

# ”Språkstimuleringen måste byggas in i vardagen”

Verksamhetsstöd på förskolan och i grundskolans tidigare år för barn och elever med tal- och språksvårigheter.

Sara Ahlm

Specialpedagogiska institutionen

Självständigt arbete inom allmänt utbildningsblock, 15 hp

Tal- och språksvårigheter

Läroutbildningen mot yngre åldrar (210 hp)

Vårterminen 2011

Handledare: Magnus Magnusson

Examinator: Eva Siljehag

English title: “The stimulation of language must be built into everyday life” Operational support for preschool and primary education for children and pupils with speech and language difficulties.



Stockholms  
universitet

# ”Språkstimuleringen måste byggas in i vardagen”

**Verksamhetsstöd på förskolan och i grundskolans tidigare år för barn och elever med tal- och språksvårigheter.**

**Sara Ahlm**

## **Sammanfattning**

Syftet med den här studien är att undersöka vilket verksamhetsstöd det finns för barn och elever med tal- och språksvårigheter på förskolan och i grundskolans tidigare år. Frågeställningarna handlar om hur en talpedagog arbetar för att stödja barn med tal- och språksvårigheter, hur ett barns svårigheter kartläggs samt hur barns tal och språk stimuleras under den dagliga verksamheten. Som forskningsmetod har jag använt mig av intervju och observation.

Resultatet visar att det stöd barnen får av talpedagogen är genom olika övningar som valts ut för att stimulera deras tal och språk. Talpedagogen kartlägger även barnens svårigheter med hjälp av Hellqvists fonemtest med vilket hon får kunskap om vad barnet redan kan och vad det behöver öva på. Både på förskolan och i skolan bygger pedagogerna in språkstimuleringen i vardagen på ett naturligt sätt genom att oftast utgå från barnens egna intressen och kunskaper. Detta har visat sig på förskolan genom att pedagogerna främst låter barnen ge förslag på vad de vill göra och utgå från detta, medan lärarna i skolan anpassar material och arbetsböcker utefter elevernas kunskapsnivå.

## **Nyckelord**

Förskola, grundskola, språkstimulering, språkutveckling, tal- och språksvårigheter.

<b>1. Inledning .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Bakgrund .....</b>	<b>3</b>
2. 1. Teoretisk bakgrund .....	4
2. 1. 1. Sociokulturellt perspektiv .....	4
2. 1. 2. Barns tidiga språkutveckling .....	5
2. 1. 3. Tal- och språksvårigheter .....	6
2. 1. 4. Språkstimulering på förskolan .....	8
2. 2. Tidigare studier .....	9
2. 2. 1. Forskning om orsaker till tal- och språksvårigheter .....	10
2. 2. 2. Bedömning av tal- och språksvårigheter .....	11
2. 2. 3. Samband mellan motorik, gester och tal- och språksvårigheter .....	12
<b>3. Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>14</b>
<b>4. Metod.....</b>	<b>15</b>
4. 1. Observation .....	15
4. 2. Intervju.....	16
4. 3. Urval .....	16
4. 3. 1. Beskrivning av talpedagogen .....	17
4. 3. 2. Beskrivning av förskola och skola .....	17
4. 4. Etiska aspekter .....	18
4. 5. Genomförande .....	19
4. 6. Metoddiskussion .....	20
4. 6. 1. Tillförlitlighet.....	21
<b>5. Resultat.....</b>	<b>22</b>
5. 1. Intervju gällande talpedagogens uppdrag .....	22
5. 1. 1. Kartläggning och planering .....	23
5. 1. 2. Tal- och språkutveckling.....	25
5. 1. 3. Hur bör förskolan och skolan arbeta för att stimulera barnens språkutveckling? .....	26
5. 2. Observation av språkstimulering .....	26
5. 2. 1. Hur talpedagogen arbetar med barn som har fonologiska svårigheter .....	26
5. 2. 2. Den dagliga verksamheten på förskolan .....	27
5. 2. 3. Planering av lektioner och val av arbetsmaterial i skolan .....	28
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>29</b>
6. 1. Att få rätt hjälp i tid .....	29
6. 1. 1. Kartläggning av ett barns tal- och språksvårigheter .....	30
6. 1. 2. Segregerande eller inkluderande integrering? .....	31
6. 1. 3. Observation av hur gester används som ett förtydligande till ta let .....	32
6. 2. Planering av den dagliga verksamheten.....	32
<b>7. Konklusion .....</b>	<b>34</b>
7. 1. Uppslag för vidare studier.....	35
<b>8. Referenser .....</b>	<b>36</b>
<b>9. Bilaga .....</b>	<b>38</b>
9. 1. Intervjuguide.....	38
9. 2. Observationsschema .....	39

# 1. Inledning

Anledningen till att jag har valt att undersöka hur man på förskolan och i skolan arbetar för att stödja barn med tal- och språksvårigheter, är att jag vill skapa en kunskap om hur man kan bemöta barn med dessa svårigheter. Detta intresse kommer ifrån att jag själv har haft anhöriga och även har mött en del barn under min VFU med tal- och språksvårigheter som verkat vara starkt berörda av sitt problem. Detta har visat sig genom att många av dem varit lite tillbakadragna och tysta vilket kan bero på att de varit medvetna om sina begränsningar och skämts för att tala. Samtidigt har jag upplevt genom att arbeta enskilt med några av dessa barn vid vissa tillfällen att de ofta har så mycket kunskap att kunna bidra med, men som de på grund av sina svårigheter inte verkar vågar delge andra. Jag anser att det därför är viktigt att man i sitt arbete med barn kan hjälpa och stödja dem i sin språkutveckling för att få dem att våga mer och ge dem ett bättre självförtroende. Det känns även viktigt att skapa en kunskap om vad det finns för tal- och språksvårigheter samt orsakerna bakom dessa då jag känner att denna information kan ge mig en större förståelse för dessa barns situation.

Det jag med min studie kommer att inrikta mig på är den försenade språkutvecklingen som handlar om att barnen följer en normal språkutveckling bara att den är försenad i jämförelse med den kronologiska åldern. Detta för att koncentrera mig på de vanligaste tal- och språksvårigheterna. Jag har på så sätt valt att inte inrikta mig på en avvikande språkutveckling då denna handlar om barn med grav språkstörning och dessa barn oftast placeras på en språkförskola, där de får bättre hjälp av utbildad personal för att utveckla sitt språk och en fungerande kommunikation. Jag har även valt att främst följa en person under min studie som i det här fallet är en talpedagog. Detta då jag har velat tillägna mig en kunskap om tal- och språksvårigheter utifrån någon som har specialistkunskaper i ämnet, men även för att se hur språkstimulering skapas på förskolor och skolor med hjälp av dennes kunskaper.

## 2. Bakgrund

För ett barn är språkutvecklingen det mest betydelsefulla som sker i dess liv då det genom språket kan skapa en egen identitet, en gemenskap med andra och en förståelse om sin omvärld (Espenakk, 2004). I fyraårsåldern har de flesta barn utvecklat ett språk som liknar en vuxens när det handlar om grammatik och uttal (Westerlund, 1994). Det finns däremot barn i denna ålder som inte har nått samma språkutveckling. Studier som gjorts visar enligt Nettelbladt och Salameh (2007) att 5-8% av barnen i förskoleåldern har någon form av språkstörning. Dessa språkstörningar handlar oftast om lätt språkstörning som innebär problem med uttal, eller måttlig språkstörning som innebär problem med fonologi eller grammatik. Det finns även ca 1-2% barn i förskoleåldern som har en grav språkstörning, vilket innebär ett begränsat tal och stora svårigheter att förstå språk, och är ett problem som kan kvarstå i vuxen ålder (a.a.).

Enligt Lois Bloom (refererad i Eriksen Hagtvét, 2004) handlar ett barns språkutveckling mycket om känslor, att det vill kunna kommunicera med andra för att dela erfarenheter. Ett barn som har tal- och språksvårigheter kan därför bli aggressivt när det inte blir förstått av sin omgivning. Barnet kan även enligt Espenakk et al. (2004) hamna utanför gemenskapen genom att det inte kan göra sig förstått för andra. Om barnet dessutom blir retat för sitt problem menar Gahne och Naucér (1982) att det kan bidra till att det slutar att tala. För att försöka förhindra att detta sker är det viktigt att dessa barn får rätt hjälp i tid. Oftast upptäcks barns tal- och språksvårigheter av personalen på förskolorna eller vid fyraårskonrollen på Barnavårdscentralen (BVC). De blir då remitterade till en logoped, men vissa kommuner har även tillgång till talpedagoger på förskolorna (a.a.). Att ge barn med tal- och språksvårigheter den hjälp de behöver redan i förskoleåldern anser Eriksen Hagtvét (2004) vara positivt då barnen i denna ålder har mindre krav på sig att uppnå vissa mål. De lär sig fortfarande mycket genom leken vilket bidrar till att göra lärandet lustfyllt. Förskolans delaktighet att hjälpa bland annat barn med tal- och språksvårigheter står att läsa i Skolverkets reviderade läroplan för förskolan, Lpfö 98 (2010) ”Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar” (s. 7). För att kunna tillgodose dessa barns behov av särskilt stöd menar Carina Hall (Skolverket, hämtat 2011-04-05) att det är viktigt att grupperna på förskolan inte är för stora. Hon uttrycker därför en oro mot de resultat som visar att barngrupperna har blivit större och att personaltätheten har försämrats de senaste åren. Hansson (2003) påpekar att detta problem även berör skolan då klasserna har blivit större och lärarna inte kan ge alla barn den tid och uppmärksamhet de behöver.

När det handlar om skolan förväntas barnen, enligt det svenska skolsystemet, vara mogna att tillgodogöra sig undervisning när de har fyllt sju år. Detta innebär att barnen måste ha uppnått den språkliga förmåga de behöver för att kunna förstå vad som lärs ut och ta till sig denna kunskap, samt själva kunna uttrycka sig och bli förstådda (Westerlund, 1994). Enligt Vygotskij (1934/1999) är utveckling och inläring beroende av varandra och all form av inläring kräver därför en viss mognad hos barnet. Westerlund (1994) menar att de barn med tal- och språksvårigheter på så sätt kan få svårt att klara av att uppnå de mål som är uppsatta, speciellt då

det enligt undersökningar som gjorts visat sig att vissa av dessa barn även kan få läs- och skrivsvårigheter. Då de flesta ämnena kräver en läskunnighet menar Lundberg (2007) att sådana svårigheter påverkar allt skolarbete. För att kunna ge alla elever en likvärdig utbildning och en chans att kunna uppnå de uppsatta målen anser Skolverket (2001) därför att skolan behöver se till att dessa elever får någon form av stöd. Stödinsatser kan handla om att antingen anpassa arbetssätt efter elevernas behov eller se till att eleven får hjälp av en specialpedagog (a.a.).

Det är med denna bakgrund i åtanke jag valt att göra en studie för att undersöka vilken hjälp och stöd barn och elever med tal- och språksvårigheter får för sina problem. Hur förskolan och skolan anpassar sina verksamheter för att alla ska känna en delaktighet och lust till att lära samtidigt som barngrupperna och klasserna blir större. Hinner lärarna och pedagogerna med att hjälpa barn och elever med en försenad språkutveckling eller anpassas undervisningen och den dagliga verksamheten utifrån barnen som följer en typisk språkutveckling?

## **2. 1. Teoretisk bakgrund**

Detta avsnitt kommer att behandla det perspektiv jag valt att använda mig av till min studie (2.1.1), de teorier som finns angående barns språkutveckling (2.1.2.), de vanligaste tal- och språksvårigheterna och hur dessa kartläggs (2.1.3) samt hur förskolan kan arbeta med språkstimulering (2.1.4).

### **2. 1. 1. Sociokulturellt perspektiv**

I min studie kommer jag att använda mig av det sociokulturella perspektivet för att skapa en förståelse för vad som krävs av omgivningen när det handlar om att stödja ett barn i sin språkutveckling.

Under barnets utveckling etablerar det enligt Vygotskij (1934/1999) ett samband mellan tänkande och språk. Detta menar han beror på att en individ måste kunna tänka för att kunna upptäcka språket. Ett barn är socialt redan från födseln men för att utveckla den sociala funktionen är språket ett stöd, genom att barnet med hjälp av detta kan föra en dialog med andra människor. För att barnet ska tillägna sig ord, dess betydelse och uttal, krävs det att de vuxna i dess omgivning är en språklig förebild. De vuxna kan däremot endast hjälpa till att förklara ordens betydelse för barnet. Barnet måste sedan själv skapa en uppfattning och förståelse för dessa. Ett barn kan däremot inte lära sig vad som helst, utan inläringen kräver att vissa funktioner har utvecklats och att det har uppnått en viss mognad (a.a.). Med detta menar Vygotskij (1934/1999) att för att kunna lära barnet något måste man utgå från ”den närmaste utvecklingszonen” (s.333), vilket han beskriver handlar om att utgå från vad det nästan kan själv, inte från vad det redan kan.

## 2. 1. 2. Barns tidiga språkutveckling

Ett barns språkutveckling börjar enligt Bjar (2003) redan i fosterstadiet under vecka 20. I denna vecka är hörseln utvecklad vilket innebär att fostret kan höra mammans röst och den rytm och de betoningar hon använder när hon talar, så kallad prosodi. Prosodi är även det första uttrycksmedlet barnet använder sig av. Genom att använda skrik med olika betoningar kan det göra sig förstått av sina föräldrar som lär sig att särskilja på de olika ljuden och veta vad barnet vill (Nettelbladt & Salameh, 2007). Detta skrik övergår sedan efter några månader till joller där barnet börjar pröva på olika språkljud, som i början innehåller kedjor med konsonanter och vokaler som kan låta ”mamamama...” (Bjar & Liberg, 2003, s. 117). Barnet övergår sedan efter mycket träning till att även använda sig av fonem<sup>1</sup> i jollersekvansen, som ”daidaidai...” (Bjar & Liberg, 2003, s.117). Under detta övande med fonem använder barnet sig av prosodi genom att betona olika stavelser vilket till slut leder till att det kan uttala sina första ord som enligt Strömqvist (2003) brukar ske omkring ettårsdagen. Ett sätt för att göra det lilla barnet uppmärksam på språket och skapa ett intresse för inläring brukar vara att den vuxne använder vad Espenack et al. (2004) kallar för ett barnanpassat språk. Detta innebär att de vuxna i barnets omgivning talar med ljusare röst och använder enklare ord för att förklara saker i dess omgivning. Utan dessa ord skulle föremål enligt Merleau-Ponty (1945/1997) vara okända för barnet då det är först när föremålet har namngivits som de börjar existera. En annan förutsättning för att barnets ordinläring är fonetisk igenkänningsförmåga och minnesrepresentationer (Strömqvist, 2003). Dessa förmågor börjar barnet utveckla när det är runt sex månader genom att försöka minnas saker som finns i omgivningen. Detta visar sig genom att det ser sig omkring när det har tappat en leksak, och kallas för objektpermanens (a.a.). De första orden barnet lär sig uttala är främst innehållsord, som substantiv och verb, vilket beror på att det förutom att lära sig hur orden uttalas, måste koppla dem till sin egen erfarenhet. Dessutom betonar de vuxna enligt Espenack et al. (2004) oftast innehållsorden när de talar med barn vilket gör dem tydligare och lättare att ta till sig. För att även lära barnet sätta ord på sina känslor och skapa en förståelse bakom dem måste de vuxna när de talar med barnet tänka på kroppsspråk, mimik och tonfall så att det finns en samstämmighet mellan det de säger och hur de uttrycker sig (a.a.). Gahne och Naucélér (1982) menar att ett barn lär sig inte att tala av sig själv utan en förutsättning för att utveckla språket är att det får språklig stimulans från omgivningen vilket visat sig genom att döva barn slutar att jollra när de inte får något gensvar från omgivningen eller hör sig själva.

