om barnet var enspråkig eller flerspråkig och att en andel av familjerna hade svårt att se vikten av tidiga insatser och tackade nej vid 6 års kontrollen. Studien förespråkar därför att det behövs mer forskning framöver kring föräldrars upplevelser om insatser till deras barn vid exempelvis språksvårigheter (Schachinger Lorentzon m.fl., 2024).

Singer m.fl. (2023) har genomfört en studie vars syfte är att undersöka kontextuella faktorer i tidig barndom vilka anses vara förebyggande alternativt riskfaktorer avseende kommunikativ delaktighet hos barn med språkstörning/DLD i skolåldern, syftet är också att synliggöra kunskapsluckor kring detta ämne. Som metod för studien användes scoping review där en sökning bland studier publicerade från januari 2007 till mars 2022 gjordes. Totalt granskades 8802 studier, varav 32 studier granskades kritiskt. Enligt Singer m.fl. (2023) kan kommunikativt deltagande hos barn med språkstörning inte enbart definieras av språksvårigheter utan påverkas i hög grad av kontextuella faktorer, vilka antingen kan stödja eller hindra kommunikativt deltagande. I studien hänvisar författarna till ett stort urval av aspekter när begreppet "kommunikativ delaktighet" används, då de avgör barns delaktighet i olika situationer. Kommunikativt deltagande handlar både om att bli förstådd och att förstå i sociala situationer, både genom verbal och/eller icke-verbal kommunikation.

Singer m.fl. (2023) beskriver att det saknas kunskap om olika typer av interventioner och modellens effekt på barns kommunikativa delaktighet, och konstaterar ett behov av mer forskning inom området. Barn som har DLD upplever olika former av kommunikativa hinder för delaktighet i olika omfattning. Här skulle kunskap kring kontextuella aspekter som berör kommunikativ delaktighet kunna hjälpa till att identifiera barn i riskzonen. Kunskap kan bidra till utveckling av interventioner för barn med DLD och därmed möjliggöra kommunikativt deltagande, medan förståelse och kunskap kring riskfaktorerna kan bidra till identifiering av de mest utsatta barnen och utveckla interventioner för att undanröja hinder (Singer m.fl., 2023).

Nordberg (2019) har i en studie undersökt hur personal på förskolan kan skapa en mer språkligt tillgänglig lärmiljö i "Tambur-situationen". Vidare undersöks på vilka sätt barns språkutveckling kan stödjas i denna situation, samt hur stödet av språk och kommunikation har förändrats i "Tambur-situationen" genom strukturerade kollegiala samtal och reflektioner. Videoinspelning och observationsverktyg är en metod som fångar detta och som använts i denna undersökning. I studien startar aktionen och intervention genom videoinspelning av situationen, följt av analys av observationerna och dokumentationen med ett observationsverktyg för att identifiera stöd för barnens språkanvändning samt hur vidareutveckling skulle kunna ske. Observationsverktyget används som stöd för att identifiera egenskaper i språkinlärningsmiljön (Nordberg, 2019). Sex veckor senare utfördes ännu en videoinspelning följt av observation, i syfte att kunna jämföra den första och andra observationen.

Enligt Nordberg (2019) visar resultatet att språkinlärningsmiljö genererade högre poäng än språkinlärningsinteraktioner. Vidare identifierades möjlighet till ökat stöd vad gäller språkinlärning samt åtgärder för att stödja lärare att utveckla metoder och strategier för att förbättra barnens språk och kommunikation. Resultatet i denna studie visar att personalens utvecklade stöd för språk och kommunikation kan ses som stöd eller hjälp för att utveckla språk och kommunikation för barnen i denna kontext. Nordberg (2019) anser att det är positivt att personalen utvecklar sitt språkutvecklande arbetssätt som de gör i denna studie i syfte att stödja barnens språkutveckling. Vidare anser Nordberg (2019) att de uppnådda resultaten ser lovande ut, och ger anledning till att inspirera personal på andra förskolor att arbeta på detta strukturerade sätt vad gäller stödjande av barns språk och kommunikation.

Sammanfattningsvis visar Schachinger Lorentzon m.fl. (2024) och Singer m.fl. (2023) i sina studier att de har gemensamt med att påvisa vikten av att tidigt upptäcka barn i språksvårigheter. Nordberg (2019) kompletterar med sin studie att påvisa hur förskolläraren kan utveckla sitt arbetssätt för att stödja språk och kommunikation för barn i förskolan. Detta kan kopplas till

vår studie genom att skyndsamt ge barn rätt stöd vid språksvårigheter och möjliggöra delaktighet i barnets utbildning.

4.2 Förskolepersonalens kompetens

I denna del kommer vi att presentera forskning som studerar inkludering, specialpedagogiska verktyg, relationer, undervisningens innehåll, lärande och delaktighet i förskolans olika lärmiljöer ur lärares perspektiv.

Palla och Vallberg Roth (2020) har genomfört en studie där syftet är att synliggöra uppfattningar hos förskollärare kring inkludering och specialpedagogiska verktyg vad gäller undervisning i språk och kommunikation i förskolan. Genom skriftliga reflektioner har förskollärare fått redogöra hur de arbetar inkluderande i undervisning i språk och kommunikation. Författarna har även undersökt vilka specialpedagogiska verktyg som blir synliga i förskolläraernas skriftliga reflektioner kring språk- och kommunikationsundervisning, samt hur de tänker att de ska användas (Palla & Vallberg Roth, 2020). Resultatet av det analyserade materialet visar att tyngdpunkten i undervisningen grundas på inkludering där alla barn är delaktiga samt en del av gruppen. De pedagogiska verktyg som lyfts fram beskrivs och nyttjas på ett inkluderande sätt och utformas till allmänna, snarare än specialiserade verktyg enligt författarnas tolkning. Palla och Vallberg Roth (2020) tar i studien upp en risk kring resultatet om det inkluderande förhållningssättet, där insatserna blir riktade mot gruppen och menar att man då riskerar att osynliggöra individen och individuella behov av stöd. Det får betydelsen att de yrkesverksamma är mer lyhörda vad gäller inkludering samt pedagogiska verktyg för alla barn, men inte vad gäller ett individperspektiv, som innefattar enskilda barn och därmed anpassningar och stöd på individnivå. I resultatet kan utläsas att centralt i en inkluderande förskola anses barns utveckling, lärande samt välbefinnande, och att alla barn har rätt att få det stöd som de är i behov av, pedagogiskt, socialt och fysiskt vara (Palla & Vallberg Roth, 2020).

I det analyserade materialet framkommer enligt Palla och Vallberg Roth (2020) att undervisning syftar till differentiering av material och metoder, och för att möjliggöra olika uttrycksformer, verbalt språk, kroppsspråk, tillämpas tecken som stöd och bildstöd. Sådan undervisning kan vara bra för alla barn, inte bara för barn vilka anses ha behov av stöd på individnivå. Vidare betonar författarna i sin studie att en inkluderande förskola med en inkluderande undervisning kräver ett förhållningssätt hos pedagogerna som grundar sig på kunskaper, färdigheter och attityder samt värderingar (Palla & Vallberg Roth, 2020). Resultatet visar uppfattningar om att det ska finnas tillgänglighet för barnen vad gäller olika språkmaterial, till exempel rim och sagor. Vidare anses differentiering vara något som implementeras vid utbudet av olika material att välja på i pedagogiska aktiviteter. Och även språksamlingar i mindre grupper, där man stödjer språklig medvetenhet genom till exempel materialet Bornholmsmodellen. Modellen kan beskrivas vara mellan generell och specialpedagogisk utbildning, då den skapades för identifiering och stödjande för barn med läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi till en början. I resultatet lyfter Palla och Vallberg Roth (2020) fram att relationen mellan specialpedagogik och allmän undervisning blir tydlig. Vilket väcker frågan varför det inom forskning samt i praktiken, skiljs mellan allmän och specialpedagogik, eller inkluderande utbildning, hur och vad syftar det till när det blir speciellt? (Palla & Vallberg Roth, 2020).

Rhoad-Drogalis m.fl. (2018) har undersökt sambandet på kvaliteten vid relationer mellan lära- ren och barn och barns inlärningsbeteende i förskolans olika lärmiljöer. Metoden som har används i studien är att samla in longitudinella data från 191 förskolebarn, genom att använda regressionsmodell som analysmodell för att få en överblick hur sambandet mellan relationer och inlärningsbeteende i förskolans lärmiljöer hänger samman över tid. Studien vill påvisa att

positiva relationer mellan lärare och barn har en stor betydelse i barnets fortsatta skolgång. Rhoad-Drogalis m.fl. (2018) beskriver vidare att språkkunskaper har relevans vid sociala interaktioner, då barnen i förskolan behöver interagera med andra barn både socialt och språkligt för att gynna deras progression. Studien lyfter fram betydelsen av positiva relationer mellan läraren och barnen i tre överlappande perspektiv det första är: *anknytningsteorin* det vill säga barnets uppfattningar om relationen mellan barnen och läraren och kan påverka barnets motivation i olika aktiviteter. Den andra är *motiverande perspektiv* och innefattar lärarens förmågor såsom motivation, sociala färdigheter och instruktionsmetoder. Och den sista är det *sociokulturella perspektivet* vilket innefattar kvaliteten på relationen mellan lärare och barn. Ett samband som studien också lyfter fram är att barn i förskoleåldern i språksvårigheter har en försvårad ingång till kamratrelationer då det sociala samspelet kräver en språklig förmåga och social förståelse. Detta samband kan enligt Rhoad-Drogalis m.fl. (2018) leda till att barnet upplever en exkludering i barngruppen och ett försvårat utgångsläge till socialt samspel och förhandlingsförmåga vid konflikter. Resultatet av studien visar vikten av relationen mellan lärare och barn och kännetecknas av en god och nära relation med låg frekvens av konflikter mellan lärare och barnen i olika lärmiljöer. Avslutningsvis visar studien att en god relation mellan lärare och barn bör ses som en process som aldrig tar slut och kräver förståelse, lyhördhet och en härvarande pedagog (Rhoad-Drogalis m.fl., 2018).

Akyol och Erdem (2021) har i en studie undersökt förskole- och grundskolelärares syn på barns deltagande i utbildningsinstitutioner. Artikeln använder en fenomenologisk ansats samt en kvalitativ forskningsmetod, i syfte att undersöka lärarnas uppfattningar och erfarenheter kring ett fenomen, det vill säga barns delaktighet i utbildningsinstitutioner. I studien skildras barns deltagande i utbildningsinstitutioner ur lärarnas perspektiv. Semistrukturerade intervjuer genomfördes med 16 lärare (8 förskollärare och 8 grundskollärare) vilka arbetar i förskolor och grundskolor i en provins i Turkiets inre Egeiska region. Lärares uppfattning om ett barns delaktighet inverkar på barnets deltagande i utbildningsinstitutioner, därmed behöver lärarnas attityder samt medvetenhet kring delaktighet undersökas för att kunna erbjuda deltagande (Akyol & Erdem, 2021). Studiens resultat visar att lärare har ett positivt perspektiv på barns delaktighet och bedömde att främja delaktighet är ett utvecklingsområde. För att omsätta rätten att delta i praktiken är det viktigt att lyssna på barnen, och för att ta tillvara barnens åsikter använder sig lärarna av metoder som diskussioner i grupp, frågor och svar samt drama, men upplever en del utmaningar bland annat kopplat till barns utveckling. Fortbildning och mentorsprogram behövs för att förbättra barns deltagande (Akyol & Erdem, 2021).

Norling (2019) har gjort en studie vars syfte är att undersöka hur förskollärare och lärare i förskoleklass samtalar om undervisningens innehåll i förhållande till barns språk-, läs- och skrivutveckling. Studien syftar också till att utveckla undervisningen för att stödja barnens progression mellan förskola och förskoleklass. Resultatet bygger på fyra fokusgruppsintervjuer med tjugotre verksamma förskollärare och lärare i förskoleklass som metod. Enligt resultatet erbjuds barn formella och informella strategier för att främja språk-, läs- och skrivutveckling. Undervisningens innehåll kopplas till läroplanernas målbeskrivningar och Bartons (2007) ekologiska teori (språk-, text- och läspraktiker). Det finns behov av att problematisera och diskutera undervisningen för att stärka progressionen mellan förskola och förskoleklass (Norling, 2019).

Enligt Norling (2019) identifieras olikheter i argument bland förskollärare i förskolan och lärare i förskoleklass beträffande informella och formella strategier för språk-, läs- och skrivutveckling samt hur dessa benämns i analysen. I både förskolan och förskoleklassen råder en överenskommen om betydelsen av lek och barns intressen som grund för verksamheten. Vidare skriver Norling (2019) att förskollärarna och lärarna betonar vikten av lustfyllt lärande vid både

informella och formella aktiviteter till exempel språklekar. I förskolan beskrivs språkpraktiker som kommunikation genom ansiktsuttryck och gester, begreppsutveckling samt varierat språk. I förskoleklass understryker lärarna betydelsen av meningsbyggnad och ordförståelse samt aktiviteter som främjar utvecklingen av barnens språkliga medvetenhet (Norling, 2019).

Sammanfattningsvis visar forskning vikten av att ha olika språkmaterial tillgängligt i lärmiljön och att ha språksamlingar i mindre grupper för att stödja barns utveckling och lärande. Det betonas att relationen mellan lärare och barn är avgörande och att en god relation kräver kontinuerlig förståelse, lyhördhet och närvaro från pedagogen. Lärares attityder kring delaktighet påverkar barnens engagemang i utbildningen. Lek och barns intressen framhålls som centrala för verksamheten, med fokus på lustfyllt lärande genom till exempel språklekar. Kommunikation i förskolan beskrivs som kroppsliga uttryck och ett varierat språk.

4.3 Språkutvecklande metoder och strategier

I denna del kommer vi att presentera forskning som särskilt studerar språkutvecklande metoder och strategier.

Palla (2023) har genomfört en studie i förskolan som undersöker hur yrkesverksamma i sin undervisning använder sig av TAKK som alternativt kompletterande kommunikation i förskolan. Studiens frågor behandlar hur yrkesverksamma i förskolan uttrycker var, när och för vem TAKK används samt hur och varför TAKK kan användas i förskolan. Palla (2023) beskriver i studien hur specialpedagogisk didaktik som begrepp och förhållningssätt kan tolkas vara en användbar metod vid undervisning i förskolan. Metoden som används i studien var webbaserat etnografi och härstammar från etnografisk forskning som tar sin utgångspunkt från internet. Deltagarna i studien plockades ur en Facebook grupp "*Förskolan.se*" och svaren samlades in från 30 yrkesverksamma personer inom förskolan.

I studien beskriver Palla (2023) att det finns behov av mer vetenskaplig forskning om specialpedagogisk didaktik i förskolan och att det finns kunskapsbehov om TAKK som specialpedagogiskt didaktiskt verktyg. Specialpedagogisk didaktik är ett nytt sätt att se på undervisning och hur den appliceras till att gynna lärandet i barngruppen och utförandet i undervisningen på förskolan. Vidare beskriver Palla (2023) att undervisning och utbildning som begrepp har sats i kontrast till barn i språksvårigheter.

Palla (2023) skildrar en norsk studie av Hannås och Hanssen (2016) som visade att förskolepersonal har utmaningar att undervisa barn i språksvårigheter i förskolan utifrån att det saknas specialpedagogiska kunskaper, kompetensutveckling och handledning i när det sker undervisning i förskolan. Som ett resultat av att pedagogerna upplevde att de inte har tillräcklig kunskap sjönk deras motivation till undervisning och tillit till sin egen förmåga att undervisa barn i språksvårigheter (Hannås & Hanssen, 2016). Det vill säga att det kräver kunskap om och förståelse för barn i behov av särskilt stöd för att skapa en lärmiljö, där barnen känner sig inkluderande och delaktiga i sin undervisning. Palla (2023) beskriver att TAKK är ett verktyg som används för att utveckla och stötta språk. Att barnet kan använda TAKK som stöd för samspel och kommunikation med andra innan det verbala språket har utvecklats i syfte att öka barnets möjligheter till andra kommunikationsvägar.

Palla (2023) lyfter fram studiens framgångsfaktorer med positiv språkutveckling vid användandet av TAKK. Pedagogerna gav i sina svar uttryck för ett holistiskt synsätt i sin undervisning genom att se inkludering utifrån att hela barngruppen ska ha inflytande och känna tillhörighet samt betraktas som en del av helheten. Å andra sidan beskriver Palla att det kan finnas en risk

för att pedagogen missar det barn som är i behov av särskilt stöd, som exempelvis vid språksvårigheter. Här menar Palla (2023) att specialpedagogisk didaktik kommer till användning då det samspelar mellan grupp och individ. I barngruppen blir varje barns styrkor och kunskaper en tillgång som ses gynna såväl individen som gruppen. Studien har visat att TAKK är ett verktyg för att skapa inkluderande lärmiljöer, där alla barn känner sig inkluderade och en del av gruppen. Å andra sidan krävs det att man som pedagog är lyhörd för barnens intressen och nyfikenhet (Palla, 2023).

Segeberby och Andersson (2024) har i en studie undersökt ”*Vikten av tidiga specialpedagogiska insatser i förskolan för en framgångsrik skolgång*”. Syftet är att få en uppfattning av identifiering samt specialpedagogiskt stöd för barn i språkliga svårigheter. Vidare ämnar studien jämföra barnens resultat i svenskämnet till årskurs 6 med det specialpedagogiska stödet. Studiens fokus behandlar specialpedagogiska insatser angående stöttning till förskolebarn vilka är i språklig sårbarhet samt deras pedagoger (Segeberby & Andersson, 2024).

