

**En studie av det allmänna stöd lärare inom
småbarnspedagogik ger åt barn med försenad
språkutveckling**

Annastina Heinonen

Avhandling för magisterexamen

Åbo Akademi

Fakulteten för pedagogik

och välfärdsstudier

Vasa, 2020

Handledare Ann-Katrin Svensson

Författare Annastina Heinonen	Årtal 2020
Arbetets titel ”En studie av det allmänna stöd lärare inom småbarnspedagogik ger åt barn med försenad språkutveckling”	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	Sidantal 56 (67)
Referat Studiens syfte är att studera hur en försenad språkutveckling hos barn i daghemsålder kommer i uttryck i barngruppen inom småbarnspedagogiken. Forskningsfrågorna lyder: <ol style="list-style-type: none">1. Hur kommer en försenad språkutveckling hos barn i uttryck i den pedagogiska verksamheten?2. Hurdant allmänt stöd har lärarna inom småbarnspedagogiken givit åt barn med försenad språkutveckling och hur har stödet påverkat den pedagogiska verksamheten? Studien är gjord i en medelstor stad i Svenskfinland. Empirin har samlats in genom enkäter utskickade till stadens lärare inom småbarnspedagogik och i efterhand kompletterats med två intervjuer; en gruppintervju med tre talterapeuter och en intervju med en speciallärare inom småbarnspedagogik. Som teoretisk referensram för arbetet har den sociokulturella teorin och den bioekologiska utvecklingsteorin använts. Forskningen är gjord som en mixed methods-forskning. Empirin ur enkäterna har analyserats genom kategorisering och empirin ur intervjuerna genom tematisk analys. Resultatet av studien visade att den försenade språkutvecklingen hos barn kommer i uttryck i den pedagogiska verksamheten som kommunikativa svårigheter, svårigheter i sociala relationer samt som kognitiva svårigheter. De allmänstödande åtgärder som lärarna på fältet använt sig av har kategoriserats i fyra olika kategorier: lärarna har utnyttjat ett mångsidigt språkanvändande, haft ett språkfokuserat arbetssätt samt arbetat med motoriska övningar och bild- och teckenstöd. Den försenade språkutvecklingen hos ett barn har påverkat den pedagogiska verksamheten genom att ta mycket av lärarnas tid, men även haft en positiv inverkan genom att ha ökat användningen av bild- och teckenstöd i barngruppen.	
Sökord: allmänt stöd, enkät, försenad språkutveckling, intervju, småbarnspedagogik, språk	

Innehåll

1 Inledning.....	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Studiens syfte.....	3
1.3 Centrala begrepp.....	3
1.4 Avgränsningar	4
1.5 Studiens upplägg.....	4
2 Barns språkutveckling	6
2.1 Normal språkutveckling.....	6
2.1.1 Språkets beståndsdelar	6
2.1.2 Språkutveckling i åldern 2–5 år	7
2.1.3 Språkutveckling hos flerspråkiga barn.....	8
2.1.4 Icke-verbal kommunikation	9
2.2 Försenad språkutveckling	10
2.2.1 Definition av försenad språkutveckling.....	11
2.2.2 Följder av försenad språkutveckling	13
3 Småbarnspedagogikens roll i barns språkutveckling.....	15
3.1 Småbarnspedagogikens allmänna mål och riktlinjer	15
3.2 Småbarnspedagogiken som språkstimulerande och -främjande instans.....	16
3.3 Trestegsmodellen – småbarnspedagogikens stödformer	17
3.3.1 Allmänt stöd.....	18
3.3.2 Intensifierat stöd.....	18
3.3.3 Särskilt stöd.....	18
4 Teoretisk referensram.....	20
4.1 Den sociokulturella synen på språkinläring.....	20
4.2 Bronfenbrenners bioekologiska utvecklingsteori	21
4.2.1 Språkutveckling inom småbarnspedagogiken i ett bioekologiskt utvecklingsperspektiv	23
5 Metod	25
5.1 Studiens syfte och forskningsfrågor	25
5.2 Ansats och metod.....	25
5.3 Val av respondenter	26
5.4 Datainsamling	27
5.4.1 Enkät	27

5.4.2 Intervjuer.....	29
5.5 Analys av empirin.....	30
5.5.1 Enkätanalys	30
5.5.2 Intervjuanalys.....	31
5.6 Reliabilitet och validitet.....	32
5.7 Etiska överväganden.....	33
6 Resultatredovisning.....	35
6.1 Följder av försenad språkutveckling.....	35
6.1.1 Kommunikativa svårigheter	35
6.1.2 Svårigheter i sociala relationer	38
6.1.3 Kognitiva svårigheter.....	39
6.2 Allmänstödjande åtgärder för försenad språkutveckling.....	40
6.2.1 Mångsidigt språkanvändande	40
6.2.2 Ett språkfokuserat arbetssätt	42
6.2.3 Motoriska övningar.....	43
6.2.4 Bild- och teckenstöd	44
6.3 Stödets inverkan på den pedagogiska verksamheten	45
6.3.1 Inverkan på språkmiljön	45
6.3.2 Inverkan på lärarens tidsanvändning	48
7 Diskussion	50
7.1 Metoddiskussion.....	50
7.2 Resultatdiskussion	52
7.3 Avslutning	55
Referenser.....	57

Bilagor

Bilaga 1. Följebrev och enkät, svenska.....	61
Bilaga 2. Följebrev och enkät, finska.....	64
Bilaga 3. Intervjufrågorna till talterapeuterna och specialläraren.....	67

Tabeller

Tabell 1. Tabell över mångsidigt språkanvändande som stödåtgärd.....	41
---	----

Figurer

Figur 1. Olika delar av språket som kan påverkas av en språkstörning.....	12
Figur 2. Språkutvecklingens centrala delområden inom småbarnspedagogiken.....	16
Figur 3. Bronfenbrenners bioekologiska utvecklingsteori i bild.....	22
Figur 4. Bild över kategorisering av empirin.....	31

1 Inledning

I kapitlet presenteras bakgrunden till valet av forskningsområde. Även studiens syfte, centrala begrepp och avgränsningar samt studiens upplägg tas upp.

1.1 Bakgrund

”Språket är barnets viktigaste redskap genom livet. Det är via språket som barnet gör sig förstått och förstår sin omvärld. Språkkompetensen lägger grunden till barnets självuppfattning, identitet och kulturtillhörighet och fungerar som verktyg i all inlärning och interaktion. Att få uttrycka sig och bli hörd är inte bara barnets rätt, utan bidrar till barnets framtida hälsa.”
(Språkgroddar, Folkhälsan, 2011).

Språket ligger som grund för människans välmående. Dels är språket knutet till kognition och tänkande, dels till ett representationssystem att kommunicera med. Språket är en social kod som framför tankar, idéer, intentioner och känslor (Hartas, 2005, s. 8). Att tänka, tala, samspela med andra människor och miljön samt att bygga upp en världsbild kräver alltså i någon mån ett språk (se till exempel Folkhälsan, 2011). Det är därför av stor vikt att även i småbarnspedagogiken satsa på att stärka och stödja barns språkutveckling. Traditionellt sett har småbarnspedagogiken haft en central roll som språkfrämjande instans (Korpilahti och Pihlaja, 2018, s. 188). Ett språkfrämjande tankesätt genomsyrar all verksamhet i småbarnspedagogiken och påverkar ett barns utveckling, självbild och världsuppfattning samt sociala relationer (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 32).

Enligt Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 44) ska språket stödjas på ett lekfullt och roligt sätt genom till exempel språklekar, rim, ramsor och sånger. Eftersom denna typ av aktiviteter är naturliga för barn och används inom alla lärområden och utnyttjas för att nå olika lärandemål, kan det enligt mig ibland vara svårt att se den målmedvetna språkfrämjande effekten i dem.

Av egen erfarenhet påstår jag att det finns en risk för att en stor del av det språkstimulerande och -främjande arbetet inom småbarnspedagogiken förblir osynligt. Såväl föräldrar som barn, men också samhället kan ha svårt att se det pedagogiska i den språkstimulerande verksamheten,

eftersom den till stor del består av högläsning, sånger, rim, ramsor och andra typer av språklekar. En del av det språkstimulerande och -främjande pedagogiska arbetet lärarna gör förblir ouppmärksammat på grund av att det tas förgivet ("man läser ju ändå böcker på dagis") eller så ses det som en del av något annat lärandemål. Att synliggöra till exempel skapande verksamhet är enklare genom att dokumentera processen eller genom alster som barnen tar med sig hem, men att synliggöra arbetet kring språk blir mer abstrakt. Därför är det viktigt att lyfta fram det arbete som görs för att förstärka den språkliga utvecklingen, att se språket som ett lärandemål och inte enbart ett medel.

I och med att språket har en så central roll i barns utveckling, kan det bli problematiskt om språkutvecklingen av en eller annan orsak inte löper som den ska. I en studie av Aro, Laakso, Määttä, Tolvanen och Poikkeus (2014) framgår det att barn med språkstörningar i småbarnsåldern löper större risk för problem med självreglering och exekutiva funktioner samt att de kan ha det svårt i sociala relationer. I Forrest, Gibson, Halligan och StClairs studie (2018) framkommer att barn och unga med språkstörningar löper en större risk för sociala och emotionella problem än barn utan. Att ge stöd åt barn med språkstörning i ett tidigt skede inom småbarnspedagogiken är alltså viktigt och kan förebygga många fortsatta problem, vilket även Nurmilaakso och Välimäki (2011, s. 5) poängterar.

En språkstödande verksamhet bäddas ofta in i andra lärandemål eller ter sig som lek. Särskilt för barn med utmaningar i språkutvecklingen är det språkstödande arbetet högst avgörande för det framtida välmåendet. Det är därför är det motiverat att studera hur lärare i vardagen (det vill säga genom ett allmänt stöd) stödjer barn med försenad språkutveckling. Studien lyfter också fram om och i så fall hur den försenade språkutvecklingen påverkat pedagogiken i barngruppen.

I det här arbetet ska jag studera barn med en så kallad lindrig språkstörning, det vill säga en försenad språkutveckling. Orsaken är att det inte finns så mycket pedagogisk forskning på området. Dessutom studeras vad lärare använde sig av för allmänna stödformer med barn med försenad språkutveckling, eftersom jag har en hypotes om vilka metoder och arbetssätt som allmänt används. Min erfarenhet av arbetet ute på fältet säger att lärare mycket ofta tyr sig till bildstöd och till exempel musik för att stödja barn med svårigheter i språkutvecklingen.

1.2 Studiens syfte

Studiens syfte är att studera hur en försenad språkutveckling hos barn i daghemsålder kommer i uttryck i barngruppen inom småbarnspedagogiken. Forskningsfrågorna lyder:

1. Hur kommer en försenad språkutveckling hos barn i uttryck i den pedagogiska verksamheten?

2. Hurdant allmänt stöd har lärarna inom småbarnspedagogiken givit åt barn med försenad språkutveckling och hur har stödet påverkat den pedagogiska verksamheten?

1.3 Centrala begrepp

Denna studie koncentrerar sig på barn med *försenad språkutveckling*. En försenad språkutveckling är en typ av språkstörning där språkutvecklingen inte följer den normala takten. I kapitel tre definieras en normal språkutveckling och sedan en försenad språkutveckling.

I arbetet studeras vilken typ av *allmänt stöd* som ges till barn med försenad språkutveckling. Med allmänt stöd anses den enklaste formen av stöd (se Utbildningsstyrelsens definition, 2020). Det allmänna stödet kan ges utan vidare utredningar av ett barn, stödet ges med enkla medel och gagnar hela barngruppen (Utbildningsstyrelsen, 2020). Exempel på allmänna stödåtgärder kan vara omorganisering av lärmiljöer eller arbete i smågrupper. I kapitel fyra beskrivs trestegsmodellen av stöd och därmed det allmänna stödet närmare.

I studien används termerna *språkfrämjande* och *språkstimulerande*. Svenska Akademiens ordlista (SAOL, 2015) definierar ordet ”främja” med att hjälpa fram eller understödja. ”Stimulera” definieras med ”egga, sporra” och i Svenska Akademiens ordbok (SAOB, 1989) som ”påverka (ngn [eller] ngt) så att hans resp. dess lust att handla [eller] bete sig på ett visst sätt väckes [eller] ökas”. Med språkfrämjande (till exempel språkfrämjande verksamhet) menas något som ska hjälpa ett barn att ta till sig språk, och med språkstimulerande (till exempel språkstimulerande verksamhet) sådant som ska sporra eller väcka lust hos barnet till att utvecklas. Att främja är något läraren gör för barnet, att stimulera är något läraren gör för att barnet själv ska handla.

I resultatdelen benämns en av de allmänstödande åtgärderna som respondenterna använt sig av som ett *språkfokuserat arbetssätt*. Med denna term menar jag ett arbetssätt, där man medvetet funderar och diskuterar kring det språkande som sker. Språket och språkutveckling är målet med ett språkfokuserat arbetssätt, språket är inte enbart ett medel för att få fram ett budskap.

1.4 Avgränsningar

Studien fokuserar på trestegsmodellens *allmänna stöd*. Det allmänna stödet studeras på grund av upplevelsen av att just ett sådant stöd ofta blir ouppmärksammat och förbiset.

De barn, åt vilka lärarna givit allmänt stöd för språket, och som i studien benämns som *barn med försenad språkutveckling*, behöver inte vara diagnostiserade eller under någon officiell utredning för försenad språkutveckling. Det allmänna stödet för barn med försening i språkutvecklingen borde vara det samma oberoende om barnet har en diagnos, utreds för en diagnos eller inte har någon diagnos alls. Största delen av barn med försenad språkutveckling diagnostiseras inte ens så tidigt som i åldern 3–5 år. Dessutom skulle antalet respondenter reduceras om det fordrades att lärarna endast skulle berätta om sitt arbete med barn med försenad språkutveckling som officiellt diagnostiserats eller som är under utredning. I studien utgås det från att respondenterna kunnat bedöma vilka barn som har en försenad språkutveckling.

Studiens fokus ligger på barn med försenad språkutveckling i *daghemsålder*. Studien utesluter förskolebarn, eftersom barn med försening i språkutvecklingen i förskoleålder sannolikt i och med högre ålder får ett mer intensivt stöd än yngre barn.

1.5 Studiens upplägg

Avhandlingen har sju kapitel. I kapitel ett redogörs det för bakgrunden till valet av ämne för forskningen. I kapitel ett behandlas även centrala begrepp, avgränsningar för studien samt avhandlingens upplägg.

I kapitel två beskrivs barns språkutveckling. I kapitlet behandlas språkets beståndsdelar, språkutvecklingen i åldern 2–5 år, språkutveckling hos flerspråkiga barn samt icke-verbal

kommunikation. Därefter definieras försenad språkutveckling och möjliga följder av en försenad språkutveckling tas upp.

I kapitel tre beskrivs småbarnspedagogikens roll i barns språkutveckling. Småbarnspedagogikens allmänna mål och riktlinjer samt småbarnspedagogiken som språkstimulerande och -främjande instans tas upp. Trestegsmodellen för stöd redogörs i slutet av kapitlet.

I kapitel fyra redogörs för arbetets teoretiska referensram. Den sociokulturella synen på språkinlärning och den bioekologiska utvecklingsteorin tas upp.

I kapitel fem presenteras studiens metod. I kapitlet redogörs för studiens syfte och ansats, valet av respondenter samt datainsamlingsmetoder och analys av empiri. Dessutom diskuteras studiens reliabilitet och validitet samt etiska aspekter.

I kapitel sex behandlas studiens resultat.

I kapitel sju diskuteras studiens metod och resultatet av studien mot tidigare forskning. Sist i kapitlet finns en kort avslutning med förslag på fortsatt forskning.

2 Barns språkutveckling

I detta kapitel tas normal och försenad språkutveckling upp. Först definieras olika språkvetenskapliga begrepp som används för att beskriva språkets olika beståndsdelar. Därefter beskrivs en normal språkutveckling för barn i åldern 2–5 år, eftersom studiens fokus ligger på barn i daghemsålder. Därefter tas försenad språkutveckling upp.

2.1 Normal språkutveckling

Språkutvecklingen är individuell, det vill säga det finns en viss variation i hur och när barn bemästrar olika språkliga färdigheter. Dock förväntas alla barn med en normal språkutveckling gå igenom samma utvecklingssteg i samma ordning, till exempel det första ordet kommer kring ett års ålder och det aktiva ordförrådet ökar någonstans mellan 1,5–2 årsåldern (Korpilahti och Pihlaja, 2018, s. 187).

2.1.1 Språkets beståndsdelar

För att kunna bli en duktig språkanvändare bör ett barn lära sig att behärska språkets fem beståndsdelar. Dessa är fonologi, morfologi, syntax, semantik och pragmatik. Först och främst lär sig barnet hur språket låter, det vill säga utvecklar den fonologiska förmågan (Hartas, 2005, s. 10). Efter detta utvecklas förståelsen för hur språkets syntax fungerar och för hur man använder sig av olika former av ord, det vill säga den morfologiska förmågan utvecklas successivt.

Fonologi handlar om de betydelseskiljande språkljud som förekommer i tal. Som exempel kan ses fonemen /k/ och /h/, som är betydelseskiljande språkljud och gör skillnad på orden katt och hatt. Inom fonologin studeras också uttalsskillnader för fonem, till exempel /a/ i frukten banan och (skridsko)banan.

Morfologi är läran om ordens struktur, former och bildning. I svenskan markerar -s i slutet av ord genitiv, såsom mammas bil, och a- i början av ord motsats till något, till exempel asymmetri eller asocial. Dessa språkljud bildar då morfem, orddelar som bär mening.

Med *syntax* menas regler för hur ord sammansätts till meningar, hur språket byggs upp korrekt och hur meningar och ord förhåller sig till varandra. I 40% av alla språk arrangeras meningar efter mönstret subjekt-predikat-objekt, till exempel ”jag äter mat”, där ”jag” är subjektet, ”äter” predikatet och ”mat” objektet (Hammarström, 2016). Detta är en syntaktisk regel som alltså även gäller för det svenska språket.

