

SPRÅKUTVECKLING

– SPRÅKFÖRSKOLOR MED INRIKTNING SPRÅKSTÖRNING

Grundnivå
Pedagogiskt arbete

Anna Brandt
Linda Nyman

2020-FÖRSK-G53



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Förskolläraryrket

Svensk titel: Språkutveckling – språkförskolor med inriktning språkstörning

Engelsk titel: Language development – language preschools with a focus on language impairment

Utgivningsår: 2020

Författare: Anna Brandt och Linda Nyman

Handledare: Pia Nordgren

Examinator: Kajsa Paulsson

Nyckelord: språkförskola, språkstörning, grav språkstörning, språkutveckling, försenad språkutveckling

Sammanfattning

- Inledning** Barn med språkstörning har många gånger svårt att samspela med sina kamrater på förskolan. Barn hamnar lätt utanför gruppen och blir “osynliga”. Språkförskolorna utgör här en viktig roll genom att stötta dessa barn i likväl undervisning som i sociala sammanhang. För att kunna möta dessa barn på bästa sätt behövs kunskap både genom forskning och i utbildningen av förskollärare.
- Syfte** Studiens syfte är att öka kunskapen kring språkstörning hos barn. I arbetet undersöks det språkdiraktiska arbetssättet hos samtliga språkförskolor i Sverige. Studien undersöker hur didaktiken relateras till språkförskolornas språkliga inriktning.
- Metod** Den metod som används i studien är en kvalitativ datainsamling med enkät som verktyg. Enkäten skickades ut till samtliga språkförskolor i Sverige. Enkätsvaren delades sedan in i kategorier och sammanställdes.
- Resultat** Resultatet visar att samtliga förskolor arbetar med TAKK och AKK som kommunikationshjälpmedel. Det didaktiska materialet skiljer sig något åt mellan de olika språkförskolorna. De arbetar bland annat med TINS och Snövitsmetoden, familjen Kippin och pedagogiska appar. Olika sorters spel är också ett väl använt material. Samtliga språkförskolor framhåller vikten av att ha en förutsägbar och tydlig struktur i verksamheten. Barnen ska aldrig behöva känna att de inte vet vad som ska hända.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Inledning	1
Syfte	1
Frågeställningar	1
Begreppsförklaringar	2
ICD 10	2
DSM 5	2
Bakgrund	2
Språkets område	2
Fonologi	2
Morfologi	3
Syntax	3
Semantik	3
Pragmatik	3
Historisk bakgrund	4
Definition av språkstörning	5
NPF-diagnoser	6
Språkförskolor	6
Didaktiska metoder	7
Kartläggnings/Observationsmaterial	8
TRAS	8
Barnfokuserat interventionsmaterial	8
Bornholms modellen	8
Fonomixen	8
Praxis	8
TINS	9
Familjen Kippin	9
Omgivningsbaserat interventionsmaterial	9
AKK	9
TAKK	10
Surfplattan	10
Teoretisk utgångspunkt	10

Metod	10
Urval	11
Genomförande	12
Reliabilitet och validitet	12
Forskareetik	13
Analys/bearbetning	13
Resultat	14
Språklig problematik	14
Språkliga områden	15
Didaktiska material	16
AKK och TAKK	19
Förbättringsmöjligheter	20
Sammanfattning	22
Diskussion	21
Resultatdiskussion	21
Metoddiskussion	23
Didaktiska konsekvenser	24
Referenser	25
Bilaga 1, enkät	28
Bilaga 2, missivbrev	30

INLEDNING

Inledning

Bruce, Hansson och Nettelbladt (2010) beskriver hur barn med språkstörning har svårt att interagera med sina kamrater på förskolan, och hur begränsningar i språkproduktionen leder till att barnen därför vill vara nära vuxna. Utifrån detta har förskolan en viktig funktion att fylla genom att på olika sätt stödja barn med språkstörning. I nuläget finns det inte heller så mycket forskning avseende språkstörning hos barn i förskolan och därför är det av största vikt att belysa ämnet. Ute på förskolorna har vi mött många barn som har någon sorts problematik som är relaterad till språkutveckling. Vi anser det vara av yttersta vikt att möta dessa barn på bästa sätt både genom vår profession som förskollärare och genom det didaktiska material vi arbetar med. Språkutveckling har varit ett aktuellt ämne under vår utbildning, men vi kände inte till de språkförskolor som finns i Sverige och vår uppfattning är att det generellt behövs kunskap om språkförskolornas arbete. Förskollärarnas arbetssätt när det gäller språkdiraktiken på språkförskolorna behöver belysas. Genom ytterligare forskning som visar på de goda förutsättningar dessa språkförskolor ger barn med språkstörning är förhoppningen att fler barn kan få detta stöd. Som det ser ut nu avvecklas många språkförskolor och barn med språkstörning får gå på vanliga förskolor. Detta resulterar i många fall till att barnen inte får den extra stöttning som de behöver i sin språkutveckling.

Syfte

Vi vill med vår kvalitativa enkätstudie öka kunskapen om språkstörning hos barn. Vårt syfte med studien är att undersöka olika arbetssätt när det gäller språkdiraktik. För att studera hur didaktiken relateras till språkförskolornas språkliga inriktning.

Frågeställningar:

- Vilken språklig problematik fokuserar språkförskolorna undervisningen på?
- Vilka didaktiska material använder förskollärarna sig av?
- Hur arbetar förskollärarna på språkförskolorna med de olika didaktiska materialen?
- Hur arbetar förskollärarna på språkförskolorna med TAKK och AKK?
- Vilka förbättringsmöjligheter som kan främja barns språkutveckling ser förskollärarna i verksamheterna?

Begreppsförklaringar

ICD 10

Enligt Bishop (2016) är ICD 10 ett diagnoskriterium som står för *International Classification of Diseases*, vilket är ett klassifikationssystem av sjukdoms och hälsoproblem. ICD 10 innebär en kodning av diagnoser som används av Världshälsoorganisationens (WHO:s) officiella klassifikationssystem. Genom ICD finns ett regelverk med diagnoskoder för det som rapporteras in. Koderna används som vägledning inom diagnosen och med den "rätta" koden kan de ställa en registrerad diagnos. Enligt dessa "diagnoskoder" ligger specifika störningar av tal- och språkutveckling på kod F80 med 20 undergrupper som definierar den mer specifika problematiken hos barn (Socialstyrelsen). Gillberg (2015, s. 61) belyser reliabiliteten i ICD 10 när det kommer till olika diagnoskriterier exempelvis språkstörning eller kommunikationsstörning.

DSM 5

DSM 5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) ger ett stöd i bedömningen enligt ICD 10. Gillberg (2015, s. 57–58) beskriver DSM 5 som *ett krav som ställs utifrån en fenomenologisk inriktning av ett barn- och ungdomspsykiatriskt diagnossystem*. Det innebär att all diagnostik som ställs är faktiska förhållanden (barnets beteende). Diagnosen kan inte fastställas på någon annan medicinsk väg. Det bör också uppmärksammas att det är störningen som det ställs en diagnos på och inte barnet eller ungdomen i sig själv. Diagnossystemet ska vara tillförlitligt (reliabelt) oavsett vem som gör bedömningen. Reliabiliteten av bedömningen måste vara heltäckande men det måste också finnas ett avgränsat beteendemässigt syndrom, vilket innebär att vissa symtom ger upphov till en viss diagnos (Gillberg, 2015, s. 58). Validiteten beskrivs som olika namngivande tillstånd, som innebär en viss prognos, behandling eller symtom.

Bakgrund

Under rubriken bakgrund presenteras tidigare forskning inom ämnet. Samtidigt vill vi belysa hur en språkstörning definieras samt vad en språkförskola är och på vilket sätt förskolan kan arbeta med barn med språkstörning.

Språkets område

Enligt Svensson (2009, s. 18) består språket av flera olika områden eller delar: språkljud, ord, meningar och fraser. De olika delarna bestämmer språkets utformning och det är essentiellt att barnen behärskar språkets form när de senare ska lära sig skriftspråket. Språkets beståndsdelar består av bland annat nedanstående områden.

Fonologi

Fonem är den minsta beståndsdel i språket och berör språkljuden och deras struktur. Fonem har i sig ingen betydelse men om ett fonem byts ut till ett annat kan språket få en helt annan mening. Fonem blandas ibland ihop med bokstäver vilket är felaktigt. Ett fonem kan bestå av flera bokstäver, men också av en ensam bokstav. Samtidigt kan en enskild bokstav bestå av två fonem. För att kunna bemästra språket måste barnet veta vilka fonem som ingår, hur de uttalas samt kunna urskilja talljuden hos varandra.

Genom språkets prosodi, språkets rytm, pauser, tonhöjningar och röstkvalité, underlättar det för oss att höra språkljuden. Den fonologiska medvetenheten har stor betydelse för ett barns framtida läs- och skrivinläring (Svensson 2009, ss. 18–19).

Morfologi

Hur ord bildas, dess struktur och vilken ordklass de räknas till kallas morfologi. Lexikaliska morfem, rotmorfem har en innebörd även om de är plockade ur en kontext till exempel glad, sova, kyrka. De grammatiska morfemen däremot har ingen egen mening om de plockas ur sitt sammanhang. Exempel på grammatiska morfem är ord som och, på och är. Affix, som också tillhör de grammatiska morfemen ändrar de lexikala morfemen genom ental - flertal, bestämdhet eller tempus. Normalt kan barn i två till treårsåldern böja ett substantiv beroende på om det är ental eller flertal. Att lära sig de starka eller oregelbundna verben brukar komma senare då man ofta kan höra en fyraåring säga *gådde* eller *sovde*. Läsförståelse och hur fort barnet kan läsa påverkas av den morfologiska medvetenheten. Risken är stor att barnet glömmet vad det läst om det krävs för mycket av tid och kraft att ta sig igenom en text (Svensson 2009, ss. 19–20).

Syntax

Syntax kan ses som en bestämd struktur för hur vi sätter ihop ord till meningar. Det handlar om hur orden sammanfogas och hur ordföljden kan ändra betydelsen i en mening eller en fras. I det svenska språket kan samma ord ge ett helt annat budskap beroende på var i meningen det placeras. Ta till exempel meningen; *Hunden hoppade över stocken*. Om vi byter plats på de två första orden i meningen bildas det istället en fråga: *hoppade hunden över stocken?* Genom prosodin, språkets ljudegenskaper förmedlar vi hur en mening ska förstås. Samma mening kan få helt olika betydelse beroende på var i meningen man lägger betoningen. Utan en syntaktisk förmåga uppstår problem vid avkodningen vilket i sin tur påverkar läsförståelsen. Läsaren har svårt att förutspå vad som kan komma att stå senare i texten och innehållet blir då otydligt (Svensson 2009, s. 21).

