

Språkliga utmaningar hos barn i åldrarna 3–4 år

- En enkätstudie om uppfattningar hos lärare inom
småbarnspedagogik i Svenskfinland

Maria Sandström

Avhandling för magisterexamen inom
småbarnspedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa 2020

Handledare Siv Björklund

Abstrakt

| | |
|---|----------------------|
| Författare Sandström, Maria | Årtal 2020 |
| Arbetets titel Språkliga utmaningar hos barn i åldrarna 3–4 år En enkätstudie om uppfattningar hos lärare inom småbarnspedagogik i Svenskfinland | |
| Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen med barnpedagogisk inriktning Vasa: Utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogik, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi | Sidantal 86 (106) |
| <p>Referat</p> <p>Tidigare forskning visar att cirka 10% av barn har språkliga utmaningar. Språkliga utmaningar kan uppstå inom alla språkets delområden hos ett barn. En del barn har utmaningar inom en språklig domän, till exempel form, och en del barn har utmaningar inom flera domäner i språket. Som vuxen, som lärare spelar man en stor roll för hur barns språkutveckling framskrider.</p> <p>Syftet med studien är att ta reda på vilka språkliga utmaningar som identifieras hos barn i åldrarna 3–4 år samt hur man som lärare inom småbarnspedagogiken i Svenskfinland beskriver sitt arbete för att stöda de barn som identifierats med språkliga utmaningar.</p> <p>Forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vilka språkliga utmaningar identifieras hos barn i åldrarna 3–4 år? 2. Hur beskriver lärare inom småbarnspedagogik att barn med språkliga utmaningar i åldrarna 3–4 år kommunicerar? 3. Hur beskriver lärare inom småbarnspedagogik sitt arbete för att stöda de barn som har språkliga utmaningar i åldrarna 3–4 år? <p>Fenomenografi valdes som forskningsansats för analysen av det insamlade materialet. För att samla in material användes en webbenkät. Enkäten riktade sig till lärare inom småbarnspedagogik som arbetar med barn i åldrarna 3–4 år. 32 respondenter besvarade enkäten. Resultaten visar att de största utmaningarna utgörs av flerspråkighet och uttal enligt respondenterna. Resultaten visar även att bilder och tecken som stöd är två framträdande sätt att hjälpa barn med språkliga utmaningar. I studien framkommer det att lärare inom småbarnspedagogik uppfattar att de ger barn stöd i språkutvecklingen i den dagliga verksamheten. De beskriver att de arbetar i smågrupper och är god språkliga förebilder för barn med språkliga utmaningar. Barns sätt att kommunicera varierar och det framgår av studien både att barn kommunicerar bland annat genom tal och med hjälp av tecken som stöd.</p> | |
| Sökord: Språkliga utmaningar, språkutveckling, språkmedvetenhet, språkligt medveten, småbarnspedagogik | |

Innehållsförteckning

Abstrakt

| | |
|--|-----------|
| 1. Inledning | 1 |
| 1.1 Syfte och forskningsfrågor..... | 1 |
| 1.2 Avhandlingens disposition..... | 3 |
| 2. Barns tidiga språkutveckling | 4 |
| 2.1 Barns tillägnande av språk | 4 |
| 2.2 Tidig språkutveckling | 7 |
| 2.3 Inläring av två eller flera språk hos barn..... | 11 |
| 3. Språkliga utmaningar..... | 15 |
| 3.1 Centrala definitioner | 15 |
| 3.2 Olika former av språkliga utmaningar | 17 |
| 3.3 Språkstödjande arbetssätt..... | 24 |
| 3.4 Trestegsstödet | 31 |
| 3.5 Material och verktyg för språkstöd | 32 |
| 4. Forskningsansats, metod och material..... | 39 |
| 4.1 Forskningsansats..... | 39 |
| 4.2 Datainsamlingsmetod..... | 40 |
| 4.3 Genomförande av undersökningen | 41 |
| 4.3.1 Bortfall | 43 |
| 4.3.2 Beskrivning av undersökningsgruppen..... | 43 |
| 4.4 Bearbetning och analys av data..... | 48 |
| 4.5 Reliabilitet och validitet | 49 |
| 4.6 Etiska överväganden | 51 |
| 5. Resultatredovisning | 53 |
| 5.1 Identifierade språkliga utmaningar i åldrarna 3–4 år | 53 |
| 5.1.1 Förekomst och identifikation av språkliga utmaningar..... | 54 |
| 5.1.2 Barnets modersmål annat än verksamhetspråket..... | 57 |
| 5.1.3 Utmaningar med uttal..... | 58 |
| 5.1.4 Övriga utmaningar i relation till språkutveckling | 59 |
| 5.2 Sätt att kommunicera hos barn med språkliga utmaningar | 60 |
| 5.3 Språkstödjande arbete | 62 |
| 5.3.1 Stöd i daglig verksamhet..... | 62 |
| 5.3.2 Trestegsstödet | 66 |
| 5.3.3 Verktyg och material som stödformer..... | 68 |
| 5.3.4 Fysisk miljö som språkstöd..... | 72 |
| 5.3.5 Upplevda behov för egen utveckling i språkstöd..... | 74 |

| | |
|--------------------------------------|-----------|
| 5.4 Sammanfattning | 77 |
| 6. Diskussion | 80 |
| 6.1 Resultatdiskussion..... | 80 |
| 6.2 Metoddiskussion | 83 |
| 6.3 Förslag på vidare forskning..... | 85 |
| Referenser | 87 |

Bilagor

- Bilaga 1 – Anhållan om forskningslov
- Bilaga 2 – e-postmeddelande till föreståndare
- Bilaga 3 – e-postmeddelande till föreståndare, påminnelse
- Bilaga 4 – Enkätundersökningens frågor
- Bilaga 5 – Följebrev till enkätundersökning
- Bilaga 6 – Pratkarta

1. Inledning

I det här kapitlet presenterar jag val av forskningsområde, avhandlingens syfte och forskningsfrågor samt avhandlingens disposition.

Den här avhandlingen handlar om hur lärare inom småbarnspedagogik beskriver sitt arbete med barn i åldrarna 3–4 år som har språkliga utmaningar. Avhandlingen behandlar också vilka former av språkliga utmaningar som finns och identifieras ute på fältet. Studien undersöker hur lärare beskriver sitt arbete och på vilket sätt de stöder barn med språkliga utmaningar i åldrarna 3–4 år samt vilka språkliga utmaningar som identifieras hos barn i åldrarna 3–4 år. I studien ingår även flerspråkighet som en aspekt av språkliga utmaningar, eftersom en del av de barn som lärarna inom småbarnspedagogiken i min studie möter dagligen kommer från hem där två eller flera språk talas eller där svenska inte är hemmets språk. Jag har valt att rikta undersökningen till lärare inom småbarnspedagogik eftersom de har det pedagogiska ansvaret för barnen i barngruppen. Studien utförs i Svenskfinland och skickas ut till daghem där jag vet att verksamhetsspråket är svenska.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att ta reda på vilka språkliga utmaningar som identifieras hos barn i åldrarna 3–4 år samt hur man som lärare inom småbarnspedagogiken beskriver kommunikationssätt hos barnen och det egna arbetet för att stöda de barn som identifierats med språkliga utmaningar.

Forskningsfrågor:

1. Vilka språkliga utmaningar identifieras hos barn i åldrarna 3–4 år?
2. Hur beskriver lärare inom småbarnspedagogik att barn med språkliga utmaningar i åldrarna 3–4 år kommunicerar?
3. Hur beskriver lärare inom småbarnspedagogik sitt arbete för att stöda de barn som har språkliga utmaningar i åldrarna 3–4 år?

Att studera, forska och lyfta fram språkliga utmaningar hos barn anser jag att är relevant eftersom min uppfattning är att de är vanligt förekommande. Eftersom jag träffat många barn med språkliga utmaningar har ett intresse hos mig för barns språkutveckling växt fram. Utifrån tidigare studier vet man att det förekommer språkliga utmaningar hos barn inom småbarnspedagogik. Det har ändå gjorts rätt få studier om språkliga utmaningar där man innefattat också två eller flera språk som en utmaning i en verksamhetsmiljö där ett språk (i min studie svenska) ska användas för att främja såväl enspråkiga som flerspråkiga barns språktillägnande.

I dagens IT-samhälle ställs det höga krav på individers språkliga färdigheter. Man behöver ha goda färdigheter i läsning och skrivning och det ställer höga krav med tanke på att tala snabbt och hörbart. Dessutom ska man helst prata grammatiskt korrekt och ha ett brett ordförråd. Det här innebär att de som inte har ett välfungerande språk och som inte klarar av att utan problem kommunicera med andra ohjälpligt blir ställda utanför vårt samhälle. (Nettelbladt & Ors, 2011, s. 115).

Studien är till för att ta reda på vilka språkliga utmaningar det finns hos barn i åldrarna 3–4 år samt att ta reda på hur man som lärare inom småbarnspedagogiken beaktar dessa barn samt hur man arbetar för att stöda barnen. Genom studien hoppas jag få fram olika metoder som används ute på fältet och sprida de goda metoder som finns. Bruce (2015, s. 76–77) menar att det är upp till de vuxna i barnets omgivning att skapa tillräckligt goda möjligheter för språklig stimulans av bra kvalitet medan barnet är som mest öppet för att ta in ny kunskap.

Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen (2004, s. 19) menar att ett verktyg för att kunna förstå, tänka och lära sig något nytt är just språket. Man bör följa upp barnets språk regelbundet då barnet börjar besöka rådgivningen. Genom tidiga ingrepp (senast vid 4 års åldern) kan man förhindra fortsatta svårigheter i barnets språkutveckling. De påpekar också att ibland upptäcks problemen först i skolan, tyvärr.

Utmaningen med att upptäcka språkliga utmaningar hos barn i åldrarna 3–4 år är att det kan vara svårt att avgöra vad som kanske bara är en mognadsfråga och vad som faktiskt är en språklig utmaning hos barnet. Orsaken till att jag ändå väljer att undersöka barn i åldrarna 3–4 år är för att jag är intresserad av att se hur tidigt man

kan identifiera språkliga utmaningar, eftersom det enligt forskning är bättre för barnet att man upptäcker dess språkliga utmaningar i tidig ålder. Enligt Nettelbadt och Salameh (2007, s. 13) är det just vid 3–4 års åldern som barn bör diagnostiseras för till exempel språkstörning.

1.2 Avhandlingens disposition

Den här avhandlingen innehåller sex kapitel. I kapitel två och tre presenterar och diskuterar jag tidigare forskning som är relevant för att kunna tolka mina resultat i ljuset av tidigare studier. I kapitel tre diskuteras och definieras begreppet språkliga utmaningar och jag presenterar även vilka resultat tidigare studier har lyft fram som centrala arbetssätt bland lärare att stöda barn med språkliga utmaningar.

Kapitel fyra handlar om forskningsansats och metod. I kapitlet redogör jag för studiens forskningsansats, datainsamlingsmetod, genomförande, undersökningsgrupp, analys och bearbetning av insamlade data, validitet och reliabilitet samt etiska överväganden.

I kapitel fem redogör jag för studiens resultat som samlats in genom en enkätundersökning och i kapitel 6 sex diskuteras resultat och metod samt ges förslag på vidare forskning inom området.

2. Barns tidiga språkutveckling

I det här kapitlet presenterar jag tidigare forskning kring barns tidiga språkutveckling. Kapitlet inleds med en redogörelse för hur barn tillägnar sig språk, sedan följer en redogörelse för barns tidiga språkutveckling och kapitlet avslutas med ett avsnitt om hur inläringen av två eller flera språk hos barn ser ut. Flerspråkighet tas upp på grund av att forskningen är utförd i Svenskfinland, vilket innebär att respondenterna arbetar i en flerspråkig kontext. I de flesta tidigare studier om språkliga utmaningar som jag refererar till i min undersökning tas inte flerspråkighet med som en aspekt gällande barns språkutveckling men eftersom studien är utförd i Svenskfinland där både det svenska och finska språket är mycket närvarande i både småbarnspedagogik och skola tas det i den här studien med som en aspekt. Hellgren, Silverström, Lepola, Forsman och Slotte (2019) konstaterar att år 2019 var det cirka hälften av alla elever som går i årskurs 1–6 som ”använder ett annat språk än svenska med familjen”. På basis av denna studie kan man anta att andelen barn som ”använder ett annat språk än svenska med familjen” är ungefär lika stor inom småbarnspedagogiken som bland eleverna i årskurs 1–6.

2.1 Barns tillägnande av språk

Det krävs hårt arbete när man ska lära sig ett eller flera språk. Att förstå och kunna göra sig förstådd är det centrala i barns språkutveckling. Barns språkutveckling är helt beroende av att vuxna i hans omgivning ger möjligheter till att höra och använda alla sina språk i olika sammanhang med olika samtalspartners. (Björk-Willén, 2018, s. 7). I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) framgår det att för människans funktionsförmåga, välbefinnande och identitet har förmågorna att kunna uttrycka sig, förstå andra och kommunicera en stor betydelse.

Behavioristiskt perspektiv på tillägnande av språk

Behaviorister, till exempel Ivan Pavlov och B. F. Skinner, menar att genom imitation och social förstärkning lär sig barn språk. Precis som inläring av allt annat sker också språkinläringen. Det som har stor betydelse för barns språkutveckling, enligt behavioristerna, är de gensvar som ges på barns försök till att kommunicera. Inom

behavioristisk teori menar man att språkutveckling i huvudsak sker på två sätt. Det ena sättet är att barnet först lär sig ordet och sedan vad ordet betyder, ett exempel på det här är när barn jollrar och leker med ljud och upprepar ljudkedjor (till exempel ma-ma). Vuxna reagerar på ljudkedjan när man känner igen ett ord, vilket är en positiv reaktion och barnet får beröm för att hen lärt sig ett ord. Det andra sättet är att barn lär sig ord genom att de hör ett ord och ser ett föremål och kopplar ihop dessa med varandra. För det behavioristiska synsättet är språklig stimulans mycket viktigt. Som pedagog, vuxen, behöver man ge tydlig respons på barns försök till kommunikation och vara noga med att benämna olika händelser barnet är med om samt föremål i omgivningen. (Svensson, 2014, s. 23–25).

Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016, s. 58) nämner att barn lär sig genom att iakttä och utifrån det fånga det centrala, alltså urskilja det viktiga från det mindre viktiga, som att urskilja en figur från en bakgrund. Rygvold (2010, s. 192) tar upp att från barns sida är språkutvecklingen både en kreativ och aktiv process. Barn lär sig inte ett språk genom att enbart höra det eller att uppmanas till att upprepa.

Sociokognitivt perspektiv på tillägnande av språk

Jerome Bruner är företrädare för sociokognitiv teori. Bruner studerar hur människan lär sig av varandra. En tyngdpunkt i sociokognitiv teori är den sociala miljöns betydelse för barns utveckling. Det är viktigt att barn får stöd och hjälp av vuxna så att de kan klara av problemlösningar och aktiviteter som ligger på högre nivåer än den nivå som barnet befinner sig på. Det gäller att barn tidigt i livet får mängder av tillfällen att kommunicera för att de ska kunna lära sig hur man använder ord. Bruner (1975, refererad till i Svensson 2014, s. 40) betonar sociala interaktioners betydelser mer än vad han betonar kognitiva förutsättnings betydelse när det kommer till inläring och språk. Bruner anser att det viktigaste kulturella redskapet i den kognitiva utvecklingen hos barn är språket. Språkinläring beror inte enbart på hur barn lär sig utan språkinläring är även ett resultat av interaktionerna i den sociala miljön (Bruner & Haste, 1990, refererad till i Svensson, 2014, s. 40). Relationen mellan interkulturell och språklig utveckling är central. Bruner menar att det finns fyra kognitiva förutsättningar för barns tillägnande av språk. (1) Beredskap att söka efter medel och mål, (2) handlingsbenägenhet, (3) systematiserande och (4) abstraktionsförmåga.

Dessa förutsättningar framkallar inte språket, men de är nödvändiga för att tillägna sig språk. (Svensson, 2014, s. 39–41).

Både Rygvold (2010, s. 192) och Strömqvist (2007, s. 57) menar att barn lär sig språk genom att det språk de hör i omgivningen använder de och utifrån sina egna sociala och kognitiva förutsättningar anpassar de språket. Barn utformar även egna modeller för språkliga yttranden och ändrar dem vartefter.

Sociokulturellt perspektiv på tillägnande av språk

Lev S. Vygotskij är en företrädare för sociokulturell teori. Sociokulturell teori handlar om att den mänskliga utvecklingen och sociala, historiska samt kulturella sammanhang har ett nära samband med varandra. I sociokulturell teori menar man också att språkutveckling är beroende av både biologiska och sociala faktorer. Man måste därför se på språkutvecklingen från flera olika perspektiv: ur utvecklings-, kulturellt-, socialt-, historiskt- och individperspektiv. Språket speglar kulturen eftersom språket är beroende av den kultur som barnet lever i. Vygotskij ansåg att språket har två funktioner. Den ena funktionen är att samordna människors verksamhet socialt och den andra funktionen är att språk är för tänkande ett redskap. Vygotskij menade att personligheten är ett resultat som formas av social interaktion. Erfarenheterna som barn får under det första levnadsåret är viktiga och speciellt för språkutvecklingen, enligt Vygotskij. Människor behöver spegla sig i andra människor för att utvecklas socialt, kognitivt och språkligt. Först utvecklas och fungerar barns språk i sociala sammanhang och sedan blir språket en del av deras egenskaper samt funktioner. (Svensson, 2014, s. 32–33).

Inläring leder till utveckling och Vygotskij betonar den sociala samvarons betydelse när det gäller inläring. Enligt Vygotskij är det när individen ”tillägnar sig redskapen för att kunna kommunicera” entydigt som det leder till språklig och kognitiv förändring hos individen. Detta sker genom samspel med andra individer som redan behärskar språket och kan visa barnet hur man lär sig behärska språket och förmedlar sina kunskaper till barnet med lyhördhet. (Svensson, 2014, s. 35).

Socialt samspel för med sig att barn vill prata, vill kommunicera, lära sig använda språk, producera tal och lära sig språkregler (Svensson, 2014, s. 40). Barns största drivkraft när det kommer till språkutveckling är en önskan om delaktighet och gemenskap. Det vill säga barns vilja att uttrycka sig, att dela med sig av upplevelser och erfarenheter samt ta del av andras upplevelser och erfarenheter. Oavsett hur ett barns språkutveckling tar form och ser ut så finns denna önskan hos barnet. (Bruce m.fl. 2016, s. 52).

Strömqvist (2007, s. 57) menar att genom samspel med omgivningen lär sig barn språk, detta gäller för talat språk, teckenspråk samt skriftspråk. Strömqvist (2007, s. 57) tar också upp att barns språkutveckling grundar sig både i ett sociokulturellt och kognitivt sammanhang. Rygvold (2010, s. 192) menar att barns tillägnande av språk sker i en kombination av inläring och mognad. Strömqvist (2007, s. 57) påpekar att barns språkinläring även påverkas av hur den sociala omgivningen rättar sig efter barnet. En anpassning som vuxna i barns omgivning gör är att de utvecklar barns yttranden vilket innebär att barnet får en modell på hur meningar kan byggas (Strömqvist, 2007, s. 67). I nästa avsnitt, 2.2, presenterar och diskuterar jag mer kring relationen mellan den sociala omgivningens anpassningar och barns språkutveckling.

Den här studien följer ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Studiens resultat kommer att delvis analyseras utifrån det sociokulturella perspektivet.

2.2 Tidig språkutveckling

Det här avsnittet presenterar barns tidiga språkutveckling från deras första levnadsmånader upp till fem års ålder. Rygvold (2010, s. 192) nämner den *förspråkliga* fasen. Med den förspråkliga fasen menas den första perioden i språkutvecklingen, alltså innan barnet börjar prata och använda sig av språket. Barn kommunicerar redan från födseln med sina vårdnadshavare genom ögonkontakt, genom att visa intresse för ansikten och röster och med hjälp av ljud, (Rygvold 2010, s. 192; Håkansson 2018, s. 19). Bjar (2007, s. 115) lyfter fram blickkontakten som den viktigaste kontakten under den första tiden. Barnet och den vuxne ser varandra i ögonen och den vuxne ler och pratar lugnt med en mjuk röst till barnet.

Redan efter några månader producerar spädbarn ljud som en del i kommunikationen med andra. Jollerljuden innehåller mycket g- och ä-ljud och produceras omedvetet. När barnet är runt tre till fyra månader gammalt blir hen mer och mer uppmärksam på sin ljudproduktion. (Rygvold, 2010, s. 192).

Enligt Rygvold (2010, s. 192), von Tetzchner (2016, s. 401) och Bjar (2007, s. 117) börjar barnet mer aktivt efter några månader pröva på olika språkljud, alltså joller. Bjar (2007, s. 117) och von Tetzchner (2016, s. 401) menar att till en början består jollret av konsonant-vokal-stavelser, som till exempel dadada. Efter ett tag blir jollret mer varierande och med fler konsonanter i samma ljudsekvens.

Flera forskare, som till exempel Rygvold (2010, s. 193), von Tetzchner (2016, s. 389), Strömquist (2007, s. 60), Bjar (2007, s. 117) och Svensson (2014, s. 67), nämner att barn yttrar sina första ord kring ett års åldern, ungefär någon gång i åldrarna mellan 8–14 månader. von Tetzchner (2016, s. 389) menar att tidpunkten för när ett barn börjar tala är väldigt individuellt, en del barn börjar prata före de fyller ett år och en del barn kan vara närmare två år innan de säger sina första ord och deras språkutveckling får fart. Barns första ord är namn på personer, händelser och saker som finns i den närmsta omgivningen (Rygvold, 2010, s. 193). I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) nämns det att barn ska få tillsammans med vuxna lära sig olika begrepp samt namn på olika händelser och föremål. Gällande tvåspråkiga barn yttrar de sina första ord vid ungefär samma ålder som barn med ett språk (von Tetzchner, 2016, s. 433).

Ettordssatser och ettordsyttanden är benämningar för barns första ord eftersom yttrandet i sig utgör en fullständig språklig handling som skiljer sig ifrån vad vuxna sätter för betydelse i ordet. Kring ett års åldern behärskar barn de mest grundläggande kommunikationsfärdigheterna, vilket innebär att barnen använder sig av rösten, kroppen och gester när de kommunicerar. (Rygvold, 2010, s. 193–194)

Både Rygvold (2010, s. 194) och Strömquist (2007, s. 66) tar upp att tvåordssatser innebär att barnet börjar kombinera ord i ett yttrande. Tvåordssatser börjar barn använda sig av under sitt andra levnadsår och då omfattas barnets ordförråd av ungefär ett femtiotal ord. Strömquist (2007, s. 57) nämner att när barn är kring två år kommer

de in i en ordförrådsspurt. Ordförrådsspurten är individuell och en del barn kommer in i den tidigare och andra senare. Under ordförrådsspurten utvecklas också böjningsmorfologi samt grammatik. Barnets språkutveckling påverkas här och får sin prägel från den språkliga omgivning barnet befinner sig i. Utbildningsstyrelsen (2018) påpekar att barns förmåga att benämna och strukturera formuleringar ska stödjas utifrån barnets ålder.

När barnet är två och ett halvt år till tre år är det närmiljön som blir utforskad och barnet ställer många frågor och prövar sina färdigheter. När barnet är i den här åldern och det här stadiet av språkutvecklingen så ökas ordförrådet i snabb takt och barns yttranden blir både mer komplexa och längre. (Rygvold, 2010, s. 194).

Strömqvist (2007, s. 69) påpekar att de allra flesta barn har vid treårsålder utvecklat ett grundläggande ordförråd samt grundläggande grammatik. Barn vid tre års ålder intresserar sig mer och mer för samtal (Svensson, 2014, s. 69) och även grundläggande samtalsfärdigheter är utvecklade (Strömqvist, 2007). Grundläggande samtalsfärdigheter innebär bland annat att barnet kan inleda ett samtal, återkoppla, kommentera, uppmana, följa uppmaningar, svara på samt ställa frågor (Strömqvist, 2007, s. 69) och att barn gärna samtalar och berättar (Svensson, 2014, s. 81). Barn frågar, lyssnar och repeterar men har ännu svårigheter gällande att ta andras perspektiv och utgår därför alltid ifrån sig själva och de egna upplevelserna. Svensson (2014) ger som exempel att i leken börjar barn mer och mer samtala med de andra barnen men påpekar att förmågan att kunna anpassa sitt språk efter den hen pratar med så den tilltalade förstår är inte ännu fullt utvecklad.

När barn når fyra till fem års ålder bemästrar de, i det stora hela, uttalen i vardagsspråket (Rygvold, 2010, s. 195; Petersson, 2003, s. 165–166). Även Bruce m.fl. (2016, s. 64) och Svensson (2014, s. 82) nämner att när barn fyller fyra år förväntar man sig att de ska ha bemästrat språkljuden och ha ett tal som är begripligt för andra, men Svensson (2014) tillägger även att en del språkljud kan ännu vara svåra att uttala för barnet. Det finns alltså de fonem och ljudkombinationer som helt enkelt är svårare än andra att lära sig (Petersson, 2003, s. 165–166). K-ljud, ng-ljud och g-ljud kan ännu vara problematiska men i den här åldern räknar man att barnet behärskar att uttala de flesta språkljuden samt använda dem (Rygvold, 2010, s. 195). Tungspets-

r, sje-ljud och s-ljud är också ljud som ännu kan vara problematiska och är mer vanliga än de tidigare nämnda, dock behöver dessa ljud inte bli några speciellt avvikande språkljud (Rygvold, 2010, s. 195).

von Tetzchner (2016, s. 389) nämner att när barn är kring fem år gamla kan de behärska vanliga satstyper i språket samt vanliga ordböjningar. Till följd av detta framhålls barnets första fem levnadsår mest när det gäller utvecklingen av språket.

Tidsangivelser gällande språkutveckling ska inte ses som någon norm utan mer som riktlinjer för när man som vuxen behöver börja bli uppmärksam på vissa faser av barnets språkutveckling. (Rygvold, 2010, s. 198).

Man kan göra en kartläggning av barns språkutveckling för att ta reda på var i språkutvecklingen barn befinner sig. Rygvold (2010, s. 199–200, s. 208) påpekar att en kartläggning av barnets språkutveckling görs för att man ska få en förståelse för vad det är som kännetecknar barnets språkliga utmaningar, utmaningarnas omfattning samt hur dessa påverkar kommunikationen. Målet med kartläggningen är alltså att man ska få en så exakt uppfattning som möjligt om barnets språkliga utmaningar. Meningen med kartläggningen är inte att barnet ska få en etikett. När man kartlägger ett barns språk är det väsentligt att observera barnet i olika situationer eftersom språkbruk och språk varierar från situation till situation.

Olika test är ett bra verktyg för kartläggningen av språket men det räcker inte med att bara göra ett test (Rygvold, 2010, s. 208). Test behöver kompletteras med observationer. Ett test är tillräckligt när det gäller språkets form och innehåll men när det gäller användningen av språket behöver barnet observeras i språkliga samspel med vuxna och barn. Bruce m.fl. (2016, s. 66) anser att när man gör en bedömning av ett barn bör utgångspunkten alltid vara att ”utveckla pedagogiska arbetssätt” för att stödja samt utmana barnet och hans språkutveckling. Att göra en bedömning får aldrig vara en slentrianmässig åtgärd eller ett självändamål.

2.3 Inlärnin9 av två eller flera språk hos barn

Håkansson (2019, s. 16) definierar tvåspråkighet som barn som använder flera språk än ett. Vidare nämner Håkansson (2019, s. 16) att man ofta gör en skillnad på tvåspråkighet och flerspråkighet, där tvåspråkighet innebär att man använder två språk och flerspråkighet betyder att man använder sig av fler än två språk. Håkansson (2019, s. 16) påpekar dock att det finns flera olika sätt att definiera tvåspråkighet och flerspråkighet på och att det inte finns någon rätt definition då forskare inte kan enas om en definition eftersom man tänker olika kring kriterierna för att vara tvåspråkig/flerspråkig.

Fredriksson och Taube (2007, s. 153) menar att enspråkighet länge har setts som en norm, men skriver att man kan ställa sig frågan om flerspråkighet inte lika ofta är verklighet. Vidare nämner Fredriksson och Taube (2007, s. 153) att många barn växer upp i en omgivning där flera språk pratas. Majoriteten av barn är tvåspråkiga även om det tidigare ansetts att tvåspråkighet hos barn skulle vara ett speciellt sätt att förvärva språk på (Crystal, 2004). Crystal (2004) framhåller att de medfödda mekanismerna som används när ett barn lär sig sitt första språk även används när barnet ska förvärva sig ett nästa språk. Tvåspråkiga barn yttrar sina första ord vid ungefär samma ålder som barn med ett språk (von Tetzchner, 2016, s. 433).