Under barnets första levnadsår har det långsamt har byggt upp sitt ordförråd med ca 25-50 ord. Därefter sker en snabb utveckling som brukar kallas för ordförrådsspurten (Strömqvist, 2003). Ett kännetecken för denna beskriver Vygotskij (1934/1999) vara att barnet börjar fråga efter namn på saker för att få veta vad de heter och på så sätt lära få sig nya ord. De flesta barn startar denna ordförrådsspurt när de börjar närma sig två år, men det finns barn som kommer igång redan i början av ettårsåldern medan andra väntar till runt fyraårsåldern. Under denna fas börjar barnet enligt Strömqvist (2003) först samla på sig substantiv, sedan verb och sist funktionsord som prepositioner och hjälpverb. Att funktionsorden är det sista barnet lär sig beror på att de då

---

<sup>1</sup> Ett fonem är ”den minsta betydelseskiljande enheten i ljudsystemet” (Eriksen Hagtvét, 2004, s. 54). Att de är betydelseskiljande innebär att man kan ändra ett ords betydelse genom att exempelvis ta bort eller lägga till ett fonem, t.ex. ris -r blir is och ris +g blir gris.

har skapat ett ordförråd och kan börja rikta uppmärksamheten mot hur man fyller ut meningar och beskriva var saker finns som till exempel i, på, under etc. Efter att ha byggt upp sitt ordförråd kommer barnet in i vad Strömquist (2003) kallar tvåordsstadiet genom att det börjar kombinera två ord när de talar. För att hjälpa barnet att utveckla dessa yttranden behöver de en vuxen som visar hur de kan utvidga dem till fullständiga meningar och hur de grammatiska morfemen<sup>2</sup> används (a.a.). Detta hjälper även barnet att utveckla en syntax, det vill säga en förståelse för hur man med hjälp av ord konstruerar meningar (Eriksen Hagtvet, 2004).

När barnet är mellan tre och fem år vidareutvecklar det sin pragmatiska medvetenhet som började utvecklas under de två första levnadsåren. Pragmatik innebär ”användningen av språket i ett socialt samspel” (Bjar & Liberg, 2003, s. 174). Detta innebär att barnet mer och mer börjar bli medvetet om hur andra tänker, vilket är en viktig del i kommunikationen med andra människor, genom att kunna förstå mottagarens förutsättningar och anpassa sig efter dessa (Nettelbladt & Reuterskiöld Wagner, 2003). Under slutet av denna period har barnet lärt sig hur språket är uppbyggt och tränar därför främst med att förfina de kunskaper det redan utvecklat (Eriksen Hagtvet, 2004).

### **2. 1. 3. Tal- och språksvårigheter**

Tidig registrering av språkutveckling (TRAS) är ett projekt som startades i Norge för att skapa ett material att användas på förskolor, för att kartlägga ett barns språkutveckling och utröna om den är försenad. Detta då fackpersonerna som varit med och skapat detta material har erfarenheter om att många barn med tal- och språksvårigheter har upptäckts och fått hjälp alldeles för sent på grund av osäkerhet från pedagogernas sida (Espenakk et al., 2004). Espenakk et al. (2004) menar att man valt att inrikta sig på förskolan beror på att det är i de tidiga åldrarna som grunden för språkutvecklingen skapas, varför det är viktigt att pedagogerna kan kartlägga barnets tal- och språksvårigheter så tidigt som möjligt. För denna kartläggning finns det ett TRAS-schema som beskriver vad ett barn bör klara av i en viss ålder när det handlar om samspel, kommunikation, uppmärksamhet, språklig medvetenhet, språkförståelse, uttal, ordproduktion och meningsbyggnad. TRAS-schemat är på så sätt en hjälp för pedagogerna att veta vad som kan vara ett tecken på en svårighet och när de bör kontakta en talpedagog eller logoped (a.a.).

För att ett barn ska bedömas ha tal- och språksvårigheter krävs det enligt Nettelbladt och Salameh (2007) att den språkliga utvecklingsnivån inte motsvarar den kronologiska åldern. När man bedömer barnets tal- och språkförmåga utgår man på så sätt från utvecklingsstadier, vilket de påpekar inte är en helt fullkomlig metod eftersom barn utvecklas i olika takt. Även Vygotskij (1934/1999) kritiserar denna metod då han anser att testerna enbart kontrollerar vad barnet kan för tillfället och inte vilka funktioner som håller på att utvecklas. Nettelbladt och Salameh (2007) anser däremot viktigt att veta att detta tillstånd inte alltid är statiskt och kan förändras så

---

<sup>2</sup> Grammatiska morfem handlar om hur ord ändrar betydelse genom att få en ändelse, som lek-**te**, bil-**en**.



att barnen med en försenad språkutveckling kommer ikapp sina jämnåriga. De flesta barn har genom att fått hjälp med sina tal- och språksvårigheter i förskoleåldern, av en person som är professionell inom området, som en logoped eller specialpedagog med inriktning på språk, lyckats komma ikapp sina jämnåriga kamrater när de börjar skolan. Pedagogerna på förskolan är även en viktig del i denna hjälp genom att det är de som ser barnet en stor del av dagarna varför de kan behöva få handledning av de professionella inom området för hur de ska stimulera barnet för att hjälpa det utveckla sitt tal och språk (a.a.). Det finns däremot barn vars svårigheter kvarstår när de börjar i skolan. Gahne och Nauc ler (1982) menar att det där är viktigt att de f r den hjälp de behöver, speciellt barnen med fonologiska svårigheter, eftersom detta problem kan bidra till l s- och skrivsvårigheter i och med nödvändigheten att ha en kunskap om hur fonem låter, innan en förståelse kan skapas för hur ord är uppbyggda.

De vanligaste tal- och språksvårigheterna som man lägger märke till hos de yngre barnen  r enligt Westerlund (1994) fonologiska och grammatiska svårigheter medan man hos de äldre barnen främst noterar ett bristande ordförråd. När tal- och språksvårigheterna gäller fonologin brukar man skilja mellan barn som har problem med att uttala vissa språkljud som till exempel /r/ och /s/ och barn som har vad Nettelblatt och Salameh (2007) benämner som ”fonematiska distinktioner” (s. 23). Detta innebär att barnet uttalar de bakre konsonanterna<sup>3</sup> i främre delen av munnen eller tvärtom. Barn som uttalar ord fel kan oftast inte uppfatta att de säger fel däremot kan de reagera på andras uttal. Under barnets tidiga språkutveckling  r det vanligt att barn förenklar ord genom att utelämna eller lägga till vissa ljud vilket Eriksen Hagtvet (2004) benämner som ”syntagmatiska förenklingsprocesser” (s. 69). Det  r även vanligt att det har svårt att skilja på vissa språkljud som har närliggande artikulationsställe i munnen som /b/ och /p/, /t/ och /d/ (Bjar, 2003; Eriksen Hagtvet, 2004). Det  r därför först om dessa problem kvarstår när barnet börjar bli äldre som misstankar om en försenad eller avvikande språkutveckling b r väckas. De vanligaste problemen för barn med tal- och språksvårigheter som berör grammatiken menar Nettelblatt och Salameh (2007)  r att de g r ersättningar genom att använda fel b jnings ndelse. Det finns även barn som förenklar genom att inte böja ord och det gäller främst verben, men detta problem är inte lika vanligt hos svenska barn som hos engelsktalande. För vissa barn kan de grammatiska svårigheterna bidra till en avvikande ordf lj d eller att vissa ord utelämnas vilket innebär att det sätter verbet först eller sist i en mening. Det vanligaste är däremot att barnet placerar verbet efter subjektet vilket det även g r vid frågor (a.a.). Andra svårigheter som berör grammatiken menar Gahne och Nauc ler (1982) handlar om över- och underordnade begrepp. Vygotskij (1934/1999) beskriver att ett litet barn först skapar en förståelse för det överordnade begreppet som exempelvis blomma innan det kan dela in det i underkategorier och förstå att det finns många olika sorters blommor som ros, nejlika etc. Han anser däremot att ett barn i åttaårsåldern istället främst använder de underordnade begreppen. Ett barn som har ett utvecklat semantiskt system<sup>4</sup> klarar enligt Gahne och Nauc ler (1982) däremot inte av att förstå underordnade begrepp vilket kan tyda på en försenad språkutveckling.

---

<sup>3</sup> De bakre konsonanterna  r /g/ och /k/ medan de främre  r /b/ och /p/.

<sup>4</sup> Det semantiska systemet handlar om en människas ordförråd, att veta vad orden betyder och vad de har för relation till varandra.

För att kunna stödja barn med tal- och språksvårigheter anser Espenakk et al. (2004) att pedagogerna i sitt arbete med språkstimulering under den dagliga verksamheten, bör sträva efter att låta barnen få arbeta enskilt med en vuxen eller i en mindre grupp. Detta då det annars kan vara svårt att fånga barnets koncentration, som krävs för att få dess uppmärksamhet att riktas mot det som ska läras in (a.a.). Denna metod, att arbeta enskilt med ett barn, beskriver Haug (1998) handla en segregering integrering. En annan metod beskriver han vara en inkluderande integrering som innebär att undervisningen anpassas utefter elevens behov så att eleven får det stöd den behöver i klassrummet. Valet av metod menar författaren bör handla om vad som kan anses vara det bästa för eleven beroende på dess svårigheter, men anser samtidigt att det lärarna bör sträva efter är den inkluderande integreringen. För att kunna tillgodose elevens behov under den vanliga undervisningen kräver däremot att lärarna får råd av sakkunniga för att få veta hur de ska förhålla sig till eleven så att den får det stöd den behöver för sina svårigheter (a.a.). Även Skolverket (2008) anser att eleven främst ska få undervisning i den klass den tillhör i och med att om eleven tas från klassen att det kan påverka dess kontakt med sina klasskamrater.

#### **2. 1. 4. Språkstimulering på förskolan**

Eriksen Hagtvet (2006) beskriver att det är under barnets tidigaste år som grunden för all inläring sker. Under denna tid är hjärnan plastisk och därför mer mottaglig för att ta till sig nya kunskaper. Dessutom ställs det mindre krav på barnen i denna ålder vilket bidrar till att de kan få lära sig saker i sin egen takt (a.a.). För att hjälpa barnen på förskolan att utveckla sitt språk är det därför viktigt att pedagogerna främst utgår från deras förutsättningar och motivation när de planerar aktiviteter (Eriksen Hagtvet, 2004). Det finns däremot olika aktiviteter pedagogerna kan använda sig av för att öka barnens språkliga medvetenhet genom leken som språklekar, rollekar och högläsning. Även spel är enligt Espenakk et al. (2004) en viktig del i barnets språkutveckling genom att det får lära sig vänta på sin tur, lära sig vissa fraser som ”kan jag få...”, ”det är min tur” (s. 40) samtidigt som barnet får höra den vuxne kommentera det som händer under spelets gång.

När det handlar om språklekar kan de användas för att hjälpa barnen att skapa en medvetenhet om hur språket är uppbyggt, lära sig lyssna efter ljud, utveckla ordbegrepp och förstå vad en mening är och hur den är uppbyggd. Detta är egenskaper som barnet behöver när det ska lära sig att läsa varför forskning visar att språklekar kan hjälpa till att motverka lässvårigheter (Lundberg, 2007). Språklekarna kan enligt Eriksen Hagtvet (2006) handla om att barnen får leka med språket genom att använda rim, rytm och ljud. Det är däremot viktigt att dessa övningar inte blir någon undervisning utan att de används som en hjälp för ett lustfyllt lärande och en ”kroppslig upplevelse” (Eriksen Hagtvet, 2006, s. 69). För att språklekarna inte ska kännas för svåra bör de anpassas till varje barns förutsättningar och därför utföras i mindre grupper (a.a.). Vygotskij (1934/1999) anser även att uppgifterna inte får vara för lätta utan att man ska utgå från ”barnets närmaste utvecklingszon” (s.331). Detta innebär att utgå från vad barnet nästan kan själv, inte utefter vad det redan kan, då han anser att om uppgifterna är för lätta kommer det ta längre tid för barnet att utvecklas och göra framsteg. För den språkliga utvecklingen är det även enligt Liberg (2003) positivt för barn att leka med jämnåriga eftersom de då ofta använder språket på ett helt annat sätt än när de talar med vuxna. De kan leka med

språket och hitta på egna ord som bidrar till att göra dem språkligt medvetna genom att de får en chans att reflektera över hur orden är uppbyggda, en egenskap som har en betydande roll för läs- och skrivinläringen. Förutom att leka med språket börjar barn i treårsåldern även att skapa rollekar (a.a.). Dessa lekar ställer enligt Espenakk et al. (2004) vissa krav på barnen genom att de måste kunna låtsas att vara någon annan och kunna följa de uppsatta reglerna för leken som bidrar till att utveckla en samarbetsförmåga. Eriksen Hagvet (2004) menar att rollekarna även innebär att barnen får öva sig på att kunna uttrycka sig för att tillsammans med sina kamrater kunna fördela roller och skapa handlingssekvenser. Pedagogerna kan vara med i dessa lekar och utveckla dem genom att exempelvis ställa frågor eller föra in en ny handling om den börjar dö ut. Däremot är det viktigt att den vuxne inte är för dominerande och tar över leken eftersom det kan bidra till en minskad motivation hos barnen (a.a.).