Semantiken studerar ords och meningars betydelser och relationer, medan pragmatik handlar om hur språk används i en social kontext (Hartas, 2005, s 10). *Pragmatiska språkfärdigheter* är till exempel att som talare kunna sätta sig in i lyssnarens roll för att veta vilka detaljer som är viktiga att berätta för att lyssnaren ska förstå budskapet, att kunna skämta, använda metaforer och bildspråk och läsa av situationen för att förstå innebörden av det talade (till exempel att förstå frasen ”wow, så intressant” som sarkasm om det sägs med trött och uttråkad röst). Pragmatik handlar om språkets användning, om social förmåga att använda och förstå språk korrekt (Hallin, 2019, s. 8).

2.1.2 Språkutveckling i åldern 2–5 år

Barn i 2–5 årsåldern kan vara på mycket olika nivå i sin språkutveckling, och dessutom kan deras språkbruk variera beroende på var de befinner sig: hemma, med kompisar, på daghemmet och så vidare (Hagtvét, 2004, s. 63).

En två-åring använder sig allt mer av talspråk och förstår mycket mer än hen kan uttrycka (Svensson, 2009, s. 79). Barn i två-årsåldern har ett aktivt ordförråd på 200-300 ord, och i åldern 18-30 månader börjar barn kunna kombinera ord till tvåordssatser (Svensson, 2009, s. 80). Ofta är det innehållsord som substantiv och verb som barn lär sig först, eftersom dessa är konkreta och betonade i tal (Strömqvist, 2003, s. 63). Kring två-årsåldern börjar barn använda vissa återkopplingsord (såsom ”mm”, ”näe”), vilket leder till längre dialoger (till exempel säger mamma: ”titta, en katt!” och pekar i boken, varpå barnet svarar ”mm” och mamma ”mm. Katten jamar.” osv.) Eftersom många språkljud ofta saknas och barnet i två-årsåldern ännu inte kombinerar ljud på ett vuxenlikt sätt kan det vara svårt att förstå barnet om man inte känner det (Svensson, 2009, s. 79).

En tre-åring talar vanligtvis så pass tydligt, att även utomstående kan förstå vad barnet menar, även om uttalsfel förekommer (Korpilahti och Pihlaja, 2018, s. 188). Språket är ofta överdrivet, utbroderat och fullt av fantasi: jag är bäst, mamma är störst, pappa har hundra miljoner pengar

på banken. Barn i treårsåldern blir också frågvisa och språket blir allt mer ett verktyg för att kontrollera omvärlden; antalet ord ökar, barnet börjar använda sig allt mer av under- och överordnade begrepp, pronomina och prepositioner (Rygvold, 2001, s. 194). Även det syntaktiska systemet utvecklas, det vill säga barnet behärskar ett grundläggande böjningsmönster och kan nu lättare använda språket till olika syften så som att ställa frågor, uppmana, beskriva, tala interpersonellt och så vidare (Hagtvét, 2004, s.63; Korpilahti och Pihlaja, 2018, s. 188). Längden på samtal ökar, barnet klarar av att ta fler turer och hålla fokus på samtalsämnet över en längre tid, samtidigt som samtalsämnet mer och mer frångår här-och-nu situationer. Typiska ”språkfel” i denna ålder är att exempelvis böja oregelbundna substantiv och verb som regelbundna (till exempel ”bok-bokar” istället för ”böcker”) eller att ersätta språkljud med andra enklare (”köra” blir ”söra”). Denna typ av ”barngrammatik” bevisar att barnet har en grundläggande språkförståelse och att barnet använder språket efter sina egna erfarenheter (Rygvold, 2001, s. 194).

Generellt kan sägas att vid 3–4 års ålder är grunden för språket lagd och vid 4–5 års ålder finslipas, befästs och nyanseras de språkliga färdigheterna (Lyytinen, 2014 i Korpilahti och Pihlaja, 2018, s. 189; Hagtvét, 2004, s. 65). Fonologiskt sett har de flesta fyra-åringar ett rätt så vuxenlikt uttal med undantag för vissa språkljud som /r/, /s/, /tj/ och /sj/ och vissa vokalkombinationer som för många ännu är svåra. Närliggande fonem så som /k/ och /g/ kan vara svåra att skilja på och uttalet kan bli oklart, och fonem kan ersättas med liknande så att till exempel /k/ blir /t/ (”katt” blir ”tatt”). Även omkastning av konsonanter kan förekomma i fyraårsåldern, till exempel kan ”stövlar” bli ”stölvar” (Svensson, 2009, s. 82).

Barn utvecklar sina fonologiska färdigheter i olika takt. En del barn har ett tydligt fonologiskt uttal redan vid två-års ålder, medan andra närmar sig ett vuxenlikt uttal först vid fyra års ålder. Olikheterna i utvecklingen kan bero på bland annat ärftliga faktorer, barnets språkutvecklingsstrategier eller helt enkelt på barnets intressen och personlighet (Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius, 2016, s. 58).

2.1.3 Språkutveckling hos flerspråkiga barn

Barn som växer upp med fler än ett språk uppfattas ofta felaktigt ha en långsammare språkutveckling än enspråkiga barn (Salameh, 2017). Orsaken till denna uppfattning kan vara att man ofta bedömer språkutveckling efter hur stort ordförråd ett barn har. Eftersom ett

flerspråkigt barn tenderar att ha ett situationsbundet språk, det vill säga beror språkanvändningen på om barnet befinner sig hemma, på daghem eller i skola eller till exempel i en hobbyverksamhet, kommer ordförrådet att vara fördelat över de talade språken (Svensson, 2003, s. 190; Salameh, årtal saknas). Att göra en bedömning av ordförrådet på ett språk hos flerspråkiga barn och jämföra det med ordförrådet för enspråkiga blir därför missvisande om man inte beaktar att barnet kanske inte har ord i en viss kategori på ett visst språk. Alla språk i ett barns omgivning påverkar varandra, och det är omöjligt att ha samma ordförråd på alla språk eftersom språk är kulturellt bundna (Salameh, 2006).

Enligt Salameh (2006, s. 1) visar forskning kring andraspråk till stor del på att den grammatiska utvecklingen oavsett språk följer vissa, bestämda principer där olika utvecklingssteg följer varandra. Har ett barn två eller flera språk, tenderar den fonologiska utvecklingen på respektive språk vara den samma som utvecklingen hos enspråkiga barn. Barn som möter flera språk utvecklar skilda fonemförråd (Salameh, årtal saknas). Möter ett barn ett nytt språk till exempel i daghemsmiljö kommer den fonologiska utvecklingen i princip att se likadan ut som för enspråkiga barn (till exempel genom att barnet förenklar svårt uttalade ord som ”telefon” till ”fon”), men detta kommer naturligtvis att ske i en högre ålder än hos barn som exponerats för språket sedan födseln, och kan därför inte ses som en språkstörning (Salameh, årtal saknas). I en studie av Salameh, Nettelbladt och Norlin (2003) framkom det dock att efter max två års exponering av andraspråket hos barn under skolåldern ska förenklingsprocesser för uttalet till största del ha försvunnit. Man räknar med att ett barn under eller i tidig skolålder efter två års exponering av ett andraspråk borde ha ett basordförråd, en basgrammatik och ett gott uttal. Enligt en studie av Birdsong (2006, s. 12) är andraspråkutvecklingen linjär, vilket betyder att ju yngre ett barn varit vid introduktionen av det nya språket, desto bättre torde språkkunskaperna bli. För att klara till exempel skolgång på andraspråket krävs förstås mycket språkstimulans, och för att nå bästa möjliga resultat i språkutvecklingen ska barnet få utveckla sina respektive språk som stödjer varandra.

2.1.4 Icke-verbal kommunikation

Det talade språket är endast en del av människans sätt att kommunicera. Kommunikation innefattar förutom tal även kroppsspråk, gester, mimik och läten av olika slag (Svensson, 2009, s. 11–12). Kommunikation är agerande där man utbyter eller delar något (ett meddelande, en tanke eller en intention) från en till en annan part (Svensson, 2009, s. 11). Redan innan ett barn

kan tala eller innan det lärt sig ett språk använder sig ett barn av olika icke-verbala kommunikationsmedel. Kroppsspråk, gester, mimik och läten förtydligar och stödjer det verbala (Rygvold, 2001, s. 187), och människor tenderar att tolka det icke-verbala istället för det verbala, eftersom den sanna avsikten ofta kommer fram tydligare genom den icke-verbala kommunikationen (Rygvold, 2001, s. 187). Eftersom icke-verbal kommunikation har en så stor betydelse för språkförståelsen och kan vara till stor hjälp för individer som har svårigheter i att ta in verbal information är det viktigt lyfta fram den icke-verbala aspekten av kommunikation. Omvänt har personer med svårigheter i att tolka kroppsspråk, gester, mimik och läten (till exempel personer med en autismspektrumstörning) ofta en kännbar funktionsnedsättning i samspelet med andra, även om de språkligt sett kan verka mycket mogna och ha ett stort ordförråd.

Som stöd för verbal kommunikation till exempel vid språkstörningar, med personer med en intellektuell funktionsnedsättning eller med personer med annat modersmål rekommenderas tecken som stöd och bildkommunikation vid sidan av muntlig kommunikation. Användningen av både tecken som stöd och bilder kräver förstås fysiska förutsättningar så som tillräckligt god syn och motoriska färdigheter, men bortsett från det passar dessa hjälpmedel för nästan alla. Tanken med dessa icke-verbala kommunikationshjälpmedel är just att stödja det verbala innehållet och göra talet mer lättförståeligt.

2.2 Försenad språkutveckling

I detta avsnitt används både termerna *språkstörning* och *försenad språkutveckling*. För att förklara och definiera vad försenad språkutveckling är, är det nödvändigt att ta upp båda begreppen.

Internationellt sett finns inget enhetligt begreppssystem för språkstörning, vilket gör det svårt då olika begrepp kan användas för samma saker (Hansson, 2003, s. 205). I Sverige talar man om språkstörning, ett begrepp som innefattar allt från en tillfällig försenad språkutveckling till ett permanent funktionshinder (Hansson, 2003, s. 202–205). I svensk litteratur används nästan uteslutande begreppet språkstörning, även om Världshälsoorganisationens standard för klassificering av sjukdomar ICD-10 använder i svensk översättning både språkförsening och språkstörning parallellt. En språkstörning kan alltså vara annat än bara en försening i språkutvecklingen. Den här studien koncentrerar sig på en försenad språkutveckling.

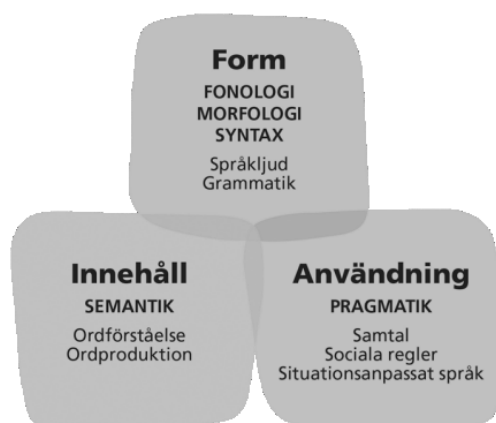
2.2.1 Definition av försenad språkutveckling

Med språkstörning menas att en person inte har samma språkliga förmåga som jämnåriga (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018, s. 9; Hallin, 2019, s. 4). De flesta språkstörningar normaliseras innan femårsåldern, men kvarstår tydliga problem med språket efter det klassas det som grav språkstörning (Salameh, 2006, s. 7).

Språkstörningar av olika slag är relativt vanliga. Språkstörning är ett vitt begrepp och kan beroende på definitionen innefatta olika saker, vilket dessutom försvåras av det faktum att barn utvecklas i olika takt och använder sig av olika språkstrategier- och stilar för att ta till sig språk (Rygvdold, 2001, s. 189; Svensson, 2009, s. 57). Siffrorna för antalet barn med språkstörning skiljer sig beroende på forskning. Enligt vissa studier har 3–7% av alla barn av åtminstone en lindrig språk- eller talutvecklingsstörning (Huttunen och Jalanko, 2019), medan bland annat en studie av Zubrick, Taylor, Rice och Slegers (2007) menar att 13,4% av alla två-åringar har en försenad talspråkutveckling. Språkstörningar drabbar pojkar i större utsträckning än flickor (Huttunen och Jalanko, 2019). Enligt Hallin (2019, s. 18) visar forskning att språkliga svårigheter i 5–6 års ålder ofta kvarstår genom skolåren och senare.

En försenad språkutveckling är en typ av språkstörning. Med försenad språkutveckling menas att språkutvecklingen inte framskrider i förväntad takt i jämförelse med jämnåriga. En försenad språkutveckling kan vara ett tecken på en mer allvarlig språkstörning, men behöver inte vara det.

Barn med försenad språkutveckling kan ha utmaningar på språkets olika områden. Svårigheterna kan ligga i att förstå talat språk, uttrycka sig språkligt eller i båda delarna (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018, s. 9).



Figur 1. Olika delar av språket som kan påverkas av en språkstörning. Ur "Arbeta med språkstörning i förskola och skola" (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018, s. 9)

Störningen kan ligga i det fonologiska systemet, det vill säga att barnet har svårt att skilja språkljud åt, blandar ihop dem eller uttalar ord felaktigt, till exempel kan "stjärna" och "kärna" låta lika eller det kan vara svårt att höra skillnad i uttalet av dem. Senare, vid läs- och skrivinlärning, kan en störning i det fonologiska systemet återspeglas i svårigheter att avgöra om ord är långa eller korta eller vilka språkljudord börjar och slutar med. Störningen kan också ligga i det syntaktiska systemet, till exempel glömmer barnet ord ur meningar eller använder en felaktig ordföljd. Ligger språkstörningen i det semantiska systemet är barnets ordförråd bristfälligt och barnet kan ha svårt att kategorisera ord (till exempel t-tröja och shorts är sommarkläder, medan halsduk inte är det). Det kan också vara svårt för barnet att tolka instruktioner, särskilt muntligt givna (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018, s. 10).

Vad som orsakar försenad språkutveckling är inte entydigt. Hallin (2019, s. 4) skriver att det inte finns någon tydlig anledning till språkstörning så som hörselnedsättning, hjärnskada eller intellektuellt funktionshinder. Enligt Huttunen och Jalanko (2019) beror tal- och språkstörningar på att de nervbanor som styr språk- och talframställningen av okänd orsak har en avvikande funktion. En del fall av försenad språkutveckling kan enligt Rudberg (1992, s. 12) bero på ärftliga faktorer eller till exempel hjärn- eller hörselskador, eller brister i omgivningen i fråga om språkstimulans men i en stor del av fallen förblir orsaken okänd.

Barn med försenad språkutveckling genomgår samma faser i sin språkutveckling, om än senare än andra barn (Rudberg, 1992, s. 11). Ibland kan det vara svårt att avgöra om språkutvecklingen är regelrätt försenad eller om den bara följer ett annorlunda mönster än "normalt" (jfr språkstrategier- och stilar, Svensson, 2009, s. 57). Det är viktigt att undersöka orsaken till en

försenad språkutveckling om man misstänker mer omfattande svårigheter och vill utesluta till exempel psykiska eller neurologiska störningar (Rudberg, 1992, s. 14).

Allmänt kan sägas att i Finland remitteras barn för vidare undersökning till neurolog eller talterapeut om barnet inte verkar förstå talspråk vid 1,5 års ålder, inte yttrar enskilda ord vid två års ålder, inte talar i meningar vid tre års ålder eller om barnets tal verkar avvikande i ett senare skede (Huttunen och Jalanko, 2019). Tidigare utredningar är befogade om det misstänks att barnet har en nedsatt hörsel eller en intellektuell funktionsnedsättning. Remissen görs ofta via rådgivningen om det finns oro över att språket inte utvecklats normalt, eller också om det finns en oro hos vårdnadshavarna eller till exempel småbarnspedagogiken.

2.2.2 Följder av försenad språkutveckling

Språkstörningar i allmänhet påverkar inte barns intelligens, men kan göra skolgång och socialt samspel med andra utmanande (Huttunen och Jalanko, 2019). Bruce m.fl. (2016, s. 67) menar att det finns en risk för att barn som ofta blir missförstådda eller som inte har tillräckliga språkverktyg blir frustrerade eller slutar prata i rädsla för att göra bort sig. Enligt en studie av Aro m.fl (2014) kan man se samband mellan försenad språkutveckling i lekåldern och störningar i bland annat sociala- och exekutiva färdigheter samt i beteende- och känsloreglering. Bruce m.fl. (2016, s. 69) poängterar vidare att en försening som inte hämtar sig tenderar att ackumuleras, eftersom det blir mer och mer att ”ta igen” när språkutvecklingen börjar släpa efter i högre ålder.

En försenad språkutveckling kan påverka ett barns utveckling på många plan. I samband med försenad språkutveckling kan det förekomma brister i den motoriska utvecklingen eller avsaknad av fantasilekar (Huttunen och Jalanko, 2019). Barn med försenad språkutveckling tenderar också att undvika språkliga utmaningar, det vill säga de håller sig till enklare språkliga strukturer och låter bli att prova på svårare böjningsmönster och satsformuleringar (Bruce, 2016, s. 69). Detta leder förstås i sin tur till att språkutvecklingen inte går framåt.

Är det frågan om en lindrig försening i språkutvecklingen kan den ”växa bort” med tiden. I dessa fall uppnår barnet en normalnivå för språkutvecklingen fram till skolåldern. Ibland är förseningen dock såpass grav att den sitter i länge och påverkar bland annat läs- och skrivinläringen. Sjöberg (2017) poängterar att förutom möjliga läs- och

skrivinlärningsproblem kan en försenad språkutveckling som inte stöds orsaka andra inlärningssvårigheter.

En försenad språkutveckling kan också indirekt påverka ett barns vardag och senare skolgång negativt. Ett barn med försenad språkutveckling kan ha svårt att koncentrera sig och blir snabbt trött, eftersom det krävs mycket för att hänga med i till exempel daghemmets verksamhet eller i skolan (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018, s. 11). En försenad språkutveckling kan även påverka psyket. Svårigheter med språk påverkar självkänslan negativt och i värsta fall kan det leda till rädsla för att prata eller uppträda bland folk (till exempel social fobi: Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018,, s. 11).

