

Förskolans betydelse för barns språkutveckling
- *en undersökning om språkutvecklande arbete på förskolor i Nacka*

Ulrika Marklund, leg. logoped, fil.dr
Stockholms universitet
april, 2019



Stockholms
universitet

Innehållsförteckning

<i>Förskolans betydelse för barns språkutveckling</i>	1
1. Sammanfattning	5
2. Språkutveckling hos förskolebarn	6
2.1. <i>Språkstimulans i vardagen, språkstimulerande aktiviteter och material i förskolan</i>	6
2.2. <i>Läroplan för förskolan (Lpfö18)</i>	8
2.3. <i>Skolinspektionens rapporter om förskolan</i>	8
3. Syfte	9
4. Metod	9
4.1. <i>Urval</i>	9
4.2. <i>Etik</i>	10
4.3. <i>Observationer</i>	11
4.4. <i>Intervjuer</i>	13
4.5. <i>Enkäter</i>	13
5. Resultat	14
5.1. <i>Resultat från observationer och intervjuer</i>	14
5.1.1. <i>Språkligt stimulerande förhållningssätt i vardagliga situationer</i>	15
5.1.2. <i>Förekomsten av organiserade språkligt stimulerande aktiviteter</i>	18
5.1.3. <i>Barnens tillgång till böcker och språkligt stimulerande material</i>	19
5.1.4. <i>Upplevelser av underlättande respektive försvårande faktorer för arbete med språkutveckling i förskolan</i>	20
5.1.5. <i>Barngruppernas storlek och sammansättning samt samsyn i personalgruppen</i>	23
5.2. <i>Resultat från enkäter</i>	26
6. Diskussion	26
7. Referenser	30
Bilagor	33



Stockholms
universitet

1. Sammanfattning

Vid fonologisk screening av barn i förskoleklasserna i Nacka kommun framkommer att det finns skillnader i screeningresultaten (antal poäng) som kan relateras till vilken förskola barnen gått på (Utbildningsnämnden i Nacka, 2017). Utbildningsenheten vid Nacka kommun önskar en fördjupad bild av vad som ligger bakom resultaten för att få veta om det finns skillnader i arbetssätten när det gäller språkutveckling på de olika förskolorna, eller om det finns andra bakomliggande faktorer.

I denna undersökning ingår åtta förskolor i Nacka kommun: fyra med koppling till låga poäng på fonologisk screening och fyra med koppling till höga poäng. Observationer har använts för att undersöka språkstimulerande arbetssätt och material på förskolorna. Intervjuer med förskolechefer och pedagoger¹ har gjorts för att fånga hur personalen upplever arbetet med barns språkutveckling på förskolorna, och en enkät har använts för att få en bild av personalens uppfattningar om tal, språk och kommunikation med barn.

Resultaten ger en komplex bild med flera samverkande faktorer, men tyder på att skillnaderna i screeningpoäng i förskoleklass till viss del är relaterade till olika arbetssätt i förskolan, och även till graden av samsyn inom respektive personalgrupp. Resultaten tyder på att språkstimulerande förhållningssätt i högre grad används på förskolor med koppling till höga poäng. På dessa förskolor noterades också mer likartade förhållningssätt bland pedagogerna i personalgruppen, medan större variationer mellan pedagogers förhållningssätt noterades på förskolor med koppling till låga poäng (men undantag fanns). Chefer och pedagoger på förskolor med koppling till höga poäng uttrycker i högre grad att de i sitt arbete med språkutveckling på förskolan får det stöd de behöver från kollegor och ledning. Barngruppens sammansättning med avseende på åldersspridning, andel barn med andra modersmål och andel barn i behov av särskilt stöd kan också sannolikt relateras till screeningpoäng, särskilt satt i samband med graden av samsyn inom personalgruppen och arbetssättet på förskolan. Större krav ställs på pedagoger på förskolor med heterogena barngrupper, och på förskolor med koppling till låga poäng var grupperna som regel mer heterogena med avseende på dessa aspekter. En ytterligare faktor som inte är relaterad till förskolans arbetssätt, men som ändå kan tänkas påverka screeningresultaten, är föräldrars utbildningsnivå. Förskolor med koppling till höga poäng har en högre andel barn med föräldrar med eftergymnasial utbildning.

¹ I föreliggande undersökning används beteckningen *pedagog* för en person som arbetar med barnen på förskolan (t.ex. förskollärare, barnskötare, resursperson) eftersom observatören inte hade information om enskilda personers yrkesutbildning. För information om andelen utbildade förskollärare på de olika förskolorna, se ”Urval” samt ”Diskussion”.

2. Språkutveckling hos förskolebarn

Barns språkutveckling är å ena sidan biologiskt betingad i det att utvecklingen är beroende av barnets inneboende vokala, perceptuella, kognitiva och sociala förutsättningar. Å andra sidan kan inte barn utveckla språk utan att exponeras för språk, och det optimala är givetvis att det sker i en trygg och gynnsam miljö. Förskoleåren är en period i barns liv då barn utvecklas mycket och förutom hemmet är förskolan den miljö som kan anses viktigast under denna tid. Förskolepersonal har därmed möjligheter att i vardagen stimulera språkutvecklingen, inte bara hos barn med ökad risk för språkstörning eller barn med andra modersmål än svenska, utan hos alla barn.

Det är väl känt att den tidiga tal- och språkutvecklingen är kopplad till senare kognitiva färdigheter som till exempel läs- och skrivutveckling (Bornstein & Haynes, 1998; Dapretto & Bjork, 2000). Barns språkutveckling kan delas in i fyra områden; fonologi (språkljud), lexikon (ordförråd), grammatik och pragmatik (språkanvändning). Inget område utvecklas isolerat från de andra utan samtliga är intimt sammanvävda och utvecklingen sker i princip parallellt från det att barnet föds. Den fonologiska utvecklingen är starkt kopplad till den lexikala utvecklingen på så vis att inläring av nya ord samtidigt innebär inläring om språkets (eller språkens) ljudsystem och vice versa. Hela språkutvecklingsprocessen är avhängig den språkliga input som barnet får (Harris, 2013; m.fl.), där omgivningens anpassningar till barnets språkliga och kognitiva nivå skapar den mest gynnsamma språkmiljön (Girolametto & Weitzman, 2002). Barns kognitiva utveckling når under de senare förskoleåren en nivå som innebär att de alltmer kan reflektera över språket – de får tillgång till en metaspråklig kompetens, språklig medvetenhet (Magnusson & Naucmér, 1993; m.fl.). Språklig medvetenhet utvecklas inom alla språkspecifika domäner (fonologi, lexikon, grammatik, pragmatik) men särskilt fonemisk/fonologisk medvetenhet (metaspråklig kompetens rörande språkljud och ords uppbyggnad) har visats vara viktig för kommande läs- och skrivinläring (Gillon, 2017; Lundberg, 2011; m.fl.).

2.1. Språkstimulans i vardagen, språkstimulerande aktiviteter och material i förskolan

Många förskolor arbetar idag med språkligt stimulerande aktiviteter och språklekar som t. ex. Bornholmsmodellen (Hägström, Lundberg & Hedlund, 1994; Lundberg, Rosenkvist & Järgård, 2007; m.fl.), vilket har visat på positiva resultat för bl. a. fonologisk utveckling (Lundberg & Strid, 2009; Ingvar, 2010; m.fl.).

Förutom sådana aktiviteter är det viktigt med genomgående språkligt stimulerande förhållningssätt eftersom forskning visar att olika sätt att tala med barn kan relateras till barnens språkliga utveckling med avseende på såväl ordförråd som fonologi. Såväl mängden som

variationen av talet riktat till barnet har betydelse för barnets språkutveckling (Hart & Risley, 1995; Fernald, Marchman & Hurtado, 2008; Weisleder & Fernald, 2013; Goldstein & Schwade, 2008).

Medvetet förhållningssätt och genomtänkta strategier i vardagskommunikationen har alltså stor betydelse för att stötta barnets utveckling och kan i viss mån även kompensera för eventuella brister i kommunikationen (Roberts, Kaiser, Wolfe, Bryant & Spidalieri, 2014). Särskilt viktigt är detta i de fall där en ökad risk för språkliga svårigheter föreligger, som t ex språkstörning eller då barnet har liten erfarenhet av språket som talas i förskolan (Girolametto, Bonifacio, Visini, Weitzman, Zocconi & Pearce, 2002; Kultti, 2014). Idag beräknas 5-8 % av förskolebarnen i Sverige ha någon form av tal- eller språkstörning (Nettelbladt, Samuelsson, Sahlén & Ors, 2008) och andelen barn i förskolan som har annat modersmål än svenska ökar (Kultti, 2014).

Tidiga insatser är av stor vikt för barn med språkliga svårigheter (Ward, 1999) och för små barn är insatser som kommer naturligt genom ett fokuserat förhållningssätt i vardagen att föredra, snarare än ”träning” vid speciella tillfällen (Buschmann, Jooss, Rupp, Feldhusen, Pietz & Philippi, 2009). Skillnader i hur föräldrar talar med sina barn är associerat till föräldrarnas socioekonomiska status men också till föräldrarnas kunskaper om barns utveckling (Hart & Risley, 1995; Rowe, 2008). Hur vuxna pratar med små barn grundar sig dock inte bara på vilka kunskaper de har om barns språkutveckling, utan också på vilka tankar och föreställningar de har om barns kommunikation och vilken betydelse de har för främjandet av barns språkliga utveckling (Rowe, 2008).

Förutom medvetet förhållningssätt och riktade språkstimulerande aktiviteter är det av vikt att förskolan erbjuder material och en miljö som främjar utvecklingen av språk inom alla språkdomäner, av kommunikation, läsning och skrivning. Förskolebarnen bör få hjälp att tillägna sig en positiv attityd till tryckta och skrivna bokstäver, utveckla medvetenhet om det skrivna och tryckta ordet, bli exponerade för böcker och lära känna det speciella språk som finns i böcker. Genom högläsning och interaktiva bokstunder eller boksamtal kan barnen få möjligheter att lära sig nya ord och utveckla kunskaper om omvärlden och om sig själva. Variation kan skapas med böcker av olika slag och på olika nivåer. Barnen kan uppmuntras att till att själva titta i/läsa böcker, gärna i en speciell, lugn vrå avsett för bokstunder (Weitzman & Greenberg, 2002). Förskolan bör tillhandahålla böcker, särskilda läshörnor, samt material och platser för att skriva. Alfabet (för olika språk), bokstäver i olika material, skyltar uppsatta i barnhöjd och etiketter på material stimulerar till igenkänning av bokstäver och ord och till läsning (Weitzman & Greenberg, 2002).

2.2. Läroplan för förskolan (Lpfö18)

I beskrivningen av förskolans uppdrag i Läroplan för förskolan, Lpfö18 (Skolverket, 2018)² poängteras vikten av arbetet med språkutveckling:

”Språk, lärande och identitetsutveckling hänger nära samman. Förskolan ska därför lägga stor vikt vid att stimulera barnens språkutveckling i svenska, genom att uppmuntra och ta tillvara deras nyfikenhet och intresse för att kommunicera på olika sätt. Barnen ska erbjudas en stimulerande miljö där de får förutsättningar att utveckla sitt språk genom att lyssna till högläsning och samtala om litteratur och andra texter.”

Vidare står att:

”Barn med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål.”³

”Förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd.”