Semantik

Semantik innebär att kunna reflektera om språket och förstå språkets betydelse. En person som är semantiskt medveten har ett stort ordförråd och kan använda sig av idiom, ord som tillsammans får en annan betydelse samt ordspråk. Med hjälp av idiom kan vi berika och göra språket mer kraftfullt. Genom att prata om språket och om ords betydelse kan vi väcka barns intresse för semantik och öka deras semantiska medvetenhet (Svensson 2009, s. 99).

Pragmatik

Att vara pragmatiskt medveten innebär att barnet behärskar språket och att de kan använda det på ett medvetet sätt i olika sociala situationer. De väljer vilka ord och hur de formulerar sig utifrån den situation de befinner sig i. De behärskar olika vitsar och gåtor samt kan använda sig av olika artighetsfraser. För att öka barns pragmatiska medvetenhet är språklekar ett bra hjälpmedel. Genom att barnen får begrunda språket, hitta fel eller dubbeltydigheter hjälper vi barnen mot en språklig medvetenhet (Svensson 2009, s. 99).

Historisk bakgrund

Nettelblatt (2007, s. 37–38) beskriver språkstörning som en term som infördes under 1800-talet. Fenomenologins fader Frans Joseph Gall skrev år 1835 den första kända vetenskapliga skriften om språkstörning hos barn. Gall behandlade bland annat hjärnans funktioner och kunde se skillnaden mellan språkstörning och utvecklingsstörning. Det kom att dröja ända till slutet av 1800-talet innan något nytt arbete kring språkstörning trädde fram. Det var en grupp språklärare som arbetade inom öra, näsa och hals som utarbetade ett detaljerat klassifikationssystem utifrån afasiologin. Språkstörningar delades in i olika undergrupper som exempelvis läs-, skriv- och talsvårigheter samt hörstumhet som sågs som en grövre form av språkstörning (Nettelblatt 2007, s. 38). Under slutet av 1800-talet började talrubbingar hos barn att uppmärksammas allt mer och de behandlades nu mer professionellt (Nettelblatt 2007, s. 38). Nettelblatt (2007, ss. 42–44) fokuserar också på den svenska pionjären Alfhild Tamm som år 1907 införde ordet “talrubbingar” i den Svenska Akademiska Ordboken. Under 1910-talet bekräftar den första svenska medicinläkaren, specialistutbildad i psykiatri och neurologi, om talrubbingar hos barn. Tamm började arbeta med barn som led av neurologiska sjukdomar och blev där mer bekant med talrubbingar. Hon blev ombedd att utföra intelligenstester och undersökningar av barns fysiska hälsa i Stockholm. År 1914 upprättade hon den första talkliniken i Sverige dit andra läkare kunde remittera barn. År 1914 gav hon ut boken *Talrubbing och deras behandling* (Nettelblatt 2007, s. 44).

Nettelblatt (2007, s. 44) beskriver första hälften av 1900-talet och fram till början av 2000-talet inträffade viktiga och stora förändringar inom forskning kring språkstörning samt barnens utveckling hamnade mer i fokus. I likhet med Nettelblatt (2007) visar även Söderbergh (1988, s. 18) på betydelsen av olika studiers forskningsrapporter kring barns språkliga utveckling som publicerades under 1970–1980-talen. Det kommer att visa sig hur initiativet kring nya språkvetenskapliga synsätt träder fram, de fokuserar på nya teorier inom exempelvis den fonologiska utvecklingen, språkets syntax, förseningar och avvikelser.

Söderbergh (1988, s. 85) framhäver olika teorier under 1950-talet där Skinner (behavioristiska teorin) beskriver en modell av barnets språkutveckling som ett upprepande imiterande av den omgivning och miljö som barnet vistas i. Chomsky med den nativistiska teorin menade tvärtom med sin teori att den språkliga förmågan var medfödd och genetisk.

Mot slutet av 1900-talet hade flera forskare runt om i världen börjat forska kring språkstörning, flera studier hade gjorts på barn i bland annat England. De började se utveckling kring de fonetiskt-medicinskt perspektiv. Forskarna började även inkludera neuropsykologiska funktionsnedsättningar ihop med språkstörningar (Nettelblatt 2007, ss. 52–54). Svensson (2009, s. 17) beskriver hur den språkliga medvetenheten blev intressant inom forskningen i slutet av 1980-talet. Det gjordes en mängd olika studier om hur barnen lägger märke till språkets olika delar, exempelvis språkets form och betydelse.

Definition av språkstörning

Språkstörning (SLI = specific language impairment) innebär svårigheter som kan variera gradvis gällande exempelvis verbal interaktion (Bishop, 2000). Det innebär att barnet har begränsade samtalskompetenser och den sociala kognitionen samt den kommunikativa förmågan hos barnet är begränsad. Barn med språkstörning har svårt att producera och förstå språket, vilket kan innefatta både det talade och det skrivna språket. Det kan visa sig vid instruktioner som ett barn ska följa eller vid uttalet av olika ord och meningar. Nettelbladt (2007, s. 13) förklarar hur kommunikationen är en grundläggande förmåga hos oss människor och hur dagens informationssamhälle kräver språkliga färdigheter. Diagnosen språkstörning ges oftast inte till barn innan förskoleåldern, vanligast är vid ungefär tre- till fyraårsåldern. Ett tecken på språkstörning kan vara att barnet inte har kommit igång med sitt joller inom sitt första levnadsår. Barnet har en långsam språkutveckling som omgivningen ofta reagerar på. Framför allt kan en försening av fonologisk förmåga (språkljudskombinationerna) ses. Barnen har svårt att hitta rätt ord till sammanhanget samt sätta ihop två och tre ord till meningar. Barnet kan också ha svårt med nya ord och att samtidigt bygga upp sitt ordförråd. Med dessa svårigheter har barnet svårt att förstå vad andra pratar om och kunna sätta sig in i olika vardagssituationer (Nettelbladt, 2007, s. 14–15). Även Bishop (1997) beskriver svårigheter i samspelet mellan olika parter både när det gäller att förstå sin samtalspartner och kunna göra sig självt förstådd när det gäller barn med språkstörning och deras kommunikation med omgivningen.

Bishop (2016) menar att en språkstörning kan vara svår att identifiera och klassificera avseende vem som gör vad i en bedömning. Bishop (2016) kategoriserar barns svårigheter i två olika delar, den första är undervisning och den andra är läkarnas professioner exempelvis mediciner och diagnoser. Hon menar att språket är komplext och innebär både tal, kommunikation och det skrivna språket. En diagnos ställs enligt *International Classification of Diseases (ICD-10)*.

Det finns olika typer av språkstörning. En språkstörning kan medföra svårigheter med språkförståelsen, nedsatt förmåga att sätta ihop ord till meningar, avvikande språkljudsmönster samt bristande kommunikationsförmåga. Diagnosen språkstörning används för att beskriva en försenad eller avvikande språkutveckling hos barn. Barn med språkstörning har inga andra funktionshinder som till exempel en syn-, hörselskada eller en utvecklingsstörning. Bruce (2014, s. 73) belyser även att språkstörningen inte kan förklaras genom andra funktionshinder som känslomässig utveckling, syn-, hörselskada, begåvning eller motoriska områden. Lika viktigt är det som Bishop och Edmundson (1987) beskriver att det i vårt språk kan finnas brister i en eller flera delar, ju fler delar som är påverkade ju allvarligare kan språkstörningen bli.

Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2019) är språket indelat i tre områden: innehåll, användning och form. Barnet behöver alla tre områden för att tala, skriva och förstå språket. Språkets innehåll handlar om semantik, som i sin tur betyder vad ett barn kan och förstår och hur ord och uttryck används. Om ett barn har svårigheter med semantiken kan det tydliggöras genom att barnet har svårt att förstå instruktioner, litet ordförråd, inte hittar det rätta ordet för sammanhanget eller kan sortera samt kategorisera ord som stämmer ihop med varandra. Språkets användning handlar om pragmatiken, hur barnet kommunicerar och samspekar med andra barn och vuxna. Det kan exempelvis handla om hur barnet använder sig av kroppsspråk och ögonkontakt men också hur barnet pratar och skriver ett språk för att kunna kommunicera med andra

individer. Språkets form beskriver fonologin, grammatiken och hur ord och meningar böjs och används. Det är oftast språkets form som märks först hos ett barn genom språkljudet (fonologin). Enligt SPSM bedöms diagnosen språkstörning av logoped.

NPF-diagnoser

NPF är ett samlingsnamn för neuropsykiatriska eller utvecklingsneurologiska funktionsnedsättningar (Jakobsson och Nilsson, 2011). Några exempel på neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) och autismspektrumtillstånd. Ibland kan det vara svårt att särskilja språkstörning från NPF-diagnoser (Nettelbladt, 2007).

Språkförskolor

Enligt språkförskoleföreningen (www.sprakforskola.se) finns det 33 språkförskolor fördelade över hela Sverige. Det som utmärker en språkförskola är att de i verksamheten arbetar i mindre grupper med hög personaltäthet, där det ingår förskollärare, logoped, specialpedagoger samt psykologer. Det sker språkträning i hela verksamheten och över hela dagen för att öka barnens förmåga till kommunikation och självförtroende. Barnen är mellan tre till sex år på en språkförskola och för att komma in där måste barnen ha en remiss från logoped, som gjort en bedömning gällande primär språkstörning. Det får inte finnas något annat funktionshinder som exempelvis utvecklingsstörning eller en tidigare hörselnedsättning som skulle kunna ligga till grund för språkutvecklingen hos barnet. När bedömningen är gjord hos logopeden skrivs en remiss till språkförskolan. Det förekommer också språkförskolor som har integrerad avdelning, det betyder att ungefär hälften av barnen har en språkstörning och andra hälften har en förväntad tal- och språkutveckling.

Enligt Svensson (2012) är förskolans roll att stödja barn och ge dem verktyg för att utveckla sitt språk. Förskolan är den plats där barnen ska få stimulans och motivation genom en god språklig lärmiljö. På liknande sätt beskriver Hallin (2019, s. 61) hur visuellt stöd kan stötta barn med språkstörning exempelvis tankekartor, experiment, foton och bilder men kompletterade tecken till samt filmer och tydliga layouter. Det visuella stödet kan öka förståelsen och stöttar upp arbetsminnet hos barn. Genom att teckna tillsammans med barnen kan vi sänka vårt taltempo samtidigt som vi arbetar med ordförståelse, ordinlärning men också fånga barns uppmärksamhet (Hallin, 2019, s. 62).