Studien är grundad på longitudinella data med fokus på sex barn födda år 2003, vilka identifierats vara i behov av specialpedagogiskt stöd i sin språkutveckling före skolstart. Ytterligare metoder som användes i studien inkluderar kvalitativa semistrukturerade intervjuer och mejlkontakter samt resultat från nationella prov (Segeberby & Andersson, 2024).

Enligt resultatet har tidiga specialpedagogiska insatser i förskolan relevans för att skolgången ska bli framgångsrik. Studiens resultat illustrerar också vikten av tidig identifiering och adekvat stöttning till barn vilka är i behov av särskilt stöd. Förutom att det möjliggör att lyckas i skolan så kan tidiga specialpedagogiska insatser i förskolan göra att klyftan mellan barns olika förutsättningar till exempel bakgrund blir mindre (Segeberby & Andersson, 2024). Det är därmed av vikt att tidigt kartlägga barnens språkutveckling för att kunna identifiera barn vilka är i behov av särskilt stöd och sätta in stöd skyndsamt. Emellertid visar det sig att kunskaper om tidig identifikation av barn som är i behov av stöd i sin språkutveckling samt lämpliga insatser saknas hos ett stort antal förskollärare på grund av utbildningen och dess innehåll (Segeberby & Andersson, 2024). Segeberby och Andersson (2024) betonar i sin studie den viktiga roll som specialpedagogen har både när det gäller att identifiera och utforma insatser för det enskilda barnet, samt i att stödja pedagoger i deras arbete med barnets språkutveckling. Studien visar att tillgång till specialpedagoger i förskolan är av stor betydelse.

I en annan studie skriven av Fricke m.fl. (2013) undersöktes effekterna av språkliga interventioner hos yngre barn med språk- och lässvårigheter, i detta fall effekten av en 30-veckors språkintervention för barn i förskolan och grundskolan. Språkinterventionen i föreliggande studie utfördes under den sista terminen på förskolan och de två första terminerna i mottagningsklassen av utbildad personal (Fricke m.fl., 2013). Efter screening i 19 förskolor valdes 180 barn med de lägsta poängen på språkmätningar ut för att delta i en randomiserad kontrollerad studie, där barnen tilldelades antingen en muntlig språkintervention eller en väntande kontrollgrupp. Programmet syftade till att förbättra barnens ordförråd, utveckla berättarförmågan, uppmuntra till aktivt lyssnande och bygga upp självförtroendet när det gäller att tala självständigt (Fricke m.fl., 2013).

Fricke m.fl. (2013) visar att interventionen gav positiva resultat genom att den förbättrade barnens muntliga språk, berättarförmåga, fonologisk medvetenhet direkt efter interventionen samt efter sex månader. Vidare visar resultatet att tidiga insatser för barn med muntliga språksvårigheter effektivt kan stödja färdigheter som ligger till grund för läsförståelse. Resultatet visar också att språkinterventioner kan genomföras framgångsrikt av utbildad skolpersonal (Fricke

m.fl., 2013). Resultaten tyder dock på att ordförrådsundervisningens framgång kan bero på ålder och mängd träning. Grupp- och individuella sessioner verkar mer effektiva eftersom de möjliggör skräddarsydd undervisning för varje barn (Fricke m.fl., 2013).

Lundqvist m.fl. (2015) har i sin studie undersökt stödet för barn med särskilda behov i svenska förskolor. Fokus ligger på hur inkluderande utbildning främjar delaktighet och lärande, samt vilka insatser som görs i både inkluderande och specialiserade förskolor. Inkluderande utbildning bidrar till social rättvisa, motverkar diskriminering och stärker barns sociala och akademiska utveckling (Lundqvist m.fl., 2015). Vidare beskriver Lundqvist m.fl. (2015) att studien också analyserar utmaningar och möjligheter för att förbättra den pedagogiska miljön för dessa barn. Denna studie undersökte förmågor och behov hos barn i några grundskolor och specialiserade förskolor i Sverige, beskrev det stöd som utformats för att öka barns delaktighet och lärande samt jämförde skillnader i stödinsatser mellan dessa förskoleformer. Metoden bestod av åtta gruppintervjuer med 29 personer vilka arbetar på förskolan, lärare, barnskötare, lärarasistenter och logoped (Lundqvist m.fl., 2015). Det genomfördes även observationer av behov och förmågor samt stödmöjligheter i lärmiljöerna, samt informella samtal mellan forskare och personal kring dessa aspekter. I Sverige benämns barn med särskilda utbildningsbehov som "barn i behov av särskilt stöd" eller "barn i svåra situationer", vilket understryker vikten av att se barns svårigheter i förhållande till den omgivande miljön, det vill säga relationella och kontextuella faktorer (Lundqvist m.fl., 2015).

Enligt resultatet inkluderar stödinsatser till exempel visuella scheman, tidshjälpmedel, särskilda leksaker och utrustning, individanpassad träning (t.ex. tal- och språkträning), kamratstöd i lek och andra aktiviteter samt stöd vid övergångar mellan aktiviteter. Resultatet visar att förskolorna använde både anpassningar i lärmiljön och stöd av pedagoger som integrerades i dagliga aktiviteter, vilket visade sig vara effektivt för att möta barnens behov (Lundqvist m.fl., 2015).

Sammanfattningsvis har tidigare forskning visat vikten av en språkligt tillgänglig lärmiljö och hur den kan bidra till att stimulera barnets språkutveckling, samtidigt som tidigare forskning har visat vikten av förskollärarens kompetens som möjliggörare till barns delaktighet. Sista delen av tidigare forskning behandlande olika språkutvecklande metoder och strategier som bland annat bildstöd och TAKK.

5 Teoretiska utgångspunkter

I denna studie används en fenomenologisk ansats för pedagogisk forskning, detta för att undersöka hur människor upplever sin verklighet och för att förstå samt utforska individers upplevelser, livsvärld och egna berättelser. Den fenomenologiska forskningsansatsen syftar till att belysa människors levda erfarenheter av ett fenomen (Jacobsson & Skansholmen, 2019; Kvale & Brinkmann, 2014). I denna del kommer fenomenologi, och specifikt livsvärldsfenomenologi som valts för studien, att beskrivas närmare. Inom ansatsen är det vissa begrepp som är viktiga för den här studien, dessa är livsvärld, regional värld, levd kropp, levt rum och intersubjektivitet, vilka vi kommer att beskriva och utveckla nedan.

5.1 Fenomenologi

Enligt Kvale och Brinkmann (2014) etablerades fenomenologi som filosofi av Edmund Husserl (1859–1938) omkring år 1900 och utvecklades vidare av bland annat Martin Heidegger (1889–1976), Jean-Paul Sartre (1859–1938) och Maurice Merleau-Ponty (1889–1976). Upplevelsen samt medvetandet var till en början frågan för fenomenologin, som därefter också kom att omfatta den mänskliga livsvärlden, och senare dessutom till att inkludera människans kropp och handlande (Kvale & Brinkmann, 2014). Den fenomenologiska filosofin ligger till grund för de ontologiska antaganden och kunskapsanspråk man kan göra vid en empirisk fenomenologisk studie.

5.1.1 Fenomenologisk forskningsansats inom empirisk forskning

Fenomenologi fokuserar på att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem (Kvale & Brinkmann, 2014). En fenomenologisk studie bygger på kvalitativ metod som grundar sig i filosofi och fokuserar på hur en ”sak”, det vill säga ett fenomen erfars av någon i en kontext. Denna forskningstradition har utvecklats över flera discipliner och har olika tillvägagångssätt, men gemensamt är att undersöka fenomen, ”det som visar sig”, så noggrant som möjligt för att förstå levd erfarenhet (Friberg & Öhlén, 2021). Enligt Bengtsson (2005) innebär en fenomenologisk undersökning ”en vändning mot sakerna” (s. 11), det vill säga att följa hur dessa upplevs, för att genom analysen nå en förståelse av fenomenets innebörd (Bengtsson, 2005). Forskaren bör underlätta för deltagaren att ge uttryck och möjliggöra dialoger utifrån deltagarens levda erfarenheter i syfte att synliggöra de fenomen som studien undersöker (Friberg & Öhlén, 2021).

5.2 Livsvärld, regional värld, levd kropp, levt rum och intersubjektivitet

5.2.1 Livsvärld

Husserl introducerade begreppet ”livsvärlden” för att förtydliga hypoteser om kunskap (epistemologi) och verklighet (ontologi). Med utgångspunkt i livsvärlden är våra förgivettagna upplevelser både subjektiva och intersubjektiva, samt relativa. Liv och värld kan gemensamt ses som en helhet – mellan subjekt och objekt, kropp och själ, individ och samhälle (Friberg & Öhlén, 2021). Inom fenomenologi är vi alltid riktade mot något fenomen, denna riktadhet kallas för intentionalitet, enligt Friberg och Öhlén (2021).

Berndtsson (2001) beskriver livsvärlden som den vardagliga värld där vi lever och agerar, fylld av interaktioner med både människor och ting. Detta skapar en komplex verklighet där subjektiva och objektiva relationer sammanflätas, vilket gör världen varken helt objektiv eller subjektiv. Livsvärlden fungerar som en brygga mellan dessa perspektiv (Berndtsson, 2001).

Språksvårigheter är något som existerar för vissa barn i deras livsvärld. Det får i denna studie betydelsen att alla trots olika svårigheter och utmaningar ska få möjlighet att utifrån sina förutsättningar delta i undervisningen som erbjuds i samspel med andra, fast på olika sätt, det vill säga med olika stödinsatser. Det handlar om att förskolan ska skapa möjlighet till delaktighet för barn i språksvårigheter och att undanröja hinder för lärande.

Livsvärlden är den värld som vi alltid redan lever i tillsammans med andra människor och som vi kan stå i ett kommunikativt förhållande till. Livsvärlden är således en social värld med mänskligt skapade föremål och mänsklig organisering av livet, traderat från människa till människa (Bengtsson, 2005, s. 18).

I förhållande till livsvärlden framhålls i denna studie individers interaktion och ett relationellt perspektiv, då livsvärlden är en social värld (Bengtsson, 2005).

5.2.2 Regional värld

Enligt Bengtsson och Berndtsson (2015) lever vi i olika regionala världar som hemmet, arbetet och fritiden. Dessa världar bildar delar av en individs hela livsvärld och är oftast åtskilda genom att de finns på olika platser men också för att de har olika karaktär. Varje värld har sina specifika aktiviteter och föremål, samt ett unikt sätt för människor att interagera. Därför utvecklar individer motsvarande identiteter och språk för varje värld, vilket ger mening åt allt inom den (Bengtsson & Berndtsson, 2015).

Bengtsson och Berndtsson (2015) beskriver skolan som regional värld främst i egenskap av en arbetsplats för lärare och elever, där huvudfokus ligger på utbildning. Lärare ska här stödja elevers lärande i byggnader designade för detta ändamål. I skolvärlden finns material bestående av läromedel, läroplaner och andra styrdokument, den innehåller också till exempel datorer, bord och stolar. Individen och den regionala livsvärlden är sammanflätade i skolan (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Eleverna möter en färdig värld de inte valt själva, som består av lokaler, personal och tradition. Skolan får mening genom förståelse och användning av både lärare och elever. Händelser och handlingar beskrivs av Bengtsson och Berndtsson (2015) erhålla sin betydelse genom individernas tolkningar och reaktioner. Identiteten i skolan är ofta hänvisad till rollerna som elev och lärare, men dessa roller utförs individuellt.

Förskolan kan i föreliggande studie ses som en regional värld, en förskolevärld. Förskolan har ett specifikt uppdrag, den har en läroplan samt andra styrdokument att följa. Här arbetar förskollärare och annan personal utifrån läroplanens intentioner. Genom att tillämpa olika förhållningssätt och arbetssätt ska förskolan möta barnen vilka befinner sig där. Förskolan innehar olika material för att främja lärande utifrån läroplanens intentioner, där språkmateriel har en stor del. På detta vis förstår vi förskolan som en regional värld inom ramarna för denna studie.

5.2.3 Levd kropp

Rosell och Johansson (2019) förklarar att Merleau-Ponty tillämpar benämningen *levd kropp* för att skildra sambandet mellan kropp och värld, den levda kroppen formar människors syn och uppfattning av världen. Bengtsson (2013) beskriver kropp och sinne som sammanflätade i den levda kroppen och är närvarande i allt vi gör och erfar.

Den levda kroppen är subjektet för allt vi gör och vår tillgång till världen. Om vår kropp påverkas förändras vår upplevelse av världen (Bengtsson, 2013). Enligt Berndtsson (2001) menar Merleau-Ponty att kroppen bör vara utgångspunkten, den interagerar med världen och förankrar oss i vår omgivning samt fungerar som subjekt och objekt (Berndtsson, 2001). Även Bengtsson (2015) ger denna beskrivning av den mänskliga kroppen, som objekt och subjekt. Vidare talar Berndtsson (2001) om att kroppen är en fysisk grund för sinnesförmågor och ger oss tillgång till olika tidsperioder genom vårt medvetande. Till skillnad från andra objekt, där vi kan ändra perspektiv genom fysisk förflyttning, kan vi inte anta ett externt perspektiv på vår egen kropp. Kroppen följer alltid med oss och vi kan inte betrakta den ur en annan synvinkel (Berndtsson, 2001).

I klassrumsmiljön har känslor och omgivning en betydande roll enligt Lilja (2015), som beskriver vidare att helheten, som utgörs av kropp, själ, känslor och erfarenheter, det vill säga levd kropp, är viktig för människors lärande (Lilja, 2015). Barnens kommunikation förstår vi som djupt förankrad i kroppens relation till världen (Rosell & Johansson, 2019).

I denna studie får levd kropp betydelsen av att barn i förskolan lär med alla sinnen. För att befästa lärande behöver de använda hela kroppen. Vilket innebär att till exempel visuellt stöd behöver användas som stödinsatser för att förstärka det talade språket.

5.2.4 Levt rum

Enligt livsvärldsansatsen är rummet både fysiskt och kognitivt, en konkret upplevd verklighet, det kan därmed förstås som ett levt rum (Bengtsson, 2004a). Människors existens har en rumslig dimension, vilket betonar att det upplevda rummet har den mänskliga kroppens position som utgångspunkt och innehåller horisonter som begränsar individen. Olika stämningar erfars i rummet där människan både existerar och befinner sig (J. Udd, personlig kommunikation, 18 oktober, 2024).

För att kunna förstå betydelsen i förskolans kontext blir levt rum ett samspel mellan hur barnen knyter an till platser, barn i förskolan och pedagoger. Koller och Farley (2019) har forskat hur anknytning mellan vuxna och barn samspelar med rummet och vilken betydelse det kan ha för barnets lärande. Levt rum innebär hur individen relaterar till det som sker specifikt på platsen och med vilka andra individer som man erfar rummet tillsammans med. Det vi upplever i ett här-och-nu-perspektiv med andra individer skapar de referensramar som barnet vidare bär med sig till andra platser och i andra aktiviteter. Platser och anknytningen till platser kan ses som en grund för skapandet av relationer (Koller & Farley, 2019).

Alerby (2019) menar att en byggnad blir en skola genom att fyllas med elever och lärare, där pedagogiken tar form. Skolans rum påverkar de människor som vistas där både i nutid och framtid. Elever och lärare erfar skolans rum och aktiviteter på olika sätt, vilket skapar komplexa relationer mellan rummen och människorna där (Alerby, 2019). Vidare beskriver Alerby (2019) att rummets egenskaper inte bara är materiella eller idémässiga utan inkluderar även dess nytta, rummet kan nyttjas av någon till något, vilket kräver ett subjekt som upplever rummet. Klassrummet börjar och slutar vid väggarna, men läraren kan bara kontrollera elevernas fysiska närvaro, inte deras mentala. Eleverna kan förlora koncentrationen, särskilt om läraren inte lyckas engagera dem med sin undervisning. Människor och rum samspelar ständigt, och det finns ett ömsesidigt samspel dem emellan. För att skapa ett pedagogiskt rum krävs att elever och lärare bebor det. Livsvärldsansatsen kan användas för att förstå människa-rum-relationer teoretiskt och empiriskt (Alerby, 2019). Se även Rosell och Johansson (2019).

Levt rum kopplat till vår studie innebär lärmiljöns betydelse för barns utveckling och lärande, vilket innefattar den fysiska, sociala och pedagogiska lärmiljön. Lärmiljön kan innehålla olika stödstrukturer, visuellt stöd, bildstöd, TAKK. I denna är det av vikt att pedagoger gör barnen delaktiga och lyckas engagera dem i undervisningen utifrån barnens olika förutsättningar och förmågor.

5.2.5 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet som begrepp förklaras utifrån det som sker mellan två eller flera subjekt, det vill säga dialoger och interaktioner som utbyter kunskaper och avslöjar syfte med dialogen och vad som ges plats i ett här och nu perspektiv (Merleau-Ponty, 1995). Berndtsson (2001) beskriver att konceptet av den levda kroppen också förstås utifrån andra människor som levda kroppar. Vidare refererar Berndtsson (2001) till Merleau-Ponty som beskriver att vi föds in i en social värld, där kulturen och dess historia existerar före oss, genom de människor som finns före oss blir vi introducerade till denna värld. Merleau-Ponty (1995) framhåller att interaktion innebär en dynamik mellan levda kroppar, vilket omfattar både den fysiska kroppen samt medvetandet i interaktionen, och inte enbart en relation mellan subjekt. Vid en analys av begreppets komponenter framstår intersubjektivitet som en relation mellan olika subjekt (Berndtsson, 2001).