Vad gäller förskolans mål, står att:

”Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla

- *ett nyanserat talspråk och ordförråd samt förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra i olika sammanhang och med skilda syften,*
- *intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och hur de används för att förmedla budskap”*

2.3. Skolinspektionens rapporter om förskolan

I Skolinspektionens rapporter om förskolans kvalitet och måluppfyllelse 2015-2017 (Skolinspektionen, 2016, 2017) framkommer att man i nästan hälften av de förskolor där observationer har gjorts inte utnyttjar vardagliga situationer, som till exempel på- och avklädning inför och efter utevistelse, som tillfälle till lärande. I de förskolor där man i motsats använder dessa situationer i lärandesyfte fick barnen tillfällena till inläring av språk och kommunikation samtidigt med annat.

I delrapport 2 (Skolinspektionen, 2017) framkommer också att det språkliga samspelet mellan pedagoger och barn varierar i stor utsträckning mellan olika förskolor. På vissa förskolor karaktäriseras pedagogernas svar på barns kommunikativa initiativ i hög grad av *”raka svar på frågor, instruktioner och tillsägelser”* samt *”korrigerande av ord”*, vilket inte är språkligt stimulerande på samma sätt som dialoger.

I Skolinspektionens slutrapport (Skolinspektionen, 2018) framkommer att förskolornas arbete med språkutveckling för barn med andra modersmål än svenska är svagt: 91 % av granskade

² Träder i kraft 1 juli 2019

³ Detta gäller även barn med nationella minoritetsspråk, döva och hörselskadade barn.

förskolor bedöms behöva inleda utvecklingsarbete rörande förskolans arbete med flerspråkiga barns språkutveckling. Det framkommer också i en rapport om förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd (Skolinspektionen, 2017b), att det saknas genomarbetade arbetssätt för barn i behov av särskilt stöd: i två tredjedelar av de granskade förskolorna behöver arbetet med barn i behov av särskilt stöd utvecklas.

3. Syfte

Med bakgrund i ovanstående forskning om fonologisk utveckling, språkstimulans och tidigare iakttagelser vid inspektioner i svenska förskolor syftar föreliggande undersökning till att hitta möjliga bakomliggande orsaker till skillnaderna mellan de förskolor kopplade till höga respektive låga poäng på den fonologiska screeningen av barnen då de börjar i förskoleklass.

4. Metod

Totalt åtta förskolor i kommunen har medverkat i undersökningen: fyra förskolor med koppling till stabilt låga poäng på fonologisk screening under åren 2016-2018 och fyra förskolor med koppling till stabilt höga poäng under samma tidsperiod. I undersökningen har observationer, intervjuer och enkäter använts för datainsamling. Genom att använda olika datainsamlingsmetoder eftersträvas att finna såväl samstämmighet som eventuella motstridigheter i utsagor och observationer. För att få en uppfattning om pedagogernas och chefernas uppfattning om barns kommunikation och om att kommunicera med små barn användes en enkät.

4.1. Urval

Fyra förskolor med koppling till höga poäng på den fonologiska screeningen i förskoleklass och fyra förskolor med koppling till låga poäng valdes ut. Eftersom syftet var att undersöka om skillnader i screeningpoäng kan kopplas till arbetet i förskolorna, baserades screeningen på poäng vid screeningtillfällen i september (2016-2018), då barnen nyss har börjat förskoleklass.

Utgångspunkt för urval var medelvärden av sammanlagda poäng för screeningarna gjorda i september under åren 2016-2018. Resultaten hos samtliga förskolor i kommunen varierade mellan 8,9 och 25,6 poäng. Maxpoäng är 30. Femton poäng bestämdes som gränsvärde för att göra ett första urval av förskolor med lägst poäng. Sju förskolor hade under perioden 2016-2018 medelvärden under 15 poäng (spridning 8,9-14,9 poäng). Av dessa föll en förskola bort eftersom den saknade resultatredovisning för ett av åren. En annan förskola föll bort på grund av att den inte hade stabilt låga poäng över åren. Av de återstående fem förskolorna valdes fyra ut som var så olika som möjligt med avseende på antal barn på förskolan, könsfördelning, andel

barn med föräldrar med eftergymnasial utbildning, andel barn där det är sannolikt att ett annat språk än svenska talas i hemmet, samt geografisk spridning.

På de fyra förskolor kopplade till låga poäng som valdes ut varierade andelen barn med minst en utlandsfödd förälder mellan 14 och 100 % (m=59 %). Andelen barn med föräldrar som har eftergymnasial utbildning varierade mellan 37 och 93 % (m=60 %). Andelen förskollärare på dessa förskolor varierade mellan 28 och 30 % (uppgift från en förskola saknades). Antal barn per helårspersonal varierade mellan 4,4 och 5,0. Screeningresultaten kopplade till dessa fyra förskolor baseras på bedömningar av totalt 105 barn under perioden 2016-2018.⁴

Eftersom sju förskolor med koppling till låga poäng utgjorde basen för det första urvalet, valdes de sju förskolor ut som kunde kopplas till högsta poäng på fonologisk screening i förskoleklass. Screeningresultaten för dessa varierade mellan 24,5-25,6 poäng. Av dessa sju förskolor valdes en förskola bort eftersom resultat saknades för ett av åren, en annan förskola valdes bort eftersom den inte hade stabilt höga poäng. Av dessa fem valdes fyra förskolor ut som var så olika som möjligt med avseende på antal barn på förskolan, könsfördelning, nivå på föräldrars eftergymnasiala utbildning, andel familjer där det är sannolikt att ett annat språk än svenska talas i hemmet samt geografisk spridning.

På de fyra förskolor kopplade till höga poäng som valdes ut varierade andelen barn med minst en utlandsfödd förälder mellan 17 och 70 % (m=33 %) och andelen barn med föräldrar som har eftergymnasial utbildning varierade mellan 79 och 93 % (m=88 %). Andelen förskollärare på dessa förskolor varierade mellan 15 och 40 % och antal barn per helårspersonal varierade mellan 3,7 och 6,6. Screeningresultaten kopplade till dessa fyra förskolor baseras på bedömningar av totalt 91 barn under åren 2016-2018.⁵

4.2. Etik

Deltagande personal informerades om undersökningens syfte och tillvägagångssätt, vem som är huvudman och ansvarig forskare, samt hur urvalet av deltagare hade gått till. Vidare fick deltagarna information om vad deltagandet innebar; hur intervjuer, enkäter och observationer skulle genomföras, inklusive tidsåtgång för varje moment. Vidare fick deltagarna information om att alla personuppgifter och enskilda respondenters svar behandlas konfidentiellt och att data från enkäterna presenteras på grupp nivå.

⁴ Uppgifter från Nacka kommun, 2018

⁵ Uppgifter från Nacka kommun, 2018

4.3. Observationer

Genom observationer har språkstimulerande arbetssätt och -miljö i förskolorna studerats. Observationer har gjorts vid två separata tillfällen på varje förskola, på en avdelning med 5-åringar, eller där 5-åringar vanligtvis går. Observationerna har gjorts inomhus på förmiddagar och varat i ca 2 timmar per gång (ca 4 timmars observation per förskola/avdelning, totalt ca 32 observationstimmar). Observationerna genomfördes som så kallade naturalistiska observationer med informell och formell datainsamling (Robson, 2002). Observatören (UM) interagerade så lite som möjligt med de som observerades och datainsamlingen skedde genom både ett formellt strukturerat observationsschema (Waldmann, Dockrell & Sullivan, 2016, se bilaga 1) och informella anteckningar om sådant som vid observationstillfället bedömdes som relevant för syftet med undersökningen.

För att möjliggöra eventuella justeringar av det observationsschema som var tänkt att användas, gjordes inledningsvis pilotobservationer på två förskolor som inte ingår i undersökningen. Pilotobservationerna visade att vissa delar av observationsschemat kunde uteslutas eftersom de var mer avsedda för observationer i skolklass. Observationsschemat som innefattade områdena *lärmiljö*, *lärtillfällen* och *interaktioner*, bedömdes användbart men täckte inte på detaljnivå alla områden som skulle undersökas. Anteckningar fördes löpande av observatören för att kompensera för detta.

Syftet med observationerna var att undersöka tre olika områden: *språkligt stimulerande förhållningssätt i vardagliga situationer*, *förekomsten av organiserade språkligt stimulerande aktiviteter* och *barnens tillgång till språkligt stimulerande material*. Dessa områden beskrivs här mer detaljerat:

1. Språkligt stimulerande förhållningssätt i vardagliga situationer:

a. Att uppmärksamma barns kommunikativa initiativ genom att

- lyssna på barnens yttranden och uppmärksamma deras icke-verbala kommunikation
- svara på barnens kommentarer
- sätta ord på barnens ickeverbala initiativ och intressen
- benämna barnens aktiviteter i stunden

b. Att stimulera till samtal och turtagning genom att

- i samtal knyta an till ämnet som barnet/n har initierat
- ställa frågor och följdfrågor som barnet kan svara på
- upprepa barnets yttrande
- utvidga barnets yttrande
- ge barnet tid att svara
- initiera samtal som barnet kan vara med i
- vara modell i tur-tagning
- upprätta och bibehålla situationer där turtagning kan ske en längre stund kring ett ämne

c. Att stötta utvecklingen av ordförråd, fonologi och grammatik genom (att)

- använda för barnen nya ord, förklara och upprepa dem i relevanta sammanhang
- använda passiv korrigerande av fonologi, ord och grammatik
- högläsning
- boksamtal

2. Förekomsten av organiserade språkligt stimulerande aktiviteter.

Exempel på språkligt stimulerande aktiviteter är rimlekar, att lyssna och att identifiera olika strukturer i ord och yttranden (långa/korta ord, antalet stavelser, förekomst av fonem m.m.). Det kan också innefatta aktiviteter som syftar till bokstavskunskap, att identifiera och matcha bokstäver och koppla till fonemet, hitta ord där fonemet förekommer, att känna igen skrivna ord och att få prova på att skriva bokstäver och ord. Förmågor som kan stimuleras med denna typ av språkliga aktiviteter kan vara

- Rim
- Fonemisk/ fonologisk medvetenhet
- Bokstavsigenkänning
- Koppling fonem – bokstav
- Grammatisk (morfologisk/syntaktisk) medvetenhet
- Berättande
- Textkunskap

3. Tillgången till språkligt stimulerande material.

Material och miljö för betydelse av läs- och skrivrelaterade aktiviteter, såsom

- Material för att skriva: pennor, suddgummi, linjerat och olinjerat papper och en dator för att skriva på tangentbord, skrivtavlor, griffeltavlor, whiteboards, magnetiska bokstäver, bokstäver och siffror i olika tåliga material att manipulera (i trä, plast, med magneter, stämplor, m.m.)
- En särskild plats för att skriva
- Alfabet och skyltar uppsatta i barnhöjd och etiketter på material
- Olika sorters böcker: fiction, faktaböcker, sagor, bilderböcker, pekböcker, interaktiva böcker, böcker för igenkänning, böcker på olika språk/ skrivna med olika alfabet
- En särskild plats för att läsa/ titta i böcker
- Läs/lärplatta, dator

Observationerna sammanställdes med avseende på kvantitativa och kvalitativa aspekter på språkstimulerande förhållningssätt, aktiviteter och material/miljö. Observationer som gjordes, och som inte rymdes inom de i förväg givna observationspunkterna om vad som har betydelse för barns språkutveckling i förskolan, men som bedömdes som relevanta för undersökningens

syfte, redovisas under egna rubriker (Barngruppernas storlek och sammansättning, Samsyn i personalgruppen).