Ett annat sätt att samspela med barnen för att utveckla deras språk är genom högläsning. Högläsning kan enligt Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) bidra till att ge barnen en större ordkunskap genom att de får möta ord som de inte hör i det vardagliga talet. De kan även bli mer uppmärksamma på hur ljuden i orden uttalas och skapa en större grammatisk förmåga. För att högläsningen däremot ska bidra till att utveckla barnets språkutveckling krävs det enligt Dominković et al. (2006) ett samspel mellan den vuxne, barnet och boken. Detta samspel kan bland annat handla om dialoger som utvecklar den kommunikativa förmågan och en närhet som bidrar till koncentration och trygghet, det vill säga förmågor barnet behöver för att kunna skapa en inläring. Högläsning kan även hjälpa barnen att skapa ett kontextberoende som innebär att det kan tala om och skapa en förståelse för en situation som det för tillfället inte är närvarande i (a.a.). Dessa förmågor utvecklas genom att den vuxne under läsningens gång ställer frågor som barnet ska försöka besvara om vad som har hänt i boken och vad de tror kommer att hända, så kallad dekontextualiserad läsning (Liberg, 2003). När högläsning sker på förskolan är förutsättningarna annorlunda än i en hemmasituation där den vuxne och barnet kan skapa en interaktion med varandra (Dominković et al., 2006). I en stor grupp är barnen ofta passiva och högläsningen innebär en envägskommunikation. Om alla skulle få berätta och ställa frågor om innehållet under läsningens gång skulle det kunna bidra till att vissa barn tappar koncentrationen, genom att det blir för många avbrott i berättelsen. Däremot kan pedagogen ställa frågor under läsningen som barnen får fundera på och diskutera efteråt (a.a.). Espenakk et al. (2004) anser även att pedagogen kan stanna vid vissa ord för att diskutera vad de betyder. För att högläsningen ska vara givande för de yngsta barnen på förskolan anser Karweit (refererad i Dominković et al., 2006) att pedagogerna bör arbeta med mindre grupper så att de får en chans att utmana barnens tänkande och kan ha ett samtal med dem under läsningens gång.

## **2. 2. Tidigare studier**

Detta avsnitt kommer att fokusera på den tidigare forskning och studier som gjorts angående barn med tal- och språksvårigheter, vad det finns för orsaker till att svårigheterna uppstår (2.2.1), hur en språkbedömning utförs (2.2.2) samt om det finns något samband mellan motorik,

gester och språk (2.2.3).

### **2. 2. 1. Forskning om orsaker till tal- och språksvårigheter**

Det finns enligt Nettelblatt och Salameh (2007) inte mycket forskning om tal- och språksvårigheter hos barn innan slutet av 1800-talet. I Sverige var Alfhild Tamm den första att intressera sig för barn med talrubbingar. Detta intresse väcktes efter hon hade gjort ett intelligensstest på barn som gick i hjälpklasser på Stockholms folkskolor, och upptäckte att de med talrubbingar ansågs vara mindre begåvade. Hon startade därför år 1914 Sveriges första talklinik för att försöka hjälpa dessa barn. Hon gjorde även noggranna undersökningar på barnen för att försöka ta reda på hur talrubbingar kunde uppstå och vilka konsekvenser detta problem kunde leda till om de inte fick hjälp i tid. Det hon kom fram till var att miljön var väldigt viktig för språkutvecklingen och att barn med talrubbingar behövde få hjälp så tidigt som möjligt för att detta problem kunde påverka barnens skolgång och bidra till läs- och skrivsvårigheter (a.a.).

Trots att forskning inom området tal- och språksvårigheter pågår än idag har man inte kommit fram till några exakta orsaker till att dessa problem uppstår. Forskningen har däremot enligt Nettelblatt och Salameh (2007) visat att det kan finnas ärftliga faktorer då 30-40% av barn med språksvårigheter har en nära anhörig med samma problem, eller läs- och skrivsvårigheter. Något forskarna tror kan handla om att hjärnan utvecklas på ett sätt som påverkar språkutvecklingen och bidrar till att den går långsammare (a.a.). En annan faktor som inte orsakar tal- och språksvårigheter men som forskarna tror kan bidra till att problemet uppstår är öroninflammation. Detta då öroninflammationer kan bidra till en hörselnedsättning som kan påverka barnets språkutveckling genom att de får svårigheter att skilja på olika ljud. (Eriksen Hagtvet, 2004). Konsekvenserna för ett barn som har haft brist på språklig stimulans under sitt första år är att det kan få svårigheter med inläring av bland annat grammatik och uttal. Enligt studier som gjorts tror man detta beror det på att den kritiska perioden för fonologi är över i ettårsåldern då barnets språkutveckling är som mest intensiv (Abrahamsson & Hyltenstam, 2003; Nettelblatt & Salameh, 2007). Forskning har även visat att det kan finnas en skillnad mellan könen när det handlar om tal- och språksvårigheter då det visat sig att det drabbar pojkar två till tre gånger oftare än flickor (Donaldson, 1995; Nettelblatt & Salameh, 2007; Westerlund, 1994). Orsaken till detta skulle enligt studier som gjorts kunna bero på hormoner. Den största delen av funktionerna för språkutvecklingen utvecklas i vänster hjärnhalva men på grund av det manliga könshormonet testosteron så utvecklas denna hjärnhalva långsammare än den högra, och bidrar till en försenad språkutveckling (Westerlund, 1994). Däremot menar Nettelblatt & Salameh (2007) att det inte går att dra några slutsatser av detta eftersom resultaten enbart kommer från de barn som redan har blivit diagnostiserade med tal- och språksvårigheter.

Några som har studerat hur barn utvecklar sitt språk, vilket även kan ge en bild av varför vissa av dem kan få en försenad språkutveckling är Hart och Risley (1995). De har följt 42 familjer i USA för att undersöka hur de vuxna talar till sina barn, vad man talar om och hur ofta man gör det. De kom fram till att ett barn hade lättare att utveckla sitt språk om de vuxna talade mycket med det och speciellt om det dessutom fick vara delaktig i samtalen som fördes i hemmet. De kom även fram till att i familjer med fler än ett barn så talades det inte mer utan varje person i

familjen fick bara mindre tid till att tala med varandra, vilket påverkade speciellt det yngsta barnet negativt. Detta genom att det främst var föräldrarna som talade till det. Syskon och andra vuxna började tala med barnet först när det började utveckla sitt språk och kunna göra sig förstådd (a.a.). Detta visar att Butlers (refererad i Westerlund, 1994) teori om att om det finns fler än ett barn i familjen har föräldrarna inte samma tid att tala med de yngsta som de hade med det äldsta, vilket bidrar till att de yngsta inte får tillräcklig språklig stimulans i hemmet. Enligt studier som gjorts ligger då dessa barn enligt Nettelblatt och Salameh (2007) i riskzonen för att utveckla tal- och språksvårigheter eftersom de behöver bland annat språklig stimulans för att kunna utveckla sitt språk. Hart och Risley (1995) har även med hjälp av sina studier kommit fram till att det är de tre första åren av barnets liv som är de viktigaste för språkutvecklingen, då det efter treårsåldern har svårare att lära in nya saker. Under dessa år är barnet helt och hållet tvunget att förlita sig på sina föräldrar, att de ger dem kunskap och fostran för att utvecklas och bli sociala varelser för att klara av att umgås med andra människor utanför familjen. Att föräldrarna har så stor del i språkutvecklingen har Hart och Risley (1995) kunnat dra slutsatser om då de upptäckt att barnen i treårsåldern talar precis som sina föräldrar genom att använda samma ord och uttryck som dem.

### **2. 2. 2. Bedömning av tal- och språksvårigheter**

När man gör en språkbedömning på ett barn med tal- och språksvårigheter börjar man enligt Hansson (2003) att fokusera på hela barnets kommunikationsförmåga men även hur det samspelar med andra i ett samtal, om det har ögonkontakt och klarar av turtagning. För att sedan kartlägga barnets tal- och språksvårigheter undersöker man dess ”fonologi, grammatik, ordförråd och språkförståelse” (Nettelblatt & Salameh, 2007, s. 256). Den vanligaste metoden för detta menar Gahne & Naucclér, 1982, är att barnet får titta på bilder och beskriva vad de ser på dem. Dessa bilder innehåller ord som är utvalda för att alla språkljuden ska finnas med men bilderna används även för att skapa en uppfattning om barnets ordförråd (a.a.) För de yngre barnen beskriver Hansson (2003) att man istället för bilder, använder olika föremål för att försöka skapa en lekfull situation som ska locka barnet att vilja uttrycka sig. Detta då barn med tal- och språksvårigheter enligt Nettelblatt och Salameh (2007) kan vara mer tystlåtna och för att kunna bedöma deras språkliga förmåga behöver man höra dem tala. Det finns enligt Hansson och Nettelblatt (refererad i Nettelblatt & Salameh, 2007) även andra sätt att undersöka barnets tal- och språksvårigheter som är mer styrande och där barnet inte får några bilder som hjälp. Några av dessa metoder är imitation där barnet får upprepa ord, och meningskomplettering där barnet får avsluta en påbörjad mening, som båda används för att undersöka fonologi och grammatik (Donaldson, 1995; Nettelblatt & Salameh, 2007). Donaldson (1995) anser även att man bör observera barnet i dess naturliga miljö för att kunna få en bättre bild av dess svårigheter. Det kan till exempel handla om att observera hur barnet leker tillsammans med andra och hur det kan utföra vissa uppgifter som att duka bordet (Espenakk et al., 2004). Espenakk et al. (2004) anser däremot att det finns väldigt lite studier om förhållandet mellan talspråk och språkförståelse när det handlar om yngre barn. Koncentrationen har främst riktats mot hur barnet talar än mot vad det förstår, vilket kan bero på att man inte riktigt vet hur man

ska gå tillväga för att kunna undersöka och bedöma ett litet barns förståelse. Under barnets första levnadsår handlar dess språkförståelse enbart om sådant som finns eller händer omkring det i den situation det befinner sig i. Genom att de vuxna därför nästan enbart talar om sådana situationer med barnet och ofta använder olika tonfall, mimik och gester när de talar kan barnet skapa en förståelse om vad den vuxne menar utan att förstå vad som sägs. Då språkförståelsen är det som lägger grunden till språkutvecklingen är det viktigt att barn med svårigheter inom detta område får hjälp så snabbt som möjligt (a.a.).

När det handlar om tal- och språksvårigheter anser Gathercole och Baddeley (refererade i Nettelbladt & Salameh, 2007) att detta kan bero på fonologiskt korttidsminne. Detta innebär att barnet har svårt att lagra och bearbeta sådan information som krävs för språkinläringen, men även att barnet har problem med bland annat uppmärksamhet och att tolka sinnesintryck. För att mäta barnets arbetsminne anser de därför att det bästa sättet är att använda sig av upprepningar av ”nonord”<sup>5</sup> (Nettelbladt & Salameh, 2007, s. 129). Coady, Evans och Kluender (2010) beskriver att detta beror på att orden är helt meningslösa och det därför inte finns några krav på ordförståelse eller meningsbyggnad. Lyssnaren måste istället förlita sig helt på sin egen fonologiska förmåga. Det finns däremot de som ifrågasätter dessa resultat och anser att dessa ord inte ger en riktig bild av barnens språkkunskaper. Coady et al. (2010) är några som ifrågasätter detta genom att de med sin studie angående nonord kom fram till att barn med tal- och språksvårigheter klarar av att uppfatta riktiga ord lika bra som jämnåriga, men att de däremot har svårt att uppfatta nonord. De anser därför att den bästa metoden för att undersöka vilka tal- och språksvårigheter barnet har är att använda enkla ord och meningar. Detta resultat är däremot ett mysterium för forskarna då testet med upprepning av nonord skapades för att undersöka barnets språkutveckling utan att behöva ta hänsyn till dess språkkunskaper (a.a.).

### **2. 2. 3. Samband mellan motorik, gester och tal- och språksvårigheter**

När man talar engagerar man kroppen genom att använda en stor del av sina muskler och organ. Detta genom att man använder lungorna för att andas in luft som sedan används till att andas ut när man talar och som då samtidigt påverkar stämbanden i struphuvudet. De flesta fonemen skapas genom att utandningsluften passerar munnen, men det finns även nasala fonem<sup>6</sup> som innebär att luften istället passerar näsan. För denna process har gomseglet, läpparna och tungan en viktig del för att förhindra att luftströmmen passerar på fel ställe. Läpparna används även för att forma munnen beroende på fonem som ska uttalas (Bjar, 2003). Andra sätt att engagera kroppen när man talar har Iverson och Braddock (2011) gjort en studie om där de har undersökt hur barn med tal- och språksvårigheter använder gester och motorik när de kommunicerar. Detta för att de velat skapa en uppfattning om det finns någon koppling mellan språk och motorik, vilket det funnits många teorier om genom åren. Teorier som uppkommit genom att många delar i hjärnan som styr språket även har en koppling till motoriken (a.a.).

---

<sup>5</sup> Nonord handlar om helt påhittade ord som inte har någon som helst betydelse.

<sup>6</sup> De nasala fonemen är /m/, /n/, och ng.

När det handlar om gester finns det studier som tyder på att äldre barn som har tal- och språksvårigheter använder sig av dessa för att försöka förklara något som de inte kan uttrycka med hjälp av språket (Iverson & Braddock, 2011). Författarna har för att utföra sin studie använt sig av 11 barn med tal- och språksvårigheter och 16 barn med en typisk språkutveckling. För att observera den kommunikativa förmågan fick dessa barn först börja med att berätta en historia med hjälp av bilder. De fick sedan utföra olika grovmotoriska rörelser som att hoppa jämfota och hoppa på ett ben för att visa upp sin balans och koordination. Även finmotoriken undersöktes genom att barnen bland annat fick klippa ett papper med en sax eller öppna en dörr (a.a.). Det Iverson och Braddock (2011) kom fram till med hjälp av sin studie var att barn med tal- och språksvårigheter har en avsevärt sämre motorik till skillnad mot jämnåriga vilket de anser kan visa att det finns ett förhållande mellan språk och motorik. Dessutom visade deras studie att dessa barn även använder sig mer av gester för att kompensera bristande språkkunskaper. Detta genom att barnen med tal- och språksvårigheter efter att ha fått se en bild på en bikupa pekade på den och sa "buzzing around" (Iverson & Braddock, 2011, s. 83) istället för att skapa en berättelse om den. Författarna tror att detta beror på att kontrollen över det manuella systemet som innefattar armar och ben utvecklas fortare än den orala artikulationen, varför det är lättare för ett barn med tal- och språksvårigheter att använda sig av gester för att kommunicera.

### 3. Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att undersöka vilket verksamhetsstöd det finns för barn och elever med tal- och språksvårigheter på förskolan och i grundskolans tidigare år.