Finland har två officiella språk: finska och svenska. Det innebär gällande utbildningen att föräldrarna kan välja om barnet ska gå på ett svenskspråkigt eller finskspråkigt daghem (förskola och skola). I det finska samhället är finskan mer framträdande vilket har lett till att många föräldrar vill stöda svenskan. Från myndigheternas sida gällande hur man som förälder ska tänka när man ska välja vilket språk ens barns småbarnspedagogik/förskola/skola ska vara på har det kommit olika signaler. Det har både hävdats att man ska välja det språk som är svagast och det som är starkast. Man ska välja det språk barnet är svagare i för att barnet ska kunna bibehålla och utveckla det. Valet av det starkare språket motiveras ofta med att man då kan förutsäga en mer sannolik framgång i studierna för barnet. I Finland har man överlag en positiv attityd till tvåspråkighet och det finns flera möjligheter till att båda språken stimuleras. Sedan 1980-talet har det funnits språkbadsverksamhet i Finland. (Håkansson, 2019, s. 30).

von Tetzchner (2016, s. 433) noterar att barn som är tvåspråkiga måste tillägna sig ett förråd av ordformer, som är större än vad de barn med ett språk behöver, för att kunna behärska de båda språken på samma nivå som enspråkiga barn behärskar på sitt språk. Hos en del tvåspråkiga barn kan respektive språks ordförråd till att börja med bestå av färre ord än vad ordförrådet hos ett jämnårigt enspråkigt barn gör.

von Tetzchner (2016, s. 433) menar att den största utmaningen gällande inläring av två språk och språkblandning är ord som har exakt samma form men olika betydelse i de två språken. Ett exempel på ett ord som har samma form men olika betydelser i två språk är ordet *rar* som finns i både det norska och svenska språket.

När barn möter ett nytt språk kan en tyst period uppstå, vilket innebär att barnet inte har någon verbal kommunikation med omgivningen (Salameh, Nettelbladt, Zetterholm & Andersson, 2019, s. 40; Morgan, Tvingstedt & Salameh, 2019, s. 302). Barnet fokuserar på att lyssna och förstå, den tysta perioden innebär dock inte att barnet inte säger någonting alls (Salameh, Nettelbladt, Zetterholm & Andersson, 2019, s. 40). Barnet kan söka kontakt genom att be om hjälp genom att visa och peka vad den behöver hjälp med (Morgan, Tvingstedt & Salameh, 2019, s. 302). Det är också vanligt att barn söker kontakt för kommunikation genom att locka vuxna och barn till skratt (Morgan, Tvingstedt & Salameh, 2019, s. 302). Barn har olika strategier för att införliva och ta till sig ett språk, och under den här perioden är det viktigt att man tar till vara på strategierna och bemöter dem på ett språkutvecklande sätt (Morgan, Tvingstedt & Salameh, 2019, s. 302). von Tetzchner (2016, s. 433) påpekar att som tvåspråkig måste barnet lära sig vilka ord som är motsvarande i de olika språken. Saunders (1998) anser att fram till att barnet är i två års åldern har hen en gemensam uppsättning av ord i båda språken, men enligt von Tetzchner (2016, s. 433) finns det studier som visar att de flesta tvåspråkiga barnen redan tidigt under sitt andra levnadsår använder ord som betyder samma i de två olika språken.

Språk påverkar varandra (von Tetzchner, 2016; Svensson, 2014). von Tetzchner (2016, s. 433) påstår att de barn som växer upp med två språk måste lära sig två olika ljudsystem, samla på sig ord till två ordförråd, lära sig två grammatiksystem samt komma underfund med när de respektive språken ska användas. Barn som lär sig ett

andraspråk går igenom fyra faser enligt Blum-Kulka och Gorbatt (2014, refererad till i Björk-Willén, 2019, s. 34). De fyra faserna är: (1) omedveten användning av språket man kan, (2) period med tystnad och icke-kommunikation, (3) ickeverbal kommunikation i samspel med enstaka yttranden på nya språket och (4) ökad förmåga i det nyförvärvade språket. I fas 3 föredrar barnet att kommunicera med vuxna och sedan i fas 4 ökar samspel och kommunikation tillsammans med andra barn. Man kan konstatera att precis som för barn som lär sig ett språk går språkutvecklingen hos flerspråkiga barn i vågor. Utvecklingen sker alltså inte rätlinjigt (Björk-Willén, 2019, s. 35).

Blum-Kulka och Gorbatt (2014, refererad till i Björk-Willén, 2019, s. 34) framhåller att eftersom barnen går igenom fyra olika faser innebär det att personalen inom småbarnspedagogik behöver variera sitt sätt för olika barn för att stöda dem i andraspråksinläringen. Under de perioder då barnet är tyst och kommunicerar med gester och kroppsspråk är det extra viktigt att personalen inom småbarnspedagogiken är lyhörd för de olika kommunikationssätten hos barnet.

”Vi utgår från att flerspråkighet är en tillgång för både individen och för samhället” (Mahroo Khoustravi, citerad av Edwards, 2019, s. 21). Om barnet är över 3 år när hen möter ett nytt språk räknas det som ett andraspråk. Åldern har betydelse när det gäller att lära sig ett andraspråk, äldre barn, som har större kognitiv och språklig mognad lär sig ett andraspråk snabbare än ett yngre barn, speciellt när det handlar om ordförråd, syntax och morfologi. Trots det så vill föräldrar ofta att deras småbarn ska lära sig ett andra språk så fort som möjligt, vilket också pedagoger och skolpolitiker understöder. (Salameh, Nettelblatt, Zetterholm & Andersson, 2019, s. 61).

Det finns stora skillnader mellan de flerspråkiga barnen, en del barn blandar språken i sin språkanvändning medan andra barn aldrig blandar språken. I en del fall där barnet blandar språken kan orsaken vara att föräldrarna också blandar språken och uppmuntrar barnet till att blanda för att skillnaden inte ska bli så tydlig i barnets språkliga miljö. (von Tetzchner, 2016, s. 434).

Många barn växer upp med två språk i hemmet och till följd av det får barnet två språk som förstaspråk. Ett barn som har två språk som förstaspråk utvecklar de båda språken

på ungefär samma sätt som ett barn med ett språk som förstaspråk, men barn med två språk som förstaspråk behöver lära sig kodväxla. (Håkansson, 2019, s. 140–141).

Att ord och fraser från olika språk finns inom samma yttrande är vanligt förekommande hos barn som är flerspråkiga (Salameh, Nettelblatt, Zetterholm & Andersson, 2019, s. 64). Användningen av två, eller flera, språk samtidigt brukar benämnas kodväxling. Kodväxling innebär att man växlar mellan språken och använder flera språk inom samma samtal. Kodväxling ses som tecken på skicklig språklig kompetens och det innebär att man har förmågan att använda alla sina resurser vad gäller språk. Kodväxling innebär att man på ett regelbundet och systematiskt sätt växlar mellan språken. Det vanligaste mönstret, både hos barn och vuxna, är att enstaka ord förs in från ett annat språk. (Håkansson, 2019, s. 112–113; Salameh, Nettelblatt, Zetterholm & Andersson, 2019, s. 64–66).

En allmän bild av barn i Sverige som har ett annat modersmål i hemmet än inom småbarnspedagogiken är att hemma pratar barnet modersmål och svenska utanför hemmet. Man har länge haft den visionen att ”språket ska vara ett levande inslag i hemmet”, men så är det inte riktigt. Det har visat sig att man anpassar sitt språk efter person mer än vad man gör till olika domäner. (Håkansson, 2019, s. 74–75). För tvåspråkiga barns språkutveckling inom respektive språk är exponeringen av språket och språkets status viktiga faktorer (Salameh & Nettelblatt, 2019, s. 39). En annan viktig faktor för att barnet ska utveckla fler än ett språk är att barnet känner ett reellt behov av båda språken, motivation är a och o för lärande (Salameh & Nettelblatt, 2019, s. 40; Ladberg 2000, refererad till i Lindö, 2009, s. 75).

Det är berikande för både barns sociala och kognitiva utveckling att lära och leka på olika språk. Genom flera språk får barn flera perspektiv som öppnar för nya insikter gällande språklig medvetenhet och hur språkets form och innehåll överensstämmer. (Bruce m.fl., 2016, s. 50, 51). Tang och Adams (2010, refererad till i Morgan, Tvingstedt & Salameh, 2019, s. 303–304) konstaterar utifrån sin studie att leken erbjuder flera möjligheter för barn att få vänner, passa in, utveckla sitt självförtroende och behålla vänner. När barn deltar i lek leder det till att självförtroendet ökar gällande att prata det nya språket vilket i sin tur leder till att barns kommunikativa färdigheter utvecklas.

3. Språkliga utmaningar

Det här kapitlet handlar om språkliga utmaningar. Kapitlet inleds med centrala definitioner och en redogörelse för centrala begrepp som används i kapitlet. Sedan följer ett avsnitt om hur man definierar språkliga utmaningar och sedan ett avsnitt där jag redogör för, utifrån tidigare forskning, olika former av språkliga utmaningar samt hur man som pedagog bör arbeta med barn som har språkliga utmaningar. I lärarnas beskrivningar av åtgärder för att stöda barn med språkliga utmaningar lyfter de främst fram olika arbetssätt, material och verktyg.

3.1 Centrala definitioner

I det här avsnittet kommer det först presenteras olika definitioner på vad olika forskare anser att en språklig utmaning innebär. Sedan följer en redogörelse för begreppet språkliga utmaningar som valts att användas för den här avhandlingen och därefter följer några övriga centrala begrepp för avhandlingen.

von Tetzchner (2016, s. 431) påpekar att variationen i språk-och talutveckling är stor, för en del barn blir utmaningarna så stora att man kan karakterisera dem som språksvårigheter. Om det inte är tydligt vad det är som orsakar problemen och andra områden utvecklas normalt brukar man prata om specifika svårigheter. Tomblin (2009, s. 418) konstaterar att språksvårigheter är när det blir en skillnad mellan barnets nivå av språkanvändningen och de språkfärdigheter som barnet förväntas kunna vid en viss ålder.

Utmaningar med tal och språk innebär, enligt Rygvold (2010, s. 188) och Nettelbladt och Salameh (2007, s. 15), att vissa faktorer i talet eller språket är så avvikande att omgivningen reagerar på dem och så att avvikelserna bidrar till att kommunikationen försvåras. Vidare nämner Nettelbladt och Salameh (2007, s. 15) att en språklig bedömning vanligtvis görs när barnet är i tre till fyra årsålder, och vid den här bedömningen kan barnet sedan få diagnosen språkstörning.

En del barn kan mer eller mindre ha utmaningar med språkets alla aspekter. Dessa utmaningar kallas ofta för försenad språkutveckling eller utvecklingsmässiga språk-

svårigheter (von Tetzchner, 2016, s. 431). Att ha språksvårigheter innebär inte endast att man har utmaningar av fonetisk eller språklig karaktär, Rygvold (2010, s. 188) menar att det också kan innebära utmaningar som rör intensitet, röstkvalitet eller tonhöjd eller utmaningar med rytmen i talet.

Språkliga utmaningar som samlingsbegrepp

Rygvold (2010, s. 186) tar upp språk- och talsvårigheter som är ett samlingsbegrepp som omfattar stammande treåringar, fyraåringar som ännu använder sig av tvåordsyttranden, femåringar som ”har dålig språkförståelse”, åttaåringar som uttalar en del språkljud fel och individer som är psykiskt utvecklingsstörda som knappt har ett talat språk. I den här avhandlingen har jag valt att använda mig av begreppet språkliga utmaningar.

Språkliga utmaningar är alltså ett samlingsbegrepp som valts att användas för den här avhandlingen med tanke på att det finns otroligt många olika språkliga utmaningar av olika karaktär. I begreppet språkliga utmaningar inryms det som Rygvold (2010) inrymmer i begreppet språk- och talsvårigheter men också allt från begrepp som språkstörning till språkliga svårigheter till uttalssvårigheter till stamning till flerspråkighet till olika diagnoser och allt som ryms där emellan. I texten som följer kan begreppet språkliga utmaningar användas istället för de begrepp som författare valt men i vissa fall kommer också andra begrepp användas då det inte passar att byta ut ett specifikt begrepp till ett samlingsbegrepp. Istället för begreppen språklig sårbarhet (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius 2016), språksvårigheter (Rygvold, 2010; von Tetzchner, 2016; Tomblin, 2009; Petersson, 2003; Bruce m.fl. 2016) och språkstörning (Nettelbladt & Salameh, 2007; Bruce m.fl., 2016; Petersson, 2003; Nettelbladt & Salameh, 2014a; Nettelbladt & Salameh 2014b; Kohnert, 2007; Salameh, 2003; Håkansson & Hansson, 2007; Nettelbladt, 2007a; Nettelbladt 2007b) kommer begreppet språkliga utmaningar att användas. I de fall där författarna använt begreppet språkstörning med syftning på diagnosen språkstörning kommer begreppet språkstörning att användas. Inte heller andra diagnosbenämningar kommer att ersättas med begreppet språkliga utmaningar i avhandlingen. Flerspråkighet är en annan typ av språklig utmaning som inte hör under samma paraply som de utmaningar som nämns

ovan. Eftersom flerspråkighet uppfattas som en central utmaning av mina respondenter har den även en central del i avhandlingen.

Begreppet språkliga utmaningar har valts eftersom jag ser på dem som just utmaningar. Barn har utmaningar med språket framför sig som kommer hjälpa dem utvecklas. Att benämna något som sårbarhet, svårighet eller störning (utöver vid diagnoser) upplever jag har en negativ ton medan utmaningar kännetecknar något man kan besegra, komma över och utveckla.

Språkmedvetenhet och språklig medvetenhet

Att vara språkmedveten innebär att man har kunskap om språk, medveten uppfattning om språk och en lyhördhet för språkbruk, språkinläring och språkundervisning (Association for Language Awareness, refererad till i Sopanen, 2019). Språkmedvetenhet som begrepp inrymmer mer än bara medvetenhet gällande språkets strukturer. Språkmedvetenhet är alltså ett brett begrepp till skillnad från begreppet språklig medvetenhet som vanligtvis används i de fall då man syftar på en snävare betydelse av medvetenhet inom ett specifikt område inom språket. Begreppet språkmedvetenhet innefattar även medvetenhet om flera språk. (Sopanen, 2019).

Språklig medvetenhet innebär att barnet medvetet och självständigt funderar över språket. Barnet funderar inte enbart över innebörden i yttranden utan också över struktur och form. Ett barn som är språkligt medveten noterar hur någonting sägs eller skrivs. Barnet kan skifta fokus mellan språkets innehåll och form samt jämföra dessa. (Svensson, 2014, s. 87).

Begreppen språkmedvetenhet och språklig medvetenhet är centrala för den här avhandlingen då pedagogens språkmedvetenhet och språklig medvetenhet är viktiga för barns språkutveckling.

3.2 Olika former av språkliga utmaningar

Det finns cirka 65 000 personer i Finland som har någon form av språkliga utmaningar (papunet.fi, 2020). I olika internationella undersökningar framgår det att 5–8 procent

av barn inom småbarnspedagogik har någon form av språkliga utmaningar, för Sverige skulle det innebära att ungefär 30 000–50 000 barn har någon form av språkliga utmaningar (A-focus, 2016).

Tomblin, Records, Buckwalter, Zhang, Smith och O'Brien (1997) utförde en studie i vilken det framgår att cirka 7,74 % av barn inom småbarnspedagogik har någon form av språkliga utmaningar. I en studie av Norbury m.fl. (2016) framgår det att upp till 10% bland barn inom småbarnspedagogik kan ha någon form av språkliga utmaningar.

Språkliga utmaningar kan finnas inom olika delar av språket. Det kan vara utmaningar med fonologi, pragmatik, morfologi, syntax, grammatik, motorik, förseningar, flerspråkighet, med flera. Det finns alltså inte bara en form av språkliga utmaningar, utmaningar kan gälla inom många olika områden. En del har utmaningar inom endast ett område och en del kan ha utmaningar inom flera områden. (Rygvold, 2010, s. 204; Petersson, 2003, s. 166).

Rygvold (2010, s. 204) tar upp att barn med språkliga utmaningar kommer att ha, i jämförelse med jämnåriga barn, ett annorlunda språkligt system. De språkliga utmaningarna kan, som tidigare nämnts, påverka en eller flera aspekter av språket – innehåll, form och/eller användning.

Kommunikationen kan beröras av något så enkelt som en teknisk svårighet men som ändå är så pass omfattande att kommunikationen påverkas negativt (Rygvold, 2010, s. 196, 198). Rygvold (2010) nämner även att när det kommer till de vanligaste utmaningarna gällande språkljud beror de sällan på enbart anatomiska faktorer, som tungans storlek eller tandställning, utan även motoriska svårigheter kan ligga som grund för utmaningarna.

Bruce m.fl. (2016, s. 68) menar att biologiska, miljömässiga och sociala faktorer påverkar, i en del fall påverkar dessa på ett kompenserande och positivt sätt och i andra fall på komplicerande och negativa sätt.

Widaeus (2019) skriver att ”munmotorik är förmågan att röra på munnens olika delar”. Förmågan styrs av känsel, rörlighet och styrka hos musklerna runt och i munnen.

Svårigheter med munmotoriken kan påverka talet. När vi pratar ”sker en snabb finmotorisk samordnad rörelse hos läppar, tunga, käke, gom, stämband och andningsorgan och rörelserna måste ske i rätt tid och på rätt plats, så att alla ljuden i orden kommer med och hamnar i rätt ordning och talet blir möjligt att förstå för omgivningen”. Diagnoser som dyspraxi och dysartri är motoriska talsvårigheter, men man kan även ha artikulatoriska svårigheter som innebär att man har svårigheter med att forma och uttala vissa språkljud, till exempel s och r.

Dyspraxi innebär att förmågan att samordna rörelser är försämrade, gällande munmotoriken innebär det att man till exempel har svårt att utföra precisa och snabba rörelser som krävs för tal. Det handlar alltså om brister gällande planering och programmering av rörelser, munnens muskler i sig är alltså inte påverkade. (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018e).

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018f) skriver att hörselnedsättning innebär att ljud uppfattas svagare, vilket även kan innebära att en del språkljud kan bli påverkade och därmed påverkas hjärnans förmåga att analysera och tolka en ljudbild. Eftersom uppfattningen av vissa språkljud påverkas och försvagas vid en hörselnedsättning kan det leda till att hanteringen av språkets ljudsystem gällande det talade språket också påverkas.

Rygvold (2010, s. 218–221) menar att stamning är något som normalt börjar i småbarnsåldern. Genom att man som pedagog, vuxen, skapar en så avslappnad samtalssituation som möjligt och där man som pedagog visar sitt intresse för att kommunicera med barnet kan stamningen påverkas på positivt sätt. Små barn drar ofta ut på vissa ljud, upprepar ord eller pauser i sitt tal utan att det behöver röra sig om stamning, det är normalt att när barn utvecklar sitt språk så hakar eller stakar en del ljud, ord och talflytet. Det kan också vara tecken på en begynnande stamning. När ett barn börjar stamma ska man direkt kontakta en logoped eller annan specialist, man ska inte vänta och se om stamningen går över av sig själv. (Rygvold, 2010, s. 218–221).

von Tetzchner (2016, s. 432) hänvisar till Lenneberg (1967) som nämner att den språkliga miljön som barnet befinner sig spelar en stor roll när det kommer till språkutvecklingen (se även Rygvold, 2010, s. 196). Den språkliga miljön påverkar

främst språkinnehåll och ordförråd, menar Lenneberg (1967). Rygvold (2010, s. 196) nämner att det inte enbart handlar om att olika ljud är svåra att uttala utan att det också handlar om hur barnet och de omkring barnet reagerar på detta. Lenneberg (1967) påpekar att för att språkutvecklingen ska bli mycket försenad eller för att barnet inte alls ska börja tala krävs extrema omständigheter.

Nettelblatt och Salameh (2003, s. 23) menar att språkliga utmaningar som rör fonologin är den vanligaste typen av utmaningar. Rygvold (2010, s. 196) hänvisar till Fey (1992) som menar att när det gäller språkljud, alltså fonetiken, behöver de hanteras på två olika plan – både uttalsmässigt och meningsskiljande (jfr. Bruce m.fl., 2016, s. 71). Vidare så menar Rygvold (2010, s. 196) och Nettelblatt (2007a, s. 96) att barn med utmaningar gällande språkljud har svårt med att använda språkljud för att göra skillnader i betydelser samt utmaningar med att producera språkljud. Omfattningen av utmaningen kan variera från svårigheter med några speciella ljud till ett fullständigt avvikande språkljudssystem.

Utmaningar gällande språkljud kan delas in i två kategorier: fonetiska och fonologiska utmaningar (Rygvold, 2010, s. 196–197). Fonetiska utmaningar handlar om svårigheter med artikulation vilket betyder att barnet har utmaningar med att uttala korrekt. Fonologiska utmaningar innebär att barnet har svårigheter med att organisera och strukturera språkljudssystemet. Barnet kan alltså uttala ljuden enskilt men uttalar dem på olika sätt i ord. Nettelblatt och Salameh (2014b, s. 405) påpekar att trots att barnet självt uttalar ord fel kan hen påpeka när hen hör ljudfel och uttalsfel hos andra.

Rudberg (1982, s. 11, 30) och Løge (1995) nämner båda att det är vanligt förekommande hos barn att det är utmanande att uttala eller skilja på s-, sje- och tje-ljud samt k- och g-ljud. Vidare nämner Rudberg (1982) att det är även vanligt med utmaningar gällande skiljandet mellan t och d samt y och u, och i vissa fall kan dessa språkljud ersätta varandra eller helt saknas. En del barn byter ut ett språkljud mot ett annat och ett vanligt förekommande exempel är att språkljudet r byts ut mot någon av språkljuden j eller l. Även Nettelblatt, Samuelsson, Sahlén och Hansson (2008, s. 140) nämner att ett språkljud kan bytas mot ett annat språkljud om ett barn har utmaningar med att uttala det, de nämner att s-, sch och tj-ljud ofta byts ut till språkljudet t och att g-, k- och ng-ljudet ofta byts mot språkljuden t, d eller n.

Det är med hjälp av språklig uttrycksförmåga som barn kan hantera olika situationer och händelser samt kommunicera med andra och skaffa sig information, vilket påpekas i *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018). Rygvold (2010, s. 196) nämner att utmaningar gällande språkljud påverkar olika barn på olika sätt. Barn reagerar olika på kommunikationssvårigheter, en del barn drar sig undan, andra blir frustrerade när de inte blir förstådda och sen finns det barn som det inte tycks spela någon roll för.

Barn med språkliga utmaningar har ofta utmaningar med att förstå, lära sig och använda ord. Eftersom den lexikala förmågan är en central del i den språkliga förmågan kommer brister i den att påverka på ett negativt sätt inom andra områden i språket. Speciellt den morfologiska utvecklingen påverkas av brister i den lexikala förmågan. (Nettelbladt & Salameh, 2007, s. 232).

Rygvold (2010, s. 204) tar upp utmaningar gällande morfologi som innebär att barnet har svårigheter med att analysera ord i dess mindre enheter samt ordens böjningsformer. Vidare nämner Rygvold (2010, s. 204) syntaktiska utmaningar som innebär att barnet använder sig av ofullständiga satser eller ovanligt korta satser samt att barnet kan ha utmaningar med att uppfatta och förstå innebörden i längre och mer komplexa meningar.

Både Rygvold (2010, s. 204) och Bruce m.fl. (2016, s. 72) tar upp semantiska utmaningar som innebär att barnet har svårt att förstå ord och begrepp och även svårt med användningen av ord och begrepp på ett relevant sätt. Rapin och Allen (1983, refererade till i Nettelbladt och Salameh, 2014b, s. 396) tar upp typiska drag hos barn som har en semantisk-pragmatisk störning. Några typiska drag är att språket ofta inte är kommunikativt, barnet har påtagliga utmaningar med att delta i samtal, utmaningar med att förstå samhängande tal och ordagrant upprepande av vad som sagts till dem.

Pragmatiska utmaningar innebär att barnet har utmaningar med igenkänning och användning av språkliga fel (Rygvold, 2010, s. 205; Nettelbladt & Salameh, 2007, s. 20). Enligt Nettelbladt och Salameh (2007, s. 21) kan pragmatiska utmaningar vara svåra att upptäcka eftersom de sällan visar sig vid kartläggning och språktest utan

kanske bara visar sig i vissa situationer, till exempel när det gäller att förstå sammanhängande prat i samlagen. Nettelbladt och Salameh (2014a, s. 331) påpekar att pragmatiska utmaningar märks först när barnet går in i samtal med andra människor. Håkansson och Hansson (2007, s. 189) tar upp att utmaningar med att förstå språket ofta innebär att det finns en gravare språkstörning hos barnet.

Vidare menar Håkansson och Hansson (2007, s. 171, 173) att utmaningar med att bilda grammatiska meningar kan vara ett centralt symptom på språklig utmaning. Utmaningar med grammatiken visar sig oftast i utelämnningar och ersättningar inom de olika domänerna: ordet, satsen, frasen och texten. Bruce m.fl. (2016, s. 73) nämner att grammatiska utmaningar innebär att orden kommer i oordning och är oböjda.

De språkliga utmaningarna hos barn kan ändra karaktär allteftersom på grund av att språket utvecklas. Barns språkförmåga är inte statiskt när det gäller språkliga utmaningar, utan precis som för barn som inte har någon språklig utmaning utvecklas också språket hos barn med språkliga utmaningar. (Nettelbladt & Salameh, 2007, s. 26).

Rygvold (2010, 205–206) nämner även att barn som har språkliga utmaningar också kan försenas i den kognitiva, emotionella och sociala utvecklingen, vilket kan innebära att de får svårt att kommunicera i lek och svårt med socialt samspel både med vuxna och jämnåriga. Dessa barn kan beskrivas som omogna, rastlösa, beroende av sina föräldrar, aggressiva och utåtagerande. Grunden till barnets beteende i liknande fall kan alltså bero på barnets språkfärdigheter även om problemet uppstår till exempel i leken med jämnåriga.

Rygvold (2010, s. 186, 197) menar att det mest typiska är att föräldrar och personal på daghem börjar notera och oro sig över språket när barnet närmar sig fyra till fem års ålder. Bruce m.fl. (2016, s. 63) nämner att många pedagoger i Sverige brukar satsa på två omfattande screeningar gällande språkutvecklingen. Den första screeningen brukar utföras när barnen är cirka två och ett halvt till tre år och den andra när barnet är kring fyraårsåldern, men redan långt innan dessa screeningar har man undersökt barnets förutsättningar för språkutvecklingen. Man har redan undersökt barnets ögonkontakt,

samspel, svarsleende samt förmåga till att rikta uppmärksamheten mot något gemensamt.

När föräldrar och personal börjar notera och/eller oroa sig för ett barns språk, menar Rygvold (2010, s. 186) att en vanlig beskrivning av problemen kan vara att barnet pratar mycket lite men förstår allt som sägs. Detta kan stämma överens med barnets språkkunskap och språknivå, men det behöver inte göra det. Ett barns språkförståelse och utmaningar med att förstå språket visar sig inte helt tydligt och kan därför vara sämre än vad vuxna tror. Detta kan bero på bland annat att barnet är bra på att tolka olika tecken och gester i olika kommunikationssituationer och på att vuxna för det mesta är goda samtalspartners, vilket innebär att den vuxne tolkar vad hen tror att barnet menar samt förstår.

Empiriska studier har visat att andraspråksinläring är komplext. Tidigare har man trott att vid inläring av ett andra språk räcker det att jämföra det med det första språket och endast lära ut det som är olika mellan de två språken. Studier har visat att det krävs mer än så för att lära sig ett andraspråk: ålder, miljö och motivation. För att som lärare bättre kunna stöda språkinlärningsprocessen är det bra att ha kunskap om de variationsmöjligheter som finns i språk och om vanligt förekommande fenomen. (Håkansson, 2019, s. 99–100)

Gällande flerspråkiga barn så har Björk-Willén (2006) gjort en studie som påvisar barns kreativitet och pragmatiska skicklighet vid kommunikation även då det än idag finns en enspråkig norm som råder inom småbarnspedagogiken. Bruce m.fl. (2016, s. 51) menar att man skulle kunna se det som så att när det gäller kommunikationsproblem är det ”pedagogernas felaktiga förväntningar” som är en riskfaktor för det och inte barnets flerspråkighet och flerkulturalitet i sig. Bruce m.fl. (2016, s. 51) hänvisar till Krohnert (2007) och Salameh (2003) som båda nämner att det är viktigt att komma ihåg att språkliga utmaningar drabbar inte bara ett av barnets språk, utan det drabbar alla språk som barnet har (se även Salameh, 2019, s.74).