4.4. Intervjuer

Intervjuer har använts för att fånga upp förskolepedagogers och förskolechefers uppfattningar om arbetet med språkutveckling i förskolan. Intervjuer har genomförts med sju förskolechefer på de åtta förskolorna eftersom två förskolor hade samma chef. Intervjuer har genomförts med två pedagoger per förskola utom på en förskola där endast en pedagog var villig att låta sig intervjuas och spelas in (totalt 15 pedagoger).

Semistrukturerade djupintervjuer (Kvale, 2009) med chefer och pedagoger på de åtta förskolorna genomfördes av UM. Metoden valdes för att fånga deras uppfattningar om arbete med språkutveckling i förskolan. Målet var att intervjuas samtliga chefer och minst två förskolepedagoger på varje förskola, och fler pedagoger ifall datamättnad inte uppnåddes.

Djupintervjuerna med cheferna tog 15-30 minuter och syftade till att få en bild av chefernas uppfattning om arbetet med språkutveckling på förskolan utifrån ett arbetsledarperspektiv. Fem intervjufrågor, med möjlighet till relevanta följdfrågor, förbereddes (se intervjuguide, bilaga 2)

Urval av pedagoger som skulle intervjuas gjordes av förskolecheferna. I ett fall valdes två pedagoger ut som inte arbetade på den aktuella avdelningen. Intervjuerna med pedagogerna tog 20-40 minuter och syftade till att få en bild av pedagogernas uppfattning om arbetet med språkutveckling på förskolan. Åtta intervjufrågor, med möjlighet till relevanta följdfrågor, förbereddes (se intervjuguide, bilaga 2).

Intervjuerna spelades in antingen med hjälp av en Handy Zoom H2 recorder eller en iPhone 5S. En intervju med en pedagog blev endast delvis inspelad på grund av tekniska problem. Intervjuerna transkriberades ordagrant i Word. Med huvudsakligt fokus på utsagor som kunde relateras till faktorer som visats vara av betydelse för barns språkutveckling (förhållningssätt, arbetsmetoder, miljö etc – se bakgrund) gjordes en manifest innehållsanalys (Polit och Hungler, 1999) av intervjumaterialet. Både vad intervjupersonerna har uttryckt och hur de formulerat sig samt hur ofta utsagor om ett visst påstående förekommer noterades. Utsagor som inte direkt kunde relateras till de här angivna faktorerna, betydelsefulla för barns språkutveckling i förskolan, men som bedömdes som relevanta för undersökningens syfte, redovisas under egna rubriker (Barngruppernas storlek och sammansättning, Samsyn i personalgruppen).

4.5. Enkäter

För att få en bild av pedagogernas och chefernas föreställningar om och attityder till kommunikation med barn och språkutveckling hos barn, ombads de att fylla i en kort enkät rörande. Enkäten, som ursprungligen utformats för att undersöka föräldrars föreställningar om

barns kommunikation (Marklund, Schwarz & Marklund, 2016), anpassades i denna undersökning till målgruppen förskolepersonal. Enkäten, som tog 15-30 min att besvara, fylldes i anonymt men med information om deltagarens befattning, vilken förskola personen arbetade på och hur länge personen hade arbetat på förskola.

Enkäten bestod av 23 påståenden som handlar om:

- hur man som pedagog kan bidra till att stimulera barns språkliga utveckling
- hur man upplever kommunikation med små barn
- medvetenhet och kunskaper om barns språkliga utveckling
- behovet av information om språkutveckling

Enkäterna sammanställdes och resultaten för förskolor med koppling till höga poäng på fonologisk screening respektive förskolor med koppling till låga poäng på fonologisk screening jämfördes.

5. Resultat

Tre olika metoder; observationer, intervjuer och enkäter, har använts för att svara på undersökningens övergripande fråga

Finns det skillnader i arbetsätten när det gäller språkutveckling på de olika förskolorna eller finns andra förklaringar till skillnaderna mellan förskolornas poäng i den fonologiska screeningen?

Intervjuerna med pedagoger och chefer har kunnat fördjupa insikterna från observationerna, och har till viss del kunnat bekräfta sådant som iakttagits i observationerna. Intervjuerna och observationerna gav även information om barngruppernas storlek och sammansättning. Enkätsvaren visade överlag likartade svar, men tydlig skillnad finns gällande ett påstående.

5.1. Resultat från observationer och intervjuer

Redovisningen är indelad i följande områden:

- 5.1.1. Språkligt stimulerande förhållningssätt i vardagliga situationer
- 5.1.2. Förekomsten av organiserade språkligt stimulerande aktiviteter
- 5.1.3. Tillgång till språkligt stimulerande material
- 5.1.4. Upplevelser av underlättande respektive försvårande faktorer för arbete med språkutveckling i förskolan
- 5.1.5. Barngruppernas storlek och sammansättning samt samsyn i personalgruppen

Under punkterna 5.1.1.-5.1.3. samt 5.1.5. sammanvävs resultat från observationer och intervjuer. Under punkt 5.1.4. redovisas enbart intervjusvar. Skillnader mellan förskolor kopplade till låga respektive höga poäng belyses.

5.1.1. Språkligt stimulerande förhållningssätt i vardagliga situationer

På både förskolor kopplade till höga poäng och förskolor kopplade till låga poäng fanns pedagoger som använde sig av språkutvecklande strategier och som uppmuntrade till samtal. Omvänt gäller också att på förskolor med koppling till både höga respektive låga poäng fanns också pedagoger som använde arbetssätt som är mindre effektiva eller inte alls är stöttande för barns språkutveckling. Generellt noterades mer språkligt stimulerande förhållningssätt på förskolor med koppling till höga poäng. Förhållningssätten varierade mellan olika pedagoger, även på en och samma avdelning. Större skillnader mellan olika pedagogers förhållningssätt noterades på samtliga förskolor med koppling till låga poäng.

a. att uppmärksamma barns kommunikativa initiativ

På alla åtta förskolor uppmärksammade pedagogerna barnens verbala kommunikativa initiativ och svarade på dem, men i olika utsträckning och på olika sätt beroende på pedagog. Genomgående var att barnens icke-verbala initiativ inte uppmärksammades alls i lika stor utsträckning som de verbala, framför allt inte de äldre förskolebarnens. Pedagogernas sätt att uppmärksamma barnens kommunikation varierade stort mellan olika pedagoger även på en och samma avdelning. På förskolor med koppling till låga poäng noterades en större andel pedagoger som inte alltid uppmärksammade och svarade på barnens kommunikativa initiativ. Exempel på barns initiativ som inte uppmärksammades kunde vara:

- små barns vokalisationer och gester
- initiativ från barn med talsvårigheter
- initiativ från mer tysta barn som inte gavs kommunikativt utrymme i närvaro av mer språkligt kompetenta och aktiva barn

I drygt en tredjedel av intervjuerna lyftes vikten av att vara lyhörd, se barnen, och att lyssna på dem.

b. att stimulera till samtal och turtagning

Barnen stimulerades till samtal och turtagning på såväl förskolor kopplade till låga som till höga poäng, men i högre utsträckning på förskolor kopplade till höga poäng. Dialogerna var dock inte alltid anpassade till barnets tempo. På förskolor med koppling till höga poäng noterades i större utsträckning dialoger mellan barn och pedagoger som varade en stund, och fler intresserade frågor och följdfrågor från pedagogerna. På två av förskolorna med koppling till höga poäng föreföll pedagogerna ha likartade arbetssätt inom respektive personalgrupp och på dessa båda förskolor verkade dialog vara en medveten strategi i språkutvecklingsarbetet. På förskolor kopplade till låga poäng noterades i större utsträckning, jämfört med på förskolor kopplade till höga poäng, pedagoger som inte interagerade med barnen i samtal, som inte uppmuntrade till turtagning och som oftare gav tillsägelser till barnen. På förskolor med

koppling till låga poäng noterades i större utsträckning, jämfört med förskolor kopplade till höga poäng, förhållningssätt som inte är så språkligt stimulerande, t ex att:

- svara barn med bara ett ord (när det finns möjlighet att svara med en fras)
- svara barn med bara en gest eller en nickning (när ett samtidigt verbalt svar är möjligt)
- inte ställa frågor/ följdfrågor i samtal med barn
- inte prata så mycket med barnen överhuvudtaget

På en förskola kopplad till låga poäng noterades många snabba interaktioner och många impulser från barnen för pedagogerna att relatera till. Ibland noterades aktiviteter där det föreföll svårt att engagera barnen i en aktivitet som de stannade i. Detta gav en känsla av en något fragmentiserad tillvaro där dialoger med barnen inte fick utrymme, vilket också innebar att språksvaga barn inte kom till tals i så stor utsträckning. Ett undantag fanns dock bland förskolorna med låga poäng, där pedagogerna interagerade i stor utsträckning med barnen, uppmuntrade barnen till samtal och ställde frågor och följdfrågor anpassade till barnen. På denna förskola fanns dock andra omständigheter som sannolikt kan förklara de låga screeningresultaten (se ”Barngruppernas storlek och sammansättning” nedan).

Variationer mellan olika pedagoger noterades också när det gällde att upprepa barnens yttrande ordagrant och att utvidga barnens yttrande med fler ord (upprepa + lägga till ord). Även om det noterades att pedagoger på alla förskolor svarade på barnens verbala initiativ så varierade förekomsten av upprepningar och utvidgningar mellan pedagoger, även på samma förskola.

Nästan alla pedagoger pratade i intervjuerna om vikten av att samtala, att ha en dialog med barnen, men detta togs upp i högre grad av pedagogerna på förskolor med koppling till höga poäng. En pedagog på en förskola med koppling till höga poäng beskrev hur man på förskolan medvetet arbetade med att varje barn skulle få tillfälle till samtal med en vuxen varje dag, helst flera gånger.

”Att hela tiden öppna frågor, för att barnet ska stimuleras att svara själv. Inte att nicka och skaka på huvudet utan få igång en dialog. Att vi försöker ha dialog med barnen varje dag, och den ska ju gå tre gånger. Annars är det ingen dialog utan det ska vara tre gånger ... tre turer, ja. Ja då är det alltså en dialog. Annars blir det ju kanske en tillsägelse eller en uppmaning, men det är inte språkutvecklande.”

c. att stötta utvecklingen av ordförråd, fonologi och grammatik

På samtliga förskolor noterades pedagoger som förklarade begrepp och pratade omvärldskunskap, ofta i samband med bokläsning och samling. På förskolor med koppling till låga poäng noterades dock i större utsträckning pedagoger som inte benämnde aktiviteter eller de objekt som var i fokus för aktiviteten. På en förskola med koppling till låga poäng noterades också tillfällena då pedagoger inte anpassade nivån på samtalet till barnens språkliga och kognitiva förmåga. I intervjuerna pratade både pedagoger på förskolor med koppling till låga

och till höga poäng om att *benämna*, *ge ord* eller *ge begrepp*, men detta togs oftare upp i intervjuerna med pedagoger på förskolor med koppling till höga poäng.

”... ofta ställer man ju motfråga, om dom vill att man ska skicka smöret och sen, ja, vad vill du ha, säger man. Och så vill man ju att dom ska säga ”smöret”. Men när man inte har svenska som modersmål, då kan ju man inte kräva att dom ska kunna ordet smör”... ”Så att ibland får man tänka att man måste GE ordet. Och där handlar det ju om en medvetenhet, hela tiden...”