3 Småbarnspedagogikens roll i barns språkutveckling

I denna avhandling studeras hur lärare arbetar stödjande med barn med försenad språkutveckling. För att bättre förstå lärares arbete är det motiverat att beskriva småbarnspedagogikens allmänna mål och riktlinjer, Utbildningsstyrelsens Grunder för planen för småbarnspedagogik (2018) och vad lagen om småbarnspedagogik fordrar. I kapitlet redogörs också för småbarnspedagogikens roll som språkstimulerande och -främjande instans och för vilka stödformer som ges åt barn i behov av språkligt stöd. Även trestegsmodellen, som är en modell för givandet av stöd åt barn i behov, tas upp i kapitlet.

3.1 Småbarnspedagogikens allmänna mål och riktlinjer

Småbarnspedagogiken i Finland har som en av sina grundläggande uppgifter att ge alla barn samma förutsättningar att lära sig och utvecklas optimalt (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 7). Enligt lagen om småbarnspedagogik (540/2018) skall småbarnspedagogikens verksamheten med utgångspunkt i lek, rörelse, konst och kulturtradition ge barnet en positiv erfarenhet av lärande och stödja barnet att efter sina egna förutsättningar växa och utvecklas. Detta skall ske oberoende socioekonomisk status, språk- och kulturbakgrund, bostadsort eller annan faktor som kan ställa barn i en ojämlig ställning. I Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2018) står:

”Den småbarnspedagogiska verksamheten är en samhällsservice som har många uppdrag. Småbarnspedagogikens uppdrag är att i samarbete med vårdnadshavarna främja barnens helhetsmässiga uppväxt, utveckling och lärande. De småbarnspedagogiska tjänsterna ska främja jämlikhet och likabehandling mellan barnen och förebygga marginalisering. De kunskaper och färdigheter som barnen tillägnar sig i den småbarnspedagogiska verksamheten stärker deras delaktighet och aktiva deltagande i samhället. (...)” (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 14)

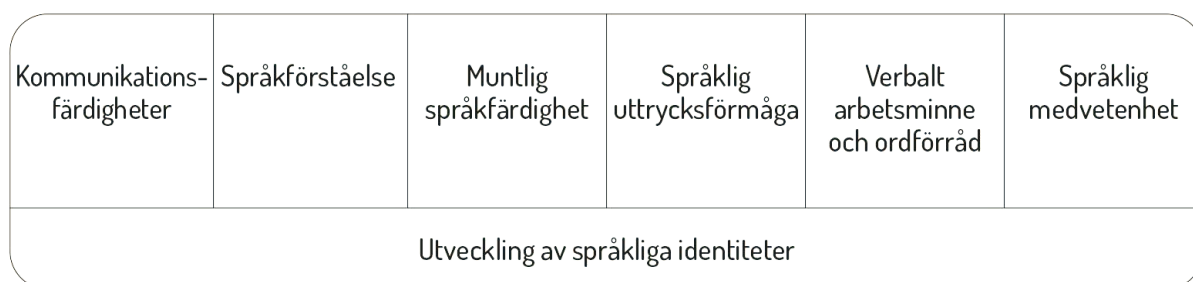
Enligt lagen om småbarnspedagogik (540/2018) är småbarnspedagogiken skyldig att ordna ett ändamålsenligt stöd för barnet när behov av stöd uppkommer. Barnet skall bli hört och ha möjlighet att påverka beslut som fattas i mån av möjlighet. Vid behov av stöd är samarbetet mellan småbarnspedagogiken och vårdnadshavarna av stor vikt (Utbildningsstyrelsen, 2018, s.

56). Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2018) betonar ett tidigt ingripande vid behov av stöd för att förebygga framtida problem för barnet (s. 56, 2018). Det viktiga vid planerandet av stödåtgärder är förstås att se till att lösningarna svarar mot barnets individuella behov, men också att lösningarna gagnar barngruppen och lärmiljöerna. Exempel på sådana lösningar kan vara till exempel att dela in verksamheten i smågrupper eller att använda bildstöd.

3.2 Småbarnspedagogiken som språkstimulerande och -främjande instans

Språket anses inom småbarnspedagogiken så viktigt att det räknas som ett eget avgränsat lärområde. Småbarnspedagogiken har som uppgift att stödja utvecklingen av barns språkliga kunskaper och färdigheter samt deras språkliga identiteter (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 43). Genom att stödja språkinläringen stöds också multilitteraciteten och den kommunikativa och kulturella kompetensen. Språket är både ett föremål och ett verktyg för lärande (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 43) och inom småbarnspedagogiken skall barnet ha möjlighet och uppmuntras till att använda sig av språket på ett mångsidigt sätt.

Inom småbarnspedagogiken lyfter man fram glädjen och nyttan av att lära sig språk, också fler än ett språk åt gången. Barnens olika språk- och kulturbakgrunder ska få visa sig i den pedagogiska verksamheten, gärna med hjälp av vårdnadshavarna.



Figur 2. Språkutvecklingens centrala delområden inom småbarnspedagogiken. Bilden tagen ur Grunderna för planen för småbarnspedagogik, 2018 (s. 43).

Språkutvecklingens delområden är kommunikationsfärdigheter, språkförståelse, muntlig språkfärdighet, språklig uttrycksförmåga, verbalt arbetsminne och ordförråd samt språklig medvetenhet. I Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2018) förklaras hur de olika språkliga delområdena ska stödjas. Barns kommunikationsfärdigheter stöds genom att lyssna till dem, genom att beakta barns initiativ och genom att göra barn delaktiga i beslut som berör dem. Utvecklingen av kommunikationsfärdigheterna stöds genom

uppmuntran till samtal, både med andra barn och med personalen. För att stödja barns språkförståelse ska man inom småbarnspedagogiken hjälpa barn att vidga ordförrådet, tala och benämna saker korrekt samt ge barn möjlighet att ta del av olika språkmodeller. Den muntliga språkfärdigheten och språkliga uttrycksförmågan stöds bland annat genom lek, diskussioner, sagoläsning och berättelser. Det verbala arbetsminnet och ordförrådet kan stödjas genom sagor och texter, rim och ramsor samt lek med språket. På detta sätt får barn lära sig nya ord och begrepp i olika kontexter och fundera kring ord och uttryck och deras innebörder. Slutligen ska den språkliga medvetenheten stödjas genom att väcka barns intresse för både det talade och det skrivna språket, till exempel genom lekläsning och lekskrift. Barn ska få bekanta sig med olika typer av texter för att de så småningom ska bli medvetna om språkets former och strukturer.

Det som betonas genom hela Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2018) är att barn ska få möjlighet att utvecklas och lära sig på egen nivå och efter sina individuella förutsättningar. Tecken, föremål och bilder tas upp som medel för att hjälpa språkförståelsen. Också språk i andra medier så som visuella, auditiva och audiovisuella meddelanden ska finnas med i den pedagogiska verksamheten för att stärka multilitterär kompetens. Barns berättelser, sagor och verbala budskap ska dokumenteras.

3.3 Trestegsmodellen – småbarnspedagogikens stödformer

Småbarnspedagogikens syfte är att stödja varje barns utveckling i samråd med vårdnadshavare samt att ge alla barn de bästa möjliga förutsättningar för att växa och må bra (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 7). För att göra detta krävs ett tidigt ingripande om och när ett stödbehov upptäcks (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 56).

Oron för ett barns utveckling kan komma från föräldrarna, personalen inom småbarnspedagogik eller andra samarbetsparter, till exempel från rådgivningen. Oron kan handla om barnets fysiska, psykiska, socioemotionella, kognitiva eller kunskapsmässiga utveckling. För att bedöma ett stödbehov krävs en helhetsbild av barnet, det vill säga en noggrann kartläggning i hur och när stödbehovet visar sig, samt hur stort stöd barnet kunde tänkas dra nytta av (Utbildningsstyrelsen, 2020). För att lyckas med stödet kan det krävas samarbete med andra instanser så som rådgivning, speciallärare eller andra sakkunniga. I första hand är stödet menat som ett dagligen förekommande pedagogiskt arrangemang i den egna barngruppen, till exempel bildstöd eller dagsschema för barn med språksvårigheter. Det är även viktigt att lyfta fram

barnets styrkor och intressen i bedömningsprocessen och dra nytta av dem vid planeringen och utförandet av stödet samt att lyssna till barnet självt i frågor som berör honom eller henne.

Småbarnspedagogiken tillämpar samma trestegsmodell av stöd som den grundläggande utbildningen. Stödet delas in i tre grader av olika intensivt stöd: allmänt, intensifierat och särskilt stöd. Behovet av stöd ska bedömas årligen.

3.3.1 Allmänt stöd

Det allmänna stödet är den lättaste formen av stöd ett barn kan ges i verksamheten för småbarnspedagogik. Allmänt stöd kan ses som sådant, som alla barn i en barngrupp kan dra nytta av och som går att ordna med små resurser: indelning av barn i smågrupper under verksamheten, omorganisering av utrymmen och den pedagogiska miljön, användning av bildstöd och så vidare (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2014, s. 64). Det allmänna stödet kan också ses som en förebyggande insats för att trygga barnets utveckling och se till att den löper obehindrat. För att ge ett barn allmänt stöd krävs inga undersökningar eller utlåtanden av specialister och stödet kan börja ges omgående.

3.3.2 Intensifierat stöd

När det allmänna stödet inte räcker till eller när stöd behövs på flera områden ges barnet ett mer intensifierat stöd. Det intensifierade stödet ges efter regelbunden observation av barnet och efter att en pedagogisk bedömning gjorts av barnets stödbehov (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 65). Barnets ges stöd i enlighet med en individuell plan för lärande, där stödbehovet, stödåtgärderna, de pedagogiska metoderna och ansvarspersonerna skrivs upp. Det intensifierade stödet sker ofta i ett mångprofessionellt samarbete.

3.3.3 Särskilt stöd

Räcker inte ett intensifierat stöd till kan barnet få särskilt stöd efter en pedagogisk utredning av stödbehovet. Det särskilda stödet innefattar ett mångprofessionellt samarbete olika instanser

emellan och en regelbunden stödundervisning. Det särskilda stödet ges utifrån en individuell plan där lärandemål, stödåtgärder, det mångprofessionella stödnätverket (tal-, fysio- eller ergoterapeuter, psykologer, speciallärare inom småbarnspedagogik osv.) beskrivs i detalj. Det särskilda stödet dokumenteras och följs upp minst en gång per år för att kartlägga om stödåtgärderna är tillräckliga.

4 Teoretisk referensram

Språkinläring som fenomen är komplext. Inom forskningen har olika teoribildningar genom tiderna försökt ge språkinläring en uttömmande förklaring. Inom språkforskning är man dock överens om att en viss biologisk grund samt mognad, miljömässiga, kulturella och kognitiva faktorer påverkar språkinläringen (Rygvoid, 2001, s. 192).

I detta arbete lyfts den sociokulturella teorin fram som teoretisk referensram för språkinläring. Den sociokulturella teorin betonar omgivningens inverkan på inläringen, det vill säga utvecklingen sker i samspel med andra. Språkinläringen kommer också att ses mot Bronfenbrenners bioekologiska utvecklingsmodell, eftersom den stöder sig på den sociokulturella synen. I den bioekologiska utvecklingsmodellen studeras hur olika miljöer påverkar ett barns utveckling.

4.1 Den sociokulturella synen på språkinläring

Det sociokulturella perspektivet bygger på Vygotskys tanke om att all inläring och utveckling sker i en social, kulturell och historisk kontext (Burkholder och Peláez, 2000, s. 7, Svensson, 2009, s. 32). Enligt den sociokulturella synen är språk och tänkande sammankopplade, om än Vygotsky tänkte att den språkliga och kognitiva utvecklingen inte nödvändigtvis hängde ihop, utan språkutvecklingen hade rötter i den förspråkliga kommunikationen (Svensson, 2009, s. 33; Burkholder och Peláez, 2000, s. 8). Både ett barns inre och yttre värld påverkas av språkutveckling, det vill säga tänket är ett inre språk och handlingar och talspråk ett yttre (Burkholder och Peláez, 2000, s. 7–8). Språkutvecklingen genomsyrar alltså all utveckling.

Vygotsky ansåg att språket är kärnan till kommunikation, och att högre mentala funktioner såsom tänkande och minne är produkter av psykologiska redskap som språk, gester, mimik och logik (Burkholder och Peláez, 2000, s. 7). Han jämförde språket med en gjutform: såsom en gjutform kan ge form åt en substans, kan ord forma olika aktiviteter till strukturer (Vygotsky, 1978, s. 28). Genom språkutvecklingen omformas alltså världsbilden. Det allra första steget inom språkinläring är för ett barn att förstå att alla ting har ett namn, varefter barnet lär sig namnge tingen (Burkholder och Peláez, 2000, s. 7). Det lilla barnet påverkar sin omgivning genom att benämna ting, och genom att uttrycka vilja eller känslor, till exempel genom att sträcka ut armarna och säga ”mamma” blir barnet upplyft i famnen. Under en ständig

växelverkan med omgivningen övas språkanvändningen upp, och språket blir ett viktigt verktyg för samspel.

Mellanmänsklig interaktion leder till utveckling av kognitiva funktioner (Kohnert, 2013, s. 5). Eftersom människan har ett inbyggt driv att kommunicera och samspela, kommer utvecklingen att drivas framåt i de sociala och kulturella möten hon samverkar i. En central tanke inom den sociokulturella kunskapsteorin är tanken om den proximala utvecklingszonen (se till exempel Kohnert, 2013, s. 5). Ett barn, som får hjälp av ett annat barn eller av en vuxen, kan uppnå en ny ”nivå” eller ”zon” av kunskap, vilket denne inte skulle ha uppnått för sig själv. Ett barn ska alltså få medverka i olika sociala sammanhang med vuxna eller andra, kunnigare barn för att utvecklas.

Inom den sociokulturella synen talar man också om mediering. Med mediering menas att människan med hjälp av olika verktyg förmedlar information. Psykologiska verktyg för att förmedla information är språk, texter, symboler, konst och andra vedertagna tecken (Vygotksy, 1978, s. 7). Genom att samspela med verktyg eller genom att skapa tecken så som siffror och bokstäver kommer människan att konstruera kunskap och varsebli sin omvärld (Vygotksy, 2001, s. 7).

4.2 Bronfenbrenners bioekologiska utvecklingsteori

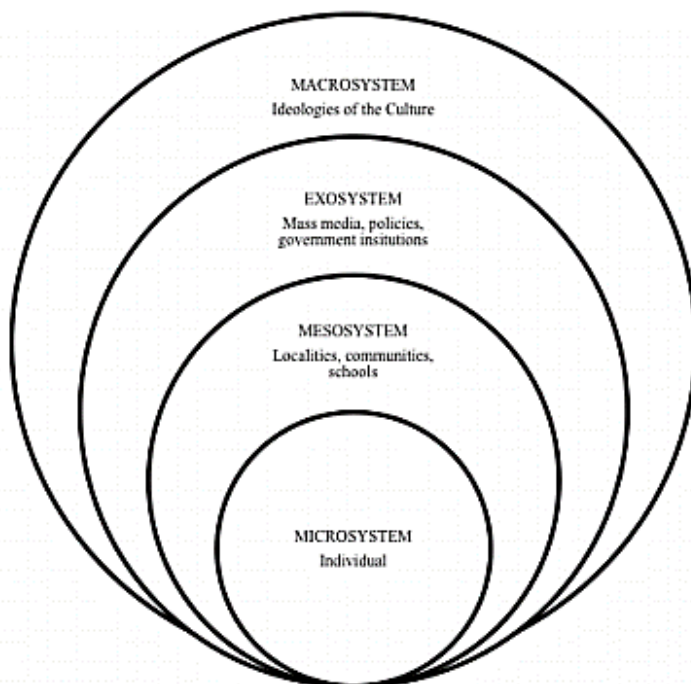
Bronfenbrenner utvecklade år 1979 en teori om hur barnets utveckling samspelar med miljön (Ettekal och Mahoney, 2017, s. 2; Svensson, 2009, s. 123). En central tanke för teorin är att utveckling ses som ett resultat av samspelet mellan individ och miljö (Bronfenbrenner, 1979, s. 21; Svensson, 2009, s. 123). Barnet är aktivt och påverkbart, och medan faktorer i skilda miljöer påverkar uppväxten och utvecklingen hos henne, påverkar hon i sin tur miljön. (Bronfenbrenner, 1979, s. 21; Svensson, 2009, s. 123).

Ettekal och Mahoney (2017, s. 2) räknar upp fyra nivåer av miljöer i Bronfenbrenners bioekologiska utvecklingsteori, nämligen mikro, meso-, exo- och makronivå. Vidare påverkar fyra olika faktorer ett barns utveckling på dessa nivåer, nämligen process, person, kontext och tid (på engelska Process-Person-Context-Time model, PPCT; Bronfenbrenner och Morris, 2006, s. 795). Enligt Bronfenbrenner och Morris (2006, s. 795) är det proximala processer som driver utvecklingen framåt. Med proximala processer menas sådan interaktion mellan barnet och dess omgivning, som förekommer regelbundet, till exempel lek med kompisar. Genom att

leka med kompisar kommer barnet att utvecklas och lära sig nytt och utveckla mera komplexa lekmönster, om barnet regelbundet får möjlighet till det. Enligt Bronfenbrenner behöver ett barn få regelbundet samspela med en eller flera nära medmänniskor i progressivt mer utvecklade aktiviteter för att kunna utvecklas (Bronfenbrenner och Morris, 2006, s. 816).

Utvecklingen påverkas också av personliga karaktärsdrag indelade i så kallade *force*-, *resource*- och *demand characteristics* (Bronfenbrenner och Morris, 2006, s. 810). Force characteristics delas in i utvecklingsfrämjande och utvecklingshämmande egenskaper, och dessa egenskaper hos barnet antingen främjar eller hämmar utvecklingen (Bronfenbrenner och Morris, 2006, s. 810). Exempelvis impulsivitet eller ouppmärksamhet kan ses som ett egenskaper som hämmar utvecklingen, medan nyfikenhet och initiativförmåga är främjande egenskaper. Med resource characteristics menas sådana egenskaper som påverkar ett barns möjligheter till att medverka i proximala processer. Demand characteristics är egenskaper som kan leda till positiva eller negativa reaktioner från omgivningen.

Kontextbegreppet inbegriper de fyra ovannämnda nivåerna som påverkar ett barns utveckling.



