



Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Specialpedagogers syn på pedagogers icke-verbala uttryck i utemiljön och dess betydelse för barn i språklig sårbarhet

*Special education coordinators view on teachers' non-verbal
expressions in the outdoor environment and its importance for children
in linguistic vulnerability*

Therese Granqvist
Linda Larsson

Specialpedagogexamen 90 hp

Slutseminarium 2024-01-09

Examinator: Kristian Lutz

Handledare: Anna-Karin Svensson

Förord

Vi är båda förskollärare med sammanlagt 45 års erfarenhet av förskolan. Våra gemensamma intressen för att kunna göra skillnad för barn i behov av särskilt stöd och för att främja inkludering ledde oss till en vidareutbildning till specialpedagoger. Våra studier går nu mot sitt slut och utbildningen har väckt många tankar om specialpedagogens roll och uppdrag i förskolan och vidare vilket stöd vi som yrkesverksamma specialpedagoger kan erbjuda pedagoger. Vi har båda bidragit lika mycket till texten. Förutom att vi till stor del bearbetat empiri och text tillsammans på biblioteket på Malmö universitet har vi använt oss av ett digitalt dokument, vilket har möjliggjort för oss båda att kontinuerligt kunna lägga till, ändra och redigera i den gemensamma texten. Observationer, intervjuer och dess transkribering har kunnat delats lika då vi genomfört vars hälften i varsin kommun. Bearbetning av empiri och analys har gjorts gemensamt. Vi vill tacka alla respondenter som deltagit i studien, utan er hade vi inte kunnat genomföra denna studie. Vi vill även tacka för den feedback vi kontinuerligt fått i handledningsgruppen samt tacka vår handledare Anna-Karin för det stöd vi fått under arbetets gång. Vi vill även tacka vår basgrupp som gjort hela studietiden fantastiskt givande, stödjande och rolig. Sist men inte minst vill vi tacka varandra för gott samarbete. Under arbetets gång har vi haft oerhört givande reflektioner och diskussioner, lite frustration och många skratt.

Therese Granqvist och **Linda Larsson**

Abstract

Granqvist, Therese & Larsson, Linda. (2024). *Specialpedagogers syn på pedagogers icke-verbala uttryck i utemiljön och dess betydelse för barn i språklig sårbarhet*. Specialpedagogprogrammet med profilen språk- och kommunikationsutveckling, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Studien förväntas bidra till ökad kunskap om specialpedagogens roll och uppdrag i förskolan och en ökad medvetenhet om vikten av pedagogers icke-verbala uttryck. Utifrån detta kan specialpedagogen tänkas anpassa sitt ledarskap i det pedagogiska arbetet som i sin tur kan skapa en mer stödjande miljö för alla barn i förskolan, oavsett behov av stöd i sin språkutveckling. Syftet med denna studie är att bidra till ökad kunskap om specialpedagogernas syn på språklig sårbarhet och det språkutvecklande arbetet i förskolans utemiljö, med fokus på pedagogers icke-verbala uttryck. Studien undersöker följande preciserade frågeställningar:

- Hur använder pedagoger icke-verbala uttryck i interaktion med barn i förskolans utemiljö?
- Vad är specialpedagogers uppfattningar om språklig sårbarhet?
- Hur ser specialpedagoger på sitt uppdrag när det gäller pedagogers icke-verbala uttryck som språkutvecklande förhållningssätt?

Mixade metoder i form av strukturerade observationer av kvantitativ ansats och semistrukturerade intervjuer av kvalitativ ansats har använts för insamling av empiri. Vidare har kvalitativ innehållsanalys använts för att bearbeta och analysera empirin. För att få en djupare förståelse har Batesons kommunikationsteori använts i analys av insamlad empiri och resultat. Studien tolkas även utifrån specialpedagogiska perspektiv, tidigare forskning samt utvald litteratur inom området.

I studien observerades tydliga skillnader i pedagogers delaktighet och inbjudan till interaktion med barnen i utemiljön, samt i deras användande av icke-verbala uttryck. Samtliga specialpedagoger anser att pedagogers icke-verbala uttryck på olika sätt kan främja och stötta barns språkutveckling i förskolan. Pedagogernas medvetenhet anses betydelsefull av specialpedagogerna. Studiens resultat indikerar att specialpedagogerna har en förväntan på att pedagogerna har förutsättningarna för att stötta barn i språklig sårbarhet. Studiens resultat visar även en osäkerhet hos specialpedagogerna om pedagogerna har uppfattat att den fortbildning de fått kring språkutveckling även kan praktiseras i utemiljön. Resultatet visar också på att specialpedagogerna anser att de är bekanta med begreppet språklig sårbarhet, men de definierar

begreppet utifrån olika perspektiv. Studien bidrar till en djupare förståelse för hur pedagogers icke-verbala uttryck kan påverka interaktioner i utemiljön och barns språkutveckling. Resultatet indikerar att pedagoger på grund av hinder i utemiljön får svårt att möta barnens behov vilket kan skapa konsekvenser för barn i språklig sårbarhet. Samverkan mellan specialpedagoger och pedagoger kan skapa en kunskapsbaserad miljö där handledning, feedback och reflektion spelar en central roll. Möjligheter och hinder i pedagogers interaktioner kan då belysas och anpassningar och strategier kan identifieras.

Genom att dela kunskaper och erfarenheter kan specialpedagoger och pedagoger sprida bästa praxis och kontinuerligt förbättra arbetet för inkluderande och tillgängliga miljöer som ett stöd i barns språkutveckling. Relaterat till styrdokument och studiens resultat förefaller specialpedagogens kunskap och medvetenhet om pedagogers icke-verbala uttryck betydelsefullt. Det är en viktig aspekt vid anpassning och utveckling av det språkutvecklande förhållningssättet som en del av lärmiljöerna i förskolan. Genom att specialpedagogen anpassar sitt ledarskap i det pedagogiska arbetet kan det skapas en stödjande miljö där barns olika språkutvecklingsbehov tas hänsyn till. Detta kan ses som en främjande åtgärd med målet att ge alla barn möjlighet att utveckla sina språkfärdigheter på bästa sätt. Vilket är särskilt betydelsefullt i strävan efter likvärdighet och för att undanröja hinder i lärmiljön, vilket examensordningen för specialpedagoger (Svensk Författningssamling, SFS, 2017:1111) också betonar. Relaterat till denna studie förefaller pedagogers icke-verbala uttryck vara betydelsefulla för barns språkliga utveckling i allmänhet och för barn i språklig sårbarhet i synnerhet. Det undersökta området anses därför betydelsefullt att beakta och reflektera över inför kommande yrkesroll som specialpedagog.

Nyckelord

Förskolans utemiljö, icke-verbala uttryck, interaktion, specialpedagog, språklig sårbarhet

Innehållsförteckning

INLEDNING	7
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	9
BEGREPP	9
<i>Icke-verbala uttryck</i>	<i>9</i>
<i>Interaktion och samspel</i>	<i>9</i>
<i>Språklig sårbarhet</i>	<i>10</i>
<i>Språkutvecklande förhållningssätt</i>	<i>10</i>
<i>Utemiljö</i>	<i>10</i>
TIDIGARE FORSKNING OCH LITTERATUR	11
ICKE-VERBALA UTTRYCK I INTERAKTION OCH SAMSPEL	11
RISKER MED ICKE-VERBALA UTTRYCK	12
SPRÅKLIG SÅRBARHET	12
INTERAKTIONER OCH SAMSPEL I UTEMILJÖN	13
PEDAGOGERS REFLEKTION OCH MEDVETENHET	14
SPECIALPEDAGOGENS YRKESROLL	14
TEORETISK FÖRANKRING OCH SPECIALPEDAGOGISKA PERSPEKTIV	17
KOMMUNIKATIONSTEORI	17
<i>Transaktioner - kommunikation ur ett relationsperspektiv</i>	<i>17</i>
<i>Analog kommunikation</i>	<i>18</i>
<i>Metakommunikation</i>	<i>18</i>
SPECIALPEDAGOGISKA PERSPEKTIV	19
METOD	21
METODVAL	21
URVALSGRUPP	22
PILOTSTUDIER	23
GENOMFÖRANDE	23
BEARBETNING OCH ANALYS	24
STUDIENS GILTIGHET OCH TROVÄRDIGHET	25
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	26
RESULTAT OCH ANALYS	27
OBSERVATIONER AV PEDAGOGERS ICKE-VERBALA UTTRYCK	27
<i>Delanalys</i>	<i>28</i>

ICKE-VERBALA UTTRYCK I INTERAKTION	29
<i>Delanalys</i>	30
PEDAGOGERS ENGAGEMANG OCH MEDVETENHET I UTEMILJÖN.....	30
<i>Delanalys</i>	32
SPRÅKLIG SÅRBARHET	32
<i>Delanalys</i>	33
SPECIALPEDAGOGENS ROLL OCH UPPDRAG.....	34
<i>Delanalys</i>	36
SAMMANFATTANDE ANALYS	37
DISKUSSION	38
RESULTATDISKUSSION	38
<i>Pedagogers icke-verbala uttryck</i>	38
<i>Uppfattningar om språklig sårbarhet</i>	39
<i>Uppdraget och icke-verbala uttryck som språk-utvecklande förhållningssätt</i>	39
METODDISKUSSION	41
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	42
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	43
REFERENSER	45
BILAGOR.....	50

Inledning

Som blivande specialpedagoger med särskilt intresse för barns språkutveckling ser vi en betydelse av kunskap om hur barns språk kan utvecklas i olika lärmiljöer i förskolan. Därför är det av intresse för oss att undersöka hur faktorer som pedagogernas icke-verbala uttryck i interaktion och samspel kan göra skillnad för barn i språklig sårbarhet i utemiljön. Vi har egna erfarenheter av att det finns kunskaper om lärmiljöns betydelse för barns språk- och kommunikationsutveckling hos pedagoger i förskolan. Detta kan tänkas vara en god förutsättning för barns språkutveckling då lärande sett utifrån ett helhetsperspektiv ligger till grund för ett proaktivt och kvalitativt arbete (Bruce m.fl., 2016). Egna erfarenheter visar också att betydelsen av icke-verbala uttryck i utemiljön sällan diskuteras eller inkluderas i fortbildningar eller pedagogiska diskussioner på arbetsplatsen och kunskapen inom området anses av oss vara otillräcklig.

Språk och kommunikation lyfts fram på flera ställen i Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018) som dessutom betonar pedagogens viktiga roll för barns språk- och kommunikationsutveckling. Även genom specialpedagogutbildningens profil *språk- och kommunikationsutveckling* har betydelsen av pedagogens bemötande för att främja barns språkutveckling och lärande särskilt betonats. Bland annat belyser Bruce (2020) pedagogens eget språk och kommunikation som det främsta arbetsredskapet för att utveckla barns språk. Utbildningen har fördjupat vårt intresse inom området och genom denna studie ges vi möjlighet att utforska och förstå mer om hur vi som blivande specialpedagoger kan stötta det pedagogiska arbetet för barn i språklig sårbarhet på bästa sätt.

Öhman (2022) menar att barns språkutveckling är något av det viktigaste i barns liv. I Hagens (2018) studie betonas betydelsen av den kunskap som förskolan ger barnet för deras framtida språk- och läsfärdigheter. Detta stöds av Burger (2010) som framhäver att förskolebarns språkutveckling kan ha en långsiktig inverkan som fortsätter att påverka barnens språkfärdigheter genom hela skoltiden. Dessutom påpekar Washington-Nortey m.fl. (2020) att barns tidiga språkutveckling spelar en betydande roll för deras akademiska framgång och sociala färdigheter både inom och utanför skolan. Ur dessa perspektiv kan språket tolkas som en nyckelkomponent för barns lärande och framgång, både i akademiska och sociala sammanhang genom livet. Norling och Sandberg (2015) lyfter att språkutveckling kan vara lika framgångsrikt i utemiljön som i innemiljön om pedagoger är engagerade i interaktioner med barnen. Egna erfarenheter visar däremot att interaktioner mellan pedagoger och barn görs förhållandevis sparsamt ute, vilket även forskning av Engdahl (2014) och Norling och Sandberg

(2015) bekräftar. Detta kan antas skapa hinder och utmaningar för barn i språklig sårbarhet då sättet pedagoger interagerar med dessa barn enligt Heimer och Ohlsson (2023) är särskilt betydelsefullt. Eftersom förskolans verksamhet under stora delar av dagen kan bedrivas utomhus kan det tänkas finnas risk för att barn i språklig sårbarhet inte får tillräckligt med stöd i sin språkutveckling under stora delar av dagen på förskolan.

Barns språkliga sårbarhet minskar enligt Ivarsson och Jälmbrant (2020) när pedagogen har stöd och strategier för att möta befintliga behov. Enligt examensordningen för specialpedagoger (SFS, 2017:1111) förväntas specialpedagogen leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet för att möta behoven hos alla barn. Specialpedagogen förväntas också identifiera och analysera hinder och svårigheter i olika lärmiljöer samt delta i förebyggande arbete för att undanröja dessa hinder. Specialpedagogens ledning av det pedagogiska arbetet kan därför anses göra skillnad och verka för inkludering för barn i språklig sårbarhet. Skolinspektionen (2017) lyfter dock att pedagoger i förskolan sällan får stöd och handledning när det gäller barn i behov av särskilt stöd utan diagnoser. Vilket kan tänkas leda till att alla barn i förskolan inte får stöttning utifrån sina språkutvecklingsbehov.

I Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018) betonas likvärdigheten och alla barns rätt till specialpedagogiska insatser, vilket innebär att förskolan ska sträva efter att erbjuda stöd och anpassningar för att främja varje barns utveckling och lärande, oavsett individuella behov. Specialpedagogens uppdrag är dock inte tydligt framskrivet i Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018) då yrkesrollen inte nämns. Där finns i stället ett fokus på att *alla* i förskolan har ett ansvar att uppmärksamma och stötta barns behov samt en betoning på rektorns särskilda ansvar som pedagogisk ledare. Enligt oss kan detta anses problematiskt eftersom det kan leda till oklarheter kring hur specialpedagogerna ska bidra till alla barns utveckling och lärande. Specialpedagogers syn på pedagogers icke-verbala uttryck som språkutvecklande förhållningssätt för barn i språklig sårbarhet samt deras syn på uppdraget inom området, kan således ses som ett intressant område att undersöka inför kommande yrkesroll.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att bidra till ökad kunskap om pedagogers icke-verbala uttryck i utemiljön. Syftet med denna studie är även att bidra till ökad kunskap om specialpedagogernas syn på språklig sårbarhet och på pedagogers icke-verbala uttryck som ett språkutvecklande arbetssätt i förskolans utemiljö.

Studien kommer att undersöka följande preciserade frågeställningar:

- Hur använder pedagoger icke-verbala uttryck i interaktion med barn i förskolans utemiljö?
- Vad är specialpedagogers uppfattningar om språklig sårbarhet?
- Hur ser specialpedagoger på sitt uppdrag när det gäller pedagogers icke-verbala uttryck som språkutvecklande förhållningssätt?

Begrepp

Nedan redovisas definitioner på de begrepp som används och återkommer i studien.

Icke-verbala uttryck

Icke-verbala uttryck kan användas som ett sätt att förmedla budskap. Med hjälp av mimik och kroppsspråk kan de icke-verbala uttrycken vara ett komplement till och ibland även ersätta det talade ordet (Jovanović & Zdravković, 2017). Icke-verbala uttryck i denna studie syftar till ögonkontakt, ansiktsuttryck, mimik, gester och övrigt kroppsspråk.

Interaktion och samspel

Studien tar avstamp i att interaktion mellan pedagog och barn ger förutsättningar för samspel. Samspel kan ses som ”ömsesidig, mänsklig kommunikation” (Berkhuizen, 2014, s. 6) och lyfts av Barton m.fl. (2006) som viktigt i barns språkutveckling. I denna studie observeras interaktions-kriterier, det vill säga specifika aspekter av icke-verbal interaktion och icke-samspel från pedagog till barn i förskolans utemiljö. Detta görs med fokus både på frekvensen och på vilket sätt pedagogerna interagerar med barn.

Språklig sårbarhet

Den språkliga förmågan hos individer varierar och språklig sårbarhet uppstår, enligt Bruce m.fl. (2016) i en obalans mellan en individs språkliga förmåga och omgivningens krav och förväntningar. Både arv och miljö kan vara faktorer som samverkar vilket påverkar sårbarheten i olika situationer. Språklig sårbarhet är ett begrepp som öppnar upp för pedagogikens och lärmiljöns viktiga roll. Om pedagoger är medvetna om den språkliga sårbarheten kan lärande för alla barn enligt författarna möjliggöras. I denna studie ligger fokus på pedagogernas icke-verbala uttryck i interaktioner och samspel med barn som befinner sig i utemiljön. Därmed finns det ingen vetenskap om barnens språkliga behov och/eller sårbarheter i denna studie.