Som ovan nämnts, så varierade förekomsten av upprepningar och utvidgningar mellan olika pedagoger, även på samma förskola. Ett generellt intryck är att de pedagoger som inte upprepade eller utvidgade barnens yttrande, inte heller initierade samtal med barnen i så stor utsträckning eller pratade så mycket över huvud taget.

Både på förskolor med koppling till låga poäng och till höga poäng tog pedagoger spontant tillfällen att översätta ord till eller från svenska i samtal med barn med andra modersmål och att prata om olika språk med barnen. Allmänt noterades en positiv hållning till andra språk. Flerspråkighet eller annat/andra modersmål än svenska togs i intervjuerna upp som en ibland försvårande faktor men flera pedagoger lyfte också det positiva med andra språk och uttryckte att de vill förmedla till barnen att det är en tillgång.

”det tycker jag att vi är väldigt duktiga på att ge barnen, alltså stolthet över sitt språk. För det, det finns ingen hos oss som så här att... nä jag vill inte prata mitt hemspråk, utan dom.. ja det heter så på mitt språk - vad heter det på ditt språk?”

Passiv korrigeringsstrategi, dvs strategin att upprepa barnets yttrande men med korrekt fonologi/ ord/ grammatik utan vidare kommentar, användes ibland, och på alla förskolor, men föreföll vara en underutnyttjad strategi. Endast två pedagoger tog under intervjuerna upp passiv korrigeringsstrategi som en strategi de arbetar med (en pedagog på förskola kopplad till höga poäng, en pedagog på förskola kopplad till låga poäng).

Nästan ingen användning av tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) observerades, trots att det i intervjuer togs upp som en lämplig strategi för att stötta språkutvecklingen, inte bara hos barn med språkliga svårigheter utan hos alla barn. Två chefer på förskolor med koppling till låga poäng tog upp att tecken är något som används. Sex pedagoger tog upp tecken, TAKK eller teckenspråk i intervjuerna (två på förskolor med koppling till låga och fyra med koppling till höga poäng). De två pedagogerna på förskolorna med koppling till låga poäng sade dock att de inte kunde TAKK eller hade nyligen börjat använda det. Endast två TAKK-tecken noterades under de sammanlagt 32 observationstimmar, en gång vardera på två olika förskolor, varav en gång av en resursperson och en gång av en icke-ordinarie pedagog på den observerade avdelningen.

Inte alla pedagoger hade ett optimalt taltempo eller ett tydligt uttal, oavsett brytning eller ej. Många talade ganska fort och därmed var det inte alltid lätt att höra vad de sa. Inga tydliga skillnader noterades här mellan förskolor med koppling till höga respektive låga poäng.

5.1.2. Förekomsten av organiserade språkligt stimulerande aktiviteter

På flera av förskolorna förekom språklekar och språkaktiviteter vid tidpunkterna för observationerna; språksamlingar, språklekar och -spel av olika slag (rim-memory, beskriv/gissa djuret, följa instruktioner, sånger, ramsor, välja en fråga, bokstavslekar, identifiera skrivna bokstäver och ord, läsa kalendern m.m.). Högläsning och/eller berättelser med hjälp av bilder eller läsplatta förekom på flera av förskolorna. Observationerna utgör för litet underlag för att hitta skillnader specifikt avseende riktade språkaktiviteter, inklusive högläsning, mellan förskolor med koppling till olika screeningresultat. Här följer några exempel på vad som observerades samt hur språkaktiviteter och högläsning togs upp i intervjuerna.

På en förskola med koppling till höga poäng observerades en samling där pedagogen använde mycket skrivna ord och bokstäver med femåringar. Barnen fick identifiera skrivna ord, associera bokstäver med ord och läsa dagens kalender. Barnen fick också, om de ville, en muntlig fråga eller en uppgift att lösa. Flera aktiviteter på denna förskola föreföll tydligt skolförberedande, vilket bekräftades senare i intervju med pedagogerna.

På en förskola kopplad till låga poäng observerades en språksamling där pedagogerna använde rekvisita och engagerade alla barn med tydliga instruktioner till anpassade uppgifter utifrån barnens förmåga. Såväl fonologi som morfologi, lexikon och omvärldskunskap lyftes i aktiviteten. Barnen uppmuntrades att prata och inte bara använda gester, och gavs positiv feedback.

Högläsning observerades på flera av förskolorna, men utan att generella skillnader mellan förskolor med koppling till olika screeningresultat har kunnat hittas. De flesta pedagoger som läste eller berättade saga för barnen, introducerade ord och förklarade svåra ord och begrepp för barnen. Många pedagoger engagerade barnen i samtal och stimulerade barnens tänkande genom frågor och knöt an till barnens egna erfarenheter. Flera pedagoger hade ett lagom tempo och stannade upp för att ge utrymme till barnens kommentarer och frågor. På en förskola hade pedagogen en bra placering så att alla barn kunde se boken, pedagogen förklarade svåra ord, använde sig av ljudillustrationer (onomatopoetika) för att förtydliga det lästa innehållet, förklarade betydelse av textens utseende i boken och bjöd in barnen till att kommentera innehållet. Pedagogen använde sig också av passande rekvisita vid bokläsningen, vilket fångade

barnens intresse. På en annan förskola noterades dock att läsningen inte var anpassad till vare sig situationen (läsning med flera barn som inte kunde stanna i aktiviteten) eller till barnets språkliga nivå (läsning med ett barn som sannolikt inte förstod det pedagogen läste). På ett par förskolor noterades att placeringarna inte var bra vid högläsningstunderna med tanke på att flera av barnen inte kunde se boken som lästes eller såg den upp och ner. Det gjorde att dessa barn tappade intresset för berättelsen och började fokusera på annat.

De flesta, såväl chefer som pedagoger, pratade i intervjuerna om läsning och böcker, men pedagogerna på förskolor med koppling till höga poäng pratade i större utsträckning om detta. På en förskola med koppling till låga poäng fanns dock specifika mål gällande läsning för barnen:

”...varje barn ska bli läst för en till två gånger om dan, minst, och det ska vara de här samtalen kring litteratur, för att stämna av liksom”

5.1.3. Barnens tillgång till böcker och språkligt stimulerande material

Alla förskolor hade böcker på svenska. På samtliga förskolor hade barnen tillgång till papper och penna för att kunna rita och skriva. Alla förskolor hade platser och material som inbjöd till aktiviteter associerade med läsning och skrivning, såsom böcker, skrivplatser med pennor, suddgummi, papper av olika slag, kontorsmaterial, dator och olika typer av skrivtavlor. Förskolorna hade i olika utsträckning olika typer av spel och pussel, såväl traditionella som digitala, som kan användas för språkstimulans. Eventuella skillnader i utbudet av material kunde dock inte tydligt kopplas till screeningresultat.

Böcker föreföll hanteras lite olika på de olika förskolorna, vilket noterades i ordningen bland böckerna, förekomsten av olika typer av böcker samt antalet trasiga böcker. Skillnaderna mellan handhavandet av böcker var dock inte tydligt kopplade till om förskolan var kopplad till höga eller låga poäng. Några enstaka förskolor hade böcker på andra språk än svenska. Att det saknades böcker på andra språk än svenska motiverades av flera pedagoger med att man ändå inte kan läsa på (de flesta) andra språk. Pedagogerna på en förskola med koppling till höga poäng lyfte fördelen med översättningsprogram på webben där man kan få ord översatta till och upplästa på barnets hemspråk. Några förskolor hade samarbete med biblioteket och en förskola med koppling till låga poäng hade bokpåsar på 18 olika språk för föräldrar att låna hem. Flera förskolor utnyttjade digitala böcker och resurser som t ex ”Ugglo”. Alla förskolor hade platser för barnen att sitta och läsa.

Alla förskolor hade alfabet, siffror och skyltar uppsatta på väggar och material, men detta fanns möjligen i något större utsträckning på förskolorna med koppling till höga poäng (på en förskola kopplad till höga poäng förekom dock många särskrivningar på etiketterna). På en förskola med

många barn med andra modersmål (kopplad till låga poäng) fanns alfabeten för barnens olika modersmål uppsatta. På en annan förskola kopplad till låga poäng var det sparsamt med skrivna ord och etiketter, och alfabetet på väggen var svårtolkat visuellt. Inte alla alfabet var uppsatta i barnhöjd. Bildstöd noterades på några förskolor och nämns i intervjuerna av ett mindre antal intervjuade. På endast en förskola (med koppling till låga poäng) fanns en speciell plats för enbart skriv- och ”kontors-”aktiviteter, medan det på de andra förskolorna plockades fram skrivmaterial till platser som annars användes för andra aktiviteter (måltider, pyssel, m.m). På en förskola med koppling till låga poäng och med blandad åldersgrupp noterades att material avsett för de större barnen var undanplockat för att de små barnen inte skulle skada sig på det eller ha sönder det. Pedagogerna på denna förskola berättade att de hade varit tvungna att flytta på mycket av storbarns-materialet så att de små barnen inte skulle få tag på det. Böckerna som fanns tillgängliga på denna förskola var i stor utsträckning trasiga för att små barn hade rivit sönder dem.

I intervjuerna med pedagogerna på förskolor med koppling till höga poäng lyftes vikten av språkligt stimulerande material och även önskemål om sådant material i mycket högre utsträckning än i intervjuerna med pedagogerna på förskolorna med koppling till låga poäng. Böcker och tillgången till bibliotek var det som oftast togs upp.

5.1.4. Upplevelser av underlättande respektive försvårande faktorer för arbete med språkutveckling i förskolan

Här presenteras sådant som förskolecheferna och pedagogerna sagt i intervjuerna gällande hinder och underlättande faktorer för arbete med språkutveckling på förskolorna.

Förskolechefer

I intervjuerna med förskolecheferna efterfrågades deras uppfattningar, ur ett arbetsledarperspektiv, om vad som försvårar och vad som underlättar arbetet med språkutveckling i förskolan. Svaren gav en entydig bild av att man såg förskolans uppdrag med språkutveckling som en nyckeluppgift. Man såg att kompetensutvecklingsatsningen inom Nacka hade ökat medvetenheten, kvaliteten och samsynen. Det viktigaste för att kunna genomföra uppdraget var att man hade kompetenta pedagoger och hög medvetenhet om språkligt arbete i personalgruppen. Särskilt personalens förhållningssätt betonades.

”Det är väldigt viktigt att personalen är utbildad, men det är långt ifrån avgörande. Utan det som är absolut mest avgörande, det är förhållningssätt till barnen och hur man ska arbeta. Det spelar ingen roll hur bra utbildning du har och hur mycket kompetens du har, om du inte kan använda den så att den fungerar i det språkutvecklande arbetet. Du behöver vara i dialog med barnen, du behöver lyssna och fånga upp dom och se vad är det dom behöver. Just det här, kunna vara i dialog med barnen, det, det är viktigare än utbildning.”

Flera uppgav dock att det fanns varierande eller otillräcklig kompetens och bristande medvetenhet hos en del personal och någon uttryckte att det var en utmaning att få en samsyn i det språkstöttande arbetet. Några beskrev hur en del personal var kvar i att se omsorg som förskoleverksamhetens huvudsakliga uppdrag. Flerspråkig personal kunde vara en tillgång i kontakt med barn och föräldrar med annat modersmål än svenska, men kunde också innebära att man hade svårt att hitta ett gemensamt arbetspråk i personalgruppen. Tydliga hinder för att utföra uppdraget med språkutveckling var brist på tid, personalbrist (gjorde det svårare att dela in barnen i mindre grupper) och rekryteringsproblem.