3.3 Språkstödjande arbetssätt

I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) understryks det att ett av småbarnspedagogikens uppdrag är att stödja barns utveckling av både språkliga kunskaper och färdigheter. Vidare nämns det att en av utgångspunkterna i *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) är att man för varje barn ska beakta de språkliga aspekterna i småbarnspedagogikens verksamhet. Direkt när ett behov av stöd identifieras ska stöd ordnas för barnet på ett ändamålsenligt sätt. Stödet ska ordnas utifrån styrkor hos barnet och behovet av stöd.

Enligt Social- och hälsovårdsministeriet (2005) kontrollerar man språket i samband med att barnet besöker barnrådgivningen. Det man kontrollerar på barnrådgivning är om barnet är på den språknivå som förväntas enligt åldern, till exempel när barnet är två år kontrollerar man om hen använder sig av tvåordssatser, kan följa enkla instruktioner, förstår förbud och kan benämna bekanta föremål på bild. När barnet är tre år kontrollerar man på barnrådgivningen om hen använder sig av treordssatser och om hen kan använda sig av korrekta pluralformer och när barnet är fyra år ligger fokus på om hen använder tre- till fyraordssatser och om talet är lättförståeligt. Det är först när barnet är fem år som man på rådgivningar i Finland använder ett standardiserat test för att testa barnets språk.

Rygvold (2010, s. 215) och Petersson (2003, s. 174) nämner att samarbetet mellan alla personer i barnets omgivning är avgörande när det gäller språkutvecklingen, det är viktigt att alla är delaktiga i vad barnet behöver lära sig (se även Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 54). Rygvold (2010, s. 215, 211) menar att föräldrar och personal måste tillsammans hitta strategier för att hålla varandra orienterade och det är viktigt att alla vuxna ställer lika krav på barnet. Petersson (2003, 173) påpekar även att det är viktigt att det finns en trygghet och tillit mellan vuxna och barnet så att barnet vågar och känner att hen vill kommunicera med den vuxne och så småningom med andra också.

Åtgärderna som man sätter in för barn med språkliga utmaningar bör ha sin utgångspunkt i barnets ålder och barnets kunskap. Man behöver också reflektera över vad som kan vara de bakomliggande orsakerna till de språkliga utmaningarna samt

reflektera över hur barnet reagerar på sina språkliga utmaningar. Om barnet har flera språkliga utmaningar kan det vara svårt att veta var man ska börja, men det man behöver tänka på är vilken språklig utmaning som ger barnet störst glädje att behärska samt vilka som är enklast att stöda under träning. (Rygvold, 2010, s. 200, 202).

Strömqvist (2007, s. 67) menar att man som vuxen ofta reagerar på barns yttranden genom att man utvecklar dem, till exempel om ett barn säger ”där bok” så svarar man som vuxen ”ja där är boken”. Genom detta får barnet en modell för hur hen själv kan utveckla sin yttranden.

I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) påpekar man att i flerspråkiga miljöer ska man uppmuntra barnen att kommunicera med varandra. Tvåspråkiga barn behöver få stöd i båda språken och man ska uppmuntra till användning av båda, då de är av stor betydelse både för identitets- och språkutvecklingen. När det gäller barn som är flerspråkiga eller barn vars modersmål är ett främmande språk är det av stor vikt att de får stöd i att utveckla sina språkkunskaper samt kulturella och språkliga identiteter.

När det gäller barns språkliga utmaningar finns det en tumregel man kan följa som von Tetzchner (2016, s. 211) tar upp. Tumregeln är att ”ju yngre barnet är, desto mindre behöver man påpeka eller prata om” den språkliga utmaningen. Det är viktigare att man stärker det fungerande språket och själv utgör en god språklig modell samt skapar situationer där man ger barnet möjlighet att utveckla sitt språk. Därför är det viktigt att pedagogerna är språkligt medvetna. Rygvold (2010, s. 200) nämner att det finns indirekta åtgärder när man arbetar med barns språkutveckling. En indirekt åtgärd är att man ger barnet goda förebilder när det gäller språket och att man som vuxen inte påpekar alla fel barnet uttalar utan istället upprepar man ordet korrekt samt drar ner på kraven om att alla ljud måste uttalas korrekt.

Att ha ett barn, vars uttal man inte förstår, att upprepa sig allt för många gånger är enligt Bruce m.fl. (2016, s. 25) och Rygvold (2010, s. 200) ingen vidare bra idé och man bör vara återhållsam med det. Man kan gå till sig själv och fundera över hur man själv reagerar när någon ställer frågan ”va?” till en alltför många gånger och till sist ger man kanske upp och väljer att inte säga något överhuvudtaget (Bruce m.fl., 2016).

Även att hela tiden bli ifylld när man talar eller att någon för ens talan kan vara mycket irriterande för barnet, menar von Tetzchner (2016, s. 220). Bruce m.fl. (2016, s. 25, 67) och von Tetzchner (2016, s. 200) menar att det påverkar barnets självkänsla samt självuppfattningen negativt om någon hela tiden ber hen upprepa sig, talar för barnet eller fyller i barnets prat.

Ett barn som har fått uppleva att andra inte förstår vad hen säger, försöker förmedla, bör enligt Bruce m.fl. (2016, s. 67–68), få komma till någon som kan lyfta bort känslan av misslyckande. Vem den här personen än är, det kan vara vem som helst (en speciallärare, en logoped, eller annan), så måste hen ha en djup kunskap samt medvetenhet om språkutveckling och även om språkliga utmaningar. Alla vuxna som finns i barnets omgivning behöver dessutom få handledning i hur de kan vara goda samtalspartners till barnets utforskande gällande kommunikation och språk.

Som vuxen behöver man vara uppmärksam på att man inte visar för barnet sin oro över hens sätt att prata (von Tetzchner, 2016, s. 220). Förstärkning är en viktig process inom språkinlärning, förstärkning handlar inte endast om beröm. Rygvold (2010, s. 210–211) menar att förstärkning innebär det som von Tetzchner (2016, s. 220) nämner – att man visar barnet att man lyssnar på barnet samt är intresserad av vad hen har att säga. von Tetzchner (2016, s. 220) påpekar också vikten av att man skapar en avslappnad samtalssituation eftersom det har positiva effekter på barns språkutveckling. Det är också viktigt att man gör det barnet har bett en om att göra även om språket kanske inte varit fullständigt och korrekt – på detta sätt kan man ge en positiv känsla hos barnet gällande språk då man visar på förståelse (Rygvold, 2010, s. 210–211).

Rygvold (2010, s. 200) anser att målet när man arbetar med barn som har utmaningar med språkljud är att barnets kommunikation och tal ska bli så tydligt som möjligt för att undvika negativa konsekvenser gällande samspel och kommunikation med andra. Bruce m.fl. (2016, s. 25, 67) nämner att som vuxen behöver man försöka tolka och förstå vad barnet säger utifrån situation och sammanhang samt genom det man vet om barnet och hens intressen och vardag.

Genom att stimulera språkliga strukturer så kan strukturerna sedan kopplas till ett innehåll samt en betydelse och genom det kan de språkliga strukturerna bli konkreta,

möjliga att manipulera samt möjliga att jämföras. Rygvold (2010, s. 203) anser att det är en viktig del av språkutvecklingen, speciellt för de barn som har fonologiska utmaningar, att lära sig minimala par, vilket innebär ord där det endast är ett fonem som skiljer ordens betydelse åt (se även Bruce m.fl., 2016, s. 88). Bruce m.fl. (2016, s. 23) påpekar att för att ett barn ska kunna bemästra samt utveckla språket måste språkets alla olika delar synliggöras, för annars blir det svårt att veta var man ska börja. Innan arbetet med språket kan börja måste man identifiera språket för att sedan, enligt Rygvold (2010, s. 200) kunna medvetandegöra och träna språkljudsproduktionen i vardagliga situationer, till exempel i samlingen.

Som ett steg i arbetet med språkljudsutvecklingen, menar Rygvold (2010, s. 200–201) att man kan tillsammans med barnen gå igenom hur det ser ut i munnen och i halsen. Man tittar på läpparna, tungan och tänderna, pratar om att blåsa, suga och tugga. Med hjälp av tungan kan man ta reda på hur det ser ut inuti munnen. Med hjälp av speglar kan man sedan titta och fundera på hur munnen formas när olika ljud produceras. Stendahl (1980, refererad till Rygvold, 2010, s. 201) menar att med hjälp av lekar som rör sugande, blåsande eller tuggande kan barnen lära sig använda hela talapparaten.

Petersson (2003, s. 173–174) menar att barnet behöver få stöd till att kunna själv, till att veta och känna att hen kan själv oavsett vad det handlar om. Både Petersson (2003, s. 173–174) och Rygvold (2010, s. 210–211) menar att barn behöver få använda sitt språk och vidareutveckla det. Man behöver prata med barnet om vad man gör så att barnet får en förståelse för varför vi har ett språk och få förankring i olika begrepp och ord. Rygvold (2010, s. 212) nämner att ju yngre barnet är desto viktigare är det att man pratar om vardagliga saker som olika objekt och aktiviteter. Det är en viktig faktor för barns språkutveckling att man som vuxen samtalar med barnen, både om sådant som sker här och nu och som finns runtomkring oss och om saker längre fram och vad som hänt eller ska hända (Liberg, 2017, s. 80–81). Att prata om vad vi gör, ser, hör och känner hjälper barnet att koppla ihop språkliga uttryck till händelser, saker och intryck (Rygvold, 2010, s. 212). Bjar (2007, s. 114–115) nämner att när vuxna samtalar med barn, talar de ofta om sådant som finns i barnets vardag och dagsrutiner, som till exempel mat, leksaker, kläder, kroppen och familjen.

Motivation är en viktig del i språkinläringen (Rygvoid, 2010, s. 210–211). ”Att hitta aktiviteter som tilltalar barnet kan alltså vara ett stort steg mot språktillägnet” (Ladberg, 2000, refererad till i Lindö, 2009, s. 75). Man lär sig ett språk genom att man använder det och genom att man förstår vad man har för nytta av det. Man kan stärka barnets motivation genom att man visar för barnet hur bra och enkelt saker kan fungera med hjälp av det verbala språket. Man kan också stärka motivationen för inläring genom att utgå från och använda sig av barnets intressen. (Rygvoid, 2010, s. 210–211).

Bruce m.fl. (2016, s. 88) tar upp visuella och auditiva faktorer som är viktiga att tänka på när det handlar om att skapa lärmiljöer med god språklig stimulans som stöder barn med språkliga utmaningar. I fråga om det visuella stödet innebär det att man kan behöva plocka ner saker från väggarna, plocka undan grejer från golvet och se till att det är ordning på hyllorna så att ögonen får möjlighet att vila lite. Även Petersson (2003, s. 173–174) tar upp att det är viktigt att skapa så goda möjligheter till att lyssna så bra som möjligt. Bruce m.fl. (2016, s. 88) och Petersson (2003, s. 173–174) menar att auditivt stöd i miljöerna kan ges genom att man avlägsnar ljud som är påfrestande, till exempel buller, samt dämpar onödigt starka röster. Även genom att tänka på betoning, röstläge, volym och tempo när man pratar kan man stöda det auditiva. Trots att den fysiska miljön behöver vara lugn behöver man som pedagog även skapa stimulerande miljöer där det finns möjligheter för experiment, erfarenheter och upplevelser.

Genom att leka olika lekar i vilka man får uppleva saker med de olika sinnen; syn, känsel, hörsel, lukt, muskel- och balanssinne, kan man stimulera barn till mer nyanserat språk om man utbyter sina erfarenheter och upplevelser. (Lindö, 2009. S. 120).

Barns språkutveckling behöver få stöd av en mångsidig språkmiljö, det påpekas i *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018). Språklig stimulans är inte någon stillasittande och passiv aktivitet utan tvärtom, handlar den om ömsesidighet och samspel (Rygvoid, 2010, s. 212). Bruce m.fl. (2016, s. 88–89) nämner att språkstimulering måste upprepas, det räcker inte med någon gång nu och då, utan det måste upprepas och återkomma regelbundet. Viktigt är också att man arbetar språkstimulerande utifrån barnets erfarenheter och intressen. Rygvoid (2010,

s. 210–211) nämner även att perception, motorik, uppmärksamhet och minne är alla grundläggande faktorer för den språkliga stimulansen.

Björk-Willén (refererad till i Edwards, 2019, s. 21) påpekar att flerspråkiga barn i Sverige behöver få stimulans till att använda det svenska språket på en nivå som är ovanför vardagssamtalet så att de får ett tillräckligt språk för att senare klara av skolundervisningen.

I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) poängteras det att barn kan vara på olika nivåer i språkutvecklingen även om barnen är i samma ålder. Det är viktigt att man som pedagog ser till att barn med språkliga utmaningar får möjlighet till att leka och umgås med många olika barn som är i varierande åldrar och på olika nivåer gällande språkutvecklingen (Bruce, Hansson & Nettelbladt, 2010). Bruce m.fl. (2016, s. 93) nämner vidare att det är nyttigt att pedagogen introducerar lekar och spel tillsammans med barnen i gruppen eftersom det är till stor hjälp för barn som har språkliga utmaningar då de genom detta kan få en förståelse på förhand som sedan krävs för att hen ska kunna medverka i aktiviteten på ett självständigt sätt.

Vuxna som befinner sig i barns omgivning behöver, enligt von Tetzchner (2016, s. 220), rikta sin uppmärksamhet mot det egna sättet att kommunicera eftersom man är en språklig förebild för barn. Man behöver reflektera över vilka betydelser man sätter in i uttryck och ord, om hur man använder en viss fras eller visst ord, hur man tolkar, förstår, instruktioner i både tal och text. Detta är viktig kunskap och medvetenhet om att kunna stimulera och stödja barn i deras språkutveckling, speciellt de barn som är språkligt sårbara. Genom att vara en god förebild gällande språket som när man lyssnar, är närvarande och bekräftar kan man hjälpa barnet väldigt mycket. Hur omgivningen bemöter barnet spelar en väsentlig roll för att barnet ska få känna sig bekräftat och sett, att hen erkänns för den hen är. (Bruce m.fl., 2016, s. 23, 88, 90).

Som pedagog, vuxen, är man många gånger upptagen med det man vill förmedla så att själva språket blir osynligt och nästan tas för givet. På grund av detta kan det vara svårt att bli medveten och höra hur man uttalar olika språkljud, ord och satser samt att uppfatta hur man formar och färgar sitt tal genom röst och tonläge. För att bli medveten

om hur man talar kan man ta hjälp av att testa olika dialekter för att komma fram till och upptäcka hur man själv talar. (Bruce m.fl., 2016, s. 23).

Både von Tetzchner (2016) och Petersson (2003) påpekar att det finns olika faktorer man verkligen behöver tänka på gällande sin egen kommunikation när man pratar med ett barn som har språkliga utmaningar. von Tetzchner (2016, s. 220) nämner att man ska tänka på att prata lugnt, lyssna, ta pauser, undvika att avbryta, titta på den som pratar samt undvika att använda invecklat språk. Utöver dessa nämner Petersson (2003, s. 177) att man ska tänka på intonation, styrka och uttryck, att man inte ger för många instruktioner i gången och att man använder sig av konkreta material så att barnet förutom att höra också får se och känna. Även Rygvold (2010) tar upp lite tips att tänka på när man pratar med barn med språkliga utmaningar. Rygvold (2010, s. 210–211) nämner att som vuxen behöver man också ta ögonkontakt med barnet för att fånga dess uppmärksamhet så att man får ett gemensamt fokus på aktiviteten. Rygvold (2010, s. 212) påpekar att man kan även behöva använda sig av tecken, kroppsspråk och gester medvetet för att ge barnet en möjlighet att tolka språkliga uttryck som en kommunikativ helhet. I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) nämns det att vid behov ska man med hjälp av tecken, bilder och föremål stöda barns språkförståelse.

Man behöver skapa goda arbetsrutiner samt vanor där man låter barnet aktivt delta i det praktiska arbetet. Övriga överraskningar kan vara förvirrande så det är bra om man förbereder barnet på morgonen om dagens innehåll, ett bra sätt är att man under morgonsamlingen går igenom schemat så barnet får en överblick av vad som kommer. (Petersson, 2003, s. 173–175).

Kulturell identitet och språk hör ihop. Det är viktigt att omgivningen tar hänsyn till barn som är flerspråkiga och som även har ett behov av alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, till exempel kan det handla om att man som lärare inom småbarnspedagogik har kunskap om vilket/vilka språk som familjen i fråga använder, hur de kombineras samt hur familjen kommunicerar. (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018c).

3.4 Trestegsstödet

Trestegsstödet består av tre olika stödnivåer och finns med i *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (Utbildningsstyrelsen, 2014). Stödnivå ett benämns som allmänpedagogiskt stöd, stödnivå två benämns som intensifierat stöd och stödnivå tre benämns som särskilt stöd.

Behovet av stöd ska antecknas i barnets plan och ”stödet ska i första hand ges genom olika flexibla arrangemang i barnets egen daghems- eller familjedagvårdsgrupp” (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 54).

Officiellt används inte trestegsstödet med barn inom småbarnspedagogiken i Finland utan det används i förskolan, vilket kan konstateras utifrån att trestegsstödet inte finns med i *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) men däremot finns med i *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (Utbildningsstyrelsen, 2014). Men om man läser beskrivningar över hur arbetet beskrivs gällande barn i behov av stöd inom småbarnspedagogiken, i den här avhandlingens fall gällande barn med språkliga utmaningar, kan man se att det till stor del ändå följer trestegsstödet.

I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) står det att i barnets plan för småbarnspedagogik ska man anteckna barnets behov av stöd, planerade stödåtgärder, hur stödet genomförs och ansvars- samt arbetsfördelningen. Läraren inom småbarnspedagogik eller specialläraren inom småbarnspedagogik, eller båda tillsammans, ansvarar för uppgörandet och utvärdering av barnets plan. När planen görs upp ska både barnet och dess vårdnadshavare få möjlighet att vara delaktiga. Planen och stödet ska granskas åtminstone en gång per år. Regelbunden utvärdering av hur stödet inverkar ska utföras och vid behov ändras planen.

I *Grunderna för förskoleundervisningen* (Utbildningsstyrelsen, 2014) beskrivs de tre olika stödnivåerna. I stödnivå 1 – allmänt stöd ingår det att barnets svårigheter ska förebyggas genom till exempel varierande arbetssätt, flexibel gruppindelning, pedagogiska arbetssätt och genom samarbete mellan personalen. Allmänt stöd innebär att man sätter in enstaka stödåtgärder med syfte att påverka situationer på ett tidigt

stadium. Man ger allmänt stöd direkt då behovet av stöd för ett barn uppstår. Det stöd som ges ska ingå i alla delar av verksamheten och det ska ske genom samarbete mellan personalen och vårdnadshavarna. Stödet kan ges i form av olika material och redskap som stöder barnet på ett adekvat sätt och passar verksamheten.

Stödnivå 2 – Intensifierat stöd, som nämns i *Grunderna för förskoleundervisningen* (Utbildningsstyrelsen, 2014), ges då stödinsatser som faller under och ges inom det allmänna stödet inte räcker till och intensifierat stöd ges så länge behovet finns hos barnet. Vanligt är att barnet behöver flera olika former av stöd. För att intensifierat stöd ska kunna ges måste en pedagogisk bedömning göras, en pedagogisk bedömning görs av personalen i samråd med föräldrarna för att identifiera barnets stödbehov och planera hur stödet ska genomföras. Ifall barnet är i behov av specialundervisning utreds och fattas beslut om den i det här skedet. Det stöd som ges inom intensifierat stöd ska finnas antecknat i barnets plan för lärande.

Stödnivå 3 – Särskilt stöd, som nämns i *Grunderna för förskoleundervisningen* (Utbildningsstyrelsen, 2014), ges till barn som inte kan i tillräcklig utsträckning uppnå de mål som finns för växande, lärande och utveckling. Ett barns förutsättningar för att uppnå målen för växande, lärande och utveckling kan påverkas av en allvarlig sjukdom eller ett handikapp. Särskilt stöd omfattar specialundervisning och andra stödåtgärder som barnet har behov av och är berättigad till enligt lagen om grundläggande utbildning (17 § 1 mom. (642/201)).

3.5 Material och verktyg för språkstöd

Som pedagog behöver man ha fördjupade kunskaper om tal-, språk- och kommunikationsutveckling hos barn men man behöver också ha kunskaper om hur man med hjälp av både en språkstimulerande och språkstödjande pedagogik kan stärka och stöda språkutvecklingen hos alla barn (Bruce m.fl., 2016, s. 22). Rygvold (2010, s. 215) nämner rollekar, dialoger, dramaövningar samt användningen av handdockor som exempel på olika ramar som språklig stimulans kan sättas inom. Bruce m.fl. (2016, s. 22) understryker även vikten av att pedagogen är språkligt medveten. Det är viktigt att pedagogen är språkligt medveten för att undvika ett för ensidigt fokus på

individens språkliga utmaningar och istället kunna sätta fokus på pedagogiska frågor som lärmiljöer och didaktik.

Det kan vara mycket krävande även om man på ett lekfullt sätt får prova på ramsor, rim, leta språkljud i ord, med mera, eftersom det bygger både på intresset för språk och på språklig medvetenhet menar Bruce m.fl. (2016, s. 92). Rygvold (2010, s. 212) anser dock att sånglekar, rim och ramsor är några mycket bra utgångspunkter för språklig stimulans, eftersom de bidrar på ett lekfullt men också på ett kravlöst sätt till möjlighet att prova på språkets rytm, delta i olika dialoger och prova på olika språkliga strukturer.

Rygvold (2010, s. 177) nämner att förutom att leka med olika ljud och modifiering av ljud så finns det flera olika tekniker som kan göra inläring av nya språkljud lättare. Till exempel vid inläring av tungspets-r kan man använda sig av ljudkombinationer som te-de och te-da, vid s-ljud kan man använda sig av t-ljud och att snabbt flytta tungspetsen neråt så att luftströmmen ändras och vid g- och k-ljud kan man ta hjälp av gurglande. I folkhälsans lekdatabas finns exempel på mun- och ljudsagolek som man kan använda i syfte att träna munmotoriken (Folkhälsan, u.å.a).

Bilder som stöd

Med hjälp av bilder kan man både bygga och komplettera språk utifrån individens behov och förutsättningar. Det finns individer som för att kommunicera med sin omgivning behöver bilder. När man väljer bilder som ska användas för att kommunicera och stöda samspel är det viktigt att man utgår ifrån individens behov och förutsättningar. Att stöda kommunikationen med hjälp av bilder blir endast funktionellt om förutsättningar för det skapas i lärmiljön. (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018a). Både när du behöver stöd i att förstå och att bli förstådd kan bildstöd vara till stor hjälp. (Rundell, 2017).

Bilder som stöd kan ha olika funktioner, bilden kan visa en specifik plats, aktivitet, sak eller person eller så kan bilden visa något mer generellt, alltså det är inte en bild av till exempel en specifik busshållplats utan det är en generell bild av en busshållplats (till exempel en ritad bild eller en symbol). Eftersom bilder som används som stöd för kommunikationen kan se olika ut och vara rätt personliga är det bra om det finns en

text under bilden som förtydligar så att vem som helst i omgivningen kan tolka och förstå bilden. (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018a).

Bilder som stöd kan även användas som ett kognitivt stöd. Exempel på när bilder fungerar som kognitivt stöd kan vara utveckling av begrepp och ordförråd, minnesstöd och tidsstruktur. En viktig aspekt av användningen av bilder som stöd är att det ökar självständigheten. Barnet får möjlighet att själv klara av att ta initiativ, uttrycka sin vilja och få respons, vilka alla är grundläggande kunskaper för att uppleva känslan av självständighet och delaktighet. (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018a).

Det finns ännu många som använder sig av traditionella scheman och pärmar med bilder, men inom det digitala så sker det mycket. Tack vare att det är smidigt att använda digitala bildstöd har bildstöd börjat användas mer mångsidigt och mer varierande, både gällande inom områdena pedagogik och kommunikation. (Rundell, 2017).

Konkreta material

Specialpedagogiska myndigheten (2018b) menar att med hjälp av konkreta föremål som finns runtom oss i omgivningen kan kommunikation med individer på en tidig utvecklingsnivå i olika åldrar stödjas. Med hjälp av bekanta föremål får individen stöd i att både minnas och förstå vad som ska hända. Konkreta föremål kan också fungera som underlag till samtal. Kommunikationen stimuleras och underlättas genom att man pekar på och pratar kring bekanta föremål.

Tecken som stöd

Barn som har språkliga utmaningar kan få stor hjälp med sitt språk genom att använda tecken som stöd (Södra Älvsborgs sjukhus, 2019). Tecken som stöd kallas även för TAKK – tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. TAKK är ett verktyg för att stöda kommunikationen. Svenska teckenspråket och TAKK är inte samma sak, men TAKK bygger på det svenska teckenspråkets tecken. (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018d).

Som stöd till barnets språkutveckling, menar Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018d) att man kan använda tecken som stöd tillsammans med talet. TAKK fungerar både som en ersättning för talat språk och det underlättar språkförståelsen. Tecken som stöd gör att man använder det naturliga kroppsspråket på ett strukturerat sätt (Södra Älvsborgs sjukhus, 2019). Syftet med TAKK är att förstärka talat språk genom att markera de viktigaste orden med hjälp av tecken. (Svenska Downföreningen, u.å.; Södra Älvsborgs sjukhus, 2019).

Ett barn som har språkliga utmaningar behöver få träna språket på en tydligare och lättare nivå, med tecken som stöd skapas en bro mellan att kommunicera och att tyst iaktta (Södra Älvsborgs sjukhus, 2019). Tecken är till för att både stöda barnet i att uttrycka sig och att förstå. Att använda tecken har många fördelar och det stöder språket på flera olika sätt (Södra Älvsborgs sjukhus, 2019; Svenska Downföreningen, u.å.). Tecken är något man kan se och känna, vilket gör att språket får stöd från flera sinnen när man använder tecken tillsammans med tal. Tecken är varaktigare eftersom man kan hålla dem kvar längre än vad du kan med ett talat ord och tecken har du alltid med dig – de kräver varken material eller redskap. I jämförelse med talat språk är tecken mycket mer konkreta, vilket innebär att barns förståelse ökar. Tecken får en vuxen att prata långsammare och för barnet blir det ett redskap för samspel innan språket/talet kommer. (Svenska Downföreningen, u.å. & Södra Älvsborgs sjukhus, 2019)

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018c) anser att TAKK även är ett bra verktyg när det gäller att stöda språkutvecklingen hos flerspråkiga barn. TAKK kan bra användas både i hemmet och i småbarnspedagogiken. På så vis blir TAKK en bro mellan språken, och det blir ett bra stöd tillsammans med bilder som stöd för språkutvecklingen på båda språken.

Böcker

För att barnen ska få ett tillräckligt stort ordförråd, menar Edwards (2019, s. 19), att de måste få prata, uppleva och läsa/bli lästa för, använda språket på olika sätt i kommunikationen, om både näromgivningen men också om världen som ligger

utanför den närmsta sfären. Boken stöder språkutvecklingen och utökar ordförrådet (Barnboksakademin, refererad till i Edwards, 2019, s. 29)

”Bilderböcker erbjuder en stor bredd av miljöer, detaljer, händelser, karaktärer, känslor, färger med mera att låta samtalet spinna runt. Faktaboken innehåller andra typer av texter och språkkonstruktioner, liksom särskilda termer och specifika ämnesord.” (Edwards, 2019, s. 19–20).

Bilderna i sig i en bilderbok kan fungera som utgångspunkt för samtal, vilket är av stor betydelse för den som inte har tillräckligt med språk för att tillgodogöra sig högläsningen. Att istället få en gemensam läsupplevelse tillsammans utifrån bilderna i en bok blir viktigt. Kring en bok behöver kommunikationen inte enbart ske verbalt, man kan också peka, titta, nicka, mötas med kroppsspråk, gester och blickar. (Edwards, 2019, s. 20).

För att barn överhuvudtaget ska intressera sig för litteratur krävs det både läsande vuxna och bra böcker. Det innebär att på daghemmet behöver det finnas böcker tillgängliga inom olika genrer som är relevanta samt en plan som främjar boksamtal och högläsning. (Edwards, 2019, s. 89).