Språkutvecklande förhållningssätt

Med språkutvecklande förhållningssätt menas att pedagoger på förskolan skapar en lärmiljö där barn omges av ett mångsidigt och varierat språk, där utbildningen organiseras på ett sätt som främjar den språkliga utvecklingen hos alla barn (Puskás & Björk-Willén, 2017). I denna studie anses pedagogernas icke-verbala uttryck vara en del av ett språkutvecklande förhållningssätt.

Utemiljö

Utevistelse kan utgöra en stor del av tiden på förskolan (Björklid, 2005; Engdahl, 2014; Tallberg Broman, 2015), vilket kan innebära att stora delar av barnens förskoletid spenderas i utemiljön. Studiens observationer sker i de aktuella förskolornas utemiljö som är förskolornas egna utegårdar och gränsar till förskolornas byggnader. I denna studie är förskolans utemiljö en känd plats för de observerade pedagogerna och för de barn som vistades där vid observationerna.

Tidigare forskning och litteratur

I följande kapitel presenteras tidigare forskning som är relevant för studiens område. Forskningen om språklig sårbarhet är begränsad och för att öka relevansen har utvald litteratur använts.

Icke-verbala uttryck i interaktion och samspel

Relaterat till White (2020) förefaller pedagogers interaktion med barn vara av stor betydelse. Barn som får delta i och uppleva många interaktioner presterar enligt författaren bättre, är mer engagerade i lärande och tenderar att tycka mer om sin utbildning. En viktig faktor enligt författaren är att pedagoger är nära och engagerade och tar sig tid att dra nytta av de små, oväntade ögonblicken med barnen. Genom att vara närvarande och engagerade i interaktioner kan pedagoger enligt författaren främja barns utveckling.

Utifrån forskning relaterat till lärares uppfattningar av Ayesha m.fl. (2011), Benzer (2012) samt Ghaffar Shah m.fl. (2022) förefaller pedagogers icke-verbala uttryck i interaktion vara en effektiv kommunikationsmetod. Detta eftersom de kan bidra till en bättre inlärningsmiljö och på olika sätt spela en viktig roll i barns och elevers utbildning. Icke-verbala uttryck såsom ansiktsuttryck, ögonkontakt, gester och handrörelser har i studierna identifierats som viktiga kommunikationsmetoder då de kan förstärka budskap och skapa en positiv inlärningsmiljö. Jusslin m.fl. (2022) diskuterar begreppet kroppsligt lärande, där kroppen och kognitionen samspelar med varandra och med omgivningen. Aktiviteter som involverar detta samspel anses vara viktiga för lärandet. Till exempel kan användningen av gester, ansiktsuttryck och kroppsspråk vara effektiva strategier för att underlätta samtal genom att förtydliga betydelsen av det verbala. Författarna framhåller att användningen av kroppen som stöd i språkundervisningen kan vara en effektiv metod som främjar barns språklärande och stödjer språkförståelse och ordförrådsutveckling. Särskilt för barn i förskoleåldern anses pedagogens kroppsspråk vara viktigt eftersom dessa barn ofta fokuserar på vad pedagogen kommunicerar med sin kropp. Även Thompson (2014) påpekar att gester och handrörelser kan förtydliga språklig information och spela en betydande roll i undervisningen. Författaren lyfter dess positiva inverkan på barns och elevers språkinläring då det kan hjälpa till att öka förståelsen och minnesinlagringen. Iqbal och Naeem Butt (2011) framhåller att icke-verbala uttryck bidrar till ökat välbefinnande i gruppen och bidrar till en atmosfär av tillit och förståelse.

Relaterat till forskning av Ayesha m.fl. (2011), McIntyre m.fl. (2020) samt Mundle och Smith (2013) förefaller ögonkontakt mellan pedagog och barn vara betydelsefullt. McIntyre m.fl. (2020) beskriver i sin studie att ögonkontakt är en källa till att fånga uppmärksamhet samt visa vänlighet och gemenskap. Ju mer ögonkontakt som lärarna har med eleverna, desto mer interaktion blir det mellan dem. Ayesha m.fl. (2011) nämner att ögonkontakten förstärker undervisning och elevers inläring samt bidrar till en starkare koppling mellan lärare och elever. Vilket kan främja elevers förståelse och bidra till en inkluderande lärmiljö. White (2020) betonar specifikt den positiva effekten av endast ögonkontakt i interaktionen. Relaterat till Joyosinghe m.fl. (1997) kan avståndet mellan lärare och elever påverka interaktionens kvalitet. Författarna fann i sin studie att nära kontakt i ögonhöjd gav eleverna fler möjligheter till ögonkontakt och ökad interaktion. Eleverna i studien uttryckte att de inte kände tillräcklig interaktion när avståndet för ögonkontakt ökade. Även Mundle och Smith (2013) framhäver vikten av att kroppen befinner sig i ögonhöjd i relation till den personen en interagerar med, för att underlätta en effektiv kommunikation och skapa en känsla av närhet och jämlikhet.

Risker med icke-verbala uttryck

Ayesha m.fl. (2011) och Heimer och Ohlsson (2023) betonar att icke-verbala uttryck i undervisning kan ha både positiva och negativa effekter. Enligt Heimer och Ohlsson (2023) kan pedagogers adekvata användning av kroppsspråk underlätta för barns förståelse av kommunikation. Författarna belyser att det är av vikt att pedagogens ansiktsuttryck och kroppsspråk är samstämt med intentionen för att inte skapa förvirring hos barnet. Enligt Ayesha m.fl. (2011) finns det risker med ögonkontakt. Om pedagogen endast riktar ögonkontakt mot vissa utvalda barn kan det skapa uppfattningar om orättvisa och favorisering samt kan få andra barn att känna sig negligerade eller mindre värdefulla i gruppen. Studien visar att elever som inte söker ögonkontakt riskerar att känna sig mindre delaktiga och att deras behov inte uppmärksammas, vilket kan påverka deras självförtroende och motivation.

Språklig sårbarhet

Både arv och miljö kan enligt Bruce m.fl. (2016) påverka den språkliga förmågan hos individer. Dessa faktorer samverkar vilket gör att sårbarheten kan variera i olika sammanhang och olika situationer som individen hamnar i. Språklig sårbarhet uppstår alltså enligt författarna i en obalans mellan en individs språkliga förmåga och omgivningens krav och förväntningar. Språklig sårbarhet är ett större begrepp som enligt författarna öppnar upp för vikten av den

aktuella pedagogiken och lärmiljöns roll. Hanssen (2018) menar att det sker färre interaktioner mellan pedagoger och barn som befinner sig i någon form av språklig svårighet. Dessa barn kan enligt författaren också tänkas ha större svårigheter med att själva söka interaktioner med pedagoger. Bruce m.fl. (2016) menar att ett språk i förskolan kan bidra till att utmana och stimulera men kan även bli ett hinder i barns lärande och utveckling. Författarna menar vidare att om pedagoger har insikt kring hur sårbarhet kan uppstå behöver sårbarheten inte resultera i något problematiskt. Sårbarheten blir i stället något att ta hänsyn till och som kan utveckla pedagogiken. Heimer och Ohlsson (2023) nämner också barn i språklig sårbarhet och menar att det är extra viktigt som pedagog att anpassa sin kommunikation i möte med barn som av någon anledning är i behov av språkligt stöd. Bruce m.fl. (2016) menar att det är pedagogernas skyldigheter att möjliggöra ett lärande för alla barn i förskolan. Genom att fokusera på pedagogiken och bemötande kan förskolan enligt författarna stimulera och stödja barns språkliga utveckling.

Interaktioner och samspel i utemiljön

Enligt Engdahl (2014) kan utevistelse utgöra en stor del av ett barns tid på förskolan. Norling och Sandberg (2015) lyfter att språkutveckling kan vara lika framgångsrikt i utemiljön som i innemiljön om pedagoger är engagerade i interaktioner med barnen. Engdahl (2014) och Norling och Sandberg (2015) bekräftar dock att pedagoger har större distans och avstånd till barnen när de är utomhus, vilket Norling och Sandberg (2015) menar kan påverka barns språkutveckling. Engdahl (2014) lyfter att "fri lek" och barns rätt till inflytande över sin vardag anses av pedagogerna vara värdefullt för barns utveckling. Enligt författaren strävar pedagogerna efter att tillgodose barnens behov av självständig lek samtidigt som de anser att det är viktigt att vara närvarande och vägledande för att stödja varje barn individuellt. Detta dilemma kan enligt författaren påverka pedagogernas interaktion och samspel med barnen i utemiljön vilket kan göra pedagogerna mer passiva i sin roll. Detta bekräftas av Norling och Sandberg (2015) som lyfter att det finns pedagoger som tar en mer passiv roll i stället för att se sig själv som ett redskap för språkutveckling. De menar att utemiljön som en arena för språk och kommunikation ofta är underskattad då många pedagoger inte reflekterar över utemiljön som en lärandemiljö. Författarna menar vidare att det finns ett gap mellan pedagogernas kompetens och förhållningssätt utifrån främjandet av barns språkutveckling i utemiljön. Även Hagen (2016) berör detta och menar att det finns en betydande lucka på kunskap inom många förskolor gällande att stödja och förebygga för barn i språklig sårbarhet. Dessutom blir det

synligt i studien av Lindqvist (2011) att det finns brister på kompetens hos pedagogerna när det gäller att kunna bemöta alla barns olika behov.

Pedagogers reflektion och medvetenhet

Lärarna i Ayesha m.fl. (2011), Benzer (2012) samt Thompsons (2014) studier ser reflektioner kring sina icke-verbala uttryck som en viktig del av sitt arbete och behovet av att lärare får möjligheter till reflektion lyfts i studierna. Reflektioner över den egna användningen av icke-verbala uttryck och hur de påverkar eleverna anses av författarna förbättra undervisningen. Både Benzer (2012) och Thompson (2014) lyfter att ett kontinuerligt reflekterande är betydelsefullt för att identifiera styrkor och utvecklingsområden och menar att reflektion kan bidra till bättre undervisning och mer effektiv inlärningsmiljö. Thompson (2014) anser att reflektion är betydelsefullt då det ger lärarna möjlighet till att analysera och utvärdera sin användning av kroppsspråk i undervisningen. Genom att vara medvetna om vilka gester som används och genom att utvärdera deras effektivitet kan pedagoger anpassa och förbättra sina icke-verbala uttryck för att stödja elevernas förståelse och inläring. Jusslin m.fl. (2022) menar att pedagoger medvetet kan använda sitt kroppsspråk för att stödja barns lärande. Detta stöds av Ayesha m.fl. (2011) och Iqbal och Naeem Butt (2011) som menar att pedagogers medvetenhet om sin egen icke-verbala kommunikation är betydelsefull för att stödja och främja barn och elevers lärande. Genom att använda icke-verbal kommunikation på ett medvetet sätt kan pedagoger skapa en mer engagerande och effektiv utemiljö. Bruce m.fl. (2016) betonar vikten av pedagogernas kunskaper om språkutveckling för att kunna ge rätt stöd till barnen. Pedagogernas språkliga medvetenhet samt förförståelse framhävs och betonas som extra viktig. Medvetenheten är också enligt Iqbal och Naeem Butt (2011) betydelsefull eftersom barn befinner sig på olika utvecklingsnivåer och har olika behov. Pedagoger som är medvetna om sina egna icke-verbala uttryck kan anpassa sig till barns individuella behov vilket främjar deras inläring och progression samt bidrar till en positiv och stödjande lärmiljö. Vidare menar Heimer och Ohlsson (2023) att pedagogernas medvetande om den egna kommunikationen måste vara hög och att den bör anpassas efter enskilda barns behov.

Specialpedagogens yrkesroll

Göransson m.fl. (2015) och Ahlefeldt Nisser (2014) betonar att specialpedagogens yrkesroll varierar i praktiken. Författarna lyfter att både anställningsform och hur yrkesrollen praktiseras i stor utsträckning varierar och har betydelse för omfattningen och de arbetsuppgifter som

specialpedagogen har kontroll över. Det förekommer att specialpedagoger har svårigheter med att hävda professionen inom vissa områden i verksamheterna. Detta beror på att arbetsuppgifterna tolkas på olika sätt vilket påverkar att yrkesrollen ofta praktiseras på ett mer traditionellt sätt. Enligt författarna finns det också en brist på forskning som undersöker effekterna av specialpedagogens arbete i förhållande till barn med olika svårigheter. Även Ahlefeld Nisser (2014) lyfter problematiken kring olika föreställningar av specialpedagogens uppdrag och hur detta påverkar den pedagogiska praktiken inom förskolan. Vikten av att klargöra vad specialpedagogik kan vara och innebär betonas av författaren. För att navigera i detta behövs en tolkning av uppdraget och vad som ingår i specialpedagogens ansvar. I Lindqvists (2011) studie anser majoriteten av rektorerna och pedagogerna att specialpedagogen bör ha det största pedagogiska inflytandet när det gäller att hantera barns olika svårigheter. Både rektorer och pedagoger i studien anser att barns brister och hemförhållanden är orsaker till att barn är i svårigheter. Rektorerna lyfter inte brister hos pedagoger eller lärmiljön som orsaker till att barn hamnar i svårigheter trots att detta enligt författaren är sådant som en rektor kan påverka.

Ivarsson och Jälmlbrant (2020) betonar att pedagoger behöver stöd och strategier i deras möten med barnen. Durkin och Conti-Ramsden (2010) menar att bristande stöttning kan påverka barns självkänsla och självförtroende negativt. Detta eftersom det kan bidra till att barnen upplever att språket blir ett hinder som blir för svårt att övervinna. När pedagoger och specialpedagoger samarbetar kan det enligt Lindsay och Dockrell (2012) ge barn i språklig sårbarhet större möjligheter till stöttning. Även Alghazo och Alkhazaleh (2021) lyfter samverkan som en viktig roll för att kunna möta alla barns behov. Författarna betonar att kommunikationen är en av de viktigaste faktorerna för en fungerande samverkan och en väl utvecklande lärmiljö. Nordberg och Jakobsson (2021) menar att det behövs insatser för att stötta pedagoger att hålla sig uppdaterade med nya kunskaper och kompetenser i förskolan. Författarna betonar dock att samverkan mellan pedagoger och specialpedagoger i förskolan oftast bara sker när det gäller barn i behov av särskilt stöd. Benzer (2012) och Ghaffar Shah m.fl. (2022) lyfter i sina studier behovet av fortbildning inom icke-verbala uttryck för att skapa en engagerande inlärningsmiljö. Lärare i Benzers (2012) studie upplever avsaknad av utbildning i kroppsspråk, särskilt i början av sin karriär. De önskar mer handledning och fortbildning för att kunna använda icke-verbala uttryck på ett effektivt sätt i lärmiljön samt för att lära sig hur de kan använda kroppsspråk och icke-verbala tekniker för att öka elevernas motivation. Jacobson och Westermarks (2017) kartläggning visade att det finns behov av mer

kunskap om vilken typ av fortbildning som behövs för att kunna arbeta med barn och elever i språklig sårbarhet.

Studien av Göransson m.fl. (2015) visar att utvecklingsarbete inte är ett vanligt förekommande arbetsområde för specialpedagoger. Det mest förekommande var enligt författarna rådgivande och samverkande uppgifter. Enligt Ahlefeld Nissers (2014) studie innebär specialpedagogens uppdrag främst att arbeta förebyggande. Studien lyfter fram rollen som ett övergripande uppdrag genom att vara delaktig i arbete kring likvärdighet och inkludering. Kvalificerade samtal med ledningen och arbetslaget är också vanliga i uppdraget. Vidare är även utveckling av lärmiljöer och handledning vanliga arbetsuppgifter för specialpedagoger. Skapandet av samtalsarenor på olika nivåer kan främja förståelse för varandras roller och uppdrag. Detta menar författaren vidare kan vara ett sätt att skapa en medvetenhet och förståelse för varandras roller och uppdrag.

Enligt Bladini (2004) betonas handledning som en viktig del i att stödja pedagoger i deras yrkesroll. Författaren framhäver att handledning är en komplex process och beskrivs som ett verktyg för påverkansprocesser. Rådgivning, reflektion och feedback är också kopplade till handledningsuppdraget. Handledning ses enligt författaren som en del av professionsutveckling där den som blir handledd får möjligheter att utvecklas, utmanas och få stöd i sin yrkesroll. Ahlefeld Nisser (2014) betonar att om specialpedagogik tar avstamp i kommunikationsteori skapas möjligheter och förutsättningar för barns utveckling utifrån ett inkluderande perspektiv.