En ökad andel barn med neuropsykiatriska diagnoser, språkstörning eller annat modersmål gavs som exempel på sådant som försvårade arbetet med barns språkutveckling på förskolan. Samarbetet med föräldrarna betonades som väldigt betydelsefullt. Kulturella skillnader kunde ibland innebära att det krävdes extra insatser för att samarbetet skulle fungera. Samarbetet med modersmåls lärare fungerade inte alltid så bra. Ett önskemål som framkom var att man skulle utveckla samarbetet mellan avdelningar vad gäller personal som talar andra språk än svenska, för att bättre utnyttja den språkkunskap som redan finns inom förskolan. Andra önskemål var att kunna ge personalen fler tillfällen att komma ur barngruppen för att hinna sitta ner och föra pedagogiska diskussioner i personalgruppen. Några av de intervjuade cheferna lyfte att samarbetet med skolan behövde bli bättre. Man upplevde ett glapp mellan vad förskolan arbetade med och vad barnen sen mötte i förskoleklass. Ett förslag framfördes om att genomföra den fonologiska screeningen i slutet på förskoleåret istället för i början på höstterminen, då barnen befinner sig i en helt ny kontext.

Inga tydliga skillnader mellan förskolor kopplade till höga respektive låga screeningresultat framkom i intervjuerna med förskolechefer.

Pedagoger

Intervjuerna med pedagogerna visade att de också såg på förskolans uppdrag med språkutveckling som viktigt och grundläggande. Flera beskrev att det var roligt att jobba med språk, och att det kommer in självklart i allt man gör på förskolan. Den egna motivationen att ha ett språkutvecklande arbetssätt var hög. Läslyftet nämndes av några pedagoger som en positiv satsning vilken ökat medvetenheten och samsynen. Samtidigt beskrev flera pedagoger att man inte alltid såg det intresse och den medvetenhet som man skulle önska hos alla kollegor.

”Ja, när man lyfter frågan och pratar om det så, ja, jo, men det är jätteviktigt. Sen känner jag kanske inte att jag riktigt ser det så mycket som jag skulle vilja.”

En pedagog menade att personalens och föräldrarnas åsikter om vad som är viktigt i språkutvecklingsarbetet inte alltid stämmer överens, och att uppdraget är väldigt komplext

eftersom det är så olika nivåer på barnen. På frågan om vad som kunde försvåra respektive underlätta arbete med barns språkutveckling framkom flera saker (ingen inbördes ordning):

Försvårar	Underlättar
- Bristen på samsyn	- Samarbete och samsyn i arbetsgruppen
- Bristande kunskaper i svenska hos personal	- Medvetenhet i personalgruppen
- För lite planeringstid	- Kunniga pedagoger
- Otillräckliga ekonomiska resurser för inköp av material	- Planeringstid och tid till fördjupning
- För få pedagoger	- Samverkan med andra i kommunen, språkombud
- Icke fungerande samarbete med logoped	- Drivande och uppmuntrande chef
- För stora barngrupper	- Utbildning
- Icke åldershomogena barngrupper	- Dokumentation
- Många barn med behov av särskilt stöd	- Böcker, bra material, bildstöd, digitala verktyg
- Många barn med andra modersmål än svenska	- Nära till bibliotek
	- Teckenspråk
	- Samarbete med logoped
	- Små barngrupper
	- Åldershomogena grupper
	- Föräldrasamarbete

Det framkom vissa skillnader i svaren på frågan ”*Finns det något som du skulle vilja ändra på när det gäller arbetet med språkutveckling på förskolan? - Hur?*” mellan förskolor med koppling till olika screeningresultat:

Pedagoger på förskolor med koppling till höga screeningresultat lyfte behovet av mer böcker, material, digital utrustning och medel till kulturupplevelser för barnen. En pedagog önskade att det fanns en materialbank i kommunen, där förskolorna skulle kunna låna material. En pedagog framförde synpunkter om bristande samordning med skolan. Några få pedagoger nämner dokumentation av språkutvecklingsarbetet som något önskvärt. Pedagoger på förskolor med koppling till låga screeningresultat lyfte behovet av tid till förberedelser och reflektion – både i personalgruppen och med barnen.

”Att jag hinner planera, utföra och utvärdera, och sen reflektera med barnen kanske. Det vore ju det optimala.”

På dessa förskolor efterfrågades också mer utbildning (utbildning i Bornholmsmodellen, tecken och bildstöd samt specifika fortbildningar för olika åldersgrupper). En pedagog efterfrågade mer samarbete mellan förskolorna i form av en idébank, för utbyte av erfarenheter och en pedagog önskade ett för kommunen gemensamt basdokument för förskolans arbete med språkutveckling. Ytterligare en pedagog tyckte att man borde erbjuda föräldrar någon form av utbildning om betydelsen av lek och läsning.

5.1.5. Barngruppernas storlek och sammansättning samt samsyn i personalgruppen

Dessa aspekter på förskolans språkutvecklingsarbete var från början inte i fokus i denna undersökning, men såväl intervjuer som observationer gav för handen att de kan ha stor betydelse för det språkutvecklande arbetet på förskolan. Flera pedagoger lyfte i intervjuerna stora och/eller heterogena barngrupper som försvårande omständigheter i arbetet. Samsyn i arbetsgruppen var något som generellt framkom som betydelsefullt och eftersträvansvärt.

Barngruppernas storlek och sammansättning

De observerade avdelningarnas barngrupper varierade storleksmässigt mellan 15 och 35 barn och indelning i smågrupper förekom på de flesta av de observerade förskolorna. Flertalet chefer och pedagoger både på förskolor med koppling till höga och till låga poäng lyfter vikten av, och det positiva med att arbeta i smågrupper.

”... och sen så tycker jag det är jätteviktigt att man delar upp barnen i mindre grupper. Det skapar en helt annan språkmiljö för barnen, att de har möjlighet att både lyssna och prata.”

Det framkom dock att det inte alltid var möjligt att dela in barnen i mindre grupper. En pedagog berättade att det hade blivit svårare när barngruppen hade blivit större:

”Man hinner inte med dem då, att de blir inte sedda på samma sätt, så som man vill. Jag vill hinna se barnet, jag vill hinna hjälpa dem, ja, prata med dem, vara med dem. Det hinner man inte. Så är det.”

Pedagoger på både förskolor med koppling till höga respektive låga poäng uttrycker att de gärna skulle se mindre barngrupper i förskolan.

Det framkommer att inte bara barngruppens storlek är av betydelse för det språkutvecklande arbetet på förskolorna utan även barngruppernas sammansättning. Andelen barn med flerspråkig eller icke-svensktalande bakgrund, andelen barn med särskilda behov samt i vilken utsträckning barngruppen är åldersblandad varierade mellan de olika förskoleavdelningarna.

”...vi har ju många barn också som har bra språk, som kan många ord och så, som stimuleras hemma i sitt modersmål kanske mera, så att det har vi också, så att det är inte bara dom som inte har språket. Men, det är sån stor nivåskillnad på de barn vi har. Och det gör ju uppdraget väldigt komplext då man ska hitta arbetsmetoder som passar både dom som ligger långt framme, och dom som ligger, har mycket att lära. Och hur sätter man ihop grupperna så att dom ska kunna stimulera varann, för dom får ju utbyte av varandra också. Så det kan jag ju tycka är lite komplext, lite svårt ibland.”

På tre av fyra förskolor kopplade till låga poäng dominerade barn som inte har svenska som (enda) modersmål. På den fjärde förskolan kopplad till låga poäng fanns bara enspråkiga svensktalande barn vid observationstillfället. I intervjuerna framkom att de tre förstnämnda

förskolorna också hade flera barn med särskilda behov, såsom barn med autism, ADHD och språkstörning. En chef lyfte att andra språk än svenska hos barnen inte måste innebära svårigheter, men att detta i kombination med annan problematik hos barnen, innebär en komplexitet och därmed större utmaningar med avseende på de anpassningar som behöver göras. Pedagogerna beskrev svårigheter med att barnen har flera olika modersmål, och att det kunde vara svårt med olika språk och kulturer där olika synsätt på språk och lärande ska mötas. En pedagog uttryckte:

”... det är svårt att veta var man ska lägga ribban när barnen är så olika.”

En pedagog tog upp att kontakterna med andra instanser som t ex logoped, assistent, habilitering självklart var viktiga, men att de samtidigt tog mycket tid från arbetet i barngruppen. En chef tog upp att det är svårt att identifiera språkstörning hos ett barn med annat eller flera andra modersmål än svenska. Även pedagogerna och cheferna på förskolor med koppling till höga poäng tog upp att arbete med barn med andra modersmål kunde vara svårt, men det betonade inte i samma utsträckning. På dessa förskolor var andelen barn med andra modersmål lägre.

På två förskolor, båda med koppling till låga poäng, var barngrupperna åldersblandade med barn i åldrar från 1,5 år till 5 år. Den ena av dessa förskolor hade enbart svensktalande barn och den andra en relativt hög andel barn med annan språklig bakgrund. På dessa två förskolor var det hög ljudnivå och situationer runt lunch som uppfattades som röriga. Pedagogerna behövde hjälpa barnen med mycket omsorg (byta blöjor, mata, hjälpa dem med kläder, tvätta händer, trösta), samtidigt som de behövde göra andra saker som att förbereda och genomföra lunchen. Stor skillnad noterades här jämfört med de förskolor som hade åldershomogena barngrupper. Intrycket var att pedagogerna på förskolorna med barngrupper med större åldersspann hade svårt att hinna med allt de skulle göra. Vid vissa aktiviteter delade pedagogerna dock in barnen i grupper utifrån ålder, men tydligt var att personalen inte räckte till att göra det i så stor utsträckning. En pedagog uttryckte spontant under en observation att:

”... det blir ju lite fattigt för de äldre barnen.”

(språkmässigt, förf. anm.). Vid sångsamling på den ena av de åldersblandade förskolorna noterades att de större barnen nog kunde behöva mer stimulans, även om pedagogen gjorde det bästa av situationen för att fånga alla åldrar. En pedagog tog i intervju upp att åldersintegrerad barngrupp innebär större utmaningar eftersom det är svårt att hinna göra alla anpassningar till barnens olika nivåer. En pedagog på en förskola med koppling till låga poäng tog i intervjun upp problem med att vara tre pedagoger i en åldersblandad barngrupp. Pedagogen menade att det var svårt att dela på barngruppen och t ex gå till biblioteket med de stora barnen då det innebär en säkerhetsfråga eftersom de skulle behöva vara två pedagoger som går iväg och två

som stannar på avdelningen. Åldersspannen på förskolorna med koppling till höga poäng var mellan 3 år till 5 år.

Samsyn i personalgruppen

På två av fyra förskolor kopplade till höga poäng föreföll pedagogerna ha samsyn på sitt arbete genom att de arbetade på likartade sätt och hade likartade förhållningssätt gentemot barnen. Större skillnader mellan olika pedagogers förhållningssätt noterades på samtliga förskolor med koppling till låga poäng.