Frågeställningar:

- Hur kartläggs ett barns tal- och språksvårigheter?
- Hur arbetar en talpedagog för att stödja barn med tal- och språksvårigheter?
- Hur stimuleras barnens tal och språk under den dagliga verksamheten?

Det finns många studier om barns tal- och språkutveckling samt information om olika tal- och språksvårigheter. Däremot finns det inte mycket information om hur förskolan och skolan kan arbeta för att hjälpa och stimulera dessa barn för att komma ikapp sina jämnåriga kamraters språkutveckling. Den kunskap jag därmed vill skapa med min studie är vilket stöd barn och elever med tal- och språksvårigheter får under den dagliga verksamheten på förskolan och i grundskolans tidigare år för att utveckla sitt språk.



## 4. Metod

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för de metoder jag har valt att använda för min studie samt det urval jag gjort för att söka svar på mina frågeställningar. Jag kommer även att redogöra för hur jag har gått tillväga för att följa de forskningsetiska principerna för studien. Avsnittet kommer att avslutas med en beskrivning av genomförandet, en diskussion angående detta och tillförlitlighet av det insamlade materialet.

### 4. 1. Observation

För denna studie använde jag mig av det Bjørndal (2005) beskriver som en kvalitativ metod som han menar handlar om ett intresse att "... komma fram till en djupare förståelse av det som studeras, ofta med ett förhållandevis litet urval av personer." (s. 23). Att jag ansåg att denna metod var bäst lämpad för min studie var för att jag ville skapa en kunskap om det arbete som låg till grund för det stöd barn med tal- och språksvårigheter fick på förskolan och i skolan. Min undersökning fokuserades därför främst på en talpedagogs arbete där jag observerade de metoder hon använde för barnens olika svårigheter. Även hur hon samarbetade med pedagoger och lärare och informerade dem om hur de skulle förhålla sig till och stödja dessa barn i sin språkutveckling. Dessa observationer genomfördes vid fem olika tillfällen; två heldagar och tre halvdagar.

För att inte störa barnens koncentration under den tid de arbetade tillsammans med talpedagogen använde jag mig inte av några registreringsmedier för min observation, och antecknade inte heller något. Däremot antecknade jag direkt efter observationen. Detta då viktig information kan glömmas bort eller bli felaktig om det går för lång tid mellan observationen och den tid man antecknar det man har upplevt (Bjørndal, 2005). Den typ av observation jag använde mig av vid dessa tillfällen var det Bjørndal (2005) beskriver som en ostrukturerad observation som innebär att observatören har ett brett fokus och därför inte har utformat ett detaljerat observationsschema för vad hon vill iaktta. Författaren anser att fördelen med denna observation är att "Observatören kan rikta in sin uppmärksamhet på intressanta saker som han eller hon inledningsvis inte tänkte på." (s. 48). Då jag inte hade någon tidigare erfarenhet av en talpedagogs arbete ansåg jag att detta var det bästa tillvägagångssättet, eftersom jag innan mina observationer inte visste vad jag skulle få se och därför inte hade någon kunskap om vad jag skulle välja att fokusera på.

För att ta reda på hur språkstimuleringen skedde under den dagliga verksamheten på förskolan och i skolan följde jag under sammanlagt två veckor några lärare och pedagoger. Vid dessa tillfällen använde jag mig av det Bjørndal (2005) beskriver som en strukturerad observation som

handlar om att observatören ”bara inriktar sig på ett eller ett fåtal områden som är av särskilt intresse.” (s. 48). För att kunna genomföra denna typ av observation menar författaren att observatören måste ha utformat ett observationsschema i förväg där iakttagelserna kan skrivas ner. Detta för att kunna fokusera på det som är av betydelse för undersökningen eftersom det inte går att observera allt (a.a.). Det observationsschema jag använde mig av (se bilaga 9.2.) konstruerades för att fokusera på förutbestämda teman som samspel, högläsning, rollekar etc. för att skapa en kunskap om hur pedagoger och lärare använde sig av sådant i sitt arbete med språkstimuleringen under den dagliga verksamheten. Dessa teman valdes ut efter den information jag tillägnat mig via litteratur som ansågs vara de vanligaste tillvägagångssätten under arbetet med barns språkstimulering. Under registreringen av observationen använde jag mig av förkortningar och stödord vilket Bjørndal (2005) rekommenderar. Detta för att försöka få med så mycket information som möjligt av en situation eftersom det tar tid att anteckna och koncentrationen istället bör läggas på att försöka få med det viktigaste i situationen (a.a.).

## **4. 2. Intervju**

Bjørndal (2005) beskriver att en intervju kan bidra till att ge information om sådant man annars kunde ha missat, men även att den ger en möjlighet till att få tillgång till mer information om något som varit oklart, så att det inte sker några missförstånd. Efter mina observationer intervjuade jag därför talpedagogen när det fanns tid för att få en kunskap om de metoder hon valde att använda för att stödja barnet i sin språkutveckling. Frågorna under intervjun handlade även om sådant som jag ville ha mer information om som jag inte hade sett under observationerna. Inga registreringsmedier användes under dessa intervjuer utan jag antecknade enbart de svar jag fick på mina frågor. Däremot använde jag mig av det Bjørndal (2005) beskriver som en intervjuguide (se bilaga 9.1.) för att behandla de teman jag ville beröra som min studie syftade till att skapa en större kunskap om. Frågorna i denna intervjuguide hade främst en öppen karaktär för att talpedagogen skulle få en möjlighet att formulera sina egna svar så jag kunde ta del av hennes kunskap och kunna ställa uppföljningsfrågor. För att inte gå miste om viktig information inom vissa områden var däremot vissa frågor mer slutna. Detta då Bjørndal (2005) menar att respondenten inte alltid berättar om sådant som efterfrågas om man inte använder sig av slutna frågor.

## **4. 3. Urval**

Repstad (2007) beskriver att det är viktigt när man observerar att välja en plats där man kan få tillgång till den information som berör ens frågeställning. Den förskola och grundskola för

Yngre åldrar jag valde att göra min studie i valdes ut då talpedagogen jag följt arbetar på dem båda. Tanken med detta var att få en möjlighet att se vilka arbetssätt hon använder för att hjälpa barn med tal- och språksvårigheter i olika åldrar. Dessutom har jag genomfört min VFU på båda platserna vilket kan ha varit en fördel då barnen kände mig och var vana vid min närvaro, något som kan ha bidragit till att de inte kände ett obehag då jag var med och observerade när talpedagogen hjälpte dem med sina tal- och språksvårigheter.

#### 4. 3. 1. Beskrivning av talpedagogen

Den talpedagog jag följde under min studie har utbildat sig på institutionen för lingvistik på Stockholms Universitet. Den tjänst hon har idag har hon haft i sammanlagt 8 år som innebär att ansvara för barn i behov av särskilt stöd och då främst tal- språk och kommunikationshinder. Förutom att hjälpa barn med tal- och språksvårigheter är hon även ett stöd för pedagogerna som ges information om hur de kan arbeta för att stimulera dessa barn i deras tal- och språkutveckling. De tidigare erfarenheter hon har angående barn med tal- och språksvårigheter är från att ha arbetat på en specialskola för barn med grav språkstörning.

#### 4. 3. 2. Beskrivning av förskola och skola

**Förskolan** är en av kommunens äldsta förskolor och har fyra avdelningar. Två avdelningar för barnen i åldern 1-3 år och två avdelningar för barnen i åldern 3-5 år. Förskolan är belägen i en del av kommunen som präglas av hyresbostäder. Den har en stor gård för utelek och ligger nära små skogsområden som utnyttjas till bland annat Mulleverksamhet. Ett av de prioriterade målen på förskolan är språk, varför språkstimulering eftersträvas att ingå i alla aktiviteter under dagen.

**Skolan** ligger i ett område som präglas av radhus och villor. Den har en egen skolskog som utnyttjas till både naturundervisning, fritidsverksamhet och lek. Skolan har tre olika arbetslag, två för årskurs F-2 och ett för årskurs 3-5 som arbetar i olika delar av byggnaden. Lärarna arbetar som ämneslärare vilket innebär att de har ansvar för och undervisar i olika ämnen och har på så sätt ansvar för alla elever i sin del av byggnaden. Skolan arbetar även med basgrupper vars syfte bland annat är för att försöka skapa kamratskap över åldersgränserna. Denna basgruppsverksamhet bedrivs på mornarna sedan är eleverna åldersindelade resten av dagen.

**Tabell 1. Om förskolan och skolan**

	<i>Antal barn</i>	<i>Antal pedagoger</i>	<i>Antal barn per pedagog</i>
<b>Förskola</b>	<b>63</b>	<b>9</b>	<b>7</b>
<b>Skola åk F-2</b>	<b>107</b>	<b>5</b>	<b>~21</b>

**Tabell 2. Barn med tal- och språksvårigheter**

	<i>Antal barn</i>	<i>Antal barn med tal- och språksvårigheter</i>	<i>Andel barn med tal- och språksvårigheter</i>
<b>Förskola</b>	<b>63</b>	<b>10</b>	<b>~16 %</b>
<b>Skola åk F-2</b>	<b>107</b>	<b>6</b>	<b>~6 %</b>

## 4. 4. Etiska aspekter

Jag har i min studie följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002), som innehåller föreskrifter för det ansvar forskarna har gentemot de individer som valts ut att vara med i en undersökning. Dessa föreskrifter har fyra huvudkrav vilka är ” informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet” (s. 6). *Informationskravet* innebär att forskaren ska informera de berörda om syftet med undersökningen, att deras deltagande är frivilligt och att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan. *Samtyckeskravet* medför att individerna själva får välja om de vill vara med i undersökningen eller inte. *Konfidentialitetskravet* handlar om att de uppgifter som samlas in under undersökningen ska förvaras så att ingen obehörig får möjlighet att ta del av dem. Även att den data som ska publiceras inte nämner något som kan härleda till att någon blir identifierad av utomstående, medan *nyttjandekravet* handlar om att de uppgifter som samlats in endast får användas till undersökningen (a.a.).

Innan jag påbörjade min studie skickade jag en förfrågan till rektorerna på den förskola och skola jag hade valt ut för att få ett samtycke till att jag genomförde min undersökning på dessa platser. Jag informerade dem även om syftet med min studie samt om konfidentialitetskravet som innebar att jag i min uppsats inte skulle nämna något som kunde härleda till att någon blev identifierad av utomstående eller vilken kommun jag gjort min studie i. På förskolan hade de ett samarbetsavtal med föräldrarna vilket innebar att jag inte behövde be om deras godkännande för min studie. I skolan hade de inte samma avtal så där lämnade jag till skolan en förfrågan att delas ut till de berörda föräldrarna om ett medgivande att få observera deras barn under raster och lektionstid, samt under den tid de arbetade med talpedagogen. Föräldrarna fick samma information som jag delgivit rektorerna när jag skickade ut min förfrågan till dem, med den skillnaden att jag även informerade dem om de när som helst under studien hade rätt att avbryta sitt barns medverkan. I och med att jag inte fick in dessa blanketter från föräldrarna i tid, fick jag av biträdande rektorn enbart tillåtelse att observera talpedagogens arbete samt även hur lärarna arbetade med språkstimulering.

Under min studie använde jag mig av en öppen observation vilket enligt Repstad (2007) innebär att man innan observationen har informerat om syftet med den och sina frågeställningar. Detta

då jag förutom att följa de forskningsetiska principerna även ville låta de jag observerade själva få bestämma vilken information de var villiga att dela med sig av för att det inte ska skada någon av de personer som informationen berörde, vilket i det här fallet främst handlar om barnen.

## 4. 5. Genomförande

För min undersökning följde jag vid fem olika tillfällen en talpedagogs arbete med barn som hade tal- och språksvårigheter på en förskola och en skola. Under den tid hon arbetade med barnen använde jag mig av en ostrukturerad observation och gick in i situationen med ett öppet sinne, och försökte samla på mig så mycket kunskap som möjligt om det arbete hon utförde för att utveckla barnens tal och språk. Vid dessa tillfällen samlade jag även på mig information som jag sedan använde för att skapa en intervjuguide (se bilaga 9.1.). Denna innehöll frågor som handlade om sådant jag hade iakttagit under observationerna som jag ville skapa större kunskap om, men även sådant som min studie syftade till att undersöka som inte gick att få information om via enbart observation. För att försöka få så mycket kunskap av talpedagogen som möjligt under intervjun använde jag mig främst av öppna frågor. På så sätt fick hon en chans att formulera egna svar och berörde sådant jag inte frågade om men som jag sedan kunde ställa uppföljningsfrågor på för att få mer kunskap om. Jag använde mig däremot inte av några registreringsmedier under intervjun utan antecknade enbart svaren på mina frågor. Anledningen till detta var att intervjun berörde känsliga uppgifter om barn och jag därför inte ville att materialet skulle kunna spridas. Intervjuerna skedde vid två olika tillfällen när talpedagogen hade tid över, antingen mellan arbetet med barnen eller efter, och tog 45-50 minuter. De utfördes även alltid i ett enskilt rum på förskolan eller i skolan. Detta då Thomsson (2010) anser att det är viktigt att sitta ostört under en intervju för att respondenten ska ha en möjlighet att berätta sådant hon vill dela med sig, och intervjuaren ska kunna både lyssna och reflektera över den information hon får.

Efter jag hade följt talpedagogens arbete under de fem tillfällena var jag sedan ute på observation under sammanlagt tio heldagar på förskolan och skolan som hade valts ut för min studie för att skapa en inblick i hur språkstimuleringen skedde under den dagliga verksamheten. Till denna del av studie använde jag främst mig av observation men vid vissa tillfällen ställde jag även frågor till pedagoger och lärare om sådant jag sett som väckt tankar hos mig och jag därför ville ha mer information om. För att kunna inrikta mig på sådant som skulle ge svar på mina frågeställningar till studien använde jag mig av en strukturerad observation. Detta innebar att jag hade ett observationsschema (se bilaga 9.2.) med mig i vilket jag antecknade mina iakttagelser angående de teman jag valde att undersöka. På förskolan handlade dessa teman om samspel, högläsning, rollekar etc. medan de i skolan handlade om läsning, skrivning, språklekar och arbetsmaterial. Detta för att främst skapa en kunskap om hur pedagoger och lärare använde sig av sådant i sitt arbete under den dagliga verksamheten när det handlade om språkstimulering. För att kunna få en större inblick i verksamheten utgick jag främst från en låg

grad av delaktighet som innebar att jag satt bredvid och iakttog situationerna. Detta då Bjørndal (2005) menar att en hög delaktighet kan bidra till att observatören får en begränsad möjlighet att registrera information. Vid vissa tillfällen hade jag däremot en hög grad av delaktighet genom att barnen eller eleverna bad om min hjälp med olika saker när jag fanns närvarande. Den tid jag kunde observera skiljde sig beroende på om jag var på förskolan eller i skolan, men jag valde att inte utföra observationerna under mer än högst två timmar i taget för att inte tappa koncentrationen. Detta då Repstad (2007) belyser att den tid man som observatör kan observera något ingående maximum är ett par timmar. I skolan hade eleverna rast mellan lektionerna vilket bidrog till att observationerna varade mellan 25-60 minuter i taget.