Något som Hallin (2019, ss. 66–68) också belyser är utrymme, tid samt energi. Barn behöver utrymme för att förstå och ta in den informationen som ges, de behöver en begränsad mängd av information åt gången. Barn behöver få mindre krav på sig när det gäller att skriva och lyssna på samma gång, vi bör tänka på att skriva på en smartboard eller låta barnen få tillgång till att fotografera det som skrivs ner. Vi ska ge barn den tid de behöver för kommunikationen, både vid muntliga uppmaningar men också till kommunikationen i vardagssituationer. Uppmuntra till förklaring av samma sak på flera olika sätt, barn behöver den förståelsen. Det krävs mer energi för uppgifter och krav som barn bör göra än vad många tror. Vi kan underlätta för barnet genom att stryka under viktig information, sätta samman det till punktform, ge barnet pauser och öka förutsägbarheten (Hallin, 2009, ss. 66–68).

Språkträningen finns med i hela verksamheten och personalen arbetar för att öka barnens självförtroende och förmåga till kommunikation. Det visuella stödet kan öka

förståelsen och stöttar upp arbetsminnet hos barn. Genom att teckna tillsammans med barnen kan vi sänka vårt taltempo samtidigt som vi arbetar med ordförståelse, ordinlärning men också fånga barns uppmärksamhet (Hallin, 2019, s. 62).

Didaktiska metoder

Bruce, Hansson och Nettelblatt (2007) belyser olika metoder inom språkutvecklingsmetodik som exempelvis *interventionsmetoden*, *holistisk metod* samt *samtal-interaktiva metoden* som kan gynna barn med språkstörning.

Interventionsmetoden är en metod som exempelvis kan underlätta den grammatiska utvecklingen hos barnen och är användbar för olika språkliga aspekter. Marshall och Lewis (2013, s. 338) beskriver att interventionsmetoden kan delas upp i barnfokuserad intervention där fokus ligger på att kartlägga barnets kognitiva, språkliga eller sociala förmåga. Utifrån denna kartläggning sätts sedan relevanta resurser in. Genom omgivningsfokuserad intervention läggs fokus på barnets kommunikativa miljö och hur denna kan förbättras. Bruce, Hansson och Nettelblatt (2007) beskriver hur miljön kan påverka olika diskussionerna med barnen. Enligt Warren och Yoder (2004) använder de sig av enklare och tydligare ordförråd samt en tydlig artikulering där barnen får möjlighet att följa med lättare. För att öka den språkliga och kommunikativa kompetensen hos barn är det viktigt med intuitiva justeringar som exempelvis öka intonationen samt höja tonhöjden under samtal med barn.

Bruce, Hansson och Nettelblatt (2007) redogör vidare för den andra metoden, holistisk metod som används vid språkinlärning där barnen imiterar den vuxna. Genom imitationen som sätts in i ett träningsområde för barn med språkstörning kan de vuxna träna barnen på exempelvis de grammatiska målen, funktionen i språket samt språkförmågan kan kopplas ihop med barnens intresse.

Den tredje metoden, samtal-interaktiva metoden ger snabba övergripande mål i språket och används ofta i spontana samtal med barnet. Genom att fånga barn i sin vardag kan språkets övergripande mål finnas lätt till hands och användas i exempelvis barns leksituationer. I samtliga spontana situationer kan vuxna kring barnet ha ett övergripande mål kring barnets språkutveckling exempelvis i tamburen, ute på förskolan eller vid matsituationen. Dessa tre metoder kan förstärkas genom andra didaktiska metoder som exempelvis AKK och TAKK eftersom det förstärker och förtydligar kommunikationen och språkutvecklingen hos barnet (Bruce, Hansson och Nettelblatt, 2007).

När vi läst in oss på området har vi noterat att interventionen för barn med språkstörning kan ha olika fokus. Vi kommer nu att beskriva några specifika metoder som används för kartläggning och intervention när det gäller barn med språkstörning. Vi kommer att dela in metoderna i barnfokuserat interventionsmaterial samt omgivningsbaserat interventionsmaterial.

Kartläggnings/observationsmaterial

TRAS (observationsmaterial)

TRAS eller *tidig registrering av språkutvecklingen* är enligt Salameh (2013, s. 9) ett åldersbaserat observationsmaterial som används för att i ett tidigt skede upptäcka språkförseningar. Med hjälp av materialet kan rätt insatser sättas in för att stödja barnets språkutveckling. TRAS ska också bidra till fördjupad reflektion hos förskollärarna vilket i sin tur ökar kompetensen inom verksamheten. För att kunna arbeta med TRAS behöver personalen få utbildning och kunskap om hur materialet som består av handbok, vägledning samt ett schema för bedömning av språkutvecklingen används för att ge resultat.

Bornholms modellen (kartläggning)

Enligt Rydkvist (2012, s. 7) är Bornholmsmodellen ett väl använt material i förskolan. Materialet består av språklekar som är utformade för en mindre grupp barn och deras fonologiska medvetenhet. Med hjälp av Bornholmsmodellen kan en kartläggning göras och en bedömning av varje barns fonologiska medvetenhet, för att sedan kunna genomföra språklekar som är anpassade utefter barnens språkutveckling.

Barnfokuserat interventionsmaterial

Fonomixen

FonoMix är ett fonologiskt material som används som förberedande material för läs och skrivinlärning. Det består av både material och en strukturerad metod i tre delar, där den första delen riktar sig mot fyra till femåringar. Materialets innehåll består av bilder som visar språkljudet och hur det låter. Barnet övar på hur språkljuden formas och kan med hjälp av bilderna koppla samman språkljuden med fonemen (Löwenbrand-Jansson, 2009, s. 16). Fälth och Svensson (2017) beskriver i sin forskningsrapport att barn som fått använda sig av FonoMix har uppnått en högre nivå vid ordavkodning samt i sin fonologiska medvetenhet vid senare läsinlärning.

Praxis

Praxisalfabetet används istället för eller som ett komplement till det vanliga alfabetet. I praxisalfabetet ligger fokus på fonologin och språkljuden i stället för bokstäverna. Bilderna visar en artikulatorisk anvisning för hur språkljudet låter. Under bokstaven A syns en krokodil med öppet gap. Krokodilen låter "aaa" när den gapar. Spöket låter "bbb", sje - ljudet formas långt bak i munnen och låter "schhh" som i ordet sjuk. Genom att barnet kan koppla samman ett ljud till varje bild behöver de inte ha förståelsen för att ord är uppbyggda av språkljud och i vilken följd dessa kommer i ordet. De bokstäver som inte har ett eget språkljud finns inte representerat i praxisalfabetet. Med hjälp av flera bilder ur praxisalfabetet kan ord sättas samman och bidra till att barn utvecklar sin fonologiska medvetenhet. Att arbeta med praxisalfabetet har visat sig främja barns läs- och skrivinlärning (Reutzel & Smith 2004; Lidholt 2003; Myrberg 2003; Tjernberg 2013).

TINS

TINS är en förkortning av *tidig intensiv naturlig intervention* och är en form av tematisk metod som fokuserar på ord i olika kategorier och som används för barn med språkstörning. Metod har uppkommit genom ett samarbete mellan specialutbildade förskollärare och en logoped. Mattson (2010) valde att följa åtta förskolebarn genom deras språkträning både i mindre grupper men också enskilt för att kunna jämföra barnens resultat både före och efter behandlingen med TINS. Enligt Mattson (2010) visade resultatet på att språkförskolans arbete med TINS gav barnen bättre självkänsla, ökade på barns språkliga förmåga samtidigt som de gavs resultat på deras sociala förmågor på förskolan. Inom TINS finns olika modeller, bland annat Snövitsmodellen. De som använder Snövitsmodellen arbetar med olika temabaserade material som exempelvis kroppen/jaget, boende/möbler, familj/kläder, natur/insekter, bondgård, husdjur, mat samt fordon. Varje tema varar i ungefär fyra till åtta veckor och återkommer årligen i samma ordning. Materialet som används är till stora delar egenproducerat, men av det färdigt material använd spel, lego, klossar, pussel, pärlor och annat pysselmaterial. Varje tema har sitt specifika material som plockas fram vid temats början och plockas undan i slutet, det byts ut material under temats gång.

Familjen Kippin

Familjen Kippin är ett övningsmaterial som används för att stödja barn i sin kommunikations - och språkutveckling. Med hjälp av materialet kan barnet delta utifrån sina egna språkliga förutsättningar och utveckla kunskap om nya ord. Familjen Kippin - materialet är framtaget för att underlätta undervisningen och för att fånga de barn som ofta drar sig undan på grund av olika svårigheter med språket. I materialet, som går att använda både i grupp och individuellt ingår bland annat olika spel, aktiviteter samt bildstöd. Bildstödet bidrar till att alla barn kan känna sig delaktiga oavsett språklig nivå (Thunberg, Fäldt, Eberhart, Forsberg, Nilsson & Nolemo, 2011).

Sammanfattningsvis kan sägas att det barnfokuserade interventionsmaterialet fokuserar delvis på fonologisk utveckling och delvis på ordförråd och kategorisering.

Omgivningsbaserat interventionsmaterial

AKK

AKK eller *alternativ och kompletterande kommunikation* används för att stödja kommunikationen när det gäller barn som har svårigheter att förstå eller uttrycka sig med tal. Inom AKK arbetar man genom olika strategier med bland annat foton, bilder och symboler. Detta kallas för grafisk AKK. Talande hjälpmedel används med god framgång då man sett att barnet kan kommunicera bättre under till exempel lek eller måltider. Enligt Heister, Trygg och Boel (1998, s. 25) beskrivs det hur AKK kan användas i många olika situationer och i kombination med bland annat blickar, miner och genom vårt kroppsspråk. Samspelet mellan två personer är viktigt oavsett vad vi samtalar kring om det är en bild eller något som vi ser framför oss i naturen. Med hjälp av till exempel Bliss, Pictogram, PCS bilder och Nilbilder¹ kan barn använda AKK i samspel med en annan samtalspartner. Genom AKK förstärks en känsla, en önskan eller ett behov hos barnen som kan vara svårtolkat i vissa situationer.

¹ Bliss, Pictogram, PCS samt Nilbilder är logiska symboler som tydliggör kommunikationen utefter förutsättningar och behov hos individen.

Enligt Jonsson (2006) är det av största vikt att det finns ett mål och ett tydligt syfte med bilderna som används. Bilderna ska kunna användas som ett samtals område, där det kan diskuteras om barns fantasi och känslor. Syftet är inte att ersätta kommunikation, utan att stödja den.