Vid observationerna noterades att pedagogerna på förskolor med koppling till höga poäng föreföll ha likartade arbetssätt och mer struktur i verksamheterna. Mer struktur definieras här som tydliga och meningsfulla uppgifter med tydliga delmål, mål och övergångar mellan aktiviteter. Strukturen märktes framför allt på att barnen stannade i aktiviteterna en stund, vilket innebar fler möjligheter till dialoger. Samarbete noterades och det var lugnt även vid situationer som normalt sett innebär många moment och interaktioner (till exempel i hallen då många barn kommer in samtidigt från utevistelse och ska få av sig blöta kläder och kanske byta om). Pedagogerna föreföll arbeta på likartade sätt med medvetna språkstimulerande strategier. På de andra två förskolorna kopplade till höga poäng noterades väldigt olika förhållningssätt. På en av dessa förskolor var dock personalen utbytt vid ena observationstillfället och på den andra förskolan var merparten av pedagogerna relativt nyanställda.

Pedagogerna på tre av fyra förskolor kopplade till låga poäng föreföll inte ha samsyn på sitt arbete i och med att stora skillnader mellan pedagogers arbetssätt även på en och samma avdelning noterades. På en förskola var det mycket stora skillnader i arbetssätt mellan pedagogerna, där de nyare anställda pedagogerna interagerade i mycket mindre utsträckning med barnen. De föreföll huvudsakligen ägna sig åt primär omsorg med de små barnen (klä på/klä av, trösta, byta blöja, vakta) men med ytterst lite samtalsinteraktion och med få svar på barnens kommunikativa initiativ.

På en förskola med koppling till låga poäng föreföll dock samsyn finnas hos pedagogerna även om kompetens och arbetssätt såg ut att variera mellan olika pedagoger. Pedagogerna interagerade med barnen i väntan på nya moment (t ex med gåtor när de väntade på att få gå in i matsalen) och använde rutiner (t ex vänta tills man blir välkommen in i matsalen av en kamrat), vilket föreföll skapa en lugn förväntan. En möjlig tolkning av arbetssättet här kan vara att mer kompetent personal hade utrymme att leda arbetet i personalgruppen.

En pedagog på en förskola med koppling till låga poäng uttryckte i intervjun att det fanns skillnader mellan pedagogerna på avdelningen i hur man ser på språkutvecklingsarbetet. I intervjun med en pedagog på en annan förskola med koppling till låga poäng antydde att det

fanns brist på samsyn på språkutvecklingsarbetet i personalgruppen, och på denna förskola noterades också stora skillnader mellan pedagogernas arbetssätt under observationerna.

Värdet av ett medvetet förhållningssätt, samsyn, reflektioner och diskussioner om språkutvecklingsarbete betonas av både chefer och pedagoger, men lyftes oftare i intervjuerna med personal på förskolor med koppling till höga poäng. I en intervju berättade en pedagog på en förskola med koppling till höga poäng att man arbetade med språkutveckling på personalens APT-träffar. Pedagogerna på förskolorna med koppling till låga poäng uttrycker att de önskar utbildning och mer tid till reflektion.

5.2. Resultat från enkäter

Enkät svar inkom från samtliga chefer och från alla pedagogerna på de berörda förskoleavdelningarna utom från en förskola, där endast de två pedagoger (de som intervjuades) svarade (svarsfrekvens 90%). Enkät svaren visar på tydlig skillnad mellan förskolor med koppling till låga och till höga poäng endast gällande ett påstående. I övrigt visar svaren stora likheter varför dessa resultat endast redovisas övergripande.

Det påstående där det finns en tydlig skillnad mellan svar från personal på förskolor med koppling till höga respektive låga poäng gäller stöd i språkutvecklingsarbetet på förskolan (påstående 23, se bilaga 3 och 4). Personalen (förskolechefer och pedagoger) på förskolor med koppling till höga poäng instämde i högre grad, än personalen på förskolor med koppling till låga poäng, att de får de stöd de behöver från kolleger och ledning.

I övrigt instämmer personalen på förskolorna i att man som vuxen kan stimulera barns språkliga utveckling, att det är en viktig uppgift i barnets alla åldrar, och att de som arbetar på förskolan är förebilder för barn när det gäller tal och språk. Vidare tyder enkät svaren på att personalen upplever att det är roligt att kommunicera med barn, att det kan vara både lätt och svårt, och även tids- och energikrävande.

6. Diskussion

Denna undersökning har syftat till att undersöka om det finns skillnader i arbetssätt som kan förklara skillnader i screeningpoäng mellan förskolor i Nacka kommun. Åtta förskolor har medverkat i undersökningen, och resultaten tyder på att det finns skillnader i arbetssätt mellan de förskolor som har koppling till höga poäng och de som har koppling till låga poäng på fonologisk screening i förskoleklass.

Resultaten tyder på att en större andel pedagoger på förskolorna kopplade till höga poäng använder sig av *språkligt stimulerande förhållningssätt i vardagliga situationer*. På förskolor kopplade till låga poäng observerades en lägre andel pedagoger som använder språkligt stimulerande förhållningssätt i arbetet. Olika arbetssätt bland pedagogerna i de olika arbetsgrupperna noterades vid samtliga observationer, men skillnaderna var större mellan pedagogerna på förskolorna med koppling till låga poäng, vilket förmodligen kan kopplas till mindre samsyn på arbetet i personalgruppen. För att kunskaper om språkutvecklande arbetssätt ska kunna användas och omsättas i praktiken behöver fler pedagoger från samma avdelning besitta dessa kunskaper. På så vis kan pedagogerna stötta varandra i att utveckla och vidmakthålla språkstimulerande arbetssätt. Möjligen kan olika arbetssätt på de observerade förskolorna kopplas till pedagogernas utbildningsnivå. Från enkäterna samlades uppgifter om personalens funktion på förskolorna. Där framkom att på förskolorna med koppling till låga screeningpoäng var 38 % av de observerade pedagogerna förskollärare (baserat på 16 svar), jämfört med 64 % på förskolorna med koppling till höga screeningpoäng (baserat på 11 svar) (jämför siffrorna från Nacka kommun ovan – se ”Urval”).

Skillnader gällande *organiserade språkligt stimulerande aktiviteter* kunde inte observeras på grund av för litet underlag, men intrycket var förskolorna med stora åldersspann i barngruppen hade sämre möjligheter till riktade språkaktiviteter för de äldre barnen, delvis för att de också hade mer begränsade möjligheter till indelning av barnen i mindre grupper. Skillnader i *tillgång till språkligt stimulerande material* kunde inte ses mellan förskolor kopplade till olika screeningpoäng, men allt material var inte lika tillgängligt för de äldre barnen på förskolorna med stort åldersspann i gruppen. Barngruppernas sammansättning observerades, och mer heterogena barngrupper (stor åldersspridning, många barn med andra språk och barn i behov av särskilt stöd) ställde högre krav på pedagogerna. Samtidig förekomst av flera av dessa faktorer innebär en ökad komplexitet och därmed större svårigheter att anpassa verksamheten eftersom barnen hade så olika behov. Fler sådana utmaningar noterades på förskolorna med koppling till låga poäng. Möjligheten att dela in barnen i mindre grupper var något som togs upp som positivt på de flesta förskolor, men detta var på vissa ställen svårare att genomföra.

En komponent som kan tänkas bidra till skillnaderna i screeningresultat mellan de olika förskolorna, och som inte berördes i intervjuerna är föräldrarnas utbildningsnivå. Tidigare forskning har påvisat att barns språkutveckling kan kopplas till föräldrarnas, och särskilt moderns, utbildningsnivå (Hoff 2006). Tre av fyra förskolor i undersökningen som hade koppling till låga poäng hade en lägre andel barn med föräldrar med eftergymnasial utbildning. Förskolans kompensatoriska uppdrag är viktigt med tanke på de skilda förutsättningar barn har beroende på bakgrundsfaktorer och det utjämnande arbetet kan innebära utmaningar för pedagogerna.

Metoderna som använts i denna undersökning kan diskuteras ur flera aspekter. Förskolan är en ständigt föränderlig miljö i och med att både personal och barn börjar och slutar, och olika förutsättningar för ett språkutvecklande arbete skapas beroende på vilka personer som är närvarande i stunden, i vilken utsträckning personalgruppen är stabil över tid och hur barngruppen ser ut. Pedagogerna på de observerade avdelningarna hade arbetat mellan ett 3 månader och 33 år på de olika observerade avdelningarna, men inga uppenbara skillnader fanns mellan förskolor med koppling till höga respektive låga poäng. För att i möjligaste mån säkerställa resultaten gjordes observationer vid två olika tillfällen inomhus på förmiddagar, ca två timmar per tillfälle, vilket torde ge relativt representativa bilder av verksamheten i dagsläget. Det är svårt att veta i vilken utsträckning pedagogerna kände sig besvärade av observatörens närvaro. När det gäller intervjuerna kan intervjufrågorna möjligen ha lett till att de intervjuade personerna snarare ville förmedla något om sin kompetens snarare än beskriva sina upplevelser. Enkäten visade sig inte vara utformad på ett sådant sätt att några skillnader gällande uppfattningar av kommunikation med barn kunde påvisas.

För att kunna använda ett språkligt stimulerande förhållningssätt behövs kunskap och medvetenhet om såväl barns kommunikation som den egna kommunikationen. Grundläggande för god kommunikation med barn innefattar en positiv hållning, intresse, att fysiskt vara på barnens nivå och att underlätta ögonkontakt och förmedla att kommunikation är bra och viktigt oavsett form och innehåll, dvs oavsett om barnet talar eller använder ickeverbal kommunikation, oavsett om barnet har brister i uttal, ordförråd eller grammatik och oavsett budskapet. Viktigt är också att vara lyhörd för hur barnet uppfattar den vuxnes kommunikation, att läsa av om barnet har förstått och om barnet vill uttrycka något. God kommunikation underlättar – och underlättas av – tydlighet, som i sin tur ger struktur och därmed ökad trygghet. Barn uppmuntras till kommunikation, samspel och dialog genom att deras kommunikation uppmärksammas, och genom detta skapas tillfällen där barnets språk kan utvecklas.

Sammanfattningsvis kan sägas att mycket av det språkutvecklande arbete som observerades på förskolorna är bra, men också att mycket går att utveckla. Resultaten pekar på att pedagogers språkliga samspel med barnen kan förbättras, vilket är i linje med Skolinspektionens tidigare fynd. Skolinspektionens granskningar tyder på att förskolornas arbete med språkutveckling för barn med andra modersmål än svenska är svagt, och att arbetet med barn i behov av särskilt stöd behöver utvecklas. I föreliggande undersökning ingick båda dessa faktorer indirekt, då kunskaper om språk och kommunikation som gagnar barn med olika språk- och kommunikationsnivåer är en del av ett medvetet språkligt stimulerande förhållningssätt. Pedagogerna lyfte svårigheter med arbete med barn med andra modersmål, men också det positiva med andra språk. Svårigheterna med andra språk och med barn i behov av särskilt stöd betonades framför allt i relation till den komplexitet som arbetet innebär då barngrupperna är

heterogena. En önskan om gott samarbete med andra instanser (t ex habiliteringen eller logoped) och att få tid till kunskapsinhämtande uttrycktes.