Digitala verktyg

Rygvold (2010, s. 213) nämner att datorprogram kan bidra till att förstärka språket och språkliga uttryck och de kan också fungera som ett mer motiverande sätt att tillägna sig språket. När det kommer till att öva in någon specifik färdighet menar Rygvold (2010) att ett datorprogram kan fungera speciellt bra, som till exempel vid begreppsinnläring. Dock påpekas det att ett datorprogram inte kan ersätta aktiviteter som går ut på att språket används på ett kommunikativt sätt. National Association for the Education of Young Children och Fred Rogers Center for Early Learning and Children’s Media (2012) skriver att en gång i tiden var TV:n den nyaste teknologin, sedan kom video och datorn, men dagens barn växer upp i en miljö där teknologin utvecklas i snabb takt som inte ser ut som den gjorde när deras föräldrar och mor- och farföräldrar växte upp.

Tack vare den digitala revolutionen har kommunikationen för individer med språkliga utmaningar blivit mycket lättare. Efter att pekplattor och applikationer gjort intåg har det hänt mycket inom AKK. Både bilder och tecken är viktiga verktyg för kommunikationen. Idag finns det flera webbaserade versioner av bildstöd och många applikationer med många detaljerade bilder och symboler som gör att individen kan göra sig förstådd och förstå. (Rundell, 2017).

National Association for the Education of Young Children och Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media (2012) skriver att idag innefattar begreppet digitala verktyg ett brett sortiment av olika digitala enheter, som till exempel surfplattor, multitouch skärmar, mobiler, kameror, elektroniska leksaker, e-böcker, datorer, och så vidare.

International Literacy Association (2019) hänvisar till Academy of Pediatrics som menar att gällande användningen av digitala verktyg är det viktigt att man väljer sådana verktyg som syftar till utveckling och vars innehåll är lämpligt och av hög kvalitet. Academy of Pediatrics menar även att den sociala interaktionen är en viktig komponent för användandet av digitala verktyg. Billington (2016) nämner att teknik kan spela en viktig roll vid stödandet av tidig kommunikation och språkutveckling. Teknik, digitala verktyg, erbjuder oss nya möjligheter så som flera olika applikationer och interaktiva berättelser genom e-böcker.

Hoffman och Paciga (2013) nämner e-böcker som ett bra medel för att stöda barns språkutveckling. E-böcker är bra att använda för att de kan vara en mer engagerande inlärningsupplevelse samt för att e-böcker fungerar på ett annat sätt än tryckta böcker. Till exempel kan barn genom e-böcker lära sig tolka olika ljud- och visuella ledtrådar för förståelse. Genom interaktioner med andra kring text förvärvar barn många grundläggande aspekter inom språk, till exempel ordförråd.

National Association for the Education of Young Children och Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media (2012) påpekar att det inom småbarnspedagogiken är lärarens ansvar att välja ut lämpliga och ändamålsenliga digitala verktyg. Vidare understryker författarna att digitala verktyg inte ska ersätta

utomhusupplevelser, kreativ lek eller sociala interaktioner mellan barn och barn samt mellan barn och vuxen.

4. Forskningsansats, metod och material

I min studie undersöker jag vilka språkliga utmaningar som identifieras hos barn i åldrarna 3–4 år samt hur man som lärare inom småbarnspedagogiken beskriver sitt arbete för att stöda de barn som identifierats med språkliga utmaningar.

På basis av de ovanställda målen för min studie, redogör jag i detta kapitel för avhandlingens forskningsansats, metod och material. Jag beskriver forskningsansatsen och varför den valts för avhandlingen. Datainsamlingsmetoden presenteras och jag redogör för studiens undersökningsgrupp samt hur studien genomförts. Sedan går jag igenom hur bearbetning och analys av data har gått till och i de två sista avsnitten av kapitlet behandlas reliabilitet och validitet samt etiska överväganden.

4.1 Forskningsansats

Forskningsansatsen för studien är fenomenografi. Fenomenografi inriktar sig på beskrivning av människors olika sätt att förstå fenomen i omvärlden (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122; Stukát, 2012, s. 37). I fenomenografi riktar man sin uppmärksamhet mot olikheter gällande hur människor uppfattar något i omvärlden (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122). Trots att jag i den här studien även ser på likheterna är den här studiens forskningsansats fenomenografi eftersom också respondenternas olikheter lyfts fram. De fenomen jag är intresserade av utgår från lärare inom småbarnspedagogikens perspektiv. Hur de beskriver sitt arbete för att stöda barn med språkliga utmaningar samt vilka språkliga utmaningar som identifieras och hur de identifieras ute på fältet.

Den fenomenografiska analysmodellen för materialbearbetningen består av sju olika steg. Steg 1 är att bekanta sig med materialet, man läser igenom det insamlade materialet flera gånger tills man upplever att man känner materialet väl samtidigt som man gör anteckningar. Steg 2 kallas för kondensation och innebär att man försöker skilja ut de mest betydelsefulla ”uttalandena” genom att klippa ut delar eller stycken ur texten. Steg 3 är jämförelse och i det här steget försöker man hitta likheter och skillnader mellan respondenterna. I steg 4 grupperar man likheter och skillnader, det vill säga att man som forskare samlar de delar eller stycken som man ”funnit i olika

grupper och försöker relatera dem till varandra”. I steg 5 artikulerar man kategorierna, vilket innebär att man försöker finna essensen i kategorierna. Här bestämmer forskaren var gränsen ska gå mellan uppfattningar, det vill säga hur stor variationen får vara inom varje kategori. När man kommer till steg 6 namnger man kategorierna och steg 7, som kallas kontrastiv fas, innebär att man granskar alla delar och stycken som man klippte ut i steg 2 och ser om de kan passa i flera än en kategori (se avsnitt 4.4). (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 127–130).

4.2 Datainsamlingsmetod

För denna avhandling valde jag att metodologiskt göra en kvalitativ undersökning med kvantitativa drag. Den kvalitativa forskningen syftar till metoder som fokuserar på beskrivande data, som till exempel individers skrivna ord (Olsson & Sörensson, 2013, s. 55). Genom kvalitativ metod kan forskaren få kunskaper om sådant som kännetecknar olika fenomen (Olsson & Sörensson, 2013, s. 54), medan kvantitativa metoder ger uppgifter om mängd och antal i det insamlade materialet (Olsson & Sörensson, 2013, s. 55). Datainsamlingsmetoden för avhandlingen är enkätundersökning. Jag använde mig av en webbenkät. Datainsamlingsmetoden enkät valdes eftersom jag ville nå ut till flera delar geografiskt, vilket enligt Stukát (2012, s. 47) är ett bra argument för valet av metod. Stukát (2012, s. 47) menar att om man vill nå en större målgrupp kan en enkätundersökning var mer relevant än till exempel intervjuer.

Kvalitativ forskning innebär att man som forskare beskriver verkligheten genom data som är insamlad via talade eller skrivna ord (Fejes & Thornberg, 2009, s. 19). Enkätundersökningen för den här studien har frågor som tillåter såväl kvalitativa som kvantitativa analyser. I enkäten finns öppna frågor där respondenterna får svara med sina egna ord, dessa frågor ger möjlighet att kvalitativt analysera resultaten. De kvantitativa analyserna hör samman med frågor där respondenterna ska välja bland givna svarsalternativ. (Lindstedt, 2019, s. 102–103).

Enkäten är en kombination av både ostrukturerat och strukturerat frågeformulär. Till det ostrukturerade frågeformulärets drag hör de öppna frågorna, alltså de frågor där respondenterna får möjlighet att svara med egna ord (Stukát, 2012, s. 49). Till det strukturerade frågeformulärets drag hör de frågor där respondenterna ska svara med

hjälp av givna svarsalternativ (Stukát, 2012, s. 50). I den här studiens enkät har alltså en del frågor givna svarsalternativ där man kan välja endast ett alternativ. Andra frågor är flervalfrågor vilket innebär att respondenten kan välja fler än ett alternativ för att svara på frågan (Stukát, 2012, s. 51).

Trots att en del frågor i enkäten kan analyseras kvantitativt räknas inte några statistiska samband på grund av att antalet respondenter är relativt få (32 personer). De kvantitativa analyserna används när jag jämför kategorier med varandra och antalet svar i och mellan kategorier.

För att få fram frågor till enkäten utgick jag ifrån forskningsfrågorna. Jag funderade vad för typer av frågor som jag behöver ställa i enkäten för att mina forskningsfrågor skulle bli besvarade. Jag formulerade frågor som jag ansåg att skulle ge mig relevanta svar från respondenterna. För att få fram olika svarsalternativ till frågor som berör verktyg och material tog jag stöd av litteratur. När jag valt ut de frågor som jag ansåg att skulle vara relevanta gjorde jag en pilotstudie för att få svar på om frågorna var ställda på ett sätt så att jag skulle få de svar jag behövde. Efter pilotstudien ändrade jag några formuleringar innan jag skickade ut den slutgiltiga enkäten. Enkäten består av 22 frågor varav 13 är slutna frågor och 9 är öppna frågor (se enkät i bilaga 4).

4.3 Genomförande av undersökningen

När jag hade enkätfrågorna klara gjorde jag en pilotstudie. Jag skickade min enkätundersökning till två personer som har kunskaper inom småbarnspedagogik samt till en studiekamrat. Eljertsson (2019, s. 99) rekommenderar att man gör ett stickprov på sin undersökning genom att låta några som liknar dem enkäten är tänkt för, att besvara enkäten. Syftet med en pilotstudie är att man genom den kan få reda på om de som svarar på enkäten tolkar frågorna på samma sätt som den som konstruerat frågorna (Eljertsson, 2019, s. 99). Eljertsson (2019, s. 100) påpekar att innan frågeformuläret når sin slutgiltiga version är det naturligt att en studiekamrat testat frågorna.

Utifrån min pilotstudie kunde jag se att sju frågor behövde omformuleras så att respondenterna skulle tolka frågan så att deras svar svarade på det jag ville ha svar på. Detta kunde jag konstatera genom att jag fick mycket breda svar av de två som deltog

i pilotundersökningen samt att de hade svarat olika. Jag formulerade om frågorna och bad sedan en studiekamrat besvara enkäten. När min studiekamrat besvarat enkäten kunde jag konstatera att frågeformuleringarna förbättrats. I samband med att dessa tre personer besvarade enkäten fick jag bekräftat att tekniken fungerade. Vidare frågade jag dem och fick fram hur lång tid det ungefär hade tagit dem att besvara enkäten.

Forskaren behöver fundera vilken målgrupp undersökningen bör rikta sig till för att hen ska få in relevanta och nödvändiga data. (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 54). Den här studien riktar sig till lärare inom småbarnspedagogik som arbetar med barn i åldrarna 3–4 år. Studien har utförts i Svenskfinland. Jag inledde med att ta kontakt med chefer för småbarnspedagogik i olika kommuner inom Svenskfinland. Jag kontaktade dem via epost, i vilken jag anhöll om forskningslov i respektive kommun (se bilaga 1). När jag fått godkänt av chefen för småbarnspedagogik i respektive kommun kunde jag gå vidare i processen.

Nästa steg var att kontakta föreståndare i kommuner. Eftersom jag valt att göra en enkätundersökning bad jag föreståndarna att vidarebefordra ett epost-meddelande till sina anställda lärare inom småbarnspedagogik som arbetar i grupper med barn som är i åldrarna 3–4 år. Jag kontaktade 17 föreståndare runt om i Svenskfinland. Föreståndarna meddelade mig hur många anställda de hade som tillhörde min målgrupp och totalt gick enkäten ut till 78 lärare inom småbarnspedagogik som arbetar med barn i åldrarna 3–4 år. I epost-meddelandet som gick ut berättade jag kort om mig själv och mina studier samt vad enkätundersökningen handlade om (se bilaga 2). I samband med enkäten skrev jag också ett följebrev där det stod vem jag är och vad jag studerar, vem enkäten riktar sig till, studiens syfte, information om att resultaten kommer behandlas konfidentiellt samt förklaring av begreppet språkliga utmaningar (se bilaga 5). Följebrevet ska skrivas på ett enkelt och sakligt sätt och med ett språkbruk som målgruppen förstår (Eljertsson, 2019, s. 123).

Efter cirka fem veckor utan tillräckligt många besvarade enkäter skickade jag ett epost-meddelande till föreståndarna och bad dem vidarebefordra min påminnelse till deras anställda lärare inom småbarnspedagogik. Nu fick lärarna inom småbarnspedagogik tydlig information om att enkäten behövde bli besvarade inom två veckor. Av de 78

lärare inom småbarnspedagogik som enkäten gick ut till besvarade 32 av dem enkäten. Detta ger enkätundersökningen en svarsprocent på 41%.

4.3.1 Bortfall

När en person inte deltar i undersökningen benämner man det bortfall och ibland som externt bortfall. En person som inte deltar i undersökningen kan inte ersättas av en annan person. (Eljertsson, 2019, s. 29). Moser och Kalton (1971, refererad till i Bell, 2016, s. 184) anser att bortfall innebär problem. Det innebär problem eftersom de som inte väljer att besvara undersökningen skiljer sig från dem som gör det.

Eftersom ett stort bortfall kan ge studien skeva resultat bör man alltid anstränga sig för att minimera bortfallet och samla in så många svar som möjligt. Att minimera bortfall och samla in så många svar som möjligt kan göras genom att forskaren motiverar de som hen vill att ska delta till att delta eller skickar ut påminnelser. (Bell, 2016, s. 184). För den här studien skickades en påminnelse ut efter några veckor, vilket resulterade i att några fler svar på enkätundersökningen kom in. Enkätundersökningen skickades ut till 78 lärare inom småbarnspedagogik varav 32 besvarade den. Då svarsprocenten var 41% innebär det samtidigt att det externa bortfallet var över hälften (59%).

Om det förekommer bortfall på enstaka frågor i enkäten brukar man benämna det internt bortfall. (Eljertsson, 2019, s. 29). I enkätundersökningen finns ett minimalt internt bortfall då två respondenter inte besvarat en fråga. Frågan som inte besvarades av de två respondenterna var vilket årtal de utexaminerades som lärare inom småbarnspedagogik. Frågorna var frivilliga att svara på vilket kan vara orsaken till att de valt att inte besvara frågan.

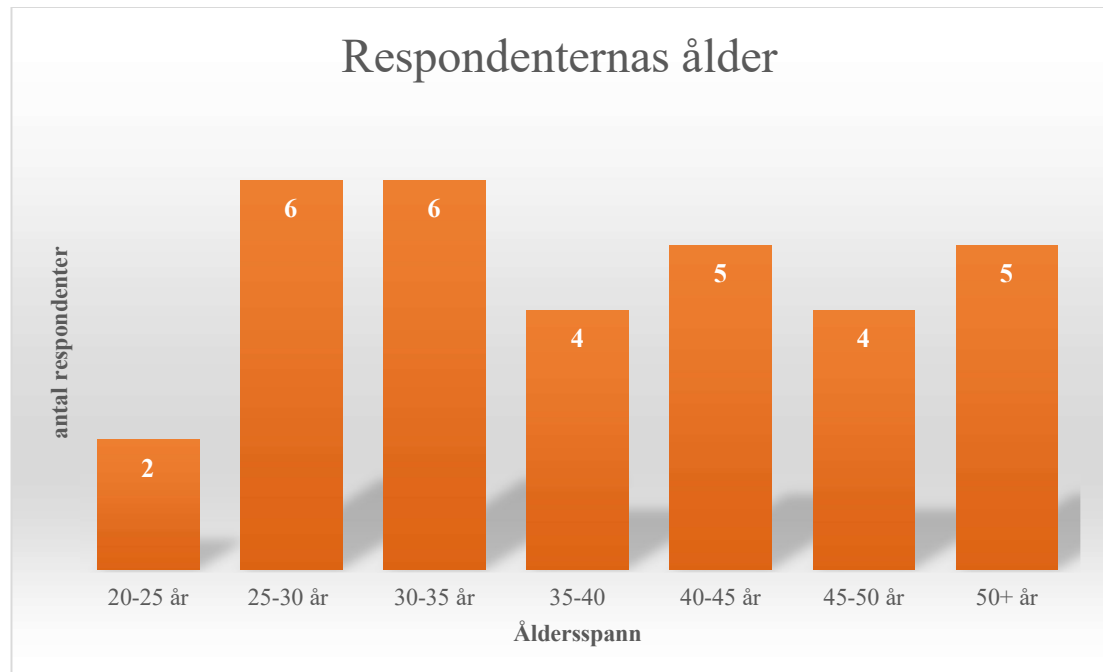
4.3.2 Beskrivning av undersökningsgruppen

Enkäten riktar sig till lärare inom småbarnspedagogik som arbetar med barn i åldrarna 3–4 år. Antalet respondenter som svarat på undersökningen är 32, de representerar olika åldrar och har blivit examinerade som lärare inom småbarnspedagogik och förskola olika årtal. De har varierande professionell bakgrund, både vad gäller hur

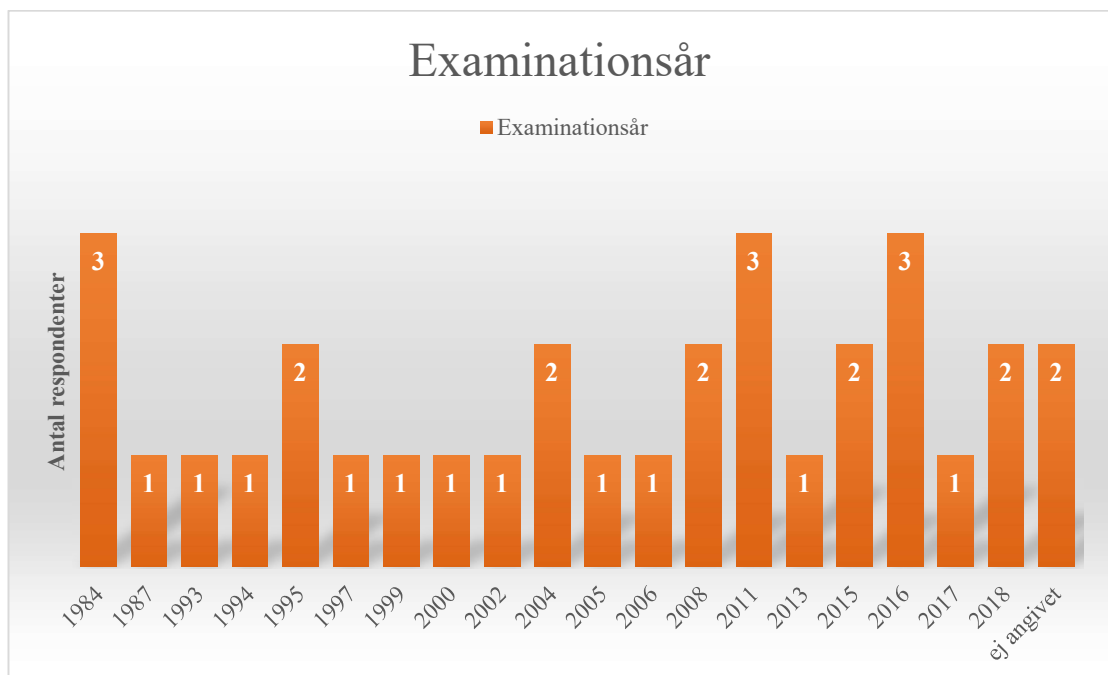
många år de arbetat inom småbarnspedagogik och förskola samt hur många olika daghem och förskolor de varit anställda på.

Gällande respondenternas åldrar finns det respondenter mellan åldersspannet 20–50+ år. Fördelning enligt ålder visas i tabell 1.

Tabell 1. *Fördelningen av respondenternas ålder.*



De flesta respondenterna ligger inom två åldersspann. 6 respondenter ligger inom åldersspannet 25–30 år och 6 respondenter ligger inom åldersspannet 30–35 år. Lägst antal respondenter (2 lärare) finns i åldersspannet 20–25 år. Bland respondenterna finns de lika många inom åldersspannen 35–40 år och 45–50 år (4 lärare för respektive span) och det finns också lika många respondenter i åldersspannen 40–45 år och 50+ år (5 lärare för respektive span). Av tabell 2 framgår hur många respondenter som utexaminerats som lärare inom småbarnspedagogik samma årtal.

Tabell 2. *Fördelningen av respondenternas examinationsår.*

När man tittar på tabell 2 kan man se att årsspannet för när respondenterna blivit utexaminerade lärare inom småbarnspedagogik och förskola är stort, de som utexaminerades tidigast blev färdiga med studierna år 1984, medan de som utexaminerats senast blev klara år 2018. Tabell 3 visar att det finns både de som mycket troligt gått direkt vidare eller med något enstaka mellanår gått vidare till utbildning för lärare inom småbarnspedagogik och så finns det de som tagit examen under ett senare skede i livet.

Tabell 3. Respondenternas ålder respektive examinationsår.

| RESPONDENT | ÅLDER | EXAMINATIONSÅR |
|------------|-------|----------------|
| 12, 24, 31 | 50+ | 1984 |
| 29 | 50+ | 1987 |
| 15 | 45–50 | 1993 |
| 5 | 45–50 | 1994 |
| 8, 28 | 45–50 | 1995 |
| 6 | 40–45 | 1997 |
| 13 | 40–45 | 1999 |
| 11 | 50+ | 2000 |
| 9 | 40–45 | 2002 |
| 1, 4 | 35–40 | 2004 |
| 25 | 35–40 | 2005 |
| 19 | 30–35 | 2006 |
| 2, 30 | 30–35 | 2008 |
| 10, 16, 26 | 30–35 | 2011 |
| 21 | 40–45 | 2013 |
| 23, 32 | 25–30 | 2015 |
| 3, 7, 17 | 25–30 | 2016 |
| 22 | 25–30 | 2017 |
| 18 | 35–40 | 2018 |
| 27 | 20–25 | |
| 14 | 20–25 | Ej angivet |
| 20 | 40–45 | |

De flesta har utexaminerats till lärare inom småbarnspedagogik och förskola i en ålder som tyder på att de direkt har börjat studera till lärare inom småbarnspedagogik och förskola efter att de tagit studenten vid ett gymnasium eller examen vid en yrkesskola. Tre respondenter har dock utexaminerats till lärare inom småbarnspedagogik och förskola när de varit äldre vilket tyder på att de arbetat eller studerat något annat innan de började studera till lärare inom småbarnspedagogik och förskola. I enkäten har två respondenter inte angivit sitt examinationsår.

Även om man tagit examen till lärare inom småbarnspedagogik ett visst årtal vid en viss ålder så behöver det inte betyda att man endast arbetat inom småbarnspedagogik och förskolan först efter att man tog sin examen. Tabell 4 visar antalet år olika respondenter har arbetat inom branschen i förhållande till deras ålder.

Tabell 4. *Antal år respondenterna arbetat inom småbarnspedagogik samt respondenternas ålder.*

| ANTAL ÅR INOM BRANSCH | RESPONDENTER | ÅLDER |
|------------------------------|---|----------------------|
| 1–3 år | 3, 7, 14, 17, 18, 23, 27, 32 | 20–30 år |
| 3–6 år | 21, 25, 30 | 30–45 år |
| 6–9 år | 10, 16, 22, 26 6 | 25–35 år 40–45 år |
| 9–12 år | 19 | 30–35 år |
| 12–15 år | 1, 2, 4, 9 11 | 30–45 år 50+ år |
| 15+ år | 5, 8, 12, 13, 15, 20, 24, 28, 29, 31 | 40–50+ år |

Respondenterna har varit anställda på olika antal daghem, allt från 1 daghem till fler än 5 daghem. I tabell 5 kan avläsas vilka respondenter som arbetat på flera olika daghem samt hur många år respektive respondent arbetat inom branschen.

Tabell 5. *Antalet daghem som respondenterna varit anställda på samt antal år inom branschen.*

| ANTAL DAGHEM | ANTAL ÅR INOM BRANSCH | RESPONDENT |
|---------------------|--|--|
| 1 | 1–3 år 15+ år | 7 20 |
| 2 | 1–3 år 3–6 år 6–9 år 12–15 år 15+ år | 3, 14, 17, 18, 23, 27, 32 21, 25, 30, 16, 22 4 5, 12, 24, 29, 31 |
| 3 | 6–9 år 12–15 år 15+ år | 6 1, 11 13 |
| 4 | 6–9 år 12–15 år 15+ år | 10, 26 9 8, 28 |
| 5 | 9–12 år | 19 |
| 5+ | 12–15 år 15+ år | 2 15 |

I tabell 5 kan man notera att antal år man arbetat inom småbarnspedagogik inte behöver ha någon inverkan på antalet daghem man varit anställd på. Att man arbetat flera år

inom branschen behöver inte betyda att man varit anställd på flera olika daghem. Till exempel har respondent 20 arbetat inom småbarnspedagogik och förskola i över 15 år men endast varit anställd på ett daghem, medan däremot respondent 15, som också arbetat inom branschen i över 15 år, har varit anställd på fler än fem daghem. De respondenter som arbetat inom småbarnspedagogik och förskola i 1–3 år har dock varit anställda på 1–2 daghem, och det är inte ett alltför oväntat resultat. Det är inte ett oväntat resultat eftersom de inte har många års erfarenhet inom branschen och har kanske därför inte hunnit byta arbetsplats.

4.4 Bearbetning och analys av data

Jag har valt att följa den fenomenografiska analysmodellen för att bearbeta och analysera det insamlade materialet. Den fenomenografiska analysmodellen innehåller sju olika steg (se avsnitt 4.1).

Jag inledde arbetet med att läsa igenom varje respondents svar i enkäten. Jag läste varje respondents svar flera gånger tills jag kände att jag kände till materialet relativt väl. (Steg 1). Sedan sammanställde jag varje respondents svar för respektive fråga så att jag fick alla svar för samma fråga efter varandra. (Steg 2). Efter att jag sammanställt svaren så att jag hade alla respondenters svar på samma fråga på samma ställe började jag jämföra respondenternas svar för att försöka hitta likheter och skillnader i deras svar. (Steg 3). När jag hittat likheter och skillnader började jag sätta ihop dem till olika grupper. Grupper skapades efter likheter och skillnader i respondenternas svar. (Steg 4). I nästa steg skapade jag olika kategorier och försökte hitta kärnan i de olika kategorierna. En del kategorier blev mer specifika och en del kategorier blev bredare, beroende på hur många respondenter som nämnt något. Kategorierna namngavs med övergripande titlar, till exempel material och verktyg för språkstöd, språkstödande arbetssätt och förekomst och identifikation av språkliga utmaningar. (Steg 6).

Analysarbetet kan beskrivas som induktivt, vilket innebär att forskaren drar ”generella slutsatser utifrån en mängd olika fall” (Fejes & Thornberg, 2009, s. 23). Forskaren söker sig till en slutsats genom erfarenheter och observationer (Fejes & Thornberg, 2009, s. 23). Tillvägagångssättet i min analys är alltså induktivt eftersom jag utifrån det insamlade materialet skapat kategorier. Materialet har alltså styrt kategorierna.

4.5 Reliabilitet och validitet

Begreppet *validitet* kommer från engelskan, ”validity”, och betyder giltighet (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 22). Med validitet menas om det som ska mätas har blivit mätt genom forskningsfrågan. En fråga som har hög validitet har litet eller inget systematiskt fel (Eljertsson, 2019, s. 118–119). Hög validitet innebär att den data som samlats in är relevant för studiens frågeställningar (Larsen, 2009, s. 80; Denscombe, 2018, s. 386). Denscombe (2018, s. 386) menar att den data som samlas in måste väsentligt bidra till att den efter analysen ger en viss klarhet för svaren på studiens forskningsfrågor.

”Validiteten i data beror på att man ställer rätt frågor” (Denscombe, 2018, s. 387). För att en fråga ska ha hög validitet behöver man som forskare tänka igenom frågorna i enkäten noga och fundera om de verkligen mäter det man avser mäta – att man får svar på det man vill ha svar på (Eljertsson, 2019, s. 118–119). Det ska alltså inte finnas rum för egen tolkning hos varje respondent vad som menas med den ställda frågan (Eljertsson, 2019, s. 118–119). Christoffersen och Johannessen (2015, s. 23) poängterar att validitet inte ska ses som något absolut, det vill säga att man inte ska se på informationen man får från en undersökning som valid eller inte valid, utan det är ett kvalitetskrav som man bör uppfylla.