TAKK

Enligt Tisell (2009, s. 8) står TAKK för *Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Det är ett verktyg för kommunikationen mellan två individer samt ett verktyg för språkutvecklande stimulans. TAKK används när det gäller barn som har en språkstörning eller har en försenad språkutveckling. Tisell (2009, s. 8) belyser också vikten med att komplettera det talade språket tillsammans med ett tecken för att på så sätt förtydliga vad som sägs genom våra sinnen. Barnet får möjlighet till känna, höra och se ordet på samma gång vilket leder till en förenklad och förstärkt inlärningsprocess hos barnet. Genom tecknet och ordet kan vi hjälpa barnet att sortera det som barnet ser och hör, något som barn med språkstörning kan ha svårt för. Barnet känner en "vi-känsla" när vi tillsammans med barnet delar uppmärksamhet via ett tecken och på så sätt ökar vi både koncentrationen och närvaron hos barnet (Tisell, 2009, s. 11). Kommunikationen mellan barnet och mig självt blir levande och barnet får möjlighet till att uttrycka sig självt.

Surfplatta

Surfplattan är ett annat hjälpmedel som används mer och mer. Samhällets syn på AKK har förändrats mycket de senaste åren genom att den har blivit mer synlig i verksamheten. Men trots detta används fortfarande appar som baseras på hur materialet såg ut under 1980 och 90 - talet. Forskarna beskriver vidare vikten av att använda bilder som barnen kan relatera till. Bilderna bör innehålla för barnet bekanta personer eller situationer. Även bilder där barnet själv är med, både ensam och med andra kända personer, inbjuder till interaktion och barnen bearbetar dessa bilder lättare än tecknade bilder (Light & McNaughton, 2012).

Teoretisk utgångspunkt

I vår studie har vi utgått från den behavioristisk teorin där det anses att barn lär sig språket genom upprepning, sociala samspel samt genom att imitera varandra. Den respons barnet får från förskollärarna i sin strävan till att kommunicera är av yttersta vikt då barnets språkutveckling är beroende av de gensvar barnet får (Svensson 2009, ss. 24–25).

METOD

I detta avsnitt presenteras metoden vi använt oss av samt hur studien utfördes. Vi presenterar vårt urval, vilka forskningsetiska åtgärder som vi har vidtagit för att skydda personerna som medverkar i studien samt hur vi analyserade vår insamlade data. I vårt arbete har vi valt att använda oss av en kvalitativ enkät som undersökningsmetod.

Urval

Vi har valt att vända oss till samtliga språkförskolor i Sverige som har specialiserat sig på barn med språkstörning, som arbetar med mindre barngrupper samt med hög personaltäthet. Dessa språkförskolor har även ett nära samarbete med logopedier och psykologer.

Vårt urval består av förskollärare som arbetar vid samtliga 26 språkförskolor i Sverige. Enligt språkförskoleföreningen hade vi fått uppfattningen att det rörde sig om 33 språkförskolor, men när vi skulle kontakta de aktuella förskolorna så visade det sig att det enbart fanns 26 språkförskolor. Vi sökte upp språkförskolornas namn, ort och telefonnummer samt kontaktade därefter respektive förskola. Vi såg ett bortfall redan efter telefonsamtalen med rektorerna vilket berodde på tidsbrist samt avvecklade verksamheter. Det fanns ytterligare tre avvecklade språkförskolor och fem språkförskolor tackade nej på grund av tidsbrist. Då kvarstod 18 språkförskolor, som svarade på vår enkät av 23 möjliga.

Rektorerna kontaktades via telefon för att få ett godkännande att skicka ut enkäterna till förskollärarna. Missivbrev samt enkäten (bilaga 1 och 2) skickades sedan ut till angiven mailadress till varje förskola. Rektorerna i sin tur tog del av mailet och svarade för att maila det vidare till berörda förskollärare på varje språkavdelning detta för att värna förskollärarnas anonymitet. Förskollärarna fick ungefär en vecka på sig att besvara enkäten och skicka tillbaka den.

Vi delade in Sveriges språkförskolor i tre områden: Götaland, Svealand och Norrland. Vi valde att dela in Sveriges språkförskolor i tre områden för att lättare kunna kategorisera enkätsvaren.

Förskollärarna som svarat på enkäterna i Götaland uppgav att de har varit verksamma som förskollärare mellan ett till uppemot 20 år och samtliga har arbetat inom annan verksamhet innan de började arbeta på en språkförskola. På frågan hur länge de arbetat inom en språkförskola visade resultatet samma siffror, de har arbetat mellan ett år och uppemot 20 år.

I Svealand kunde vi se både en del förskollärare som precis blivit färdiga och de som hade arbetat som förskollärare mellan 11 och över 20 år. Även här har samtliga arbetat inom annan verksamhet innan de började arbeta på språkförskolan. När de sedan beskriver hur länge de arbetat på en språkförskola kan vi se att det är många som precis hade börjat arbeta där medan några respondenter hade arbetat där längre, mellan 11 och över 20 år.

De yrkesverksamma förskollärarna i Norrland har arbetat mellan 11 och 20 år och samtliga har arbetat i annan verksamhet innan de börjat arbeta på en språkförskola. Vi kan också se att de arbetat en längre tid på språkförskolan då de svarat mellan sex och 20 år som aktiva förskollärare.

Genomförande

Vi ansåg att ett studiebesök på en språkförskola skulle kunna tydliggöra vår bild av förskollärarnas arbetssätt på en språkförskola. Vi tog kontakt med en språkförskola i Götaland och fick göra ett studiebesök hos dem, för att se hur verksamheten var uppbyggd samt få mer förståelse och tyngd i de ord som används kring en språkförskola. Vi åkte dit och fick möjlighet att träffa en förskollärare och en logoped. Förskolläraren beskrev verksamheten medan logopeden gick in på specifik språkutvecklande fakta kring barn med språkstörning.

I enkäten får förskollärarna möjlighet att svara på frågor som rör vårt syfte där vi undersöker förskollärarnas arbetssätt när det gäller språkdiraktik på samtliga språkförskolor i Sverige och hur didaktiken relateras till språkförskolans inriktning.

Enkäten inleds med fyra kryssfrågor och följs därefter av sex öppna frågor där förskollärarna har möjlighet att utveckla sina svar. Bryman (2018, s. 313) beskriver fördelen med öppna frågor där respondenterna kan ge mer utförliga och oväntade svar. Enligt Arnqvist (2014, s.180) når man genom enkätundersökning ut till en större grupp, vilket i sin tur ger goda förutsättningar för mer insamlade data. En kvalitativ studie har tyngdpunkten på ord och enligt Bryman (2018, s. 372) är den kvalitativa metoden empirisk och består av tolkningar.

Undersökningsmetoden i studien bestod av en kvalitativ enkät. Enkäten (bilaga 1) är utformad med tio frågor som är riktade till förskollärare som arbetar på en språkförskola. Fyra av dessa frågor består av kryssfrågor som riktar sig mot förskollärarnas bakgrund medan sex är öppna frågor som riktar sig mot förskollärares arbetssätt samt vilka didaktiska material som de använder sig av på språkförskolan.

Det fyra första frågorna vi ställde bestod av hur länge förskollärarna hade arbetat som förskollärare, om de hade arbetat i annan verksamhet innan de började arbeta på en språkförskola, hur länge de hade arbetat på språkförskolan samt i vilken del av Sverige som de arbetar i. Vi ställde också öppna frågor. Exempelvis frågade vi vilka didaktiska material som förskollärarna använder sig av på språkförskolan och hur de arbetar i med det, hur de arbetar med AKK och TAKK, vilka språkliga områden som undervisningen fokuserar på samt hur och vad som skulle ni kunna förbättras på förskolan för att gynna språkutvecklingen hos barnen.

Reliabilitet och validitet

Brinkkjaer och Høyen (2013, ss 107 - 108) redogör för vikten av att validiteten i undersökningen är god samt att frågorna är relevanta till det syfte som undersökningen har. Bryman (2018, s. 74) beskriver genom att använda aktuell forskning inom området uppnår studien en högre intern validitet. Det här har vi tagit hänsyn till i vår studie genom att läsa aktuell forskning och sätta det i fokus till vårt syfte. Extern validitet lägger fokus på urvalet som ingår i studien. Genom det urval som förekommer i studien

kan resultatet representera en större grupp människor i samhället. I vår studie har vi tagit hänsyn till detta genom att kontakta samtliga språkförskolor i Sverige.

Roos (2014, ss. 51–52) visar på reliabiliteten i en av hennes studier, hur de samlat in en tillräcklig mängd data och hur de använder sig av en noggrannhet i sitt strukturerade arbete. Datan ska samlas in med noggrannhet och den data som används ska vara trovärdig.

Forskareetik

Genom att ha en god forskningsetik ges förutsättning för att kunna utföra en bra enkätundersökning. Här i ligger vikten av att informera om enkätundersökningen, att personerna i fråga har gett sitt medgivande till att delta och att personerna när som helst kan avbryta sin medverkan i studien (i detta fall en enkät). Även förskolerektorn på den aktuella förskolan ska informeras och ge sitt samtycke till att enkätundersökningen äger rum (Löfdahl 2014, s. 36). Det här har vi tagit hänsyn till i vår studie och vi har värnat om respondenternas anonymitet genom att kommunicera via förskolerektorerna. Frågorna har också ställts på ett sådant sätt att inte enskilda barn skall identifieras. Information har getts om att resultatet kommer att behandlas på ett sådant sätt att obehöriga inte kommer att få tillgång till det. Vi har också förklarat hur resultatet av enkätundersökningen kommer att redovisas och att deltagandet är helt frivilligt (Löfdahl, 2014, ss. 36–37).

Enligt Löfdahl (2014, ss. 34–35) ska det inte lämnas ut namn på förskolor eller platser som väljs ut i en undersökning. Undersökningarna ska genomföras med god forskningssed och därför bör undersökningen vara väl planerad innan den kan genomföras. Vi har därför valt att enbart presentera tre olika delar av Sverige och relatera resultatet till det.

Efter undersökningen bör vi veta var vi förvarar materialet samt hur vi väljer att publicera det. Det är viktigt att vi aidentifierar, personernas identitet skyddas, av alla involverade personer samt plats de befinner sig på. Informationskraven betyder att personen i fråga fått all information som den behöver men också möjlighet att diskutera om frågor eller funderingar innan personen har möjlighet till ett samtycke. Samtyckeskravet är att personen fått aktuell information samt ta ställning till ett samtycke till att vara med i en undersökning. Personen kan välja att avstå likväl som att vara med i den aktuella undersökningen.