Det språkutvecklande arbetet i förskolan är ett mycket viktigt och ofta komplext uppdrag där olika förutsättningar och situationer ställer skilda krav på såväl förskolechefer som pedagoger. Förskolepersonal behöver därför kunskaper om barns språkutveckling, om betydelsen av den egna kommunikationen i samspel med barn, och om hur barns utveckling av språk och kommunikation kan stöttas såväl i det vardagliga samtalet som i mer riktade språkstimulerande aktiviteter. Enbart teoretiska kunskaper räcker inte för ett genomtänkt språkligt stimulerande arbetssätt i förskolan. Medvetenhet om den egna kommunikationens betydelse kan växa genom ett reflekterande förhållningssätt till det praktiska utövandet.

Med utgångspunkt från resultaten torde insatser på såväl individnivå som i personalgruppen och i organisationen kunna bidra till såväl ökade specifika kunskaper om språkutvecklingsarbete som samsyn i personalgruppen, något som skulle kunna uppnås genom utbildning, kollegialt lärande och systematisk dokumentation.

7. Referenser

- Bornstein, M. H., & Haynes, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69(3), 654.
- Buschmann, A., Jooss, B., Rupp, A., Feldhusen, F., Pietz, J., & Philippi, H. (2009). Parent based language intervention for 2-year-old children with specific expressive language delay: a randomised controlled trial. *Archives of Disease in Childhood*, 94(2), 110-116.
- Dapretto, M., & Bjork, E. L. (2000). The Development of Word Retrieval Abilities in the Second Year and its Relation to Early Vocabulary Growth. *Child Development*, 71(3), 635-648.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Hurtado, N. (2008, August 9-12). *Input affects uptake: How early language experience influences processing efficiency and vocabulary learning*. Paper presented at the Development and Learning, 2008. ICDL 2008. 7th IEEE International Conference.
- Gillon, G. T. (2017). *Phonological awareness: From research to practice*. Guilford Publications.
- Girolametto, L., Bonifacio, S., Visini, C., Weitzman, E., Zocconi, E., & Pearce, P. S. (2002). Mother-child interactions in Canada and Italy: Linguistic responsiveness to late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(2), 153-171.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268-281.
- Goldstein, M. H., & Schwade, J. A. (2008). Social feedback to infants' babbling facilitates rapid phonological learning. *Psychological science*, 19(5), 515-523.
- Harris, M. (2013). *Language experience and early language development: From input to uptake*. Psychology Press.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, Maryland: Brookes.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, 26(1), 55-88.
- Häggström, I., Lundberg, I., & Hedlund, I. (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen: en väg till skriftspråket*.
- Ingvar, M. (2010). *En liten bok om dyslexi*. Natur & Kultur.
- Kultti, Anne (2014). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan: lärande av och på ett andra språk*. Stockholm: Liber.
- Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun (1997)*. Lund: Studentlitteratur.

- Lundberg, I. (2011). Vad har vi lärt oss av 35 års forskning om relationen mellan fonologisk medvetenhet och läsinlärning. *Dyslexi-aktuell om läs-och skrivsvårigheter*, 4, 2011.
- Lundberg, I., Rosenkvist, A. S., & Järgård, Å. (2007). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning: språklekar i förskoleklass*. Natur & kultur.
- Lundberg, I., & Strid, A. (2009). Det lönar sig att öva: Effekten av fonologiska lekar i förskoleklass. *Dyslexi-aktuell om läs-och skrivsvårigheter*, 14(1), 9-12.
- Magnusson, E., & Naucér, K. (1993). *Bedömning av språklig medvetenhet*. Löddeköpinge: Pedagogisk Design.
- Marklund U, Schwarz I-C & Marklund E (2016). *Kommunikation mellan föräldrar och barn: En enkät om föräldrars uppfattningar om och erfarenhet av att kommunicera med små barn*. Utvecklad 2011 och bearbetad 2016, vid Stockholm Babylab, Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.
- Nettelblatt, U., Samuelsson, C., Sahlén, B., & Ors, M. (2008). Språkstörningar hos barn och ungdomar. In L. Hartelius, U. Nettelblatt & B. Hammarberg (Eds.), *Logopedi* (pp. 125-138). Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Polit, D. F. & Hungler, B. P. (1995): *Nursing Research. Principles and Methods*, Philadelphia: J.B. Lippincott Company.
- Roberts, M. Y., Kaiser, A. P., Wolfe, C. E., Bryant, J. D., & Spidalieri, A. M. (2014). Effects of the teach-model-coach-review instructional approach on caregiver use of language support strategies and children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(5), 1851-1869.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Wiley-Blackwell.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35(01), 185-205.
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse*, delrapport 1. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Rapport-till-regeringen/Redovisning-av-regeringsuppdrag/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-2015-2017---delrapport-1/>
- Skolinspektionen (2017). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse*, delrapport 2. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2017/ars-2-forskolesatsningen.pdf>
- Skolinspektionen (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse*, slutrapport. Diarienummer: 2015:3 364. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf>

- Skolinspektionen (2017b). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2017/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod/forskolans-arbete-med-sarskilt-stod-2017-skolinspektionen.pdf>
- Skolverket. (2018). Läroplan för förskolan. Lpfö 18. Norstedts Juridik AB.
- Utbildningsnämnden i Nacka. (2017). *Fonologisk screening – resultat för förskoleklass och koppling till olika förskolor*. Nacka: Tjänsteskrivelse 2017/187
- Waldmann, C., Dockrell, J., & Sullivan PH, K. (2016). Att stödja elevers talspråkutveckling: lärmiljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrummet. Presentation vid ASLA-symposiet 2016: Språk och norm. Uppsala, 21 april 2016.
- Ward, S. (1999). An investigation into the effectiveness of an early intervention method for delayed language development in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 34(3), 243-264
- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143-2152.
- Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning Language and Loving It—A Guide to Promoting Children’s Social, Language and Literacy Development*. Toronto: Hanen Centre Publication.

Bilagor

Bilaga 1. Observationsprotokoll

DET KOMMUNIKATIONSSTÖDJANDE KLASSRUMMET: OBSERVATIONSVERKTYG

- Observationsverktyget nedan är utformat för att användas för observationer i klassrum.
- Observationsverktyget kan användas i förskoleklass och i årskurs 1 och 2 i grundskolan.
- För att få ett representativt urval av ageranden/aktiviteter bör ett observationstillfälle vara en timme långt. Den första dimensionen, *Lärmiljö*, kan med fördel dokumenteras under en rast eller dylikt.
- Det rekommenderas att observationer sker under en reguljär lektion tidigt på förmiddagen.
- De tre dimensionerna dokumenteras som 'förekommande' eller 'icke förekommande' under observationstillfället. Vissa ageranden/aktiviteter ska dokumenteras som 'förekommande' och 'används under observationstillfället'.
- För dimensionerna *Lärtillfällen* och *Interaktioner* kan varje agerande/aktivitet dokumenteras maximalt 5 gånger under ett och samma observationstillfälle. Varje gång ett agerande/en aktivitet observeras ska det dokumenteras som en ny förekomst.

Den svenska versionen av observationsprotokollet är en översättning av den engelska förlagan Communication Supporting Classrooms Observation Tool (se <https://www.thecommunicationtrust.org.uk/>). Översättningen är gjord av docent Christian Waldmann. Den föreliggande versionen av observationsprotokollet har utvärderats i 20 klassrum i årskurs 1 av docent Christian Waldmann, professor Kirk Sullivan, FD Ingmarie Mellenius och professor Julie Dockrell i samarbete med speciallärarstuderenter vid Umeå universitet.

Kontaktperson: Christian Waldmann (christian.waldmann@lnu.se)

Ange följande referens till observationsverktyget: Waldmann, Christian, Julie Dockrell & Kirk PH Sullivan. 2016. Att stödja elevers talspråksutveckling: lärmiljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrummet. Presentation vid *ASLA-symposiet 2016: Språk och norm*. Uppsala, 21 april 2016.

Årskurs:

Antal elever:

Tidpunkt för observationen:

Längd på observationen i minuter:

LÄRMILJÖ

Denna dimension omfattar den fysiska miljön och lärandekontexten.

	Ej observerat	Observerat	Kommentarer
1			Klassrummet är utformat med en öppen planlösning.
2			Särskilda lärandemiljöer är tydligt avgränsade i klassrummet.
3			Särskilda lärandemiljöer är tydligt angivna med bilder/ord i klassrummet.
4			Det finns avskilda eller tysta utrymmen där eleverna kan ha vilostund eller delta i aktiviteter i mindre grupper. Dessa utrymmen är även mindre visuellt distraherande.
5			Elevernas arbeten visas upp och etiketteras på ett lämpligt sätt.
6			Vissa arbeten som eleverna gjort och andra saker som visas upp i klassrummet har inslag som inbjuder till kommentarer från eleverna.
7			Det finns särskilda utrymmen för bokaktiviteter.
8			Det finns särskilda utrymmen för literacyaktiviteter.
9			Bakgrundsljud hålls på en sådan nivå under hela observationstillfället att elever och lärare lätt kan höra varandra.
10			Tid mellan olika moment hanteras på ett effektivt sätt så att ljudnivån hålls nere och så att eleverna vet vad som kommer att komma.

11	Belysningen är god.			
12	Majoriteten av läranderesurserna och lärandematerialet är etiketterade med bilder/ord.			
13	Saker för fri lek är lättåtkomliga för eleverna eller väl inom synhåll för dem.			
14	Ett lämpligt urval av böcker är tillgängligt i utrymmen avsedda för bokaktiviteter (t.ex. traditionella sagor, tvåspråkiga böcker, en blandning av genrer och böcker som relaterar till elevernas egna erfarenheter).			
15	Faktaböcker, böcker om specifika ämnen eller intressen hos eleverna är tillgängliga också i andra lärandeutrymmen.			
16	Utomhuslek (om detta sker) inkluderar fiktiva rollekar.			
17	Pedagogiska leksaker, andra objekt (t.ex. verktyg) och föremål från naturen är tillgängliga.	Förekommer	Används	
18	Musikinstrument och andra saker att skapa ljud med (t.ex. skallror) är tillgängliga.	Förekommer	Används	
19	Utrymmen för rollek är tillgängliga.	Förekommer	Används	

Total poäng

/19

Kommentarer:

LÄRTILLFÄLLEN *Denna dimension omfattar de strukturerade möjligheterna till stödjande av språkutveckling i klassrummet.*

		Ej observerat	Observerat (5 gånger)					Kommentarer
1	Det sker arbete i mindre grupper under överseende av vuxen.							
2	Eleverna har möjlighet att delta i interaktiv bokläsning med en vuxen (t.ex. genom att få ställa frågor till texten, svara på frågor till texten, upprepa delar av texten m.m.).							
3	Eleverna har möjlighet att delta i strukturerade samtal med en vuxen.							
4	Eleverna har möjlighet att delta i strukturerade samtal med klasskamrater.							
5	Försök görs att aktivt inkludera alla elever i aktiviteter i mindre grupper.							

Total poäng /25 Kommentarer:

INTERAKTIONER *Denna dimension omfattar på vilket sätt vuxna i klassrummet talar med eleverna.*

		Ej observerat	Observerat (5 gånger)					Observerat bland alla lärare i klassrummet	Kommentarer
1	Vuxna använder elevernas namn för att få deras uppmärksamhet.								
2	Vuxna går ner till elevernas ögonhöjd när de interagerar med dem.								
3	Gester och vissa stödtecken används i interaktionen med eleverna.								
4	Vuxna använder symboler, bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden.								
5	Taltempo: Vuxna talar långsamt med eleverna och ger dem gott om tid att svara och modellerar turtagning i interaktionen.								
6	Pauser: Vuxna pausar förväntansfullt och ofta när de interagerar med eleverna för att uppmuntra dem att delta aktivt i samtal.								
7	Bekräftelse: Vuxna svarar på majoriteten av elevernas yttranden genom att bekräfta att de har förstått elevernas intentioner. Vuxna ignorerar inte elevernas försök till interaktion.								
8	Imitation: Vuxna imiterar och repeterar det som elever säger mer eller mindre exakt.								