Utöver att ställa rätt frågor, behöver man också få rätt svar. Med rätt svar menas att det inte uppstår några fel i datasamlingsprocessen. Om felaktiga svar ges av respondenterna minskar datans precision och noggrannhet. För att försöka undvika det och försöka höja validiteten är det bra att testa forskningsinstrumentet genom en pilotstudie. (Denscombe, 2018, s. 387). Avhandlingens validitet höjs eftersom jag gjorde en pilotstudie, som Denscombe (2018, s. 387) nämner att man kan göra för att höja validiteten. Eftersom enkätens frågor har en direkt koppling till avhandlingens forskningsfrågor och svarar på forskningsfrågorna samt på syftet för avhandlingen anser jag att avhandlingen har god validitet. I enkäten har respondenterna ombetts att beskriva sitt eget arbete och sina egna arbetserfarenheter vilket höjer validiteten.

Reliabilitet betyder tillförlitlighet (Larsen, 2009, s. 81). När det handlar om enkätundersökningar är det svårt att på förhand kontrollera ifall studien kommer vara

tillförlitlig eller inte, det vet man nämligen först när respondenterna besvarat enkäten (Patel & Davidsson, 2011, s. 105).

Med reliabilitet menas om man får samma resultat genom upprepade mätningar. För en fråga som har hög reliabilitet är de slumpmässiga felen få, det vill säga att informationen som samlas in via frågorna är tillförlitlig (Eljertsson, 2019, s. 118; Christoffersen & Johannessen 2015, s. 21). Denscombe (2018, s. 421) konstaterar att man kan ställa sig frågan ifall forskningsinstrumentet skulle ge lika resultat om olika forskare använde det. Eljertsson (2019, s. 121) påpekar att precis som med validiteten spelar formuleringen av frågorna en stor roll även för reliabiliteten. Om frågorna inte är väl formulerade kommer upprepade mätningar med frågorna ge olika och slumpmässiga svar. Patel och Davidsson (2011, s. 103–105) poängterar att forskaren behöver reflektera över och fundera igenom om frågeställningarna i en enkät är ställda så att respondenterna i fråga kommer tolka och besvara frågorna så som forskaren avsett. Vidare nämner Patel och Davidsson (2011, s. 103–105) att forskaren bör ha noggranna instruktioner för hela enkäten och för enkätfrågorna.

För att påverka studiens reliabilitet är det viktigt att man förbereder undersökningen och formulerar tydliga instruktioner om undersökningen (Eliasson, 2018, s. 15). Man måste vara noggrann med instruktionerna för hela enkäten och för de enskilda frågorna i enkäten. Forskaren behöver se till att enkäten är utformad på ett sätt som gör den lätt att besvara och försäkra sig om att frågeformuleringarna inte går att missuppfatta. När det gäller enkäter kan man först i efterhand konstatera om den är reliabel eller inte genom att bland annat fundera om det finns frågor som blivit överhoppade, om fler alternativ blev markerade än vad som ombads, om alla alternativ funnits med eller om det skrivits in nya. (Patel & Davidsson, 2019, s.132–133).

Enkätundersökningen i min avhandling är tillförlitlig eftersom svaren som getts av respondenterna motsvarar mina förväntningar och respondenterna svarade på frågorna. Reliabiliteten för studien höjdes genom att ett följebrev bifogades till enkäten och sändes till respondenterna (se bilaga 5). Avhandlingen har god reliabilitet också tack vare att de flesta av 32 respondenterna besvarat alla frågor. Det finns endast ett minimalt internt bortfall då två respondenter inte uppgivit vilket år de blivit utexaminerade som lärare inom småbarnspedagogik och förskola.

4.6 Etiska överväganden

Lärare arbetar utifrån etiska principer. De etiska principerna omfattar till exempel attityder, ansvar och värderingar. Till de etiska principerna hör även upprätthållandet av sin yrkesskicklighet. (Finlands svenska lärarförbund, 2019).

Deltagande i forskning ska vara frivilligt. Vid enkätundersökningar ska temat för forskningen beskrivas till respondenterna och respondenterna har rätt att få veta vad deltagandet innebär samt hur lång tid det tar. Inför deltagandet behöver respondenterna få reda på följande: kontaktuppgifter till forskaren, forskningens tema, konkret genomförande av materialinsamlingen samt ungefär hur lång tid den tar, hur insamlat material kommer användas, sparas och utnyttjas samt att deltagandet är frivilligt. (Forskningsetiska delegationen, 2019).

När det gäller etiska principer för integritetsskydd delas de in i tre delar: skyddandet och bevarande av konfidentialitet av forskningsmaterialet, sparande och förstörande av forskningsmaterialet samt forskningspublikationer. (Forskningsetiska delegationen, 2019).

Det finns fyra huvudkrav i fråga om forskningsetiska principer. De är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. De här fyra huvudkraven täcker det som nämnts ovan av Forskningsetiska delegationen. Informationskravet innebär att forskaren ska informera respondenterna om studiens syfte. Med samtyckeskravet menas att deltagandet är frivilligt. Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om de som deltar i studien ska förvaras så att ingen obehörig person får tillgång till dem. Det fjärde och sista kravet är nyttjandekravet som handlar om att de uppgifter som samlas in endast får användas i forskningssyfte. (Patel & Davidsson, 2019, s. 84; Lindstedt, 2019, s. 51–55; Christoffersen & Johannessen, 2015, s.45–46).

Inför undersökningen har jag tydligt klargjort undersökningens syfte. När jag anhöll om forskningstillstånd i de olika kommunerna informerade jag cheferna för småbarnspedagogik vad syftet med studien är. I e-postmeddelandet som gick ut till föreståndarna som de vidarebefordrade till sina anställda lärare inom småbarns-

pedagogik framgick studiens syfte tydligt. Även i följbrevet till enkätundersökningen klargjordes studiens syfte.

Att delta i enkätundersökningen har för respondenterna varit frivilligt, ingen har blivit tvingad att besvara enkäten. Även föreståndarnas hjälp gällande vidarebefordringen av e-postmeddelandet har varit frivillig.

När jag anhöll om forskningslov skickade jag ut e-postmeddelande till föreståndarna – som vidarebefordrade det till lärarna – samt skrev ett följbrev till enkäten där jag var tydlig med att uppgifterna kommer behandlas konfidentiellt. I avhandlingen nämns inte några namn på kommuner eller daghem. Enkäten är dessutom anonym eftersom det inte i den framgår några uppgifter om respondenterna som kan avslöja deras identitet.

Respondenternas svar i enkäten kommer endast att användas för denna avhandling. Efter att avhandlingen godkänts kommer allt insamlat material att förstöras.

5. Resultatredovisning

I det här kapitlet redogör jag för svaren på forskningsfrågorna utifrån enkätundersökningens resultat (se bilaga 3 för att se enkätundersökningens frågor). Kapitlet delas in i fyra avsnitt. I det första avsnittet redogör jag för svaren från enkätundersökningen som svarar på forskningsfråga 1. Det andra avsnittet redogör för svaren från enkätundersökningen som svarar på forskningsfråga 2. I det tredje avsnittet redogör jag för svaren från enkätundersökningen som svarar på forskningsfråga 3 och det fjärde avsnittet är en sammanfattning av hela kapitlet.

Respondenterna för undersökningen är 32 lärare inom småbarnspedagogik (se även kapitel 4). Respondenternas åldrar varierar från 20–50+ år och respondenterna har utbildat sig under olika årtal. Respondenterna har varierande kunskaper och erfarenhet gällande arbetet inom småbarnspedagogik samt gällande arbete kring barn med språkliga utmaningar.

Respondenterna har i enkätundersökningen haft möjlighet att fylla i flera svarsalternativ på samma fråga. I enkätundersökningen har respondenterna inte fått möjligheten att redogöra för vilka barn som har vilka utmaningar, om det handlar om ett barn som har flera språkliga utmaningar eller om flera barn har endast en språklig utmaning. Det innebär att en respondent kan ha ett barn i sin grupp med språkliga utmaningar men som har flera olika former av språkliga utmaningar. Det kan även finnas respondenter som exempelvis har sju barn i sin grupp som har språkliga utmaningar men alla har utmaningar med uttal.

5.1 Identifierade språkliga utmaningar i åldrarna 3–4 år

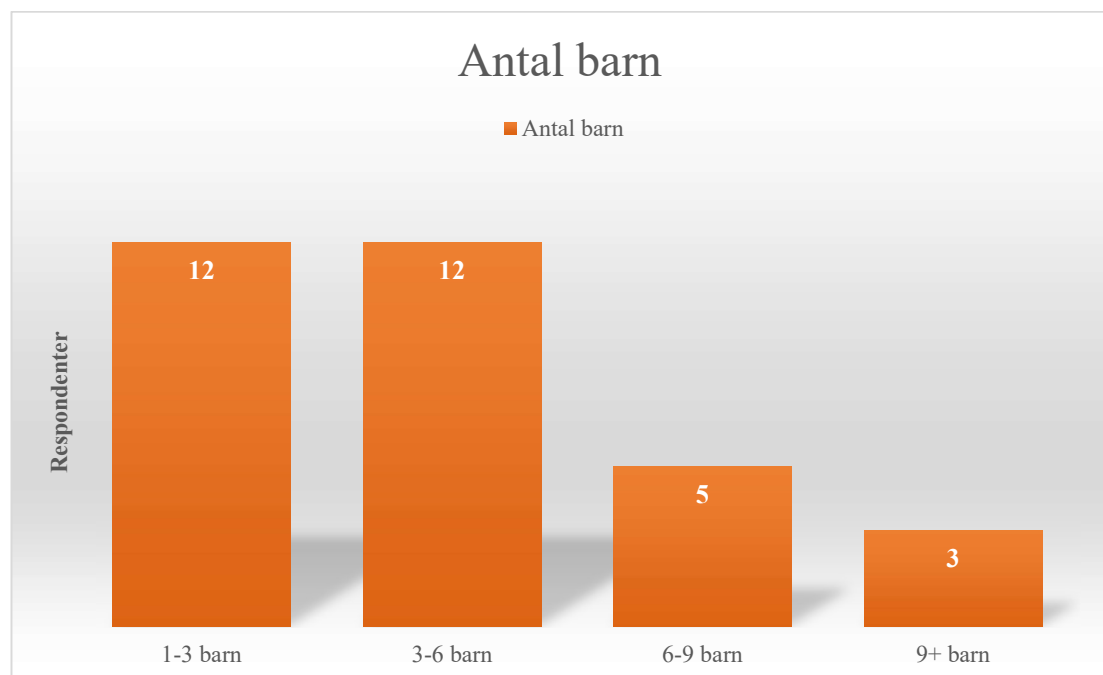
I den här delen av kapitlet kommer svaren på de enkätfrågor som berör forskningsfråga 1” vilka språkliga utmaningar identifieras hos barn i åldrarna 3–4 år?” att redogöras för. Jag har delat in svaren i olika kategorier, vilket jag gjorde genom att läsa igenom alla enkätsvar och sedan sammanställde jag alla svar för en fråga i taget. När jag hade sammanställt svaren för varje fråga från varje respondent delade jag in svaren i olika kategorier och sökte efter likheter och skillnader i respondenternas svar. Genom likheter och skillnader i svaren samt genom frågorna och svarens innehåll kom jag

fram till en indelning. Svaren är indelade i följande kategorier: förekomst och identifikation av språkliga utmaningar, barnets modersmål annat än verksamhetsspråket, utmaningar med uttal och övriga utmaningar i relation till språkutveckling. Kategorin ”förekomst och identifikation av språkliga utmaningar” ligger på en kvantitativ nivå och kommer redogöras för på ett kvantitativt sätt. Kategorierna ”barnets modersmål annat än verksamhetsspråket”, ”utmaningar med uttal” och ”övriga utmaningar i relation till språkutveckling” ligger alla på en kvalitativ nivå och kommer redogöras för på ett kvalitativt sätt.

5.1.1 Förekomst och identifikation av språkliga utmaningar

I tabell 6 kan man läsa av hur många respondenter som har hur många barn med språkliga utmaningar i sin grupp. Utifrån tabellen kan man konstatera att i alla respondenters barngrupper finns det åtminstone ett barn som har språkliga utmaningar. I tabellen framgår det att det finns grupper där språkliga utmaningar är vanligt förekommande bland barnen, det är tre respondenter som svarat att de har fler än nio barn med språkliga utmaningar i sin barngrupp

Tabell 6. *Antalet barn med språkliga utmaningar/grupp.*



Tolv respondenter (2, 4, 8, 16, 17, 18, 23, 25, 28, 29 och 30) har identifierat 1–3 barn i sina grupper med språkliga utmaningar och tolv respondenter (1, 3, 6, 12, 14, 19, 21,

24, 26, 27, 31 och 32) har identifierat 3–6 barn med språkliga utmaningar i sina grupper. Enligt svaren är det vanligt förekommande att det finns åtminstone ett barn med språkliga utmaningar, men det är även vanligt att det finns upp mot 6 barn som har språkliga utmaningar. De respondenter som svarat att de har 6–9 barn som har språkliga utmaningar i sina barngrupper utgörs av fem respondenter (7, 9, 13, 15 och 22). Som tidigare nämnts är det endast tre respondenter som svarat att de har identifierat fler än nio barn med språkliga utmaningar i sina respektive grupper (respondenterna 5, 10 och 11).

Om antalet barn som identifierats med språkliga utmaningar i grupperna skiljer sig på grund av gruppernas storlek går inte att avgöra eftersom det inte framgår i undersökningen hur stora barngrupper respondenterna arbetar i. Man kan anta att i varje respondents barngrupp arbetar tre stycken i personalen och barngrupperna är fullsatta (det vill säga högst 24 barn). Det betyder att de som svarat att de har fler än nio barn med språkliga utmaningar helt enkelt har flera barn med språkliga utmaningar procentuellt sett än de som svarat att de har 1–3 barn med språkliga utmaningar. Man kan anta att antalet barn med språkliga utmaningar alltså inte beror på att den ena barngruppen är större än den andra. Däremot kan antalet barn med språkliga utmaningar bero på vilken kommun man arbetar inom, till exempel om kommunen är starkt tvåspråkig finska-svenska eller om kommunen har stor invandring som gör att barnen har språkliga utmaningar i form av flerspråkighet eller andra orsaker.

Om man nu utgår från att varje respondent har 24 barn i barngruppen blir det totalt 768 barn som finns i respondenternas barngrupper (24x32). Man kan räkna ut andelen barn med språkliga utmaningar genom att bland annat räkna utifrån att varje respondent har minimiantalet för varje svarsalternativ eller genom att räkna utifrån att varje respondent har maximiantalet för varje svarsalternativ. Om man utgår från att varje respondent har minimiantalet för varje svarsalternativ landar den här studiens procent på cirka 15%. Det vill säga att 15% av alla barn har någon form av språkliga utmaningar. Om man däremot utgår från att varje respondent har maximiantalet för varje svarsalternativ landar studiens procent på cirka 23%. Det innebär att cirka 23% av alla barn har någon form av språkliga utmaningar.

Det finns cirka 65 000 personer i Finland som har någon form av språklig utmaning (papunet.fi, 2020). I olika internationella undersökningar framgår det att 5–8 procent av barn i förskoleålder (inom småbarnspedagogik) har någon form av språkstörning, för Sverige skulle det innebära att ungefär 30 000–50 000 barn har någon form av språkstörning (A-focus, 2016).

Tomblin, Records, Buckwalter, Zhang, Smith och O'Brien (1997) utförde en studie i vilken det framgår att cirka 7,74% av barn inom småbarnspedagogiken har någon form av språkstörning (språkliga utmaningar). I en studie av Norbury m.fl. (2016) framgår det att upp till 10% bland barn inom småbarnspedagogiken kan ha någon form av språklig utmaning.

Språkliga utmaningar hos barn har identifierats på olika sätt av undersökningens respondenter. Samtliga respondenter, utom respondent 9, har svarat att de har kunnat identifiera språkliga utmaningar hos barnen genom allmän observation. Respondent 3 nämner i sitt svar att de språkliga utmaningarna även identifierats på daghemmet genom att föräldrarna har berättat om dem vid inskolningen. Rygvold (2010) menar att det mest typiska är att just föräldrar och personal på daghem börjar notera och fundera över barns språk när barnen närmare sig fyra till fem års ålder.

13 respondenter (3, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 21, 24, 29, 31 och 32) har svarat att de språkliga utmaningarna hos barnen har identifierats med hjälp av språktest. Respondenterna 7 och 26 nämner att de även varit i kontakt med speciallärare inom småbarnspedagogik och förskola. Respondent 17 nämner att de språkliga utmaningarna har identifierats på rådgivningen i samband med fyraårskontroll. Enligt Bruce m.fl. (2016, s. 63) brukar många lärare inom småbarnspedagogik i Sverige satsa på två stora screeningar gällande språkutvecklingen hos barn, den första när barnet är cirka två och ett halvt år och den andra när barnet är cirka fyra år. Enligt Social- och hälsovårdsministeriet (2005) kontrollerar man språket i samband med att barnet besöker barnrådgivningen.

Fyra respondenter nämner diagnoser som på något sätt påverkar språkutvecklingen. Respondent 18 nämner att det i hans barngrupp finns barn med hörselnedsättning som påverkar både talet och uppfattningen av tal, vilket Specialpedagogiska skolmyndig-

heten (2018f) också nämner. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018f) menar att en hörselnedsättning gör det svårare för hjärnan att tolka en ljudbild och därav kan det medföra utmaningar gällande det talade språkets ljudsystem. Respondent 9 nämner språkdiagnoser och ger ett exempel som dyspraxi. Dyspraxi innebär att förmågan att samordna rörelser är försämrad, gällande munmotoriken innebär det att man till exempel har svårt att utföra precisa och snabba rörelser som krävs för tal (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018e). Dyspraxi handlar alltså om brister gällande planering och programmering av rörelser, munnens muskler i sig är alltså inte påverkade (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018e).

Respondent 22 nämner ett barn med språkdiagnos som inte pratar alls men specificerar inte vad det är för diagnos. Drag av semantisk pragmatisk störning nämner respondent 29. Rapin och Allen (1983, refererade till i Nettelbladt och Salameh, 2014b, s. 396) tar upp typiska drag hos barn som har en semantisk-pragmatisk störning. Några typiska drag är att språket ofta inte är kommunikativt, barnet har påtagliga utmaningar med att delta i samtal, utmaningar med att förstå sammanhängande tal och ordagrant uppreparande av vad som sagts till dem. Respondent 3 påpekar att det är alldeles för långa köer till talterapi.

5.1.2 Barnets modersmål annat än verksamhetsspråket

24 respondenter nämner att bland barnen i deras barngrupp finns det flera barn i åldrarna 3–4 år som är tvåspråkiga eller flerspråkiga. Det förekommer barn med olika kulturer, andra hemspråk, främmande språk och med annat modersmål än svenska som har språkliga utmaningar i deras barngrupper. Respondenterna som nämner det här är 24 lärare (1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31 och 32). I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) poängteras det att tvåspråkiga barn behöver få stöd i båda språken och att man ska uppmuntra till användningen av båda språken då det har stor betydelse för språkutvecklingen men även för identitetsutvecklingen. Respondent 22 nämner att hen har barn med annat modersmål än svenska i sin grupp, men påpekar att dessa barn lär sig språket med tiden.

Att lära sig ett andra språk är komplext. Studier har visat att ålder, miljö och motivation är viktiga faktorer vid språkinläring samt att man behöver lära ut både skillnader och likheter som finns hos språken. (Håkansson, 2019). Språkliga utmaningar drabbar inte bara barnets ena språk utan språkliga utmaningar drabbar barnets alla språk (Kohnert, 2007 och Salameh, 2003, refererade till i Bruce m.fl. (2016).

Tyvärr specificeras det inte vad respektive barn med flerspråkighet har för språkliga utmaningar i undersökningen. Utifrån respondenternas svar kan man anta att i en del fall handlar det om andraspråksinläring som en språklig utmaning. Det man däremot inte kan veta är exakt vad de språkliga utmaningarna innebär för barnen som är flerspråkiga. Man kan bara spekulera kring vad utmaningarna kan innebära förutom att lära sig ett andra språk.

Eftersom det är 24 av 32 respondenter som nämner flerspråkighet som språkliga utmaning kan man konstatera att för den här studien är flerspråkighet den mest förekommande utmaningen bland barn. I tidigare studier har Nettelbladt och Salameh (2003) kommit fram till att språkliga utmaningar som berör uttal är den vanligaste formen av språkliga utmaningar, vilket inte överensstämmer med den här studien. Att ta med flerspråkigheten som aspekt anser jag att är väsentligt då den här studien utförs i Svenskfinland, eftersom flerspråkighet inom Finland inte är nytt fenomen. Språkliga utmaningar drabbar inte bara ett av barnets språk utan alla språk hos barnet drabbas och därför anser jag att man behöver se på barnets alla språk tillsammans. Det vill säga att man inte i studier enbart fokuserar på ett språk i gången.

5.1.3 Utmaningar med uttal

Barn som har utmaningar med språkljud, uttal och fonem nämns av flera respondenter. Utmaningar med uttal och artikulation nämns av 15 respondenter (4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 20, 21, 25, 26, 27 och 30). Att bokstäver fattas eller utelämnas i talet nämns av fyra respondenter (4, 8, 15 och 27), respondent 7 och 30 nämner byten av fonem. Nettelbladt och Salameh (2003) anser att språkliga utmaningar som berör språkljud är den vanligaste typen av utmaningar. Av 32 respondenter är det 15 som har barn i sina barngrupper som har utmaningar gällande fonologi och fonetik, vilket visar att för den här undersökningen är språkliga utmaningar gällande språkljud inte den mest

förekommande typen av utmaningar eftersom barn med flerspråkighet nämns av 24 respondenter (se kapitel 5.1.2).

I enkätsvaren nämns olika uttal som skapar utmaningar för barnen. Alla respondenter som nämnde utmaningar med uttal har inte specificerat vilka fonem det är som är utmanande för barnen men det finns respondenter som valt att skriva vilka fonem det rör sig om.

Utmaningar med bokstaven *R* nämns, att den är utmanande för barnen att uttala och att den blir utbytt mot *L* eller *J*. Detta nämns av respondenterna 6, 7, 9, 14, 25, 27 (sex respondenter), vilket även nämns av Rudberg (1982, s. 11). Bokstaven *S* nämns som utmanande att uttala av respondent 6 och 7, *S-ljudet* nämner även Rudberg (1982, s. 30), Løge (1995) samt Nettelblatt, Samuelsson, Sahlén och Hansson (2008, s. 140). Respondent 7 nämner även bokstavsljudet *L* som en utmaning för en del barn. Respondent 14 nämner utmaningar med att bokstaven *K* blir *T* och att bokstaven *G* blir *D*, dessa tas även upp av Nettelblatt, Samuelsson, Sahlén och Hansson (2008, s. 140).

Respondent 9 nämner också utmaningar med olika ljudkombinationer, men har inte specificerat detta något mera. *Sch-ljud* nämns av respondent 27 som en utmanande ljudkombination.

5.1.4 Övriga utmaningar i relation till språkutveckling

Utmaningar med att förstå instruktioner nämner respondent 26. Barn som har utmaningar med att göra sig förstådda nämns av respondent 2 och 16. Respondent 16 nämner även tillsammans med respondenterna 12 och 17, barn som har utmaningar med att uttrycka sig verbalt. En del barn har otydligt språk/tal som gör det utmanande att förstå barnen. Detta nämner respondenterna 4, 13, 19, 29 och 30.

Barn med svagt ordförråd nämner respondenterna 5, 21 och 32. Respondent 7 nämner barn med sluddrigt tal och respondenterna 12 och 18 nämner munmotorik som orsak till språkliga utmaningar, vilket även Widaues (2019) lyfter fram. Widaeus (2019) skriver att ”munmotorik är förmågan att röra på munnens olika delar”. Förmågan styrs av känsel, rörlighet och styrka hos musklerna runt och i munnen. Svårigheter med

munmotoriken kan påverka talet och man kan även ha artikulatoriska svårigheter som innebär att man har svårigheter med att forma och uttala vissa språkljud. Utmaningar med uttal kan även påverkas av munmotoriken.

Barn som har en försenad språk/talutveckling nämns som en utmaning gällande barns språkliga utmaningar av 8 respondenter (1, 3, 7, 10, 15, 24, 28 och 29). Respondent 15 nämner även att hen upplever att många barn börjar prata mycket sent, först närmare 3 års åldern.

Stamning nämns som en förekommande språklig utmaning av respondent 12, Rygvold (2010, s. 218) menar att stamning är något som normalt börjar i småbarnsåldern. Genom att man som pedagog, vuxen, skapar en så avslappnad samtalssituation som möjligt och där man som pedagog visar sitt intresse för att kommunicera med barnet kan stamningen påverkas på ett positivt sätt (Rygvold, 2010, s. 220).

5.2 Sätt att kommunicera hos barn med språkliga utmaningar

I enkätundersökningen har jag ställt frågor som berör hur barn med språkliga utmaningar kommunicerar med olika parter (se forskningsfråga 2). Frågorna har berört olika kommunikationssätt med jämnåriga, personal och föräldrar.

Språkliga utmaningar påverkar olika barn på olika sätt. Barn reagerar olika på kommunikationssvårigheter, en del barn blir frustrerade när de inte blir förstådda och andra drar sig undan. Det finns också de barn som inte tycks bry sig, som att det inte verkar spela någon roll om de blir förstådda eller inte. (Rygvold, 2010, s. 196).

Gällande barn med språkliga utmaningars kommunikation med personalen har samtliga, 32, respondenter angivit att barnen kommunicerar genom att prata med personalen. Åtta respondenter (6, 12, 14, 15, 17, 18, 24 och 27) svarar att barnen använder tecken som stöd för att kommunicera med personalen. Barn som kommunicerar på ett utåtagerande sätt med personalen har angivits av nio respondenter (1, 3, 5, 10, 11, 17, 26 och 27). Nio respondenter (3, 6, 12, 18, 19, 24, 28 och 30) har även fyllt i med annat kommunikationssätt än de tre alternativ som nämnts ovan (prata, tecken som stöd och utåtagerande). Dessa nio respondenter har alla uppgivit att barnen

med språkliga utmaningar kommunicerar tillsammans med personalen med hjälp av kroppsspråk och gester, vilket Rygvold (2010, s. 212) även påpekat. Förutom tecken kan man alltså behöva ta stöd av kroppsspråk och gester för att få kommunikationen att fungera bättre.

Gällande kommunikationen mellan barn med språkliga utmaningar och föräldrar har 31 respondenter, det vill säga alla respondenter utom en (respondent 6), angivit att barnen kommunicerar genom att prata med föräldrarna. Utöver det har fem av respondenterna (12, 14, 15, 17 och 22) har angivit att barn med språkliga utmaningar kommunicerar med hjälp av tecken som stöd med sina föräldrar. Till skillnad från kommunikationen med personalen där det var nio är det nu fyra respondenter (1, 5, 6 och 10) som angivit att barnen kommunicerar på ett utåtagerande sätt med föräldrarna. Fyra respondenter har angivit andra sätt att kommunicera med föräldrarna än de som nämnts ovan (pratar, tecken som stöd och utåtagerande). Respondent 12 nämner att barnet tar med sig föräldern, eller den vuxne, till den plats eller situation som barnet vill ha stöd i. Respondenterna 11 och 19 nämner att barnen kommunicerar och pratar på sitt hemspråk tillsammans med föräldrarna. Respondent 30 nämner också familjens egna modersmål samt kroppsspråk och gester. Man kan alltså anta att barnen som nämns av respondenterna 11, 19 och 30 är ändå verbalt kommunikativa men att utmaningarna ligger i att personalen och jämnåriga inte pratar barnets modersmål.

I fråga om kommunikationen mellan barn med språkliga utmaningar och jämnåriga barn har 31 respondenter, det vill säga alla respondenter förutom en (respondent 17), svarat att kommunikationen sker genom att barnen pratar. 15 respondenter (1, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 24, 26, 27 och 30) har angivit att barnen kommunicerar med jämnåriga med hjälp av tecken som stöd. Ändå var det endast åtta respondenter som angivit att barn med språkliga utmaningar kommunicerar med personalen med hjälp av tecken som stöd. 15 respondenter har svarat att barnen kommunicerar på ett utåtagerande sätt med jämnåriga. I jämförelse var det nio respondenter och fyra respondenter som hade angivit utåtagerande kommunikation mellan barn och personal samt barn och föräldrar. Fem respondenter (3, 12, 18, 19 och 21) har även utöver ovanstående alternativ (pratar, tecken som stöd och utåtagerande) också svarat att barnen kommunicerar med hjälp av kroppsspråk. Respondent 19 nämner också att barnet väljer att prata sitt hemspråk med jämnåriga oberoende av om de förstår språket

eller inte. Även här igen kan man utgå från att barnet är verbalt kommunikativt men den språkliga utmaningen finns i att barnet inte kan kommunicera på verksamhetens språk (svenska). Respondent 28 och 31 nämner att barnen med språkliga utmaningar kommunicerar med olika läten.