Vi har tagit hänsyn till det etiska i vår studie genom att välja ut alla språkförskolor i Sverige samt utforma frågorna till en anonym enkät. Vi lämnar inte ut namn eller platser på det förskolor som vi fått svar ifrån utan har delat in enkätsvaren utifrån den delen av Sverige som förskolan ligger i, Norrland, Svealand och Götaland. När enkätsvaren kom till oss via mail sammanställdes svaren i ett dokument som vi både kunde se.

Analys/bearbetning

När vi fått in samtliga enkätsvar från respektive rektorer satte vi oss ner och kategoriserade svaren från hela landet i tre landsdelar Norrland, Svealand och Götaland. Vi läste igenom samtliga svar, sammanfattade och jämförde svaren mellan de tre regionerna.

RESULTAT

Under denna rubrik kommer vi att presentera resultatet från våra enkäter samt göra en sammanställning av svaren för att ge en övergripande inblick i hur förskollärarna arbetar på de olika språkförskolorna. Resultatet utgår ifrån 18 enkäter från språkförskolorna som vi delade in i tre kategorier, Norrland, Svealand och Götaland. Vi har aktivt valt att inte presentera hur många förskolor som varit med i varje del av landet på grund av att vi vill värna om anonymiteten. I vissa delar finns det betydligt fler språkförskolor än vad det gör i andra delar av Sverige. Resultatet nedan har kategoriserats utifrån de fem rubrikerna: språklig problematik, språkliga områden, didaktiska material, AKK och TAKK samt förbättringsmöjligheter.

Språklig problematik

Enligt vårt syfte ställde vi frågor om vilken språklig problematik som språkförskolan var inriktad på. Anledningen till att vi frågade på det här sättet var att vi vill ta etisk hänsyn och inte ställa frågor om enskilda barn, utan istället presentera svaren på gruppnivå.

Götaland

Enligt respondenter i Götaland inriktar sig språkförskolorna på barn med någon form av grav språkstörning. Några förskollärare beskriver att de ibland ser ett samband mellan språkstörning och andra diagnoser, såsom NPF-diagnoser. En respondent skriver ”dock visar det sig allt mer finnas starka samband mellan språkstörning och övriga NPF - diagnoser, vilket innebär att barnen som har placering hos oss ibland/ganska ofta visar sig ha även närliggande utvecklingsområden som behöver stöttas/kompenseras”. En annan respondent i Götaland beskriver ”vi tar enbart emot barn som logopedin i Götalandsregion diagnostiserat med någon typ av grav språkstörning”.

Svealand

I Svealand pekar enkätsvaren på att förskollärarna arbetar i integrerade grupper, det vill säga en barngrupp som består av både barn med språkstörning och barn med typisk språkutveckling. En av respondenterna beskriver där att ”vi har 12 platser på avdelningen: 8 barn med typisk språkutveckling och 4 barn med grav språkstörning”.

Norrland

På språkförskolorna i Norrland går barn med både grav och generell språkstörning. De arbetar i små barngrupper med upp till åtta barn, alla med någon form av språkstörning.

Sammanfattningsvis kan sägas att i Götaland krävs grav språkstörning för att barnet skall få tillgång till en språkförskola. Vi tolkar en respondents uttalanden som om

personalen ofta ser ett samband mellan språkstörning och NPF-diagnoser. I Sveland förekommer mer grupper där barn med språkstörning går inkluderat tillsammans med barn med typisk språkutveckling, medan det i Norrland förekommer olika typer av språkstörning på språkförskolorna.

Språkliga områden

Enligt vårt syfte ställde vi frågor om språkförskolornas språkliga fokusområden. Syftet var att undersöka hur språklig problematik och språkliga områden hänger ihop.

Götaland

Språkförskolorna i Götaland som undervisar barn med grav språkstörning arbetar med alla språkliga områden. En respondent beskriver att "vi jobbar med språkets alla delar, alla barn har olika svårigheter och behöver olika fokus". En annan respondent beskriver det språkliga arbetet på förskolan och kartläggningen av barns språkutveckling så här

"När antagningsprocessen till språkförskolan börjar varje vår, startar även den kartläggning av varje barns språkliga profil, som sedan kompletteras efter hand och ligger till grund för våra insatser. Då varje barn har sin egen utvecklingsmässiga profil, inte minst språkligt, behöver vi ständigt uppdatera oss i arbetslaget, för att veta att våra insatser möter behoven och träffar så rätt som möjligt. Alla de språkliga områden som nämns här ovan är därför aktuella.

Oftast har barnen hittat strategier i vardagen som gör att svårigheterna inte alltid märks så tydligt, men de kan ställa till det ordentligt och påverka inläringen gravt. Det är påtagligt svårare att uppleva KASAM om en har språkförståelsesvårigheter. Det påverkar även den sociala situationen och försvårar lek och kontakter med kompisar, vilket ofta resulterar i en inte helt gynnsam roll, missförstånd och att barnet ibland helt enkel ses som ett något yngre barn".

Svealand

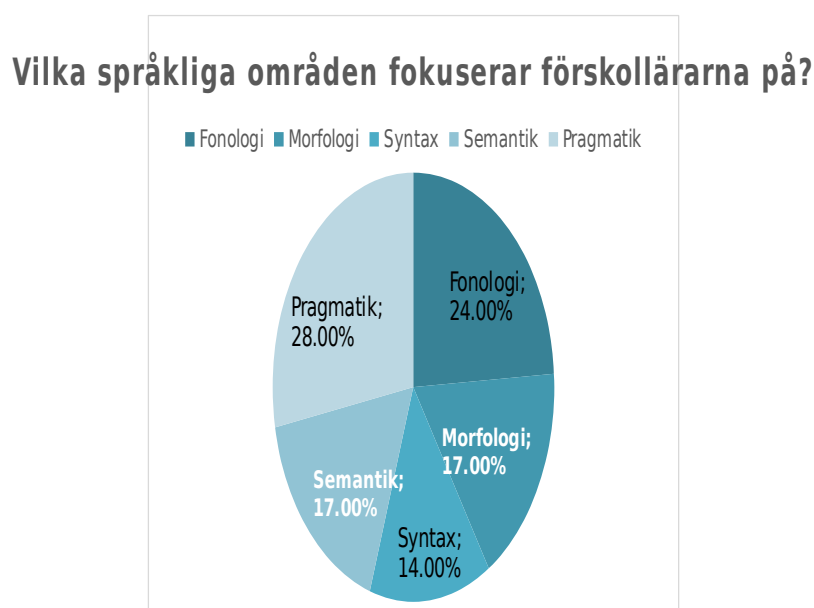
Respondenterna har i Sveland angivit lite olika svar om vilka språkliga områden de valt att fokusera undervisningen på. En respondent skriver att "det varierar, det är mest vår logoped som planerar undervisningen efter testning av språket, vilka mål barnen har osv". En annan respondent uppger att de fokuserar på alla språkdidaktiska områden i undervisningen och beskriver "som tex pragmatiskt så ritar och berättar vi mycket tillsammans kring tex en konflikthantering så att förståelsen stärks". På en annan språkförskola uppger respondenten att "i vårt dagliga arbete är det främst semantik och pragmatik som tränas men logopeden tränar och stöttar upp med de andra delarna".

Norrland

Enligt respondenterna i Norrland sker arbetet individuellt med varje barn och de får träffa logopeden minst två gånger per vecka. Förskollärarna anpassar undervisningen utifrån barnets enskilda behov och anpassar aktiviteterna efter barnets språkliga och pragmatiska nivå. En respondent beskriver att "vi förskollärare fokuserar mest på semantik och pragmatik. Vi har även särskilda uppgifter mot enskilda barn, ex spel, som innefattar fonologiska övningar". En annan respondent beskriver vidare att

”talpedagogen arbetar medvetet med alla delar under individuella arbetspass. Passen är utformade så att fokus ligger på vad just det barnet har för behov av språkträning för tillfället”. Respondenten fortsätter “Vi förskollärare arbetar med alla språkets delar i grupp, även om vi inte är lika insatta i vilken del som är vilken i språket, och lägger stor vikt vid den pragmatiska träningen”. På språkförskolorna är logopeden med i barngruppen och arbetar aktivt med språkets alla delar under aktiviteterna.

Resultaten avseende språkliga områden är sammanfattade i diagrammet nedan, där de synliggörs utifrån hela Sverige och vilka språkliga områden som förskollärarna fokuserar på i sin undervisning. Största delen av undervisningen avser pragmatik på 28%. Efter det kommer fonologi med 24%, morfologi och semantik med 17% samt syntax med 14%. Det är viktigt att tillägga att logopeden är inne på varje avdelning och arbetar med samtliga språkområden utifrån individens behov.



Figur 1. Figur 1 visar vilka språkliga områden som förskollärarna på samtliga språkförskolorna fokuserar på.

I Götaland använder sig förskollärarna av flera språkliga områden i kommunikationen tillsammans med barnen såsom fonologi, morfologi, syntax, semantik och pragmatik.

Norrland: Förskollärarna arbetar främst med pragmatik men också mycket med fonologi samt semantik på förskolan.

Svealand: De fokuserar på semantiken och pragmatiken i sin undervisning. Logopeden undervisar barnen vidare genom fonologin, morfologin samt syntaxen.

Sammanfattningsvis kan sägas att i Sverige arbetar pedagogerna på språkförskolorna med samtliga språkliga områden samt har tillgång till logoped.

Didaktiska material

Här ställde vi frågor om det didaktiska materialet för att se hur det är relaterat till språkliga områden.

Götaland

Enkätsvaren pekar på att förskollärarna använder sig av en mängd olika didaktiska material i sin undervisning. Några exempel på material är: samtalsmatta, projektorer, Familjen Kippin, brädspel, leklådor, praxis samt pek- och ritprat. De tar också hjälp av mobilen, Ipaden samt Google för att få fram information och andra hjälpmedel för barnen. En respondent beskriver att ”vi arbetar i smågrupper eller individuellt om det behövs och känns bra för barnet”. ”Vi ser vad barnen behöver jobba med och anpassar arbetet därefter”. En andra respondent beskriver:

”Egentligen kan vilket förskolematerial som helst anses didaktiskt, om det används med ett speciellt syfte”. ”Därför blir brädspelen med tärning en bra övning i turtagning och antalsuppfattning, sagomaterial gör berättelsen förståelig, motiverande och levande, vatten, sand och lera blir upplevelsematerial och ger upptäckter”. “Digitala hjälpmedel som mobiler och ipads och ipods används för att dokumentera, återse, kommunicera, ge språkstimulans genom utvalda appar, som teckenappar och möjlighet till talsyntes. Foton och filmer av vår lek, våra upplevelser ger ett bra minnesstöd och ger oss möjlighet att tillsammans sätta ord på händelser”. Didaktiskt material kan vara lekmaterial med matematiskt syfte, som jämförande, mönster, antal, former. Det gäller även för oss att fånga barnens motivation och vara lyhörda för intressen, men även att bjuda in till nya intressen, nya upptäckter.