## 4. 6. Metoddiskussion

En fördel med att spela in en intervju på band är enligt Repstad (2007) att man kan koncentrera sig mer på det respondenten säger. När man antecknar kan man missa information som kan behövas för uppföljningsfrågor (a.a.). Detta är jag benägen att hålla med om då anteckningarna skedde under tiden jag fick viktiga upplysningar, vilket bidrog till att en del information aldrig hann antecknas eller uppfattas. Troligtvis gick jag miste om att kunna ställa fler följdfrågor än jag gjorde och fått mer information om sådant som skulle kunnat ha bidragit till mer kunskap inom området. Detta har jag skapat en uppfattning om efter jag gått igenom mina anteckningar och upptäckte sådant som togs upp av respondenten som jag inte vid det tillfället koncentrerade mig på. I efterhand kändes däremot en del av denna information vara viktig och något jag gärna hade velat ha mer förklaringar om, men då det inte fanns tid till förfogande för ytterligare en intervju gick jag miste om dessa upplysningar. I och med att några frågor under intervjun behandlade känsliga uppgifter angående barn måste jag ta hänsyn till att en del svar kan ha blivit mer kortfattade och inte lika utförliga som när de berörde talpedagogens egna specialistkunskaper. Även att jag måste ta hänsyn till att svaren på frågorna speglar en persons åsikter och kunskaper och inte behöver vara den enda sanningen.

När man använder sig av observation måste man enligt Bjørndal (2005) kunna avgränsa och koncentrera sig på det man vill ha svar på. Dessutom att försöka att inte delta i situationerna eftersom det kan bidra till att man missar viktig information (a.a.). Detta har emellanåt varit svårt i och med att barnen sökte sig till de vuxna när något hände eller de ville ha hjälp, och inte har behandlat mig annorlunda. Situationer som kan ha uppstått i och med att barnen och eleverna kände mig sedan tidigare. Detta är även ett problem som Repstad (2007) belyser genom att han beskriver att ett problem med att välja en plats där man känner aktörerna är att det kan bli svårt att hålla den distans som behövs för en kvalitativ undersökning. Däremot hade jag med mig ett observationsschema (se bilaga 9.2.) för att försöka koncentrera mig på att observera det jag var ute efter att se och samla information som berörde mina frågeställningar. Dessutom tror jag att valet av plats i det här fallet bidrog till något positivt i och med att barnen genom att de kände mig sedan tidigare inte verkade ha känt ett obehag då jag varit med och observerade när talpedagogen hjälpte dem med sina tal- och språksvårigheter. Även vid de

tillfällen jag var med och observerade den dagliga verksamheten för att skapa en kunskap om hur pedagoger och lärare förhöll sig till dessa barn fanns det fördelar genom att de alla var vana vid min närvaro och troligtvis inte betedde sig annorlunda mot vad de brukade. Pedagogerna visste däremot om anledningen till mina observationer vilket är något jag måste ta hänsyn till eftersom detta kunde ha påverkat deras planering av den dagliga verksamheten, eller upplägg av lektioner och sätt att undervisa. Samtidigt efter att vid ett flertal gånger under min utbildning arbetat med dessa pedagoger och lärare har jag inte kunnat utröna någon skillnad mot tidigare varför jag vill tro att min närvaro inte påverkade detta. För att få ett mer tillförlitligt resultat av mina observationer hade jag däremot kunnat intervjua pedagogerna om verksamheten, hur de själva ville arbeta med språkstimulering och planerade dagarna för detta.

#### **4. 6. 1. Tillförlitlighet**

Hartman (2003) menar att ett krav på validitet innebär att man har samlat in material som stämmer överrens med ens frågeställningar medan reliabilitet innebär att kunna lita på de data man har samlat in. För att försöka uppnå en validitet och reliabilitet i min studie observerade och intervjuade jag den talpedagog som arbetade på den berörda förskolan och skolan. Thomsson (2010) menar att en intervjustudie kan göras med enbart en enda person om denne kan besvara den fråga man har fokuserat sig på. Det jag i det här fallet utgick från var den professionalitet talpedagogen besatt i och med sin utbildning, sitt tidigare arbete med barn med tal- och språksvårigheter samt sin nuvarande tjänst hon hade haft i många år. Av henne har jag kunnat få svar på frågorna som berörde min studie som hade kunnat vara svårt att få fram av någon som inte var utbildad eller har kunskap inom detta område. Hon kunde delge mig vad hennes uppdrag innebar, hur hon kartlade barns tal- och språksvårigheter och arbetade med dem, samt information om det samarbete hon hade med bland annat pedagogerna som skulle fortsätta arbetet med dessa barns språkstimulering under den dagliga verksamheten.

För att skapa en kunskap om hur pedagoger och lärare arbetar med språkstimulering under den dagliga verksamheten valde jag att använda mig av observation. En kritik mot observation som metod menar Repstad (2007) är att den inte ger en riktig bild av sanningen utan är mer än tolkning av verkligheten. Samtidigt anser författaren att en observation kan vara värdefull i och med att den ger ”direkt tillträde till socialt samspel och sociala processer som intervjuundersökningar och textanalyser ofta bara kan ge indirekt och andrahandskunskap om.” (s. 34). Hade jag valt att enbart intervjua pedagogerna hade jag bara fått deras bild av hur de skulle vilja arbeta med språkstimulering eller deras ord på hur de arbetade med detta. Om jag hade valt att kombinera intervju och observation hade risken även funnits att jag koncentrerade mig på att få se sådant de delgett mig angående deras arbete. Genom att jag enbart använde mig av observation kunde jag istället iaktta hur pedagogerna verkligen arbetade med språkstimulering och fokusera på det jag ville ha svar på utifrån mina frågeställningar.

## 5. Resultat

I detta avsnitt kommer jag att redovisa den information jag har fått genom intervjuer och observationer som utgått från mitt syfte och mina frågeställningar. Resultatet kommer att delas upp efter intervjuer och observationer, där intervjuerna först kommer att redovisas.

### 5.1. Intervju gällande talpedagogens uppdrag

Talpedagogen jag har följt under min studie berättar att hon arbetar med de barn som är i behov av särskilt stöd, och då främst med de barn som har tal- och språksvårigheter. Henne kontakter förskolan eller skolan när de upptäcker att ett barn uppvisar svårigheter med sin tal- och språkutveckling. När jag frågar av vem hon får sina uppdrag från svarar hon att rent formellt är det av rektorn på skolan eller verksamhetsledaren på förskolan, varför pedagogerna först måste vända sig till dem när de anser ett barn vara i behov av särskilt stöd. Detta genom att det är rektor eller verksamhetsledare som skriver under den blankett förskolan och skolan fyller i som hon får sina uppdrag genom. Däremot anser talpedagogen att det i praktiken är pedagogerna som säger till henne ”så här tycker vi och föräldrarna är oroliga”. Detta genom att det är de som ser barnet en stor del av dagarna och reagerar på deras försenade tal- och språkutveckling, samt även är de som träffar föräldrarna och får höra deras oro. Hon berättar att ibland har även föräldrar ringt henne för att de har fått vetskap om att hon finns, men hon ber dem då att vända sig till pedagogerna för att höra vad de tycker, även att de kan prata med BVC. Däremot menar hon att det beror på vad föräldern anser att barnet har svårigheter med. Är det exempelvis en fyraåring som inte kan säga /r/ är det ingenting att oro sig för eftersom detta är vanligt. De flesta av barnen hon arbetar med har dessutom fått en remiss via BVC till en logoped. Uppföljningsfrågan på detta blev då om hon har någon kontakt med denna logoped vilket hon delger att hon har men inte så ofta utan endast några gånger per termin. Talpedagogen anser däremot att de egentligen skulle kunna ha mer samarbete. Även om de har olika utgångspunkter genom att logopeden har en behandlande del skulle de kunna stämma av med varandra så att de under sitt arbete med barnen koncentrerar sig på att utveckla samma sak. Ett barn som hon till exempel arbetade med på skolan hade logopeden bestämt sig för att släppa r-ljudet och istället koncentrera sig på s-ljudet då denna elev nu hade ett bakre /r/, vilket var en viktig sak för henne att få vetskap om. När det handlar om talpedagogens uppdrag i skolan berättar hon att hon följer de flesta barn från förskolan men att det även kommer nya anmälningar angående barn med tal- och språksvårigheter, framförallt från förskoleklassen.

Vilket samarbete har talpedagogen med pedagogerna? Talpedagogen berättar att hon förutom att arbeta med barnen även ett stöd för pedagogerna genom att informera dem om barnets



svårigheter, vad hon arbetar med för att stimulera deras tal- och språkutveckling samt hur de kan arbeta vidare med detta under den dagliga verksamheten. Samtidigt menar hon att även pedagogerna kan tillföra sådant som kan vara viktigt för henne att veta som handlar om barnet, eftersom det är de som ser barnet hela dagarna och lägger märke till vissa saker. Denna dialog är något hon gärna vill ha eftersom den ger mest. Däremot är det inte alltid så att hon får chans att prata med pedagogerna men skickar då istället ett mail för att ha gjort någon återkoppling. Talpedagogen håller även i teckenkurser för pedagogerna när det finns barn på förskolan eller i skolan som har problem att uttrycka sig med hjälp av talet. Denna kurs innebär inte att pedagogerna ska lära sig att tala teckenspråk utan är en kurs som handlar om Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation (TAKK) genom att barnet hör. Pedagogerna får på så sätt lära sig stödtecken som ett substitut för det talade språket, men de ska fortfarande använda talet för att barnet även ska få höra ordet de tecknar. Talpedagogen berättar att barn med sådana funktionshinder har en habiliteringskontakt som främst arbetar med föräldrarna eller familjen, men även har kontakt med henne för att hon ska få veta hur hon kan hjälpa dessa barn. Hon berättar att habiliteringen ibland tar kontakt med förskolan eftersom de anser att det är bra att komma dit och se barnet i den miljön också, och vill gärna vid dessa tillfällen att talpedagogen är med då hon är en länk mellan dem och förskolan.

### **5. 1. 1. Kartläggning och planering**

För att pedagogerna ska kunna kartlägga barnens språkutveckling och veta när de inte följer en normal utveckling berättar talpedagogen att de har fått gå en TRAS-utbildning som hon har stått för. Jag frågade då om alla pedagogerna inom organisationen hade gått denna utbildning vilket hon svarade att så hade det sett ut tidigare. Då hade alla pedagoger fått gå denna utbildning som hölls under tre förmiddagar, men så såg det inte ut i dagsläget. Däremot anser talpedagogen att det är en bra fortbildning genom att den ger pedagogerna information om när ett barn visar sig ha tal- och språksvårigheter och bör kontakta henne. Detta anser hon vara viktigt för att barnen ska få hjälp i tid så att svårigheterna inte hinner fästa sig och bli svårare att bli av med. Hon berättar även att hon försöker få pedagogerna att titta på barnen ur andra aspekter än bara tal. Om exempelvis ett litet barn inte kommer igång med kommunikation och samspel är det minst lika viktigt att få en kunskap om.

Talpedagogen berättade vid ett av de första tillfällena jag var med och observerade hennes arbete att innan hon träffar ett nytt barn observerar hon det först i sin naturliga miljö. Detta frågar jag om under intervjun vad det beror på och vad det är hon vill se under dessa observationer. Hon berättar att det bland annat är för att få se barnet i samspel med andra barn och med pedagogerna. Hon frågar även pedagogerna om barnet för att få deras bild om det. Detta beskriver hon bero på att hon vill samla så mycket information som möjligt om olika delar i dess utveckling. Hon menar att om hon bara skulle sätta sig enskilt med barnet skulle hon enbart få se en liten del av vad det kan respektive ha svårigheter med. Som ett barn hon började arbeta med under den första dagen jag var med henne. Genom den information hon hade fått angående detta barn trodde hon att han skulle ha mycket större förståelsesvårigheter än han hade, men det visade sig att han kunde kommunicera ganska väl, liksom att han kunde berätta och återge saker. Däremot ansåg talpedagogen genom sin observation att det var andra saker

som han visade sig inte ha lika lätt för som att göra sig förstådd och samspel med kompisar, vilket hon beskrev kunde bero på att han inte var van att leka med andra barn så mycket. Dessutom visade han sig inte vara så snabb i ordväxlingar och inte riktigt ha motoriken med sig. En annan sak som hon anser vara viktigt är att få veta är om barnet använder napp speciellt om det är närmare fem år. Detta då nappen är ett hinder för artikulationen och bidrar till att barnet lägger många ljud långt bak när de talar. Med detta menar hon inte att nappen ska tas bort helt från yngre barn utan att den enbart bör användas som tröst eller när barnet ska sova. Vid de tillfälle det leker och pratar behöver de inte ha den i munnen.

På frågan hur man kartlägger ett barns svårigheter svarar talpedagogen att hon använder sig av Hellqvist fonemtest<sup>7</sup>. I och med att det är ett gammalt test berättar hon att det innehåller vissa bilder som barnen knappt vet vad det är, men hon anser att det ändå är ett jättebra test. Detta då bilderna är upplagda på det sättet att man kan lyssna igenom alla språkljuden, om barnet använder exempelvis /p/ initialt, medialt och finalt (i början, mitten och slutet av orden). Under tiden medan barnet berättar om bilderna skriver talpedagogen ned hur det uttalar orden och sammanställer sedan detta för att veta vad det redan kan och vad det behöver öva på. Efter att ha undersökt vilka språkljud barnet har och i vilka lägen i orden det använder sig av dessa går hon vidare till konsonantkombinationer<sup>8</sup> och ser vilka av dessa det klarar av att använda. Hon undersöker även dess ordförråd, vilket hon anser att hon får mycket information om när det berättar om bilderna, även om själva syftet med Hellqvist fonemtest egentligen är att kartlägga fonologin. En uppföljningsfråga på denna information blev då om det bara var första gången hon träffade ett nytt barn som kartläggningen gjordes? Talpedagogen berättar då att kartläggningen även görs när hon anser att ett barn har utvecklats mycket och vill se vad det nu kan men fortfarande har svårigheter med. Hon berättar att hon hör ju fortfarande vad barnet har för svårigheter men att det är bra att få det ”lite svart på vitt också”. På så sätt handlar den nya kartläggningen om att få nya utgångspunkter att utgå ifrån.