I likhet med Berndtsson (2001) som menar att språket är ett av de mest grundläggande verktygen vi har för att kommunicera i vår ömsesidiga värld, beskriver Johansson (2005) att Merleau-Ponty (1995) betonar att språket spelar en särskild roll i vår förståelse av andra. I dialogen mellan individer skapas en gemensam grund, där tankar och ord vävs samman genom samtalet och bildar en gemensam handling. Vidare menar Johansson (2005) att människor föds in i en intersubjektiv värld som delas med andra, och att interaktionen med andra, enligt Merleau-Ponty (1995), är förutsättningen för att förstå dem (Johansson, 2005). Berndtsson (2001) hänvisar vidare till Merleau-Ponty (1995) som anser att världen är fundamentalt social och intersubjektiv; vi delar våra liv med andra i en gemensam verklighet. Att vara tillsammans och att utföra aktiviteter gemensamt utgör enligt Rosell och Johansson (2019) olika aspekter av intersubjektivitet. Förskolan kan, baserat på Merleau-Pontys teori (1995), betraktas som ett intersubjektivt fält bestående av kroppsliga existenser och en mängd förnimbara fenomen, konkreta såväl som abstrakta (Rosell & Johansson, 2019).

Intersubjektivitet blir viktigt i vår studie för att förstå den viktiga interaktionen och relationen mellan individer, subjekt och objekt.

6 Metodologi

I följande stycken redogörs arbetets metodologiska utgångspunkter om val av metod, urval, genomförande, bearbetning och analys, trovärdighet, inter- och intrabedömarreliabilitet, överförbarhet, pålitlighet och anpassningsbarhet. I metod kommer vi gå igenom och beskriva hur de forskningsetiska principer som ligger till grund för studien tillämpats. I genomförandet beskrivs vilken forskningsansats som använts och hur vi har gått till väga vid intervjuerna. Vidare beskrivs hur insamlat datamaterial som valts att tillämpa i studien bearbetats och analyserats.

Vi valde tematisk analys i studien utifrån Alvinus m.fl. (2023) och Finlay (2021). Alvinus m.fl. (2023) beskriver att tematisk analys är ett kvalitativt analytiskt verktyg som används för att påvisa vad deltagarna har gemensamt och genom att tolka, identifiera, kategorisera och analysera mönster i intervjuerna med syfte att urskilja temat i studiens resultat. I en tematisk analys kan fenomenet studeras på djupet, det vill säga att under intervjun kan frågorna spegla deltagarnas tankar, känslor och erfarenheter, samt med hjälp av följdfrågor kan svaren förtydligas och fördjupas (Alvinus m.fl., 2023). Detta skapar en grund för arbetet med att analysera insamlat datamaterial och tolka deltagarnas upplevelser och perspektiv. Enligt Finlay (2021) så är en bra tematisk analys att forskaren har varit aktivt delaktig och har förmågan att reflektera över sin egen analys med målet att uppvisa en transparens i och under forskningsprocessen. "En "bra" tematisk analys uppstår inte bara – den måste aktivt "arbetas med"; det innebär noggrann utvinning och rekonstruktion" (ibid. s. 104). Med stöd av Finlays (2021) beskrivning så ligger studiens tematiska analys nära Smiths version av tolkande fenomenologisk analys (Smith m.fl., 2009), som vi har inspirerats av i studien och skriver därmed in oss i den tolkande fenomenologin.

6.1 Metodval

Avsikten med studien är att utifrån en livsvärldsansats synliggöra förskollärares livsvärld i relation till fenomenet delaktighet i förskolans kontext för barn i språksvårigheter. Metoden valdes ut i syfte att synliggöra förskollärares levda erfarenheter, beskrivningar och uppfattningar kring språksvårigheter. Studien ämnar också skildra hur delaktighet som begrepp används för att beskriva hur barn med språksvårigheter kan göras delaktiga i lärmiljön. För att uppnå studiens syfte så har en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer använts. Ingerman (2021) beskriver semistrukturerad intervju som ett samtal där det ställs frågor till den som intervjuas, samt att intervjuerna kräver förberedelse, kunskap och öppet sinne för att kunna lyssna och tolka vad som sägs eller uttrycks under samtalet (Ingerman, 2021).

Studien använder en fenomenologisk forskningsansats för att undersöka förskollärares levda erfarenheter av att skapa delaktighet för barn i språksvårigheter i förskolan. Jacobsson och Skansholmen (2019) beskriver den fenomenologiska ansatsen som ett sätt att förstå och utforska individers upplevelser, livsvärld samt egna berättelser, vilket gör den tillämplig för studien. Enligt Bengtsson (2005) innebär en fenomenologisk undersökning att vända sig till "sakerna" själva och följa hur dessa upplevs, för att genom analysen nå en förståelse av fenomenets innebörd. Också Kvale och Brinkmann (2014) framhåller att fenomenologi är en relevant ansats för att förstå människors upplevelser av ett fenomen. Kvalitativa forskningsintervjuer fokuserar på intervjupersonens vardagsvärld, som upplevs direkt utan behov av förklaringar (Kvale & Brinkmann, 2014). Detta knyter an till hur Berndtsson (2001) beskriver livsvärlden som den vardagliga värld där vi lever och agerar, fylld av interaktioner med både människor och ting.

Detta skapar en komplex verklighet där subjektiva och objektiva relationer sammanflätas, vilket gör världen varken helt objektiv eller subjektiv.

6.2 Urval

Inledningsvis bestämde vi oss för hur många förskollärare som verkade rimligt att intervjua inom tidsramen för examensarbetet, och samtidigt generade tillräckligt med empiri för att kännetecknas som en kvalitativ studie. De deltagare som valdes ut i studien är tio legitimerade förskollärare som har arbetat mellan fyra och 25 år inom förskolans utbildning. Studien genomfördes på nio olika förskolor i två olika kommuner i Mellansverige. Intervjuerna var mellan 45 minuter och 75 minuter långa.

Val av deltagare gjordes utifrån att ge ett användbart underlag för studien genom att uppvisa variationer i deltagarnas erfarenheter och skildringar. Ett målstyrt urval har använts, vilket blir av betydelse då val av deltagare gjordes utifrån studiens syfte. Det målstyrda urvalet har skett genom homogent snöbollsurval. Målgruppen är förskollärare och uteslutande kvinnor, som inte kan ses som ett medvetet val, utan en följd av att förskollärare är ett dominerande val av yrke för kvinnor (Alvehus, 2019). Utifrån forskningsfrågorna studerades en specifik grupps levda erfarenheter i förskolan. Vi har även strävat efter att ge studien en bredare kunskapssyn på de levda erfarenheterna kring delaktighet med barn i språksvårigheter (Patton, 2002).

Innan möjliga informanter kontaktades, inhämtades godkännande från rektorn för de aktuella förskolorna att intervjuer kunde genomföras. Därefter kontaktades deltagarna via mail med en förfrågan om deltagande i intervjustudie (se bilaga 2) och information om behandling av personuppgifter i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet samt samtycke till deltagande (se bilaga 3). Vi skickade intervjuguiden (se bilaga 1) i förväg, med syftet att deltagarna skulle få möjlighet att skapa en förförståelse för studiens innehåll och frågor samt minska stressen vid intervjuerna vilket kan bidra till studiens kvalitet. Nackdelar med att skicka intervjuguiden i förväg är att studien går miste om spontana svar och att tillfrågad förskollärare kan avstå utifrån tidsbrist och brist i tilliten till egen kunskap och möjlighet att bidra till studiens resultat (Bryman, 2018).

6.3 Genomförande

Inför intervjuerna genomfördes två intervjuer för att testa relevansen i intervjuguidens frågor och testa tekniken samt ljudkvalitet, de anses därmed vara pilotintervjuer (Bryman, 2018; Wide & Hakenberg, 2021). Första pilotintervjun tog 30 minuter och andra pilotintervjun tog 38 minuter. Efter pilotintervjuerna analyserade vi insamlad empiri och såg att intervjufrågorna behövde justeras och utvecklas med intentionen att nå fram till förskollärarnas levda erfarenheter. Empirin från pilotintervjuerna valdes sedan bort i studiens resultatdel. Studiens intervjuguide strukturerades upp med en förberedande del innehållande tre frågor som sedan gick över och delades in i tre kategorier med 13 antal frågor (se bilaga 1). Syftet med en semistrukturerad intervjumetod var att vid intervjuerna möjliggöra följdfrågor och ett innehållsrikt, fördjupat empiriskt material som kan stärka studiens trovärdighet (Alvinus m.fl., 2023). Flertalet av intervjuerna har ägt rum i förskolans samtalsrum med avsikt att skapa en intervjumiljö som är ostörd och där deltagaren ges möjlighet att ge uttryck för sina levda erfarenheter (Esaiasson m.fl., 2024). En annan aspekt av intervjumiljöns betydelse är att vi som intervjuare kan se och tolka mimik, gester och kroppsspråk. Vidare betonar Nilsson och Waldemarson (2021) vikten med kommunikation under fysiska intervjuer och skildrar icke-verbal kommunikation som kan

påverka uppfattning och samspel mellan intervjuaren och deltagaren (Nilsson & Waldemarson, 2021). Två av intervjuerna genomfördes digitalt, vilket kan innebära flera nackdelar så som begränsad icke verbal kommunikation exempelvis ögonkontakt, kroppsspråk. Det kan även innebära minskad närvaro och engagemang. Tekniska hinder kan inträffa som kan påverka intervjuens flöde. Det sista är etiska ställningstaganden det vill säga att det kan vara svårt att säkerställa deltagandes samtycke och konfidentialitet digitalt (Nilsson & Waldemarson, 2021).

Innan intervjuerna påbörjades informerades deltagarna om studiens syfte samt dess bidrag till kunskapsfältet. Varje deltagare erhöll information om att intervjun skulle pågå mellan 45 och 75 minuter, samt att de har rätt att avbryta sitt deltagande i studien när som helst, både före, under och efter intervjun. Intervjuerna spelades in med deltagarnas tillåtelse, genom användning av en mobiltelefon inställd på flygplansläge. Deltagarna har blivit informerade om att det finns två personer som skriver studien och att en handledare finns tillgänglig för ytterligare frågor. De har också fått information om att de kan ta del av studien efter att den har blivit godkänd och publicerad i Gupea.

6.4 Bearbetning och analys

Intervjuerna som genomfördes för studien har transkriberats och analyserats för att klarlägga vad som har sagts och för att se detaljerna som har framkommit under intervjun. Transkriberingen tog mellan sex till åtta timmar och genererade 10 till 15 sidor per intervju. Som tidigare nämns i metodologidelen så har datamaterialet analyserats genom tematisk analys i en tolkande fenomenologisk ansats (Finlay, 2021). Alvinus m.fl. (2023) beskriver tematisk analys som ett kvalitativt analytiskt verktyg som används för att påvisa vad deltagarna har gemensamt och skillnader genom att tolka, identifiera, kategorisera och analysera mönster i intervjuerna med syfte att urskilja teman i studiens resultat. Målet med de framtagna teman är att påvisa studiens teoretiska bidrag i en påvisad kunskapslucka, samt analysera och diskutera resultaten med hjälp av tidigare forskning (Alvinus m.fl., 2023).

Anledningen till valet av tematisk analys är att fenomenen kan studeras på djupet, det vill säga att under intervjun kan frågorna spegla deltagarnas tankar, känslor och erfarenheter, samt undersöka hur människor upplever sin verklighet och för att förstå samt utforska individers upplevelser, livsvärld samt egna berättelser (Jacobsson & Skansholmen, 2019; Kvale & Brinkmann, 2014). Däremot upplevdes svagheter med att använda tematisk analys med den stora mängden insamlade data som blev svåröverskådlig, vilket kan innebära en risk att man endast skrapar på ytan och inte kommer på djupet (Alvinus m.fl., 2023). Utifrån det genomgångna materialet har olika teman tagits fram som presenteras i resultatdelen (Bryman, 2018). Dessa teman ligger till grund för vad själva studien har kommit fram till och utifrån studiens syfte och frågeställningar. Resultatdelen har sedan kopplats till befintlig forskning och de teoretiska utgångspunkterna som har nämnts i den teoretiska delen det vill säga livsvärld, regional värld, levd kropp, levtt rum och intersubjektivitet.

6.5 Kvalitetskriterier vid kvalitativ forskning

För att kvalitetssäkra studien så har olika kriterier som kännetecknar kvalitativ forskning använts. Målet blir dels att synliggöra företeelser och dels upptäcka fenomen inom studerad kontext för att få en djupare förståelse kring valda forskningsområden (Ödman, 2016). I studien innebär det att utforska och belysa dels förskollärares uppfattningar kring språksvårigheter och dels hur delaktighet upplevs av förskollärare vid exempelvis undervisning. Finlay (2021) skri-

ver i sin artikel om fyra nyckelkriterier för en utvärdering av tematisk analys de fyra R:en (Rigor, Relevans, Resonance, Reflexivity, det vill säga noggrannhet, relevans, resonans, reflexivitet). Vid kvalitativ forskning bör man ta hänsyn till dessa fyra kriterier som appliceras till vår studie.

Första kriteriet är *noggrannhet* som innefattar att vi systematiskt gått igenom insamlade data och tematisk analyserat samt kopplat till forskningsfrågorna. Det andra kriteriet är *relevans* som för föreliggande studie innebär att visa på studiens värde och tillämpning genom att studien kan bidra till ökad insikt inom delaktighet för barn i språksvårigheter i förskolan. Det tredje kriteriet är *resonans* som för denna studie innefattar en möjlighet att sätta vår prägel och upplevelse av studien med förhoppning att engagera läsaren på ett djupare fenomenologiskt plan. Det fjärde och sista kriteriet är *reflexivitet* som för studien innebär att vi som författare är självmedvetna om vår roll som författare med egna levda erfarenheter som kan ha en viss påverkan i skrivandet av studien (Finlay, 2009). Genom att använda de fyra R:en kan vi som författare till den här studien säkerställa att vår tematiska analys är av hög kvalitet och att studien kan bidra till en djupare förståelse för det undersökta fenomenet.

6.5.1 Trovärdighet

Trovärdighet handlar om att med texten uppnå läsarens upplevelse att relatera till vad som står i studien, det vill säga att läsaren kan relatera till egna referensramar. För denna studie innebär det ett intresse av att se förskollärares levda erfarenheter av delaktighet för barn i språksvårigheter och hur vi eventuellt kan se och påvisa ett samband med vad tidigare forskning, styrdokument och relevant litteratur beskriver. Vi har även använt oss av vår handledare samt varandra som medförfattare för att analysera rådata i syfte att kontrollera studiens trovärdighet. Syftet är att säkerställa riktning på studiens valda forskningsområde samt hur skrivna tolkningar i studien styrks med litteratur från tidigare forskning (Alvinus m.fl., 2023).

6.5.2 Inter- och intrabedömarreliabilitet

Studien är genomförd av två studenter som har gått igenom intervjuerna och delat in svaren i teman. Det studien fokuserat på är gemensamma nämnare av samma fenomen som kan tolkas i studiens resultat och diskussion. Tillvägagångssättet blir på så vis att påvisa studiens interbedömarreliabilitet, det vill säga när man i en studie är två eller flera som bedömer samma fenomen. För att stärka studien ytterligare har vi till stöd för studiens interbedömarreliabilitet en handledare som ger feedback på överensstämmelsen av exempelvis indelning utav olika teman. *Interbedömarreliabilitet* står i kontrast till *intrabedömarreliabilitet* det vill säga när studien har en författare som bedömer samma fenomen men vid olika tidpunkter (Alvinus m.fl., 2023).

6.5.3 Överförbarhet

Syftet med studien är att skapa en djupare förståelse inom *delaktighet i förskolan för barn i språksvårigheter*. I studien används livsvärlds fenomenologi för att fånga förskollärares levda erfarenheter i kontext med barns delaktighet som upplevs vara i språkliga svårigheter. Studiens resultat är ett resultat av levda erfarenheter hos deltagarna som är i fokus för studien och studiens forskningsfrågor. Vår strävan med studiens resultat är att de insikter studien bidrar med också kan vara överförbara för praktiker, studenter och forskare inom kunskapsfältet specialpedagogik (Alvinus m.fl., 2023).

6.5.4 Pålitlighet

För att säkerställa studiens pålitlighet ska andra studenter läsa studien och granska för att påvisa konsekvens, spårbredd och transparens (Alvinus m.fl., 2023). Eftersom studien har två författare innebär det att vi varje vecka har haft en pågående dialog om hur studien fortlöper, vad som behöver korrigeras och hur vi går vidare samt vem som gör vad och när. Bryman (2018) beskriver samförfattande som en överenskommelse mellan två eller flera författare, där fördelning av arbetet i texten blir synlig genom att textens resultat är samstämmigt, transparent och trovärdigt. Genom att granska studiens pålitlighet vid en opponering får man som forskare svar på styrkor och svagheter i studien eller om rätt metod tagits fram för att utforska tänkt fenomen eller om texten hänger ihop med tänkta frågeställningar (Alvinus m.fl., 2023).

6.5.5 Anpassningsbarhet

Anpassningsbarheten i arbetet avgörs i huruvida tolkning och resultat hänger samman som en röd tråd genom arbetet och på så sätt visas transparens över hur vi har kommit fram till slutsatsen. I studien ska det konsekvent gå att härleda tillvägagångsätt och också motivering till varför olika beslut, kategoriseringar och valda teman togs (Alvinus m.fl., 2023). Första steget i analysarbetet bestod av att vi läste in oss på empirin och skapade en förståelse för vilka svar på forskningsfrågor som framträdde och som kunde användas för att påvisa vad deltagarna hade gemensamt. Genom att analysera, identifiera, kategorisera mönster i intervjuerna i syfte att urskilja teman i studiens resultat. Sedan har deltagarnas levda erfarenheter tolkats med hjälp av tolkande fenomenologisk analys enligt Alvinus m.fl. (2023); Finlay (2021) och Smith m.fl. (2009), och relevanta citat utifrån empirin har använts och sedan tolkats med hjälp av teoretiska begrepp. I resultatdiskussionen har vi tittat närmare på hur syfte och forskningsfrågor samt tidigare forskning sammanflätas till forskollärares levda erfarenheter av arbetet med att skapa delaktighet för barn i språksvårigheter i förskolan.