Figur 3. Bronfenbrenners bioekologiska utvecklingsteori i bild. Ur "*Ecological Models of Human Development*" av U. Bronfenbrenner, 1994. I *International Encyclopedia of Education*, (s. 37–42), Oxford, UK: Elsevier.

Nivåerna går från närbelägna till perifera. I de närbelägna miljöerna samspelar individer direkt sinsemellan, medan inverkan på utvecklingen av de perifera miljöerna är mer indirekt

(Svensson, 2009, s. 123; Ettekal och Mahoney, 2017, s. 2). Mikronivån omfattar de närmiljöer ett barn vistas i och de mellanmännsliga kontakterna i dem, exempelvis i hemmet, småbarnspedagogiken eller i en hobbyverksamhet (Svensson, 2009, s. 123; Ettekal och Mahoney, 2017, s. 3). På mesonivå samspelar olika mikrosystem (Ettekal och Mahoney, 2017, s. 4). Som exempel på samspel på mesonivå kan ses hemmets och småbarnspedagogikens samarbete. Exonivån omfattar miljöer som indirekt påverkar ett barns utveckling, så som föräldrars uppfattningar och ideologier, media och ekonomi (Svensson, 2009, s. 124). Ytterst finns makronivån, som innefattar samhällsförhållanden och samhället som organisation (Svensson, 2009, s. 123–124). På makronivå påverkar samhällets övergripande tankar, normer och värderingar ett barns utveckling (Svensson, 2009, s. 123–124; Ettekal och Mahoney, 2017, s. 4).

Tidsbegreppet handlar om kontinuitet eller förändringar i barnets närmiljöer. Stabiliteten, varaktigheten och förutsägbarheten av närmiljöerna påverkar hur de proximala processerna utvecklas över tid (Bronfenbrenner och Morris, 2006, s. 820–821).

4.2.1 Språkutveckling inom småbarnspedagogiken i ett bioekologiskt utvecklingsperspektiv

Vad som görs i ett barns närmiljöer och hur det görs formar barnet starkt (Svensson, 2009, s. 125). I hemmamiljö handlar det exempelvis om vad föräldrarna gör med barnen, hur familjen ser ut, hur barnen uppfostras eller vilka regler och värderingar som finns i hemmet (Svensson, 2009, s.125). Av betydelse för barnets språkutveckling är också miljön inom småbarnspedagogiken. En inverkan på barnets språkutveckling har bland annat den språkliga miljön på avdelningen, barnets kompisrelationer, material och arbetssätt som används med barnen. Faktorer såsom personalens utbildning, intresse och kunskap om barns språkutveckling och kulturen inom småbarnspedagogiken påverkar också indirekt barns språkutveckling.

Även hemmets förväntningar på och samarbetet med småbarnspedagogiken spelar en roll för barns språkutveckling. I Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 7) står att det primära ansvaret för fostran är hos föräldrarna, men att småbarnspedagogiken stödjer och kompletterar hemmet. Inom småbarnspedagogiken vill man med barnets bästa i åtanke ha ett gott samarbete med hemmen och man betonar en god

fostringsgemenskap. Inom småbarnspedagogiken värdesätts familjernas olika språkliga och kulturella bakgrunder, och barnen uppmuntras till att använda sitt eller sina språk och att nyfiket bekanta sig med andra kulturer och språk (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 25–26; s. 32). Personalen inom småbarnspedagogiken ska ”ha kunskap om andra kulturer och olika åskådningar samt förmåga att förstå och se företeelser ur olika perspektiv och sätta sig in i andra människors situation” (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 32). Attityden inom småbarnspedagogiken ska alltså vara positiv gentemot språkanvändning och de vuxna ska visa att språk är viktiga och värdefulla. De vuxna ska regelbundet läsa, sjunga, rimma och leka med barnen för att skapa betydelsefulla kontexter där språket kan utvecklas.

I en studie gjord av Kidd, Donnelly och Christiansen (2018, s. 160) framgår att individuella olikheter hos barn i fråga om ordförråds- och grammatikinläring hänger starkt ihop med den språkliga miljön barn befinner sig i. Språkinläringen kommer att påverkas positivt i en miljö där barn får höra mycket talspråk (Kidd m.fl., 2018, s. 160). Framför allt påverkas inläringen av kvaliteten på språket ett barn hör. Exempelvis ett mångsidigt ordförråd eller att tala om händelser och fenomen bortom nuet, det vill säga att avkontextualisera dem, är viktigare för språkinläringen än enbart mängden språk ett barn hör (Kidd m.fl., 2018, s. 160). Detta betyder inom småbarnspedagogiken att de vuxna på avdelningen ska föregå med gott exempel och använda ett rikt och korrekt språk och vara en god språklig modell för barnen.

På makronivå påverkas ett barns språkutveckling av den nationella föreskriften Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2018), som stöder sig på lagen om småbarnspedagogik (540/2018). Grunderna för planen för småbarnspedagogik har som uppgift att styra hur småbarnspedagogiken ska ordnas, genomföras och utvecklas och i styrdokumentet definieras småbarnspedagogikens centrala mål och innehåll, vilket har en övergripande inverkan på hur och vad barn gör inom småbarnspedagogiken (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 8).

5 Metod

I metodkapitlet presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor, och därefter beskrivs den valda forskningsansatsen. I kapitlet redogörs det för hur undersökningen gjorts och på vilket sätt materialet analyserats. Även studiens validitet, reliabilitet och etiska aspekter av undersökningen tas upp i detta kapitel.

5.1 Studiens syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att studera hur en försenad språkutveckling hos barn i daghemsålder kommer i uttryck i barngruppen inom småbarnspedagogik. Forskningsfrågorna lyder:

1. Hur kommer en försenad språkutveckling hos barn i uttryck i den pedagogiska verksamheten?
2. Hurdant allmänt stöd har lärarna inom småbarnspedagogiken givit åt barn med försenad språkutveckling och hur har stödet påverkat den pedagogiska verksamheten?

Syftet med den första frågan är att studera hur den försenade språkutvecklingen hos ett barn i praktiken visar sig i småbarnspedagogikens (i detta fall daghemmets, inte exempelvis familjedagvårdens) vardag.

Fråga två är tudelad. I den första delen studeras konkret hurdant allmänt stöd ett barn med försenat språk fått: har läraren till exempel använt sig av något särskilt material, gjort Anpassningar i lärmiljön, delat på barngruppen och så vidare. I den andra delen av forskningsfrågan studeras hur eller om det givna stödet eller stödåtgärderna påverkat vardagen och den verksamhet som drivits.

5.2 Ansats och metod

Studien är gjord som en mixed methods-forskning. Mixed methods kan vid sidan av kvalitativ och kvantitativ forskning ses som ett tredje paradig, menar Johnson, Onwuegbuzie och Turner (2007, s. 113). I mixed methods-forskning kombineras både kvalitativa och kvantitativa

forskningsmetoder, eftersom man vill närma sig fenomenet som undersöks ur olika synvinklar eller ur olika perspektiv (Johnson m.fl., 2007, s. 113).

Johnson, Onwuegbuzie och Turner (2007, s. 123) definierar mixed methods-forskning på följande sätt:

“Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration.”

Datansamlingsmetoderna i studien har varit både kvantitativa (datansamling via enkät) och kvalitativa (datansamling via intervjuer).

5.3 Val av respondenter

Kriteriet för respondenterna för enkäten var att de skulle vara yrkesverksamma lärare inom småbarnspedagogik, och att de någon gång under sin karriär upplevt sig ha arbetat med ett (eller flera) barn med försenad språkutveckling.

Studien är gjord i en medelstor tvåspråkig stad i Svenskfinland. Kontakten med enkätrespondenterna har skett via ett mejl utskickat till stadens daghemsföreståndare, som i sin tur ombetts vidarebefordra mejlet till sina anställda. Dessutom kontaktades vidare tre enkätrespondenter muntligen för att fråga om de ville medverka. Dessa tre respondenter hade inte nåtts av det utskickade mejlet. Syftet med att dessa tre respondenter frågades var att få in fler enkäter.

Av de åtta enkäter som besvarades var två stycken besvarade av socionomer (YH) och resten av lärare inom småbarnspedagogik, varav en uttryckligen var pedagogie kandidat. Ingen av respondenterna uppgav sig vara pedagogie magister. Två av respondenterna hade under tio års erfarenhet av arbete på fältet: en hade tre års erfarenhet och en nio. Resten av respondenterna hade erfarenhet av arbete inom småbarnspedagogik från 19 till 40 år.

Specialläraren, som kontaktades med en intervjuförfrågan, har lång erfarenhet av arbetet som speciallärare inom småbarnspedagogik. Hen kunde därmed tänkas passa som respondent.

Talterapeuten, som kontaktades valdes slumpmässigt. Hen valde att ställa upp på en intervju. Vid intervjutillfället hade respondenten med sig två kollegor som också ville medverka. Ejvegård (2003, s. 49) menar att man oftast ska utföra intervjuer med endast en respondent och intervjuare åt gången. Grönfors (2008, s. 24) poängterar dock att en forskare måste vara beredd på förändringar i omständigheterna, eftersom sådana kan förekomma till exempel i en intervjusituation. I och med att alla tre terapeuter hade erfarenhet av arbetet med barn med försenad språkutveckling och alla ville medverka, kunde det ses som en fördel med gruppintervju. I och med flera personers utsagor kom det in mer empiri och studiens reliabilitet ökade, eftersom fler respondenter besvarade frågorna.

5.4 Datainsamling

Datainsamlingen i denna studie har skett genom en enkät och genom två intervjuer. Enkäterna har skickats ut under våren 2019 och intervjuerna är genomförda under hösten 2019. Innan datainsamlingen har forskningstillstånd anhållits av den berörda stadens direktör för småbarnspedagogik.

5.4.1 Enkät

I denna studie har empirin i huvudsak samlats in genom en enkät (se bilagorna 1 och 2). Valet av datainsamlingsmetod stod i första hand mellan intervjuer och en enkät. Efter övervägandet av för- och nackdelar blev det en enkät. Bell (2006, s. 137) talar för att noga överväga valet av enkät framför till exempel intervjuer eller observationer, eftersom en god enkät kan vara svår att skapa. En tydlig fördel med enkäten var dock att man under förhållandevis kort tid hade möjlighet att nå ett större antal respondenter och att det var enkelt att göra en pilotstudie i förväg. Till en början var det tänkt att insamlingen av empiri endast skulle ske genom enkäten, men på grund av en låg svarsprocent kompletterades datainsamlingen senare med intervjuer.

Mejlet med enkäten skickades ut till kommunalt anställda daghemsföreståndare (26 personer på mejlinglistan) i en medelstor tvåspråkig stad i Svenskfinland i maj 2019. Enligt en grov uppskattning kan mejlet ha nått drygt 230 lärare inom småbarnspedagogik, vilket inte verkar vara fallet, eftersom endast åtta enkäter kom in trots två påminnelser.

Mejlet bestod av en bilaga med enkätfrågorna i form av ett Word-dokument samt ett följebrev. I följebrevet framkom forskningens syfte, en definition av försenad språkutveckling och allmänt stöd samt instruktioner för hur och vart ifyllda enkäter kunde returneras. Enkäterna med följebrev är utskickade både på finska och på svenska. Svarstiden för enkäten var ursprungligen två veckor, men förlängdes till en månad. Enkätsvaren kunde returneras antingen per mejl eller postas.

Efter att enkäten skickats ut per mejl och trots påminnelser inte returnerats i fler än sex exemplar, delades ytterligare under sommaren 2019 en pappersversion av enkäten ut till tre respondenter. Två av respondenterna returnerade enkäten. Sammanlagt besvarades alltså åtta enkäter, varav alla har ingått i datamaterialet i denna forskning. Av de inkomna enkäterna besvarades tre på svenska och fem på finska.

Enkäten bestod av elva frågor. Den bestod av både öppna frågor och en fråga med svarsalternativ, det vill säga en sluten fråga. De öppna frågorna skulle ge svar på forskningsfrågan om hur lärarna på fältet arbetade med barn med försenad språkutveckling och genom vilka stödåtgärder de gjorde detta. Genom öppna frågor kunde respondenterna uttrycka sina uppfattningar och erfarenheter av ämnet.

I fråga ett fick respondenterna beskriva hur de i största allmänhet stödjer språkutveckling i sin barngrupp. I frågorna två och tre ombads respondenterna beskriva hurdana språkliga problem barnet med försenad språkutveckling i respondentens barngrupp har, och hur respondenten arbetat konkret med barnet. I frågorna fyra och fem har respondenterna redogjort för det stöd de gett barnet med försenad språkutveckling och hur stödet påverkat verksamheten. I fråga sex har respondenterna beskrivit hur den försenade språkutvecklingen kommit uttryck i kontakten till andra barn. I frågorna åtta, nio och tio redogör respondenterna för hur det allmänna stödet hjälpt ett barn med försenad språkutveckling och hur samarbetet med andra sakkunniga och med barnets föräldrar sett ut. Under punkt elva har respondenterna fritt fått berätta om de haft något att tillägga.

Syftet med den slutna frågan nummer sju var att studera frekvensen av hur ofta lärarna upplevde sig ge barnet med försenad språkutveckling allmänna stödåtgärder. Två respondenter kan mena mycket olika saker med ett och samma påstående, till exempel ”vi arbetar ofta med rim och ramsor” kan för en respondent betyda dagligen och för en annan en gång per vecka. Alternativfrågan fanns med för att förtydliga och förenkla kategoriseringen av inkommen empiri i analyskedet.

Ett internt bortfall, det vill säga bortfall på enstaka frågor (Ejlertsson, 2005, s. 121) är viktigt att redovisa, eftersom det kan påverka slutsatserna av svarsfördelningen. På fråga fyra har en respondent hänvisat till sitt svar på fråga tre, och två respondenter har hänvisat till svaren på fråga ett. Ingen av respondenterna har alltså lämnat frågan obesvarad, men frågan har upplevts tangera de tidigare frågorna.

I följebrevet till enkäten beskrevs begreppet försenad språkutveckling och påpekades att barnen som respondenterna skulle tänka på när de fyllde i enkäten skulle vara mellan tre och fem år. Trots instruktionerna framkom det i en enkät att respondenten beskrev ett så kallat ”S2-barn” (”suomi toisena kielenä”, finska som andraspråk), som var under tre år. Det framgick inte i enkätsvaret om barnet hade en regelrätt försenad språkutveckling, det vill säga om även modersmålet var svagt, eller om läraren endast ansåg barnet ha ett svagare språk på grund av andraspråksinläring. Även i en annan enkät framkom att barnet, som respondenten tänkt på var under tre år. Respondenterna hade i varje fall bedömt att dessa barn varit på ett eller annat sätt efter i den språkliga utvecklingen jämfört med sina ålderskamrater. Enkäterna inkluderades i datamaterialet även om de inte uppfyllde de ursprungliga kriterierna, eftersom materialet annars också var litet.

5.4.2 Intervjuer

Eftersom endast åtta enkäter returnerades gjordes två intervjuer för att få in mer empiri. Meningen med intervjuerna var att komplettera den redan inkomna empirin och få en djupare förståelse av arbetet med barn med försenad språkutveckling ute på fältet.

Tre talterapeuter och en speciallärare inom småbarnspedagogik intervjuades under hösten 2019. Både talterapeuters och en speciallärares synvinklar på arbetet med allmänstödjande åtgärder med barn med försenad språkutveckling togs med i studien, eftersom just dessa yrkesgrupper ofta samarbetar med lärare och troligtvis har en uppfattning om hur den försenade språkutvecklingen uttrycker sig i barngruppen eller i verksamheten.

Efter att ha analyserat empirin från enkäterna, väcktes följdfrågor som kunde ställas åt intervjurespondenterna. Frågeformuläret för intervjun bestod av nio frågor. I en intervju ämnar forskaren lyfta fram respondentens subjektiva uppfattning, vilket kan göras genom semistrukturerade intervjuer (Bryman, 2012, s. 470). Med en semistrukturerad intervju utgår forskaren från ett frågeformulär, men utrymme för fri diskussion och följdfrågor finns (Bryman,

2012 s. 471). Både talterapeuterna och specialläraren besvarade samma intervjufrågor (bilaga 3), men eftersom intervjuerna var semistrukturerade togs frågorna upp i lite olika ordning och med olika ordalag.

Intervjun med talterapeuterna gjordes som en gruppintervju. Intervjufrågorna ställdes gemensamt åt alla terapeuter samtidigt och den talterapeut som kände sig manad svarade. Alla tre respondenter var ungefär lika aktiva under intervjun och de hade sinsemellan likadana erfarenheter, vilket visade sig till exempel genom att när en respondent svarade något, inflikade en annan något som stämde överens med det den första svarade. Vid intervjun med specialläraren fanns endast jag och läraren på plats.

Intervjuerna tog drygt en halv timme. De bandades in och lyssnades igenom ett flertal gånger och relevanta delar av intervjuerna transkriberades. Eftersom intervjuerna skulle verifiera och förtydliga den redan inkomna empirin ur enkäterna, var det inte nödvändigt att analysera intervjuerna in i minsta detalj.

5.5 Analys av empirin

Den insamlade empirin från enkäterna har analyserats med hjälp av kategorisering. I analyskedet har likartade svar kategoriserats under olika teman. Intervjuerna däremot är analyserade genom tematisk analys.

5.5.1 Enkätanalys

Om frågorna i enkäten är formulerade korrekt torde svaren bli tämligen lättolkade och enkla att kategorisera. Detta är enligt Ejlertsson (2005, s. 11) och Ejvegård (2009, s.55) en av enkätmetodens styrkor.