Teoretisk förankring och specialpedagogiska perspektiv

I följande kapitel beskrivs Batesons systemteoretiska förståelse för kommunikation samt teorins relevanta begrepp för studien. Kapitlet kompletteras med specialpedagogiska perspektiv.

Kommunikationsteori

I Batesons (2000) kommunikationsteori kan allt beteende i interaktion mellan människor tolkas som kommunikation. Författaren menar att individen är en aktiv deltagare i interaktionen och att det är omöjligt att vara en objektiv observatör utifrån. I interaktion överförs budskap, såsom förmedling av känslor och tankar, mellan människor vilket ger en omedelbar återkoppling. Både sändaren och mottagaren filtrerar enligt författaren informationen som kommuniceras. Budskapen förmedlas och filtreras därför både medvetet och omedvetet. Mottagarens tolkning av budskapet skapar sedan en upplevelse och påverkar individen på något sätt.

Enligt Bateson (2000) menar vi inte alltid det vi ger uttryck för, antingen medvetet eller omedvetet. Dessa dubbla budskap benämns som paradoxala signaler eller dubbelbindning och anses av författaren vara ett dilemma i kommunikationen, där två eller flera meddelanden motsäger varandra. Vidare är vi människor medvetna om hur andra förmedlar något men att vi sällan är medvetna om *vad* eller *hur* vi själva kommunicerar med andra. Författaren belyser att även den tysta personen förmedlar ett budskap till omgivningen då även det som inte sägs blir lyssnat till. Jensen och Ulleberg (2013) tar upp att kommunikation i Batesons kommunikationsteori är mer än bara ord och inkluderar även tolkningar och kroppsuttryck.

Transaktioner - kommunikation ur ett relationsperspektiv

Jensen och Ulleberg (2013) nämner transaktionsmodellen. Modellen bygger på Batesons kommunikationsteori och fokuserar på hur människor skickar och tar emot transaktioner i sin kommunikation. En viktig poäng i transaktionsmodellen är att relationen mellan parterna, som i denna studie är barn och pedagoger, spelar en avgörande roll. I transaktionsmodellen beskrivs kommunikation som en ömsesidig process där både sändare och mottagare är viktiga för tolkningen och meningsskapandet. Det är enligt författarna en cirkulär process utan någon klar början eller slut. När pedagoger och barn skickar och tar emot transaktioner skapas en dialog där tolkning och meningsskapande sker. Barn och pedagoger tolkar och skapar aktivt mening i budskapet för att förstå varandra bättre. Parterna är en del av det relationella och kommunikativa sammanhanget. Det som händer mellan barn och pedagoger idag påverkas av

deras tidigare interaktioner, samspel och erfarenheter. Författarna betonar också att det är viktigt att analysera och tolka budskapet utifrån den kontext som kommunikationen sker i eftersom förståelsen av budskapet påverkas av dess sammanhang. Enligt Bateson (refererad i Öquist, 2003) finns inte system som fysiska objekt. De handlar mer om vår uppfattning och betraktande av saker och händelser än om deras faktiska existens. Olika människor kan enligt författaren ha olika erfarenheter, uppfattningar och perspektiv och tolkar därför system på olika sätt.

Analog kommunikation

Bateson (2000) menar att det parallellt med verbal kommunikation ständigt förmedlas icke-verbal kommunikation som påverkar hur budskap tolkas. Dessa två former av kommunikation samverkar, påverkar och förstås enligt författaren i relation till varandra. Den icke-verbala kommunikationen nämner Bateson som analog och är enligt Jensen och Ulleberg (2013) personlig, kopplad till relation, mångtydig och tolkas intuitivt och ordlöst. Enligt författarna är den kulturella kontexten även av betydelse för de analoga uttrycken då de tolkas olika utifrån tradition och kultur. Bateson (2000) definierar begreppet analog kommunikation som en mångtydig kommunikation vilken kan tolkas olika av mottagaren. Analoga budskap kan inkludera mimik, pauser, ansiktsuttryck, gester och övrigt kroppsspråk och författaren framhåller att de alltid är närvarande mellan människan och omvärlden.

Metakommunikation

Bateson (1976) förklarar metakommunikation som en speciell typ av kommunikation där människan inte bara uppfattar det som sägs, utan även tolkar gester och mimik. Det handlar om att kunna förstå det som sägs mellan raderna och fånga helheten i ett samtal. För att uppnå metakommunikation behövs medvetenhet om hur mottagaren kommer att tolka en viss handling. När detta sker ökar chanserna för samförstånd. Bateson (1976) menar att metakommunikation är en aktivitet där vi interagerar bland annat genom handlingar och gester. Detta sociala samspel som uppstår i interaktionen anses vara betydelsefullt för barns utveckling och lärande. För att interaktion ska kunna utvecklas är det enligt författaren viktigt att de inblandade har förmåga att förstå och tolka varandras budskap.

Specialpedagogiska perspektiv

Ahlberg (2015) förklarar att specialpedagogiska insatser kan betraktas utifrån olika perspektiv och kan kopplas till de olika uppfattningar som finns kring ett barns svårigheter. Ett av perspektiven är enligt författaren det relationella perspektivet, där mötet mellan barnet och lärmiljön ses som en viktig faktor för att förstå och adressera barns eventuella svårigheter. Aspelin och Persson (2011) betonar att ett relationellt perspektiv på pedagogik och lärande hör ihop med språklig sårbarhet. Det relationella perspektivet kan även enligt Bruce m.fl. (2016) anses ge en helhetsbild av hur barn kan stöttas i deras språkliga utveckling och kan tänkas bidra till en mer holistisk förståelse av hur förskolan kan stödja barn i språklig sårbarhet. Inom det relationella perspektivet ligger fokus enligt Nilholm (2005) inte bara på barnet utan även på lärmiljön, sociala förhållanden och maktförhållanden. Detta perspektiv innebär ett ifrågasättande av traditionella specialpedagogiska insatser och i letar stället efter orsaker till förskoleproblem utanför barnet. Det är enligt författaren en kritisk syn som betonar vikten av att betrakta helheten och de olika faktorer som kan påverka barns lärande.

Persson (2019) diskuterar både det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet. Dessa perspektiv kan ses som två olika sätt att förstå och tolka situationer och relationer. Båda perspektiven har enligt författaren sina fördelar och utmaningar och det är viktigt att vara medveten om dem för att kunna navigera genom olika situationer på ett balanserat sätt. I det kategoriska perspektivet, som Persson (2019) menar är det vanligaste perspektivet i utbildningssystemet, riktas specialpedagogiska åtgärder direkt mot de svårigheter som individen anses vara född med eller är påverkad av på grund av hemförhållanden. Detta kan enligt författaren ses som en mer individinriktad syn där barnet ansvarar för sina egna svårigheter. Detta traditionella, individualistiska perspektiv fokuserar enligt Nilholm (2005) på att lägga orsaken till barnets svårigheter hos barnet. Författaren menar att omgivningen strävar efter att kunna hitta metoder som kan stötta barnet utifrån deras problem. Då det fokuserar på att kompensera barnets brister nämner Nilholm (2020) detta perspektiv som det kompensatoriska perspektivet. Nilholm (2020) tar även upp dilemmaperspektivet och dess relevans inom utbildningssystemet. Det handlar om de krav och förväntningar som finns och hur de kan leda till svåra valsituationer där det inte finns ett rätt eller fel val. Författaren beskriver att verksamheten och pedagogerna står inför utmaningen att göra val och fatta beslut baserat på de dilemman som uppstår i spänningsfältet. Det grundläggande dilemmat inom utbildningssystemet är att sträva efter att ge likvärdig utbildning till alla barn, även om deras förutsättningar och behov ser olika ut. Det uppstår enligt författaren ett dilemma då utbildningssystemet ska ge barn gemensamma värderingar och kunskaper samtidigt som

systemet ska kunna hantera alla barns olikheter. När det handlar om dilemman kan det sällan tänkas finnas en enkel lösning för utbildningssystemet att ta till. I stället är ansatsen enligt Nilholm (2005) att skapa en jämvikt och balans inom de olika motsättningarna.

Ahlberg (2015) lyfter även att de olika specialpedagogiska perspektiven inte kan utesluta varandra och betonar att de alla samexisterar och tillsammans utgör det specialpedagogiska fältet. Detta innebär enligt författaren att de olika uppfattningar som finns kring ett barns svårigheter kan finnas i flera perspektiv beroende på vilken utgångspunkt som används.

Metod

I följande kapitel redovisas studiens metodval, urval, pilotstudier samt genomförande. Vidare beskrivs även hur empirin bearbetats och analyserats med hjälp av kvalitativ innehållsanalys. Kapitlet avslutas med studiens trovärdighet och giltighet samt forskningsetiska principer.

Metodval

I denna studie används *mixade metoder* utifrån en kvantitativ ansats med strukturerade observationer och en kvalitativ ansats med semistrukturerade intervjuer. För att få en uppfattning om pedagogernas icke-verbala uttryck är studiens observationer en utgångspunkt. Observationerna kompletterades med intervjuer för att få en mer nyanserad och djupare insikt av det undersökta området med stöd i Bryman (2018). Fördelen med mixade metoder är enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) att den belyser ett fenomen ur olika synvinklar. Observationer på en grupp pedagoger kan därför tänkas kartlägga fenomen och vara en del av ett underlag till en intervjuguide för intervjuer med specialpedagoger.

Ejlertsson (2005) menar att observationer sparar tid från organisering och avkodning av svar, vilket kan anses som fördel i denna studie då tidsramar fanns att ta hänsyn till. I studien användes strukturerade observationer med stöd i Bryman (2018) för att på ett systematiskt sätt kunna registrera fenomen i interaktioner och samspel, som i denna studie är pedagogers icke-verbala uttryck. Ett observationsprotokoll (bilaga 1) användes för att dokumentera insamlad empiri, inspirerat av Dockrells m.fl. (2015) observationsverktyg, Communication Supporting Classrooms Observation Tool (CSCOT), och dess betoning på interaktioner. Utifrån studiens syfte och frågeställningar valdes relevanta delar av CSCOT:s interaktioner ut och redigerades för att passa in i förskolans kontext. Systemet för att registrera observationer bör enligt Bryman (2018) vara lätt att använda, vilket i denna studie kunde möjliggöras genom att inspireras av ett befintligt och redan beprövat observationsprotokoll. Som observatör intogs en bakgrundsroll för att kunna observera iakttagelser av interaktioner och samspel som uppstod i utemiljön, utan att vara delaktig i vad som pågick. Detta följer principerna för icke-deltagande observationer enligt Bryman (2018).

Att intervjua i forskningssyfte är enligt Kvale och Brinkmann (2014) en kunskapsproducerande verksamhet. För att ta reda på specialpedagogers syn på området är det med stöd av Eriksson Barajas m.fl. (2013) en fördel med kvalitativa forskningsmetoder. Detta eftersom de syftar till att få en djupare förståelse för frågeställningarna med syftet att visa på

mönster och sammanhang. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) kan en intervjuguide som är utformad utifrån specifika frågeställningar och teman ge respondenterna möjlighet att beskriva sina upplevelser av de fenomen som efterfrågas. Utifrån studiens syfte, preciserade frågeställningar och till viss del tidigare resultat av genomförda observationer utarbetades en intervjuguide med 21 förutbestämda frågor med förslag på eventuella följdfrågor (bilaga 2). Då semistrukturerade intervjuer relaterat till Bryman (2018) kan inkludera möjligheten att ställa relevanta följdfrågor eller be om vidareutveckling av svar ansågs denna metod vara lämplig för studien. Intervjuer har även fördelen, menar Larsen (2018), att minska risken för bortfall jämfört med exempelvis en enkät som skickas ut eftersom respondenterna träffas personligen.

Urvalsgrupp

Enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) är det viktigt att tänka på att valda urvalsstrategier används så att de genererar information som är förenliga med studiens preciserade frågeställningar. Genom tidigare kontakter i specialpedagogutbildningen och i tidigare yrkesliv fanns det redan tilltänkta respondenter som kunde väljas ut för denna studie. Relaterat till Bryman (2018) sker då ett bekvämlighetsurval.

Utemiljöerna är en del av arbetsplatsen för observationernas respondenter och urvalet innefattar både förskollärare och barnskötare som arbetar på förskolorna. I denna studie benämns alla deltagare som *pedagoger*, oavsett utbildningsnivå. Detta eftersom uppdraget för att skapa förutsättningar för barns språkutveckling gäller *alla* som arbetar i förskolan. De respondenter som blev utvalda för observationerna blev enligt Bryman (2018) slumpmässigt utvalda eftersom urvalet innefattade de pedagoger som vid tidpunkterna befann sig i utemiljön.

Respondenterna som valts ut för intervjuer är alla specialpedagoger som är verksamma inom förskolan (bilaga 3). Två av specialpedagogerna arbetar kommunövergripande och två är stationerade på förskolor under en egen rektor. För att få en viss variation i intervju svaren och med strävan att undvika att en viss kultur blev dominerande valdes respondenter från två olika kommuner ut till studien. Specialpedagogerna som intervjuats arbetar i respektive kommun där observationerna genomförts. Utifrån Eriksson Barajas m.fl. (2013) gjordes då ett strategiskt urval vilket kan bidra till en större förståelse för det studerade området genom ett bredare perspektiv.

Pilotstudier

Pilotstudier genomfördes med observationer på två förskolor och intervju med en specialpedagog. Detta gjordes för att se om observationsprotokollet och intervjuguiden var passande och lämpliga utifrån studiens syfte och preciserade frågeställningar. Bryman (2018) menar att en pilotstudie kan vara användbar för att synliggöra möjliga svårigheter med metodval och frågor i studien. Efter genomförda pilotstudier diskuterades behov av justeringar. I observationsprotokollet togs ett fenomen som ansågs vara överflödigt utifrån syfte och frågeställningarna bort, ett justerades och ett fenomen lades till. I intervjuguiden ändrades ordningsföljden då någon fråga visade sig passa bättre i samband med en annan fråga och två frågor lades till. Eftersom båda pilotstudierna håller sig inom de tilltänkta urvalsgrupperna, pedagoger och specialpedagoger inom förskolans verksamhet, kan studiens trovärdighet relaterat till Bryman (2018) antas öka.

Genomförande

Inför studien kontaktades först de tilltänkta rektorerna. Efter deras godkännande mejlades ett passivt samtycke (bilaga 4) ut till alla pedagogerna på de aktuella förskolorna och en första kontakt gjordes med de tilltänkta specialpedagogerna. Dagar för observationer och tider för intervjuer bokades.

Studien avgränsades till observationer i förskolornas utemiljö under förmiddag och eftermiddag i sammanlagt 11 timmar och 45 minuter. En markering skrevs in i protokollet efter respektive fenomen när detta observerades. Korta anteckningar som kunde vara av relevans för studien skrevs ner i anslutning till respektive fenomen, till exempel vilken typ av uttryck som observerades och i vilket sammanhang det skedde i. Under 30 minuter observerades en pedagog i taget utifrån observationsprotokollet. Sammanlagt observerades 22 pedagoger i deras utemiljö, elva stycken på varje förskola. Vid några tillfällen var den observerade pedagogen vänd från observatören samt följde med ett barn in. Vid dessa tillfällen förlängdes tiden så att den totala tiden för observationen ändå blev 30 minuter. Observationerna ägde rum den 2023.11.13 och 2023.11.15 under både förmiddag och eftermiddag.

Intervjuerna genomfördes i ett lugnt och enskilt rum där endast respondent och intervjuare deltog. Intervjuerna tog plats i en, för respondenten, redan känd miljö då de genomfördes på respondenternas respektive arbetsplats. Förutom en intervju som genomfördes digitalt via Zoom på grund av sjukdom och skedde då i respondentens hemmiljö. För att respondenterna aktivt skulle ta ställning till om de fortfarande ville medverka i intervjun samt om de godkände

att deras röster spelades in, krävdes ett godkännande i form av deras underskrift på samtyckesblanketten (bilaga 5). Vid intervjun som skedde digitalt gavs först ett muntligt samtycke och blanketten blev underskriven efter sjukdom. Totalt genomfördes intervjuer med fyra specialpedagoger. Respondenterna fick veta syftet med intervjun och att intervjuguiden även innefattar frågor utifrån vad som blivit synligt i genomförda observationer. Alla frågor i intervjuguiden ställdes till respondenterna vid intervjuerna och det ställdes även några kompletterande följdfrågor baserat på respondenternas svar. Detta tillvägagångssätt kan enligt Bryman (2018) bidra till en ökad och fördjupad förståelse av respondenternas perspektiv. Författaren lyfter att intervjuer fungerar bäst om samtalen i intervjuerna spelas in. Därför valdes det att alla intervjuerna i studien blev inspelade och inspelningarna förvarades på säkert sätt enligt forskningsetiska principer.