6.6 Etik

Vid samhällsvetenskaplig forskning finns etiska dimensioner att ta hänsyn till, dels mot de personer som tackar ja till att delta i studien och dels rätten till att fritt och obehindrat praktisera tänkt forskning (Berggren & Skansholm, 2022). Inför den planerade studien krävdes noga etiska överväganden för att säkerställa vetenskaplig kvalitet i studiens resultat (Kvale & Brinkman, 2014). I studien har utifrån val av metod och med hänsyn till etiska krav, de fyra forskningsetiska principerna enligt god forskningsed följts (Vetenskapsrådet, 2024). Den första principen *att göra gott* innebär att studien kommer att bidra till ny kunskap inom det specialpedagogiska fältet. Den andra principen *att inte skada* innebär att värna om deltagarna genom att de har informerats om hur vi förvarar det insamlade materialet och säkerställer att materialet endast används för studiens syfte genom att anonymisera, samt makulera datamaterial efter godkänt examensarbete. Den tredje är *att respektera självbestämmande* vilket innebär att deltagaren tackar ja frivilligt och ger sitt samtycke till att delta i intervjun som ligger till grund för studien och att deltagarna när som helst kan avbryta sitt deltagande i studien (se bilaga 3). Den fjärde och sista principen är att upprätthålla rättvisa och uppfylls genom ett likvärdigt val utav deltagare, det vill säga att enbart forskollärare som kan relatera och bidra till studien utifrån sina levda erfarenheter och inhämtade kunskaper från forskolläraryrket har intervjuats (Vetenskapsrådet, 2024).

I förarbetet till intervjuerna informerades deltagarna om syftet med valt forskningsområde samt varför forskollärare som grupp var intressant för denna studie. Studien har också tagit hänsyn

till etiska faktorer för god forskning etik, och informerat om handledaren i studien samt studenternas kontaktuppgifter (se bilaga 2) (Alvinus m.fl., 2023).

6.7 GDPR

Alla deltagare som medverkade i studien fick information utifrån en GDPR- blankett framtagen av Göteborgs universitet med titeln “*Information om behandling av personuppgifter i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet och samtycke till deltagande i arbetet*” (se bilaga 3). Blanketten redogör för hur deltagarnas personuppgifter hanteras i studien, vem som ansvarar för behandling av personuppgifter, studiens syfte och deltagarnas rättigheter enligt GDPR. Inför intervjuerna upprepades information om GDPR för att säkerställa att deltagarna tagit del av informationens etiska aspekter enligt GDPR-lagen. Insamlade personuppgifter hanterades utifrån de grundläggande principer som anges för data skyddsförordningen (GDPR) (Integritetsskyddsmyndigheten, 2024).

7 Resultat

Studiens syfte är att undersöka förskollärares levda erfarenheter av arbetet med att skapa delaktighet för barn i språksvårigheter i förskolan. Tre forskningsfrågor ska besvaras i studiens resultat:

- Vilka levda erfarenheter har förskollärare av barns delaktighet vid språkliga svårigheter?
- Vilka levda erfarenheter av anpassningar och stödstrukturer har förskollärare av arbetet med att främja delaktighet för barn i språksvårigheter?
- Vilka möjligheter och utmaningar framträder i förskollärarnas levda erfarenheter av arbetet med delaktighet för barn i språksvårigheter?

Studiens resultat är indelat i tre huvudteman: (i) delaktighet i en språklig lärmiljö, (ii) anpassningar och stödstrukturer och (iii) pedagogiska möjligheter och utmaningar. Dessa tre huvudteman speglar i all väsentlighet kunskapsintresset i de tre forskningsfrågorna i studien. Vi kommer att beskriva deltagarnas levda erfarenheter med hjälp av relevanta citat utifrån empirin som kommer att tolkas med hjälp av teoretiska begrepp så som: (livsvärld, regional värld, levd kropp, levt rum och intersubjektivitet). Deltagarnas citat kommer att presenteras utifrån yrkesrollen som i denna studie fokuserar på hur förskollärarna upplever delaktighet för barn i språksvårigheter i förskolans lärmiljöer. I studien är förskollärarna numrerade från förskollärare (1) till förskollärare (10).

7.1 Delaktighet i en språklig lärmiljö

Vid analysen så visar empirin att deltagarna har gemensamma levda erfarenheter av delaktighet och lärmiljö som en plats för barn och pedagoger att mötas och uppleva språk i förskolans kontext. Förskollärare (5) beskriver utifrån sin levda erfarenhet, ”jag har mer tid [...] och stötta och kommunicera, om det flyter på runt omkring, då har jag mer tid att kommunicera med barnen och det är det jag vill göra, det är det viktigaste i mitt jobb”. Delaktighet i en språklig lärmiljö handlar framför allt om intersubjektivitet, det vill säga de dialoger och interaktioner som sker mellan pedagog och barn och mellan barn och barn. Hur vi tolkar det som verbalt sägs i dialogen samspelar med kroppsspråket och stöttar syftet med dialogen. Dessa intersubjektiva språkliga möten kan ses som en del av levt rum, det vill säga förskolans lärmiljö, där förutsättningarna för delaktighet avgörs av hur pedagog och barn förhåller sig till varandra i det levda rummet. Förskollärare (8) beskriver detta så här:

det är ju både barnets direkta delaktighet där man får vara med och bestämma kring exempelvis lärmiljöer eller något annat, eller hur vi vill jobba vidare. Men sen så finns det också någonting som är indirekt delaktighet. När jag ser att det finns ett behov i barngruppen och utifrån barnens behov skapar den här undervisningen utifrån barnens behov (förskollärare 8).

Levda erfarenheter bland deltagarna att skapa möjlighet till delaktighet för barn i språksvårigheter i förskolan framträdde i materialet som en vilja till inkludering, vilket kan ses i följande beskrivning av förskollärare (1):

att de känner att de har möjlighet att påverka och att man utgår väldigt mycket från barnens intresse och utifrån det planerar sin egen undervisning. Alltså utifrån vad de tycker är roligt, så kan man, ja om nån är jätteintresserad av dinosaurier och man ska jobba med sammansatta ord då kanske man kan liksom se vad finns det för sammansatta ord i den här dinosaurieboken (förskollärare 1).

Vidare beskrivs levda erfarenheter av barns delaktighet att barnen utifrån sin förmåga har möjlighet att påverka utbildningen och undervisningen. Att vara delaktig i sitt lärande, att barnen är med i alla kontexter och sammanhang i sin vardag, vilket beskrivs av förskollärare (6), ”barns delaktighet innebär att man är med i verksamheten [...] i undervisningen [...] i sin utbildning [...] utefter sin förmåga [...] möjlighet att utöva sitt inflytande [...] det är individuellt”.

Intersubjektiviteten spelar här en stor roll i den regionala förskolevärlden vad gäller att skapa möjlighet till delaktighet till exempel genom att inkludera barnens intressen i undervisningen och att tillföra olika material eller föremål utifrån barnens intresse i det levda rummet, och därmed göra utbildningen mer lustfylld för barnen. I de intersubjektiva relationerna kan det handla om tolkning, det vill säga att kunna förstå barnets intressen och det de visar kroppsligen om de inte har förmåga att uttrycka det verbalt. Här kan man även använda visuellt stöd, som ett hjälpmedel för barnen, exempelvis bildstöd eller konkret material. Även samverkan med vårdnadshavare kan användas som strategi för att hjälpa till att förstå det barnet vill framföra, för att främja delaktighet.

Delaktighet innebär även att barnet ska känna sig ”sedd och hörd och känna att man har möjlighet att uttrycka det man själv vill och behöver och sen att man känner sig som en del utav gruppen” (förskollärare 5). Delaktighet anses som ett svårt begrepp genom att det till stor del handlar om barnens egen känsla och eget perspektiv. Delaktighet kan också enligt deltagarna innebära att delta efter behov vilket bland annat uttrycks genom följande, ”jag tror det kan innebära väldigt olika för olika barn, jag tror en del barn har mindre behov av delaktighet och kan välja bort delaktigheten” (förskollärare 5). Deltagarna beskriver delaktighet i en språklig lärmiljö i förskolans kontext som individuell, vilket gör att delaktighet kan se olika ut beroende på barnets förmåga, intresse och vilka förutsättningar som skapas i undervisning eller aktiviteter. Förskollärare (2) beskriver:

jag tycker att man kan vara delaktig på olika sätt, till exempel om man går till en samling [...] många barn är delaktiga på andra sätt, att man kanske sitter en bit ifrån [...] och bygger lego och sen så kommer barnet när vi till exempel ska sjunga och känner att nu vill jag vara med nära [...] behöver liksom inte vara att man är närvarande på samma sätt som alla andra (förskollärare 2).

Ovanstående citat visar hur pedagogen fångar upp barnets intresse och barnet ges möjlighet att agera utifrån pedagogens respons, samt hur barnet upplever samling med både med kropp, själ, känslor och levda erfarenheter, vilket gör att det kan ses utifrån levd kropp. Förskollärare (4) ser delaktighet som en process som kräver tid och engagemang, ”i förskolans värld forcerar vi fram saker, vi ska gå så fort fram hela tiden, vi borde bli bättre på och reflektera med barnen, vad var det vi gjorde, vad hände igår [...] lära dem återberätta och reflektera kring vad man upplever”. Citatet kan tolkas utifrån regional värld, det vill säga att förskolan är en regional värld som på ett distinkt och unikt vis bildar delar av barnets hela livsvärld och att förskolan har ett uppdrag att stötta och bidra till barnets utveckling socialt, språkligt och kognitivt.

7.1.1 Språkligt tillgänglig lärmiljö

Levda erfarenheter bland deltagarna vad gäller möjlighet till delaktighet för barn i språksvårigheter i en språkligt tillgänglig lärmiljö är att uppmuntra språk i alla situationer, ”språket är ju jätteviktigt, det står i centrum hela tiden, i allt vi gör” (förskollärare 5). En språkligt tillgänglig lärmiljö beskrivs av deltagarna som en miljö där det finns möjlighet för alla att uttrycka sig och göra sig förstådda på olika sätt. Vidare anses att lärmiljön ska utgå från barnens intressen, saker som finns att tillgå ska vara tillgängliga, barnen erbjuds sång, ramsor och dans vid efterfrågan. ”En språkrik miljö, jag tänker att man bygger på det som är viktigt i stunden, dokumentation

och sagor man läser nu, att det finns i miljön och uppmuntrar till språk och återberättande” (förskollärare 5). Detta uttalande speglar vad pedagogen erbjuder för aktiviteter, och hur pedagogen följer barnens intresse samt väcker lust att lära. I denna regionala värld vävs intersubjektiva relationer och levtt rum samman och bildar en social lärmiljö, där det finns ett ömsesidigt samspel och en gemenskap mellan pedagog och barn. När förskolan erbjuder stöd i lärmiljön blir de rum som engagerar barnet att delta exempelvis språkligt eller kroppsligt, ett tecken på att barnet förstår levtt rum som en plats de kroppsligen bebor för växelverkan mellan förskolans möjlighetsrum och barns personliga utrymmen. Delaktighet kan här förstås som något pedagog ger barnet möjlighet till i det levda rummet och i den intersubjektiva relationen.

Användandet av tecken som stöd, bildstöd, tankekartor och kommunikationsknippen kan ses som språkliga verktyg för att skapa kommunikationsvägar som kan bidra till en lärmiljö som stimulerar språk för barn i språksvårigheter enligt empirin. Förskollärare (8) beskriver hur hen ser på språkliga verktyg: ”bildstöd är väldigt bra att använda sig av i språkliga läromiljöer för barn som har språkliga svårigheter [...] det är viktigt att vi visualiserar språket [...] sätter ord på de saker som finns i miljön”. Enligt empirin innebär en tillgänglig lärmiljö en miljö anpassad för alla. Lärmiljön ska vara tydlig med bland annat rumsliga indelningar och bildstöd, där även olika material bör finnas tillgängligt.

Beskrivningarna åskådliggör den särart som förskolevärlden som regional värld är. Förskolevärldens levda rum rymmer dess specifika saker, i det här fallet ovanstående språkliga verktyg. Enligt deltagarna kan en språkligt tillgänglig lärmiljö bidra till barnens delaktighet genom att skapa trygghet. Förskollärare (7) berättar:

framför allt så vill jag skapa en trygg miljö där barnet inte känner att det inte är fel att kunna uttrycka sig. Det är helt okej att uttrycka sig på olika sätt, helt enkelt. Det är något som jag tycker är den viktigaste poängen med delaktigheten i gruppen och delaktighet för barnets egna identitetsskapande och trygghet för sig själv (förskollärare 7).

Flera av deltagarna hade ett gemensamt begrepp som lyftes fram i empirin och som kan tolkas påvisa sambandet mellan trygghet och lärmiljön. Detta kan tolkas som intersubjektivitet, det vill säga dialoger och interaktioner som sker mellan pedagog och barn, samt hur vi tolkar det som verbalt sägs i dialogen samspelar med kroppsspråket och stöttar syftet med dialogen. I de intersubjektiva relationerna skapas trygghet och en förståelse för varandras kroppsliga uttryck.

Flera deltagare har beskrivit vikten av att som pedagog se sambandet mellan språket och lärmiljön som en plats för barnen att utvecklas och samspela inom. En språkligt tillgänglig lärmiljö ges följande beskrivning av förskollärare (4):

att man har en genomtänkt och bra avvägd lärmiljö där det ska finnas möjlighet till olika sorters aktiviteter, det ska finnas möjlighet till lugn och ro och speciellt då kanske i samband med språkligt aktiva val. Vi har gjort så att vi har ett rum där vi har matte och språkhörnor, det är ganska lugnt och harmoniskt, det finns läshörna där man kan sitta med böcker och kunna ta det lugnt, och sen att det finns lärmiljöer med material för olika sorters lekar som också kan främja till språk och att de använder språket, att man jobbar med bilder på väggar och bildstöd (förskollärare 4).

Beskrivningarna kan förstås utifrån levtt rum och levdd kropp, det vill säga att det i lärmiljön ska vara harmoniskt, ges möjlighet till lugn och ro, för att barn ska ges tid och utrymme att genom sin levda kropp uttrycka sig på olika sätt och lära utifrån sina förutsättningar.

7.1.2 Relationella anpassningar

För barn i språksvårigheter i förskolan är relationen mellan pedagog och barn av stor vikt, detta blir tydligt i empirin genom deltagarnas berättelser kring hur de arbetar med relationer, att stärka relationer och relationella anpassningar för att skapa trygghet och möjlighet för barnen att vara delaktiga i undervisning och lek. Det kan enligt deltagarna bland annat innebära att vara lyhörd och lyssna på barnens åsikter och det barnen vill kommunicera genom olika uttrycksätt, vilket kan vara genom kroppsspråk. Det vill säga intersubjektivitet, där man förstår barnet genom det kroppsliga, vilket kan kopplas till det fenomenologiska begreppet levd kropp. Förskollärare (2) beskriver utifrån sin levda erfarenhet, ”man behöver en djupare relation när barn har svårt att uttrycka sig [...] då förstår man ofta ändå vad barnen vill även om man inte hör vad de säger”. Förskollärare (5) beskriver trygghet enligt följande, ”trygga barn vågar ju kommunicera även om dom inte har orden för att göra det så kommunicerar de på andra sätt”. Förskollärare (6) lyfter upp komplexiteten att bygga relationer och beskriver bland annat vikten av trygghet i följande citat:

Att bygga det relationella. Men hur bygger man relationella med ett barn i språksvårigheter? Det är också en utmaning i sig. För att det innebär att du också måste skapa en trygghet för barnet. Barnet behöver känna sig tryggt för att kunna förmedla sina behov. Så att det finns flera delar i att möta ett barn med språksvårigheter. Att lyfta barnet, att se barnet och att bekräfta barnet (förskollärare 6).

Att vara en närvarande pedagog, att vara deltagande och ”ett hjälp-jag” (förskollärare 5), kan utläsas i materialet som viktiga komponenter för att främja delaktighet för barn i språksvårigheter i lek, kommunikation och samspel. Förskollärarna arbetar med att vara aktiva vuxna och att medvetet finnas närmre barn som behöver extra stöd i lek. ”Vi försöker vara närvarande vuxna, så vi är med som ett litet stöd, så de vågar och kan vara med” (förskollärare 3). Det kan handla om att tolka och sätta ord på det barnet vill förmedla. Det kan också handla om att barnet får en roll i lek och att man som pedagog hjälper barnet in i leken, vilket kan ses i det förskollärare (1) beskriver, ”att jag kommer med barnet, hej hej, vi skulle vilja köpa eller att, hej, här har jag en som vill sommarjobba hos er”. Närvaro och relationella anpassningar kan också utläsas i följande citat beskrivet av förskollärare (9):

att man går in och finns närvarande och stöttar både i kommunikationen och blir som någon slags mellanbrygga ibland. Men i kommunikation med vuxna tänker jag att det handlar mycket om att vara lyhörd och både inlyssnande i situationen men också på vilket sätt har barnet språksvårigheter. Är det så att de behöver stöd i att kunna visa vad de vill? Då kanske man behöver stötta med bildstöd eller samtalskortor (förskollärare 9).