När jag varit med och följt talpedagogens arbete med barnen med tal- och språksvårigheter har jag uppmärksammat att hon arbetat enskilt med dem trots att jag hört från barnen själva att de har haft en kompis med sig ibland. Detta bidrog till att jag frågade om hon alltid arbetade enskilt med barnen? Talpedagogen delgav då att när hon arbetar med ett barn att hon främst brukar arbeta enskilt på grund av att hon anser att det är ett sådant genuint tillfälle, och kan fokusera mer på det för att få fram mer information. Hon vet att vissa föräldrar och pedagoger är oroliga för att barnen blir uttagna för att sitta enskilt med henne, vilket många gånger kan bero på egna dåliga erfarenheter av ett sådant arbetssätt. Barnets reaktion på att arbeta enskilt med henne anser hon därför handlar mycket om föräldrar och pedagogers förhållningssätt. Om de påtalar att barnet blir utpekad genom att det blir taget från sin grupp tar barnet till sig detta. Men hon anser att på förskolan arbetar barnen nästan alltid i grupp och får inte den chansen att bli sedda på samma sätt som de får när de arbetar enskilt med henne, varför det egentligen är en fördel. Däremot får barnen ibland ta med sig en kamrat när de träffar henne. Detta berättar hon handlar om tillfällen då de känner sig väldigt obekväma med att behöva arbeta enskilt eller om något

---

<sup>7</sup> Ett test som utarbetades 1983-1985 som en hjälp för logopedier att samla information om ett barns fonemsystem och fonemstruktur.

<sup>8</sup> När två eller fler konsonanter står direkt efter varandra i ett ord utan att vara åtskiljda av en vokal t.ex. **skala**, **språk**, **burk**.

barn är väldigt blygt, för hon anser att det viktigaste ändå är att barnet känner sig tryggt och vill arbeta med henne. Ibland arbetar hon även med två barn samtidigt om de har liknande problem för att hinna träffa så många av barnen som möjligt då hon inte har möjlighet att träffa dem så ofta. Inför varje möte med barnen har hon planerat vad de behöver arbeta med genom dokumentationen hon har från vad de arbetade med sist. Ibland berättar hon att hon även pratar med pedagogerna om det är något speciellt hon kan behöva veta som tillför hennes dokumentation, vilket hon säger är den hon lever på. Detta då dokumentationen visar henne hur långt barnet har kommit, vad det har arbetat med tidigare och redan kan.

### **5. 1. 2. Tal- och språkutveckling**

När jag frågar talpedagogen hur hon arbetar för att hjälpa ett barn med tal och språksvårigheter att utveckla grammatiken förklarar hon att det viktigaste är att hitta övningar som intresserar det. Detta då det kan vara svårt att försöka lära det något om det tappar koncentrationen. Hon anser att det även är viktigt att ta hänsyn till barnets ålder när övningarna väljs ut. Detta då ett barn i treårsåldern till exempel inte alltid har en färdigutvecklad grammatik, och koncentrationen då istället bör läggas på fonologin. Talpedagogen berättar även om man vet vad barnet behöver öva på finns det en uppsjö av övningar att använda sig av. Främst anser hon däremot att det viktigaste är att man som vuxen tänker på att vara en språkmodell då grammatiken sker i alla moment under dagen, men även på språkliga övningar i mindre grupp. En av de övningar hon talar om är spel som "finns i sjön" där man kan få in en eller ett, plural, frågeord och adjektiv böjning som "har du två gröna skor?". För ett barn som har svårt med en och ett menar hon kan man skriva En och Ett på två stora lappar och ge barnet varsitt ord eller bild som de ska placera under rätt lapp samtidigt som den vuxne pratar med barnet och säger "nu har du EN katt, den ska ligga där", "ETT snöre, det ska ligga där". Även att arbeta tematiskt eller med sagor som Bockarna Bruse är en bra metod för att utveckla grammatiken. I denna saga menar hon att man får in komparation som stor, större och störst vilket man kan arbeta med hjälp av rösten och bilder. En annan form av grammatik beskriver hon handlar om kategorisering, att använda överordnade begrepp, som att en frukt kan vara en vindruva, banan, apelsin etc. Till denna övning finns det ett spel som heter tårtspelet som man kan använda sig av där barnen får para ihop över- och underordnade begrepp. Däremot anser hon att man måste tänka på att om barnet inte har ett så stort ordförråd kanske det inte alltid handlar om en svårighet för dessa begrepp utan att de kan sakna kännedom om föremålen.

Hur lång tid kan det ta innan barn med en försenad språkutveckling kommer ikapp sina jämnåriga kamrater? Detta menar talpedagogen inte går att säga generellt då det ser så olika ut. Det går ju inte att skynda på ett barns tal- och språkutveckling utan det bästa sättet är att utgå från var det ligger i sin utveckling och låta det få utvecklas i sin egen takt. Däremot anser hon att uttalsbiten är lättare att komma till rätta med genom att den inte speglar av sig på så mycket annat. Handlar svårigheterna om kommunikation och samspel kan det däremot ta lite längre tid, och barn med grav språkstörning får leva med sina problem hela livet. De flesta barn har däremot när de börjar skolan kommit ikapp barnen med en tidstypisk språkutveckling och oftast till och med tidigare om de har fått rätt hjälp i tid.

### **5. 1. 3. Hur bör förskolan och skolan arbeta för att stimulera barnens språkutveckling?**

Talpedagogen berättar att hon är anställd för att vara ett stöd för barn och pedagoger, men i och med att hon bara träffar dem vid några enstaka tillfällen emellanåt är det viktigt när pedagogerna vet vad barnet har för svårigheter att språkstimuleringen byggs in i vardagen. Hon anser att för en del pedagoger är detta självklart medan andra kan ha svårare med det. På förskolan anser hon att även en språkgrupp kan vara en stor hjälp för barnens tal- och språkutveckling. I denna språkgrupp skulle pedagogerna kunna planera inför att arbeta någonting med oralmotoriken, någonting med språket och någonting med grammatiken. Detta var ett svar som gavs när jag frågade hur man kunde arbeta med grammatik och därför ingenting som jag under intervjun lade så stort fokus på just då varför detta inte kom att diskuteras.

Då dagarna i skolan är planerade med lektioner frågar jag hur talpedagogen anser att språkstimuleringen ska byggas in i vardagen där. Hon påpekar då att trots att dagarna är planerade med lektioner finns det ofta flera tillfällen varje dag som lärarna kan stimulera barnets tal och språk, som när de arbetar med bokstavsinläring, språkbiten, skrivning eller har högläsning. Hon menar att det viktigaste är att lärarna har kunskap om barnets svårigheter, och tänker på dem när uppgifterna väljs ut. Ibland när det funnits lite tid över vet talpedagogen även att barnen med tal- och språksvårigheter har fått spela de spel hon har haft med sig som en hjälp för dess tal- och språkutveckling.

## **5. 2. Observation av språkstimulering**

I föregående avsnitt behandlade jag den information jag tillägnade mig under intervjun med talpedagogen. Jag kommer här att fortsätta med att beskriva vad jag sett under mina observationer som berör talpedagogens arbete med fonologi (5.2.1) språkstimuleringen under den dagliga verksamheten på förskolan (5.2.2) och under lektioner i skolan (5.2.3).

### **5. 2. 1. Hur talpedagogen arbetar med barn som har fonologiska svårigheter**

När ett barn visar sig ha fonologiska svårigheter arbetar talpedagogen mycket på ljudnivå, med artikulation. Jag har observerat hur hon brukar börja med att barnet får titta i en spegel medan det uttalar ljudet för att se hur det själv placerar tungan i och formar munnen. Till detta har talpedagogen kort med bilder som föreställer bland annat en raket där barnet ska säga /f/ eftersom den låter så när den skjuts iväg eller en orm där barnet ska säga /s/ för att låta som den gör när den väser. För de barn som även behöver träna oralmotoriken använder hon sig av ett spel som heter Schubi Mimic. Detta innehåller kort på barn som använder tungan på olika sätt innanför och utanför munnen, men även läppövningar som barnet får utföra samtidigt som det tittar sig i spegeln. Barnet får även spela olika spel som berör dess fonologiska svårighet som till

exempel f-spelet där varje ruta på spelplanen innehåller ord som börjar på f. Detta spel går ut på att gå så många steg tärningen visar och uttala ordet som man hamnar på. Ett annat spel som jag genom mina observationer lagt märke till att hon använder ofta är fiskespelet. Detta innehåller två spelplaner, en röd och en blå, och en mapp med små bilder vars ord innehåller det fonem barnet behöver öva på antingen initialt, medialt eller finalt. Bakom varje bild finns en fisk och barnet och talpedagogen turas om att titta bakom dem genom att först säga: ”jag tittar bakom ...”, innan de får titta och se viken färg fisken har som ligger där. Den som vinner är den som först hittat alla fiskar i sin egen färg. Som sista övning brukar barnet få fiska med ett fiskesjö som har en magnet i ena änden. Talpedagogen lägger ner kort med gem på golvet, antingen med bilder som innebär att barnet ska uttala dess ljud eller bilder som barnet får berätta vad de föreställer. Jag har även observerat fler övningar talpedagogen använder sig av men de jag har beskrivit här är de som har använts frekvent, vilket kan handla om att barnen har haft liknande svårigheter.

### **5. 2. 2. Den dagliga verksamheten på förskolan**

På förskolan har jag observerat att pedagogerna oftast går ner på barnets nivå när de pratar med dem så att de har ögonkontakt. Dessutom arbetade de mycket med språket helt naturligt genom att ta tillvara på barnens intressen. Detta visade sig genom att de ofta lät barnen komma med förslag på sådant de ville göra och utgå från detta, vilket kunde handla om att spela spel eller ha högläsning. Utifrån mina observationer verkade högläsning även vara en metod som pedagogerna använde frekvent i sitt arbete med språkstimulering vilket också verkade uppskattas av barnen. Detta genom att det var något som barnen ofta själva efterfrågade och pedagogerna satte sig då ner, om hon hade möjlighet, med en liten grupp som fick titta i boken och fråga om bilderna och handlingen under läsningens gång. Det spelade däremot ingen roll om barnen var inne eller ute när de ville att någon skulle läsa för dem, utan var de ute gick de bara in tillsammans, hämtade en bok och satte sig ute och läste. Vid ett tillfälle skulle barnen även efter ha lyssnat på en berättelse rita bilder till denna för att återberätta vad de ansåg vara det viktigaste att belysa av handlingen, vilket de även fick berätta om. Vid ett annat tillfälle använde en av pedagogerna när hon hade samling i helgrupp handdockor för att förtydliga handlingen. Däremot var det inte vid alla tillfällen som pedagogerna utgick från barnens intressen. Samlingen innan lunch var ett sådant tillfälle vilket pedagogerna hade tillsammans med barnen nästan varje dag för att sjunga eller prata om sådant de tyckte vara viktigt att de hade kunskap om. Detta handlade vid ett tillfälle om att arbeta med våra svenska djur och vad deras barn heter, vilket pedagogerna hade lagt märke till att barnen inte visste. De flesta barn visade ett intresse för det som lärdes ut men en del barn satt ofta och pratade med kompiserna bredvid. Detta tog jag däremot inte upp och diskuterade vilket hade kunnat berika denna observation om valet av detta kunskapsområde och hur pedagogerna ställde sig till att alla barn inte visade ett intresse.

### 5. 2. 3. Planering av lektioner och val av arbetsmaterial i skolan

Det jag i skolan har observerat hur lärarna arbetar med språket ser olika ut och handlar mycket om vad de vill fokusera på och lära ut. En lärare jag observerade under basgruppstimmen på morgonen arbetade mycket med språket. Eleverna fick då berätta om sådant de ville delge de andra, och vid ett tillfälle togs ordet pollen upp. Läraren frågade då eleverna om de kunde förklara vad detta var för något och lät dem bidra med olika förslag. Vid ett annat tillfälle uttalade en elev ordet diamant fel och istället för att påpeka felsägningen återupprepade hon bara ordet helt naturligt. Dessutom hade några elever plockat gullvivor och gruppen diskuterade tillsammans om sina tankar angående hur blomman hade fått sitt namn. För att få mer information angående denne lärares val av metod att arbeta med språket frågade jag om tanken bakom detta. Hon delgav mig att då att hon var väldigt språkintresserad och tyckte om att arbeta på detta sätt. Andra lärare jag observerat under basgruppstimman har även de börjat med att låta eleverna få berätta om sådant de velat delge de andra, med den skillnaden att de ord som inte har förstått har tagits upp och förklarats först när någon frågat om dess betydelse. Däremot har eleverna under dessa lektioner istället när det funnits tid över själva fått välja vad de velat göra, vilket kunde innebära att spela spel med varandra.

Hur lärarna förhöll sig till eleverna med tal- och språksvårigheter noterade jag verkade handla om en kunskap om deras svårigheter, vilket de försökte anpassa sig efter genom att berömma dem ofta och inte tvinga dem göra mer än de klarade av. Även när det handlade om arbetsmaterial och uppgifter anpassade lärarna dessa utefter elevernas kunskaper. Detta innebar att alla elever hade olika arbetsböcker som skulle utveckla sådant de behövde öva på, både i svenska och i matematik. I svenskan hade de arbetsböcker som innehöll övningar som korsord, ordspråk och läsning för att öva upp ordförståelsen. Det fanns även annat material att tillgå med olika svårighetsgrad i klassrummet. En elev som hade glömt sin arbetsbok hemma fick exempelvis arbeta med bilder och ord, en övning som gick ut på att läsa ordet och para ihop det med rätt bild. Denna övning väckte intresse hos mig genom att läraren innan eleven hämtade materialet diskuterade med denne om vilken svårighetsgrad som skulle väljas. I och med att jag inte hade sett någon elev arbeta med detta tidigare frågade jag läraren vad som innebar med de olika svårighetsgraderna och hon delgav då för mig att det handlade om längden på orden och vilka konsonantkombinationer orden hade. Denna övning förklarade läraren även inte var så lätt, speciellt inte för en elev som hade problem med uttal i och med att betoningen då kunde läggas på fel ljud och resultera i fel ord. Samtidigt menade hon, kunde eleven i vissa fall få hjälp av bilderna genom att se vad de föreställde och på så sätt ge eleven en kunskap om hur ordet skulle uttalas.

När det handlade om ämnet matematik observerade jag att dessa böcker innehöll mycket text, och många elever ofta frågade om vad det stod för att få en förståelse för hur de skulle lösa talet. Detta diskuterade jag med läraren som själv berättade att hon ansåg att detta var en nackdel i och med att de elever som hade svårigheter, både när det gällde tal- och språk samt läsning, kunde ha svårt att förstå vad uppgifterna innebar vilket bidrog till många frågor och oklarheter. Något hon försökte lösa genom att ha gemensamma genomgångar av sådana delar som hon upptäckte vållade stora svårigheter för många.