Bearbetning och analys

Insamlad empiri av observationer synliggjordes statistiskt i tabell och diagram och kan antas ge underlag för att få syn på likheter och skillnader. De undersökta fenomenen jämfördes i en digital tabell utifrån antal skedda interaktioner på förskola A, på förskola B och totalt på båda förskolorna samt antal pedagoger som gjorde en viss interaktion på förskola A, på förskola B och totalt på båda förskolorna (bilaga 6). Resultatet fördes sedan över i ett digitalt stapeldiagram i Excel för att synliggöra likheter, skillnader och eventuella mönster mellan de observerade fenomenen, pedagoger och förskolor (bilaga 7). Det sammanställda resultatet av observationerna integrerades till viss del i den planerade intervjuguiden och kompletterades med frågor som skulle ställas under de kommande intervjuerna med specialpedagogerna. Denna kombination av kvantitativa observationer och kvalitativa intervjuer kan enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) bidra till ny kunskap inom ett område.

Enligt Larsen (2018) behövs transkribering göras exakt och ordagrant för att bidra till högre trovärdighet. Vid transkriberingarna av inspelningarna användes inledningsvis dikteringsfunktionen i Word för att omvandla samtalen till text. Därefter redigerades texten med hjälp av att lyssna ordagrant på samtliga samtal för att på så sätt säkerställa att dikteringen inte blivit felaktig. Ord som betonades extra av respondenterna skrevs kursivt. De transkriberade samtalen lästes igenom ett flertal gånger för att få en helhet av innehållet. Vid varje genomgång av transkriberingarna gjordes markeringar utifrån studiens syfte samt delar som kunde bidra till att beskriva innehållet på ett mer detaljerat sätt. Markerade citat och teman kopplades sedan till studiens preciserade frågeställningar. Detta tillvägagångssätt kan antas hjälpa till att skapa en starkare koppling mellan insamlad empiri och syftet med studien.

Samtliga transkriberingar sammanställdes vidare gemensamt och delades upp efter frågeställningarna och följdfrågor i intervjuguiden. Detta gjorde det lättare att kunna urskilja likheter och skillnader mellan det innehåll och de teman som hittats. Varje respondent blev färgmarkerad för att tydliggöra vem som sagt vad och respondenten gavs en förkortning. De citat som valdes ut i studien har redigerats för att underlätta läsningen.

Utifrån de sammanställda transkriberingarna analyserades markeringarna utifrån kvalitativ innehållsanalys. På ett systematiskt sätt kunde empirin utifrån Eriksson Barajas m.fl. (2013) klassificeras för att lättare kunna identifiera och beskriva innehållet och synliga teman. Detta har också varit till hjälp för att lättare kunna identifiera innehållet, se likheter och skillnader samt hitta gemensamma teman när intervjuerna jämfördes. Markeringarna utifrån transkriberingarna skrevs in i en digital analysmodell inspirerad av Graneheim och Lundman (2004) som kallas kodning (se exempel, bilaga 8). Detta hjälpte till att begränsa mängden empiri samt att utesluta det som inte var relevant för studien. Markeringarna innehållsanalyserades med hjälp av kodning utifrån meningsinnehåll där olika teman färgmarkerades. Analysmodellen gav översikt och möjliggjorde en mer fokuserad koncentration på innehållet och tolkningen av eventuella underliggande tankar, något Bryman (2018) menar är nödvändigt för att även utforska det som inte uttalas. Utifrån koncentrerat fokus på innehållet, tolkningar och kodningar kunde det identifieras olika underteman. Underteman jämfördes med studiens preciserade frågeställningar och på vilket sätt de kunde besvara dessa. Utifrån kvalitativ innehållsanalys och underteman identifierades sammanlagt fyra teman: *icke-verbala uttryck i interaktion, pedagogers engagemang och medvetenhet i utemiljön, språklig sårbarhet* samt *specialpedagogens roll och uppdrag*.

Studiens giltighet och trovärdighet

Enligt Ahlberg (2009) beror giltigheten i en studie på om det som ska mätas blir mätt på ett korrekt sätt, samt om den empiri och de resultat som samlas in representerar det fenomen som ska studeras. Eventuella behov av att justera studiens fenomen har utifrån detta perspektiv behandlats efter pilotstudien samt diskuterats genom hela studien. Bryman (2018) nämner trovärdighet utifrån ett måtts stabilitet. Då två observatörer kan antas ha olika förhållningssätt mot det som mäts kan detta anses påverka studiens trovärdighet negativt. Av denna anledning justerades observationsprotokollet efter pilotstudien och möjliga tolkningar av det som mättes diskuterades genom hela studien. Observationsprotokollet visades inte för respondenterna i samband med observationerna eftersom det kunde antas finnas en risk att det kunde påverka

resultatet. Eriksson Barajas m.fl. (2013) lyfter att det är viktigt att intervjufrågorna är väl formulerade och därför fanns det en medvetenhet om att frågor inte ställdes så att de kunde missförstås av respondenterna eller kunde leda till slentrianmässiga svar. Pilotstudien gav i denna studie en möjlighet till reflektion kring hur frågorna kunde justeras och omformuleras så risken för detta i största mån kunde undvikas. Trovärdighet är viktigt i en studie och författarna till denna studie har haft en medvetenhet om att urvalet och därmed resultatet inte är representativt för pedagoger eller specialpedagoger som yrkesroll. Empirin från studien är i begränsad mängd och är troligen i viss mån unik för de förskolor och de kommuner där respondenterna observerades och intervjuades. Detta stöds även av Larsen (2018) som menar att det inte går att generalisera resultat genom en kvalitativ undersökning. Analysen kan inte heller tänkas generaliseras eller replikeras, då det i en annan kommun finns stor möjlighet att analysen visar på annat resultat, vilket också stöds av Bryman (2018).

Etiska överväganden

Inför och genom hela studien har Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet* tagits del av och förhållits till. Inledningsvis mejlades ett missivbrev med information om syftet med studien och att deltagandet var frivilligt till samtliga deltagare i studien. Då observationerna genomfördes under arbetstid, inom ramen av ordinarie arbetsuppgifter och eftersom rektorerna godkände studien, kan det enligt Vetenskapsrådet (2017) vara gångbart med ett passivt samtycke. Detta innebär att deltagarna behövde höra av sig till någon av författarna till denna studie vid en önskan om att inte delta. Observationernas anonymitet innebar att inga personuppgifter registrerats, vilket kan anses fördelaktigt utifrån konfidentialitetskravet. När det gäller att spela in röster under intervjuer måste detta i relation till Vetenskapsrådet (2017) beaktas som en behandling av personuppgifter. Det ska behandlas på ett korrekt sätt, vara relevant för ändamålet samt inte bevaras eller lagras längre än nödvändigt. För att respondenterna aktivt skulle ta ställning till om de ville medverka i intervjun så krävdes ett godkännande i form av underskrift på samtyckesblanketten. Genom studien fanns det en medvetenhet om att det var av vikt att respondenterna blev informerade om hur allt material skulle användas och missivbrevet beskrev därför även hur och till vad empirin kommer att användas och förvaras samt att den kommer att raderas efter examensarbetets godkännande. Detta utifrån nyttjandekravet som säger att samtliga insamlade uppgifter endast får användas i vetenskapligt ändamål.

Resultat och analys

Inledningsvis redovisas observationerna följt av en delanalys. Följt av studiens resultat utifrån följande teman: icke-verbala uttryck i interaktion, pedagogers engagemang och medvetenhet i utemiljön, språklig sårbarhet samt specialpedagogens roll och uppdrag. Varje tema följs av en delanalys. Kapitlet avslutas med en sammanfattande analys.

Observationer av pedagogers icke-verbala uttryck

Observationerna visar skillnader i hur pedagoger använder icke-verbala uttryck i interaktion och samspel med barnen (bilaga 6 och 7). Tidvis skedde det få interaktioner mellan pedagoger och barn och fysiska avstånd mellan barn och pedagoger kunde genomgående observeras. Det observerades skillnader i pedagogernas ansiktsuttryck, från neutral till uttrycksfull mimik. Observationerna visar även skillnader i pedagogernas antal interaktioner med barnen. Pedagoger med "milda uttryck", såsom leende och inbjudande kroppsspråk, hade tydligt fler interaktioner med barn än pedagoger med neutrala eller "hårda uttryck", såsom spända ansiktsuttryck, armar i kors och bortvänt ansikte. Det blev också synliga skillnader i hur pedagogerna förstärkte sitt verbala språk med icke-verbala uttryck. De flesta pedagogerna förstärkte vid några tillfällen sitt verbala språk, dock var det ett mindre antal pedagoger som stod för den största delen av antalet icke-verbala förstärkningar. Som förstärkning observerades det främst mimik, skakningar på huvudet för att betona ett nej, leende, nickningar, TAKK-tecken, pekningar och tummen upp. Vid ett tillfälle observerades en pedagog som vände sig bort från ett barn som upplevdes intensivt i sitt samspel.

Observationerna visade att nästan alla pedagoger vid något eller flera tillfällen inte besvarade barns försök till interaktion. I några av fallen berodde det på att pedagogen var upptagen av interaktion med andra barn medans i flera av fallen berodde det på att pedagogerna var upptagna med att interagera med andra pedagoger. Barnens försök till interaktion skilde sig åt. Några barn kallade på pedagogerna eller tog fysisk kontakt genom att dra i pedagogens kläder eller händer. Medans några barn tog initiativ till interaktion genom att stå nära eller följa efter en pedagog. På båda förskolorna fanns det barn som grät och sökte ögonkontakt med pedagoger som inte blev uppmärksammade. Den främsta typen av icke-besvarade interaktionsinviit var från barn som endast sökte ögonkontakt med pedagog. I observationerna blev det även synligt att mindre än hälften av ögonkontakten mellan pedagog och barn skedde i ögonhöjd med barnen. Interaktion i barns ögonhöjd skedde främst genom att pedagogerna

satte sig på huk eller på knä, att de satt på en bänk eller på sandlådekanten samt att de böjde sig ner mot barns ögonhöjd. Detta upplevdes dock svårt att räkna exakt eftersom pedagogerna vid några tillfällen interagerade med flera barn samtidigt.

Delanalys

Skillnaderna i antal interaktioner samt i hur pedagogerna uttrycker sig, förstärker och använder icke-verbala uttryck i deras interaktioner med barnen kan anses vara bekymmersamt för barn i språklig sårbarhet. Dels på grund av att avstånd kan göra pedagogerna otillgängliga, vilket relaterat till White (2020) förefaller stämma. Dels för att dessa barn behöver stöttning i sin språkutveckling samtidigt som de har tendens till att dra sig undan och inte själva söka interaktion, vilket Hanssen (2018) belyser. Observationerna visar att pedagogerna tidvis interagerar sparsamt med barnen. Avståndet mellan pedagogerna och barnen kan relaterat till Norling och Sandberg (2015) vara ett hinder i barns språkutveckling. Detta avstånd kan utifrån Engdahl (2014) bero på det dilemma som författaren reflekterar över. Observationerna visar stundtals passiva pedagoger, som inte är engagerade i interaktion och samspel med barn. Detta kan antas vara särskilt bekymmersamt för barn i språklig sårbarhet då det relaterat till White (2020) och Norling och Sandberg (2015) förefaller skapa hinder för dessa barns språkutveckling. Passiva pedagoger kan även vara särskilt problematiskt i mötet med barn i språklig sårbarhet utifrån Heimer och Ohlsson (2023).

Barns initiativ till interaktion med pedagoger skedde främst genom att söka ögonkontakt. Det var också denna typ av interaktion som till största del inte uppmärksammades och bemöttes av pedagogerna. Detta kan vara bekymmersamt då barn relaterat till Ayesha m.fl. (2011) riskerar uppleva negativa konsekvenser av att bli ignorerad. Observationerna indikerar att barn sällan får ögonkontakt i ögonhöjd med pedagogerna under sin tid i förskolans utemiljö. Vilket kan innebära att barnen går miste om de positiva effekterna av ögonkontakt, vilket både Joyosinghe m.fl. (1997) och Mundle och Smith (2013) diskuterar.

Pedagogers icke-verbala uttryck tolkas olika av olika barn utifrån Bateson (2000). Pedagogernas och barnens tidigare erfarenheter av interaktion med varandra påverkar hur de tolkar varandra, och varken barn eller pedagog kan utifrån kommunikationsteorin därför anses vara objektiva i interaktionen. Variationerna i pedagogers icke-verbala uttryck förefaller bekymmersamt för barn i språklig sårbarhet. Skillnaderna kan leda till otydlighet eftersom barn tolkar pedagogers ansiktsuttryck, kroppsspråk och tystnad vilket sedan skapar reaktioner hos barnen. Relationen mellan barn och pedagoger kan också påverka hur kommunikationen uppfattas. Det som barnet upplevt tidigare med pedagogen kan antas spela roll för deras

interaktion idag och i framtiden. Pedagogerna på förskolan kan betraktas som del av samma system som barnen de interagerar med. Relaterat till Bateson (2000) är det dock inte självklart sanningen eftersom systemet bygger på egna uppfattningar och tolkningar. Barnen kan således antas ha annan uppfattning om verkligheten än pedagogerna i våra observationer, och deras tolkning av "samma" interaktion kan därför vara olika.

Icke-verbala uttryck i interaktion

Specialpedagogerna betonar att det är betydelsefullt för pedagoger att på olika sätt förstärka sitt verbala språk med sitt kroppsspråk. SP2 nämner: "Allt som förstärker, både med mimik och kroppsspråk, ger tydlighet och att det är ju bra för barnet." SP1 säger:

Alltså det är ju jättebetydelsefullt, både kroppsspråket, men även att man tecknar, visar med grimaser och med hela kroppsspråket. Alltså hur du står eller att du går ner i deras höjd. Det är jätte, jätteviktigt för jag tror också att barnen direkt kan läsa av om du har en positiv inställning eller inte.

SP4 lyfter att skillnaden mellan pedagogers användning av icke-verbala uttryck som förstärkning till sitt verbala språk, kan påverka barns möjligheter att få stöd i sin språkutveckling, och bör enligt hen beaktas för att skapa en gynnsam miljö för alla barns språkliga framsteg. Hen säger: "Jag tänker att det blir ju färre tillfällen för vissa av dessa barn att känna sig inkluderade. De är i behov av att man förstärker icke-verbalt. Man berövar dem på det de behöver." Att säga något verbalt och samtidigt visa något annat med ansiktsuttrycket kan enligt specialpedagogerna ha en negativ påverkan på barnet. SP4 menar att det är av betydelse för barns trygghet och SP1 framhåller dess betydande inverkan och förklarar:

Just när du är i språklig sårbarhet så har du också mycket svårare att uppfatta eftersom man kanske inte förstår det talade, alltså det verbala som du säger till barnet. Och säger du då något positivt och visar med hela kroppen något negativt, så blir ju barnet jätteförvirrad. För då förstår de inte, vad det är du menar, så det är superviktigt.

SP3 resonerar kring att mindre än hälften av ögonkontakten mellan pedagog och barn skedde i ögonhöjd med barnet och menar att avstånd mellan barn och pedagog påverkar interaktionen och gör dig otillgänglig som pedagog. Hens respons när hen tog del av observationsresultatet är starkt: "Jag är förfärad! Alltså, jag tror, jag tänker att det är så basic. När jag vill ha kontakt med någon så går jag ner i ögonhöjd." SP4 lyfter betydelsen av ögonkontakt i barnhöjd för barn i språklig sårbarhet och säger: "Då bjuder jag inte in, jag gör mig inte tillgänglig som pedagog.

Detta är extra viktigt för barn som är i språklig sårbarhet.” SP4 menar att avståndet skapar en distans till barnet.