Ovanstående beskrivningar kan tolkas utifrån det teoretiska begreppet intersubjektivitet, det vill säga den viktiga relationen och interaktionen mellan olika subjekt, i det här fallet mellan pedagog och barn, där språket spelar en stor roll för att kunna samspela och förstå andra. Det kan också tolkas som att man som pedagog delar barnens livsvärld, som är en social värld, utifrån beskrivningarna förstås vikten av en trygg relation där kommunikativ stöttning sker. Vidare kan det tolkas genom levd kropp, att vi genom att ha en god relation med barnet kan förstå varandra genom det kroppsliga, det vill säga genom kroppsspråk, mimik, gester och fysisk kontakt. Vad gäller det relationella som framkommer i empirin sker mer kommunikation med kroppen än verbalt.

Vidare i materialet kan man utläsa vikten av att i samspelet och interaktionen ge barnen positiv feedback samt lyfta barnet så att det får uppleva känslan av att lyckas, ”försök att prata, gör försök att ljuda, gör försök att kommunicera, gör försök att samspela, gör försök att leka. Och just att teckna det här bra jobbat kompis. Och att det är fest och fyrverkerier när det här barnet gör framsteg” (förskollärare 6), ”man blir glad när man ser att de får lyckas! Att man känner att

de är stolta över det de gör. Det driver en” (förskollärare 1). Beskrivningarna visar på levda erfarenheter av känslor som man erfar med den levda kroppen, vilket handlar om att något ger reaktioner i deras levda kroppar, de bebor rummet genom sina kroppar.

Precis som att vuxenstöd ses som en relationell anpassning kan också kamratstöd ges denna beskrivning vilket blir synligt i materialet, då några av deltagarna nämner kamratstöd som resurs för lärande, språkstöd i lek och socialt samspel. Förskollärare (5) ger följande beskrivning, ”i gruppen finns nästan alltid några som är lite extra lekkompetenta som man kan dra nytta utav för att få med barn i lek som man vet kan kompensera lite för så det tycker jag också är ett ganska bra arbetssätt som lyfter bägge barnen i den situationen många gånger”.

Sammanfattningsvis framhölls styrkan i att deltagarna har gemensamma levda erfarenheter av delaktighet och lärmiljö som en plats för barn och pedagog att mötas och uppleva språk i förskolans regionala värld. Deltagarna anser att det är av vikt att i de intersubjektiva relationerna skapa en trygg anknytning för barn i språksvårigheter som kan lägga grunden för en stimulering av språkutveckling och att barnet känner sig trygg i lärmiljön, det vill säga känslan av trygghet i den levda kroppen i det levda rummet. För att kunna delta i aktiviteter som erbjuds i förskolan behöver barnet en kommunikationskanal både med barnen och med pedagoger. Deltagarna betonar vikten av att skapa en lärmiljö som inbjuder till språkstimulering så att barnet känner sig som en del av gruppen och har möjlighet att delta och påverka sin vardag i förskolan.

7.2 Anpassningar och stödstrukturer

Empirin visar att deltagarna tillämpar olika anpassningar och stödstrukturer och har gemensamma levda erfarenheter av hur visuellt stöd används i undervisning och i lärmiljön för att främja delaktighet för barn i språksvårigheter. Flertalet av deltagarna beskriver att de använder olika visuella stöd, mångfalden använder bildstöd och några beskriver att de använder TAKK, förberedelse, imitation och konkret material för att stödja barnens kommunikation i till exempel lek, samspel och samling. I empirin beskrivs användandet av visuellt stöd på följande sätt, ”kommunikationskortor är något som jag har använt [...] ett sätt att kommunicera med kompisar om man inte har ord” (förskollärare 7), ”barnet har haft eget bildstöd bland annat vid maten, en karta där man kan peka på en bild, att jag vill ha mer mat eller jag vill ha hjälp att dela” (förskollärare 2). Förskollärare (1) beskriver sin levda erfarenhet av att använda sig av TAKK, ”jag är bättre på tecken och jag tycker att det är bra för att det har de alltid med sig [...] tecken har de i händerna”.

I förskolans olika lärmiljöer har känslor och omgivning en betydande roll så som kropp, själ, känslor och erfarenheter, det vill säga levd kropp som är viktig för barnens lärande. Barnens kommunikation är där djupt förankrad i kroppens relation till världen. Förskollärare (3) beskriver bemötandet av känslor genom orden:

vi har bilder som vi sätter upp med känslor om det är jättejobbigt med att reda ut en konflikt så kanske man kan gå fram och peka på en bild med känslor [...] är jag ledsen här och då [...] så de får verktyg att kunna uttrycka sig på något sätt och att de tar hjälp av oss då så är det innan det går för långt [...] vi har försökt att sätta upp mycket sådant också så då kan peka på eller någon för att underlätta (förskollärare 3).

På så vis menar deltagarna att barn i språksvårigheter kan få hjälp och stöd att ge uttryck för sina känslor. Genom att få hjälp att uttrycka känslan och få en levd erfarenhet av den, kan barnet också skapa en förståelse av upplevelsen, det vill säga att känslor är något som skapar olika reaktioner i den levda kroppen.

I empirin framkommer sätt att konkretisera undervisningen med hjälp av olika visuella stöd, till exempel att berätta och dramatisera sagor med konkret material, ”sagopåse med fysiska föremål” (förskollärare 10). Förskollärare (3) berättar utifrån sina levda erfarenheter hur de i utbildningen använder konkret material för att stödja språk och kommunikation samt främja delaktighet i planerad undervisning:

vi har ju haft leksaksdag, att alla får ta med sig en leksak och så får de visa upp den och så får man prata om den, vi väljer att ha det för att det är en trygghet att ta med sig någonting hemifrån som de tycker om, så kanske det är lättare att kunna berätta någonting om det [...] man försöker att de ska känna sig trygga i någonting, så kanske det stärker dem (förskollärare 3).

Detta kan tolkas genom de fenomenologiska begreppen regional värld och levtt rum, det vill säga lärmiljöns innehåll och dess betydelse i förskolevärlden. Vilka anpassningar och stödstrukturer som erbjuds för att främja delaktighet i utbildningen för barn i språksvårigheter får betydelse i det levda rummet. Pedagogers arbetssätt och förhållningssätt har här stor betydelse för barns delaktighet, att pedagoger lyckas engagera barnen i undervisningen utifrån individuella förutsättningar och förmågor. Det levda rummet kommer till med hjälp av anpassningar och stödstrukturer, och också genom att barnen i sin levda kropp får känna trygghet genom levda erfarenheter av igenkänning och kontinuitet i förskolevärlden och det levda rummet, det vill säga att på olika sätt med hjälp av visuella stöd få en känsla av sammanhang (KASAM) och få erfara utbildningen som meningsfull, begriplig och hanterbar.

Deltagarna beskriver att miljön ska vara tillgänglig för alla vilket kan innebära att stödet är generellt för alla. Följande beskrivning utifrån levda erfarenheter av generella anpassningar och stödstrukturer ges av förskollärare (5):

det gynnar ju alla, och det öppnar ju upp ögonen för att man kan stötta på ett vis även om man inte har barn i uttalade språksvårigheter att om man fortsätter jobba på samma sätt som man gjorde när man kanske hade barn i uttalade språksvårigheter så ser man att det här är ju ett bra arbetssätt oavsett, att det är gynnsamt hur det än ser ut i barngruppen just nu. Det tänker jag ju liksom har blivit en ahaupplevelse för mig, som kring bilstödet och det här, hur det stöttar både ett barn som inte har några större svårigheter och också där barnet har det som enda kommunikationsväg, det är ganska häftigt (förskollärare 5).

Ovanstående kan tolkas utifrån det fenomenologiska begreppet regional värld, då anpassningar och stödstrukturer är specifika uppdrag i förskolan på så sätt att man använder föremål vilka anses specifika för denna regionala värld, så som olika hjälpmedel för att främja delaktighet för barn i språksvårigheter. Det kan till exempel vara olika visuella stöd som bildstöd och TAKK som används i det levda rummet för att skapa förutsättningar för stöd. Förskolan som regional värld innebär även specifika ageranden bland annat pedagogernas förmåga att förkroppsliga sin yrkesroll, vilket kan ses som centralt i yrket. Det är en del i att skapa tillgängliga lärmiljöer i den regionala världen. Det innebär att arbeta mycket med kroppen, som i de intersubjektiva relationerna kan handla om att vara på barnens nivå och samtala mjukt och lugnt. Förskolläraren innehar en kroppslig medvetenhet i sitt arbete, det vill säga hur de agerar och förhåller sig i förhållande till barnet.

7.2.1 Identifiera

I det förebyggande och främjande arbetet är det viktigt att man tidigt identifierar barn som är i behov av anpassningar och särskilt stöd för att kunna vara delaktig i utbildningen. För att kunna ge rätt stöd för barn i språksvårigheter bör pedagoger ha kunskap om hur man kan identifiera att ett barn kämpar med språket. Förskollärare (9) definierar begreppen så här:

För mig innebär språksvårigheter något som är bestående. Något man ser över en längre tid. Och språklig sårbarhet innebär egentligen att barnet tillfälligt kämpar med språket. Eller att det kommer från en miljö som har gjort en språkfattig miljö helt enkelt. Det kan vara barn med flera språk eller någonting annat. Så i alla fall är kontentan att språklig sårbarhet är något som inte är bestående utan man kan med rätt insatser, anpassningar möta barnet (förskollärare 9).

Förskollärare (9) beskriver hur barnet upplever förskolan som en livsvärld där språksvårigheter begränsar barnets levda rum. Det vill säga att barnets möjligheter att bearbeta undervisning eller sociala samspel i fri lek ur ett intersubjektivt perspektiv är begränsat, då barnets kommunikationsvägar är få. Det blir av intresse för förskolläraren att identifiera språksvårigheterna för att möjliggöra kommunikation vid exempelvis undervisning som enligt vår tolkning är mötet mellan pedagog och barn det vill säga intersubjektivitet. För att sedan möjliggöra språkutveckling i det levda rummet, i lärmiljön som barnet befinner sig i. När förskolläraren ser en språklig progression hos barnet i en social kontext tolkar vi det som att en bestående förändring har skett i barnets livsvärld som sammanflätas med förskolans regionala värld.

Vidare i empirin går det utläsa deltagarnas levda erfarenheter kring tecken för pedagoger att identifiera misstanke om att barn kan befina sig i språksvårigheter. Förskollärare (6) beskriver detta så här:

Vi använder oss kanske inte så mycket av Vygotskij, mer av Piaget. Man jämför, man kollar normen. Man ser att de här barnen har kommit igång med språket. Men det här specifika barnet utmärker sig genom att det förväntade inte kommer. Om vi har ett barn som är tre år och pratar ett ords meningar och du kan räkna de ett ords meningarna på ena handen. Då är det ett barn som befinner sig i språksvårigheter. Den har gjort det under en längre tid och det har inte kommit ifatt (förskollärare 6).

Ovanstående text visar utifrån förskollärarnas levda erfarenheter olika konkreta exempel på hur de på olika sätt uppmärksammar barn som upplevs vara i språksvårigheter.

Sammanfattningsvis framhölls styrkan i att deltagarna har gemensamma levda erfarenheter av att tillämpa olika anpassningar och stödstrukturer i utbildningen och undervisningen för att främja delaktighet för barn i språksvårigheter. Flertalet av deltagarna beskriver vikten av tidiga insatser det vill säga att kunna identifiera att barnet befinner sig i språksvårigheter. Detta för att ge barnet stödet som hen har behov av och har rätt till.

7.3 Pedagogiska möjligheter och utmaningar

I det här avsnittet försöker vi synliggöra de pedagogiska möjligheterna men också utmaningar med arbetet kring delaktighet för barn i språksvårigheter, där förskolan utgör barnets regionala värld. Det kan vara organisatoriska hinder, det kan vara på gruppnivå och det kan vara på individnivå. I sista delen av avsnittet kommer vi att belysa vikten med samverkan med olika aktörer i barnets regionala värld.

7.3.1 Likvärdig utbildning

Likvärdig utbildning i förskolan innebär att alla barn, oavsett förutsättningar eller bakgrund ska ha samma möjlighet att utvecklas och lära sig. I den regionala värld som förskolan utgör det vill säga förskolevärld, blir likvärdig utbildning en del av barnens levda erfarenheter som skapar förutsättningarna för delaktighet och lärande. Vilket också innebär att skapa en

lärmiljö, där alla barn får stöd och stimulans utifrån sina individuella behov och förutsättningar som i samspelet mellan pedagog och barn speglar den intersubjektivitet som finns i exempelvis undervisning. Förskollärare (10) beskriver möjligheter med att inkludera barn i språksvårigheter:

Möjligheter med att undervisa barn i språksvårigheter är egentligen synen på barnen. Att se barnets möjligheter och inte barnets svårigheter. Titta på vilka styrkor har det här barnet? Och i vilka sammanhang kommer barnets styrkor fram [...] Måste jag alltid följa normen? eller kan jag tänka utanför boxen? Hur når jag bäst fram till barnet. Möjligheter finns egentligen från a till ö. Men det är upp till oss som pedagoger att leta fram rätt bokstav (förskollärare 10).

Förskollärare (10) beskriver möjligheter med att skapa delaktighet utifrån vilket barnperspektiv pedagogen intar i den pedagogiska lärmiljön. Där tolkar vi att hen beskriver vikten av förskollärarens förhållningssätt av att se ett barn med styrkor eller ett barn med svårigheter, för att öka barnens delaktighet i en likvärdig utbildning.

Att skapa en likvärdig utbildning innebär att trots språksvårigheterna i barnets livsvärld ges barnet utrymme att utöva inflytande över sin utbildning och bli bekräftad i sin identitet. Men å andra sidan visar empirin synen på utmaningar som förskollärare (1) skildrar:

jag tycker liksom att ibland att det är väldigt svårt att inkludera alla [...] när vi har samling och att en del barn får inte den undervisningen som de andra barnen får för de kanske inte förstår vad jag säger [...] det är också svårt att anpassa en samling tex nivån så att den passar alla [...]. Jag vill ju säga att alla är inkluderade men jag känner mer och mer att det är några som inte är det tyvärr i min grupp. Men jag försöker att jobba så mycket jag kan med det men ibland kan jag bli liksom sorgsen över förutsättningarna för det. Fysisk inkludering, då är de bara med (förskollärare 1).

Vår tolkning utifrån ovanstående citat visar hur delaktighet och inkludering utifrån förskollärarens levda erfarenheter väcker många känslor och visar även på utmaningar med balansgången att säkerställa delaktighet som en del av en likvärdig utbildning.

I den insamlade empirin framkommer det att förskollärarytbildningen gett en grund om barns språkutveckling, men inte kunskap om just språksvårigheter och vad det kan innebära. Förskollärare (4) beskriver utifrån sin levda erfarenhet, ”jag tänker lite att det kanske faktiskt saknas lite kunskap kring språksvårigheter, att det är något som man kanske skulle få lite mer kunskap kring och hur man kan utvecklas”. Förskollärare (10) beskriver vidare, ”jag skulle säga att det är ganska bristfälligt. Jag tycker inte att man får så mycket. Det är mer vad man har fått med sig sen man har stött på ett barn i språksvårigheter”. Den levda erfarenheten och kunskapen har deltagarna sedan erfarit som yrkesverksamma i förskolan, genom arbetet med barn i språksvårigheter, samt genom stöd från kollegor och specialpedagog. Några beskriver att de fått lära sig mycket själva genom att läsa böcker, leta fakta, ta del av forskning samt prova olika strategier. Och genom den kunskapen försökt tillrättalägga verksamheten för att främja delaktighet för barn i språksvårigheter som kom fram i empirin, ”när vi får ett barn så vill man ju verkligen göra det man kan, man får skaffa sig lite egen kunskap och lite ny forskning också om det” (förskollärare 3).

Sammanfattningsvis tolkar vi att möjligheter till delaktighet för barn i språksvårigheter grundar sig på hur förskollärarens levda erfarenheter sammanflätas med uppdraget av likvärdig utbildning och hur förskolläraren ser möjligheten att förmedla och skapa delaktighet i en regional värld som förskolan utgör.

7.3.2 Förskolan på grupp och individnivå

I empirin kan utläsas att flertalet av deltagarna upplever att de stora barngrupperna i förskolan kan utgöra ett hinder och utmaning för att främja delaktighet för barn i språksvårigheter. Att undervisa i små grupper som gynnar individen upplevs av deltagarna både som en utmaning och som en möjlighet. Bland annat då det som förskollärare (2) beskriver medför att:

det påverkar ju också våra möjligheter att vara närvarande och finnas och stötta, alltså bara för ett sånt barn som har lätta uttalssvårigheter att man behöver träna på den här bokstavskombinationen eller liksom såhär som vi lätt kan hjälpa till med genom att spela ett spel eller liksom så bara en sån sak påverkas ju av barngruppens storlek alltså jättemycket (förskollärare 2).

Förskollärare (7) ger följande beskrivning utifrån sina levda erfarenheter av förutsättningar i förskolans utbildning, ”vi räcker inte alltid till, för det krävs mycket anpassningar utifrån barn i behov av särskilt stöd och deras intressen. Men jag tycker ändå att vi kämpar otroligt i ett högt tempo”. Vidare ger förskollärare (7) dessa beskrivningar utifrån de stora barngrupperna:

Det är 30 procent av barngruppen som är i behov av extra anpassningar på något sätt och vis. Och ibland upplever jag att de med språkliga svårigheter i den här gruppen inte alltid får det de behöver. För det kräver ju också tid (förskollärare 7).