En tredje respondent beskriver: *”vi använder oss av AKK i många olika former som ex tecken som stöd, bildstöd i det flesta av dagens situationer, pekprat, ritprat, samtalsmatta, Familjen Kippinen, Praxis mm. Vi pratar i princip aldrig om något utan någon typ av visuellt stöd. Mobiltelefon och Google används flitigt. Vi arbetar långsammare än i en grupp med barn med typisk språkutveckling. Vi repeterar Flera gånger”.*

Förskollärarna poängterar vikten av att repetera allt som händer i verksamheten. Varje dag är strukturerad med tydlighet och förutsägbarhet för barnen. Det didaktiska materialet arbetar de med både enskilt och i grupp, små och större grupper om två till åtta barn. De arbetar långsamt för att alla barn ska få möjlighet att hänga med i undervisningen samt ge tid för diskussioner med barnen. Vid måltiderna ges det tid för kommunikation med varje enskilt barn.

Sveland

Förskollärarna gör berättelser, ritar och kommunicerar med barnen. Ytterligare aktiviteter som de ägnar sig åt är att de tillsammans med barnen leker, läser böcker och spelar spel. Förskollärarna använder sig av memo-spel, rim med ljud samt klappa stavelser i orden som barnen möter i sin vardag. Pedagogerna inriktar sitt didaktiska material utefter barns behov i form av berättelser, rita och kommunikation. De tränar på språkets olika delar genom lek, böcker och spel. Några kommentarer från respondenterna är “allt möjligt, allt material där syftet är att barnen kan lära sig något. Vi använder verktyg, pedagogisk planering genom att ställa frågor som vad, hur och varför”. Den andra respondenten beskriver ”strukturerad lek, böcker, spel med inriktning språk, rita och berätta”. Den tredje respondenten beskriver:

”att förskollärarna jobbar efter snövitsmodellen som är ett temabaserat material. I snövitsmodellen jobbar vi efter temat: kroppen/jaget, boende/möbler, familj/kläder,

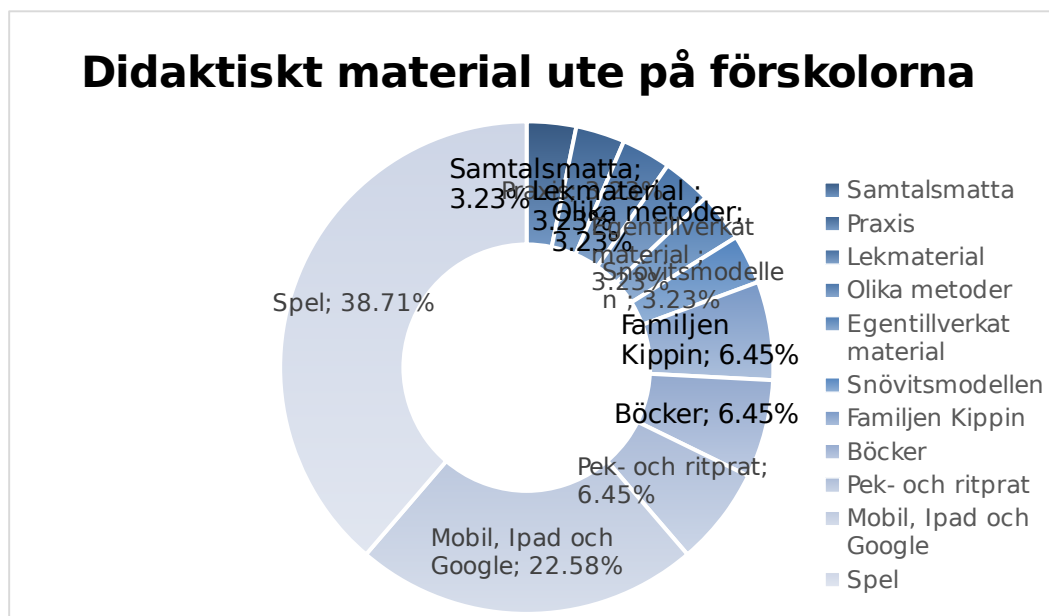
natur/insekter, bondgård, husdjur, mat, fordon. Varje tema varar i ca 4–8 veckor. Varje tema återkommer årligen i samma ordning. Exempelvis så är temat fordon är alltid det första temat på höstterminen. Materialet vi använder är till stora delar egenproducerat, av färdigt material använder vi många spel, lego, klossar, pussel, pärlor och annat pysselmateriel. Varje tema har sitt specifika material som plockas fram vid temats början och plockas undan i slutet av temat. Under temats gång byts även visst material ut”.

Norrland

Här arbetar förskollärarna frekvent med olika appar på Ipaden samt tillverkar eget didaktiskt material. Det egentillverkade materialet är lättare att anpassa till barnets behov och kan då också anpassas till barns språkutveckling. Förskollärarna arbetar också med TINS, tidig intensiv naturlig språkbehandling samt med olika brädspel. Materialet anpassas hela tiden efter barnets nivå. Några kommentarer från respondenterna är ”allt material är ju didaktiskt beroende på vilket syfte man har. Vi tillverkar mycket av materialet vi använder, det är svårt att hitta vissa material på rätt nivå”. En annan respondent beskriver användningen av ”bland annat spel (både riktade mot språkträning och “vanliga”), språktränande appar, bildstöd.”

Diagrammet visar en sammanställning av samtliga förskolor i Sverige. Hur förskollärarna använder didaktiskt materialet i utbildningssyfte tillsammans med barnen.

De flesta förskolorna använder sig av spel (39 %), Ipad, mobil och Google som är anpassat efter barns språkutveckling samt behov (22 %,) pekprat samt ritprat, böcker och Familjen Kippin (7%), Snövitmodellen, egentillverkat material, olika metoder, lekmaterial, praxis samt samtalsmatta (3%).



Figur 2. Figur 2 visar på vilka didaktiska material som förskollärarna använder sig av i undervisningen.

I Götaland använder övervägande spel som didaktiskt material men också Ipad, mobil och Google. Några få språkförskolor använder det didaktiska materialet Familjen

Kippin och Samtalsmatta². En minoritet av förskolorna arbetar med egentillverkat material, böcker, lekmaterial, praxis och pekprat och ritprat. I Norrland används bara spel och Ipad, mobil och Google. I Svealand används övervägande spel därefter kommer böcker, pekprat och ritprat samt Snövitsmodellen.

Sammanfattningsvis kan sägas att de flesta språkförskolor arbetar med olika sorters spel. Vi kan också se att digitala verktyg så som Google och appar används på flera håll i landet.

AKK och TAKK

Götaland

Något som finns med i barns vardag är AKK (alternativ och kompletterande kommunikation) och TAKK (tecken som alternativ och kompletterande kommunikation). Förskollärarna synliggör dagen med bildstöd och vid kommunikation tillsammans med barnen används tecken som stöd. De belyser vikten av att kommunikationen tillsammans med barnen ska få ta tid och pedagogerna använder sig av återkommande upprepningar. En respondent beskriver:

”all kompletterande kommunikation till den verbala är viktig. Vi jobbar mycket med struktur i vardagen, t ex att få struktur på tid och plats och aktivitet. GAKK/bilder/foton används exempelvis för schema, för att tydliggöra vilket rum man ska vara i, med vilken kompis samt vilken förskollärare som är med vid aktiviteten. TAKK används också, men vi använder bilder, foton, allmän tydlighet än mer frekvent. Det gör stor skillnad att sakta ner sitt taltempo, att vara tydlig och kärnfull i sitt korta uttalande, att ta pauser, att vara tydlig med vem en pratar med, vara tydlig med blickkontakten, kroppsspråk, mimik, röstläge osv. Vi använder även konkret material, som vid ”saga”, då innebörden blir lättare att komma åt och se mening med samt minnas och återberätta genom det visuella stödet. Några fler kommentarer från respondenterna är vi har bildstödkartor på oss, så det alltid är med och vi kan använda pekprat. Kartor med bildstöd finns uppsatta i alla rum på förskolan. På kartorna finns bild på saker att göra, olika känslor, ja, nej, stopp mm”.

Respondenterna poängterar även här vikten av att ha en tydlig struktur och ett långsamt taltempo i kommunikationen med barnen. De arbetar ständigt med bildstöd och kartor för att synliggöra kommunikationen men även blickkontakt, kroppsspråk, mimik och röstläge är användbara hjälpmedel för barnen.

Svealand

Respondenterna i Svealand beskriver att pedagogerna arbetar med AKK och TAKK genom samlingar, sagostunder, när de sjunger, leker samt vid matsituationerna. En respondent beskriver ”vi använder oss av bildstöd överallt i vår verksamhet. Vi har bildstöd i alla olika mötesplatser på avdelningen, på samlingen sätter vi upp dagen med bildschema, vi markerar alla våra rum med bildstöd så att barnen tydligt ser vilket rum de går in i. Vi tänker på att prata långsamt och tydligt med korta enkla meningar och tecken som stöd”. En annan respondent beskriver att de ”använder TAKK hela tiden, på alla bärande ord. Vi lär oss två ord i veckan, och ord kontinuerligt som vi använder i vardagen, i sånger, i leken osv”. En tredje respondent beskriver:

2 En matta med tillhörande bilder som förenklar kommunikationen med barn som har en språkstörning.

”vi tecknar i samtal med barnen, på samlingar, när vi läser sagor, presenterar maten. I vissa fall med vissa barn tecknar vi mer och med de språktypiska barnen tecknar vi enstaka ord. Vi har även bilder uppsatta på avdelningen med både ord, bild och tecken dels för begrepp till temat dels på dörrar för att tydliggöra vilket rum och vad man ska göra där”.