Delanalys

Specialpedagogerna betonar vikten av att pedagoger använder icke-verbala uttryck i interaktion med barn eftersom det förstärker och tydliggör språket. Detta stöds i tidigare forskning av Ayesha m.fl. (2011), Iqbal och Naeem Butt (2011), Benzer (2012), Thompson (2014), McIntyre m.fl. (2020), White (2020) samt Ghaffar Shah m.fl. (2022). Specialpedagogerna resonerar kring pedagogers ansiktsuttryck och betonar betydelsen av att hålla verbala och icke-verbala budskap samstämmiga för att inte skapa förvirring hos barnet, vilket stöds av Heimer och Ohlsson (2023). Det kan även anses vara betydelsefullt eftersom det kan påverka barns upplevelse av interaktion och samspel negativt relaterat till Batesons (2000) syn på motsägelsefulla budskap och paradoxala signaler. Specialpedagogerna menar att pedagogers motsägelsefulla budskap kan påverka barns trygghet vilket kan relateras till Iqbal och Naeem Butts (2011) syn på betydelsen av icke-verbala uttryck för välbefinnande i gruppen. Specialpedagogerna pratar även om ögonkontakt i ögonhöjd som en grundläggande kunskap för tillgängliga interaktioner och dess betydelse för barn i språklig sårbarhet, vilket relaterat till Joyosinghe m.fl. (1997) och Mundle och Smiths (2013) studier stämmer överens.

Pedagogers engagemang och medvetenhet i utemiljön

Att hantera en stor yta och många barn kan enligt specialpedagogerna vara en utmaning och pedagogerna kan ibland behöva kommunicera och reflektera tillsammans. Dessa faktorer kan enligt specialpedagogerna påverka pedagogernas förmåga att uppmärksamma och tolka barns signaler. Enligt specialpedagogerna är det av betydelse att pedagoger är medvetna om barnens försök till interaktion och att de samtidigt är medvetna om hinder i utemiljön. Specialpedagogerna lyfter att barn i språklig sårbarhet oftast inte söker uppmärksamhet självmant och att det finns risker med att pedagogerna missar deras försök till interaktion. SP4 menar att barnet då kan uppleva en känsla av att inte bli sedd för den man är. SP3 reflekterar över orsakerna till att barns interaktions-inviter ignoreras:

Det är klart att det påverkar det här barnet som just nu vill prata. Där räcker vi inte riktigt till, tänker jag. Barn i språklig sårbarhet, när de kommer, behöver man lyssna på dem. För man kanske missar det där tillfället annars. Det är ett dilemma, för att dom propsar inte på.

Specialpedagogerna anser att pedagogernas kunskaper om betydelsen av deras icke-verbala uttryck i interaktion med barn är tillräckliga, samt att de har förutsättningar för att stötta barns språkutveckling. SP4 resonerar: "Jag anser att de har absolut tillräckligt med verktyg och resurser ute, därför att interaktion, ingen budget i hela världen kan påverka min interaktion eller icke-interaktion med barnen." Specialpedagogerna lyfter att bristande medvetenhet påverkar pedagogernas förhållningssätt. Detta anses vara en anledning till att de verktyg och redskap som pedagoger har, och som används inomhus i det språkutvecklande arbetet, ofta glöms bort i utemiljön. SP1 säger:

Jag tänker nog att där är många pedagoger som kanske har kunskapen, men de använder den inte utomhus. Alltså de tänker inte på samma sätt som de tänker inne. Att, man inte plockar med det, man har den kunskapen som man har och det förhållningssättet. Hur man möter barnen inne, tror jag inte man plockar med sig ut.

Specialpedagogerna reflekterar kring observationernas resultat. SP2 och SP3 pratar om varför barn interagerar olika mycket med olika pedagoger. De nämner båda att det krävs ett engagemang där barnet känner en kontakt i interaktionen och samspelet. SP2 säger: "Jag tänker att är man engagerad och är med barnen, då smittas de ju av det och vill interagera mer." Specialpedagogerna anser att få interaktioner kan bli ett hinder för barns språkutveckling och kan skapa konsekvenser för barn i språklig sårbarhet. SP1 reflekterar kring skillnader i pedagogers interaktion med barn i utemiljön: "Alltså jag tänker att det är sorgligt att höra att det är så stor skillnad. Och att man behöver göra personalen medveten om att det är väldigt, väldigt viktigt hur du utstrålar." SP4 menar att det betyder jättemycket och förklarar: "Många interaktioner är allt, därför att de här barnen behöver fler repetitioner av saker och ting. Så ju färre gånger vuxna interagerar med mig desto färre antal tillfällen får jag att träna mitt språk." Att det inte sker tillräckligt många interaktioner utomhus, menar SP3 är ett bekymmer för barn i språklig sårbarhet: "Som jag sa tidigare, att många flyr undan. Då får de inte den här betydelsefulla interaktionen, så jag tycker att det är ett problem." SP2 är inne på samma spår: "Ja, där får man ju vara lite jobbig som pedagog också, för många av de barnen kanske inte väljer att ligga på och ta kontakt. Utan det är vi som får vara vakna, tänker jag." Specialpedagogerna nämner att pedagogernas interaktion och samspel inte alltid anpassas efter barns behov. SP4 pratar om barn i språklig sårbarhet som ofta hamnar i konflikt och säger: "För att hantera fri lek, som ställer krav på många förmågor, är pedagogerna viktiga, där är de ibland steget efter. Jag tror att man tänker att barnen kan mer än vad de faktiskt kan" och betonar vikten av att pedagoger anpassar sin interaktion utifrån enskilda barns behov.

Delanalys

Betydelsen av att pedagogerna är medvetna om hinder i utemiljön för att kunna uppmärksamma och tolka barns signaler och behov nämns av specialpedagogerna i intervjuerna. De erfar att pedagogernas interaktion inte alltid anpassas efter barnens behov vilket relaterat till forskning av Ayeshas m.fl. (2011), Heimer och Ohlsson (2023), Iqbal och Naeem Butt (2011) samt av Jusslin m.fl. (2022) kan tänkas bero på brister i pedagogers medvetenhet inom området. Specialpedagogernas arbetserfarenheter belyser även en diskrepans mellan pedagogers kunskaper och deras språkutvecklande förhållningssätt i förskolan, vilket kan relateras till tidigare forskning av Lindqvist (2011), Norling och Sandberg (2015) samt Hagen (2018). Det framkommer genom intervjuerna att bristande medvetenhet hos pedagoger ses som en orsak till att deras resurser inte alltid används på bästa sätt utomhus. Pedagogernas engagemang i interaktion och samspel med barnen anses av specialpedagogerna smitta av sig på barnen och bidrar till kontakt i interaktioner. Specialpedagogerna anser att få interaktioner kan bli ett hinder för barns språkutveckling i allmänhet och att bristande engagemang hos pedagoger i utemiljön kan ha en negativ inverkan på barns språkutveckling, vilket kan relateras till Norling och Sandbergs (2015) studie. Specialpedagogerna nämner att barn i språklig sårbarhet tenderar att söka färre interaktioner och att pedagogers passivitet i utemiljön därför kan vara ett särskilt hinder för dessa barns språkutveckling. Vilket kan stödjas i Hanssens (2018) studie. Utifrån Batesons (2000) analoga kommunikation förefaller det viktigt att pedagogerna har förmåga att förstå och tolka de budskap som förmedlas av barnen i interaktion och samspel. Det kan också antas vara viktigt att pedagogerna är medvetna om att de, även omedvetet, förmedlar analoga budskap till barnen. En bristande medvetenhet inom detta område hos pedagogerna kan antas leda till olika tolkningar och påverka relationen mellan barn och pedagog. Metakommunikationen kan ur Batesons (1976) perspektiv således spela en betydelsefull roll i pedagogernas interaktion och samspel med barnen på förskolan.

Språklig sårbarhet

Specialpedagogerna anser att de är bekanta med begreppet språklig sårbarhet. SP1 förklarar begreppet: ”Jag definierar det med att det är barn som är i en barngrupp som inte riktigt följer den normala språkliga utvecklingen liksom och hamnar i språklig sårbarhet för att de inte får det stöd de behöver i gruppen.” SP2 anser: ”Nej, men dom barnen som inte kan kommunicera fullt ut verbalt.” Specialpedagogerna anser att barn i språklig sårbarhet är barn som har någon form av språklig svårighet som påverkar deras förmåga att uttrycka sig. SP3 och SP4 kopplar även språklig sårbarhet till olika kognitiva och fonologiska svårigheter. Både SP2 och SP4

lyfter i det sammanhang att barnet hamnar i underläge, utanförskap och exkludering. SP4 menar att barn i språklig sårbarhet är beroende av de vuxna som finns runt omkring och betonar hur skört det är för dessa barn. SP4 förklarar vidare när barn är i språklig sårbarhet: ”När man ser att det påverkar dem, både socialt och kognitivt för att man inte kan ta till sig information.” SP3 och SP4 nämner miljön och pedagogernas betydelse för barn i språklig sårbarhet och att sårbarheten är kontextuell. De lyfter vikten av att pedagogerna ser och är uppmärksamma på barns svårigheter och sedan anpassar miljön och bemötande utifrån det. SP3 beskriver:

Det är inte säkert man är i språklig sårbarhet, så att det handlar ju lite om det här att *se*. Inte att leta efter svårigheter men att man inte missar det. För många barn, de blir experter på att undvika situationer. Det är väldigt lätt att missa vissa av de här barnen för att de tycker det är så jobbigt. Så det behöver inte vara någon speciell diagnos.

SP3 betonar även vikten av att diskutera barnens sårbarhet i arbetslaget. SP4 lyfter förskolans samling som fenomen och menar att det för barnet kan vara situationsbundet eftersom alla barn inte har förmåga att ta till sig information i en samling.

Delanalys

Specialpedagogerna definierar begreppet språklig sårbarhet olika. Gemensamt anses begreppet innebära barn i någon form av språklig svårighet. Detta stämmer delvis överens med hur Bruce m.fl. (2016) definierar begreppet och kan relateras till vad Lindqvists (2011) studie visar. Däremot nämner ingen av specialpedagogerna att alla barn kan hamna i språklig sårbarhet på grund av omgivningens krav och förväntningar. Detta kan relateras till Bateson (2000) och de ständiga medvetna och omedvetna interaktioner som sker. Det ger intryck av att specialpedagogerna har olika perspektiv när det gäller barns svårigheter i sitt lärande, vilket kan relateras till Ahlbergs (2015) uppfattning. Specialpedagogerna menar att det till viss del handlar om barn som har språkliga svårigheter med fokus på barn *med* svårigheter vilket kan relateras till Persson (2019) som ett kategoriskt perspektiv där barnet är bärare av svårigheten. Resultatet visar dock att SP3 och SP4 även nämner miljön och pedagogernas betydelse vilket kan ge intryck av att de även ser på barn i språklig sårbarhet utifrån ett relationellt perspektiv, som Nilholm (2005), Ahlberg (2015), Bruce m.fl. (2016) samt Persson (2019) lyfter. Det ger därför ett intryck av att specialpedagogerna kan ha svårt att avgöra var problemet ligger i att kunna möta alla barns olikheter, vilket skulle kunna relateras till Nilholms (2020) dilemmaperspektiv.

Specialpedagogens roll och uppdrag

Specialpedagogerna anser att alla pedagoger har förutsättningarna för att stötta barn i språklig sårbarhet men betonar att pedagogerna inte har fått någon fortbildning kring språkutveckling när det gäller specifikt utomhus. SP4 lyfter att engagemanget för att fortbildning sprids vidare och praktiseras ligger på de personer på förskolan som tilldelats rollen som språkbyggare. Både SP4 och SP3 anser att fortbildning är en ledningsfråga och nämner rektorns ansvar. SP3 lyfter:

Pedagogerna måste förstå den här kunskapen. Vi ska arbeta hela dagen med den kunskapen så att det är mycket pedagogrelaterat och ledningsstöd, alltså. Rektorererna kan ju göra mycket, med det här också. Ser man att pedagogerna står och pratar med varandra ute, att det är fri lek, då får man ju göra något åt det.

SP3 anser att det är olika från pedagog till pedagog men upplever generellt att pedagoger arbetar med barns språkutveckling mer i innemiljön. SP4 nämner kulturens betydelse och problematiserar olika normer på förskolan:

Man får inte vara för duktig, man får inte vara för engagerad. Nej, då bryter man ju normen. Som jag sa så har en förskola en viss kultur, om man börjar interagera då visar man ju att det borde andra också göra och då hamnar man ju lite utanför. Så att det finns förskolor som har en lite mer av kultur, att vi leker och leker och leker.

SP3 lyfter handledning med pedagoger och är den enda av specialpedagogerna som betonar vikten av att pedagoger diskuterar och reflekterar kring barn i arbetslaget. Hen säger: "Så det gäller att vara på där och verkligen diskutera. Är det här barnet i svårigheter och vilka situationer är det svårigheter?" När det gäller hur specialpedagogen hade kunnat gå vidare utifrån vad som blev synligt utifrån studiens observationer anser SP2:

Ja, men jag hade nog gjort nån sorts sammanställning och faktiskt bara presenterat fakta. Nu har jag varit ute och har haft fokus på detta. Det här har jag sett, det här är fakta liksom och sen så tror jag nog, dela upp dem i grupper och så diskussionsfrågor. Hur tänker vi kring detta? Och vad kan vi göra? Det hade jag nog gjort. Jag tror folk är helt omedvetna, att man behöver väcka dem. Får man nåt sånt så får man ju gå tillbaka till sig själv. Hur gör jag?

SP3 menar att det är svårare med interaktioner och samspel i utemiljön och nämner att hen uppmuntrar att pedagoger genomför observationer i innemiljön, då hen anser att det går att göra allt inne som ute. SP2 och SP4 lyfter vikten av att genomföra observationer för att få ett nuläge, där SP4 anser: "Men nuläget. För att ett nuläge gör det liksom ändå svart på vitt." SP1 betonar i stället vikten av att pedagogerna får filma sig själva och betonar att det är det enda sättet att få syn på sig själv. SP2 och SP4 anser att deras roll innebär att de lyfter olika områden i

arbetslagen och skapar forum för diskussioner. SP2 nämner exempelvis att ställa frågor eller lyfta något som blivit synligt som får pedagogerna att reflektera och bli mer medvetna och få syn på sig själva. SP3 menar att rollen innebär att områden även lyfts och bollas med rektorn kring hur de tillsammans kan stötta pedagogerna. När det gäller specialpedagogens roll i förskolan, beskriver specialpedagogerna olika uppgifter. SP1 anser:

Sen är väl så att man får ju inte med alla på tåget men jag tänker ändå att vi måste prata om varför vi är här, vad vårt uppdrag är. Vårt uppdrag är ju att få med alla i det, på språktåget liksom.

SP4 lyfter vidare att rollen innefattar att ge feedback till pedagoger och nämner att det gör att pedagogerna förblir nyfikna och får mer lust att lära och utvecklas. SP2 nämner vidare sin egen roll och lyfter att rollen innebär att ställa frågor som får pedagogerna att bli mer medvetna: "Men jag tänker att jag då som specialpedagog behöver skruva på detta och göra dom, nej, men faktiskt ifrågasätta." SP4 betonar igen rektorns roll för att leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet och menar att det är viktigt att rektorn har kunskaper och ger pedagogerna tid och möjligheter att kunna utvecklas. Specialpedagogerna anser att de har en viktig roll att som specialpedagog leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet och menar att de har förutsättningarna för sitt arbete. När det gäller specialpedagogers drömförskola önskar de att det fanns tillgång till fler pedagoger så att det fanns resurser i utemiljön för att kunna stötta alla barn. Utifrån intervjuerna blir det också synligt att specialpedagogerna ser relativt lika på deras bild av drömförskolan. SP1 lyfter bland annat upp en utemiljö som var uppbyggd som innemiljön med olika rum och mer material samt att det fanns mer hjälpmedel för att komma ner i ögonhöjd med barnen. SP3 visualiserar sin drömförskola:

Då skulle man gå ut och så skulle man se pedagoger utspridda överallt, sittande, på marken. Man skulle se bildstöd lite överallt. Det kanske är någon bit vägbana där det hade suttit bilder om man ska vända eller svänga. Där man hade sett tydligt vilka ord vi jobbar med och vilka barn det är vi ska nå. Men mest hade jag tänkt mig interagerande pedagoger, man bara hade sett hur de gick all in med barn. Det är min dröm, liksom. Och det tycker jag är jättehäftigt när man kommer ut och ser det här, pedagogerna som är inne i interaktion med barn. Härligt, härligt.

SP2 lyfter upp drömmen om fler hjälpmedel i utemiljön och anser att det hade varit en dröm om alla pedagoger hade använt TAKK. SP4 beskriver sin drömförskola:

Ja, men det är att få resurser så att det går att jobba lite mer med nuläget. Alltså att observera och tolka observationer och sånt tar tid. Jag hade önskat att det fanns extra folk som kunde filma eller göra sådana observationer som ni har gjort, lite då och då under en längre tid. Förståelse behövs för att förändra det. Alltså kunskap. Då behöver vi jobba på under längre tid.