# 6. Diskussion

Syftet med min studie var att ta reda på vilket verksamhetsstöd det finns på förskolan och i grundskolan tidigare år för barn och elever med tal- och språksvårigheter. Hur dessa barn och elevers svårigheter kartläggs, hur en talpedagog arbetar för att stödja barn med tal- och språksvårigheter samt hur förskolan och skolan planerar sin verksamhet att vara språkstimulerande. Jag kommer här att föra en diskussion utifrån mina frågeställningar och det resultat jag tillägnat genom intervjuer och observationer.

## 6. 1. Att få rätt hjälp i tid

Espenakk et al. (2004) anser att det är under barnets tidigaste år som grunden för samspel och språkutveckling läggs varför det är viktigt att barn som uppvisar tecken på tal- och språksvårigheter får hjälp så tidigt som möjligt. Studier visar även enligt Abrahamsson och Hyltenstam (2003) att den ålder barnet lär sig ett språk naturligt är över i fyra-femårsåldern. På så sätt har förskolan en viktig uppgift som ser barnet nästan varje dag, att veta vad som kan tyda på en försenad språkutveckling och planera aktiviteter för att hjälpa det utveckla språket (Espenakk et al. 2004). Dessa orsaker har bidragit till att jag valt att fokusera på hur barnen i behov av särskilt stöd uppmärksammas och vilket stöd de får för sina tal- och språksvårigheter.

Enligt Skolverket (2008) måste skolan när de känner oro för en elevs skolsituation ta detta på allvar. Skolan måste först ta kontakt med vårdnadshavaren och eleven för att sedan göra en utredning, som rektorn har ansvar för. Denna handlar om att kartlägga svårigheterna för att skapa en kunskap om vilket särskilt stöd eleven kan vara i behov av. Talpedagogen jag har följt under min studie berättar att det är likadant på den förskola hon arbetar genom att hennes uppdrag kommer från rektor eller verksamhetsledare, då det de är de som skriver under den blankett hon får sina uppdrag via. Trots att uppdragen kommer från de ansvariga för verksamheten tolkar jag det hon berättar under intervjun och det jag ser under mina observationer att det främst är pedagogerna hon har kontakt med angående barnens svårigheter och språkstimulering. Detta genom att hon påpekar hur viktig dialogen med pedagogerna är för hennes arbete då de kan ge henne upplysningar om sådant hon själv inte observerat under de korta tillfällena hon träffat barnet, men som kan vara betydelsefullt för kartläggningen av dess svårigheter. Espenakk et al. (2004) menar ju att en kartläggning inte bara handlar om att utvärdera barnets tal och språk utan även andra delar som samspel och kommunikation för att få veta vad barnet främst behöver arbeta med för att utvecklas.

Nästan alla barn talpedagogen träffar med tal- och språksvårigheter har även fått en remiss till en logoped via BVC, däremot vet hon att några av dessa barn trots det inte går hos denna.

Hansson (2003) menar att detta ofta beror på att föräldrar till barn med tal- och språksvårigheter kan se det som en belastning att gå till en logoped på grund av annat i vardagen som upptar tid. Detta är något talpedagogen berättar att hon är medveten om och vet att en del av de barn hon arbetar med inte får något mer stöd för sina svårigheter än av henne, men påpekar samtidigt att hon inte är en ersättning för logopeden som har en mer behandlande del.

### **6. 1. 1. Kartläggning av ett barns tal- och språksvårigheter**

När det handlar om att kartlägga ett barns svårigheter använder sig talpedagogen av en metod som enligt Gahne och Nauc ler (1982)  r en av de vanligaste, genom att hon använder sig av bilder som barnet f r berätta om. Bilder som innehåller olika språkljud för att kunna lyssna igenom hur barnet använder sig av dessa initialt, medialt och finalt men även för att skapa en kunskap om dess ordförråd. Det finns enligt Hansson och Nettelblatt (refererad i Nettelblatt & Salameh, 2007)  ven andra metoder för att kartlägga ett barns tal- och språksvårigheter som meningskomplettering där barnet f r påbörja en avslutad mening eller imitation. Imitation innebär enligt Coady et al. (2010) att barnet f r upprepa antingen riktiga ord eller påhittade ord som kallas nonord. Dessa nonord används för att undersöka ett barns språkutveckling utan att behöva ta hänsyn till dess språkkunskaper (a.a.). Att talpedagogen har valt att använda just Hellqvists fonemtest tolkar jag handla om att det är ett test hon anser ger henne mest stöd i sitt arbete med kartläggningen av barnens tal- och språksvårigheter, och att val av metod således verkar handla mycket om vem som g r kartläggningen.

För att pedagogerna ska veta med större säkerhet när ett barn visar tecken på att ha en försenad språkutveckling har de fått gå en TRAS-utbildning. Espenakk et al. (2004) menar att ha kunskap om TRAS kan hjälpa många barn att få rätt hjälp i god tid. Detta genom att pedagogerna vet vad de ska observera hos barnen som kan tyda på en försenad språkutveckling. Däremot påpekar de att det inte bara är viktigt att ha tillgång till materialet utan även att pedagogerna vet hur de ska använda detta för att det ska ge något resultat. På förskolan jag har gjort min studie i har talpedagogen varit den som hållit i TRAS-utbildningen och sedan gjort en uppföljning en period efteråt för att se hur pedagogerna har kommit igång med materialet. Detta kan vara en orsak till att de  r så insatta i hur de ska använda materialet, vilket visar sig genom deras engagemang med att observera barn de misstänker vara i riskzonen för en försenad språkutveckling, för att de ska få hjälp och stöd i god tid. Dessutom sätter de sig ner med talpedagogen efter hon har träffat barnen och antecknar det hon berättar för dem om hur de kan fortsätta stimulera deras tal och språk under den dagliga verksamheten. Talpedagogen anser detta vara viktigt i och med att hon träffar barnen så sällan att hon inte kan stimulera deras språkutveckling så ofta som de skulle behöva. Pedagogerna tillsammans med föräldrarna har därför en betydande del i det fortsatta arbetet. Enligt Hart och Risley (1995)  r ju speciellt föräldrarna under barnets första tre levnadsår de viktigaste individerna för barnets språkutveckling vilket de kunnat utröna genom att barnet i treårsåldern talar och använder ord och uttryck som dem.

TRAS riktar sig till barn upp till femårsåldern och  r på så sätt tänkt för att användas till förskolebarn. Vilken hjälp finns det då f r lärarna att veta om ett barn har tal- och språksvårigheter? Det jag f r en uppfattning om genom mina intervjuer och observationer  r att



lärarna måste ha en egen kunskap om vad som kan tyda på att ett barn har en försenad språkutveckling. Samtidigt är det ju så menar Nettelblatt och Salameh (2007) att ett barn med tal- och språksvårigheter oftast har fått den hjälp de behöver i förskoleåldern och därmed lyckats komma ikapp sina jämnåriga kamrater när de börjar i skolan. Det finns däremot en del barn som fortfarande behöver hjälp när de börjar i skolan. Talpedagogen berättar att de flesta av de barn hon arbetar med följer hon från förskolan till skolan vilket är en fördel med den tjänst hon har. Men hon får även in nya anmälningar speciellt när det handlar om barn i förskoleklass. Detta menar Gahne och Naucleur (1982) inte behöver betyda att barnets tal- och språksvårigheter inte har upptäckts förrän i skolåldern, utan kan handla om att det har flyttat eller att föräldrarna inte velat att förskolan vid övergången meddelar skolan om dess svårigheter. Anledningen till att det kommer in nya anmälningar från skolan har jag inte kunnat ta reda på orsakerna bakom. Däremot har undersökningar som gjorts visat att många barn med tal- och språksvårigheter även kan få läs- och skrivsvårigheter, speciellt de barn med fonologiska svårigheter, i och med att de inte har den kunskapen om hur fonem låter som krävs för att skapa en förståelse för hur ord är uppbyggda (Gahne & Naucleur, 1982). Eriksen Hagtvet (2004) menar därför att det är viktigt att barnet får hjälp i tid för sina svårigheter istället för att man väntar och hoppas på att de ska försvinna av sig själv.

### **6. 1. 2. Segregerande eller inkluderande integrering?**

Haug (1998) beskriver två olika alternativ när det gäller specialundervisning. Antingen att eleverna tas ut ur klassrummet för att arbeta enskilt med en sakkunnig eller att de får vara med i den vanliga undervisningen. Det finns däremot olika synsätt på vilka konsekvenser de olika alternativen kan bidra till, både positiva och negativa. Utifrån Skolverkets (2008) perspektiv ska elever i behov av särskilt stöd först och främst få undervisning i den klass de tillhör. Detta då en elev som tas ur klassrummet för att arbeta enskilt kan påverka elevens kontakt med sina klasskamrater. Haug (1998) bygger vidare på detta genom sin åsikt om att det är viktigt att lära barn att acceptera att alla inte är lika och att en elev som blir tagen ur klassrummet kan bli utstött. Espenack et al. (2004) har däremot ett helt annat synsätt och menar istället att det är en fördel att arbeta enskilt med barnet i och med att om det är i en grupp, kan det vara svårt att fånga dess koncentration som krävs för att rikta uppmärksamheten mot det som ska läras in.

Talpedagogen vet att det finns föräldrar och pedagoger som inte tycker om hennes val av arbetssätt som innebär en segregering vilket hon tror kan bero på egna dåliga erfarenheter. Haug (1998) menar även att det kan handla om en rädsla för att barnet blir stämplat eller utstött. Talpedagogen berättar att det däremot finns tillfällen då hon väljer att låta barnet ta med sig en kamrat, speciellt om det känner sig obekvämt med att sitta enskilt med henne. Det viktigaste är vid dessa tillfällen inte att kunna fokusera på enbart barnet i behov av särskilt stöd, utan att det känner sig tryggt och vill arbeta med henne. Däremot har jag inte en enda gång under mina observationer på förskolan märkt av att något barn verkar tycka att det är något konstigt att arbeta ensam med talpedagogen och berättar gärna för sina kompisar och pedagogerna efteråt vad de har arbetat med. Talpedagogen menar att detta handlar mycket om hur föräldrar och pedagoger förhåller sig till barnen. Visar de att de tycker att barnet blir utpekade för att vara annorlunda, genom att det blir taget från gruppen att arbeta enskilt med sina

svårigheter, är det självklart att barnen känner sig utpekade.

### **6. 1. 3. Observation av hur gester används som ett förtydligande till talet**

Något jag noterat under mina observationer av de barn som har tal- och språksvårigheter är att de använder sig av gester i mycket större omfattning än jämnåriga barn. Gesterna har använts främst för att förklara sådana ord som de har haft svårt att uttala, eller för att förtydliga något de inte riktigt kunnat uttala. Detta var även ett resultat Iverson och Braddock (2011) kom fram till under sin studie som de tror beror på att kontrollen över det manuella systemet som innefattar armar och ben utvecklas fortare än den orala artikulationen. På så sätt blir det lättare för ett barn med tal- och språksvårigheter att använda sig av gester för att kommunicera. Merleau-Ponty (1945/1997) menar däremot att ett problem med gester är att de inte alltid förstås av den som avläser dem. Denna teori är jag benägen att hålla med om genom att jag under mina observationer sett frustrationen hos både barn och pedagoger när gesterna inte har gått att tyda. Däremot anser jag det vara viktigt att inte alltid låta barnen enbart använda gester utan även uppmuntra dem till att sätta ord på det de menar, för att se till att de även försöker använda språket. Det är som Eriksen Hagtvet (2004) beskriver att barnet inte bara ska få det stöd det behöver utan även måste få pröva på vad det kan.

## **6. 2. Planering av den dagliga verksamheten**

Det jag genom mina observationer har lagt märke till är skillnaden mellan hur pedagoger och lärare förhåller sig till barnen och hur de väljer att stimulera deras språk. På förskolan stimulerar man språket mycket genom leken och försöker ta tillvara på barnens intressen, medan man i skolan främst använder arbetsböcker i olika ämnen och talar med dem angående uppgifterna. Detta kan vara en anledning till att Eriksen Hagtvet (2004) anser är så viktigt att ett barn med tal- och språksvårigheter får hjälp i förskoleåldern då denna tid i barnets liv är kravlös, och det inte behöver prestera på samma sätt som i skolan. Däremot kräver detta att de vuxna i barnets omgivning hjälper det att skapa en tillit till sin egen förmåga, så att det vågar misslyckas för att pröva igen och till slut få känna en glädje över att ha lyckas (a.a.).

Alla barn utvecklas i olika takt och har olika intressen vilket Eriksen Hagtvet (2004) anser är viktigt för pedagogerna att tänka på när de planerar den dagliga verksamheten, eftersom det inte går att motivera barnen att skapa kunskap om sådant som inte intresserar dem. Det jag har tolkat utifrån mina observationer är att pedagogerna försöker lösa detta genom att främst sätta sig ner med några barn i taget och göra något med dem som att spela spel eller ha högläsning. Problemet att tillgodose allas behov och intressen uppstår när barnen har samling innan lunch där alla ska vara med. Dessa samlingar planeras av pedagogerna och ser olika ut beroende vad de tycker att dessa ska innehålla. Espenack et al. (2004) menar att planera dessa samlingar kan

vara en utmaning för de vuxna genom att de måste hitta något som intresserar alla barnen för att uppmärksamheten ska riktas mot det som ska läras in. Det spelar då ingen roll att de flesta barn är vetgiriga och vill lära sig mycket, för om motivationen saknas för att ta till sig kunskapen går det inte att lära dem något. Eriksen Hagtvet (2006) menar att dessa samlingar i storgrupp därför inte gynnar alla barn på grund av deras olika behov. Detta delar jag en uppfattning om med stöd av min observation, att en del av barnen hade svårt att sitta still under dessa tillfällen och gärna pratade med kompiserna bredvid, istället för att koncentrera sig på vad som lärdes ut. Om koncentrationen då är så viktig för inläringen som Espenakk et al. (2004) beskriver är frågan hur mycket dessa barn tillägnar sig under dessa samlingar? Kan man som pedagog verkligen planera något som intresserar alla barn? Är det viktigt att ha samlingen gemensamt eller är lösningen kanske att dela upp den i mindre grupper? Talpedagogen påpekade att hon skulle vilja att förskolan hade en språkgrupp för att arbeta mer med språket. I och med att det är många barn på en liten personalstyrka har jag observerat att det inte alltid finns tid för pedagogerna att stimulera barnens språkutveckling så ofta som de skulle vilja, speciellt när det handlar om barnen med tal- och språksvårigheter. Samtidigt påpekar Nettelbladt och Salameh (2007) att för att ett barn ska utveckla sitt tal och språk att det måste stimuleras flera gånger om dagen. Med detta i åtanke skulle ett sätt för pedagogerna att kunna engagera sig mer åt barnen med en försenad språkutveckling vara att arbeta i mindre grupper under samlingen med sådant de vill hjälpa barnen att utveckla.