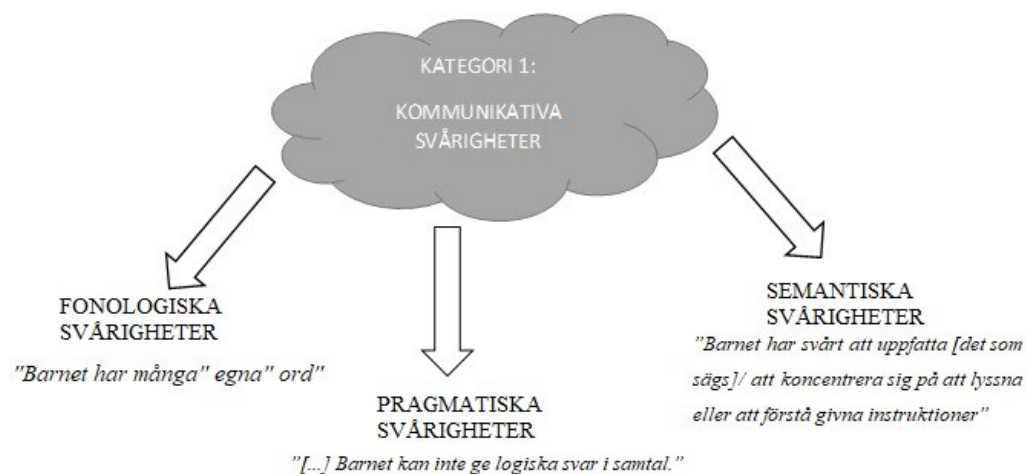
Först har enkäterna blivit genomlästa i sin helhet. Efter det har en noggrannare genomläsning gjorts och nyckelord och -begrepp har märkts ut: till exempel har alla enkäter som tagit upp ”munmotorik” grupperats och alla som nämnde ”sånglekar” på ett eller annat vis grupperats. Utgående från enkätsvaren, de nyckelord och -begrepp som funnits, forskningsfrågorna och tidigare forskning har svars-kategorier utarbetats. Under svars-kategorierna finns olika teman som respondenterna berört i sina svar, till exempel under svars-kategorin ”kommunikativa

svårigheter” har respondenterna nämnt fonologiska svårigheter (uttalsfel) och pragmatiska svårigheter (barnet har svårt att föra en dialog). Tolkningen av utsagorna har styrkts genom citat. En del av citaten är ursprungligen skrivna på finska, men har översatts till svenska.

Utgående från forskningsfrågan hur en försenad språkutveckling hos ett barn kommer i uttryck i den pedagogiska verksamheten har tre svars-kategorier utarbetats. En försenad språkutveckling visade sig genom kommunikativa svårigheter, svårigheter i sociala relationer och kognitiva svårigheter, det vill säga svårigheter i att lära sig.

På forskningsfrågan hurdant allmänt stöd lärarna inom småbarns-pedagogiken givit åt barn med försenad språkutveckling och hur stödet påverkat den pedagogiska verksamheten har svaren kategoriserats under mångsidigt språkanvändande, ett språkfokuserat arbetssätt, motoriska övningar och bild- och teckenstöd.

Hur kommer en försenad språkutveckling hos barn i uttryck i den pedagogiska verksamheten?



Figur 4. Bild över kategorisering av empirin (Heinonen, 2020). Kategorin svarar mot forskningsfrågan. Under kategorin kommer teman, som styrks av citat.

5.5.2 Intervjuanalys

Braun och Clarke (2006, s. 5) skriver att tematisk analys som analysmetod av empiri inte kräver en fast epistemologisk utgångspunkt. Många olika typer av empiri kan med hjälp av ett korrekt tillvägagångssätt i bästa fall bilda ett komplext resultat om analysen görs rätt efter vissa givna ramar.

Intervjuerna har analyserats genom en tematisk analys. Maguire och Delahunt (2017, s. 3352) definierar tematisk analys som en metod där man ämnar finna teman eller mönster i insamlad empiri och genom tolkning skapa kunskap kring en fråga.

Tematisk analys kan göras på två olika nivåer: på en semantisk eller latent nivå (Maguire och Delahunt, 2017, s. 3353). Semantisk nivå kan förklaras genom att citera Braun och Clarke (2006):

”With a semantic approach, the themes are identified within the explicit or surface meanings of the data and the analyst is not looking for anything beyond what a participant has said or what has been written.”

På en semantisk nivå strävar forskaren inte efter att tolka undermedvetna idéer, tankar eller ideologier ur empirin, utan arbetar med det som uttryckligen finns till hands. Intervjuerna analyserades genom en tematisk analys på semantisk nivå.

Utsagorna har grupperats in under de svarkategorier som utarbetats ur enkäterna eftersom målet var få en djupare förståelse för lärares arbete med barn med försenad språkutveckling. Intervjufrågorna har konstruerats efter analysen av enkäterna och tagit upp sådant som framgått av enkäterna, till exempel fråga nio som handlar om munmotoriska övningar.

5.6 Reliabilitet och validitet

Med reliabilitet mäts en studies tillförlitlighet (Bell, 2006, s. 117). Med en hög reliabilitet menas att resultatet blir det samma vid en ny mätning i övrigt lika förhållanden (Bell, 2006, s. 117; Ejlertsson, 2005, s. 149). Med validitet avses om en studie mäter det den ämnar mäta (Ejlertsson, 2005, s. 150).

Mixed methods valdes för att få högre validitet på studien. Genom att studera hur lärare inom småbarnspedagogik arbetar med barn med försenad språkutveckling har lärarnas perspektiv kommit fram och genom intervjuer av en speciallärare och talterapeuter har ett övergripande perspektiv av fenomenet tagits upp. Genom att använda både kvalitativ och kvantitativ metod och olika yrkeskategorier studeras forskningsfrågorna genom triangulering, det vill säga användning av olika metoder för att studera ett fenomen, vilket också höjer reliabiliteten (Noble och Heale, 2019).

För att testa reliabiliteten av en enkät kan man tillämpa test-retest metoden (Ejlertsson, 2005, s. 103). Test-retestmetoden går ut på att samma människor vid ett nytt mättillfälle ges samma frågor och mätresultaten jämförs sinsemellan. Reliabiliteten är hög om mätresultaten i huvudsak är lika.

Skulle enkätrespondenterna i studien besvara enkäten en gång till är det sannolikt att svaren skulle stämma överens med den första mätningen. I och med att lärare på fältet följer Grunderna för planen för småbarnspedagogik med fastslagna riktlinjer för språkstödande arbete, arbetsförhållandena är rätt lika för kommunalt anställda lärare med tanke på barngruppens storlek, personalstyrka och -sammansättning, tillgång till material och skolning för lärare samt att det på fältet finns en stark tradition i arbetskulturen, kan man sannolikt förvänta sig liknande svar i en ny mätning.

Validiteten i enkäten har ökat genom att respondenterna i följebrevet har fått förklarat för sig vad exakt som menas med försenad språkutveckling och hur de ska tänka för att fylla i enkäten, till exempel hur de ska fylla i enkäten med tanke på fler än ett barn. På detta sätt har möjliga tolkningsskillnader av begrepp minimerats. I fråga sju har svarsskalan konstruerats så, att svaren utesluter varandra.

Trost och Hultåker (2016, s. 63) lyfter fram att begreppen validitet och reliabilitet oftast används inom kvantitativ forskning och inte alltid fungerar som mätinstrument för god kvalitativ forskning, det vill säga med tanke på intervjudelen i denna studie. Istället är det viktigt att så heltäckande och ”genomskinligt” som möjligt beskriva forskningens olika skeden och på så sätt höja trovärdigheten (Trost och Hultåker, 2016, s. 63). I studien har såväl intervjuens genomförande som resultat beskrivits noggrant och den har granskats kritiskt i diskussionsdelen för att öka validiteten och reliabiliteten.

5.7 Etiska överväganden

Forskningsetiska delegationen i Finland (TENK) har utgivit anvisningar om etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland (2019). I dessa anvisningar framkommer vilka allmänna etiska principer som gäller vid humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning i Finland.

En viktig etisk princip är principen om informerat samtycke (TENK, 2019, s. 29). I denna studie har alla respondenter fått information om forskningens syfte och det har klargjorts att det är frivilligt att delta. Intervjurespondenterna informerades om att de hade möjlighet att avbryta intervjuerna om de så önskade.

En annan viktig princip för etisk forskning är systematisk, ansvarsfull och lagenlig behandling av personuppgifter, där man med personuppgifter menar ”varje upplysning som avser en identifierad eller identifierbar fysisk person” (TENK, 2019, s. 32). I denna studie har alla respondenter garanterats konfidentialitet. I följebrevet till enkäten har respondenterna informerats om att deras enkätsvar och identiteter kommer att behandlas konfidentiellt och att det i det färdiga arbetet inte ska gå att känna igen dem. Det samma har lovats åt intervjurespondenterna. All insamlad empiri i form av enkäter och inbandade intervjuer har behandlats och bevarats konfidentiellt. Efter studiens publicering kommer all insamlad empiri att förstöras. På detta sätt säkerställs att respondenterna inte utsätts för skada eller att en respondents integritet kränks på något sätt.

För att få tillstånd att genomföra denna studie har ett forskningstillstånd anhållits av den berörda stadens direktör för småbarnspedagogik.

6 Resultatredovisning

I kapitlet presenteras studiens resultat. Forskningsfråga ett besvaras i 6.1 och forskningsfråga två i 6.2 och 6.3.

6.1 Följder av försenad språkutveckling

Det framkom av studien att den försenade språkutvecklingen hos barn i daghemsålder inom verksamheten för småbarnspedagogik visat sig genom olika typer av kommunikativa svårigheter, svårigheter i sociala relationer samt i kognitiva svårigheter, det vill säga i svårigheter i att lära sig.

6.1.1 Kommunikativa svårigheter

De språkliga svårigheterna hos barn med försenad språkutveckling såg mycket olika ut i olika barngrupper. De språkliga svårigheterna fanns på alla områden, det vill säga på de fonologiska, morfologiska, syntaktiska, semantiska och pragmatiska områdena. Dessutom nämndes barn med klumpig munmotorik.

Det som enkätrespondenterna benämnde konkret som fonologiska svårigheter hos barn med försenad språkutveckling var uttalssvårigheter och att barn bytte ut fonem mot andra. Två enkätrespondenter beskrev barns språkliga svårigheter så här:

”Barnet har många ”egna” ord.”

”[Det] finns barn som talat otydligt och kompenserat ”svåra” bokstäver med andra bokstäver.”

Morfologiska svårigheter som framkom var svårigheter i att använda bestämd och obestämd form.

”[Barnet] blandar ofta ihop bestämd och obestämd form liksom singular och plural.”

Syntaktiska svårigheter som nämndes var avsaknad av eller omvänd ordning av stavelser i ord och svårigheter i att hitta rätt prepositioner.

”[Barnet har] osäker prepositionsanvändning.”

Semantiska svårigheter som nämndes var att barnets ordförråd var litet, att barnet hade svårigheter i att hitta ord och att kategorisera dem. Ett barn hade också svårigheter med att förstå instruktioner:

”Barnet har svårt att uppfatta [det som sägs] / att koncentrera sig på att lyssna eller att förstå givna instruktioner”

Pragmatiska svårigheter visade sig som svårigheter i att föra dialog:

”[...] Barnet kan inte ge logiska svar i samtal.”

Några respondenter berättade att barnen knappt sade någonting (endast enstaka ord) eller kommunicerade genom någon form av oigenkänligt babbel:

”Barnet har mycket svårt att producera tal.”

”[Barnet] upprepar inte ord, men gör olika läten. Det andra [barnet med försenad språkutveckling] talar, men talet är ett otydligt babbel.”

Eftersom enkätrespondenterna arbetade i barngrupper med olika åldersindelning, är det självklart att svårigheterna i språket ser olika ut. Två enkätrespondenter arbetade med barn under tre år, så det som de beskrev skiljde sig från svaren i de andra enkäterna. En av dessa två berättade exempelvis att barnet med försenad språkutveckling talade i ettordssatser och att barnet inte upprepade ord efter den vuxna:

”Det kommer inget tal, bara enstaka ord.”

De följder som de kommunikativa svårigheterna förde med sig för barn med försenat språk var bland annat att det kunde leda till frustration att inte bli förstådd. Även de andra barnen kunde bli frustrerade för att de inte förstod vad barnet med försenat språk sade.

”Den försenade språkutvecklingen kan störa i leksituationerna, eftersom det blir missförstånd. Eftersom de sociala färdigheterna hos barn inte ännu är så välutvecklade, kan barnen vara otåliga, när de inte förstår varandra.”

Som kommunikativa hjälpmedel nämndes bild- och teckenstöd. Alla enkätrespondenter använde sig av bilder som komplement till språket, och två enkätrespondenter använde sig av tecken som stöd. Bilder användes för att illustrera avdelningens dagsordning, som stöd för val

av olika lekaktiviteter (så kallade lekplatskort), sång- och ramskort och som tematiska bildkort över till exempel matsituationen. Om inte barnet med försenat språk kunnat uttrycka sig verbalt, hade enkätrespondent i fråga låtit barnet peka och berätta utifrån bilder. Efter detta gav den vuxna den korrekta språkliga förebilden för hur man kunde uttrycka samma sak verbalt:

”Vi har bett barnet att berätta utifrån en bild med olika händelser och samtidigt bett hen visa på bilden. När vi förstått vad hen menat, har vi kunnat sätta ord på det så att inte barnet behöver känna sig misslyckat, till exempel ”ja precis, där kikar ju en mus fram!””

En annan stödform för kommunikativa svårigheter var att den vuxna medvetet möjliggjorde talturer åt alla barn i barngruppen. Att samtala, ställa frågor och låta varje barn svara när det var hans tur var sätt som lyftes fram i enkätsvaren.

Både specialläraren och talterapeuterna kunde styrka att de språkliga svårigheterna hos barn med försenad språkutveckling oftast visade sig genom att barnen inte verkade förstå instruktioner eller att barnen ofta verkade tankspridda eller frånvarande till exempel under en samling. En talterapeut uppgav att barnen också kunde till exempel markera och uttrycka sin vilja till taltur, men sedan svara felaktigt eller förbi ämnet eller helt enkelt gå iväg från samlingen. Specialläraren berättade att hen upplevt att barn med försenad språkutveckling ofta behövt upprepningar av instruktioner och praktisk handledning i vad som ska göras.

Talterapeuterna och specialläraren berättade också att barn med försenad språkutveckling förutom svårigheter i språkförståelse ofta hade svårt att göra sig själva förstådda, till exempel beroende på felaktigt uttal eller fåordiga meningar. Specialläraren berättade, att hen sett hur barn blivit förlägsna när de inte gjort sig förstådda:

”... barnet försöker och säger någonting, men sen så... förstår inte den vuxna, och så blir det såhär att [...] den vuxna låtsas att man förstod och man säger ”ja just ja, ja men vad roligt!” [...] för att ge en bekräftelse åt barnet och inte skämma ut barnet, men man märker [...] barnet märker att den vuxna inte förstod. Och blir lite förlägen. Det ser jag i mitt yrke med jämna mellanrum.”

6.1.2 Svårigheter i sociala relationer

Sju av åtta enkätrespondenter nämnde att den försenade språkutvecklingen i någon mån påverkade de sociala relationerna för barnet medförsenad språkutveckling. Den försenade språkutvecklingen visade sig antingen i ett utåtagerat eller i ett inåtvänt beteende. Två enkätrespondenter berättade att barnet med försenad språkutveckling hade svårt att knyta vänskapsband. Eftersom kommunikationen av en eller annan orsak blev bristfällig hamnade barnen med försenad språkutveckling ofta i gräl eller hade på annat sätt svårt i leksituationer med andra barn, skrev tre enkätrespondenter.

”eftersom kommunikationen är bristfällig, försenad, påverkar det knytandet av nya vänskapsband och utvecklandet av lekinnehållet”

Ett av barnen med försenad språkutveckling som beskrevs i en enkät vistades ofta för sig själv. Hen föredrog att leka ensam eller att ty sig till en vuxen.

”Barnet är mycket för sig själv, leker och jobbar gärna ensam [...]”

I en enkät framkom det att ett barn med försenad språkutveckling riskerade att bli retat eller mobbat på grund av sitt otydliga tal.

”... [barnet med försenad språkutveckling] kan bli mobbat. Varför talar du så där/ varför talar hen så där?”

Den försenade språkutvecklingen påverkade inte alltid barnet negativt framkom det i tre enkäter. I den första enkäten berättade respondenten att barnet med försenat språk klarade sig i barngruppen, eftersom bekanta vuxna och barn förstod hen. I den andra enkäten skrev respondenten att de andra barnen i barngruppen, som förstod barnet med försenat språk, ”översatte” det otydliga i kommunikationen åt personer som inte förstod. Det framkom också i det tredje enkätsvaret att de andra barnen i barngruppen lärt sig att fråga lärarna om hjälp om de inte förstod vad barnet med försenad språkutveckling sade, och att hen var accepterad av de andra barnen.

”De andra barnen accepterar [barnet med försenad språkutveckling] som en medlem i gruppen. Men de har svårt att förstå vad hen säger och frågar ofta upp av en vuxen.”

För att stödja barnet med försenat språk socialt nämndes i två enkäter särskilt att en vuxen gick med i barns lek. På det sättet möjliggjordes att även barnet med svagare språk fick en chans att

vara med och styra leken, och att onödigt bråk på grund av missförstånd kunde avstyras. Den vuxna blev en sorts ”medlekare”. Även smågruppsverksamheten lyftes fram som en form av stöd. Genom olika konstellationer av smågrupper möjliggörs modellärande, det vill säga att barn med utmaningar i socialt samspel får lära av andra.

I intervjun med talterapeuterna sade sig en terapeut ha hört lärare berätta att följderna av den försenade språkutvecklingen syntes till exempel i leksituationerna på daghemmet:

”Andra barn inte förstår [barnet med försenad språkutveckling]... det blir missförstånd i leken. Det har jag kanske inte sett så mycket [i eget arbete], utan mera hört.”

Specialläraren hade likadana erfarenheter:

”[Den försenade språkutvecklingen] syns i leksituationerna. Att... man kanske inte är aktivt med i den röda tråden i leken. Man leker kanske lite mera parallellkar. [...] Man är med där, men man driver inte leken framåt.”

6.1.3 Kognitiva svårigheter

Ett samband mellan språk och inläring eller utveckling konstaterades i tre enkätsvar. I svaren framkom att lärarna upplevde att barn med försenad språkutveckling hade svårt att ta till sig information och behövde till exempel instrueras gång på gång, t.o.m. i den utsträckning att det ”krävdes långa nerver”, som en respondent skrev. I en enkät beskrevs det att den försenade språkutvecklingen visade sig genom att barnet fortfarande vid en ålder av 4-5 år lekte parallellkar med jämnåriga.