När det gäller specialpedagogens egen roll i drömförskolan lyfts det upp lite olika syner på rollen. SP2 lyfter upp handledning en till en, vikten av att vara en förebild för pedagogerna samt att få mer möjligheter att skapa relationer med barnen. SP1 anser att det skulle vara en dröm att få mer inflytande över utemiljön.

Delanalys

Resultatet visar att specialpedagogerna anser att alla pedagoger har förutsättningarna för att stötta barn i språklig sårbarhet. Dock visar resultatet även att det finns en osäkerhet hos specialpedagogerna om pedagogerna har uppfattat att den tidigare fortbildning de fått kring språkutveckling även kan praktiseras i utemiljön. Relaterat till tidigare forskning (Lindqvist, 2011; Benzer, 2012; Jacobson & Westermarck, 2017; Nordberg & Jakobsson, 2021) förefaller det finnas behov av mer kunskap för att kunna arbeta med barn i språklig sårbarhet och användning av icke-verbala uttryck. Trots detta är det ingen av specialpedagogerna som lyfter att pedagogerna skulle tänkas behöva någon vidare fortbildning inom området. Resultatet ger ett intryck av att det kan antas finnas en förväntan att pedagoger med en tilldelad roll inom språk på förskolan ansvarar för att föra viss fortbildning vidare till övriga pedagoger. Vilket skulle kunna relateras till Batesons (Jensen & Ulleberg, 2013) cirkulära process och transaktionsmodell där relationerna spelar roll eftersom de tolkningar som görs också påverkar förståelsen. Det blir inte tydligt i resultatet om det är väl uttalat vad rollen innebär, vilket kan relateras till både Alghazo och Alkhazaleh (2021) och Jensen och Ulleberg (2013). Författarna lyfter vikten av kommunikation och hur budskap tolkas, vilket däremot inga specialpedagoger lyfter upp när det gäller sin egen kommunikation med pedagoger.

Specialpedagogernas egna beskrivningar kring sin roll stämmer överens med Göranssons m.fl. (2015) uppfattning. Specialpedagogerna anser att de har förutsättningarna för sitt arbete och lyfter att deras roll är viktig. Resultatet visar att två specialpedagoger lyfter att området är en ledningsfråga och nämner då rektorns betydelse. Vilket Lindqvist (2011) studie motsäger där det i stället finns en förväntan på att området ligger på specialpedagoger. Resultatet visar att specialpedagogerna inte nämner sig själva som en ledare vilket kan stämma överens med Göransson m.fl. (2015) och deras problematisering av yrkesrollen. Det kan även relateras till att yrkesrollen inte nämns i Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018) och Ahlefeld Nissers (2014) problematisering av specialpedagogik, vilket skulle kunna skapa en osäkerhet kring ledarskapet. Detta kan dessutom relateras till Bateson (refererad i Öquist, 2003; Jensen & Ulleberg, 2013) där allt anses sammanlänkat och hur olika tolkningar påverkar systemet. Däremot är det ingen av specialpedagogerna som problematiserar sin egen roll.

Kultur och normer som finns inom förskolan problematiseras av SP4. Precis som Bateson (2000; Jensen & Ulleberg, 2013) lyfter är vi påverkade av tidigare interaktioner och erfarenheter samt att budskap överförs mellan människor, både medvetna och omedvetna. SP4 lyfter vikten av att ge feedback till pedagoger där hen lyfter att pedagogerna får möjlighet att reflektera. Reflektion stöds också av både Benzer (2012) och Thompson (2014) för att kunna identifiera sina styrkor och svagheter. Detta kan relateras till Batesons (1976) metakommunikation för ett ökat samförstånd. Feedback lyfts av Bladini (2004) som en koppling till handledning. Dock är det endast SP3 som nämner handledning som en del av uppdraget trots att detta lyfts av både Ahlefeld Nisser (2014) och Bladini (2004). SP3 nämner även vikten av att pedagoger reflekterar tillsammans i arbetslagen kring sina icke-verbala uttryck som stöds av tidigare forskning (Ayesha m.fl., 2011; Benzer, 2012; Thompson, 2014). Specialpedagogernas beskrivningar över drömförskolan ger intryck av en utemiljö som har en likhet kring hur de upplever både lärmiljön och pedagogernas engagemang i innemiljön. Enligt Lindsay och Dockrell (2021) kan samverkan mellan specialpedagoger och pedagoger ge barn i språklig sårbarhet större möjligheter till stöttning. Detta var inget som nämndes av specialpedagogerna när det gäller deras drömförskola.

Sammanfattande analys

Observationerna i utemiljön visar stora skillnader i hur pedagoger använder icke-verbala uttryck i deras interaktioner och samspel med barnen. Det som framkommit är att samtliga specialpedagoger anser att pedagogers icke-verbala uttryck på olika sätt kan främja och stötta barns språkutveckling i förskolan. Det framkommer även att området, utifrån resultaten i våra observationer, väcker starka känslor och reaktioner hos specialpedagogerna. Sammantaget anser specialpedagogerna att skillnaderna i interaktioner och samspel kan vara bekymmersamt för barn i språklig sårbarhet. Resultatet indikerar att bristande medvetenhet bland pedagoger kan vara en bidragande faktor till att resurser inte alltid utnyttjas optimalt utomhus. Gemensamt för specialpedagogerna anses begreppet språklig sårbarhet innebära barn både *i* och *med* någon form av språklig svårighet. Specialpedagogerna ger intryck av svårigheter i att avgöra var problemet ligger, vilket kan göra det svårt att möta alla barns olikheter. Det som även framkommer i studien är att specialpedagogernas uppdrag innefattar mestadels rådgivande uppgifter såsom reflektion, feedback och handledning. Specialpedagogerna lyfter inte sig själva som en pedagogisk ledare och det framkommer att problemområdet ses som en ledningsfråga för två av specialpedagogerna där i stället rektorns betydelse lyfts.

Diskussion

I sista kapitlet diskuteras resultatet utifrån studiens syfte och preciserade frågeställningar. Vidare diskuteras metoder, specialpedagogiska implikationer och förslag på fortsatt forskning.

Resultatdiskussion

Pedagogers icke-verbala uttryck

Relaterat till denna studies resultat och tidigare forskning förefaller pedagogers icke-verbala uttryck ha en betydande inverkan på barn i förskolan, då de på olika sätt kan främja barns språkutveckling. Dock kan icke-verbala uttryck enligt Ayesha m.fl. (2011) och Heimer och Ohlsson (2023) även ha negativa effekter. Observationerna visade att pedagogerna vid något eller flera tillfällen inte besvarade barns försök till interaktion. När barn blir ignorerade kan det utifrån Bateson (2000) betraktas som en tyst kommunikation som signalerar bristande engagemang från pedagogens sida. SP4 nämner i intervjun att detta kan påverka barnets självuppfattning negativt vilket kan relateras till Durkin och Conti-Ramsdens (2010) studie. När pedagoger ignorerar ett barns försök till ögonkontakt och interaktion kan en upplevelse av partiskhet och känsla av försummelse skapas hos barnet. Eftersom pedagogerna ständigt förmedlar analoga budskap, både medvetet och omedvetet, kan de påverka barnets upplevelse av kommunikation över tid. Barnets upplevelse av att inte bli sedd och förstådd kan utifrån detta perspektiv påverka motivationen att ta initiativ till fortsatt interaktion och samspel och utgör därför hinder i barnets fortsatta språkutveckling. Detta är bekymmersamt för barn i språklig sårbarhet dels eftersom de behöver extra stöttning och upprepade interaktioner och samspel för att utveckla sina språkfärdigheter, dels eftersom de har en ökad tendens att inte själva söka interaktion med pedagoger.

Det observerades tydliga skillnader i pedagogers delaktighet och inbjudan till interaktion och samspel med barnen samt i deras användande av icke-verbala uttryck. Vilket indikerar att det finns en variation i pedagogernas språkutvecklande förhållningssätt. Inför kommande yrkesroll är det viktigt att reflektera över denna variation och dess betydelse för barns språkutveckling. Utifrån observationerna kan det tänkas att pedagogerna inte har tillräckligt med kunskaper för att möta alla barns olika behov i utemiljön. Detta trots att specialpedagogerna anser att kunskapen finns. Om pedagogernas kunskaper är begränsade behöver specialpedagogen stötta med nya perspektiv. Som blivande specialpedagoger kan studiens resultat vara av intresse eftersom den ger en inblick i hur pedagoger använder icke-

verbala uttryck i förskolans utemiljö och hur de påverkar barn i språklig sårbarhet. Inför kommande yrkesroll kan studiens resultat vara relevant att reflektera över utifrån specialpedagogens ledning och stöttning av det pedagogiska arbetet i förskolans utemiljö. Genom att ta hänsyn till resultatet kan kommande yrkesroll möjliggöra ett stöd för pedagoger i att skapa en inkluderande och stödjande miljö för barn i språklig sårbarhet i förskolans utemiljö.

Uppfattningar om språklig sårbarhet

Resultatet visar att den definition av begreppet språklig sårbarhet som Bruce m.fl. (2016) lyfter upp inte blir synlig. Som blivande specialpedagoger kan resultatet utifrån ett dilemmaperspektiv inom utbildningssystemet vara betydelsefullt att reflektera över. I yrkesrollen kan det förekomma kontakter med pedagoger som av olika anledningar endast ser ett barns svårigheter utifrån exempelvis ett kategoriskt eller ett kompensatoriskt perspektiv. Å ena sidan är det viktigt att lyssna in pedagogernas syn på svårigheterna och nödvändigt att som specialpedagog ha förståelse för den komplexitet olika dilemman kan innebära och hur de bör hanteras. Å andra sidan kan specialpedagoger genom sina kunskaper bidra med olika specialpedagogiska perspektiv för att möjliggöra till fler interaktioner och samspel i utemiljön vilket kan vara av betydelse för barn i språklig sårbarhet. En gemensam förståelse för de olika perspektiven och att de relaterat till Ahlberg (2015) samverkar och påverkar utgångspunkten kan anses vara viktig hos alla inom förskolan. Genom medvetenheten om det vida begreppet språklig sårbarhet finns möjligheten att *alla* barn kan tänkas hamna i sårbarhet någon gång under sin tid på förskolan. Genom att ha ett relationellt perspektiv kan specialpedagoger tänkas bidra till att pedagoger får en djupare förståelse för barns situation samt kunna arbeta för att skapa en mer inkluderande och stöttande lärmiljö där verksamheten anpassas efter barnens förutsättningar. Dock kan det vara problematiskt att kunna nå ut till alla pedagoger men genom att underlätta kommunikationen och öppna upp för en gemensam förståelse kan det möjliggöra att alla på förskolan ser barn *i* svårigheter i stället för *med* svårigheter. Det kan också främja en gemensam uppfattning om barns språkliga sårbarhet och eliminera hinder för deras lärande, vilket även stöds av Bruce m.fl. (2016) och Aspelin och Persson (2011).

Uppdraget och icke-verbala uttryck som språk-utvecklande förhållningsätt

Skillnaderna i pedagogernas användning av icke-verbala uttryck i interaktion med barnen kan påverka barnens möjligheter att få stöd i sin språkutveckling. Medvetenheten om användningen av icke-verbala uttryck kan utifrån resultatet, Bateson (2000) samt tidigare forskning å ena sidan skapa möjligheter men kan å andra sidan även skapa hinder för barn i språklig sårbarhet och för

deras möjligheter att utvecklas språkligt. Som blivande specialpedagoger kan denna kunskap ge en insikt i hur stöd och ledning av det pedagogiska arbetet kan behövas riktas mot pedagogers medvetenhet inom området. Resultatet visar på att specialpedagogernas drömförskola liknar den nuvarande innemiljö i förskolan. Relaterat till Iqbal och Naeem Butt (2011) och Norling och Sandberg (2015) kan det därför dels handla om att det finns brister i förståelsen och kompetensen hos pedagogerna, dels om en brist på kommunikationen för en medvetenhet och ett engagemang om att även se utemiljön som en lärandemiljö. Även genom en medvetenhet om att kommunikation är en ömsesidig process där alla påverkar varandra, kan pedagogen anpassa sitt tillvägagångssätt för att främja en positiv och effektiv kommunikation.

Denna studies resultat, tidigare forskning samt litteratur visar att barns utveckling kan påverkas negativt om pedagoger inte får den stöttning de behöver. I kommande yrkesroll är det därför betydelsefullt att reflektera över pedagogers möjlighet till samverkan, handledning, feedback och reflektion. I relation till transaktionsmodellen (Jensen & Ulleberg, 2013) kan reflektion synliggöra sammanhang på olika nivåer och öppna upp för handlingsutrymmet. Delaktigheten kan leda till en förståelse för vad som kan gynna barn i språklig sårbarhet i den cirkulära processen. Det kan troligtvis uppstå situationer och sammanhang där pedagoger inte är mottagliga för utveckling. Tänkbara hinder som kan uppstå i samarbetet mellan specialpedagoger och pedagoger kan vara bristande kommunikation och otydliga förväntningar på varandras roller. Om dessa hinder inte hanteras på ett effektivt sätt kan det leda till missförstånd och en försämrad arbetsmiljö. Det är även betydelsefullt att reflektera över vikten av pedagogers möjlighet till diskussion och reflektion kring sina icke-verbala uttryck tillsammans i arbetslagen.

Utifrån resultatet och tidigare forskning är det också intressant att fundera över hur specialpedagogernas anställningsform kan påverka arbetet på förskolan. Specialpedagoger som är stationerade på förskolor under en egen rektor verkar inte reflektera över rektorns betydelse i ledning av det pedagogiska arbetet i samma utsträckning som specialpedagoger som arbetar kommunövergripande. Detta kan bero på att specialpedagogerna som arbetar kommunövergripande inte har samma kännedom om de förskolor de är verksamma i och att det därför kan finnas ett behov av att rektorn tar ett större pedagogiskt ledarskap. Relaterat till denna studies resultat och tidigare forskning (Lindqvist, 2011; Nordberg & Jakobsson, 2021) kan konsekvenserna av detta bli att förskolan går miste om specialpedagogens kunskap och kompetens som kan gagna barns språkutveckling. För ett tydligt pedagogiskt ledarskap är det viktigt med tydliga roller och förväntningar. Eftersom rektorn enligt Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018) är ytterst pedagogiskt ansvarig kan det vara viktigt att rektorn tar vara på

specialpedagogernas informella ledarskap och kunskaper för att kunna analysera och upptäcka hinder och risker på förskolan (Ahlefeldt Nisser, 2014).

Det är även viktigt att fundera över hur kompetens och fortbildning kring språkutveckling mellan pedagoger på bästa sätt kan spridas inom verksamheten samt att ansvar kan ligga både på specialpedagoger och rektorer. Utifrån resultatet kan det tolkas som att det finns brister i kommunikationen när det gäller spridning av kompetens. Det kan därför tänkas bli svårt att uppnå metakommunikation relaterat till Bateson (1976) eftersom ett samförstånd verkar utebli i det som kommuniceras. För att säkerställa att kunskapen förankras kontinuerligt över tid kan det utifrån denna studies resultat och Lindsay och Dockrell (2012) anses vara viktigt med samverkan mellan specialpedagoger och pedagoger. Om specialpedagogers kunskaper endast används när det gäller barn i behov av särskilt stöd, som Nordberg och Jakobsson (2021) lyfter, eller endast på individ- och gruppnivå kan det innebära att förskolan som organisation inte får full tillgång till den specialpedagogiska kompetensen. Det kan leda till att förskolan missar möjligheter att integrera specialpedagogiska perspektiv på ett övergripande sätt och därigenom begränsa potentialen för förbättring och kvalitetssäkring i hela systemet.

Metoddiskussion

Relaterat till Larsen (2018) som nämner kontrolleffekten kan det tänkas att pedagogerna på grund av deras medvetenhet om att bli observerade på något sätt agerade annorlunda än de vanligtvis gör. Detta kan tänkas ha påverkat resultatet. Det kan även antas att pedagogernas interaktioner och samspel påverkades av det antal barn och pedagoger som befann sig i utemiljön under tiden för observationerna. Det finns även en medvetenhet om att det inte är möjligt att fånga allt som sker och att det som observerades skulle kunna observeras annorlunda av någon annan eller vid ett annat tillfälle på grund av yttre omständigheter och kontextens betydelse. Larsen (2018) lyfter att slumpen spelar in, därför kan det som observerats inte heller ses som representativt. När det gäller icke-deltagande observationer upplevdes det som en utmaning att inte göra någon som helst inverkan. Exempelvis var det ett barn som frågade varför observatören hade papper och penna utomhus. Det upplevdes även svårt att kunna observera pedagogerna fullt ut och som observatörer endast hålla sig i bakgrunden eftersom pedagogerna delvis rörde sig runt i utemiljön. Ett ständigt följande skulle kunna visa vem som blev observerad vilket vidare skulle kunna påverka resultatet. En nackdel med observationer är enligt Ejlertsson (2005) att respondenterna inte får möjlighet att förklara eller försvara sina icke-interaktioner och icke-samspel. I denna studie skulle respondenternas respons på observationerna kunna bidra till kontext och förståelse vilket kan tänkas bidra till fördjupad

analys och tolkning av resultatet. I observationerna gjordes endast kortare nedslag utan förståelse för kontext och vad som tidigare skett mellan barn och pedagoger. Relationerna och erfarenheterna mellan pedagoger som medverkade i observationerna och barnen var således okända för observatörerna. Relaterat till Batesons (2000) syn på faktorer som relationer, erfarenheter och uppfattningar kan tolkning och analys påverkat studiens resultat. Därmed kan resultaten se annorlunda ut beroende av vilka pedagoger som interagerar med vilka barn.