Vad pedagoger och lärare än väljer att lära ut anser Vygotskij (1934/1999) att det är viktigt att tänka på att ett barn måste ha uppnått en viss mognad för att lära in vissa saker och menar att det finns ett samband mellan inläring och utveckling. Detta verkar Skolverket (2008) ha samma uppfattning om genom att anse att undervisningen ska utgå från elevernas olika förutsättningar, att arbetssätt och innehåll ska anpassas efter deras förmågor. Något jag utifrån mina observationer anser att lärarna inte verkade ha några svårigheter med i och med deras fokusering på elevernas olika kunskaper när de valde ut övningar och olika arbetsmaterial. Detta kan även hänvisas till att lärarna försöker utgå från det Vygotskij (1934/1999) benämner som ”den närmaste utvecklingszonen” (s. 331) genom att de utgår från vad barnet redan kan och vad det kan behöva arbeta med för att vidareutveckla dessa förmågor. Däremot visade det sig att trots lärarnas engagemang så var det inte alltid så lätt att uppfylla detta för alla elever. En lärare berörde exempelvis problemet att vissa böcker innehåller mycket text och för en elev med svårigheter med både tal, språk och läsning kan detta skapa oklarheter när det handlar om att lösa uppgifterna. Häggström (2003) menar att sådana situationer kan bidra till att vissa ger upp eller betar sig störande. Risken med ett barn som betar sig störande menar Eriksen Hagtvet (2004) kan vara att dess beteende leder bort koncentrationen från det riktiga problemet. Den underliggande orsaken kan vara tal- och språksvårigheter men detta uppmärksammas inte i och med att barnet enbart anses som störande, och därför inte får den hjälp och det stöd det kan behöva. Det jag sett under mina observationer från skolan verkade lärarna veta vilka elever som hade svårigheter genom att de uppmuntrade dem lite oftare än de andra eleverna och dessutom oftast inte tvingade dem att göra mer än de kände att de orkade. Om de inte hade haft den kunskapen skulle de då kanske ha förhållit sig annorlunda till dessa elever? I och med att de har en talpedagog som tillgång att kunna rådfråga, tolkar jag det som att detta kan vara en stor del i den kunskap lärarna verkar förfoga över, för hur de ska förhålla sig till dessa elever och tänka på vad de kan behöva arbeta med för att utveckla sitt tal och språk.

## 7. Konklusion

Syftet med min studie var att undersöka vilket verksamhetsstöd det finns på förskolan och i grundskolans tidigare år för barn- och elever med tal- och språksvårigheter. Det jag genom intervjuer och observationer har skapat en kunskap om är att en stor del av detta stöd handlar om att pedagogerna har en kunskap om vilka tecken som tyder på en försenad språkutveckling. Detta för att se till att barnen får rätt hjälp i tid men även för att veta hur de kan stimulera deras tal och språk under den dagliga verksamheten. Espenakk et al. (2004) anser ju att förskolan måste arbeta för att utveckla barnens språkförståelse och ordförråd, då barn som har svårigheter med detta kan få svårt att leka med jämnåriga och även få problem i skolan. Innan min studie påbörjades hade jag uppfattningen om att det på förskolan fanns större möjligheter att arbeta med språkstimulering under dagarna än i skolan. Detta på grund av att det finns mer pedagoger per barn på förskolan än i skolan, och de därför kan sätta sig enskilt med en liten grupp. Däremot har jag utifrån mina observationer skapat en uppfattning om att förskolans arbete styrs mycket av dagliga rutiner och omvårdnad vilket bidrar till att det blir brist på tid att genomföra allt pedagogerna skulle vilja. På så sätt har skolan större möjligheter att arbeta med språkstimulering eftersom eleverna har schemalagda lektionstimmar. Dessutom är eleverna i skolan äldre och kan ta mer ansvar, vilket bidrar till att lärarna kan anpassa arbetsböcker och material utefter deras kunskapsnivå, något som är det mest optimala då barn enligt Nettelblatt och Salameh (2007) utvecklas i olika takt. Vygotskij (1934/1999) menar ju även att det finns ett samband mellan inläring och utveckling varför barnet måste ha uppnått en viss mognad innan det är mottaglig för viss kunskap. Andra förutsättningar som kan bidra till att pedagogerna på förskolan inte alltid kan genomföra allt de skulle vilja är att det är en stor barngrupp på en liten personalstyrka. Detta kan härledas till den oro Carina Hall (Skolverket, hämtat 2011-04-05) uttryckte, att barngrupperna har blivit större och att de barn som är i behov av särskilt stöd inte får den hjälp de behöver. I det här fallet har förskolan jag gjort min studie i däremot en stor fördel när det handlar om att kunna hjälpa dessa barn, genom att de har tillgång till en talpedagog som kontaktas när ett barn visar tecken på att ha svårigheter med sin tal- och språkutveckling.

Talpedagogens uppdrag är att kartlägga barnens svårigheter och arbeta med dem för att hjälpa dem framåt i sin språkutveckling. Till denna kartläggning använder hon sig bland annat av Hellqvists fonemtest. Detta test innehåller bilder som barnen får berätta om så att hon kan lyssna igenom dess språkljud. Barnets uttal av orden antecknas och sammanställs för att ge information om vad det behöver öva på. Är det ett nytt barn talpedagogen ska arbeta med observerar hon det även först i sin naturliga miljö för att samla så mycket information som möjligt om de olika delarna i dess utveckling. Förutom att vara ett stöd för barnen är talpedagogen även ett stöd för pedagogerna genom att hon informerar dem om hur de kan behöva arbeta med språkstimuleringen för dessa barn under den dagliga verksamheten. Detta stöd anser Nettelblatt och Salameh (2007) vara viktigt eftersom det är pedagogerna som ser barnet en stor del av dagarna och därför kan behöva få handledning av de professionella inom området för hur de ska stimulera barnet för att hjälpa det utveckla sitt tal och språk. Hur

pedagogerna själva arbetar för att stimulera barnens språk under den dagliga verksamheten har jag observerat handlar mycket om deras eget intresse och förmåga att lära ut. De flesta pedagoger och lärare bygger in språkstimuleringen i vardagen på ett helt naturligt sätt genom att de förklarar saker som barnet frågar om men även svåra ord, anpassar uppgifter efter barnets kunskapsnivå etc. Då man för att hjälpa ett barn med tal- och språksvårigheter enligt Nettelbladt och Salameh (2007) bör utgå från barnets nuvarande språkutveckling, tolkar jag detta som att de pedagoger och lärare jag har observerat har en stor kunskap om hur de kan bemöta barn med dessa svårigheter, och hjälpa dem framåt i sin utveckling.

När det handlar om de slutsatser jag kommit fram till genom min studie är de inte fullkomliga genom den begränsning på tid som funnits. Ett mer omfattande resultat skulle kräva mer forskning.

## **7. 1. Uppslag för vidare studier**

En annan aspekt på studie inom detta område skulle vara att studera hur förskolor och skolor som inte har tillgång till en talpedagog arbetar, och hur deras verksamhet byggs upp för att stimulera tal och språk. Detta genom att intervjua pedagogerna i verksamheterna om olika metoder de använder sig av för att stimulera språket, men även att observera hur de använder sig av dessa under den dagliga verksamheten. Tal- och språksvårigheter kan bidra till att skapa andra problem för barnet varför jag anser det vara viktigt att ha kunskap om olika metoder för att kunna hjälpa och stödja det i sin utveckling. Något annat som skulle vara intressant att göra en studie om när det handlar om tal- och språksvårigheter är att undersöka om det kan finnas något samband mellan språk och motorik vilket det finns olika teorier om. Teorier som uppkommit genom att många delar i hjärnan som styr språket även har en koppling till motoriken. För ett barns språkutveckling kan det på så sätt vara viktigt att det förutom språkstimulering även får röra mycket på sig för att öva upp grovmotoriken.

## 8. Referenser

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2003). "Barndomen - en kritisk period för språkutveckling?" i Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. (2003). "Orden tar form – om barns uttalsutveckling" i Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. & Liberg, C. (Red.). (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderade ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Coady, J. A. & Evans J. L. & Kluender, K. R. (2010). The Role of Phonotactic Frequency in Sentence Repetition by Children with Specific Language Impairment. /Elektronisk version/. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol.53, 1401–1416. Doi: 10.1044/1092-4388(2010/07-0264)
- Dominković, K. & Eriksson, Y. & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Donaldson, M. L. (1995). *Children with language impairments: an introduction*. Storbritannien: Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn.
- Eriksen Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksen Hagtvet, B. (2006). *Språkstimulering. Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Espenakk, U. et al. (2004). *TRAS – Tidig registrering av språkutveckling. En handbok om språkutveckling hos barn* (4 uppl.). Herning: Special-pædagogisk forlag.
- Gahne, G. & Naclér, K. (1982). "Försenad språkutveckling" i Rudberg, L-A. *Tal- och språksvårigheter hos barn*. Lund: Liber.
- Hansson, K. (2003). "Att bedöma barns språk och kommunikation" i Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Hart, B. & Risley T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. United States: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hartman, S. (2003). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Hägström, I. (2003). ”Elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi” i Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Iverson, J. M. & Braddock, B. A. (2011). Gesture and Motor Skill in Relation to Language in Children with Language Impairment. /Elektronisk version/. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research Vol.54*, 72-86. Doi:10.1044/1092-4388(2010/08-0197)
- Liberg, C. (2003). ”Samtalskulturer – samtal i utveckling” i Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass* (2 uppl.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Nettelbladt, U. & Reuterskiöld Wagner, C. (2003). ”När samspelet inte fungerar – pragmatisk språkstörning” i Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. & Salameh, E-K (Red.).(2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del I – Fonologi, grammatik, lexikon*. Studentlitteratur.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans – Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap* (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd. Några perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011-03-31) ”Allt fler stora barngrupper i förskolan”. (2011-04-05) <http://www.skolverket.se/sb/d/4387/a/24509;jsessionid=1FB02C36F9EE71AD13E6C7CF4508E02B>
- Strömqvist, S. (2003). ”Barns tidiga språkutveckling” i Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2011-03-01) <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L. S. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Westerlund, M. (1994). *Barn med tal- och språkavvikelse. En prospektiv longitudinell epidemiologisk studie av en årskull uppsalabarn vid 4, 7 och 9 års ålder*. Doktorsavhandling. Uppsala universitet.

# 9. Bilaga

## 9. 1. Intervjuguide

### Bakgrundsfrågor:

- Vad har du för utbildning?
- Hur länge har du arbetat som talpedagog?
- Vilka tidigare erfarenheter har du av arbete med barn som har tal- och språksvårigheter?

### Informationsfrågor:

- Av vem får du dina uppdrag?
  - Är det enbart pedagogerna och rektorer/verksamhetsledare som rapporterar sina iakttagelser angående barnens tal- och språksvårigheter eller kan föräldrarna själva kontakta dig?
  - Följer du alla barnen från förskolan till skolan eller finns det tillfällen då även skolan kontaktar dig också angående barn med tal- och språksvårigheter?
- Många av barnen med tal- och språksvårigheter går hos en logoped, har du någon kontakt med denna?
- Vilket samarbete har du med pedagogerna?
- Får alla pedagoger inom organisationen utbildning inom TRAS?
- Hur kartlägger du barnens svårigheter?
  - När du använder dig av naturlig observation innan du möter ett nytt barn vad är det då du observerar?
  - Är det bara första gången du kartlägger barnets svårigheter?
- Hur förbereder du dig inför varje möte med barnen?
  - Hur väljer du ut arbetsuppgifter till barnen?
- Arbetar du alltid enskilt med barnen?
- Hur hjälper du ett barn med tal- och språksvårigheter att utveckla grammatiken?
- Hur ofta vill du att pedagogerna ska arbeta med språkstimulering?
  - Hur ofta anser du att pedagogerna bör arbeta tillsammans med barnen med sådant material du har lämnat till dem?
  - Hur kan språkstimuleringen byggas in i vardagen i skolan där dagarna är planerade med lektioner?
- Hur lång tid kan det ta innan barn med en försenad språkutveckling kommer ikapp sina jämnåriga kamrater?



## 9. 2. Observationsschema

Ett exempel på en av observationerna där observationsschemat har använts:

Förkortningar som använts: P = Pedagog/Pedagoger, B = Barn/Barnen, S = Samspel, H = Högläsning, Spr = Språklekar, R = Rollekar, Sp = Spel.

Datum/tid: 9/5, 8.30–10.30	Situation: Observation av den dagliga verksamheten på förskolan	Teman: Samspel, högläsning, språklekar, rollekar, spel
Tema:	Person:	Beskrivning: Hur arbetar pedagogerna med språkstimulering? Hur kan detta observeras?
Sp	P & B	1 B frågar om P kan spela Sp med henne. P låter B välja Sp & de sätter sig ner tillsammans. P kommenterar det som händer under Sp gång.
S	P & B	1 B frågar P om hon vill vara med & leka. P går ner på knä, frågar B vad det vill leka. De går tills. in i lekrummet. Plockar fram lego. Pratar medan de bygger om vad de konstr. & färg på bitarna.
H	P & B	2 B kommer med en bok. Frågar P om hon kan läsa för dem. Sätter sig tills. i soffan i lekrummet, läser. 1 av B pekar på en bild i boken, skrattar. P stannar upp, frågar vad som var roligt. B förklarar. Pratar en stund om bilden. P forts. läsa.
S	P & B	P sitter vid ett bord. Två B kommer med papper & pennor, sätter sig med henne, börjar rita. P hämtar ett eget papper, börjar rita. P & B pratar hela tiden om vad de ritar för något. Skrattar emellanåt åt varandras kommentarer.
H	P & B	1 B kommer under uteleken & frågar P om hon kan läsa. P går ner på huk, lyssnar på B fråga. P & B går in tillsammans, väljer en bok, kommer ut igen, sätter sig & läser. Fler B kommer & sätter sig med dem. B pekar på bilderna & pratar om handlingen under läsningens gång.
H	P	P har högläsning för B. Använder handdockor som en hjälp för att beskriva handlingen. B lyssnar uppmärksamt.

Stockholms universitet  
106 91 Stockholm  
Telefon: 08-16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms**  
universitet