Norrland

Respondenterna i Norrland beskriver följande. Genom TAKK förstärker pedagogerna språket för att lättare kunna kommunicera med barnen. TAKK är återkommande under hela dagen vid till exempel måltider, sånger och promenader. AKK används för att göra dagen mer överskådlig för barnen. Pedagogerna använder också bildstödet vid lek och aktiviteter. Två gånger i vecka får varje barn träffa en logoped. Logopeden anpassar material och arbetsätt efter barnet och dennes behov. En respondent beskriver:

”AKK, vi har olika pratkartor kopplade till bland annat leksituationer, matsituationer och toalettbesök. Vi har böcker som stöd till exempel för att underlätta till exempel hemgång och matsituationer. Vi har ett promenadschema där barnen ser vilken pedagog de ska gå med. Foton på vilken pedagog som sitter med vid bordet på lunchen. Alla barnen har individuella scheman för dagen där de ser vad som ska ske. På samlingen har vi ett schema över den. Vi har knippor vi pedagoger kan ha på oss med olika bilder som stöd. Även för handtvätt finns ett bildschema. Foton och filmklipp från olika aktiviteter använder vi för att ge barnen möjlighet att reflektera kring det vi har gjort. TAKK – Vi använder oss av tecken för att förstärka de betydelsebärande orden. Alla barn och pedagoger på avdelningen har ett persontecken som vi har övat in. Vi har spel med teckenbilder som vi kan spela för att träna dem. Vid speciella händelser/högtider, till exempel halloween och jul, tar vi fram bildstöd med tecken som är kopplade till dem. När vi sjunger använder vi TAKK. Medan en annan respondent beskriver bildstöd för att förtydliga rutiner, lekar, aktiviteter, och ibland har barn enskilda förtydligande bildscheman. Kommunikationskarta vid behov. TAKK som stöd för att förstärka språket och ge barnen ett redskap för att kunna kommunicera”.

Språkförskolorna i Norrland arbetar också med tydlighet och pratkartor för att kommunicera med barnen. Förskollärarna arbetar aktivt med olika bildstöd till exempel promenadschema, handtvättschema och individuella scheman som är utformat efter det enskilda barnet.

Sammanfattningsvis kan vi se att samtliga förskolor använder sig av AKK och TAKK genomgående i sina verksamheter. De beskriver hur AKK och TAKK följer barnen genom måltider, aktiviteter, samlingar samt samlingar. Förskollärarna beskriver hur de arbetar både enskilt och i grupp, och hur de tillsammans lär sig nya tecken samt bilder.

Förbättringsmöjligheter

Götaland

Det finns alltid förbättringsområden på förskolan som kan gynna barns språkutveckling. Det respondenterna beskriver som positiva faktorer som skulle kunna gynna barns språkutveckling är ökad kunskap inom språkstörning, barns språkträning samt mer arbetstid för det enskilda barnet. En förskola beskriver:

”mest handlar det om att dygnet behöver fler timmar. Balans mellan barnens behov av lek krockar med behovet av språkträning. Ett barn med språklig svårighet har mycket svårt att leka med andra. Vi hittar ideligen nya vägar för att integrera träningen i leken”.

En annan förskola beskriver:

”det är ständigt pågående arbete att följa både individerna och gruppen, så att vi kan anpassa undervisningen och lärmiljön. Arbetslagets samarbete är avgörande och vi har löpande diskussioner om vars och ens observationer och tester, för att tillsammans föra utbildningens form vidare. Vi behöver erbjuda en tillgänglig miljö och har tex nu diskuterat en NPF-anpassad skolmiljö; hur svarar miljön på frågorna; vad ska jag göra nu, vad kan jag göra nu, med vem, hur länge, varför, vad händer sen osv”.

Svealand

Förskollärarna poängterar vikten av kurser och kompetensutveckling kring barns språkutveckling som ett förbättringsområde. En respondent beskriver *”fortsatt kompetensutveckling för oss pedagoger och logoped på avdelningen”* och en annan respondent fortsätter *”kurser, följa med mer i forskningen, vara mer observanta på vad vi använder för bilder och tecken, att det är en tanke bakom / att vi tänker på syftet”.*

Den tredje respondenten beskriver sina förbättringsmöjligheter med *”vi arbetar även vidare på att bygga upp en verksamhet som lyfter den enskilda pedagogens bästa sidor samt att jobba ihop barngruppen och pedagoggruppen mer”.*

Norrland

De områden de skulle vilja förbättra för att gynna arbetet på förskolan är kompetensen inom de digitala verktygen. De skulle vilja ha bättre och mer planeringstid samt mer tid åt kartläggningar. De önskar också bättre handlingsplaner för att kunna utföra den bästa undervisningen för barnen. Några kommentarer från respondenterna är:

”vi skulle ha mera samarbete med den andra avdelningen med äldre barn för att ha möjlighet att använda oss av så kallade “dragarbarn”³ språkligt”

”Vår verksamhet skulle vara mera “fredad” från olika stora uppdrag där pedagoger behöver gå iväg från verksamheten för nätverksträffar. Att vi skulle ha mera planeringstid, både gemensamt och individuellt, för att hinna med allt vi behöver i form av kartläggningar, handlingsplaner, planering av undervisningen och verksamheten mm. medan andra respondenter menar Att använda digitala verktyg mer i vår språkstimulering ser vi som ett utvecklingsområde”.

Som en sammanfattning kan vi se att förskolorna vill utveckla sin kunskap kring digitala verktyg. De vill även ha fler möjligheter till kurser och kompetensutveckling. Mer tid för kartläggning och planering är också förbättringsmöjligheter som nämns.

3 “Dragarbarn” är barn med typisk språkutveckling som hjälper barn med språkstörning att utvecklas språkligt.

Sammanfattning

I denna studie var vårt syfte att undersöka olika arbetssätt när det gäller språkdidaktik. För att studera hur didaktiken relateras till språkförskolornas språkliga inriktning. Resultatet av vår studie visar på att samtliga språkförskolor dagligen arbetar med både TAKK och AKK. Dessa hjälpmedel används under hela dagen för att underlätta kommunikationen. Förskollärarna framhåller också vikten av att ha en tydlighet och struktur i verksamheten, vilket de får genom till exempel bildschema och bildstöd. I arbetet med barn med språkstörning är det viktigt att vara tydlig, lugn och att repetera många gånger. En av förskollärarna beskriver att “verksamheten ska vara förutsägbar för barnen”. Gemensamt är också arbetet med digitala verktyg samt brädspel. Några förskollärare i Norrland anser att de skulle behöva mer kunskap om digitala verktyg för att på bästa sätt kunna använda det i undervisningen. I Götaland är förskollärarna ensamma om att arbeta med Familjen Kippin - materialet samtidigt som Snövitsmetoden enbart används i Svealand. I Norrland arbetar man med TINS vilket vi inte ser på någon av de andra förskolorna.

DISKUSSION

I avsnittet nedan avser vi att relatera tidigare forskning med det resultat som framkommit i vår studie samt ge en kortfattad egen analys utifrån insamlade data.

Resultatdiskussion

Svensson (2009, s.17) beskriver hur den språkliga medvetenheten blev mer uppmärksam under 1980-talet och detta är något varje språkförskola drar nytta av i sitt arbete idag. Språkförskolorna grundar sin pedagogik på den språkliga medvetenheten i sin undervisning tillsammans med barnen genom att belysa vikten av att kommunicera med varandra. Utifrån barnens behov fokuserar förskollärarna samt logopederna på olika delar av språket. I Götaland har förskollärarna valt att fokusera på alla delarna fonologi, morfologi, syntax, semantik och pragmatik. I Svealand har förskollärarna genom sin undervisning just nu riktat sitt fokus mot semantiken och pragmatiken medan i Norrland fokuserar förskollärarna på fonologin, semantiken samt pragmatiken.

Enligt Nettelbladt (2007, s. 53–55) kunde vi återigen se en utveckling där barns tal blev som ett beteende i ett kommunikativt sammanhang. Förskolorna belyser vikten av ett långsamt arbete tillsammans med barnen där de får möjlighet att följa med i undervisningen samt att det ges tid till upprepning, reflektion och diskussion med barnen. Detta arbete sker i enlighet med den behavioristiska teorin där Skinner belyser av upprepning och stimulans. Förskollärarna tillverkar eget material som är anpassat utefter barns olika behov och anpassar det efter rätt nivå för barns språkutveckling. De använder sig av en mängd olika didaktiska material som samtalsmatta, projektorer, familjen Kippin, brädspel, böcker, leklådor, praxis samt pek- och ritprat. Förskollärarna använder sig av memo-spel, rim med ljud samt klappar stavelser i orden de möter på. Vidare använder sig förskollärarna av mobilen, Ipaden samt Google för att få fram information och andra hjälpmedel för barnen.

Nettelbladt (2007, s. 44) beskriver hur det under första hälften av 1900-talet och fram till början av 2000-talet skedde viktiga och stora förändringar inom ämnet språkstörning samt att barnens utveckling hamnade mer i fokus. Det kommer att visa sig hur initiativet kring nya språkvetenskapliga synsätt träder fram, forskarna fokuserar på nya teorier inom exempelvis den fonologiska utvecklingen, förseningar och avvikelser. Logopederna som arbetar på språkförskolorna i dag har ett betydelsefullt arbete genom att identifiera och underlätta för de barn som de möter. Efter en remiss från logoped som är verksam på en logopedmottagning får barn med diagnosen språkstörning rätt att ställa sig i kö till en språkförskola. Detta är något som samtliga språkförskolor har gemensamt.

Enligt Nettelbladt (2007, ss. 52–54) började forskarna inkludera NPF-diagnoserna under slutet av 1900-talet. Det har senare visat sig allt mer att det finns starka band mellan språkstörning och övriga NPF-diagnoser. Vi ser positivt på att forskningen går framåt dock det blir ett tydligare samband mellan språkstörning och NPF - diagnoserna. Förskollärarna i vår studie styrker forskarnas teorier då de ser ett tydligt mönster mellan språkstörning och NPF-diagnoser.

Nettelbladt (2007, ss. 53–55) beskriver att vi under 2000-talet återigen kunde se en utveckling där talet sågs som ett beteende men nu i ett kommunikativt sammanhang. Förskollärarna har i vår studie försökt följa med i utvecklingen genom att göra dagen strukturerad med en tydlighet och en förutsägbarhet för barnen. Förskollärarna arbetar mycket med bland annat AKK och TAKK för att tydliggöra språket för barn med språkstörning. De synliggör vardagen överskådligt för barnen med bildstöd och vid kommunikation tillsammans med barnen används tecken som stöd. Tecken som stöd används under hela dagen till exempel vid samlingar, sagostunder, sångstunder, lek och matsituationer.

Efter analys av vår egen insamlade data kan slutsatsen dras att arbetet på Sveriges språkförskolor går att likställa med varandra. Förskollärarna nämner upprepning, tydlighet och förutsägbarhet i arbetet med barn med språkstörning. Vidare uppger de vikten av att ge varje barn den tid de behöver. I språkförskolorna ges barnen och förskollärarna möjlighet att bedriva undervisning enskilt under en längre period. Det viktigaste och mest använda hjälpmedlet i arbetet med barn med språkstörning är TAKK och AKK, här är samtliga förskollärare överens.