I tre enkäter nämndes att rutiner och ett ständigt bildstöd för dagsrytmen hade varit särskilt nyttigt för barn med försenad språkutveckling. Bildstödet har hjälpt barnet med försenad språkutveckling att uppfatta och komma ihåg till exempel daghemmets dagsrutiner.

I en enkät beskrev läraren att barnet med försenad språkutveckling inte utvecklats nämnvärt trots många olika former av språkligt stöd. Respondenten påpekade dock att det fanns en misstanke om en neurologisk skada hos barnet, vilket kanske kunde förklara den långsamma utvecklingen.

”Stödet har inte hjälpt barnet så mycket som man önskat, vilket kan bero på att vi tror att barnets svårigheter är kopplade till skador i hjärnan (neurologiska)”.

6.2 Allmänstödjande åtgärder för försenad språkutveckling

De allmänna stödåtgärder som respondenterna räknade upp har kategoriserats under fyra teman: ett mångsidigt språkanvändande, motoriska övningar, ett språkfokuserat arbetssätt och som bild- och teckenstöd. Alla dessa stödåtgärder har varit sådana, som har varit möjliga att ordna i egen barngrupp med små medel och har kunnat ses som gynnande verksamhet för hela barngruppen.

Sju av åtta enkätrespondenter ansåg att de stödåtgärder de arrangerat eller det stöd de givit åt barnet med försenat språk resulterat i framsteg. En enkätrespondent, som sett framsteg i språkutvecklingen hos barnet med försenat språk, spekulerade i om språkutvecklingen hade sett annorlunda ut utan de givna stödåtgärderna.

6.2.1 Mångsidigt språkanvändande

Sånger, rim, ramsor och lekar var sådana verksamheter, som alla enkätrespondenter nämnde i olika utsträckning som sätt att stödja språket. Detta är i och för sig en självklarhet, eftersom Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2018) benämner dessa som språkstimulerande verksamheter, genom vilka det språkfrämjande arbetet med barn ska göras. Endast en respondent tog upp digitala verktyg (i detta fall surfplattan) som verktyg för språkinläring. I tabellen nedan (tabell 1) framkommer hur många respondenter som benämnt olika språkverksamheter i enkäterna.

<i>Typ av språkverksamhet</i>	<i>Antal respondenter som benämnt</i>
<i>Sånger</i>	7
<i>Rim och ramsor</i>	7
<i>Spel och lekar som stöd</i>	4
<i>Sagor och bokläsning</i>	8
<i>Diskussioner och samtalande</i>	5
<i>Tot. 8 enkätrespondenter</i>	

Tabell 1. Tabell över mångsidigt språkanvändande som stödåtgärd.

Sju av åtta respondenter nämnde sånger som språkstödande verksamhet. Den respondent som arbetade i åldersgruppen 0–2 åringar sade att sånger och sånglekar varit det mest effektiva medlet att stödja språkinläring, och i den barngruppen sjöngs det mycket även utanför de regelrätta musikstunderna, poängterade respondenten vidare. Genom sång och musik har också framstegen i språkutvecklingen lätt visat sig: en enkätrespondent skrev att ett barn som sparsamt använt språk till en början efter hand börjat sjunga med i sångerna och efter det fått mod och självförtroende till att tala:

”Barnet har fått mer mod att tala, först genom att försöka sjunga, innan det kom ord.”

Sju respondenter nämnde även rim och ramsor av olika slag. Rim och ramsor användes för att inleda olika verksamheter, till exempel i samlingen, vid matstunden och vid lekstart. Rim och ramsor användes genom exempelvis en påse med rim- och ramskort (”lorupussi” på finska) eller genom rimlekar eller rimkortspel.

Spel och lekar som stöd för språket innefattar lekar och spel med språkinläring som mål. Spel som nämndes var memory- och bordsspel, ett prepositionsspel på surfplattan och ett ”prepositions- och ordförrådsspel” där man gömmer olika föremål i olika miljöer och genom språktips eller -vinkar söker upp dem. En respondent skrev att hen så gott som dagligen arbetat enskilt med barnet med försenad språkutveckling, och att de då kunnat leka bland annat olika lekar som läraren själv hittat på utgående från barnets intressen. Hälften av respondenterna hade ägnat sig åt olika typer av lekar och spel för att stödja språket. Det som kom fram i intervjun med talterapeuterna var att de ofta rekommenderat olika sorters vanliga bords- eller brädspel, exempelvis Alias, som språkstödande åtgärder för att öva upp ordförråd eller muntliga färdigheter.

Sagor och bokläsning som språkstödjande arbetssätt använde sig alla respondenter av, vilket även talterapeuterna rekommenderade som en allmännyttig stödåtgärd oberoende av vilken typ av språkproblem ett barn har haft. En respondent klargjorde att det lästes både sagor och serieberättelser. I de grupper där barnen var yngre nämndes det att man tittade i böcker och pratade kring bilderna. Annat som framkom var att lärare föredrog att läsa i smågrupper. Detta gjorde man för att boken språk- och innehållsmässigt kunde anpassas till barnens ålder och utvecklingsnivå och för att ge barnen möjlighet till diskussion och frågor kring boken. Två enkätrespondenter nämnde boksamtal, det vill säga att innehållet diskuterades efter läststunden. I en enkät nämndes även sagotering som ett språkstödjande verktyg i den pedagogiska verksamheten.

I fem av åtta enkäter framkom att diskussioner och samtalande var viktiga allmänstödjande stödinsatser som använts. Att möjliggöra taltur även för barn med svagt språk, att samtala kring bildkort och lyssna aktivt samt utvidga barnets tal utan att tillrättavisa möjliga fel var sätt som respondenterna tog upp i enkätsvaren.

”Vi använder och upprepar på ett naturligt sätt de ord barnen är osäker på [sic]. Vi lyssnar aktivt, svarar på och utvidgar barnen tal utan att rätta det.”

Förutom dessa nämnde en enkätrespondent ett färdigt språkstödjande material som hen arbetade ut efter för att stödja barns språkutveckling i barngruppen. Materialet heter ”Språklust” och är skrivet av Carin Rydja och utgivet av Sanoma Utbildning. Respondenten beskrev hur hen arbetat med materialet i olika smågrupper (indelade efter till exempel ålder eller språklig nivå) och anpassat delar av materialet för just den gruppens behov.

6.2.2 Ett språkfokuserat arbetssätt

Med ett språkfokuserat arbetssätt funderar och diskuterar man kring det språkande man använder. Ett språkfokuserat arbetssätt skiljer sig från att samtala och diskutera, där målet kan vara att få fram ett budskap. Ett språkfokuserat arbetssätt är ett sätt där man fäster uppmärksamhet på just det språkliga som sker. I en enkät beskrev respondenter den pedagogiska miljön på avdelningen som en ”rik språklig miljö”, där personalen medvetet använder sig av ett rikt och nyanserat språk för att stödja barns språkutveckling.

Språkfokuserade arbetsätt som räknades upp i enkäterna var att ständigt benämna och sätta ord på föremål, handlingar, känslor och tankar, fundera på hur ord låter och stavas, tala tydligt och kortfattat samt göra upprepaningar på ett korrekt sätt på det som barnen sagt på ett inkorrekt sätt. I sex av åtta enkäter framgick det att läraren på ett eller annat vis arbetat språkfokuserat.

”Kom ihåg att sätta ord på saker i vardagen. Med barn under tre år behöver man inte acceptera ”det här och det där”, namnge alltid föremålet eller saken (”Jaså, du vill ha mjölk?”) [...] Kom ihåg att alltid namnge det du talar om, till exempel vill du ha knäckebröd eller mjukt bröd?”

”Vi berättar vad vi håller på med och namnger det som finns runt oss.”

”Jag har varit noga med att upprepa vad [barnet] säger, för att hen ska få höra det korrekta uttalet.”

Att benämna och kategorisera föremål samt att använda ”korrekta” termer (till exempel ”häng upp jackan på kroken” istället för ”sätt jackan på kroken”) var språkfokuserade stödåtgärder som specialläraren rekommenderade för att stödja ett barn med försenad språkutveckling. Att få en rik och korrekt modell för språk ansåg hen vara viktigt. Hen efterlyste också att lärarna skulle ”lyssna aktivt” på barn, och till exempel fråga upp sådant som de inte förstod av barnets föräldrar om barnet försökt berätta något viktigt.

Taltherapeuterna berättade också att de i sitt arbete ofta rekommenderar till exempel lärare och föräldrar till barn med försenad språkutveckling att tala tydligt och kortfattat och till exempel spjälka upp instruktioner i kortare delar.

6.2.3 Motoriska övningar

Till motoriska övningar räknas både munmotoriska övningar och grovmotoriska övningar, det vill säga olika gymnastikövningar och rörelselekar. Alla ovannämnda nämndes i enkäterna som stödjande åtgärder för barn med försenad språkutveckling.

Munmotoriska övningar (på finska även ”suujumppa”, mungymnastik) nämndes i fyra av åtta enkäter som en stödåtgärd. Det framkom att munmotoriska övningar gjorts både enskilt med barn med försenad språkutveckling och i helgrupp med alla barn. Alla respondenter som använt

sig av munmotoriska övningar rapporterade att den försenade språkutvecklingen hos barnet de givit stöd åt genom munmotoriska övningar hade haft ett otydligt tal. Dessutom nämndes klumpig munmotorik. Mungymnastiken har alltså givits för att träna upp munmotoriken och därigenom möjligen förtydliga talet.

”Vi mungymnasticerar och lyssnar på ljud ur t.ex. barns namn.”

Gymnastiklekar och rörelsestunder, prepositiosövningar med ärtpåsar på olika kroppsdelar, kroppsinstrument (till exempel klappljud med händerna, stamp med fötterna) och rörelselekar kombinerat med rim och ramsor var olika typer av motoriska övningar som nämndes som språkstödande åtgärder. En enkätrespondent påpekade att hen arbetat mycket med rörelse, eftersom just rörelse och språk har ett tydligt samband.

”Tillsammans med hela gruppen har jag t.ex. under samlingen haft mycket rörelselekar med sång eller rim, eftersom rörelse och språk hör ihop”

Munmotoriska övningar som stödåtgärd för barn med försenat språk diskuterades med talterapeuterna och specialläraren. Nyttan av mungymnastik delade åsikterna: som allmänt stödande åtgärd ansåg talterapeuterna att mungymnastik lämpade sig i de fall där barnet hade specifika svårigheter med något visst språkljud, men att till exempel dra mungymnastik i helgrupp som en språkstödande övning såg de inte så stor nytta i. Möjligen kunde mungymnastik i grupp stödja ett barn med försenad språkutveckling om barnet hellre gjorde övningarna tillsammans med kompisar, påpekade en av terapeuterna. Även specialläraren betonade medvetenheten av målsättningen med mungymnastiska övningar, och poängterade att i rent artikulatoriska problem kunde det vara till nytta, men att det kanske inte kunde ses som ett direkt språkligt problem om endast ett språkljud hos ett barn fattas. Att exempelvis utnyttja lekar av typen ”Gumman städar i munnen” kunde enligt specialläraren ses mera som ett roligt plus eller tillägg i verksamheten, åtminstone om det genomförs i helgrupp eller med många barn åt gången.

6.2.4 Bild- och teckenstöd

Alla enkätrespondenter utnyttjade bildstöd och två enkätrespondenter teckenstöd som hjälp för språkförståelsen. Bilder användes för att illustrera dagsordningen, som lekplatskort, tematiska

kort över olika verksamheter så som matsituationen och som sång- och ramskort. Bilder nämndes som en stödåtgärd som användes i huvudsak i helgrupp, men även enskilt med barn med försenat språk. Genom bilder kunde barnet med försenad språkutveckling visa vad hen ville, om hen inte annars gjorde sig förstådd. En enkätrespondent skrev:

”Bildstöd har använts för att underlätta förståelsen. Barnet kan visa i bilder, om vi inte förstår vad hen säger.”

Teckenstöd användes i den enskilda kommunikationen mellan lärare och barn. Specialläraren och en av talterapeuterna poängterade nyttan med bild- och teckenstöd i daghemsmiljö, eftersom studier visar att det förstärker språkinläringen när man använder alternativa och kompletterande kommunikativa hjälpmedel så som bilder och tecken. Talterapeuterna förespråkade bilder för att underlätta förståelsen för barn med försenad språkutveckling, och nämnde till exempel lekkartor som ett sätt att stödja språket på daghem.

Specialläraren påpekade att det förutom färdiga bilder alltid går att ta till penna och papper och så kallat ritpratande, då läraren snabbt vid behov kan skissa upp en bild för att stödja kommunikationen.

6.3 Stödets inverkan på den pedagogiska verksamheten

Det allmänna stöd som lärare gett åt barn med försenad språkutveckling påverkade den pedagogiska verksamheten genom att ha inverkat på språkmiljön och genom att ha tagit mycket av lärarnas tid.

6.3.1 Inverkan på språkmiljön

Eftersom det allmänna stödet innebär små ändringar eller anpassningar av den pedagogiska verksamheten och kan ses som allmännyttigt på gruppnivå, till exempel indelning i smågrupper för att försäkra att alla barn får tillräckligt med vuxenstöd, är det inte frågan om stora eller utåt sett alltid synliga förändringar. Alla enkätrespondenter upplevde att de allmänstödande åtgärderna eller arbetssätten de valt gynnat hela barngruppen och haft en positiv inverkan på den pedagogiska verksamheten. Främst talade enkätrespondenterna om nyttan av bildstödet, vilket även talterapeuterna och specialläraren nämnde som en stödåtgärd som gynnar alla barn

oberoende språklig nivå. Att ständigt ha framme mycket bildmaterial och att använda sig av stödtecken upplevdes alltså endast positivt för alla i barngruppen. Dessutom ansåg enkätrespondenterna att bilderna gett struktur i vardagen åt barn. I en enkät påpekade respondenten att hen tycker att alla i barngruppen är ”språkinlärare” (”kielen oppija”) och behöver språkligt stöd, oberoende av om barnet har en normal eller försenad språkutveckling.

”I en stor barngrupp 3–5 år har många nytta av t.ex. bilder [...]”

”Alla barn drar nytta av stödåtgärderna, eftersom saker och ting blir tydligare.”

”Det allmänna stödet har gynnat hela gruppen, eftersom alla i gruppen är språkinlärare av det finska språket oberoende av om modersmålet är finska eller något annat.”

Det allmänna stöd för språket som ständigt varit en del av den pedagogiska verksamheten har varit till hjälp för att höja barngruppens språkliga nivå. Man kunde dra en slutsats att det rikliga språkstödet som används i grupper med barn med försenad språkutveckling eller i grupper med barn med försenad språkutveckling och barn med annat modersmål kunde ge bättre språkliga förutsättningar än vad barn i språkligt homogena grupper får. I barngrupper med barn med försenad språkutveckling eller barn med annat modersmål används bild- eller teckenstöd aktivt. I barngrupper med rikligt stödmaterial finns alltid extra stöd för språkutveckling jämfört med vad det finns i barngrupper utan stödmaterial eller där materialet inte används.

Alla enkätrespondenter hade samarbetat med någon sakkunnig för att stödja språket, antingen med specialläraren eller med både specialläraren och en talterapeut. Detta samarbete är ju inte självklart i grupper utan barn med språkliga utmaningar. I de flesta daghemsgrupper i dagens samhälle finns uppskattningsvis ett eller flera barn med språkliga utmaningar eller barn med ett annat modersmål, så få grupper är helt utan något som helst språkligt stöd, som till exempel bildstöd.

Det som specialläraren poängterade var dock att hen hoppades på att bilder och tecken skulle användas i alla barngrupper mycket flitigare än vad det görs i dagens läge. Det framkom i intervjun med specialläraren att det många gånger används bilder och tecken till en början, men att användningen minskar eller avtar helt längre fram i verksamheten när man kanske blir ”lat och bekväm” eller ser framsteg hos barnet. Användningen av bilder och stöd borde också vara mycket mer utbredd och inte endast innefatta till exempel dagsordningen eller utvalda

situationer i vardagen. Kommunikativa hjälpmedel så som till exempel samtalskortor borde finnas tillgängliga för barn när som helst tyckte specialläraren. I intervjun med specialläraren framkom det att användningen av bilder och tecken ibland ansetts vara jobbigt:

”Har man ett barn som behöver tecken som stöd [...] man tar inte i användning det där [stödet], där ser jag ju att det är vår skyldighet. [...] Använder vi inte tecken som modell, så kan inte dom [barn som behöver det] utveckla sitt teckenförråd och förmedla sig. [...] Det upplever jag att personalen upplever att kräver en hel del.”

På avdelningar där man uttryckte att man hade många barn med svag finska eller svenska användes förutom bild- och teckenstöd även en del klarspråk (på finska ”selkokieli”), korta meningar och ett ”enklare språk”, det vill säga det som i texten ovan beskrivits som språkfokuserade arbetssätt. Det som talterapeuterna poängterade var att inte glömma att höja den språkliga nivån efter hand eller att ge de språkligt begåvade i barngruppen språkliga utmaningar. En fara med ett alltför avskalat språk kan vara att man fräntar barnet möjligheten att lära sig nytt (jämför zone of proximal development). I teorin ansåg talterapeuterna att risken för en understimulerande språkmiljö fanns för normalt utvecklade barn om man jämt använde ett avskalat och enkelt språk. I en pedagogisk miljö med professionell personal torde detta dock inte ske, tyckte både talterapeuterna och specialläraren. En enkätrespondent berättade att de såg till att det lästes sagor på olika språkliga nivåer och att barnen indelades efter språklig nivå för att bäst tillgodose deras behov. Hen arbetade också med Språklust-materialet och berättade att verksamheten styrdes efter barnens språkliga nivå.

Det som framgick i sju av åtta enkäter var att föräldrarna till de barn som fått allmänt stöd för språket varit nöjda med samarbetet med småbarnspedagogiken. I en enkät ansåg respondenten att samarbetet fungerat ”bra för det mesta”. I en annan enkät beskrevs att föräldrarna varit nöjda med verksamheten. I en tredje enkät framgick att föräldrarna varit samarbetsvilliga, men lyft över ansvaret för barnets språkutveckling på småbarnspedagogiken. I tre enkäter beskrevs samarbetet som ”mycket bra”.