Barn som har utmaningar med att kommunicera i leken och i samspel med både vuxna och jämnåriga kan ibland beskrivas som rastlösa, beroende av sina föräldrar, omogna, utåtagerande och aggressiva. Barnets beteende kan ha grund i barnets språkfärdigheter. (Rygvold, 2010, s. 205). Barnen som har språkliga utmaningar i respondenternas barngrupper kommunicerar på flera olika sätt. Det förekommer både barn som pratar, använder tecken som stöd, är utåtagerande och använder sig av kroppsspråk och gester. De olika kommunikationssätten förekommer i kommunikationen mellan barnen och alla parter (personal, jämnåriga och föräldrar).

5.3 Språkstödjande arbete

I den här delen av kapitlet redogörs det för svaren på de enkätfrågor som berör forskningsfråga 3 ” Hur beskriver lärare inom småbarnspedagogik sitt arbete för att stöda de barn som har språkliga utmaningar i åldrarna 3–4 år?”. Svaren är indelade i följande kategorier: stöd i daglig verksamhet, trestegsstödet, verktyg och material som stödformer, fysisk miljö som språkstöd samt upplevda behov för egen utveckling i språkstöd.

5.3.1 Stöd i daglig verksamhet

I enkätundersökningen har respondenterna fått svara på frågor som berör deras verksamhet, hur deras verksamhet ser ut och anpassas med tanke på barn som har språkliga utmaningar. Här redogörs det för de enkätfrågor och respondenternas svar som berör den dagliga verksamheten.

17 av 32 respondenter (1, 3, 5, 6, 7, 9, 12, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 27, 28 och 32) nämner att de i sin verksamhet använder bildstöd som stöd för barn med språkliga utmaningar. Bildstöd förekommer som bildscheman samt som bildstöd vid olika aktiviteter, till exempel tvätta händerna samt vid sånger och ramsor. Specialpedagogiska

skolmyndigheten (2018a) menar att bilder är ett bra verktyg för att stöda barnets språk med tanke på olika ord och begrepp och Rundell (2017) poängterar att bilder som stöd är ett bra verktyg både om barnet har utmaningar med att förstå och att bli förstått.

Tio respondenter (3, 5, 6, 9, 14, 17, 18, 22, 27 och 28) nämner att de använder tecken som stöd för att stöda barn med språkliga utmaningar. Både Svenska Downföreningen (u.å.) och Södra Älvsborgssjukhus (2019) skriver att syftet med tecken som stöd är att det talade språket förstärks genom att de viktigaste orden markeras med tecken. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018d) nämner att tecken som stöd fungerar som ett bra stöd för barnets språkutveckling tillsammans med talet. Tecken som stöd är även ett bra verktyg för att stöda flerspråkiga barns språkutveckling (Lindfors, 2017). Av dessa tio respondenter har nio också svarat att de använder sig av bildstöd, det är respondent 18 som inte nämnt bildstöd men som nämnt tecken som stöd.

I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) står det att vid behov ska man stöda språkförståelsen med hjälp av föremål, bilder och tecken. Respondent 4 och 22 nämner användning av rekvisita och åskådligt material, det här stöder också Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018b) som anser att konkreta föremål som finns i omgivningen kan stöda kommunikationen med barn. Föremål som är bekanta för barnen hjälper dem att förstå vad som ska hända. Föremål fungerar också bra som underlag till samtal och kommunikationen stimuleras och underlättas om man kan peka och prata kring föremål (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018b). Respondent 22 har även tidigare nämnt bilder och tecken som stöd. Man kan tänka sig att respondent 4 kanske tänker på bland annat bilder då hen nämner rekvisita samt åskådligt material, trots att hen inte har nämnt det i sina svar.

Att som vuxen vara en språklig förebild för barnen är något som 5 respondenter (3, 20, 21, 27 och 32) nämner som ett sätt att stöda barnen i den dagliga verksamheten. Även von Tetzchner (2016, s. 220) och Rygvold (2010, s. 200) poängterar vikten av att vuxna är språkliga förebilder för barn och von Tetzchner (2016, s. 220) menar att som vuxen bör man även rikta sin uppmärksamhet mot sitt eget sätt att kommunicera. Respondent 7 och 12 nämner att det är viktigt att man ger barnet tid, att man inte avbryter barnet samt att man lyssnar. Precis som respondenterna 7 och 12, anser Bruce m.fl. (2016, s. 88) att genom att lyssna på barnet, vara närvarande och bekräfta kan

man hjälpa barnet mycket i hans språkutveckling. Detta är även viktigt i verksamheten med flerspråkiga barn.

Respondent 31 påpekar att speciellt när det gäller barn med selektiv mutism är det viktigt att vuxna ger barnet möjlighet att svara genom att peka eller nicka/skaka på huvudet samt att man verkligen ger barnet tid utan att pressa barnet. Att det är viktigt att man ger barnet tillräckligt med tid att svara, oavsett vilken språklig utmaning det gäller, nämner Petersson (2003, s. 177).

Respondent 7 nämner också att man behöver upprepa vad barnet sagt för att visa att man förstår barnet, detta nämns även av respondenterna 14 och 22. Respondenterna 7, 14 och 22 nämner även att det är viktigt att upprepa vad barnet säger så att barnet får höra det korrekta uttalet ifall de språkliga utmaningarna hos barnet rör sig om uttal, vilket överensstämmer med Strömquist (2007, s. 67) och Rygvold (2010, s. 200) som belyser att det är viktigt att man upprepar det barnet säger på ett korrekt sätt så att barnet får en modell att följa. Rygvold (2010, s. 200) nämner även att man inte behöver påpeka när barnet uttalar fel.

Elva respondenter (3, 4, 7, 12, 13, 18, 21, 24, 26, 29 och 30) svarar att de anpassar verksamheten genom att arbeta i smågrupper för att stöda barn med språkliga utmaningar. I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) står det att man inom småbarnspedagogiken ska jobba flexibelt med olika grupper. Grupperna kan variera i storlek så att alla barn får möjlighet att delta i verksamheten och kommunikationen. Arbetssätten ska vara mångsidiga och en strukturell pedagogisk lösning kan vara att dela in barngruppen och arbeta i smågrupper (Utbildningsstyrelsen, 2018). Respondent 13 nämner även som respondent 15 samlingar som ett stöd i den dagliga verksamheten för barn som har språkliga utmaningar. Rygvold (2010, s. 200) nämner också samlingar som ett exempel på en vardaglig situation där man kan träna språket på olika sätt. Att få individuell träning av personal på daghemmet, lärare inom småbarnspedagogik, assistent, språkstöd eller speciallärare nämns av sju respondenter (1, 5, 10, 11, 13, 19 och 23) som ett sätt att anpassa verksamheten samt som stöd för de barn som har språkliga utmaningar.

Att träna upp munmotoriken och arbeta med mungymnastik nämns av respondenterna 7 och 27. Stendahl (1980, refererad till i Rygvold 2010, s. 201) nämner lekar som innebär att man tränar munmotoriken som en del i processen av språkinläringen. Folkhälsans lekdatabas har exempel på mun- och ljudsagolek som man kan använda i syfte att träna munmotoriken (Folkhälsan, u.å.a). Respondent 21 nämner kroppsspråk som en viktig del i den dagliga verksamheten för att stöda barn med språkliga utmaningar.

Att ofta använda högläsning, sagor, sånger, rim och ramsor för att stöda barns språkutveckling nämns av elva respondenter (4, 9, 12, 15, 18, 19, 22, 24, 27, 31 och 32). Bruce m.fl. (2016, s. 92) menar att bland annat rim och ramsor kan vara rätt krävande, även om de används på ett lekfullt sätt, eftersom rim och ramsor bygger på ett intresse för språk och på språklig medvetenhet. Men Rygvold (2010, s. 212) anser däremot att rim och ramsor är bra verktyg för språklig stimulans då de på ett lekfullt och kravlöst sätt tillåter en att testa sig fram gällande bland annat språkets rytm och strukturer. Respondent 5, 9 och 15 nämner att de har fokus i sina verksamheter på att bygga språk, föra samtal och använder sig av språklekar för att stöda språkutvecklingen. Respondent 31 nämner att på hans arbetsplats brukar man styra lekgrupper som en del av verksamheten för att stöda barn med språkliga utmaningar. Att styra lekgrupper så att barn som är på olika språknivå nämns av Bruce, Hansson och Nettelbladt (2010) och de påpekar att det är en god metod för att stöda språkutvecklingen hos barn.

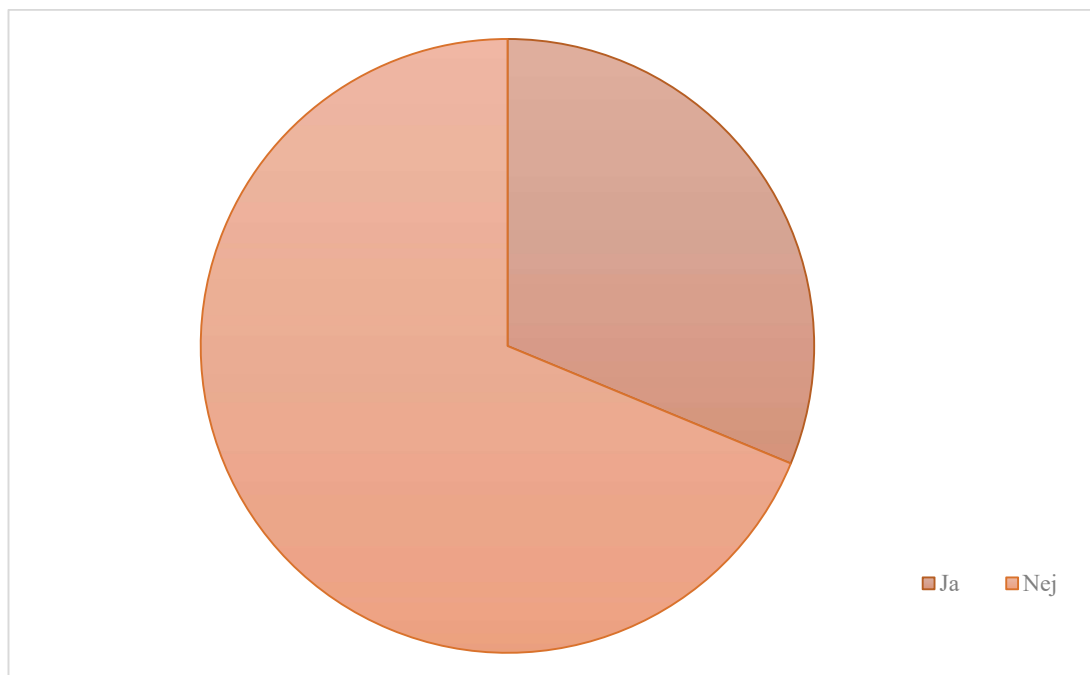
Inom kategorin stöd i daglig verksamhet har det inte framkommit något mönster i respondenternas svar. Man kan alltså inte konstatera specifika anpassningar som skulle vara kopplade till respondenternas ålder, utbildningsår eller antal år inom branschen. Man skulle kunna tänka sig att beroende på ålder, när man utbildat sig och tagit examen eller hur många år man jobbat i branschen att svaren ser olika ut, att man beskriver sina arbetssätt på olika sätt, men för den här studien finns det inte några skillnader i beskrivningen av arbetssätten som kan kopplas till att respondenterna skulle vara i samma ålder eller att det skulle vara en stor åldersskillnad. Det har inte heller spelat någon roll när de tagit examen, man kan inte se ett mönster i de beskrivna arbetssätten för den dagliga verksamheten utifrån när respondenterna tagit examen. Det här gäller också antalet år respondenterna arbetat inom branschen, de som jobbat mellan 1–3 år

och de som jobbat 15+ år inom branschen beskriver liknande arbetssätt inom den dagliga verksamheten.

5.3.2 Trestegsstödet

I enkätundersökningen har respondenterna fått svara på om de använder sig av trestegsstödet som en del i att stöda språkutvecklingen hos barn med språkliga utmaningar. Diagram 1 visar fördelningen av hur många respondenter som använder sig av respektive inte använder sig av trestegsstödet.

Diagram 1. *Fördelning bland respondenterna gällande användning av trestegsstödet.*



Tio respondenter (2, 3, 7, 9, 12, 15, 27, 29, 31 och 32) har svarat *ja* på frågan gällande användningen av trestegsstödet, medan 22 respondenter (1, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28 och 30) har svarat *nej* på frågan gällande användningen av trestegsstödet.

Respondent 31 har angivit att hen använder sig av trestegsstödet men har sen inte angivit på vilket sätt hen använder det utan konstaterar att trestegsstödet inte används så ofta med yngre barn. I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) finns inte trestegsstödet utskrivet utan trestegsstödet

finns i *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (Utbildningsstyrelsen, 2014). Respondent 18 har angivit att hen inte använder sig av trestegsstödet och påpekar också att hen aldrig har hört talats om trestegsstödet. Respondent 9 har angivit att hen använder trestegsstödet, men har sen svarat på frågan på vilket sätt att det beror på vad som menas med trestegsstöd, att personalen på daghemmet, speciallärare inom småbarnspedagogik, talterapeut och föräldrarna är delaktiga i arbetet kring barnet. Trots att den här studien riktar sig till småbarnspedagogiken frågas det om trestegsstödet eftersom det pratas mycket om trestegsstödet inom småbarnspedagogiken och för att det som står i *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) gällande stödåtgärder för barn i behov av stöd är mycket likt trestegsstödet.

Så på vilket sätt använder sig då respondenterna av trestegsstödet? Som tidigare nämnts, uppger respondent 9 ett samarbete med specialläraren inom småbarnspedagogik, detta nämns även av respondenterna 1, 4 och 29. Med tanke på vilka stödinsatser som finns runt om barnen, som respondent 1, 4, 9 och 29 nämner, kan man anta att för respektive barn har läraren inom småbarnspedagogik tillsammans med sin personal, vårdnadshavarna och eventuellt specialläraren inom småbarnspedagogik gjort en pedagogisk bedömning. Man kan även anta att personalen på daghemmet lagt in olika stödåtgärder som inte varit tillräckliga och därför gjort en pedagogisk bedömning och därefter har till exempel specialläraren inom småbarnspedagogik börjat träna med barnet. Om man ser till trestegsstödet som finns beskrivet i *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (Utbildningsstyrelsen, 2014) så skulle barnet befinna sig på stödnivå 2 – intensifierat stöd.

Respondent 2 nämner att trestegsstödet används i dokumentationssyfte och tillsammans med respondenterna 4, 7 och 27 nämns det att trestegsstödet används för att tillgodose barnets behov. Här kan man anta att då respondent 2 nämner att det används i dokumentationssyfte att hen syftar på att man ska anteckna barnets behov av stöd i barnets plan för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2018). I barnets plan för småbarnspedagogik antecknas även de planerade stödåtgärderna, hur stödet ska genomföras och fördelningen av arbete samt ansvar. När respondenterna ovan nämner att trestegsstödet används för att tillgodose barnets behov kan man anta att de kanske

tänker på en pedagogisk bedömning där man går igenom barnet och dess behov av stöd efter att allmänpedagogiska stöd inte varit tillräckliga.

Tre respondenter (12, 18 och 29) nämner att trestegsstödet används genom att man gör en pedagogisk bedömning och sedan gör man upp en plan tillsammans med specialläraren inom småbarnspedagogik, vilket är i enlighet med *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018). Respondent 32 nämner att ett barn kan få intensifierat stöd vid behov. Intensifierat stöd är, som tidigare nämnts, stödnivå två enligt *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (Utbildningsstyrelsen, 2014) vilken ett barn kan ligga på efter att stödåtgärder inom allmänt stöd inte varit tillräckliga och efter att läraren inom småbarnspedagogik gjort en pedagogisk bedömning.

Respondent 8 har inte angett något svar gällande hur de anpassar verksamheten, medan respondent 25 svarar att hen inte har några barn i sin barngrupp med sådana svårigheter som skulle kräva att verksamheten anpassas. Respondenten har dock svarat på andra frågor, som redogjorts för i tidigare avsnitt, att det i hens barngrupp finns barn som är flerspråkiga och som har utmaningar med bokstavsljudet *R*. Att respondent 25 inte skulle anpassa sin verksamhet på något sätt trots barn i gruppen som har språkliga utmaningar är att inte följa läroplanen eftersom det i *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) står att barn har rätt till stöd direkt ett behov av stöd uppstår.

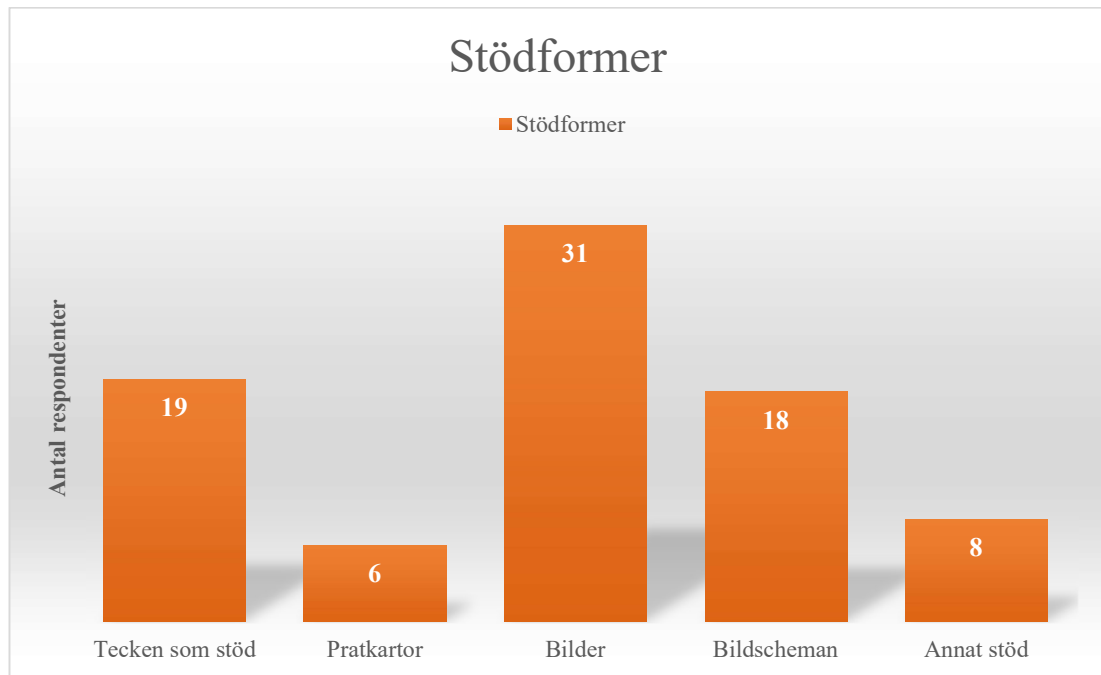
Gällande fördelningen av respondenterna som svarat jakande och nekande på frågan om användningen av trestegsstödet kan man inte hitta något gemensamt hos respondenterna. Bland de som svarat ja finns respondenter i alla åldrar, de har utbildat sig under olika år och har arbetat olika antal år inom branschen, och det ser likadant ut när man tittar på de respondenter som svarat nej.

5.3.3 Verktyg och material som stödformer

För att stöda barn med språkliga utmaningar inom småbarnspedagogiken använder sig lärare inom småbarnspedagogiken av olika material och verktyg. I avsnittet *Stöd i*

daglig verksamhet framkom en del material och verktyg som används av respondenterna, i det här avsnittet ser jag specifikt på verktyg och material som stödformer. I tabell 7 kan man avläsa hur många respondenter som använder sig av de givna förslagen på material samt hur många respondenter som använder sig av andra sorters stöd, material, verktyg än de som nämnts.

Tabell 7. *Stödformer som respondenterna använder sig av*



Som framgår i tabell 7 är det 19 respondenter (2, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 27, 28 och 31) som använder sig av tecken som stöd för att stöda barn med språkliga utmaningar. Sex respondenter (5, 6, 9, 14, 22 och 24) använder sig av pratkartor (för exempel på pratkarta, se bilaga 6). 31 respondenter, det vill säga alla respondenter förutom en (respondent 18) använder sig av bilder som stöd. Utöver bilder som stöd används bildscheman av 18 respondenter (1, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 22, 27, 30 och 31). Åtta respondenterna har svarat att de använder andra material eller ger stöd i någon annan form.

Nio respondenter (1, 5, 7, 14, 17, 21, 23, 27 och 30) nämner alla att det är viktigt med bilder och bildscheman i flera olika situationer. Respondenterna 14 och 23 nämner specifikt bilder i vardagssituationer och vid alla olika rutiner. Respondent 23 nämner bilder både för att förmedla och ta reda på information. Det kan vara lättare att barnet väljer/pekar på en bild om hen inte har ett tillräckligt språk för att uttrycka sig, menar

respondent 23. Respondent 27 nämner bildscheman för påklädning och dagsrutiner. Respondent 26 nämner bilder på leksaker som stöd. Respondent 27 påpekar att mycket kroppsspråk hjälper. Respondent 18 informerar om att hen och hens kollegor är på gång med att ordna nyckelringar med bilder som stöd som de kan bära med sig överallt.

De respondenter som svarat att de ger stöd på något annat sätt är åtta respondenter (1, 9, 13, 16, 18, 26, 31 och 32). Många uppger ett stöd som innebär enskild träning. Respondent 1 nämner att man använder tid då det finns möjlighet att träna lite extra. Respondenterna 26 och 32 nämner individuell träning tillsammans med barnet då man tränar språket genom spel och lekar. Respondent 26 nämner att man kan ha intressanta bilder att titta på och diskutera kring. Liberg (2017, s. 80–81) menar att en viktig faktor för barns språkutveckling är att man som vuxen samtalar med barnen, både om sådant som sker här och nu och som finns runtomkring och om saker längre fram och vad som hänt eller ska hända. Både respondent 13 och 29 nämner assistenter och att assistenterna kan jobba lite extra med språket tillsammans med barnen och respondent 16 nämner speciallärare inom småbarnspedagogik och språkstödare som arbetar tillsammans med barnen. Exakt vad respondent 16 menar när hon nämner språkstödare kan man inte veta, men Folkhälsan har ett projekt som heter Språkstödet som riktar sig till barn med språkliga utmaningar, vars syfte är att stöda familjen och daghemmet/förskolan i den vardagliga användningen av AKK (Folkhälsan, u.å.b). Man kan anta att respondent 16 tänker på just detta, att det kommer någon från Folkhälsan som arbetar med projektet språkstödet eller att det är någon liknande form av stöd som avses med språkstödare.

Respondent 8 nämner material som hen och hens kollegor använder sig av i barngruppen. Först nämns spel, inget specifikt spel, men att man kan använda sig av spel på ett språkstöttande sätt. Sedan nämns Babblarna (Babblarna, u.å.) som de använder främst tillsammans med de barn som behöver få grunderna till det svenska språket. Babblarna är färgglada figurer som kan användas för att stöda barns språkutveckling, med hjälp av Babblarna får barnen höra hur det talade språket låter och Babblarna kan locka barnen till att själva börja göra ljud/använda språket (Babblarna, u.å.). Respondenten nämner även ett munmotorikskompendium som de använder sig av i både mindre och större grupper.

Fördelningen är 50/50 mellan respondenterna angående om de använder något digitalt hjälpmedel i arbetet med barn som har språkliga utmaningar. Det är alltså 16 respondenter (2, 5, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 22, 24, 27, 29, 31 och 32) som svarat att de använder digitala hjälpmedel och 16 respondenter som svarat att de inte använder digitala hjälpmedel.

Av de 16 respondenter som svarat att de använder digitala hjälpmedel uppger 14 att de använder sig av en surfplatta. Respondent 18 har inte nämnt surfplatta men hen nämner olika bokapplikationer och högläsningssapplikationer och utifrån det kan man anta att dessa applikationer används på en surfplatta. Hoffman och Paciga (2013) nämner e-böcker som ett bra verktyg för barn för att utveckla sin språkförmåga. Respondent 31 som inte heller nämner surfplatta nämner att det digitala hjälpmedel som hen och hens kollegor använder sig av är olika digitala bildbanker eftersom hen själv och personalen inte ännu lärt sig hur man använder olika applikationer.

Vad surfplattorna används till eller vad man gör med surfplattorna tillsammans med barnen specificeras av fem respondenter. Respondent 16 och 18 (se ovan) nämner användningen av bokapplikationer och högläsningssapplikationer. Utöver detta nämner respondent 18 även TAKK-applikation. Respondent 15 nämner olika appar där man får lyssna samt även, som respondent 27, användningen av olika språkapplikationer och språkspel. En av respondenterna, respondent 12, nämner att de använder filmning, men på vilket sätt specificeras tyvärr inte.

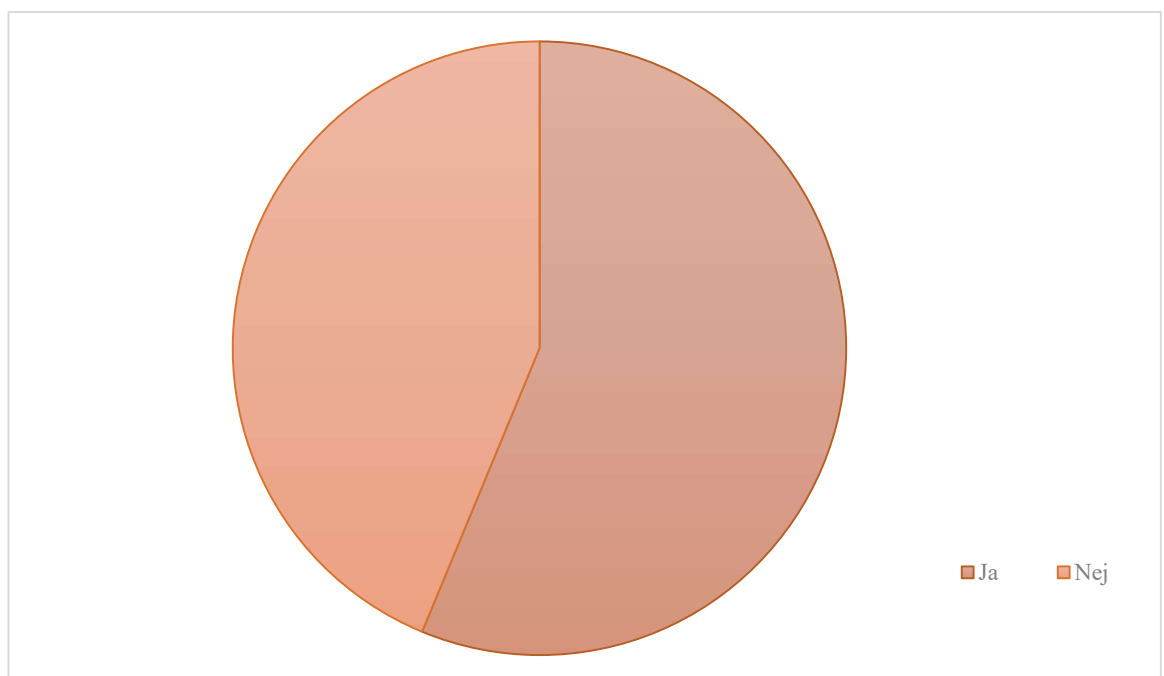
Användningen av projektor nämns av respondent 16, men på vilket sätt och i vilket syfte med tanke på språket har hen tyvärr inte specificerat.

Inga mönster gällande ålder och erfarenhet har hittats bland respondenternas svar. Trots att respondent 31 som är i åldersgruppen 50+ anger sig inte kunna använda applikationer finns det inget mönster i svaren gällande ålder för denna typ av användning eftersom det finns respondenter som också är i åldersgruppen 50+ som angivit att surfplattor används. En studie av Hofslundsengen, Magnusson, Svensson, Jusslin, Mellgren, Hagtvet och Heilä-Ylikallio (2018) jämförde användning av digitala verktyg på daghem i Sverige, Finland och Norge. Som resultat fick forskarna bland annat resultatet att användningen av digitala verktyg var lägst i Finland.

5.3.4 Fysisk miljö som språkstöd

Respondenterna har fått ange om de anser att den fysiska miljön stöder barn med språkliga utmaningar. 18 respondenter (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 17, 18, 22, 23, 27, 30 och 31) har svarat *ja*, den fysiska miljön stöder och 14 respondenter (4, 10, 11, 13, 16, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 29 och 32) har svarat *nej*, den fysiska miljön stöder icke. I diagram 2 kan man se fördelningen av antalet respondenter.