9	Kommentarer: Vuxna kommenterar det som händer eller det som elever gör.								
10	Utvidgning: Vuxna repeterar det som eleverna säger och utvidgar deras yttranden syntaktiskt eller semantiskt.								
11	Etiketterande: Vuxna erbjuder etiketter för kända och nya handlingar/händelser, objekt och abstrakta fenomen (t.ex. känslor).								
12	Vuxna uppmuntrar elever till att använda nya ord när de talar.								
13	Öppna frågor: Vuxna ställer öppna frågor som utvidgar elevernas tänkande (t.ex. frågor som inleds med <i>vad, var, när, hur</i> och <i>varför</i>).								
14	Mallar: Vuxna erbjuder eleverna mallar/rutiner för att representera en aktivitet (t.ex. <i>Först går du fram till disken. Sen säger du 'Jag skulle vilja ha mjölk...'</i>) och engagerar eleverna i kända mallar/rutiner (t.ex. <i>Nu är det tid för samling. Vad gör vi först?</i>).								
15	Vuxna erbjuder elever olika alternativ (t.ex. <i>Vill du läsa en saga eller spela på datorn?</i>).								
16	Vuxna använder kontraster för att göra elever uppmärksamma på skillnader mellan olika ord och mellan olika syntaktiska strukturer.								

17	Vuxna agerar förebilder för ett språk som eleverna ännu inte själva producerar.																		
18	Turtagande uppmuntras.																		
19	Vuxna uppmärksammar och berömmar elevernas förmåga att lyssna.																		
20	Vuxna uppmärksammar och berömmar elevernas icke-verbala kommunikation.																		
Total poäng /100 Kommentarer:																			

Bilaga 2. Intervjuguide

Intervjufrågor till förskolechefer

1. *Berätta hur du ser på det pedagogiska uppdraget i förskolan, specifikt när det gäller barns språkutveckling.*
2. *Upplever du, utifrån ett arbetsledarperspektiv, att det finns sådant som kan försvåra eller hindra arbetet med barns språkutveckling på förskolan? Berätta.*
3. *Berätta om du, utifrån ett arbetsledarperspektiv, upplever ifall det finns saker som underlättar arbetet med barns språkutveckling på förskolan?*
4. *Hur bedömer du att intresset, motivationen och kompetensen ser ut när det gäller personalens arbete med språkutveckling på förskolan? Beskriv.*
5. *Är det något som du skulle vilja tillägga till det som du har berättat?*

Intervjufrågor till pedagoger

1. *Berätta hur du ser på det pedagogiska uppdraget i förskolan, specifikt när det gäller barns språkutveckling.*
2. *Berätta hur du brukar göra för att stötta och stimulera barns språkutveckling.*
3. *Upplever du att det finns sådant som kan försvåra eller hindra arbetet med barns språkutveckling på förskolan? Berätta.*
4. *Berätta om du upplever ifall det finns saker som underlättar arbetet med barns språkutveckling på förskolan?*
5. *Vad har du för erfarenhet av att stötta barn med språkliga svårigheter, till exempel språkstörning eller bristfällig svenska? Berätta.*
6. *Hur bedömer du att motivationen ser ut på förskolan och hos dig själv när det gäller att arbeta med språkutveckling på förskolan? Beskriv.*
7. *Finns det något som du skulle vilja ändra på när det gäller arbetet med språkutveckling på förskolan? Hur?*
8. *Är det något som du skulle vilja tillägga till det som du har berättat?*

ENKÄT

Nedan följer 23 påståenden. Svara genom att sätta kryss i den ruta som mest motsvarar din uppfattning om påståendet. Sätt endast ett kryss per påstående. I anslutning till varje påstående finns möjlighet att lämna en kommentar.

Tack för ditt bidrag!

1. *Som förskolepersonal kan man stimulera förskolebarns språkliga-kommunikativa utveckling.*

Instämmer inte alls Varken eller Instämmer helt och fullt

Kommentar:

2. *Att kommunicera med förskolebarn är lätt.*

Instämmer inte alls Varken eller Instämmer helt och fullt

Kommentar:

3. *Jag brukar jämföra tal och språk mellan barn i samma åldrar.*

Instämmer inte alls Varken eller Instämmer helt och fullt

Kommentar:

4. *Kommunikation med förskolebarn är en viktig uppgift för förskolepersonal.*

Instämmer inte alls Varken eller Instämmer helt och fullt

Kommentar:

5. *Förskolepersonal är förebilder för barn när det gäller tal och språk redan under barnets första levnadsår.*

Instämmer
inte alls Varken eller Instämmer
helt och fullt

Kommentar:

6. *Jag följer aktivt med i hur förskolebarnens språk utvecklas.*

Instämmer
inte alls Varken eller Instämmer
helt och fullt

Kommentar:

7. *Jag brukar prata med kollegor och andra vuxna om förskolebarnens språkliga utveckling.*

Instämmer
inte alls Varken eller Instämmer
helt och fullt

Kommentar:

8. *Jag vet inte vad jag ska göra för att främja förskolebarnens språkliga utveckling.*

Instämmer
inte alls Varken eller Instämmer
helt och fullt

Kommentar:

9. *Jag har klart för mig skillnaden mellan tal och språk.*

Instämmer
inte alls Varken eller Instämmer
helt och fullt

Kommentar:

10. Jag upplever att jag inte hinner med - i den utsträckning jag skulle vilja - att främja förskolebarnens språkliga utveckling.

Instämmer
inte alls Varken eller Instämmer
helt och fullt

Kommentar:

11. Jag använder speciella strategier/ särskilda sätt för att hjälpa förskolebarnen att utveckla språk och kommunikation.

Instämmer
inte alls Varken eller Instämmer
helt och fullt

Kommentar:

12. Att kommunicera med förskolebarn kräver både tid och energi.

Instämmer
inte alls Varken eller Instämmer
helt och fullt

Kommentar:

13. Det blir allt viktigare ju äldre ett barn blir att man stimulerar språkutvecklingen.

Instämmer
inte alls Varken eller Instämmer
helt och fullt

Kommentar:

14. Jag avsätter tid speciellt för språk-/kommunikationsfrämjande aktiviteter med barnen på förskolan.

Instämmer
inte alls Varken eller Instämmer
helt och fullt

Kommentar:

15. Att kommunicera med förskolebarn är ofta svårt.

Instämmer
inte alls Varken eller Instämmer
helt och fullt

Kommentar:

16. Jag har frågor om barns språkutveckling som jag skulle vilja ha svar på.

Instämmer
inte alls Varken eller Instämmer
helt och fullt

Kommentar:

17. Som förskolepersonal stimulerar man helt naturligt barns språkutveckling – i allmänhet behövs ingen särskild information om detta till personalen.

Instämmer
inte alls Varken eller Instämmer
helt och fullt

Kommentar:

22. Jag har klart för mig skillnaden mellan språk och kommunikation.

Instämmer inte alls Varken eller Instämmer helt och fullt

Kommentar: _____

23. Jag får det stöd jag behöver från kollegor och ledning i mitt arbete med barns språkutveckling.

Instämmer inte alls Varken eller Instämmer helt och fullt

Kommentar: _____

Datum: _____

Jag som har svarat på enkäten är (fyll i/ ringa in rätt alternativ):

förskollärare

barnskötare

annat: _____

Antal år i yrket: _____

Jag har arbetat på nuvarande arbetsplats (ange antal år eller månader): _____

Jag arbetar så här många procent av heltid: _____

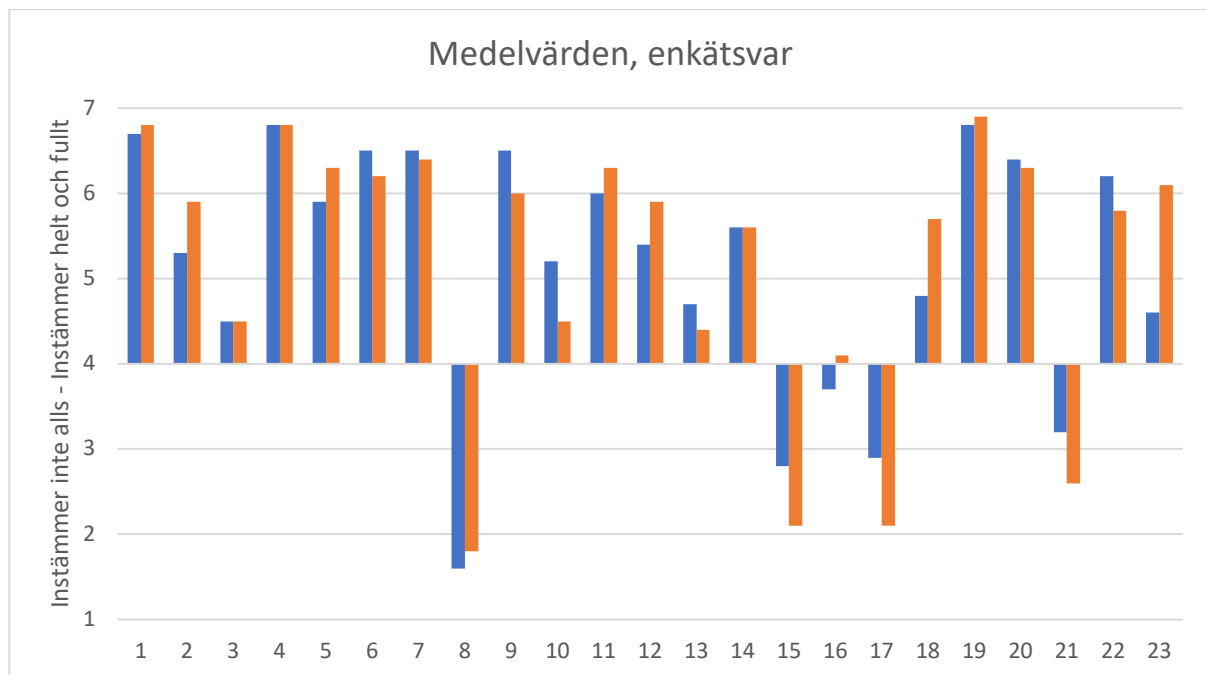
Jag pratar följande språk på arbetet: _____

Kommentarer (fortsätt gärna på annat papper vid behov):

Bilaga 4. Enkät svar

Enkäten består av 23 påståenden med 7 kryss-svarsalternativ på en horisontell linje, från ”instämmer inte alls” till ”instämmer helt och fullt”. I mitten finns svarsalternativet ”varken eller”.

För påståenden, se enkäten, bilaga 3.



Figur 1: Enkät svar (medelvärden) från personal (chefer och pedagoger) på förskolor med koppling till låga (blå) respektive höga (röda) resultat. Skillnader i svar finns endast gällande påstående 23, där medelvärde för svar från förskolor med koppling till höga poäng är 6,1 och för förskolor med koppling till låga poäng är 4,6. Skillnader för övriga påståenden <1.



Stockholms
universitet