Ovanstående kan tolkas utifrån förutsättningarna i förskolan som regional värld, där fokus ligger på utbildning, där förskollärare och annan personal på förskolan ska stödja barnens lärande utifrån dess unika behov. I detta arbete kan det på grund av organisatoriska förutsättningar uppstå utmaningar i den regionala världen. Förskolans rum påverkar de människor som vistas där. Kopplat till ovanstående del får levt rum stor betydelse det vill säga hur lärmiljön utformas och hur man organiserar sig.

Utifrån empirin går det att utläsa utmaningar som stora barngrupper kan medföra, bland annat en risk att barn som kämpar med språket och är i behov av språkligt stöd inte alltid får det stöd de behöver. Däremot är en strategi som går att tolka som förskollärarnas syn på möjligheter är att barn i språksvårigheter får ingå i mindre sammanhang det vill säga mindre grupper.

Förskollärare (1) ger följande beskrivning utifrån sin levda erfarenhet, ”vi försöker dela gruppen i mindre grupper, små grupper, det är nog den största anpassningen vi gör”. Förskollärare (10) beskriver att de använder aktivitetstavla som en strategi att dela gruppen i mindre grupper:

De har en aktivitetstavla där de får sätta upp sin egen bild, och så väljer de vilken station de ska leka på. På så vis blir det att de delas in i lite mindre grupper. Och då försöker man finnas i närheten att hjälpa in de barn som behöver extra hjälp in i leken (förskollärare 10).

Från grupp-nivå till individnivå påvisar förskollärare (6) som ytterligare ett steg i att stötta individen i gruppen och som beskriver den intersubjektivitet som sker i barnets regionala värld, förskollärare (6) uttrycker:

det krävs mer av pedagogen att inkludera ett barn i språksvårigheter. För det initierar inte ett samspel på samma sätt. Du får inte den här dialogen på samma sätt. Det kräver mer och då behöver du ha ett mindre sammanhang. Hur mindre det är helt olika på individen. Där det finns möjlighet att individanpassa så gör vi det. Då kan det handla om att det är det här barnet och ett till. Till att det är det här barnet och fyra till. Men mer får det inte vara (förskollärare 6).

Att dela barngruppen i mindre grupper och genom det möjliggöra delaktighet är en strategi som kan tolkas genom det fenomenologiska begreppet intersubjektivitet. Det vill säga att fokus läggs

på interaktionen mellan vuxna och barn samt barnen emellan. Det möjliggör på så sätt att relationerna i gruppen blir färre och lättare att förhålla sig till. Det i sin tur underlättar för pedagoger att både se och höra alla samt ha en dialog med alla. Vissa barn kommer fram mer i en mindre grupp vilket bland annat kan kopplas till trygghet och därmed levd kropp, i och med att det är något som känns i kroppen. Det kan även tolkas utifrån levt rum där barnen i gruppen samlas kring en delad aktivitet, här möts barnens olika världar och erfarenheter för att skapa detta gemensamma rum, en gemensam lärmiljö.

7.3.3 Samverkan

För barn i språksvårigheter blir samverkan mellan förskola och vårdnadshavare central för att se möjligheter kring barnets styrkor men också utmaningar som förskola och hem behöver samverka kring. Oftast kommer även externa samhällstjänster in och flaggar för att ett barn kämpar med exempelvis språket och det kan då bli aktuellt att koppla in exempelvis logoped och specialpedagog eller BVC. Utifrån den insamlade empirin framkom samverkan som följande förskollärare beskriver:

vi har frågat föräldrar också om de vill ha bildstöd hemma för att det ska hjälpa till för strukturen och för att det ska bli tydligt [...] att man lägger frågan till dem hur upplever ni det, att man liksom bjuder in dem i det här för då hjälper det ju barnet att man inte bara går på så mycket, utan det är ju det här att lyssna av och ge och ta (förskollärare 3).

Vår tolkning av ovanstående citat från deltagarna är ett exempel på helheten av olika komponenter som sammanflätas och skapar den livsvärld som barnet befinner sig i och utvecklas ifrån. Det vill säga samverkan mellan förskolan, hem, specialpedagog, logoped och BVC fylld av interaktioner och dialoger kring barnets utveckling. Förskollärare (1) beskriver, ”att man ser att barn har svårigheter i språk och då fått hjälp av specialpedagog eller arbetslag eller själv, hur ska vi göra?”.

Sammanfattningsvis har empirin påvisat hur förskolans uppdrag sammanflätas. Delaktighet för barn i språksvårigheter är beroende av att förskolans organisation harmoniserar med utbildning, men är också beroende av att pedagoger har kunskap kring barn i språksvårigheter. Att man som pedagog använder sig av att skapa mindre sammanhang det vill säga mindre grupper och att pedagogen ser barnets styrkor som en möjlighet till delaktighet och kan bidra till ökat lärande. Avslutningsvis utgör en god samverkan mellan förskola, hem, specialpedagog, logoped och BVC en grund som främjar barnens bästa.

8 Diskussion

Studien har undersökt förskollärares levda erfarenheter av arbetet med att skapa delaktighet för barn i språksvårigheter i förskolan. I analysdelen arbetade vi fram tre huvudteman: delaktighet i en språklig lärmiljö, anpassningar och stödstrukturer och pedagogiska möjligheter och utmaningar. Studiens teman diskuteras under resultatdiskussionen som kommer att behandla studiens resultat i relation till syfte och forskningsfrågor samt tidigare forskning och som avslutas med studiens slutsats. Vidare kommer diskussionsdelen i studien behandla metoddiskussion, studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning.

8.1 Resultatdiskussion

8.1.1 Delaktighet i en språklig lärmiljö

Vi har i denna studie sett att en språkligt tillgänglig lärmiljö är centralt i förskolans arbete precis som Palla och Vallberg Roth (2020) visar i sin studie, det vill säga att olika språkmaterial ska finnas tillgängligt i lärmiljön. I resultatet i denna studie framhålls att det i den språkliga lärmiljön ska finnas möjlighet till språkliga val som till exempel språkhörnor med olika språkmaterial och läshörnor där böcker finns tillgängligt, samt tillgängliga lärmiljöer med material för att främja språk. Vidare visar resultatet att deltagarna har gemensamma levda erfarenheter av delaktighet och ser lärmiljön som en plats att mötas och uppleva språk tillsammans. Det ligger i linje med Läroplan för förskolan (2018) där det står skrivet att förskolan bör erbjuda en stimulerande miljö genom högläsning, litteraturdiskussioner och skapa förutsättningar för tänkande, lärande och kommunikation. Detta främjar barnens nyfikenhet och språkutveckling, vilket är avgörande för deras kognitiva utveckling och identitetsbildning (Skolverket, 2018).

Vår studie förstärker tidigare forskning vad gäller delaktighet i en språklig lärmiljö, då resultatet visar att delaktighet i en språklig lärmiljö anses handla om intersubjektivitet det vill säga de dialoger och interaktioner som sker mellan människor. Detta är i likhet med Singer m.fl. (2023) som menar att kommunikativ delaktighet hos barn med språkstörning inte enbart kan definieras av språksvårigheten utan till stor del påverkas av olika kontexter i förskolan, vilka antingen kan stödja eller hindra kommunikativt deltagande. Även Ohlsson (2022) menar att svårigheter och möjligheter uppstår i mötet mellan individ och omgivning där behovet av stöd kan vara olika beroende på miljön och kontexten som barnet befinner sig i.

Akyol och Erdems (2021) forskning visar att lärare har ett positivt perspektiv på barns delaktighet, vilket också kan tolkas enligt resultatet av vår studie, då det visar att förskollärares levda erfarenheter av barns delaktighet handlar om att barnen utifrån sin förmåga ska ges möjlighet att påverka utbildningen och undervisningen. Det kan innebära att vara delaktig i sitt lärande, att vara med i alla sammanhang, att känna sig sedd och hörd och känna att man har möjlighet att uttrycka sina åsikter och behov samt att känna sig som en del av gruppen. Delaktighet i en språklig lärmiljö varierar beroende på barnets förmåga och intresse. Verbal kommunikation, kroppsspråk och stöttning spelar alla roll i dialoger, men för barn i språksvårigheter kan det vara en utmaning att vara delaktig om den mesta av kommunikationen sker via kroppsspråk. Men som Singer m.fl. (2023) beskriver handlar kommunikativt deltagande om att bli förstådd och att förstå i sociala sammanhang, antingen genom verbal och/eller icke-verbal kommunikation, vilket innebär att förskolan behöver arbeta med stödstrukturer för att stödja barnet i dess kommunikation, som också beskrivs att det görs enligt resultatet.

Vi har också sett att relationen är central i förskolans arbete precis som Rhoad-Drogalis m.fl. (2018) lyfter fram i sin studie är betydelsen av goda relationer mellan lärare och barn av stor vikt. I föreliggande studies resultat framhålls arbetet med att stärka relationer och tillämpa relationella anpassningar för att skapa trygghet och möjlighet för barnen att vara delaktiga i utbildningen. Vår studie är i linje med tidigare forskning vad gäller behovet av närvarande pedagoger som ser barnen, lyssnar, är lyhörd och deltar i barnens aktiviteter som ett stöd för att främja delaktighet för barn i språksvårigheter i olika sammanhang. Då det stämmer överens med Rhoad-Drogalis m.fl. (2018) som säger att en god relation mellan lärare och barn ses som en ständigt pågående process som fordrar förståelse, lyhördhet och en närvarande pedagog. Även Akyol och Erdem (2021) menar att det är av yttersta vikt att lyssna på barnen och värdera deras åsikter för att effektivt implementera barns rätt till delaktighet. I likhet med Lundqvist (2022) som beskriver att relationella anpassningar i form vuxenstöd, som till exempel kan innebära att ett barn i samspel och lek med kamrater får mer stöd än vanligt från någon av personalen, kan det i denna studie också utläsas att deltagarna använder strategier som att hålla sig närmre barn som man vet behöver stöd i lek i kommunikation med andra barn. Detta kan också jämföras med Nordberg (2019) som beskriver personalen utvecklar sitt språkutvecklande arbetssätt i syfte att stödja barnens språkutveckling.

8.1.2 Anpassningar och stödstrukturer

Resultaten i denna studie är i linje med tidigare forskning vad gäller användning av visuellt stöd som metod för att skapa delaktighet för barn i språksvårigheter, då studiens resultat visar att deltagarna tillämpar olika anpassningar och stödstrukturer i utbildningen och undervisningen för att främja delaktighet för barn i språksvårigheter. Resultatet visar vidare att deltagarna har gemensamma levda erfarenheter av hur visuellt stöd, till exempel bildstöd och TAKK, används i undervisning och i lärmiljön. Det som framkommer i resultatet som anpassningar och stödstrukturer är olika visuella stöd som bildstöd, TAKK, förberedelse, imitation och konkret material. Detta kan också bland annat ses i Pallas (2023) studie där TAKK anses vara ett verktyg som skapar inkluderande lärmiljöer där alla barn känner sig inkluderade och en del av gruppen. Även Lundqvist m.fl. (2015) beskriver, precis som vår studie och Pallas (2023), stödinsatser som till exempel visuella scheman, tidshjälpmiddel, särskilda leksaker och utrustning, kamrattstöd i lek och andra aktiviteter samt stöd vid övergångar mellan aktiviteter, som effektiva metoder för att möta barnens behov (Lundqvist m.fl., 2015). Detta är i likhet med Ohlsson (2022) som betonar vikten av stödstrukturer som till exempel visuellt stöd i form av till exempel bilder, TAKK, konkreta föremål i förskolan för att stötta barnets kommunikativa och språkliga utveckling. Vad gäller bildstöd som en metod för att förstärka det verbala språket så beskriver också Larsson (2016) detta i likhet med Pallas (2023); Lundqvist m.fl. (2015); Ohlsson (2022) och denna studies resultat. Resultatet av denna studie visar också på en gemensam syn att hjälpa barnet med att vidga sina kommunikationsvägar genom att använda olika visuella stöd.

Vår studie förstärker också tidigare forskning av visuellt stöd som en generell stödstruktur för alla barn då det i föreliggande studie framhålls att miljön ska vara tillgänglig för alla vilket kan innebära att stödet som används görs som ett generellt stöd till alla barn, vilket vi tolkar som att man tillämpar stödstrukturer som en del av ledning och stimulans. Det kan till exempel innebära att bildstödet som används av barn som har det som enda kommunikationsväg också används som en generell anpassning för alla barn, och anses gynna alla. Detta stämmer överens med Palla och Vallberg Roth (2020) som beskriver att för att möjliggöra olika uttrycksformer till exempel verbalt språk och kroppsspråk, används tecken som stöd och bildstöd, som kan vara bra för alla barn och inte enbart för barn som anses ha behov av stöd på individnivå. Vidare i studien av Palla och Vallberg Roth (2020) beskrivs att pedagogiska verktyg används på ett

inkluderande sätt och designas som allmänna. En inkluderande förskola anses främja barns utveckling, lärande och välbefinnande, samtidigt som den säkerställer att alla barn får det stöd de behöver (Palla & Vallberg Roth, 2020).

Precis som tidigare forskning säger visar studiens resultat vikten av det förebyggande och främjande arbetet med tidig identifiering för barn som är i behov av anpassningar och särskilt stöd för att kunna vara delaktiga i utbildningen. Det stämmer överens med Segerby och Andersson (2024) som i sin studie påvisat att tidiga specialpedagogiska insatser i förskolan har betydelse för vidare skolgång, studien visar på vikten av tidig identifiering och adekvat stöttning till barn vilka är i behov av särskilt stöd. Förutom att det möjliggör att lyckas i skolan så kan tidiga specialpedagogiska insatser i förskolan göra att klyftan mellan barns olika förutsättningar minskar (Segerby & Andersson, 2024). Enligt Singer m.fl. (2023) är det avgörande att förstå hur kontextuella faktorer påverkar kommunikativ delaktighet för att kunna utveckla interventioner för barn med DLD och främja deras kommunikationsförmåga. Kunskap inom detta område kan hjälpa till att identifiera barn med språksvårigheter och underlätta en tidig insats. En djupare förståelse för dessa riskfaktorer är särskilt viktig för att kunna nå de mest utsatta barnen (Singer m.fl., 2023).

8.1.3 Pedagogiska möjligheter och utmaningar

I studiens avsnitt med rubriken pedagogiska möjligheter och utmaningar blev det tydligt hur olika förutsättningar gav förskollärarna utmaningar i att undervisa på ett sätt som inkluderade alla barn i språksvårigheter. Förskolan har ett tydligt uppdrag med att sträva efter en likvärdig utbildning (Skolverket, 2018), vilket var något som framgick i deltagarnas svar i den insamlade empirin. Bruce m.fl. (2016) styrker förskolans uppdrag att uppmärksamma de barn som är i behov av särskilt stöd och att det ska ske skyndsamt. Men hur kan förskolan sträva mot en likvärdig utbildning med organisatoriska förutsättningar som till exempel stora barngrupper och att förskolläraryrkesprogrammen på universiteten inte inkluderar utbildning om språksvårigheter. Enligt förskollärare (10) levda erfarenheter är en del av svaret hur man som pedagog ser på möjligheter att inkludera barn i språksvårigheter och göra barn i språksvårigheter delaktiga i sin utbildning, *”Möjligheter finns egentligen från a till ö. Men det är upp till oss som pedagoger att leta fram rätt bokstav”*. Nordberg (2019) styrker möjligheter som pedagoger har genom inställningen till språk och kommunikation i förskolans kontext ökar barnens möjligheter till att utveckla språket och stöttar de barn som är i språksvårigheter.

I studiens empiri framkom det att flera av deltagarna upplevde att de hade fått begränsad kunskap från utbildningen och uttryckte ett behov av ökad insikt i språksvårigheter. *”Jag tänker lite att det kanske faktiskt saknas lite kunskap kring språksvårigheter, att det är något som man kanske skulle få lite mer kunskap kring och hur man kan utvecklas”* (förskollärare 4). Detta stämmer överens med Palla och Vallberg Roth (2020) som i sin studie betonar att en inkluderande förskola med en inkluderande undervisning kräver ett förhållningssätt hos pedagogerna som grundar sig på kunskaper, färdigheter och attityder samt värderingar. Akyol och Erdem (2021) beskriver liknande hur pedagogers attityd och inställning påverkar barns möjligheter till delaktighet i utbildning genom att inkludera barnen i undervisningen. Å andra sidan visar tidigare forskning att det råder brist på kunskap kring språksvårigheter och metoder för att öka en kommunikativ delaktighet hos barnen (Singer m.fl., 2023). Den kompetens som förvärvats genom förskolläraryrkesutbildningen som beskrivs av förskollärare (5) är talande för vad flertalet deltagare i studien uppgav, *”jag tycker faktiskt inte att jag har fått med mig någonting om just språksvårigheter. Det tycker jag brister”* (förskollärare 5).

Samverkan mellan förskola och hem är central för att gynna barnets utveckling, men ibland när språket inte kommer igång är behovet av att utvidga barnets möjligheter till språkutveckling genom externa samhällstjänster. Segerby och Andersson (2024) beskriver vikten av tidig identifiering för att kunna ge rätt stöd och att det kan bli fråga om specialpedagogiska insatser i samråd med vårdnadshavare. Studien visar likheter mellan empirin och tidigare forskning där flertalet av deltagarna återkommande lyfter samverkan som en avgörande faktor kring arbetet med delaktighet för barn i språksvårigheter, *“framför allt tycker jag att det är viktigt att ha en nära relation med vårdnadshavare. [...] För att stödja barn med språksvårigheter, att vi samarbetar mer med andra professioner som logoped”* (förskollärare 7). Palla och Vallberg Roth (2020) menar att en förskola ska inbjuda till inkludering och för att barnets utveckling ska främjas behöver förskolan tillmötesgå barnets basala behov av omsorg och mötas i de pedagogiska och relationella. Men å andra sidan krävs det enligt vår tolkning att pedagogerna får de förutsättningar som krävs för att lyckas.