Diagram 2. *Fördelning bland respondenterna gällande den fysiska miljön som språkstöd*



Tolv respondenter (1, 3, 6, 7, 9, 14, 18, 22, 23, 27, 30 och 31) menar att de har bilder som stöd och bildscheman som stöder barn med språkliga utmaningar. Respondent 17 och 18 påpekar att det är viktigt att det man sätter upp på väggarna som är riktat till barn behöver sättas i barnens ögonhöjd. Respondent 22 tar upp problematiken som dock finns med att ha bilder som stöd och bildscheman uppsatta på väggar på barnens höjd eftersom det tyvärr i hans grupp, och förmodligen i andra grupper också, finns barn som river ner dessa. Respondent 2 nämner intressanta bilder och alster som väcker barns nyfikenhet men på vilket sätt detta mer specifikt stöder barn med språkliga utmaningar specificerar inte respondenten.

Att barnen får fri tillgång till böcker är viktigt för barns språkutveckling menar respondenterna 7 och 27. Barnboksakademin (refererad till i Edwards, 2019, s. 29) menar att böcker stöder språkutvecklingen och utökar ordförrådet. Edwards (2019, s. 89) påpekar att för att barn överhuvudtaget ska intressera sig för litteratur och språk behöver det finnas bra böcker inom olika genrer som är relevanta och framförallt tillgängliga för barnen. Respondent 7 nämner även att det är viktigt med varierande leksaker samt att man utformar miljön så att barnen får språklig stimulans från den. Hur de på respondents 7 arbetsplats utformat miljön för att barn ska få språklig stimulans framgår inte, men man kan tänka sig att de till exempel funderat kring olika visuella och auditiva faktorer i miljön som kan påverka, vilket bland andra Bruce m.fl. (2016, s. 88) och Petersson (2003, s. 173–174) nämner. Gällande hur man kan ordna miljön så att den stöder språkutvecklingen ger Bruce m.fl. (2016, s. 88) och Petersson (2003, s. 173–174) som förslag att man kan försöka dämpa starka röster, minska påfrestande ljud, se till att det är ordning och reda på hyllor, tänka på att inte ha för många saker/alster på väggarna samt reflektera över sitt eget sätt att prata. Respondent 17 nämner att på hans arbetsplats har de skapat inspirerande lärmiljöer som intresserar barnen.

Respondent 15 nämner att den fysiska miljön på hans arbetsplats är uppbyggd på så vis att det finns möjlighet till att röra på sig och lära känna sin kropp och därigenom lära sig kroppsspråk som i sin tur kan utvecklas till språkförståelse. Respondent 12 nämner att på hans arbetsplats finns det flera möjligheter för mindre arbets-, mat-, vilo- och lekgrupper. Respondent 5 nämner att de arbetar med tipsrundor och promenader i samband med olika samtal.

Av 32 respondenter har 16 gett tips på hur man ska ordna en fysisk miljö som stöder barn med språkliga utmaningar. Av dessa 16 har tolv svarat ja på frågan gällande om den fysiska miljön stöder barn med språkliga utmaningar.

Sex respondenter (2, 7, 13, 17, 18 och 22) nämner att man ska skapa inspirerande lärmiljöer för barnen och respondent 21 påpekar att det är viktigt att se till att ytan är tillräcklig. Respondent 2 nämner att man kan dekorera med inspirerande alster som väcker uppmärksamhet men som också bidrar till att barnet vågar prata. Respondent 7 är också inne på miljöer som väcker samtal men också lek. Respondent 13 nämner att

miljön ska vara stimulerande och lekfull med personal som är närvarande och hinner se och prata med barnen. Respondent 18 påpekar att miljön ska vara tilltalande för barnen, inte för vuxna. Respondent 22 nämner att i lärmiljön ska barnen få utforska och göra olika saker t.ex. spela, naturvetenskap, undersökningslådor, böcker, bilder, sagor, m.m. Petersson (2003, s. 173–174) nämner att trots att den fysiska miljön kan behöva vara lugn så behöver man som pedagog även skapa en fysisk miljö som stimulerar barnen till att experimentera, uppleva och skaffa sig olika erfarenheter.

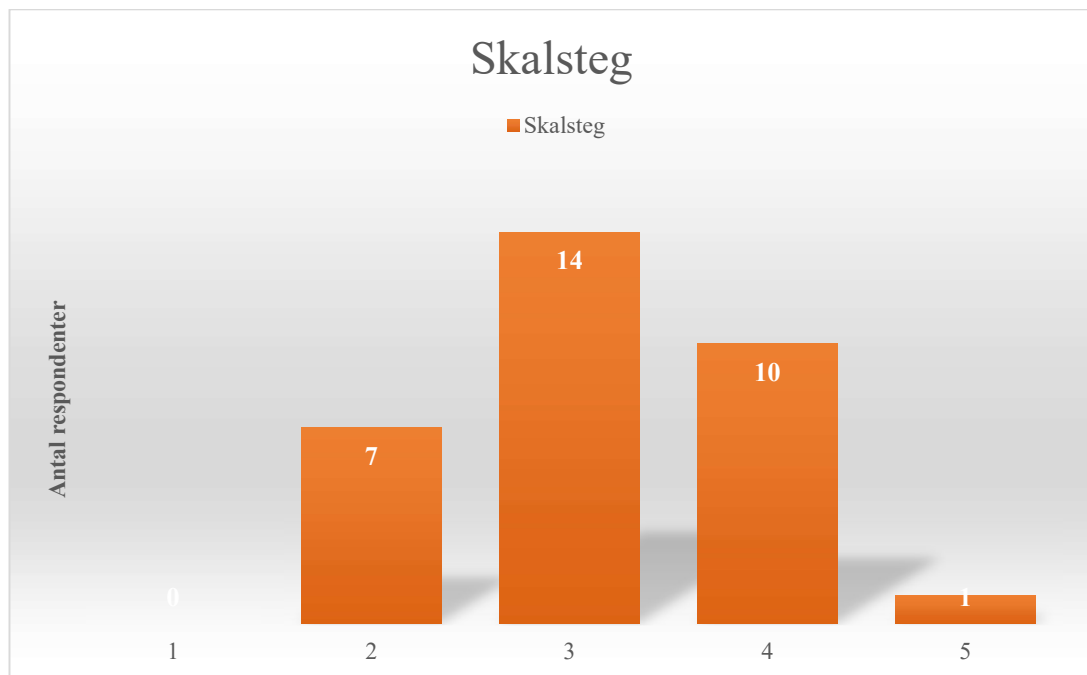
Respondent 3 uppmanar till att tänka utanför boxen och respondent 12 uppmanar till att dela gruppen. Respondent 18 nämner att man kan använda färger för olika steg i vardagen. Både respondent 18 och 17 nämner användandet av tecken som stöd. Respondent 18 nämner också att man ska använda tecken med alla barn så att de sedan kan använda dem sinsemellan.

Bland de 18 respondenter som svarat att den fysiska miljön stöder språket kan man inte konstatera att det finns något gemensamt. Respondenternas åldersspann är mellan 20–50+, de har tagit examen mellan åren 1984 och 2018 och de har arbetat allt mellan 1–15+ år inom branschen. Om man tittar på de 14 respondenter som svarat att den fysiska miljön inte stöder språket, ser det likadant ut. Det finns inget gemensamt mellan respondenterna som man kan härleda till varför de svarat som de gjort.

5.3.5 Upplevda behov för egen utveckling i språkstöd

I enkätundersökningen fick respondenterna ange på en skala med fem svarsalternativ om de anser sig ha tillräckligt med kunskap för att stöda barn med språkliga utmaningar på bästa sätt i verksamheten. Respondenterna fick välja hur de känner i fråga om sin kunskap på en skala 1–5 där 1 innebär att man inte alls känner att man har kunskap och 5 innebär att man känner att man har tillräckligt med kunskap. I tabell 10 kan man avläsa hur många respondenter som angivit respektive skalsteg.

Tabell 8. Respondenternas upplevda behov av att utvecklas inom språkstöd.



Ingen respondent har alltså angivit skalsteg 1, det vill säga ingen respondent känner att hen inte har någon kunskap alls inom området. Sju respondenter (1, 3, 8, 14, 19, 20 och 26) har angivit skalsteg 2. 14 av respondenterna (4, 6, 7, 10, 11, 15, 21, 23, 25, 27, 29, 30, 31 och 32) känner att de är någonstans mitt emellan ingen kunskap alls och tillräckligt med kunskap och har således angivit skalsteg 3. På skalsteg 4 finns tio respondenter (2, 5, 9, 13, 16, 17, 18, 22, 24 och 28). En av respondenterna (12) anser sig ha tillräckligt med kunskaper om hur man på bästa sätt kan stöda barn med språkliga utmaningar och har därför angivit skalsteg 5.

Av de 31 respondenter som angivit på en skala att de inte anser sig själva ha tillräckligt med kunskap har 20 stycken berättat vad de skulle vilja ha/behöva för att nå och känna att de har tillräckligt med kunskap. Av dessa 20 respondenter är det nio stycken (1, 3, 14, 17, 20, 22, 26, 27 och 32) som uttrycker behovet av kurser och fortbildning. Respondent 27 nämner att hen tror att med hjälp av kurser och fortbildningar kan pedagogerna få de resurser som behövs för att vara de språkliga förebilder som pedagogerna ska vara.

Rönnerman (2015, s. 243–247) samt Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015, s. 238–242) nämner att pedagoger behöver ständigt uppdatera sin kunskap, vilket kan ske

genom att de följer med vad som händer inom det barnpedagogiska området. Det innebär att pedagogerna behöver läsa facklitteratur och hålla sig uppdaterade med nya vetenskapliga undersökningar. Utöver fortbildningar och att pedagogerna läser till sig sin kunskap på egen hand behöver personalen även få möjlighet till att regelbundet diskutera inom teamet. Genom pedagogiska diskussioner får personalen möjlighet till att öva sina förmågor och med tiden får de nya erfarenheter.

Två respondenter (22 och 32) specificerar med att de önskar kurser i tecken som stöd. Respondent 30 önskar kurser/föreläsningar där man kan få konkreta tips och råd som är enkla att förverkliga i verksamheten. Respondent 11 uttrycker ett behov av att få mera kunskap om digitala möjligheter.

Respondent 3 önskar att specialläraren inom småbarnspedagogik skulle ha mer tid för att vara med i barngruppen och respondent 18 nämner att hen önskar mer tid med specialläraren inom småbarnspedagogik för att kunna skapa kommunikativa möten med barnen. 5 respondenter (1, 6, 7, 19 och 20) nämner att de skulle vilja ha stöd, vägledning samt handledning för att få mer kunskap om hur de på bästa sätt kan stöda barn med språkliga utmaningar. Respondent 7 uttrycker även behov av att få konkreta tips på hur man kan jobba med barnen. Respondent 6 påpekar hur värdefullt det är för hen att hen får följa med ett barn då barnet träffar talterapeuten och ser hur de arbetar.

Respondent 5 påpekar att man borde aktivt använda sig av tecken som stöd eftersom man glömmer tecknena fort. Respondent 15 anser att det skulle vara bra att få flera idéer och respondent 14 önskar sig olika språkmaterial. Att kunna fler språk anser respondent 22 skulle vara värdefullt men uttrycker också att hen känner att det är omöjligt.

Respondenterna 9, 10, 16 och 31 nämner alla brister i resurser och tid och att man önskar ha mer av just resurser och tid. Respondent 9 nämner att genom tillräckligt med resurser skulle man kunna stöda barnet så mycket som man vill. 9 nämner också att det vore önskvärt att kunna sitta i nätverksmöten och jobba mer enskilt i smågrupper. Respondent 18 nämner också att hen önskar mer tid för mindre grupper. Respondent 10 påpekar att när personalresurserna inte räcker till finns det sällan tid att förverkliga det man önskar göra. Respondent 31 önskar mer tid för att kunna sätta sig in i

problematiken med hjälp av talterapeuter, föräldrar, speciallärare eller genom litteratur, men respondent 31 påpekar även att sådan tid inte finns.

5.4 Sammanfattning

I alla 32 respondenters barngrupper finns det åtminstone ett barn som har någon form av språklig utmaning men utifrån svaren i enkätundersökningen visade det sig att många respondenter även hade mellan 3–6 barn med språkliga utmaningar i sina barngrupper. Internationella undersökningar har visat att cirka 5–8 procent av alla barn inom småbarnspedagogik har någon form av språkstörning.

Både i den här undersökningen och i tidigare forskning framgår det att vanliga språkljud som är utmanande för barn är språkljuden *R* (som ofta byts ut mot språkljuden *L* eller *J*), *S*, *K* (som ofta byts ut mot språkljudet *T*) och *G* (som ofta byts ut mot språkljudet *D*). Utöver språkliga utmaningar som berör språkljud nämns också barn som är tvåspråkiga eller flerspråkiga, barn som har svag munmotorik, försenad tal- och språkutveckling, stamning och språkdiagnoser: dyspraxi och semantisk-pragmatisk störning. Nettelbladt och Salameh (2003) menar att den vanligaste formen av språkliga utmaningar är de som påverkar språkljuden. I den här studien blev inte resultatet att språkliga utmaningar som berör språkljud är den vanligaste formen. Eftersom 24 av 32 respondenter nämner att de har barn i sina barngrupper som har utmaningar gällande flerspråkighet är det den vanligaste typen av språkliga utmaningar för den här studien (utmaningar med uttal nämndes av 15 respondenter).

I enkätundersökningens svar framkommer det att barnen med språkliga utmaningar kommunicerar genom att prata, med hjälp av tecken som stöd och på ett utåtagerande sätt med alla parter. Resultaten för kommunikation genom att prata med personal, föräldrar och jämnåriga är att 32 respondenter uppger att barnen med språkliga utmaningar pratar med personalen och 31 respondenter uppger att barnen med språkliga utmaningar pratar med föräldrarna och de jämnåriga. Åtta respondenter uppger att barnen med språkliga utmaningar kommunicerar med hjälp av tecken som stöd med personalen, 15 respondenter uppger att barnen med språkliga utmaningar kommunicerar med hjälp av tecken som stöd med jämnåriga och fem respondenter uppger att barnen med språkliga utmaningar kommunicerar med hjälp av tecken som

stöd med föräldrarna. Gällande kommunikation på ett utåtagerande sätt uppger nio respondenter att det sker med personal, fyra respondenter uppger att det sker med föräldrarna och 15 respondenter uppger att det sker med jämnåriga. Inom alla tre grupper nämns kommunikation som sker genom gester och kroppsspråk.

I den dagliga verksamheten uppger 17 respondenter att de använder sig av bilder som stöd, till exempel som bildscheman och vid specifika aktiviteter, för att stöda barn med språkliga utmaningar. Tio respondenter, varav nio även använder bilder som stöd, uppger att de använder tecken som stöd för att stöda barn med språkliga utmaningar i den dagliga verksamheten. I studien framkommer även användningen av rekvisita och konkret material som ett sätt för att stöda barn med språkliga utmaningar i den dagliga verksamheten.

Som vuxen är det viktigt att vara en språklig förebild, man behöver rikta uppmärksamhet mot sitt eget språkbruk och sätt att kommunicera (fem respondenter; jfr von Tetzchner, 2016; Rygvold, 2010). Några respondenter nämner också att det är viktigt att upprepa det barnet säger av två olika anledningar, dels för att visa barnet att man förstår vad hen säger och dels för att barnet ska få höra det korrekta uttalet eller den korrekta meningsbyggnaden.

Att arbeta i smågrupper och att barn med språkliga utmaningar får individuell träning av till exempel en lärare inom småbarnspedagogik, speciallärare inom småbarnspedagogik, assistent, talterapeut eller språkstödare nämns i studien som sätt att stöda barn med språkliga utmaningar i den dagliga verksamheten. Det som ännu hör till den dagliga verksamheten som framgår i respondenternas svar på enkätundersökningen är användandet av böcker, högläsning, rim och ramsor eftersom man med hjälp av dessa kan stöda språkutvecklingen.

Tio respondenter nämner i enkätundersökningen att de använder sig av trestegsstödet för att stöda barn med språkliga utmaningar. Några respondenter nämner även att specialläraren inom småbarnspedagogik arbetar med barnet, vilket man kan anta att hen har börjat göra efter att den pedagogiska bedömningen gjorts.

19 respondenter anger att de använder sig av tecken som stöd, 32 respondenter anger att de använder sig av bilder som stöd och sex respondenter anger att de använder sig av pratkartor. Respondenterna har i enkäten också fått möjlighet att beskriva andra material och verktyg som de använder sig för att stöda barn med språkliga utmaningar. I studien nämner respondenter att bilder som stöd kan användas vid flera olika situationer, som till exempel vid påklädning och dagsrutiner, och det påpekas att det är viktigt att bilder som stöd används i flera situationer. Intressanta bilder som väcker diskussion med barnen nämns som ett material för att stöda språkutvecklingen hos barn med språkliga utmaningar. I studien nämns spel och Babblarna samt digitala verktyg. Hälften av respondenterna för den här studien använder sig av digitala verktyg, varav de flesta av dem uppger att de använder sig av en surfplatta. Respondenterna beskriver olika applikationer som används på surfplattorna, det handlar om olika bokapplikationer, TAKK-applikationer, applikationer där man får lyssna samt olika språkapplikationer och språkspel.

I studien uppger 18 respondenter att den fysiska miljön stöder barn med språkliga utmaningar. Tolv respondenter menar att bildscheman som finns uppsatta i barnens ögonnivå är en faktor som gör att den fysiska miljön stöder barn med språkliga utmaningar. I den fysiska miljön på några daghem har barnen fri tillgång till böcker, vilket enligt Edwards (2019, s. 89) är väsentligt för att barn ska intressera sig på för språk och litteratur. Någon respondent nämner att på hans arbetsplats ger den fysiska miljön möjligheter till att röra på sig ordentligt och några respondenter anser att det är viktigt att man skapar inspirerande lärmiljöer.

De flesta respondenter anser sig vara mittemellan att ha ingen kunskap alls och ha tillräckligt med kunskap när det gäller hur man arbetar för att på bästa sätt stöda barn med språkliga utmaningar. Flera respondenter uttrycker att de önskar få mera fortbildning och gå flera kurser för att få mer kunskap och någon respondent efterfrågar specifikt kurser i tecken som stöd. Det finns även respondenter som uttrycker att de skulle vilja få mera stöd, vägledning och handledning.

6. Diskussion

I det här kapitlet diskuterar jag först avhandlingens resultat och sedan diskuterar jag avhandlingens forskningsansats och metod. Kapitlet avslutas med förslag på vidare forskning.

6.1 Resultatdiskussion

För den här avhandlingen har begreppet språkliga utmaningar använts som ett samlingsbegrepp för barn som har språksvårigheter, försenad språkutveckling, språkstörning, språklig sårbarhet och utmaningar med flerspråkighet (dock inte ersättande för diagnoser). Jag har valt att använda begreppet språkliga utmaningar för att det är ett mer positivt vinklat begrepp än språksvårigheter, språklig sårbarhet, språkstörning och så vidare. Med begreppet språkliga utmaningar nedtonas den mer negativa innebörden och synsättet på barnets språk blir att man ser det som utmaningar – något man ska vinna över (se även avsnitt 3.1).

I tidigare studier framgår det att förekomsten av språkliga utmaningar hos barn inom småbarnspedagogiken ligger på cirka 5–8% (A-focus, 2016), 7,74% (Tomblin m.fl., 1997) och 10% (Norbury m.fl., 2016). För den här studien har två olika sätt att ange procentandel räknats gällande förekomsten av språkliga utmaningar, procentandelen är uträknad både utifrån det minimala antalet barn med språkliga utmaningar och det maximala antalet. Om man utgår från det minimala antalet barn för undersökning landar man på en förekomst av språkliga utmaningar på cirka 15%. Om man däremot utgår från det maximala antalet barn för undersökningen kommer man fram till att 23% av alla barn har språkliga utmaningar. Procenten för förekomsten av språkliga utmaningar för den här studien är oavsett om man utgår från minimal eller maximal antalet barn högre än tidigare studier som gjorts. Det som kan göra att procenten för den här studien är högre än tidigare studier är att den här studien utgår från begreppet språkliga utmaningar i vilket också flerspråkighet tas i beaktande. Flerspråkigheten har tagits med som en aspekt eftersom flerspråkighet är aktuellt i Finland och med tanke på att språkutvecklingen hos flerspråkiga barn kan till synes verka långsammare. Barn med flera språk kan ha språkliga utmaningar och i vissa fall kan flerspråkigheten påverka de språkliga utmaningarna.

De två vanligaste språkliga utmaningarna för den här studien är flerspråkighet och utmaningar som berör uttal. Språkliga utmaningar som berör uttal nämns av 15 respondenter och språkliga utmaningar som berör flerspråkighet nämns av 24 respondenter. Till skillnad från vad Nettelblatt och Salameh (2003) kom fram till i sin studie, att utmaningar som berör uttal är vanligast, är det utmaningar som berör flerspråkighet som är den vanligaste typen av utmaningar för den här studien. Att språkliga utmaningar som berör flerspråkighet är den vanligaste typen av utmaningar för den här studien kan bero på att studien är gjord i Svenskfinland och som Håkansson (2019) nämner har Finland två officiella språk: finska och svenska. Tvåspråkighet med finska och svenska är dock inget nytt fenomen, men trots det verkar tidigare studier ofta studera de två språken skilt istället för jämsides med varandra. Att Finland har två officiella språk kan vara en bidragande faktor till att flerspråkigheten utgör en så stor del av svaren i enkäten.

När det handlar om språkliga utmaningar som berör uttal är de mest förekommande språkljuden som är utmanande för barnen språkljuden *R*, *S*, *L*, *K* och *G*. Även Rudberg (1982), Løge (1995) och Nettelblatt, Samuelsson, Sahlén och Hansson (2008) nämner dessa språkljud som utmanande. Med tanke på, som tidigare nämnts, att Finland har två officiella språk (finska och svenska) och att majoriteten av respondenterna för den här studien nämner flerspråkighet som språklig utmaning är det intressant att inte vokaler som *O*, *U* och *Y* nämns. I det svenska och finska språket uttalas dessa vokalljud på olika sätt och man kan anta att många av de barn som är påtänkta i respondenternas svar gällande nämmandet av flerspråkiga barn är just både svensk- och finskspråkiga (eller har finska som modersmål och deltar i svensk småbarnspedagogik).

En fjärdedel av respondenterna nämner att de i sina barngrupper har barn som har försenad språkutveckling vilket räknas som språkliga utmaningar. Enstaka respondenter nämner språkliga utmaningar som stamning, svagt ordförråd, otydligt tal, svag munmotorik, att uttrycka sig verbalt, dyspraxi, hörselnedsättning och semantisk-pragmatisk språkstörning. Vad som inte framgår i enkätsvaren från respondenterna är om de respondenter som nämner barn med svagt ordförråd är barn som även är flerspråkiga. Om så är fallet kan barnens upplevda svaga ordförråd bero på att de har

ordförråd på två språk och därför upplevs till exempel det svenska ordförrådet som svagt ifall man inte tänker på att barnet även har ett ordförråd på sitt/sina andra språk.

Barn med språkliga utmaningar kommunicerar, enligt respondenterna i den här studien, genom att prata, använda tecken som stöd, med hjälp av kroppsspråk och utåtagerande. Beroende på vem barnet kommunicerar med används de olika sätten i olika utsträckning (se avsnitt 5.2 för närmare beskrivning).

Av 32 respondenter är det 17 respondenter som använder sig av bilder som stöd och 17 respondenter som använder sig av bildscheman. Dessa två former av stöd är således de vanligaste stödformerna inom den dagliga verksamheten för den här undersökningen. I kategorin litteratur ingår högläsning av böcker, sagor, rim, ramsor och sånger. Kategorin litteratur är tillsammans med stödformen smågruppsverksamhet de stödformer som ligger på andra plats bland stöd i den dagliga verksamheten för den här studien då det är elva respondenter som nämner respektive kategori. Att som vuxen vara en språklig förebild för barnen och att det är en form av stöd i den dagliga verksamheten nämns mest sällan av respondenterna, det nämns av endast fem respondenter. Att endast 5 respondenter nämner det här är intressant eftersom tidigare forskning visat att det är viktigt att barn får goda språkliga modeller för att utveckla sitt språk. von Tetzchner (2016) betonar att vuxna i barns omgivning behöver rikta uppmärksamhet mot sitt sätt att kommunicera eftersom man som vuxen är en språklig förebild för barn. Att endast fem respondenter nämner detta kan också bero på att det är en så självklar sak och att man kanske inte tänker på sig själv och sitt eget sätt att kommunicera som ett stöd för barn med språkliga utmaningar. För att kunna vara en språklig förebild är det viktigt att man som vuxen är både språkmedveten och språkligt medveten. Att arbeta språkligt medvetet innebär att man vet vad det är i vardagen, i omgivning och i språket som bidrar till språkutveckling.

I den här studien är det mest förekommande verktyget för språkstöd bilder som stöd. Bilder som stöd har 31 respondenter svarat, vilket är intressant med tanke på att endast 17 respondenter nämnde att de använder bilder som stöd i den dagliga verksamheten för att stöda barn med språkliga utmaningar. Här är det även 19 respondenter som uppger att de använder tecken som stöd som ett verktyg för att stöda barn med

språkliga utmaningar medan det endast är tio respondenter som uppger användningen av tecken som stöd i den dagliga verksamheten.

Trots att det endast är en respondent som nämner spel som ett material för språkstöd, kan man utgå från att de flesta respondenter nog använder spel för att stöda barns språkliga utmaningar. Varför fler inte har uppgett att de använder sig av olika spel som material för att stöda språkutvecklingen kan bero på att spel är en så pass vanlig del av verksamheten inom småbarnspedagogik att man inte alltid tänker på att det också är material för att stöda barns språkutveckling. Detta kan i och för sig anses oroväckande om man ska arbeta språkligt medvetet. I kategorin verktyg och material som språkstöd ingår enskild träning. Enskild träning hör kanske egentligen till kategorin stöd i den dagliga verksamheten men eftersom respondenterna nämner enskild träning i enkäten i frågor som berör verktyg och material har det fått ingå i svaren.

Resultaten från min studie visar slutligen också att det inte förefaller finnas några skillnader i sättet att identifiera språkliga utmaningar, i sätten att kommunicera eller i sätten att stöda barn med språkliga utmaningar enligt respondenternas ålder eller antal arbetsår.

6.2 Metoddiskussion

Syftet med studien var att ta reda på vilka språkliga utmaningar som identifieras hos barn i åldrarna 3–4 år, hur man som lärare inom småbarnspedagogiken beskriver barnens sätt att kommunicera samt sitt egna arbete för att stöda de barn som har identifierats med språkliga utmaningar. Forskningsansatsen för avhandlingen är fenomenografi. Fenomenografi är en metodansats i vilken forskaren analyserar data som samlas in från enskilda individer (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122). När tanken är att beskriva och analysera individers tankar om företeelser i omvärlden passar fenomenografi bra som forskningsansats (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122).

Fenomenografi som forskningsansats för den här studien anser jag att passar väl med tanke på studiens syfte. Kärnan har alltså varit att få fram individers beskrivningar av det specifika fenomenet språkliga utmaningar hos barn i 3–4 års ålder genom att samla in uppfattningar om fenomenet av 32 lärare inom småbarnspedagogik i Svenskfinland.

Avhandlingens forskning är kvalitativ med kvantitativa drag. Datainsamlingsmetoden för avhandlingen är enkätundersökning och för insamlingen av materialet har en webbenkät använts. Om man vill nå en större målgrupp kan enkätundersökning vara en mer relevant datainsamlingsmetod än exempelvis intervjuer (Stukát, 2012, s. 47).

Studien har utförts i olika delar av Svenskfinland. Med hjälp av enkätundersökningen har avhandlingens forskningsfrågor blivit besvarade. Under arbetets gång har enkätens fördelar och nackdelar upptäckts. Trots att avhandlingens forskningsfrågor blivit besvarade med hjälp av svaren i enkäten finns det utvecklingsförslag för självaste enkäten.

Utifrån forskningsfrågorna har jag formulerat frågor till enkäten som skulle hjälpa mig att få forskningsfrågorna besvarade. Som tidigare nämnt finns det både öppna och slutna frågor i enkäten. Jag valde att ha både och eftersom jag vill ge möjligheten att verkligen beskriva med sina egna ord på de öppna frågorna. De slutna frågorna ville jag ha för att få fram om de olika stödformerna som jag anser är vanliga används av respondenterna.