”[Samarbetet har fungerat] mycket bra, föräldrarna är nöjda med gruppens verksamhet och har tagit med sig tips även dit hem.

6.3.2 Inverkan på lärarens tidsanvändning

Det framgick av enkätsvaren att givandet och planerandet av stöd för ett barn med försenad språkutveckling tagit mycket av lärarnas tid. En enkätrespondent skrev uttryckligen att användningen av bildstöd tog tid och hen upplevde att det gick ut över annan pedagogisk verksamhet. En enkätrespondent skrev:

”Till exempel att använda bilder tar lite mer tid än att bara prata (för de barn, som inte behöver stödåtgärder). Den tiden är då bort från annan pedagogisk verksamhet.”

En annan enkätrespondent skrev att hen ofta arbetade individuellt med det barn som hade en försenad språkutveckling. Eftersom det fanns tillgång till gruppassistenter i den barngruppen, ansåg sig respondenten ha bättre förutsättningar för att ge precist och individuellt stöd åt barnet. Alla enkätrespondenter kände sig inte nöjda med mängden allmänt stöd de kunde ge åt barnet med försenat språk på grund av tidsbrist.

”Sanningen är att det i daghemmets hektiska vardag finns alldeles för lite tid för att möta ett barn och planera stöd för hen.”

En enkätrespondent skrev att hen var tacksam över samarbetet med en talterapeut, speciallärare och ergoterapeut, som också fanns till för barnet.

Tre av åtta enkätrespondenter sade sig arbeta språkstödjande med barnet med försenad språkutveckling 2–3 gånger i veckan. Av dessa tre arbetade två uttryckligen individuellt med barnet dessa gånger. Fem av åtta enkätrespondenter utgav sig arbeta språkstödjande 4–5 gånger i veckan, det vill säga nästan dagligen eller varje dag. Det går med andra ord mycket tid åt till språkstödjande och -främjande verksamhet på avdelningarna i fråga. Allt språkstödjande arbete i barngrupperna beror förstås inte på det enskilda barnet med försenad språkutveckling, och i en enkät nämnde respondenten att all verksamhet i vardagen ju stöder en sund språkinläring och -utveckling.

I intervjun med talterapeuterna kom det fram att talterapeuterna också hört lärare på fältet berätta att planerandet eller givandet av stöd tagit mycket tid. Tid har gått åt till att bland annat upprepa instruktioner individuellt åt ett barn med försenad språkutveckling eller så har barnet ”krävt en vuxen” när det redan varit ont om personal. I de fall där man i barngruppen inte haft tillgång till en assistent och barnet med försenat språk behövt mycket stöd har lärare enligt

terapeuterna upplevt att stödet tagit tid och att det gått ut över de andra barnen i gruppen. I intervjun med talterapeuterna berättade en terapeut så här:

”Det tar mera tid. Att behöva då ge kanske enskilda instruktioner åt ett visst barn [...] oftast finns det inte överflöd av personal, så känns det som att om det finns en som behöver gå med det här ena barnet, som egentligen skulle behöva en egen assistent, så då tycker de [personalen] såklart att det är bort från de andra.”

7 Diskussion

I kapitlet diskuteras studiens metod. Även studiens resultat diskuteras mot den teori som tidigare tagits upp i avhandlingen. Avslutningsvis summeras avhandlingens vetenskapliga nytta och förslag på fortsatt forskning tas upp.

7.1 Metoddiskussion

Denna studie är gjord som en mixed methods-forskning, vilket innebär att både kvalitativa och kvantitativa metoder har använts. Enkäterna har analyserats genom kategorisering, där liknande svar grupperats under olika kategorier. Efter en tematisk analys av intervjuerna har det som framgick av intervjusvaren likväl satts in under kategorierna för att ge en fördjupad förståelse.

Wenemark (2017, s. 99) poängterar vikten av att överväga vilka möjligheter olika datainsamlingsmetoder har och vilka förutsättningarna är för att ställa frågor till den grupp människor studien riktas till. En enkätundersökning som forskningsmetod valdes, eftersom syftet var att ta reda på hur en försenad språkutveckling hos ett barn visar sig i verksamheten samt hur lärare arbetar med dessa barn och hurdant allmänt stöd som givits, och genom enkäter var det möjligt att nå ett större antal respondenter under en förhållandevis kort tid.

Att närma sig respondenterna med enkäter gav dem möjlighet att i lugn och ro bekanta sig med frågorna, fundera kring svaren och fylla i dem i etapper efter tid och möjlighet. På detta sätt kan man tänka sig att svaren kunde bli mer precisa och korrekta, eftersom respondenterna inte hade samma tidspress på sig att svara som till exempel under en intervju. Att dessutom genomföra en pilotstudie med enkätfrågor var enkelt.

Eftersom kontakten mellan respondenterna och forskaren förblir opersonlig i en enkätundersökning är det både lättare och svårare att ge fullständigt uttömmande svar på frågorna. Lättare blir det eftersom respondenten förblir anonym och kanske vågar ge fullständigt ärliga svar. Svårare kan det bli eftersom anonymiteten gör det möjligt för respondenten att svara "lite ditåt" om hen inte har tid eller intresse av att sätta sig in i frågorna ordentligt, vilket är en av enkätundersökningens fallgropar (Kylén, 2004, s.54).

Enkätundersökningar tenderar också att ha ett visst bortfall, vilket Ejlertsson (2005, s. 12) poängterar som en av enkätundersökningens nackdelar. Bortfallet kan vara antingen externt,

det vill säga att respondenterna inte besvarar enkäten alls, eller internt då en del av enkäten av någon orsak förblir obesvarad (Ejlertsson, 2005, s. 25). I enkätundersökningar kan ett stort bortfall ge ett skevt resultat (Bell, 2006, s. 152). Eftersom endast åtta enkäter returnerades var det externa bortfallet mycket stort och det finns därmed en risk för att resultatet av studien är missvisande. Enkäterna kompletterades dock med intervjuer av talterapeuter och en speciallärare för att berika resultatet. Genom att redogöra noggrant för bortfallet och orsakerna till det har studiens tillförlitlighet höjts.

Orsaken till det externa bortfallet kan ha varit oviljan hos lärare att använda arbetstid till uppgifter utöver det ”nödvändiga”. Eftersom lärare inom småbarnspedagogik vid tidpunkten för studiens genomförande (2019) endast hade tillgång till en puu-tid (arbetstid utsatt för planering, utvärdering och utveckling) på 13% av arbetstiden (AKTA 2018–2019), kunde det tänkas att det inte fanns mycket extra tid till förfogande. För en heltidsanställd lärare inom småbarnspedagogik med en arbetstid på 38 timmar och 45 minuter i veckan (år 2019) var puu-tiden fem timmar och den innefattade då alltså all planering, administrativt arbete samt annat arbete utanför barngruppen. Det är möjligt att enkäten upplevdes för tidskrävande.

Det externa bortfallet kan även ha berott på tidpunkten för utskickandet av enkäten. Enkäten skickades ut i majmånad, vilken är en hektisk tid på många enheter inom småbarnspedagogik till exempel på grund av vårfeiter och terminsavslutningar, samtal med vårdnadshavare kring barnets plan för småbarnspedagogik och förberedelser för flytt av barn till förskolan. Att medverka i en undersökning kunde således tänkas vara av lägre prioritet för många lärare. Hade utskickandet av enkäten skjutits upp till sommaren hade det sannolikt inte kommit in fler svar, eftersom sommarmånaderna innebär semestrar för personal. Hade enkäten skickats ut under hösten hade terminstarten och all därtill hörande planering sannolikt också påverkat svarsfrekvensen. Att enkäten dessutom innehöll elva punkter och öppna frågor som krävde längre svar kunde ytterligare vara en av orsakerna till den låga svarsfrekvensen. Ejlertsson (2005, s. 12) påpekar att en tumregel för hur länge en enkät får ta att svara är ungefär en halv timme. Med tanke på tidsbristen och den hektiska tidpunkten på läsåret kan detta ha påverkat svarsfrekvensen. Det interna bortfallet däremot kan ha berott på hur frågorna i enkäten formulerats. Eftersom tre respondenter i fråga nummer fyra hänvisat till sina svar i tidigare frågor, kan man dra slutsatsen att orsaken ligger i frågeformuleringen.

Ett annat alternativ för den traditionella pappersenkäten hade varit att konstruera en webbenkät. Med en webbenkät kan man snabbt och enkelt nå ett stort antal respondenter (Wright, 2005). Att konstruera en enkät och gå ut med den till exempel på ett lärarforum på Facebook hade varit

möjligt och sannolikt hade fler än åtta enkätsvar returnerats. Å andra sidan kan till exempel en bortfallsanalys av en webbenkät vara nästintill omöjlig, eftersom det är svårt att uppskatta antalet respondenter enkäten når på nätet och det är svårt att veta om det är ett representativt urval respondenter som besvarat enkäten (Wright, 2005).

Med tanke på det stora bortfallet i enkätundersökningen hade det varit mer lönsamt att välja intervjuer av lärare som datainsamlingsmetod istället för enkäter. Ursprungligen valdes intervjuerna bort på grund av rädslan för att inte hitta tillräckligt många respondenter. Eftersom en intervju tar längre tid att genomföra, kunde det tänkas att lärare ogärna ställer upp på grund av sin stora arbetsmängd.

Att göra studien till exempel genom observationer i daghemsgrupper eller genom en etnografisk studie hade varit möjligt. Observationerna skulle dock ha varit mycket tidskrävande, krävt mycket kunskap och erfarenhet av mig och möjligtvis skulle problematiska etiska aspekter så som barn som inte får videofilmas ha satt käppar i hjulet. Att genomföra en etnografisk studie skulle i teorin ha varit möjligt, men som Bell (2006, s. 27) konstaterar är etnografiska studier ofta för tidskrävande för kortare projekt, och lämpar sig därför inte så bra för arbeten i denna utsträckning.

7.2 Resultatdiskussion

De allmänstödjande åtgärder som lärarna, talterapeuterna och specialläraren nämnde stämde väl överens med vad Utbildningsstyrelsen (2018) fordrade av det språkstimulerande arbetet på fältet. Stödåtgärderna respondenterna beskrev var enkla, resurssnåla och lätta att utföra och stödet gavs regelbundet. Stödåtgärderna krävde heller inte av enkätsvaren att döma stora anpassningar av lärmiljön eller gruppens verksamhet. Respondenterna utnyttjade i många fall ämnesövergripande arbetssätt och kombinerade språk, musik, rörelse och lek för att stödja språkutvecklingen i barngruppen, både för enskilda barn med försenad språkutveckling och på gruppnivå.

Resultatet av studien stämde överens med den forskning kring följderna av försenad språkutveckling som tidigare tagits upp i arbetets teoridel. Enkätrespondenterna beskrev barn som blivit retade, som hamnade i bråk eller som trots en hög ålder fortfarande mest lekte parallellekar med jämnåriga på grund av förseningar i språkutvecklingen. Att ett försenat språk kommer i uttryck genom dylika kommunikativa, sociala och kognitiva svårigheter styrker

tidigare forskning, bland annat Huttunen och Jalanko (2019), Forrest m.fl (2018) och Aro m.fl.:s (2014) forskning om att en språklig försening skapar problem i det sociala samspelet samt i förmågan att uttrycka känslor och behärska sitt beteende. Det är dock värt att påpeka att det inte alltid behöver vara det försenade språket som leder till kognitiva svårigheter, utan vice versa. Det är inte alltid tydligt vad som är hönan och vad som är ägget.

Har ett barn med försenad språkutveckling svårt med informationsprocessandet, såsom exemplet på barnet som blev tvunget att repetera instruktioner för att förstå och fullfölja dem, eller i sociala relationer, såsom barnet som drog sig undan andra, blir det problematiskt att vara en del av den sociala kontexten och lära sig eller bygga ny kunskap i samspel med andra. Ser man på språkinläring ur en sociokulturell synvinkel kan man se att just dessa färdigheter är centrala för språkinläring. Ur en bioekologisk synvinkel kan man dock se hur det allmänna stöd som barn med försenad språkutveckling fått inom småbarnspedagogiken påverkat barnets språkliga miljö positivt. Det framgick i sju av åtta enkäter att föräldrarna varit nöjda eller mycket nöjda med det stöd deras barn fått, och en förälder hade till och med tagit med sig tips på språkstödjande aktiviteter till hemmet. Åtminstone föräldrarna till barn med försenad språkutveckling hade alltså upplevt den språkliga miljön som positiv och uppmuntrande.

I studien framgick det att många lärare använde sig av samma allmänna stöd för barn med försenad språkutveckling som för barn med annat hemspråk, så kallat finska/svenska som andraspråk. Att stödja försenad språkutveckling och andraspråksinläring med samma metoder kunde tänkas bero på lärarnas tidsbrist, vilket även specialläraren trodde när hen frågades om orsaken till fenomenet. Att lärarna arbetar med barn med försenat språk och barn med finska/svenska som andra språk på samma sätt eller samtidigt till exempel i smågruppsverksamhet kan man tolka som ”två flugor i en smäll”. Många enkätrespondenter berättade att de upplevde sig ha för lite tid för personligt bemötande och tid för planerandet av stöd. Att undervisa barn i ett andra språk med samma metoder och stöd som barn med försening stödjer inte Salamehs (2017) teori om flerspråkiga barns språkutveckling, eftersom flerspråkighet inte gör språkinläringen långsammare. Å andra sidan kan barn med språkliga utmaningar dra nytta av att lära sig med hjälp av modellinläring av andra barn. Detta argument stöds åtminstone av den sociokulturella synen på språkinläring, eftersom inläring och utveckling sker i samspel med andra.

Det fanns några förvånande resultat i studien. Det faktum att endast en enkätrespondent av åtta nämnde digitala verktyg i arbetet med språkstödjande verksamhet var en av dem. I och med att multilitteracitet och digital kompetens har listats som ett kompetensområde för barns lärande

sedan läroplanen 2016, och hör till exempel till ett av de åtta nyckelkompetensområdena listat av EU och OECD, är det oväntat att så få utnyttjat digitala verktyg. Med tanke på hur mycket elektroniskt material som utvecklats i form av olika pedagogiska spel, appar och som talstöd till exempel i form av syntetiskt tal, verkade det vara förvånansvärt få som på fältet använt sig av digitala verktyg för språkstödjande av enkätsvaren att döma. Med målen för språkfrämjande och stödjande verksamhet i Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2018) i åtanke är det oväntat att endast en respondent av åtta utnyttjat digitala verktyg. Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2018, s. 26–27) fordrar att språkinläring och språkstödjande ska ske genom att låta barn ta del av språk och text i många olika medier; i visuella, auditiva och audiovisuella. En delorsak till varför digitala medel använts så sparsamt kan enligt en gissning vara att det i småbarnspedagogiken inte alltid finns tillgång till nätkoppling till lärplattorna eller datorerna, eller att skrivprogram- och språkstödjande spel kostar.

Att munmotoriska övningar som allmänstödjande åtgärd var så populära var också oförväntat. Med tanke på att hälften av enkätrespondenterna uppgav sig använda munmotoriska övningar verkar det vara en välanvänd, tidsenlig stödåtgärd bland lärare för att stödja barn med olika typer av språkliga utmaningar. Den flitiga användningen av munmotoriska övningar är i sig förståelig, eftersom övningarna ofta är lätta att utföra, de kräver lite material och resurser av personalen och kan ofta göras i smågrupper eller till och med i helgrupp.

Nämnvärt är att den ursprungliga tanken var att studien skulle koncentrera sig på barn med försenad språkutveckling i åldern 3–5 år. I enkäten med följebrev ombads respondenterna beskriva arbetet med barn med försenad språkutveckling i 3–5 årsåldern. Eftersom lärare i huvudsak arbetar i barngrupper i åldrarna (0/1)–3, 3–5 och förskolan, var 3–5 åringar mest rimliga att undersöka. I och med att två av respondenterna besvarat enkäten utgående från yngre barn utvidgades målgruppen för att kunna inkludera empirin i datamaterialet. Detta innebar att hypotesen om hurdana resultat studien skulle ha ändrades under studiens gång.

De barn som varit föremål för studien har sannolikt haft lindrigare utmaningar med språket, eftersom de endast fått trestegsstödets allmänna stöd. Slutsatsen man kan dra av studien är att även lindrigare språkstörningar så som en försenad språkutveckling kan orsaka stora utmaningar för barnet, vilket respondenterna gav många konkreta exempel på i enkätsvaren och i intervjuerna. Att därför lägga stor vikt vid det allmänna stödet och utnyttja resurssnåla sätt att stödja barns språkutveckling är viktigt och kan förebygga utmaningar längre fram i livet. På så sätt kan man se lärarnas målmedvetna stödinsatser som en kritisk förebyggande insats för framtiden. Med målmedvetet stöd för språket kan bland annat språkfokuserade arbetssätt lyftas

fram som ett gott exempel på det arbete lärarna ute på fältet gjort. Små saker såsom att använda korrekta ordval i tal, ”häng jackan på kroken” istället för ”sätt jackan på kroken”, benämna föremål och händelser aktivt eller att tala tydligt och kortfattat, på finska användes termen ”selkokieli”, är stödåtgärder som vem som helst kan använda sig av. Många av de stödåtgärder som nämndes i enkäterna var sådana som vem som helst målmedvetet kunde välja att använda sig av oberoende av om det fanns barn med språkliga svårigheter eller inte i barngruppen. Lyfter vi fram Kidd m.fl:s (2018) studie, där det framgår att språklig kvalitet framför kvantitet inverkar positivt på barns språkinläring, kan vi säkert säga att småbarnspedagogiken är det rätta stället för att stödja språk.

Som avslutning kan sägas att det är av allra största vikt att lyfta fram det språkstödande arbetet som lärare gjort på gräsrotsnivå i barngrupperna. Att framhäva vikten av det allmänna stödet och konsekvenserna av en försenad språkutveckling gör det, som i inledningen av studien kallades för ouppmärksammat arbete eller arbete som tagits förgivet, synligt och förhoppningsvis uppskattat. Det som görs i småbarnspedagogiken (lek, rim, ramsor och sånglekar m.m.) är inte ”bara” nöje och lek, utan också ett målmedvetet allmänt stöd för barn med försenad språkutveckling.