Vi förväntade oss att språkförskolorna skulle använda sig av TRAS, Praxis, Bornholms modellen och FonoMix. Utifrån vårt resultat visar det sig att ingen av språkförskolorna använder sig av de fyra ovannämnda didaktiska materialen. Istället använder språkförskolorna sig av TINS, Familjen Kippin och surfplattor.

När vi började läsa tidigare forskning framkom det inte en koppling mellan språkstörning och NPF-diagnoser. Ju mer vi fördjupade oss i ny forskning förstod vi att så inte är fallet. Numera ser man en tydlig koppling mellan språkstörning och NPF-diagnoser.

Metoddiskussion

För att nå ut till så många språkförskolor som möjligt och få en bredare bild av det didaktiska arbetet valde vi enkät som metod. Under den första kontakten var det ett fåtal förskolor som direkt avböjde medverkan på grund av tidsbrist. De flesta var dock

positiva till deltagandet och enkäterna skickades ut till de berörda rektorerna för vidarebefordran till förskollärarna. Påminnelser fick skickas ut då det bara var ett fåtal enkäter som skickats åter till oss. Det visade sig då att fler förskolor avböjde medverkan på grund av tidsbrist, en del svarade inte och enkäterna förblev obesvarade. Slutligen kom det in tillräckligt med enkäter för att kunna sammanställa datan i studien. Tidsbristen var en återkommande faktor till att enkäterna inte besvaras. Belastningen är hög på språkförskolorna och många barn med språkstörning får inte möjligheten att gå på en språkförskola.

Om mer tid funnits för vår studie hade det varit intressant att göra ytterligare studiebesök och intervjuer. Då detta gav oss en större inblick i hur verksamheterna är uppbyggda samt gav oss en förståelse för förskolläraernas arbetssätt. För att göra studien representativ även utanför Sverige skulle enkäter kunna skickas ut internationellt.

Didaktiska konsekvenser

Genom vår studie vill vi öka kunskapen om språkstörning och belysa olika didaktiska metoder som används inom språkförskolorna. Vi anser att kunskapen inom ämnet är relativt låg hos studenter men även bland förskollärare och andra verksamma inom barnomsorgen. För att tidigt kunna upptäcka barn med språkstörning och stötta dem i undervisningen krävs kunskap, en kunskap som i många fall saknas. Genom vår studie har vi sett att språkförskolor använder didaktiskt material som även går att arbeta med på andra förskolor för att främja barns språkutveckling. Detta tydliggörs genom den dagliga strukturen och kontinuiteten med hjälp av AKK och TAKK. Det är långt ifrån alla barn med språkstörning som får möjlighet att gå på en språkförskola, detta trots att det har visats ge goda resultat för barnens språkutveckling. Nedläggningar och färre platser bidrar till att många barn med språkstörning går på vanliga förskolor där de har svårt att ta till sig undervisningen och varken tid eller rätt kunskap finns.

REFERENSER

- Arnqvist, A. (2014) Kvantitativ data – exemplet barns läsande. I Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K. (red.). *Förskollärares metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber, s. 180
- Bishop, D. (2000). *Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum?* In D. Bishop & L. Leonard (Eds.), *Speech and language impairment in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. pp. 99–113. Hove: Psychology Press.
- Bishop, D.V., Snowling, M. J., Thompson, P. A. & Greenhalgh, T. (2016). *CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children*. PLoS One, 11(7)
- Bishop, D.V.M. (1997). *Cognitive Neuropsychology and Developmental Disorders: Uncomfortable Bedfellows*. The quarterly journal of experimental psychology, 1997, 50A (4), pp. 899-923
- Bishop, D. & Edmundson, A. (1987). *Language-impaired 4-year-olds: distinguishing transient from persistent impairment*. Journal of speech and Hearing Disorders, 52, pp. 156–173
- Brinkjaer, U. & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bruce, A. (2014) Språkutveckling på olika villkor. I Sandberg, Anette (red.). *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 73
- Bruce, B., Hansson, K. & Nettelbladt U. (2007). *Interactional style, elicitation strategies and language production in professional language intervention*. Child Language Teaching and Therapy. Vol. 23 (3), pp. 253–266.
- Bruce, B., Hansson, K. & Nettelbladt, U. (2010). *Assertiveness, responsiveness, and reciprocity in verbal interaction: Dialogues between children with SLI and peers with typical language development*. Sage Journals. Vol. 30 (3–4), pp. 493–507.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 3 Stockholm: Liber
- Fälth, L. & Svensson, I. (2017). *Phonological awareness training with articulation promotes early reading development*. Education, Vol. 137. No. 3
- Gillberg, C. (2015) Klassifikationer. I Gillberg, C. Råstam, M. & Fernell, E. (red.). *Barn- och ungdomspsykiatri*. 3., rev. utg. Stockholm: Natur & kultur, ss. 57–61
- Hallin, A.E. (2019). *Förstå och arbeta med språkstörning*. Första upplagens första tryckning Stockholm: Natur & kultur

Heister, Trygg, Boel (red.) (1998). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. 1. uppl. Vällingby: Handikappinstitutet

Jakobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & kultur

Jonsson, C. (2006). Läsningens och skrivandets bilder: en analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling. Diss. Umeå: Umeå universitet.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-862>

Light, J. & McNaughton, D. (2012). Supporting the communication, Language, and Literacy Development of Children with Complex communication Needs: State of the Science and Future Research Priorities. *The Official Journal of RENSA*, 24(1): 34-44.

Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K. (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Löwenbrand-Jansson, G. (2009). *Munläs. FonoMix munmetoden A Läsövningar*. Nässjö: Gullow förlag

Marshall, J., & Lewis, E. (2013). 'It's the way you talk to them.' The child's environment: Early Years Practitioners' perceptions of its influence on speech and language development, its assessment and environment targeted interventions. *Child Language Teaching and Therapy*, doi: 0265659013516331.

Mattsson, L. (2010). TINS: tidig intensiv naturlig språkbehandling: en mångsidig intervention för förskolebarn med grav språkstörning i Vallentuna kommun : metod inklusive resultat och diskussion från rapport 1. Vallentuna: Barn- och ungdomsförvaltningen, Vallentuna kommun.

Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (red.) (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn D. 1 Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur

Roos, C. (2014). Att berätta om små barn – att göra en minietnografisk studie. I Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K. (red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber ss. 46–57

Rydkvist, M. (2012). *Bornholmsmodellen i praktiken: fler lekar, metodiska tips och kopieringsunderlag*. Stockholm: Natur & Kultur

Salameh, E-K. (2013) Inledning. I TRAS: observation av språk i dagligt samspel. ([Rev. utg.]). Helsingborg: Nypon

Specialpedagogiska skolmyndigheten

<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/sprakstornig/>

Språkutvecklarna (2014). Praxis – visualiserar och tränar språkljuden. Hämtad 9/12–19 från:

<https://sprakutvecklarna.wordpress.com/2014/01/26/praxis-visualiserar-och-tranarsprakljuden/>

Svensson, A-K. (2012). *Med alla barn i fokus [Elektronisk resurs] om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling*.

<http://hb.diva-portal.org/smash/get/diva2:869525/FULLTEXT01.pdf>

Svensson, A-K. (2009). *Språkglädje: språklekar i förskola och skola*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Söderbergh, R. (1988). *Barnets tidiga språkutveckling*. 2., [rev. och utök.] uppl. Malmö: Liber

Tisell, A. (2009). *Lilla boken om tecken: som ett verktyg för kommunikation och språkutveckling*. 1. uppl. Lidingö: Hatten

Thunberg, G., Fäldt, A., Eberhart, B., Forsberg, J., Nilsson, L., Nolemo, M. (2011). *Tidiga kommunikations- och språkinsatser till förskolebarn*. [rev.] uppl. Föreningen Sveriges habiliteringschefer

<http://habiliteringsverige.se/site/uploads/2017/05/Tidiga-kommunikations-och-språkinsatser-till-forskolebarn.pdf>

Warren, S. and Yoder, P. (2004). Early intervention for young children with language impairments. In Verhoven, L. and Balkom, H.v., editors, *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 367–81.

Internetreferenser:

Socialstyrelsen
www.socialstyrelsen.se

Språkföreningen
www.spakforskola.se

BILAGOR

Bilaga 1: enkät

Enkäten inleds med några bakgrundsfrågor

1. Hur länge har du arbetat som förskollärare?

0–5 år 6–10 år 11–15 år 16–20 år 21- > år

2. Har du arbetat inom en annan förskoleverksamhet innan du började arbeta på en språkförskola?

Ja Nej

3. Hur länge har du arbetat på en språkförskola?

0–5 år 6–10 år 11–15 år 16–20 år 21- > år

4. I vilken del av Sverige arbetar du?

Norrland Svealand Götaland



Följande frågor är inriktade mot språkförskolor och ert arbete som förskollärare

5. Vilken typ av språklig problematik är er förskola inriktad mot?

6. Vilka didaktiska material använder ni er av?

7. Hur arbetar ni med de olika didaktiska materialen?

8. Hur arbetar ni med AKK och/eller TAKK?

9. Vilka språkliga didaktiska områden fokuserar undervisningen på?
Exempelvis: fonologi, morfologi, syntax, semantik, pragmatik

10. Hur eller vad skulle ni kunna förbättra på förskolan för att gynna språkutvecklingen?

Tack för din medverkan!

Bilaga 2: Missivbrev

Hej!

Vi läser till förskollärare på Campus Varberg, Högskolan Borås. Vi skriver just nu vårt examensarbete om språkutveckling med inriktning språkstörning och enkäten riktar sig mot dig som arbetar som förskollärare på en språkförskola i Sverige. Dina synpunkter är värdefulla för oss i vårt arbete.

Enkäten tar ungefär 10 minuter att fylla i och kommer att vara helt anonym. Vi följer Vetenskapsrådets etiska krav, vilket innebär att dina enkätsvar inte kommer kunna identifieras. Arbetet kommer sedan publiceras i universitetens databas DIVA, där det kommer att finnas möjlighet att ta del av vårt examensarbete.

Vi vill i förväg tacka för att Ni tagit er tid att besvara vår enkät. Vi vore väldigt tacksamma om den besvarade enkäten sändes åter till oss inom en vecka, senast den 27 november.

Vid eventuella frågor eller funderingar kan ni nå oss på följande sätt:

Tack på förhand / Linda och Anna



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se