När jag första gången skickade ut epost-meddelandet till föreståndarna, som vidarebefordrade det till sina anställda lärare inom småbarnspedagogik, hade jag inte skrivit ut ett sista datum för när jag senast ville få svar på den, vilket resulterade i att efter cirka fem veckor hade jag ännu inte fått många svar. Det här ledde till att jag skickade ett nytt epost-meddelande till samtliga föreståndare och bad dem på nytt vidarebefordra till sina anställda lärare inom småbarnspedagogik och påminna dem om att svara på min enkät. Den här gången satte jag i informationen tydligt ett sista datum, svarstiden förlängdes nu med 2 veckor (se bilaga 3). Eftersom det i svaren i enkäten inte framgår var den som svarat arbetar var jag tvungen att be alla föreståndare påminna sina anställda.

Nackdelarna med den här enkätundersökningen är att det inte finns en fråga där respondenterna uppger vilken ort de jobbar på, om orten skulle uppges skulle man eventuellt kunna hitta olika samband mellan respondenternas svar utifrån orten. Till exempel så skulle man kunna se om de som uppgav att de har barn som är flerspråkiga

i sin grupp arbetar på samma eller olika orter. Utöver ort kunde jag även ha frågat om respondenten anser sig vara en-, två- eller flerspråkig för att se om egna erfarenheter av att lära sig flera språk inverka på hur respondenterna i min studie ser på identifieringen av språkliga utmaningar och sätten att stödja språk. Det är även en nackdel att det i enkäten inte framgår att respondenterna ska specificera vilka utmaningar som finns hos de barn som är flerspråkiga. Nu framgår det endast ur enkäten om det finns barn som är flerspråkiga, vilket gör resultaten lite svårare att analysera och tolka enkätsvaren. Till skillnad från de flesta tidigare studierna gällande språk så får min studie ett helt annat resultat till följd av att både flerspråkighet och enspråkighet studeras jämsides med varandra. Enkäten borde även varit upplagd så att respondenterna skulle beskriva de språkliga utmaningarna lite noggrannare då det kan finnas flera olika variationer för en och samma utmaning. Utifrån enkäten kan man i nuläget inte få reda på om ett barn har en eller flera olika språkliga utmaningar, vilket kunde vara intressant. Det är nämligen relevant att veta om det är ett barn som har alla de olika språkliga utmaningarna respektive respondent nämner eller om utmaningarna är fördelade på flera barn. Om upplägget av enkäten skulle ha möjliggjort denna distinktion skulle jag ha fått en mera verklighetsnära beskrivning.

6.3 Förslag på vidare forskning

Den här studien baserar sig på lärare inom småbarnspedagogiks beskrivningar av sitt arbete med barn i åldrarna 3–4 år som har språkliga utmaningar. Som vidare forskning skulle det vara intressant att åka ut på fältet, till olika daghem, och observera lärare inom småbarnspedagogik med fokus på hur de arbetar för att stöda barn med språkliga utmaningar. I en studie där datainsamlingsmetoden skulle vara bland annat observation skulle man även kunna ta fasta på den fysiska samt sociala miljöns betydelse för barns språkutveckling.

Att göra en studie inom samma område där man jämför den finlandssvenska och finska situationen skulle vara intressant. Att se vilka likheter och skillnader det finns gällande barns språkliga utmaningar utifrån modersmål och verksamhetsspråk då Finland är ett tvåspråkigt land kunde bli en mycket givande jämförande studie.

I den här studien är det lärare inom småbarnspedagogik som beskrivit hur många barn i deras respektive barngrupper som har språkliga utmaningar. Det skulle kunna vara intressant att göra en studie där lärarna får beskriva mer detaljerat vilka språkliga utmaningar som verkligen finns i deras barngrupper och hur de tar form. Genom en sådan studie skulle man kunna kartlägga de språkliga utmaningarnas förekomst mer noggrant.

Referenser

- A-focus. (2016). *Statistiksammanställning över funktionsnedsättningar. Bilaga till PTS marknadsöversikt för innovatörer*. Tillgänglig på: https://www.pts.se/globalassets/startpage/dokument/bransch/internet/marknadsoversiktinnovatorer/bilaga_statistiksammanstallning_rev_c_pts_marknadsoversikt.pdf Hämtad 01.02.2020
- Babblarna. (u.å.). *Vad är Babblarna?* Tillgänglig på: <https://babblarna.se/om-babblarna/> Hämtad 21.02.2020
- Bell, J. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Billington, C. (2016). *How digital technology can support early language and literacy outcomes in early years setting: A review of the literature*. London: National Literacy Trust. Tillgänglig på: https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/2016-06_16_free_research_-_digital_technology_early_literacy_review_2016_oWCanmt.pdf Hämta 20.11.2019
- Bjar, L. (2007). Orden tar form – om barns uttalsutveckling. I L., Bjar & C., Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 103–126). Lund: Studentlitteratur.
- Björk-Willén, P. (2006) *Lära och leka med flera språk: socialt samspel i flerspråkig förskola*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet, Linköping.
- Björk-Willén, P. (2018). Inledning. I P. Björk-Willén (Red.), *Svenska som andraspråk i förskolan*. (s. 7–18). Stockholm: Natur & Kultur.
- Björk-Willén, P. (2019). Flerspråkiga förskolebarns språkande i teori och praktik. I M. Norling & M. Magnusson (red.) *Att möta barns sociala språkmiljö i förskolan – flerdimensionella perspektiv*, (s.29–40). Stockholm: Liber.
- Bruce, B. (2015). Språkutveckling på olika villkor. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd* (s. 63–84). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B., Hansson, K. & Nettelblatt, U. (2010). *Assertiveness, responsiveness, and reciprocity in verbal interaction: Dialogues between children with SLI and peers with typical language development*. *First Language, Special issue on Conversation and Language Acquisition*, 30:3-4, nr 94, s. 493-507.

- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskolan och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Crystal, D. (2004). *The Language Revolution*. Cambridge: Polity Press.
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (red.) *Handbok i kvalitativ analys*, (s. 122–135). Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Edwards, A. (2019). *Bilderbokens mångfald och möjligheter*. Stockholm: Natur&Kultur.
- Eliasson, A. (2018). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Eljertsson, G. (2019). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Engdahl, I. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2015). Professionsutveckling. I I. Engdahl & E. Ärlemalm-Hagsér (red.), *Att bli förskollärare. Mångfacetterad komplexitet*, (s. 238–242). Stockholm: Liber.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (red.) *Handbok i kvalitativ analys*, (s. 13–37). Stockholm: Liber.
- Finlands Svenska lärarförbund. (2019). *Lärares yrkesetik*. Tillgänglig på: <https://www.fsl.fi/mitt-yrke/laerares-yrkesetik> Hämtad 24.02.2020
- Folkhälsan. (u.å.a). *Mun- och ljudsagolek*. Tillgänglig på: <https://lekar.folkhalsan.fi/spraklekar/mun-och-ljudsagolek> Hämtad 21.02.2020
- Folkhälsan. (u.å.b). *Språkstödet*. Tillgänglig på: <https://www.folkhalsan.fi/kampanj/projektet-sprakstodet/> Hämtad 01.02.2020
- Forskningsetiska delegationen. (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprovning inom humanvetenskaperna i Finland. Forskningsetiska delegationens anvisningar 2019*. Tillgänglig på: <https://www.tenk.-fi/sv/etikprovning-i-finland> Hämtad 24.02.2020

- Fredriksson, U. & Taube, K. (2007). Svenska som andraspråk och kulturmöten. I L., Bjar & C., Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 153–172). Lund: Studentlitteratur.
- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L. & Slotte, A. (2019). *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna. Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017-2018*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Tillgänglig på: https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_0819.pdf Hämtad 16.04.2020
- Hoffman, J. & Paciga, K. (2013). Click, Swipe and Read: Sharing e-Books with Toddlers and Preschoolers. *Early Childhood Education J* **42**, 379–388 (2014). Tillgänglig på DOI 10.1007/s10643-013-0622-5 Hämtad 19.11.2019
- Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A-K., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvet, B. & Heilä-Ylikallio, R. (2018). The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: challenges in a multilingual and digital society. *Early Childhood Development and Care*, 190:3, 414–427. Tillgänglig på: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2018.1477773> Hämtad 28.02.2020
- Håkansson, G. (2018). Barns flerspråkiga utveckling. I P. Björ-Willén (Red.), *Svenska som andraspråk i förskolan*. (s. 19–35). Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, G. (2019). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, G. & Hansson, K. (2007). Grammatiska problem hos barn med språkstörning. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1 – Fonologi, grammatik, lexikon* (s. 171–198). Lund: Studentlitteratur.
- International Literacy Association. (2019). *Digital Resources in Early Childhood Literacy Development*. Tillgänglig på: <https://literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-digital-resources-early-childhood-literacy-development.pdf> Hämtad 19.11.2019
- Kohnert, K. (2007). *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego: Plural publishing.

- Ladberg, G. (2000). *Skolans språk och barnets – att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, A K. (2009). *Metod helt enkelt*. Malmö: Gleerups.
- Liberg, C. (2007). Samtalskulturer – samtal i utveckling. I L. Bjar & C. Liberg (red.) *Barn utvecklar sitt språk*, (s. 79–102). Lund: Studentlitteratur.
- Lindfors, P. (2017). *Lärarerefarenheter av stödtecken i andraspråksundervisning*. Avhandling pro gradu. Vasa Universitet.
- Lindstedt, I. (2019). *Forskningens hantverk*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur.
- Løge, I. (1995). Språk-, tal- och kommunikationssvårigheter. I O. Rakstand Eck & B. Rognhaug (red.), *Specialpedagogik i förskolan* (s. 78–110). Lund: Studentlitteratur.
- Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. (2004). Kielen kehityksen erityisvaikeus. I T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (red.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*, (s. 19–32). Jyväskylä: PS-KUSTANNUS.
- Morgan, E., Tvingstedt, A-L. & Salameh, E-K. (2019) Flerspråkighet i förskolan. I E-K. Salameh & U. Nettelblatt (red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 3 – Flerspråkighet – utveckling och svårigheter*, (s. 289-320). Lund: Studentlitteratur.
- National Association for the Education of Young Children och Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media. (2012). *Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Tillgänglig på: https://www.naeyc.org/sites/default/files/global-ly-shared/downloads/PDFs/resources/topics/PS_technology_WEB.pdf Hämtad 20.11.2019
- Nettelblatt, U. (2007a). Fonologiska problem hos barn med språkstörning. I U. Nettelblatt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1 – Fonologi, grammatik, lexikon* (s. 95–134). Lund: Studentlitteratur.

- Nettelblatt, U. (2007b). Lexikala problem hos barn med språkstörning. I U. Nettelblatt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1 – Fonologi, grammatik, lexikon* (s. 231–253). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U. & Ors, M. (2011). Språkstörningar hos barn. I A. Trillingsgaard, M. A. Dalby & J. R. Østergaard (red.) *Barn som är annorlunda*, (s. 115–134). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U. & Salameh, E-K. (2007). Språkstörning hos barn. I U. Nettelblatt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1 – Fonologi, grammatik, lexikon* (s. 13–34). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U., Samuelsson, C., Sahlén, B. & Hansson, K. (2008). Språkstörningar hos barn utan andra funktionshinder. I L. Hartelius, U. Nettelblatt & B. Hammarberg (red.), *Logopedi*, (s. 139–148). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U. & Salameh, E-K. (2014a). Pragmatiska svårigheter hos barn med språkstörning. I U. Nettelblatt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 2. Pragmatik – teorier, utvecklingen och svårigheter*, (s. 331–364). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U. & Salameh, E-K. (2014b). En modell för kategorisering av pragmatiska svårigheter hos barn. I U. Nettelblatt & E-K. Salameh (red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 2 – Pragmatik – teorier, utveckling och svårigheter* (s. 365–400). Lund: Studentlitteratur.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C. Baird, G., Charman T., Simonoff, E., . . . Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57:11 (2016), 1247–1257. Tillgänglig på: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcpp.12573> Hämtad 01.02.2020
- Olsson, H. & Sörensson, S. (2013). *Forskningsprocessen – kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Papunet. (2020). *Vad är ett talhandikapp?* Tillgänglig på: <http://papunet.net/svenska/information/vad-ar-ett-talhandikapp> Hämtad 01.02.2020

- Patel, R. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Petersson, M. (2003). Barn med Språkstörning. I S. Bergquist m.fl., *Att möta barn i behov av särskilt stöd* (s. 165–177). Stockholm: Liber.
- Rapin, I. & Allen, D. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. I U. Kirk (red.) *Neuropsychology of language, reading and spelling*, (s.155-184). London: Academic Press.
- Rudberg, L-A. (1982). *Tal- och språksvårigheter hos barn*. Stockholm: Liber.
- Rundell, H. (2017). *Sakkunniga: Har blivit lättare att tala med bildstöd*. Tillgänglig på: <https://www.folkhalsan.fi/tidningen-folkhalsan/artiklar/akk/> Hämtad 01.02.2020
- Rygvold, A-L. (2010). Språk- och talstörningar. I S. Asmervik, T. Ogden & A-L. Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd* (s. 186–222). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2015). Professionens kollektiva styrka. I I. Engdahl & E. Ärlemalm-Hagsér (red.), *Att bli förskollärare. Mångfacetterad komplexitet*, (s. 243–247). Stockholm: Liber.
- Salameh, E-K. (2003). *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*. Doktorsavhandling. Lunds universitet.
- Salameh, E-K. (2019). Språkstörning hos flerspråkiga barn. I E-K. Salameh & U. Nettelbladt (red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 3 – Flerspråkighet – utveckling och svårigheter*, (s. 71–100). Lund: Studentlitteratur.
- Salameh, E-K. & Nettelbladt, U. (2019). Språkets sociala användning. I E-K. Salameh & U. Nettelbladt. (red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 3 – Flerspråkighet – utveckling och svårigheter*, (s. 17–32). Lund: Studentlitteratur.

- Salameh, E-K., Nettelbladt, U., Zetterholm, E. & Anderson, K. (2019). Flerspråkig utveckling. I E-K. Salameh & U. Nettelbladt (red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 3 – Flerspråkighet – utveckling och svårigheter*, (s. 33–70). Lund: Studentlitteratur.
- Saunders, G. (1998). *Bilingual children: From birth to teens*. Clevedon: Multilingual matters.
- Social- och hälsovårdsministeriet. (2005). *Barnrådgivningen. Som stöd för barnfamiljer. Handbok för personalen*. Tillgänglig på: <http://julkaisut.valtio-neuvosto.fi/handle/10024/74645> Hämtad 08.02.2020
- Sopanen, P. (2019). Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete – Finländska daghemspedagogers reflektioner. *Tidskrift for Nordisk Barnhageforskning*, vol. 18 (5), s. 1–15. Tillgänglig på: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/2868> Hämtad 27.02.2020
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018a). *Bilder*. Tillgänglig på: <https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/grafisk-akk/bilder/> Hämtad 30.01.2020
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018b). *Konkreta föremål*. Tillgänglig på: <https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/grafisk-akk/konkreta-foremal/> Hämtad 30.01.2020
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018c). *AKK och flerspråkighet*. Tillgänglig på: <https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/akk-och-flersprakighet2/> Hämtad 30.01.2020
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018d). *Tecken som AKK*. Tillgänglig på: <https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/manuell-och-kroppsnara-akk2/tecken-som-akk/> Hämtad 01.02.2020
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018e). *Hur utreds dyspraxi?* Tillgänglig på: <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/hur-utreds-dyspraxi/> Hämtad 05.02.2020

- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018f). *Språk och kommunikation*. Tillgänglig på: <https://www.spsm.se/stodmaterial-horselnedsattning/fakta/sprak-och-kommunikation/> Hämtad 08.02.2020
- Stendahl, M. (1980). *Språkstimulans för förskolebarn*. Stockholm: Liber.
- Strömqvist, S. (2007). Barns tidiga språkutveckling. I L., Bjar & C., Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 57–78). Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2012). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A-K. (2014). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Downföreningen. (u.å.). *Tecken som AKK*. Tillgänglig på: <https://www.svenskadowneforeningen.se/om-foreningen/arkiv/sprak-och-kommunikation/tecken/> Hämtad 01.02.2020
- Södra Älvsborgs sjukhus. (2019). *Tecken som stöd*. Tillgänglig på: <https://sas.vgregion.se/avdelningar-och-mottagningar2/logoped/blom/tecken-som-stod/> Hämtad 01.02.2020
- von Tetzchner, S. (2016). *Utvecklingspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Tomblin, J. B. (2009). Children with specific language impairment. I E. L. Bavin, *The Cambridge Handbook of Child language*, (s. 417-431). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of speech language and hearing research*, 40(6), 1245-1260. Tillgänglig på: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5075245/pdf/nihms8212-34.pdf> Hämtad 01.02.2020
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för förskoleundervisningen*. Tillgänglig på: <https://www.opf.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-forskoleundervisnings-laroplan> Hämtad 05.02.2020

Utbildningsstyrelsen. (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*.

Tillgänglig på: <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer-/grunderna-planen-smabarnspedagogik-2018> Hämtad 05.02.2020

Widaeus, Å. (2019). *Munmotoriska svårigheter*. Tillgänglig på:

<https://www.1177.se/Halland/sjukdomar--besvar/mun-och-tander/mun-lappar-och-tunga/munmotoriska-svarigheter/> Hämtad 01.02.2020

Bilagor

Bilaga 1 – Anhållan om forskningslov

Anhållan om forskningstillstånd

Jag heter Maria Sandström och studerar på magistersnivå inom småbarnspedagogik vid Åbo Akademi i Vasa. Jag förbereder nu min magistersavhandling som berör temat språkliga utmaningar hos barn i åldrarna 3–4 år.

Jag anhåller om att få skicka ut enkäter gällande temat till lärare inom småbarnspedagogik som arbetar med barn i åldrarn3-4 år i er kommun. Enkätundersökning genomförs i mars-april 2019.

Undersökningen är anonym. Varken kommun, daghem eller de lärare från er kommun som deltar kommer att nämnas i avhandlingen, men pseudonymer kommer att användas.

Min handledare för arbetet är Mia Heikkilä och vid behov kan ni ta kontakt med henne via epost (mia.heikkila@abo.fi).

Jag ser framemot att få svar på min anhållan och skickar därefter ut min enkätundersökning. Vänligen svara per epost.

Med vänliga hälsningar,

Maria Sandström

marsands@abo.fi

040-xxxxxxx

Bilaga 2 – e-postmeddelande till föreståndare

Hej,

Jag heter Maria Sandström och studerar på magisternivå inom småbarnspedagogik vid Åbo Akademi i Vasa. Jag håller på med min magisteravhandling vars syfte är att ta reda på vilka språkliga utmaningar som identifieras hos barn i åldrarna 3–4 år samt hur lärare inom småbarnspedagogiken beskriver sitt arbete för att stöda barn med språkliga utmaningar.

Jag har fått godkänt forskningsstillstånd i er kommun och vill nu nå ut till pedagoger inom småbarnspedagogiken som jobbar med barn i åldrarna 3–4 år.

Jag skulle vara väldigt tacksam om du kan vidarebefordra enkäten till alla lärare inom småbarnspedagogik som arbetar med barn i åldrarna 3–4 år på de daghem du ansvarar för. Vidare undrar jag om du kan meddela mig hur många lärare inom småbarnspedagogik det rör sig om som jobbar med barn i åldrarna 3–4 år på din enhet/dina enheter?

Enkäten tar ca 10–15 minuter att svara på är helt konfidentiell, det vill säga att pedagogers namn, daghem eller kommun kommer att nämnas i avhandlingen.

Jag skulle vara tacksam om du kan svara på enkäten inom 2 veckor.

Länk till enkäten:

<https://survey.abo.fi/lomakkeet/11287/lomake.html>

Om du har några frågor angående enkätundersökningen eller avhandling får du gärna ta kontakt med mig via email: marsands@abo.fi

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Maria Sandström

marsands@abo.fi

040-xxxxxxx

Bilaga 3 – e-postmeddelande till föreståndare, påminnelse

Hej!

Kan du vänligen vidarebefordra detta epostmeddelande till lärarna inom småbarns-pedagogik som arbetar med barn i åldrarna 3–4 år på dina enheter.

Jag skickade ut en enkät om vilka språkliga utmaningar som identifieras hos barn i åldrarna 3–4 år samt hur lärare inom småbarnspedagogik beskriver sitt arbete för att stöda barn med språkliga utmaningar för ca 4–5 veckor sedan.

Hittills har 31% av lärarna som enkäten gått ut till svarat och jag skulle vara mycket tacksam om du som inte ännu svarat på enkäten kunde ta dig tid att svara på enkäten eftersom det skulle vara ett värdefullt bidrag till min forskning men även för vidare forskning inom ämnet.

Enkäten tar ca 10–15 minuter att besvara.

Enkäten är konfidentiell, vilket innebär att ditt namn, daghemmets namn eller kommunens namn inte kommer att nämnas i avhandlingen.

Vänligen svara på enkäten senast 10.05.2019

Länk till enkäten: <https://survey.abo.fi/lomakkeet/11287/lomake.html>

Med vänliga hälsningar

Maria Sandström

marsands@abo.fi

040-xxxxxxx

Bilaga 4 – Enkätundersökningens frågor

Bakgrundsfrågor

1. Ålder?
 - a. 20–25
 - b. 25–30
 - c. 30–35
 - d. 35–40
 - e. 40–45
 - f. 45–50
 - g. 50+
2. När blev du utexaminerad lärare inom småbarnspedagogik och förskola?
3. Hur många år har du jobbat inom småbarnspedagogik och förskola?
 - a. 1–3 år
 - b. 3–6 år
 - c. 6–9 år
 - d. 9–12 år
 - e. 12–15 år
 - f. 15+ år
4. Hur många olika daghem har du varit anställd på?
 - a. 1
 - b. 2
 - c. 3
 - d. 4
 - e. 5
 - f. 5+

Frågor som svarar på forskningsfråga 1

5. Vilka språkliga utmaningar finns de hos barnen i åldrarna 3–4 år i din barngrupp?
6. Hur har de språkliga utmaningarna identifierats?
 - a. Språktest
 - b. Allmän observation
 - c. Annat sätt, beskriv gärna hur

Frågor som svarar på forskningsfråga 2

7. Används trestegsstödet för att stöda barn med språkliga utmaningar?
 - a. Ja
 - b. Nej
8. Om ni använder er av trestegsstödet, på vilket sätt används det?
9. Hur anpassar ni verksamheten för att underlätta för barnen med språkliga utmaningar?
10. Vilket stöd ges barn med språkliga utmaningar?
 - a. Tecken som stöd
 - b. Pratkartor
 - c. Bilder som stöd

- d. Bildscheman
 - e. Annat stöd som inte ännu nämnts:
11. Använder ni något digitalt hjälpmedel?
- a. Ja
 - b. Nej
12. Om du svarade *ja* på fråga 11: Hurdana digitala hjälpmedel använder ni?
13. Stöder den fysiska miljön barn med språkliga utmaningar?
- a. Ja
 - b. Nej
14. Om den fysiska miljön stöder barnen, på vilket sätt stöder miljön barnen i sådana fall?
15. Om den fysiska miljön stöder barnen, vad är det i den fysiska miljön som stöder barn med språkliga utmaningar?
16. Vilka råd skulle du ge till andra pedagoger kring hur de ska ordna en fysisk miljö så den stöder barn med språkliga utmaningar?

Allmänna intressefrågor

17. Hur många barn har språkliga utmaningar i din barngrupp?
- a. 1–3 barn
 - b. 3–6 barn
 - c. 6–9 barn
 - d. 9+ barn
18. Hur kommunicerar barnen med språkliga utmaningar med personalen?
- a. Tecken som stöd
 - b. Pratar
 - c. Utåtagerande
 - d. Annat sätt som inte nämnts:
19. Hur kommunicerar barnen med språkliga utmaningar med föräldrarna?
- a. Tecken som stöd
 - b. Pratar
 - c. Utåtagerande
 - d. Annat sätt som inte nämnts:
20. Hur kommunicerar barnen med språkliga utmaningar med jämnåriga?
- a. Tecken som stöd
 - b. Pratar
 - c. Utåtagerande
 - d. Annat sätt som inte nämnts:
21. Anser du dig som lärare inom småbarnspedagogiken ha tillräckligt med kunskap för att stöda barn med språkliga utmaningar på bästa sätt?
- a. Skala 1–5 där 1 står för inte alls tillräckligt med kunskap och 5 står för tillräckligt med kunskap
22. Om du känner att du inte har tillräckligt med kunskap, vad skulle du behöva för att känna att du har tillräckligt med kunskap?

Bilaga 5 – Följebrev till enkätundersökningen

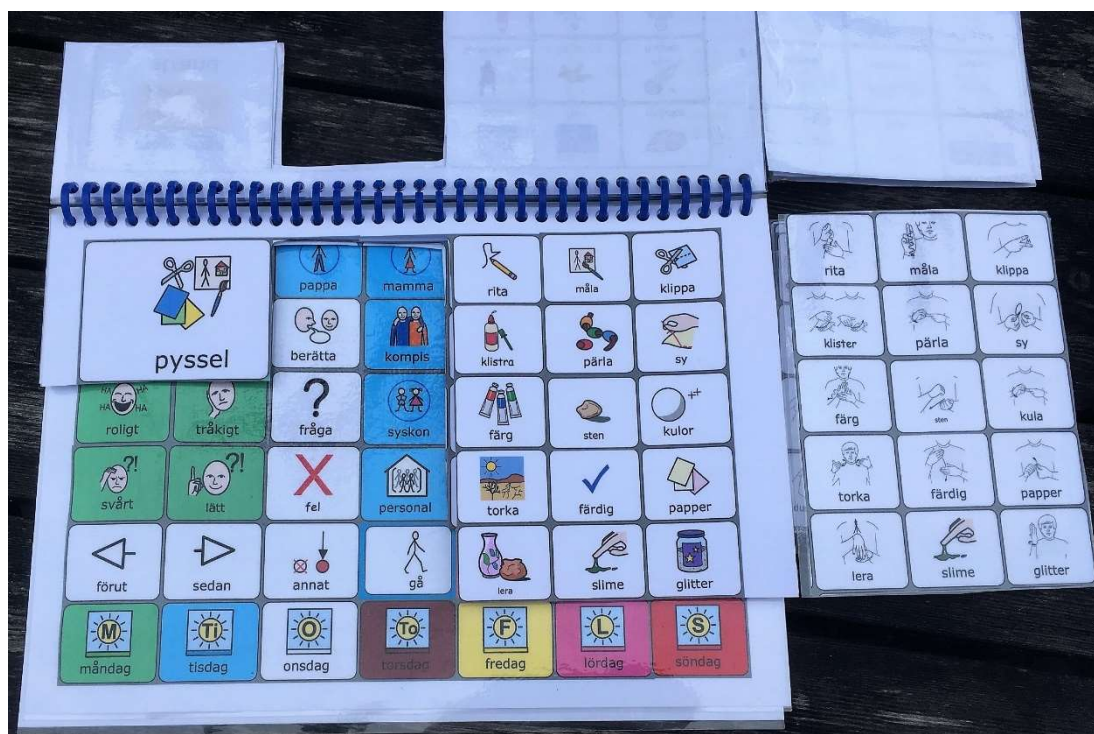
Jag heter Maria Sandström och studerar på magisternivå inom småbarnspedagogik med inriktningen specialpedagogik/specialpedagogik som långt biämne. Nu har jag påbörjat min magistersavhandling som kommer handla om *språkliga utmaningar hos barn i åldrarna 3–4 år*. Enkäten riktar sig till lärare inom småbarnspedagogik som arbetar med barn i 3–4 års åldrar.

Begreppet språkliga utmaningar inrymmer olika områden. Språkliga utmaningar kan handla om tvåspråkiga barn och de utmaningar man upptäcker att uppkommer i deras språkutveckling. Språkliga utmaningar kan även handla om språkstörningar, allt från lindriga språkstörningar, där barnen till exempel byter ut något fonem, till grava språkstörningar.

Avhandlingens syfte är att ta reda på vilka språkliga utmaningar som identifieras hos barn i åldrarna 3–4 år samt hur man som lärare inom småbarnspedagogiken beskriver sitt arbete för att stöda de barn som identifierats med språkliga utmaningar.

Enkätundersökningens resultat kommer att behandlas konfidentiellt och inga svarande kommer att kunna identifieras, inte heller några daghem, orter eller kommuner kommer kunna bli identifierade.

Bilaga 6 – Pratkarta



Bildstöd i föreningsliv. (2017) *Bildstöd Förbereda och berätta, aka Stationskarta från Dart projekt Pragma*. Tillgänglig på: <http://www.bildstodiforeningsliv.se/dhbv-astro/bildstod-forbereda-och-beratta-aka-stationskarta-fran-darts-projekt-pragma/>
 Hämtad 17.04.2020