Vår studie förstärker och är i linje med tidigare forskning vad gäller att dela barngruppen i mindre grupper för att ge barn i språksvårigheter små sammanhang att lyckas i och känna sig trygg i att utveckla sitt språk samt att göra sig förstådd av sin omgivning. Flertalet av deltagarna berättade om hur de delade in barnen i mindre grupper, *“vi försöker dela gruppen i mindre grupper, små grupper, det är nog den största anpassningen vi gör”* (förskollärare 1). Palla och Vallberg Roth (2020) beskriver fördelen av språksamlingar i mindre grupper, där man stödjer språklig medvetenhet hos barnen. Å andra sidan fanns det deltagare som vittnade om de utmaningar som uppstod när de försökte göra barn som upplevdes vara i behov av särskilt stöd till exempel barn i språksvårigheter delaktiga i gruppen, *“det krävs mer av pedagogen att inkludera ett barn i språksvårigheter. För det initierar inte ett samspel på samma sätt. Du får inte den här dialogen på samma sätt”* (förskollärare 6). En annan förskollärare vittnar om att antalet barn i behov av anpassningar har ökat till upp emot 30 procent (förskollärare 7). Enligt vår tolkning blir det en organisatorisk fråga, allt ifrån ledning det vill säga rektor till barnskötare, hur man i organisationen möjliggör att skapa mindre grupper och bättre stödstrukturer för barn och pedagoger att förhålla sig till. Möjligheterna enligt tidigare forskning beskrivs av Nordberg (2019) och Norling (2019) genom att pedagoger får rätt stöd och språkutvecklande arbetsmetoder för att skapa ett lustfyllt lärande genom implicita och explicita aktiviteter som exempelvis sångsamlingar, flanasagor, rim och ramsor.

Slutligen visar tidigare forskning vikten av att uppmärksamma de barn som är i språksvårigheter och att ju tidigare man identifierar barnets utmaningar desto bättre prognoser inför barnets framtida utbildning. Enligt Schachinger Lorentzon m.fl. (2024) har tidigare genomförd forskning visat att svårigheter ofta kvarstår hos barn i språksvårigheter, vilket påverkar deras möjligheter till akademisk utbildning negativt.

Så enligt vår tolkning är det ytterst viktigt att barnet redan i förskolan uppmärksammas genom att pedagogerna har kunskap och verktyg samt ser barnets möjligheter för att kunna stötta och göra anpassningar som leder barnet till en positiv språkutveckling. Det vill säga att se barnets styrkor och inte vad barnet ännu inte kan, att gå från utmaning till möjlighet!

8.2 Slutsats

Enligt resultatet framstår relationer som en viktig faktor för barns delaktighet vid språksvårigheter. Det kan ses som grunden för trygghet och utifrån det kan anpassningar och stödinsatser tillämpas utifrån barnets specifika behov, det vill säga att lärmiljön ska anpassas efter barnet och inte tvärtom. I resultatet går det att utläsa hur deltagarna använder sig av lärmiljön för att

stimulera språket både hos barnet individuellt och i grupp. För att stötta barns delaktighet vid språksvårigheter är förskollärarnas närvaro centralt för att språkstimulerande interaktioner ska uppstå. Att som pedagog vara lyhörd, lyssna, vara närvarande och delaktig framkom som viktiga komponenter i arbetet med barns delaktighet. Vidare framkom i resultatet stödstrukturer och anpassningar som en viktig resurs för barnets delaktighet i förskolans utbildning. Slutsatsen visar att de verktyg som deltagarna uppgav att de använder sig av var dels bildstöd och TAKK för att stötta den verbala kommunikationen, och dels genom KASAM för att ge barnet en känsla av delaktighet i det sammanhang barnet befinner sig i. Tidiga insatser skildrades i resultatet utifrån att identifiera ett barn som misstänks befinna sig i språksvårigheter. Förskolans och förskollärarnas förutsättningar, till exempel stora barngrupper och begränsad undervisning om språksvårigheter i förskollärarytbildningen, anses vara utmaningar för att skapa en likvärdig utbildning i en förskola för alla. Däremot uttryckte flertalet att de erfarit kunskap under sina år som yrkesverksamma genom att läsa forskning och litteratur samt samverka med kollegor och olika externa aktörer.

8.3 Metoddiskussion

Fenomenologi som forskningsansats är relevant för studiens syfte, då studien fokuserat på att tolka sociala fenomen utifrån deltagarnas levda erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2014). Den kvalitativa metod som används i studien, genom tematisk analys, är fördelaktig för att utförligt och på djupet studera intervjudeltagarnas empiri. Eftersom studien har få deltagare, säkerställs transparens och tydlighet i tillvägagångssätt och resultat (Alvinus m.fl., 2023). Hade vi å andra sidan genomfört en kvantitativ studie hade vi fått ett bredare urval av deltagare exempelvis barnskötare, rektorer, specialpedagoger, vårdnadshavare. En annan aspekt av en kvantitativ studie är möjligheten att få en jämnare fördelning av genus bland deltagarna. Studien idag består av tio deltagare som är kvinnor, vilket kan tolkas som att studien inte bara är utifrån förskollärares levda erfarenheter utan också ur ett kvinnligt perspektiv, vilket vi inte har kunnat påverka, men intressant att notera och fundera över hur studiens resultat hade påverkats av en jämnare könsfördelning.

En alternativ metod som kunde ha bidragit till studiens syfte är diskursanalys och ett sociokulturellt perspektiv, vilka är teorier som fokuserar på att undersöka relationer mellan individer. Genom att observera relationer mellan pedagoger och barn samt barn och barn och hur delaktighet möjliggörs för barn i språksvårigheter i utbildningen. Eller en kvantitativ studie som sannolikt inte skulle förmått nå samma djup i deltagarnas livsvärld, vilket var syftet med studien. Å andra sidan undersöker studien förskollärares levda erfarenheter av arbetet med att skapa delaktighet för barn i språksvårigheter i förskolan, det vill säga att fokus ligger på att skapa en förståelse för hur förskollärare upplever möjligheten till delaktighet utifrån deras livsvärld och levda erfarenheter. För att kunna ta del av levda erfarenheter hos deltagarna så har vi använt oss av semistrukturerad intervju, där deltagarna fick dela med sig av sina erfarenheter av att undervisa barn i språksvårigheter och hur de gör barn delaktiga i förskolans utbildning. Därför anser vi att vi utifrån studiens resultat som har bearbetats och tolkats utifrån tematisk analys att valet av fenomenologisk forskningsansats är relevant.

8.4 Studiens kunskapsbidrag

Denna studie fyller en viktig forskningslucka genom att fokusera på hur barn i språksvårigheter kan göras delaktiga i sin utbildning. Studien bidrar till att synliggöra hur pedagoger kan arbeta med anpassningar och stödstrukturer för barn i språksvårigheter, samt hur pedagogerna skyndsamt kan fånga upp barn som upplevs vara i språksvårigheter. Genom att exempelvis använda

sig av delaktighetsmodellen kan förskollärarna främja barns möjlighet till delaktighet i sin utbildning. Studiens kunskapsbidrag är också att förmedla vad språksvårigheter till exempel språkstörning och språklig sårbarhet innebär, vilket kan leda till att förskollärare kan stöttas och stärkas i sitt arbete att tillämpa olika anpassningar och stödstrukturer för att främja delaktighet för barn språksvårigheter.

8.5 Förslag till vidare forskning

Både tidigare forskning och empirin visar på ett tydligt behov av mer studier inom förskolan om delaktighet för barn i språksvårigheter. En riktning som skulle vara av intresse för forskarvärlden är att genomföra en kvantitativ studie inom delaktighet för barn i språksvårigheter för att få med ett bredare urval av deltagare. Det vill säga dels ur ett genusperspektiv och dels fler yrkesroller från förskolan representerade. Ett annat forskningsområde som kan vara intressant att studera närmare är vilka kunskaper förskollärarna får med sig kring språksvårigheter från förskolläraryrket. Eller att studera vilka effekter förskolan ser för barn i språksvårigheter när barnen går vidare till grundskolan, det vill säga att en liknande studie som vår kan vara av intresse att genomföra över en längre tid.

Referenser

- Akyol, T., & Erdem, H. (2021). Children's participation from the perspective of teachers. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 188–202.
<https://doi.org/10.33902/JPR.2021167549>
- Alerby, E. (2019). Skolans rum: fyllda av minnen, känslor och pedagogiska betydelser. I I. Berndtsson, A. Lilja, & I. Rinne, (Red.) (2019). *Fenomenologiska sammanflätningar*. Daidalos.
- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (Upplaga 2). Liber.
- Alvinus, A., Borglund, A., & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys: din handbok till fascinerande vetenskap*. Studentlitteratur.
- Bejnö, H. (2020). Förskola. I Klintwall, L. & Olofsgård Jegéus, M. (Red.) (2020). *Leka, prata, äta: övningar för barn med särskilda behov*. Natur & Kultur.
- Bengtsson, J. (2004a). *What is a school?* Symposium paper presented at the 32nd NERA-conference in Reykjavik, 10-13 March.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson, (Red.) (2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2: a upplagan, s. 9–58). Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2013). With the Lifeworld as Ground. A Research Approach for Empirical Research in Education: The Gothenburg Tradition. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(sup1), 1–18. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178>
- Bengtsson, J. (2015). Kunskap och kropp i skolan. I J. Bengtsson, & I. Berndtsson, (Red.) (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Gleerups.
- Bengtsson, J., & Berndtsson, I. (2015). Elevers och lärares lärande i skolan – livsvärldsliga grunder. I J. Bengtsson, & I. Berndtsson, (Red.) (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Gleerups.
- Berggren, C., & Skansholm, A. (2022). *Kvantitativ metod – en uppsatshandbok för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synsättning eller blindhet (159)*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/15271>
- Bruce, B., Sventelius, E., Ivarsson, U., & Svensson, A. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan). Liber.

- Edfelt, D., Jahn, C., Reuterswärd, M., & Sjölund, A. (2019). *Tydliggörande pedagogik i förskolan*. Natur & Kultur.
- Eriksson, A. (2021). Barns delaktighet i förskolan. I A. Sandberg, (Red.) (2021). *Med sikte på förskolan – Barn i behov av stöd*. Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Sundell, A., Towns, A.E. & Wängnerud, L. (2024). *Metodpraktikan: konsten att studera människor, organisationer och samhällen*. Norstedts Juridik.
- Finlay, L. (2021). Thematic Analysis: The ‘Good’, the ‘Bad’ and the ‘Ugly’. *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy*, 11, 103-116. <https://ejqrp.org/index.php/ejqrp/article/view/136>
- Friberg, F., & Öhlén, J. (2021). Fenomenologi. I G. Klingberg, & U. Hallberg, (Red.) (2021). *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (Upplaga 1). Studentlitteratur.
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A.J., Hulme, C. and Snowling, M.J. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54: 280-290. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12010>
- God forskningsed. (Ny omarbetad utgåva). (2024). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gäreskog, P., & Lindqvist, G. (2022). Specialpedagogens roll i förskolan – förskollärares beskrivningar av arbetsfördelning, anspråk och förhandlingar. *Nordisk Barnehageforskning*, 19(1), 61–81. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/225/251>
- Hallin, A. E., & Reuterskiöld, C. (2021). *Värt att veta om språkstörning*. Natur & Kultur.
- Hallin, A. E. Skolverket. (11 november 2024). *Språklig tillgänglighet och språk-, läs- och skrivsvårigheter*. <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M133/3>
- Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan: en pedagogisk utmaning: om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i förskola och skola*. (1. uppl.): Södra regionens kommunikationscentrum.
- Ingerman, Å. (2021). Fenomenografi. I G. Klingberg, & U. Hallberg, (Red.) (2021). *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (Upplaga 1). Studentlitteratur.
- Integritetsskyddsmyndigheten. (1 december 2024). *Grundläggande principer*. <https://www.imy.se/verksamhet/dataskydd/det-har-galler-enligt-gdpr/grundlaggande-principer/>
- Jacobsson, K., & Skansholmen, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

- Johansson, E. (2005). Etik med små barns ögon. I J. Bengtsson, (Red.) (2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2: a upplagan). Studentlitteratur.
- Koller, D., & Farley, M. (2019). Examining elements of children's place attachment. *Children's Geographies*, 17(4), 491–500. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1574336>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3: a uppl.). Studentlitteratur.
- Larsson, K. (2016). *Att få barnets språk att växa – Strategier för språkutveckling i förskolan, skolan och hemma*. Stefan Hertz Utbildning AB.
- Lilja, A. (2015). Hur lärande kan möjliggöras och hindras i skolan. I J. Bengtsson, & I. Berndtsson, (Red.) (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Gleerups.
- Lundqvist, J. (2022). *Ledning och stimulans samt stödinsatser i en förskola för alla*. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR165721>
- Lundqvist, J., Allodi Westling, M., & Siljehag, E. (2015). Special educational needs and support provisions in Swedish preschools: A multiple-case study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 273–293. <https://doi.org/10.20489/intjecse.17061>
- Lundqvist, J., Cox Eriksson, C., Franzén, K. (2022). *Språk och kommunikation i en förskola för alla*. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P05137921>
- Läroplan för förskolan. (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>
- Merleau-Ponty, Maurice (1995). *Phenomenology of perception* (C. Smith, övers.). London: Routledge. (Original publicerat 1945)
- Miniscalco, C. (2025, Januari, 22). Språkstörning/DLD. Göteborgs universitet. <https://www.gu.se/gnc/sprakstorningdld>
- Nilsson, B. & Waldemarson, A. (2021). *Kommunikation: samspel mellan människor*. (Femte upplagan). Studentlitteratur.
- Nordberg, A. (2019). Support of language and communication in the 'Tambour situation' in Swedish preschools, *Early Child Development and care*, 699-712. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1645134>
- Norling, M. (2019). En studie om hur förskollärare och lärare resonerar om undervisningens innehåll i relation till barns språk-, läs- och skrivutveckling i förskola och förskoleklass. *Nordisk Barnehageforskning*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.2958>
- Ohlsson, M. (2022). *Ett specialpedagogiskt förhållningssätt i förskolan: förståelse, bemötande och pedagogiska strategier*. Studentlitteratur.

- Palla, L. (2021). *Specialpedagogik i förskola: grundläggande huvudsaker och reflekterande djupdykningar*. (Första upplagan). Studentlitteratur.
- Palla, L. (2023). TAKK som specialpedagogiskt didaktiskt verktyg i förskolans undervisning. *Nordisk Barnehageforskning*, 20(1). <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.330>
- Palla, L., & Vallberg Roth, A. C. (2020). Inclusive ideals and special educational tools in and out of tact: didactical voices on teaching in language and communication in Swedish early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 387–402. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733939>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3. ed.) Sage.
- Rhoad-Drogalis, Anna, Justice M. Laura, Sawyer E. Brook & O'Connell A. Anna (2018). Teacher-child relationships and classroom-learning behaviours of children with developmental language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*. Vol. 53, No. 2, s. 324–338. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1460-6984.12351>
- Rosell, Y., & Johansson, E. (2019). Små barns kommunikation – en dialektik mellan flöde och brott. I I. Berndtsson, A. Lilja, I. Rinne, (Red.) (2019). *Fenomenologiska sammanflätningar*. Daidalos.
- Schachinger Lorentzon, U., Miniscalco, C., Billstedt, E., & Gillberg, C. (2024). Persistence of the developmental language disorder diagnosis, neurodevelopmental trajectories and attendance at offered interventions. *Acta Paediatrica*, 113(10), 17494. <https://doi.org/10.1111/apa.17494>
- Segeberby, C., & Andersson, H. (2024). Vikten av tidiga specialpedagogiska insatser i förskolan för en framgångsrik skolgång. *Nordisk Barnehageforskning*, 21(3), 118–142. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.492>
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Singer, I., de Wit, E., Gorter, J.W., Luinge, M., & Gerrits, E. (2023). A systematic scoping review on contextual factors associated with communicative participation among children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58, 482–515. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12787>
- Skolinspektionen (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2017/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod.pdf> Hämtad 2025-02-28
- Skolverket (2024, 17 november). *Hälsa för lärande – lärande för hälsa*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-for-skolan/2019/halsa-for-larande---larande-for-halsa?id=4071>

- Skolverket (2022, 12 oktober). *Språkstörning är en vit fläck på kunskapskartan*. [Språkstörning är en vit fläck på kunskapskartan - Skolverket](#)
- Skolverket (2024, 16 april). *Statistik över barn och personal i förskola hösten 2023*. <https://skolverket.se/skolutveckling/statistik/fler-statistiknyheter/statistik/2024-04-16-statistik-over-barn-och-personal-i-forskola-hosten-2023>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). (2024, 11 november). *Alternativ och kompletterande kommunikation*. <https://www.spsm.se/stod-och-rad/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). (2023, 5 september). *Delaktighet*. <https://www.spsm.se/stod-och-rad/skolutveckling/delaktighet/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). (2024, 23 oktober). *Språkstörning*. <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/sprakstorning/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). (2024, 19 november). *Delaktighetsmodellen*. <https://www.spsm.se/stod-och-rad/skolutveckling/delaktighet/delaktighetsmodellen/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). (2024, 28 oktober). *Tillgänglighetsmodellen från SPSM*. [Tillgänglighetsmodellen från SPSM](#)
- Svenska unescorådet (2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +5*. <https://unesco.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca-+-10-ers%C3%A4tter-1-2001.pdf>
- UNICEF Sverige. (2024, 26 november). *Barnkonventionen: FN: s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/barnkonventionen>
- United Nations. (2008). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- Wide, U & Hakenberg, M. (2021). Individuella intervjuer. I G. Klingberg & U. Hallberg. (Red.). *I Kvalitativa metoder helt enkelt!* (2021). (Upplaga 1). Studentlitteratur.
- Ödman, P. (2016[2017]). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (3., oförändr. uppl.) Studentlitteratur.