7.3 Avslutning

Syftet med studien var att studera hur en försenad språkutveckling hos barn i daghemsålder kommer i uttryck i barngruppen i daghemsmiljö, hur barn med försenad språkutveckling stöds av lärare ute på fältet och hur det allmänna stödet ser ut. Det framgick att den försenade språkutvecklingen visade sig genom kommunikativa, sociala och kognitiva svårigheter. Lärarna hade gett barn med försenad språkutveckling allmänt stöd genom ett mångsidigt språkanvändande, genom olika språkfokuserade arbetssätt, motoriska övningar och genom bild- och teckenstöd. Stödet hade inverkat på den pedagogiska verksamheten genom att ha haft en positiv inverkan på språkmiljön, men också genom att ha tagit mycket av lärarnas tid.

Resultaten i studien stämmer överens med bland annat forskning gjord av Aro m.fl. (2014) och Forrest m.fl. (2018). Som sammanfattning kan sägas att studien inte tillfört något nytt eller oförväntat till den pedagogiska forskningen kring allmänt stöd och försenad språkutveckling. Å andra sidan stödjer de resultat som framkom i studien tidigare forskning kring försenad språkutveckling hos barn och de följer utvecklingen kan ha. Positivt är att en försenad

Annastina Heinonen

språkutveckling hos ett barn enligt studien medfört mycket stöd för språkutveckling i barngruppens vardag i och med bilder, tecken och andra allmänstödjande åtgärder.

Med facit i hand hade det varit lönsamt att genomföra studien som en intervjustudie från första början. Fortsatt forskning som tangerar ämnet kunde göras kring munmotoriska övningar som stödåtgärd för barn med olika typer av språkstörningar, eftersom munmotoriska övningar är i ropet på fältet.

Referenser

- Aro, T., Laakso, M.-L., Määttä, S., Tolvanen, A., & Poikkeus, A.-M. (2014). Associations between toddler-age communication and kindergarten-age self-regulatory skills. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 57*(4), 1405–1417.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language learning, 56*(1), 9–49.
- Bjar, L. & Liberg, C. (2003). Språk i sammanhang. I L. Bjar & C. Liberg. *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723–742.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. I R. M. Lerner & W. Damon (Red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A.-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Burkholder, E. & Peláez, M. (2000). A behavioral interpretation of Vygotsky's theory of thought, language, and culture. *Behavioral Development Bulletin, 9*(1), 7–9.
- Ejlertsson, G. (2005). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejvegård, R. (2009). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ettekal, A. & Mahoney, J. (2017). Ecological systems theory. I *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

- Folkhälsan. (2011). *Språkgroddar. Information om barns språkutveckling*. Tillgängligt på <https://www.folkhalsan.fi/globalassets/barn/sprak/bocker-och-broschyrer/sprakgroddar-2011.pdf> Hämtat 8.8.2020
- Forrest, C., Gibson, J., Halligan, S. & StClair, M. (2018). A longitudinal analysis of early language difficulty and peer problems on later emotional difficulties in adolescence: Evidence from the Millennium Cohort Study. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3(1), 1–15.
- Forskningsetiska delegationen. (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland*. Tillgängligt på https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf?_ga=2.204263696.1478084308.1602522776-1621351759.1602522776 Hämtat 12.10.2020
- Grönfors, M. & Vilkka, H. (Red.) (2011). *Laadullisen tutkimuksen kenttätymenetelmät*. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologia-Filosofia Vilkka. Tillgängligt på http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf Hämtat 10.8.2020
- Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering. Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hallin, A. (2019). *Förstå och arbeta med språkstörning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hammarström, H. (2016) Linguistic diversity and language evolution. *Journal of language evolution*, 1(1), 19–29.
- Hansson, K. (2003). Att bedöma barns spark och kommunikation. L. Bjar & C. Liberg. *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartas, D. (2005). *Language and communication difficulties*. London: Continuum coop. 2005
- Huttunen, M. & Jalanko, H. (2019). *Puheen ja kielen häiriöt lapsella*. Tillgängligt på https://www.terveyskirjasto.fi/kotisivut/tk.koti?p_artikkeli=dlk00413 Hämtat 10.8.2020
- Kidd, E., Donnelly, S. & Christiansen, M. (2018). Individual differences in language acquisition and processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(2), s. 154–169.

- Kohnert, K. (2013). *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego: Plural publishing.
- Kommunarbettsgivarna (2018). *AKTA 2018-2019, Allmänt kommunalt tjänste- och arbetskollektivavtal*. Tillgängligt på <https://www.kt.fi/sv/avtal/akta/2018/lagar> Hämtat 8.8.2020.
- Korpilahti, P. & Pihlaja, P. (2018). Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet. I P. Pihlaja & R. Viitala. *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lagen om småbarnspedagogik 540/2018.
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3), 3351-3364.
- Noble, H. & Heale, R. (2019). Triangulation in research, with examples. *Evidence-Based Nursing*, 22(3), 67–68.
- Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (Red.) (2011). *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Utgivet av Institutet för hälsa och välfärd, Helsingfors.
- Rudberg, L-A. (Red.). (1992). *Barns tal- och språksvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Rygvold, A-L. (2001). Språk- och talstörningar. I S. Asmervik, T. Ogden, & A-L. Rygvold, (Red.) *Barn med behov av särskilt stöd: grundbok i specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Salameh, E., Nettelbladt, U. & Norlin, K. (2003). Assessing phonologies in bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(3), 338–364.
- Salameh, E. (årtal saknas). *Flerspråkig språkutveckling hos små barn*. Tillgängligt på <http://www.sprakenshus.se/content/flerspr%C3%A5kig-spr%C3%A5kutveckling-hos-sm%C3%A5-barn> Hämtat 20.8.2020
- Salameh, E. (2006). Språkstörning i kombination med flerspråkighet. Läsning nr 2, 4–13, utgiven av SCIRA (Swedish Council of the International Reading Association).
- Salameh, E. (2017). Flerspråkighet ingen orsak till språkstörning. *Förskoletidningen*, 42(4).
- Sjöberg, C. (2017). Språkstörning kräver tidigt stöd. *Förskoletidningen* 42(4).

Annastina Heinonen

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018). *Arbeta med språkstörning i förskola och skola*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.

Strömqvist, S. (2003). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg. *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. & Hultåker, O. (2016) *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Tillgänglig på https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Hämtat 8.10.2020

Utbildningsstyrelsen. (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Tillgänglig på https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-2018_0.pdf Hämtat 6.8.2020

Utbildningsstyrelsen. (2020). *Stöd för lärande och skolgång*. Tillgängligt på: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>. Hämtat 17.11.2019.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wenemark, M. (2017). *Enkätmetodik med respondenten i fokus*. Lund: Studentlitteratur

Wright, K. (2005). Researching internet-based populations: advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3).

Zubrick, S., Taylor, C., Rice, M. & Slegers, D. (2007). Late language emergence at 24 months: An epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(6), 1562–1592.

Annastina Heinonen

Bilaga 1: Följebrev och enkät, svenska

Till xxx stads lärare inom småbarnspedagogik

Jag heter Annastina Heinonen och jag studerar till pedagogie magister med huvudämnet småbarnspedagogik vid Åbo Akademi i Vasa. Jag skriver min pro gradu om hur lärare inom småbarnspedagogik ger allmänt stöd åt barn med försenad språkutveckling. Mitt syfte är att studera hur en försenad språkutveckling hos ett barn kommer i uttryck i den pedagogiska verksamheten och hurdan allmänt stöd lärare inom småbarnspedagogiken ger för att stödja dessa barn samt om och hur förseningen påverkar den pedagogiska verksamheten.

En försenad språkutveckling är en relativt vanlig språkstörning där språkutvecklingen inte framskrider på ett åldersadekvat sätt: barnet har svårigheter i att producera eller förstå tal eller problem med både och. En försenad språkutveckling kan vara lindrig och ”växa bort”, eller mer bestående och påverka läs- och skrivinläringen senare i skollådern. Förseningen kan bero på en allmänt sen mognad, ärftlighet, tvåspråkighet, brist på språklig stimulans eller skador i hjärnan eller hörseln. Observera att hos ett flerspråkigt barn bör alla språk barnet använder vara försenade för att språkutvecklingen ska kunna klassas som försenad.

Med allmänt stöd syftar jag på trestegsstödets lindrigaste stödförm. Allmänt stöd kan ges direkt i vardagen, kräver inga diagnoser eller utredningar och ges i den egna barngruppen med små resurser. Det allmänna stödet kan ges av det egna arbetsteamet i barngruppen och kräver inte ett mångprofessionellt samarbete.

Enkäten är skickad till alla enheter inom xxx stads småbarnspedagogik, och den vänder sig till de lärare som mött på ett (eller flera) barn i åldern 3-5 med försenad språkutveckling. Har du mött på fler två barn kan du ge dubbla svar eller besvara enkäten en gång till. Har du mött på fler barn, välj ut några du besvarar enkäten utifrån.

Enkäten består av 11 frågor. Deadline för svaren är 17.5.2019. Den färdigt ifyllda enkäten kan mailas till annastina.heinonen@vaasa.fi. Är enkäten ifylld i papperformat kan den skannas in på datorn eller fotograferas och sändas till ovannämnda e-mail eller skickas till:

Annastina Heinonen

XXXXXXXXXX xx

Xxxxxx

Enkätsvaren kommer att behandlas konfidentiellt och respondenterna förblir anonyma i det färdiga slutarbetet.

Mvh. Annastina Heinonen

040-xxxxxxx

Enkät över arbetet med barn med försenad språkutveckling

1. Beskriv kort hur ni stödjer barns språkutveckling i er barngrupp i största allmänhet:

2. Hurdana språkliga problem har barnet med försenad språkutveckling som du har i din barngrupp och som du givit allmänt stöd åt?

3. Beskriv konkret hur du arbetar med detta barn (användning av material, stödåtgärder, var ni arbetat, vad ni gjort osv)

4. Hurdant allmänt stöd har du gett eller arrangerat i barngruppen för barnet med försenad språkutveckling?

5. Hur har stödet/arrangemanget påverkat den pedagogiska verksamheten i barngruppen?

6. Hur kommer den försenade språkutvecklingen hos barnet i uttryck i kontakten till andra barn?

7. Hur ofta har du gett allmänt stöd åt barnet med försenad språkutveckling? Ringa in rätt alternativ:

1 gång/vecka 2-3 gånger/vecka 4-5 gånger/vecka mer sällan än en gång i veckan

8. Hur har stödet/stödåtgärderna hjälpt barnet med försenad språkutveckling?

9. Har du samarbetat med någon annan sakkunnigpart? I så fall med vem och hur?

10. Hur har samarbetet med föräldrarna sett ut med tanke på det allmänna stödet?

11. Annat att berätta, kommentarer:

Utbildning: _____ År ute på fältet: _____

Då du arbetat med ett barn med försenad språkutveckling, vilken åldersindelning hade barngruppen du arbetade i (ringa in): 3-4åringar, 3-5åringar, annan indelning, vilken _____

Tack för svaren!

Annastina Heinonen

Bilaga 2: Följebrev och enkät, finska

Xxx kaupungin varhaiskasvatuksen opettajille

Olen Annastina Heinonen ja opiskelen kasvatustieteiden maisteriksi pääaineena varhaiskasvatus Åbo Akademin yliopistolla Vaasassa. Kirjoitan gradua varhaiskasvatuksen opettajien antamasta yleisestä tuesta kielen kehityksen viivästyvästä kärsiville lapsille. Tavoitteenani on tutkia, miten lapsen kielen kehityksen viivästyminen näkyy pedagogisessa toiminnassa ja minkälaista yleistä tukea varhaiskasvatuksen opettajat antavat kyseisestä vaivasta kärsiville lapsille, sekä sitä, vaikuttaako kielen kehityksen viivästyminen pedagogiseen toimintaan ja miten.

Kielen kehityksen viivästyminen on suhteellisen tavallinen kielen kehityshäiriö, jossa kieli ei kehity ikätasoisella tavalla. Lapsella voi olla vaikeuksia puheen tuottamisessa, ymmärtämisessä tai molemmissa. Jos viivästyminen on lievä, se voi ”kasvaa pois” ajan mittaan, mutta vaikeissa tapauksissa kielen kehityksen viivästyminen voi haitata koulussa lukemisen ja kirjoittamisen oppimista. Viivästyminen voi johtua yleisestä hitaasta kehityksestä, perimästä, monikielisydestä, kielellisesti virikkeettömästä ympäristöstä tai aivo- tai kuulovammasta. Huomioitavaa on, että monikielisten lasten kohdalla kaikkien lapsen käyttämien kielten tulee olla kehitystä jäljessä, jotta voitaisiin puhua viivästyvästä.

Yleisellä tuella tarkoitan kolmiportaisen tuen lievintä tukimuotoa. Sitä voi antaa lapsiryhmän oma henkilökunta arjen lomassa omassa ryhmässä. Yleistä tukea voi antaa pienin resurssein ilman diagnooseja, selvityksiä tai edes moniammatillista yhteistyötä.

Kyselylomake on lähetetty kaikille xxx kaupungin varhaiskasvatusyksiköille. Lomake kohdistuu niihin varhaiskasvatuksen opettajiin, jotka ovat työuransa aikana kohdanneet yhden tai useamman 3-5 vuotiaan kielen kehityksen viivästyvästä kärsivän lapsen. Jos olet kohdannut kaksi lasta, voit merkitä lomakkeeseen kaksi vastausta per kysymys tai täyttää lomakkeen kahdesti. Jos olet tavannut tätä useamman kielen kehityksen viivästyvästä kärsivän lapsen, voit valita pari lasta, joita ajatellen täytät lomakkeen.

Kyselylomakkeessa on 11 kysymystä. Viimeinen palautuspäivä lomakkeelle on 17.5.2019. Palauta täytetty lomake osoitteeseen annastina.heinonen@vaasa.fi. Jos vastaat lomakkeeseen paperiversiossa, voit skannata täytetyn lomakkeen tai ottaa siitä valokuvan ja lähettää liitteenä yllä mainittuun sähköpostiosoitteeseen. Paperiversion voi myös postittaa osoitteeseen:

Annastina Heinonen

XXXXXXXX xx

xxxxx

Vastaukset ovat luottamuksellisia ja vastaajien henkilöllisyydet eivät käy lopputyössä ilmi.

Ystävällisin terveisin,

Annastina Heinonen

040-xxxxxxx

Kyselylomake annetusta tuesta kielen kehityksen viivästyvästä kärsivälle lapselle

1. Kuvaile lyhyesti miten yleisesti ottaen tuette lasten kielen kehitystä lapsiryhmässänne:

2. Minkälaisia kielellisiä ongelmia on lapsiryhmäsi kielen kehityksen viivästyvästä kärsivällä lapsella jolle yleistä tukea annat?

3. Kuvaile, miten työskentelet kyseisen lapsen kanssa (materiaalien käyttö, tukitoimenpiteet, missä työskentelette, mitä olette tehneet jne)

4. Minkälaista yleistä tukea olet antanut tai järjestänyt lapsiryhmässäsi kielen kehityksen viivästyvästä kärsivälle lapselle?

5. Miten antamasi yleinen tuki/tukitoimenpiteet ovat vaikuttaneet lapsiryhmän pedagogiseen toimintaan?

6. Miten lapsen kielen kehityksen viivästyminen näkyy suhteissa muihin lapsiin?

7. Kuinka usein annat yleistä tukea kielen kehityksen viivästyvästä kärsivälle lapselle? Ympyröi oikea vastaus:

Kerran viikossa 2-3 kertaa viikossa 4-5 kertaa viikossa harvemmin, kuin kerran viikossa

8. Kuinka tuki/tukitoimenpiteet ovat auttaneet kielen kehityksen viivästyvästä kärsivää lasta?

9. Oletko tehnyt yhteistyötä jonkun muun asiantuntijatahon kanssa? Jos olet, niin kenen kanssa ja miten?

10. Miten yhteistyö vanhempien kanssa koskien yleistä tukea on toiminut?

11. Muuta kerrottavaa, kommentteja:

Koulutus: _____ Työkokemus vuosina: _____

Tehdessäsi työtä kielen kehityksen viivästyvästä kärsivän lapsen kanssa, mikä oli silloisen lapsiryhmän ikäjakauma (ympyröi): 3-4 vuotiaat, 3-5 vuotiaat, muu jakauma, mikä _____

Kiitos vastauksista!

Bilaga 3: Intervjufrågorna till talterapeuterna och specialläraren

1. Gör du/ni besök till barngrupper där det förekommer barn med försenad språkutveckling?

(Om svaret är JA: vilka problem med språket brukar de barn ha som du tillkallats för att observera?

Vilka utmaningar tycker du/ni att barn med försenat språk möter i den pedagogiska verksamheten?

Om svaret är NEJ: hur brukar ert samarbete med daghemmen se ut i så fall?)

2. Hur kommer en lindrig försenad språkutveckling (inte en som senare konstateras vara SLI, utan en "godartad") hos 3-5 åringar oftast i uttryck i en barngrupp på ett daghem?

3. a) Hurdana "symtom" rapporterar daghemspersonalen?

b) Hur beskriver föräldrarna symtomen i dagvården?

4. Om du/ni rådfrågas av daghem om tips och stöd för språkutveckling åt barn med försenat språk, vad brukar du/ni ge för konkreta tips? (på material, metoder, tillvägagångssätt).

5. Finns det nåt specifikt du/ni avråder från?

6. Vilka förändringar i daghemmets vardag medför det att ha ett barn med försenad språkutveckling med i gruppen?

7. Många pedagoger nämnde att de ger likadant stöd för barn med försenat språk och åt barn som har ett annat modersmål (S2-barn)

Hur tänker du/ni kring det? Fungerar samma metoder med barn med försenat språk och med andraspråksinlärare?

8. Hur påverkar det ett barn med "normal språkutveckling" att ständigt utsättas för ett

a) förenklat språk? b) bild- och teckenstöd?

9. Munmotoriska övningar, sk. suujumppa är en populär stödåtgärd på daghem åt barn med försenat språk. Vilken nytta har barn av munmotoriska övningar överlag?

Är munmotoriska övningar alltid till nytta, eller enbart när munmotoriken är dålig?