Nackdelar med semistrukturerade intervjuer är att flexibiliteten kring frågornas ordningsföljd och utformning kan påverka respondenterna då de relaterat till Eriksson Barajas m.fl. (2013) kan uppfatta dem på olika sätt. Detta skulle även kunna bidra till att det ökar variationen i resultatet. Nackdelar med intervjuer är att de har begränsad generaliserbarhet då det ofta finns få mängder av intervjuer, vilket både Larsen (2018) och Bryman (2018) betonar. En fördel med ett begränsat antal intervjuer kan anses vara att kvaliteten inte går förlorad på grund av att tidsbrist blir ett hinder i analysen. Dock kan urvalet enligt Bryman (2018) inte avspeglar en större population, vilket det finns en medvetenhet om. En risk med urval baserat på tillgänglighet och bekvämlighet är enligt författaren att gå miste om representativa resultat ur ett helhetsperspektiv. Då de intervjuade respondenterna arbetar i olika kommuner kan denna risk tänkas minska men den kan ändå antas vara viktig att ta i beaktning. Enligt Bryman (2018) kan kvalitativ forskning kritiseras för att resultatet är svårt att replikera, eftersom metoden innebär tolkningar. Författarna till denna studie är medvetna om att någon annan hade kunnat tolka empirin och resultatet annorlunda eftersom egna tolkningar kan påverka de underteman och teman som framkom.

Specialpedagogiska implikationer

Studien bidrar till en djupare förståelse för hur pedagogers icke-verbala uttryck kan påverka interaktioner och samspel i utemiljön och barns språkutveckling. Resultatet indikerar att pedagoger på grund av hinder i utemiljön får svårt att möta barnens behov vilket kan skapa konsekvenser för barn i språklig sårbarhet. Rollen som specialpedagog blir här att stötta och leda pedagogerna i deras språkutvecklande förhållningssätt och på så sätt verka för en inkluderande och tillgänglig miljö för alla barn på förskolan. Något även Ahlefeldt Nisser (2014) kopplar till kommunikationsteori. Samverkan mellan specialpedagoger och pedagoger kan skapa en kunskapsbaserad miljö där handledning, feedback och reflektion spelar en central roll. Möjligheter och hinder i pedagogers interaktioner och samspel kan då belysas och anpassningar och strategier kan identifieras. Genom att dela kunskaper och erfarenheter kan specialpedagoger och pedagoger sprida bästa praxis och kontinuerligt förbättra arbetet för inkluderande och

tillgängliga miljöer som ett stöd i barns språkutveckling. Relaterat till styrdokument och studiens resultat förefaller specialpedagogens kunskap och medvetenhet om pedagogers icke-verbala uttryck betydelsefullt. Det är en viktig aspekt vid anpassning och utveckling av det språkutvecklande förhållningssättet som en del av lärmiljöerna i förskolan. Genom att specialpedagogen anpassar sitt ledarskap i det pedagogiska arbetet kan det skapas en stödjande miljö där barns olika språkutvecklingsbehov tas hänsyn till. Detta kan ses som en främjande åtgärd med målet att ge alla barn möjlighet att utveckla sina språkfärdigheter på bästa sätt. Vilket är särskilt betydelsefullt i strävan efter likvärdighet och för att undanröja hinder i lärmiljön, vilket examensordningen för specialpedagoger (SFS, 2017:1111) betonar.

Studiens område anses relevant utifrån ett inkluderande perspektiv då lagar och styrdokument betonar alla barns rätt till lärande och utveckling utifrån individens varierande behov (Svenska Unescorådet, 2006; Skollag, 2010:800; SFS, 2017:1111; Skolverket, 2018; Unicef Sverige, 2018). En tydlig arbetsbeskrivning av specialpedagogens uppdrag på arbetsplatsen skulle kunna skapa en gemensam förståelse för specialpedagogens roll och uppdrag inom organisationen samt bidra till att specialpedagogen ser sig som en pedagogisk ledare. Relaterat till studiens resultat förefaller pedagogers icke-verbala uttryck vara betydelsefullt för barns språkliga utveckling i allmänhet och för barn i språklig sårbarhet i synnerhet. Studien kan ses som ett nedslag i specialpedagogens ledning av det pedagogiska arbetet i förskolan. Den belyser betydelsen av icke-verbala uttryck för barn i språklig sårbarhet som vidare tillsammans med stöd i kommunikationsteorin, specialpedagogiska perspektiv och tidigare forskning belyser ett viktigt område.

Förslag på fortsatt forskning

Det finns mycket forskat kring barns språkutveckling men det finns kunskapsluckor inom forskningen gällande barn i språklig sårbarhet och denna studies område. Exempelvis nämner Skolforskningsinstitutet (2023) att kroppen kan integreras i undervisningen på ett multimodalt sätt men att det inte finns så många studier som specifikt undersöker detta inom ämnet språkutveckling. Vilket även Jusslin m.fl. (2022) och egen sökning av tidigare forskning inom området bekräftar. Författarna till denna studie får uppfattningen utifrån tidigare forskning att språkutveckling, i samband med barn med olika behov av språkligt stöd, internationellt kopplas till någon form av språkstörning eller neuropsykiatrisk diagnos. Det hade därför varit intressant att forska vidare kring hur specialpedagogen kan stötta arbetet för barn i språklig sårbarhet och deras språkutveckling. I denna studie blir inte pedagogernas uppfattningar kring fenomenet synliga och till fortsatt forskning inom området kan det anses intressant att även intervjua

pedagoger. Det hade även varit intressant att göra observationer i innemiljön för att kunna jämföra likheter och skillnader med resultatet i utemiljön. Det hade dessutom varit givande att intervjua rektorerna för att få deras syn på området och vad resultatet skulle kunna visa ur ett organisationsperspektiv.

Då det finns behov av att utforska och förstå mer om pedagogers icke-verbala uttryck och barns språkutveckling, med särskilt fokus på barn i språklig sårbarhet, skulle det som blivande specialpedagog vara mycket intressant att ta del av mer forskning inom området. Det hade varit intressant att forska vidare kring skillnader och likheter mellan olika förskolor där även förskolor med uteprofiler fanns med. Studien har skapat funderingar på om det finns en större medvetenhet hos pedagoger som arbetar i utemiljön på förskolor med en uteprofil. Ytterligare forskning inom området kan tänkas ge djupare förståelse samt värdefulla insikter och verktyg för att kunna stötta barns språkutveckling på bästa sätt, vilket skulle kunna stärka och utveckla specialpedagogens roll och uppdrag i förskolan.

Referenser

- Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (1. uppl.) Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (2., [förändrade] uppl.) Liber.
- Ahlefeldt Nisser, D. V. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag: Skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246–264.
- Alghazo, E. M. & Alkhazaleh, M. (2021). Collaboration between Special Education Teachers and Regular Education Teachers: Implications for Professional Development. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 13(1), 35-41.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. (1. uppl.). Gleerups.
- Ayesha, U., Butt, M. N., Fanoos, A., Muhammad, N. & Sharif, M. M. (2011). Eye Contact as an Efficient Non-Verbal Teaching Technique: A Survey of Teachers' Opinion. *European Journal of Social Sciences*. 19(1), 41-45.
- Barton, A., Sevcik, R. A. & Ronski, M. A. (2006). Exploring Visual-Graphic Symbol Acquisition by Pre-School Age Children with Developmental and Language Delays. *Augmentative and Alternative Communication*, 22(1), 10-20.
- Bateson, G. (2000[1972]). *Steps to an ecology of mind*. (University of Chicago Press ed.) University of Chicago Press.
- Bateson, G. (1976). A theory of play and fantasy. I Bruner, J. S. (Red.), *Play: It's a role in development and evolution* (s.119-129). Penguin.
- Benzer, A. (2012). Teachers' opinions about the use of body language. *Education*, 132(3), 467–473.
- Berkhuizen, C. (2014). *De yngsta barnens möjligheter till samspel på förskolegården*. [Licentiauppsats, Malmö Högskola]. Malmö Studies in Educational Studies / Licentiate Dissertation Series, 2014:35. Malmö University Library Catalogue.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Myndigheten för skolutveckling.

- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. Karlstad University Studies, 2004:64.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. (Upplaga 1). Studentlitteratur.
- Bruce, B. (red.) (2020). *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning*. (Upplaga 1). Studentlitteratur.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan). Liber.
- Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Lindsay, G., Law, J. & Spencer, S. (2015). Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 271-286.
- Durkin, K. & Conti - Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(2), 105-121.
- Ejlertsson, G. (2005). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik*. (2. [omarb.] uppl.) Studentlitteratur.
- Engdahl, K. (2014). *Förskolegården: En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. (Första upplagan). Natur & Kultur.
- Ghaffar Shah, F. A., Kazmi, H. H. & Rauf, M. B. (2022). Awareness of Non-Verbal Teaching Techniques Among the Primary Teachers of an Under Privileged School in Karachi: A Case Study. *Journal of Education And Humanities Research (JEHR), University of Balochistan, Quetta*, 14(2), 154–170.
- Graneheim, U. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.

- Göransson, K., Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2015). Voices of special educators in Sweden: a total-population study. *Speciella Yrken? Ett Projekt Om Speciallärares Och Specialpedagogers Utbildning Och Arbete. Educational Research (Windsor. Print)*, 57(3), 287–304.
- Hagen, Å. M. (2018). Improving the odds: identifying language activities that support the language development of preschoolers with poorer vocabulary skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 649-663.
- Hanssen, N. B. (2018). Preschool staff relationships with children with language difficulties: a comparative study in Belarusian and Norwegian preschools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 366-381.
- Heimer, M. & Ohlsson, M. (2023). *Språka för livet: nycklar och strategier för alla barns språkutveckling*. (Upplaga 1). Studentlitteratur.
- Iqbal, M. & Naeem Butt, M. (2011). Teachers' Perception Regarding Facial Expressions As An Effective Teaching Tool. *Contemporary Issues In Education Research*, 4(2), 11-14.
- Ivarsson, U. & Jälmlbrant, E. (2020). Språkliga utmaningar och en språkligt tillgänglig undervisning. I Bruce, B. (red.) (2020). *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning*. (Upplaga 1). Studentlitteratur.
- Jacobson, A. & Westermark, A. (2017). *En kartläggning av skolhuvudmännens utbildningsalternativ, kompetens och stödbehov i Specialpedagogiska skolmyndighetens Östra region*, 9. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2013). *Mellan orden: kommunikation i praktiken*. (1. uppl.). Studentlitteratur.
- Jovanović, M. & Zdravković, D. (2017). Nonverbal Communication and Physical Education Classes in a Social Context. / Neverbalna Komunikacija I Nastava Fizičkog Vaspitanja U Socijalnom Kontekstu. *Facta Universitatis: Series Physical Education & Sport*, 15(1), 195–206.
- Joyosinghe, M. G., Morrison, G. R. & Ross, S. M. (1997). The Effect of Distance Learning Classroom Design on Student Perceptions. *Educational Technology Research and Development*, 45(4), 5–19.
- Jusslin, S., Korpinen, K., Lilja, N., Martin, R., Lehtinen-Schnabel, J. & Anttila, E. (2022). Embodied learning and teaching approaches in language education: A mixed studies review. *Educational Research Review*, 2022: 37. ScienceDirect. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1016/j.edurev.2022.100480>.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje [reviderade] upplagan). Studentlitteratur.
- Larsen, A. K. (2018). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (Andra upplagan). Gleerups.
- Lindqvist, G. (2011). Olika yrkesgruppers syn på arbetet kring barn i behov av särskilt stöd inom förskola och skola. *Praktiknära Utbildningsforskning Vid Högskolan Dalarna Kultur Och Lärande*, 89–107.
- Lindsay, G. & Dockrell, J. E. (2012). Longitudinal patterns of behavioral, emotional, and social difficulties and self-concepts in adolescents with a history of specific language impairment. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 43(4), 445-460.
- McIntyre, N. A., Mulder, K. T. & Mainhard, M. T. (2020). Looking to relate: teacher gaze and culture in student-rated teacher interpersonal behaviour. *Social Psychology of Education*, 23(2), 411–431.
- Mundle, R. G. & Smith, B. (2013). Hospital Chaplains and Embodied Listening: Engaging with Stories and the Body in Healthcare Environments. *Illness, Crisis & Loss*, 21(2), 95–108.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(2), 124–138.
- Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik*. (Upplaga 3). Studentlitteratur.
- Nordberg, A. & Jacobsson, K. (2021). Approaches and Educational Assessments of Children's Speech, Language and Communication Development in Swedish Preschools. *Early Child Development and Care*, 191(14), 2188–2203.
- Norling, M. & Sandberg, A. (2015). Language Learning in Outdoor Environments: Perspectives of preschool staff. *Nordisk barnehageforskning*, 9(1), 1–16.
- Persson, B. (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Liber.
- Puskás, T. & Björk-Willén, P. (2017). *Flerspråkighet och andraspråksutveckling*. Skolverket. Språk-, läs- och skrivutveckling – Förskola. Modul: Flera språk i barngruppen. Del 1: Flerspråkighet och andraspråksutveckling. Hämtad 2023.12.29 från: <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR078397>
- Skolforskningsinstitutet (2023). *Kroppsligt lärande i språkdidaktik*. Skolforskningsinstitutet sammanfattar och kommenterar 2023:02. Skolforskningsinstitutet.
- Skolinspektionen (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. Kvalitetsgranskningsrapport. Skolinspektionen.

- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Skolverket.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådet.
- Svensk Författningssamling, SFS, (2017:1111). *Examensordning. Speciallärarexamen och Specialpedagogexamen*. Utbildningsdepartementet.
- Sverige (2020). *Skollagen (2010:800): med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. (Elfte upplagan). Norstedts juridik.
- Tallberg Broman, I. (2015). Delstudie 1: Förskola till stöd för barns utveckling och lärande. I Tallberg Broman, I., Vallberg Roth, A-C., Palla, L. & Persson, S. *Förskola tidig intervention: Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. (s. 16–60). Vetenskapsrådet.
- Thompson, J. M. (2014). Teachers` perceptions of other teachers` spontaneous hand gesturing in the EFL classroom. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 8(2), 119-135.
- Unicef Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. UNICEF Sverige.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.
- Washington-Nortey, P-M., Zhang, F., Xu, Y., Brown Ruiz, A., Chen, C-C. & Spence, C. (2020). The Impact of Peer Interactions on Language Development Among Preschool English Language Learners: A Systematic Review. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 49–59.
- White, K. M. (2020). Building strong teacher–child relationships in today’s kindergarten classroom: Focusing on opportunities versus obstacles. *Journal of Early Childhood Research*, 18(3), 275-286.
- Öhman, M. (2022). *Låt leken främja språket*. Gothia kompetens.
- Öquist, O. (2003). *Systemteori i praktiken: Systemteorins tillämpning inom utbildning, vård, socialt arbete*. Gothia.

Bilagor

Bilaga 1

Observationsprotokoll

	ej obs	observerat antal gånger	kommentarer
Pedagogen går ner till barnets ögonhöjd i interaktion med barnet.			
Pedagogen använder gester i interaktionen med barnet.			
Pedagogen pausar förväntanfullt när hen interagerar med barnet.			
Pedagogen bekräftar barnets interaktion med icke-verbala uttryck.			
Pedagogen imiterar och/eller repeterar barnets icke-verbala uttryck.			
Pedagogen uppmuntrar med icke-verbala uttryck barnets förmåga att lyssna.			
Pedagogen uppmärksammar med icke-verbala uttryck barnets icke-verbala kommunikation.			
Pedagogen förstärker sitt verbala språk med icke-verbala uttryck.			
Pedagogen ignorerar barnets försök till interaktion.			
Pedagogen söker ögonkontakt med barnet utan att gå ner i ögonnivå.			