Bilagor

9 Bilaga 1: Intervjuguide

Inledande frågor

1. Hur länge har du arbetat inom förskolan?
2. Vilka verktyg har du fått med dig i din utbildning vad gäller språksvårigheter?
3. Upplever du att du fått tillräckligt med kunskap om barn med språkstörning och barn i språklig sårbarhet ifrån utbildningen?

Språksvårigheter i förskolan

4. Berätta för mig vad språksvårigheter/språklig sårbarhet innebär för dig?
5. Kan du beskriva hur ni uppmärksammar att barnet befinner sig i språksvårigheter?
6. Beskriv hur ni stöttar barn i språksvårigheter i kommunikation med vuxna/barn?
7. Kan du beskriva hur ni i arbetslaget arbetar med att inkludera barn i språksvårigheter i leken?
8. Berätta hur du bemöter eventuella utmaningar som uppstår när barn i språksvårigheter har svårt att uttrycka sig?

Språklig tillgänglig lärmiljö i förskolan

9. Berätta vad en språklig tillgänglig lärmiljö innebär? På vilket sätt anser du att en tillgänglig lärmiljö kan bidra till barnens delaktighet i förskolan?
10. Kan du beskriva hur ni arbetar för att skapa en lärmiljö som är inkluderande för alla barn, särskilt för barn i språksvårigheter?

Barns delaktighet i förskolan

11. Berätta för mig vad barns delaktighet innebär för dig?
12. Hur skulle du beskriva hur barn i språksvårigheter deltar i den dagliga verksamheten i förskolan?
13. Vilka möjligheter respektive hinder/utmaningar ser du i arbetet med barns delaktighet vid språksvårigheter?
14. Berätta vilka anpassningar ni tillämpar för att möjliggöra delaktighet för barn i språksvårigheter?
15. Beskriv hur du uppmuntrar barnen att kommunicera och interagera med varandra?
16. Kan du beskriva vilka anpassningar ni tillämpar för att stödja kommunikation och interaktion för barn i språksvårigheter?
17. Övrigt, finns det något du vill tillägga som vi inte berört?

10 Bilaga 2: Förfrågan om deltagande i intervjustudie

Hej!

Vi är två studenter, Jeanette Fagrell och Eyad Damra, som läser specialpedagogprogrammet vid Göteborgs universitet. Denna termin skriver vi vårt examensarbete, som handlar om *“Delaktighet i förskolan för barn i språksvårigheter”*. Vi söker nu förskollärare verksamma i förskolan att delta i studien.

Syftet med studien är att undersöka förskollärares beskrivningar och uppfattningar kring språksvårigheter samt hur delaktighet som begrepp används för att beskriva hur barn med språksvårigheter kan vara delaktiga i lärmiljön. Vi arbetar båda i förskolan, vilket har inspirerat oss att fördjupa oss i ämnet. För att kunna slutföra vårt arbete kommer vi att genomföra intervjuer och vi hoppas att du har möjlighet att ställa upp då din erfarenhet och dina tankar är viktiga bidrag. Intervjun tar mellan 40 och 60 minuter och kan genomföras på en tid och plats som passar dig, antingen digitalt eller fysiskt. Intervjun kommer, om du godkänner det, att spelas in för att sedan transkriberas. Allt inspelat material raderas efter att studien slutförts. Studien tar hänsyn till Vetenskapsrådets etiska principer, vilket innebär att ditt deltagande är frivilligt och att du när som helst under studiens gång kan avbryta din medverkan. Dina svar kommer att behandlas konfidentiellt och endast användas i forskningssyfte. Eventuella insamlade personuppgifter kommer att hanteras utifrån de grundläggande principer som anges i dataskyddsförordningen (GDPR) (Integritetsskyddsmyndigheten, 2024).

Vid intresse av att delta i studien är vi tacksamma om du kontaktar oss så snart som möjlig via mejl.

Tack för att du tar dig tid, vi hoppas på och ser fram emot ditt deltagande.

Vid eventuella frågor eller funderingar är du givetvis välkommen att höra av dig.

Studenter
Jeanette Fagrell
gusfagrje@student.gu.se
xxxxxxxxxx

Handledare
Jonas Udd
jonas.udd@gu.se

Eyad Damra
gusdamey@student.gu.se
xxxxxxxxxx

Med vänliga hälsningar,
Jeanette Fagrell och Eyad Damra

11 Bilaga 3: GDPR



Information om behandling av personuppgifter i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet och samtycke till deltagande i arbetet

Dataskyddsförordningen (GDPR) ställer krav på att du ska få information om hur dina personuppgifter behandlas. I detta dokument beskrivs hur behandlingen går till och vilka rättigheter du har som registrerad. På sista sidan i detta dokument finns även en samtyckesblankett rörande deltagande i nedan beskrivna arbete.

Vem är ansvarig för behandlingen av dina personuppgifter?

Göteborgs universitet är personuppgiftsansvarig för den behandling studenter utför inom ramen för sina studier.

Om du har frågor om behandlingen kan du vända dig till studenten som utför behandlingen.

Kurskod	SPP601
Titel/benämning på studentens arbete	Delaktighet i förskolan för barn i språksvårigheter
Studentens namn	Jeanette Fagrell och Eyad Damra
Studentens e-post	gusfagrje@student.gu.se gusdamey@student.gu.se

Rättslig grund och ändamål med behandlingen

Universitetet har enligt 1 kap. 2 § högskolelag (1992:1434) i uppdrag att anordna utbildning. Detta innebär att universitetet har rätt att behandla personuppgifter enligt den rättsliga grunden allmänt intresse när det är nödvändigt för att utföra sitt utbildningsuppdrag, enligt artikel 6.1 e GDPR.

Detta innebär även att enskilda studenter behandlar personuppgifter i utbildningssyfte. Studenter behandlar personuppgifter i sin utbildning, t.ex. vid genomförande av självständiga arbeten (examensarbeten), uppsatser eller fältstudier. Studenten ska då formulera ett tydligt och avgränsat syfte med arbetet. Studenten har nedan fyllt i syftet med arbetet.
Studiens syfte.

Syftet med studien är att undersöka förskollärares beskrivningar och uppfattningar kring språksvårigheter samt hur delaktighet som begrepp används för att beskriva hur barn med språksvårigheter kan vara delaktiga i lärmiljön.

Studenten kommer behandla följande uppgifter om dig

Studenten har kryssat i de uppgifter som studenten kommer att behandla om dig:

namn, kontaktuppgifter och/eller adressinformation

enbart indirekta personuppgifter såsom exempelvis svar på enkätfrågor m.m.

- etniskt ursprung
- politiska åsikter
- religiös eller filosofisk övertygelse
- medlemskap i en fackförening
- hälsa
- uppgifter om sexualliv eller sexuell läggning
- genetiska uppgifter
- biometriska uppgifter som används för att entydigt identifiera en person
- uppgifter om lagöverträdelser
- andra typer av personuppgifter, ange i fritext:

Metod för insamling

Nedan har studenten kryssat i vilken eller vilka metoder som kommer att användas för insamlingen i studentens arbete.

- Bild- eller videoupptagning
- Ljudupptagning
- Enkät
- Intervju
- Observation
- Annan, ange i fritext:

Vem kommer att kunna ta del av personuppgifterna?

Enbart de personer som är involverade i det arbete som studenten utför i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet ska kunna ta del av dina personuppgifter. Det innebär exempelvis att studenten själv och eventuell handledare till studenten kommer att ta del av dina personuppgifter.

Uppgifter kan begäras ut med stöd av offentlighetsprincipen

Dina personuppgifter eller handlingar som dina personuppgifter förekommer i kan, om de lämnas in till universitet av studenten, komma att bli föremål för en begäran om allmän handling i enlighet med offentlighetsprincipen. Det innebär att enskilda kan ta del av allmänna handlingar och därmed få tillgång till uppgifter där dina personuppgifter förekommer, om dessa inte omfattas av sekretess. Sådana utlämnanden hanteras därför i enlighet med bestämmelserna i tryckfrihetsförordning (1949:105) och offentlighets- och sekretesslag (2009:400).

Studenter uppmanas att inte lämna in direkt identifierande uppgifter (namn, kontaktuppgifter m.m.) om dig när studenten lämnar in sitt färdigställda arbete. På så vis kommer det i det flesta fall enbart vara möjligt att begära ut indirekta personuppgifter om dig från universitetet. Hur länge kommer personuppgifterna att behandlas?

Dina personuppgifter kommer enbart att behandlas under den tid som studentens arbete i utbildningssyfte pågår. Efter att arbetet har avslutats kommer studenten att radera personuppgifterna. Detta gäller dock inte sådana uppgifter som har lämnats in till universitetet och som därmed blir en allmän handling (se ovan).

Kommer dina personuppgifter behandlas utanför EU/EES?

Universitet kan i verksamheten komma att föra över personuppgifter till tredje land, det vill säga till länder utanför EU/EES. Under sådana förhållanden gäller särskild lagstiftning. Universitet kommer under sådana förhållanden att vidta alla rimliga juridiska, organisatoriska och

tekniska åtgärder som krävs för att uppnå en lämplig skyddsnivå för dessa personuppgifter. En överföring till USA kan komma att ske vid behandling i universitets verktyg för textredigering och fillagring som studenten använder. Universitetet använder Microsofts tjänster för detta.

Dina rättigheter enligt GDPR Dataskyddsförordningen anger att den enskilde har ett antal rättigheter. Nedan anges de mest relevanta rättigheterna. Om du vill läsa en mer utvecklad beskrivning av dina rättigheter enligt GDPR kan du gå in på www.gu.se/om-webbplatsen/behandling-av-personuppgifter.

Rätten till tillgång (registerutdrag)

Som enskild har du rätt att kostnadsfritt en gång per år begära information om vilka personuppgifter som universitetet behandlar om dig. Kontakta oss via dataskydd@gu.se för att begära ett utdrag av dina personuppgifter hos oss.

Rätten till radering

Som enskild har du rätt att få dina personuppgifter raderade i de fall som personuppgifterna inte längre behövs för att uppfylla det ändamål som de samlades in för (rätten att bli bortglömd).

Det kan finnas bestämmelser som anger att personuppgifterna inte får raderas, vilket gör att det då är dessa bestämmelser som gäller och att uppgifterna därför inte kan raderas.

I de fall det finns rättsliga hinder mot radering av personuppgifterna kommer universitetet att begränsa behandlingen av dessa personuppgifter till att endast omfatta behandling i den utsträckning som det finns rättsligt stöd för.

Rätten att invända mot behandling

Som enskild har du i vissa fall rätt att invända mot att universitetet behandlar dina personuppgifter. Om det inte finns tvingande skäl för universitetet att fortsätta behandla personuppgifterna, som till exempel för att uppfylla rättsliga krav, kommer universitetet att upphöra med behandlingen.

Kontaktuppgifter till dataskyddsombudet

Har du frågor om den specifika behandlingen kan du vända dig till studenten som har samlat in uppgifterna. Studenten har fyllt i sitt namn och kontaktuppgifter under rubriken "Vem är ansvarig för behandlingen av dina personuppgifter?" i detta dokument.

Om du har frågor om behandlingen eller har klagomål kan du även vända dig till universitetets dataskyddsombud på e-post dataskyddsombud@gu.se.

Om du vill läsa mer om hur Göteborgs universitet behandlar personuppgifter generellt och en utvecklad beskrivning av dina rättigheter enligt GDPR kan du gå in på www.gu.se/om-webbplatsen/behandling-av-personuppgifter.

Du har rätt att klaga till Integritetsskyddsmyndigheten (IMY)

Om du anser att universitetet behandlar dina personuppgifter i strid med dataskyddsförordningen har du rätt att lämna in ett klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten. Närmare information om hur du går till väga för att lämna ett klagomål finns på Integritetsskyddsmyndighetens webbplats, www.imy.se.

Samtycke till deltagande

Det är frivilligt för dig delta i studentens arbete och du kan närsomhelst återkalla ditt samtycke fram till dess att arbetet har lämnats in. Vänligen läs igenom informationen ovan innan du samtycker till deltagande. Om du har frågor om informationen ovan eller studentens arbete kan du kontakta studenten. Studentens kontaktuppgifter finns på första sidan i informationen samt nedan.

Kurskod	SPP601
Titel/benämning på studentens arbete	Delaktighet i förskolan för barn i språksvårigheter
Studentens namn	Jeanette Fagrell och Eyad Damra
Studentens e-post	gusfagrje@student.gu.se gusdamey@student.gu.se

Samtycke

Jag samtycker till deltagande i ovanstående arbete som utförs av studenten.

Jag samtycker till att de personuppgifter som nämns ovan behandlas om mig i arbetet.

Jag har tagit del av informationen som presenterades tillsammans med denna samtyckesblankett.

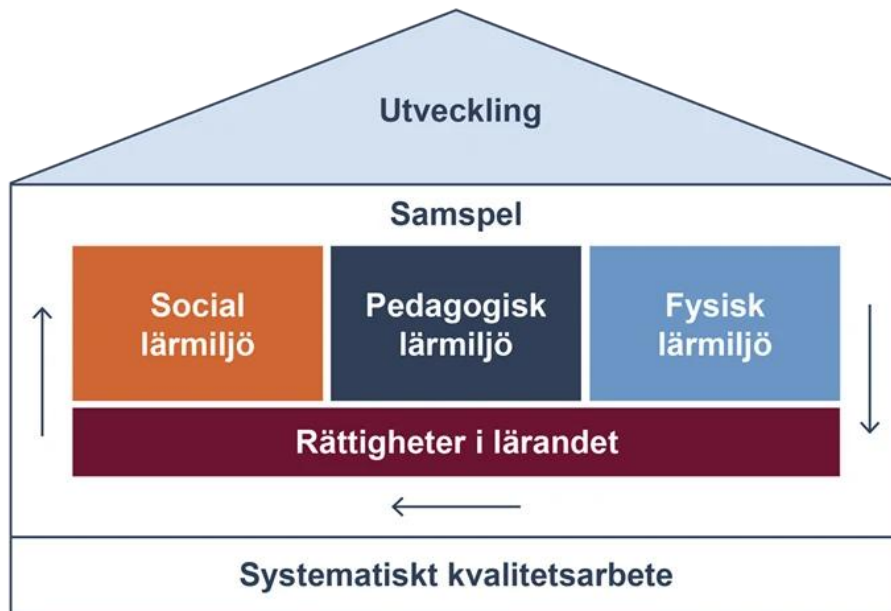
Underskrift

Datum

Namnförtydligande

Kontaktuppgifter (E-post och/eller telefonnummer)

12 Bilaga 4: Tillgänglighetsmodellen



Figur: Tillgänglighetsmodell – en samspelsmodell för tillgänglig utbildning (SPSM, 2024).

Kategorier

Social lärmiljö	Pedagogisk lärmiljö	Fysisk lärmiljö
Tillhörighet och autonomi	Planering	Innemiljö
Erkänd och trygg	Undervisning	Ljudmiljö
Samhandling och engagemang	Lärverktyg	Visuell miljö
Motivation och utmaning	Kollegialt samarbete	Utemiljö
Rättigheter i lärandet		
Tillgänglighet och delaktighet		
Jämlikhet och jämställdhet		
Språk och kommunikation		
Hälsa och utbildning		

Kategorier i de fyra områdena i tillgänglighetsmodellen (SPSM, 2024).

13 Bilaga 5: Delaktighetsmodellen



Figur: Delaktighetsmodellen (SPSM, 2024).

Tillgänglighet

Tillgänglighet handlar om lärmiljöutformning och hur vi pedagoger arbetar med att barn och elever har möjlighet till utbildning oavsett deras funktionsförmåga. Tillgänglighet är en av de allmänna principerna i FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Lärmiljöerna inom tillgänglighet kan delas till tre områden: Fysiska, pedagogiska och sociala (SPSM, 2024).

Tillhörighet

Tillhörighet i formella betydelsen handlar om att barn och elever har rätt att ingå i ett sammanhang exempelvis en skola, en grupp eller en klass. Hur skolan organiserar och utformar undervisningen kan påverka barnens och elevers tillhörighet i olika grad (SPSM, 2024).

Erkännande

Erkännande handlar om att vara accepterad och erkänd av andra. Det vill säga hur omgivningen ser på en individs närvaro i en aktivitet, exempelvis hur läraren och jämnåriga “kamrater” ser

dig som individ. För att individen ska nå ett erkännande så behöver det finnas en förståelse inom gruppen att alla kan bidra på olika sätt och i olika grad (SPSM, 2024).

Autonomi

Autonomi handlar om att bestämma över sitt handlande, det vill säga vad man gör, hur man gör och med vilka individen gör det och att man har inflytande över det. Inom förskolan och skolan handlar om att barnens och elevers rätt att bestämma över sig själva inom de ramar som finns i förskolan och skolan (SPSM, 2024).

Engagemang

Engagemang handlar om lust och intresse för att delta i aktiviteter. Engagemang får inte upplevas som att det finns mycket krav eller ett måste. För att skapa förutsättningar för engagemang för barn och elever bör det finnas möjligheter till samhandling. I förskolan visar barnen sitt engagemang genom att imitera vad andra barn eller personal gör (SPSM, 2024).

Samhandling

Samhandling handlar om att delta och bidra i en gemensam aktivitet. Det betyder också att två eller flera personer samarbetar tillsammans och att alla har en roll i samarbetet (SPSM, 2024).