Icke verbala uttryck: ögonkontakt, ansiktsuttryck, mimik, gester, kroppsspråk.

Bilaga 2

Intervjuguide

Utifrån erfarenheter och pedagogernas roll:

- Är du bekant med begreppet språklig sårbarhet? Om ja, hur skulle du vilja definiera det?
- När anser du att ett barn är i språklig sårbarhet?
- Vilka är dina erfarenheter av stöd till barns språkutveckling i utemiljön?
- Anser du att pedagogerna har de verktyg/resurser som krävs för att kunna stödja barns språkutveckling i utemiljön? Om ja, kan du beskriva dessa närmare? Om nej, vad tycker du att de behöver för att vara trygga i sitt arbete med barns språkutveckling?
- Vilka är dina erfarenheter av stöd till barn i språklig sårbarhet i utemiljön?
- Anser du att pedagogerna har de verktyg/resurser som krävs för att kunna stödja barn i språklig sårbarhet i utemiljön? Om ja, kan du beskriva dessa närmare? Om nej, vad tycker du att de behöver för att vara trygga i sitt arbete med barn i språklig sårbarhet?
- Forskning visar på att arbeta språkutvecklande kan vara lika framgångsrikt i utemiljön som i inommiljön om pedagoger är engagerade i interaktioner och i samspel med barnen. Hur ser du som specialpedagog på att forskning samt våra observationer visar att pedagoger ofta tar en mer passiv roll i utemiljön utifrån barn i språklig sårbarhet? (Hinder? Möjligheter?)
- Forskning visar på ett gap mellan pedagogers kunskaper och förhållningssätt i utemiljön. Hur ser du som specialpedagog på detta? Vilka konsekvenser skulle detta kunna bidra till?
- Har pedagogerna fått någon fortbildning när det gäller sin egen roll för att gynna barns språkutveckling i utemiljön? Om ja, vad? Om nej, vad anser du att det skulle kunna vara?
- Utifrån din erfarenhet kring arbetslagens upptäckter när det gäller barns språkutveckling. Upplever du att pedagogerna önskar stöttning främst kring inommiljön eller utemiljön? Vad tror du att det beror på?

Utifrån vad som blivit synligt i genomförda observationer:

- Utifrån våra observationer blir det synligt att pedagogernas användning av ansiktsuttryck skiljer sig åt. Veldig neutral till uttrycksfull mimik. Hur tänker du kring betydelsen av detta för barn i språklig sårbarhet?
- Utifrån våra observationer blir det synligt att det skiljer sig åt när det gäller att pedagogerna förstärker sitt verbala språk med icke-verbala uttryck. Hur tänker du kring betydelsen av detta för barn i språklig sårbarhet? Vad tror du att det beror på? (Hur ser dina erfarenheter ut kring detta?)
- Utifrån våra observationer blir det synligt att det skiljer sig åt mellan hur ofta pedagogerna interagerar med barnen. Från att vara passiv till att vara engagerad. Hur tänker du kring betydelsen av detta för barn i språklig sårbarhet? (Hinder? Möjligheter?) Vad tror du att det beror på? (Hur ser dina erfarenheter ut kring detta?)
- Utifrån våra observationer blir det synliga skillnader i pedagogernas antal interaktioner med barn. Pedagoger med “milda uttryck” (såsom leende, inbjudande kroppsspråk) hade tydligt fler interaktioner med barn än pedagoger med “hårda uttryck” (såsom neutralt och/eller spända ansiktsuttryck, armar i kors, bortvänd). Hur tänker du kring betydelsen av detta för barn i språklig sårbarhet?
- Utifrån våra observationer blir det synligt att mindre än hälften av ögonkontakten mellan pedagog och barn sker i ögonhöjd med barnet. Hur tänker du kring betydelsen av detta för barn i språklig sårbarhet? Vad tror du att det beror på? (Hur ser dina erfarenheter ut kring detta?)
- Utifrån våra observationer blir det synligt att nästan samtliga pedagoger ignorerade vid något eller några tillfällen barns försök till interaktion. Hur tänker du kring betydelsen av detta för barn i språklig sårbarhet? (Hinder? Möjligheter?) Vad tror du att det beror på? (Hur ser dina erfarenheter ut kring detta?)
- Utifrån vad som blev synligt i vår observationsstudie. Hur skulle du som specialpedagog gå vidare om du hade uppmärksammat samma resultat?
- Hur ser du på din roll utifrån att leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet för att möta behoven hos alla barn? (Hinder? Möjligheter?)
- Om du som specialpedagog fick drömma om en förskola som utan begränsningar möter alla barns språkutvecklingsbehov i utemiljön. Hur skulle detta kunna se ut?
- Är det något annat du vill lyfta utifrån det vi har samtalat kring?
- Är det något annat du vill tillägga?

Bilaga 3

Urval för studiens semistrukturerade intervjuer

Specialpedagog	Förkortning i resultat	Antal år som verksam specialpedagog	Datum för intervju	Längd på intervju
Specialpedagog 1	SP1	1 år	2023.11.23	43 minuter
Specialpedagog 2	SP2	8 år	2023.11.27	52 minuter
Specialpedagog 3	SP3	10 år	2023.11.28	42 minuter
Specialpedagog 4	SP4	4 år	2023.11.28	46 minuter

Bilaga 4

Missivbrev till pedagoger



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
SKOLUTVECKLING OCH
LEDARSKAP

På specialpedagogprogrammet vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://mau.diva-portal.org/smash/search.jsf?language=sv&dswid=1871>).

2023-11-09

Passivt samtycke till medverkan i studentprojekt

Hej!

Vi heter Therese Granqvist och Linda Larsson och studerar sista terminen på specialpedagogprogrammet med profil mot språk- och kommunikationsutveckling. Vi skriver just nu vårt examensarbete om betydelsen av pedagogers icke-verbala uttryck för barns språkutveckling och hur förskolan stöttar barn i språklig sårbarhet. Målet med studien är att bidra till ökad medvetenhet kring detta område utifrån specialpedagogens ledning av det pedagogiska arbetet och dess betydelse för barn i språklig sårbarhet.

Vi har fått rektors godkännande att genomföra studien i verksamheten. Under studien kommer vi observera interaktioner och samspel i utemiljön och fylla i ett observationsprotokoll. Inför och under studien har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer beaktats <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. Observationsprotokollen fylls i anonymt av studenterna och sammanställs genom ett formulär där endast resultaten blir synliga. Allt material är därmed avidentifierat och endast en sammanställning av resultatet blir synligt i texten. När examensarbetet är godkänt kommer allt material att raderas. Materialet kommer alltså inte att användas i något annat syfte än till denna studie. Deltagandet är frivilligt. Genom att ta del av denna information ger du ditt passiva samtycke till att delta i studien. Vid ett avböjande om att delta i denna studie behöver någon av studenterna meddelas om detta.

Tack för din medverkan!

.....
Therese Granqvist

.....
Linda Larsson

Kontaktuppgifter till studenterna:

Linda Larsson

Therese Granqvist

Ansvarig handledare på Malmö universitet: Anna-Karin Svensson, lektor i utbildningsvetenskap,
anna-karin.svensson@mau.se

Kursansvarig på Malmö universitet: Madeleine Sjöman, lektor i specialpedagogik,
madeleine.sjoman@mau.se

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se

040-665 70 00

Bilaga 5

Missivbrev till specialpedagoger



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
SKOLUTVECKLING OCH
LEDARSKAP

På specialpedagogprogrammet vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://mau.diva-portal.org/smash/search.jsf?language=sv&dswid=1871>).

2023-11-09

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Hej!

Vi heter Therese Granqvist och Linda Larsson och studerar sista terminen på specialpedagogprogrammet med profil mot språk- och kommunikationsutveckling. Vi skriver just nu vårt examensarbete om betydelsen av pedagogers icke-verbala uttryck för barns språkutveckling och hur förskolan stöttar barn i språklig sårbarhet. Målet med studien är att bidra till ökad medvetenheten kring detta område utifrån specialpedagogens ledning av det pedagogiska arbetet och dess betydelse för barn i språklig sårbarhet.

Intervjun beräknas ta cirka 45 minuter. Deltagandet är helt frivilligt och anonymt. Inga förskolor eller personer kommer att kunna identifieras i examensarbetet. Svaren från intervjuerna behandlas konfidentiellt i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. Intervjuerna spelas in utan bild och ljudupptagningarna kommer att betraktas som en behandling av personuppgifter. Medverkan baseras på samtycke och kan när som helst avbrytas.

Vid frågor får ni gärna kontakta oss.

Tack för din medverkan.

.....
Therese Granqvist

.....
Linda Larsson

Kontaktuppgifter till studenterna:

Therese Granqvist

Linda Larsson

Ansvarig handledare på Malmö universitet: Anna-Karin Svensson, lektor i utbildningsvetenskap,
anna-karin.svensson@mau.se

Kursansvarig på Malmö universitet: Madeleine Sjöman, lektor i specialpedagogik,
madeleine.sjoman@mau.se

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se

040-665 70 00



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig Dataskyddsombud Typ av personuppgifter	Malmö universitet dataskyddsombud@mau.se Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
Ändamål med behandlingen	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.
Rättslig grund för behandling Mottagare	Ditt samtycke. Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
Lagringstid	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
Dina rättigheter	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datatillsynsmyndigheten, Box 8114, 104 20 Stockholm.



Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.¹

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum:

¹ De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhällsvetenskaplig-forskning.html>

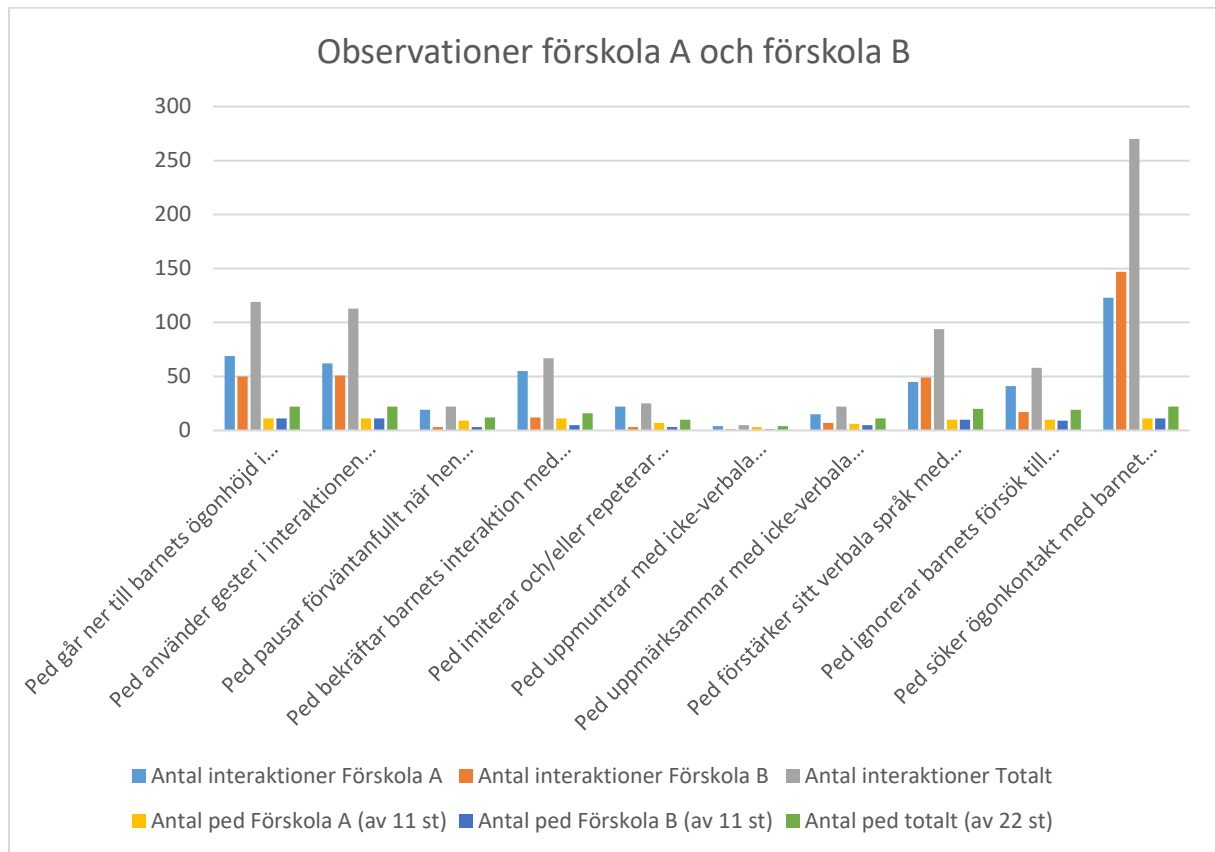
Bilaga 6

Tabell över sammanställning av genomförda observationer

	Antal interaktioner Förskola A	Antal interaktioner Förskola B	Antal interaktioner Totalt	Antal ped. Förskola A (av 11 st.)	Antal ped. Förskola B (av 11 st.)	Antal ped. totalt (av 22 st.)	
Pedagog går ner till barnets ögonhöjd i interaktion med barnet	69	50	119	11	11	22	Huk, knä, bänk/sandlådekant, böja sig ner mot barns ögonhöjd.
Pedagog använder gester i interaktionen med barnet	62	51	113	11	11	22	Klappa, peka, tar på barnet, tar i hand, kramar, ansiktsuttryck.
Pedagog pausar förväntansfullt när hen interagerar med barnet.	19	3	22	9	3	12	Vid gungan, rutschkanan, kiosk. Korta.
Pedagog bekräftar barnets interaktion med icke-verbala uttryck.	55	12	67	11	5	16	Leende, nicka, skaka huvudet, visar fingrar, tar i hand, tar emot vid klätterställning, sandlådelek.
Pedagog imiterar och/eller repeterar barnets icke-verbala uttryck	22	3	25	7	3	10	Främst med ett icke-talande barn, leende, mimik, lutade huvudet.
Pedagog uppmuntrar med icke-verbala uttryck barnets förmåga att lyssna.	4	1	5	3	1	4	Leende, mimik, nickande, ögonkontakt, håller upp handen vid örat. Främst vid lek med barnen, rutschkanan.
Pedagog uppmärksammar med icke-verbala uttryck barnets icke-verbala kommunikation.	15	7	22	6	5	11	Leende, mimik, tar i hand, pekar åt hållet som barnet tittar, sträcker ut sin hand, fyller hink med sand som barn håller fram.
Pedagog förstärker sitt verbala språk med icke-verbala uttryck.	45	49	94	10	10	20	Mimik, skaka huvudet, nej – vänder sig bort (nu räcker det). Ler, nickar, TAKK färger, pekar, tummen upp.
Pedagog ignorerar barnets försök till interaktion.	41	17	58	10	9	19	Interaktion med andra barn eller vuxna. Barnet stod nära, bredvid. barn på båda förskolor grät och sökte ögonkontakt. Barn kallar på en pedagog. Barn som följer efter pedagog. Ett barn gav upp. Främst ögonkontakt som ignorerades.
Pedagog söker ögonkontakt med barnet utan att gå ner i ögonnivå	123	147	270	11	11	22	Svårt räkna alla då pedagoger interagerade med flera barn samtidigt.

Bilaga 7

Diagram över sammanställning av genomförda observationer



Bilaga 8

Utdrag av studiens kvalitativa innehållsanalys

Meningsinnehåll	Fokuserat innehåll och tolkning av underliggande mening	Undertema	Tema
<p>SP1: ”Möjligheterna ser ju jag att jag tror att kunskapen finns där men man behöver medvetengöra det. Och jag tänker ju att även om de flesta är obekväma med att filma sig själv. För det har jag gått ut med liksom och frågat, vad känner när du ska dokumentera dig själv, hur vill du gå tillväga och det var ingen som svara att de vill filma sig. Men jag tänker att det är ett <i>måste</i>, för det är det enda sättet du kan liksom få verkligen fram i bild hur du uttrycker dig verbalt och hur du ser ut i ditt kroppsspråk.”</p>	<p>SP1 anser att hen frågat pedagoger hur de vill gå tillväga när de dokumenterar sig själva. Ingen av de tillfrågade pedagogerna valde att vilja bli filmade för att få syn på sig själva. SP anser att det är ett måste då det är det enda sättet att se hur pedagogen uttrycker sig, både verbalt och icke-verbalt.</p>	<p>En del av specialpedagogens roll kan innebära att pedagoger får filma sig själva för att kunna dokumentera och få syn på sig själva och deras interaktioner och icke-verbala uttryck.</p>	<p>Specialpedagogens roll och uppdrag</p>