



Vikten av tidiga specialpedagogiska insatser i förskolan för en framgångsrik skolgång

Cecilia Segerby^{1*} & Helena Andersson²

¹Högskolan Kristianstad, Sverige

²Malmö universitet, Sverige

*Korrespondens: Cecilia Segerby, e-post: cecilia.segerby@hkr.se

Sammanfattning

I Sverige har föräldrar möjlighet att bestämma över sina barns vistelse innan skolstart, vilken kan bestå av förskola, pedagogisk omsorg eller i hemmet. Dock är det endast förskolan som har fått en skolförberedande roll gällande barns språk- och kunskapsutveckling. Det är problematiskt eftersom forskning visar på vikten av tidig identifiering och stöttning angående barn som befinner sig i språklig sårbarhet. I denna studie används longitudinella data från sex elever födda 2003 till och med årskurs 6 i en kommun i Sverige vilka tidigt identifierats vara i behov av specialpedagogiskt stöd gällande deras språkutveckling. Syftet med studien är att få en fördjupad bild av identifieringen och det specialpedagogiska stödet för dessa barn i språklig utsatthet. Dessutom är syftet också att jämföra det specialpedagogiska stödet med barnens resultat i svenskämnet till årskurs 6. Empirin består av två dokument; intervju med de två specialpedagoger som är involverade med barnen före skolstart, mejlkorrespondens med en specialpedagog som har det övergripande ansvaret i kommunen, en av rektorerna från skolorna samt resultat från nationella prov i årskurs 3 och årskurs 6 i svenska och betyg i svenska i årskurs 6. Resultaten indikerar betydelsen av tidiga specialpedagogiska insatser i förskolan för en framgångsrik skolgång.

Nyckelord: förskola; specialpedagogik; språk; tidiga insatser

Abstract

The Importance of Early Special Education Support in Preschool for Successful Schooling

In Sweden, parents decide if children attend preschool or stay home before formal schooling. This choice impacts language development because it is only preschools, unlike other early care, that have a curriculum focused on language. This is problematic since some children during these years exhibit what is termed "linguistic vulnerability," i.e., a gap between their language skills and environmental demands. This can affect various aspects of the children's lives, including their participation in play, desire to learn, development of

behavior problems, and future literacy skills. Some preschool teachers feel unprepared to handle linguistic vulnerabilities. Special needs educators, therefore, become important in identifying and supporting these children. Yet research on special education in preschool is limited. Our longitudinal study followed six children born in 2003 who identified as needing special educational support in language development, and they were observed until their sixth year of school. The primary goal of the study was to gain a comprehensive understanding of how children with linguistic vulnerabilities are identified and supported and to assess the effectiveness of such support by comparing it with the children's academic results in Swedish language studies up to year six. Data included test results, grades, records of special education efforts, interviews with two special educators in preschool, and email correspondence with a special educator and a principal from the schools involved. Our findings emphasize early special education's importance in preschool, highlighting the role of diverse semiotic resources in supporting children with linguistic vulnerabilities.

Keywords: *preschool; special education; language; early intervention*

Fagredaktör: Carola Kleeman

Introduktion

Samhället idag efterfrågar medborgare med hög social och språklig kompetens (Broman, 2020; Larsson, 2019) eftersom dessa kompetenser är nödvändiga för att kunna vara delaktiga i dagens informationssamhälle. En av de mest värdefulla åtgärder som ett demokratiskt samhälle kan göra för barns hälsa är att skapa goda uppväxt- och lärandemiljöer från tidig ålder. Omfattande forskning, både nationell och internationell (OECD, 2015, 2017), visar att vistelse innan skolstart kan vara avgörande för hur det går för barnen senare i livet. Att erbjuda alla barn, framförallt de mest utsatta barnen, en kvalitativ förskolevistelse kan bidra till socialt utjämnande i samhället (Persson, 2012). Utifrån svensk lagstiftning (SFS 2010:800) har alla barn i Sverige rätt till barnomsorg som innan skolstart består av förskoleverksamhet, pedagogisk omsorg och/eller vistelse i hemmet.

Det har visat sig att ett flertal barn befinner sig i språklig sårbarhet innan skolstart (se exempelvis Bruce et al., 2016; Fröhlich et al., 2010; Lundberg, 2011). Språklig sårbarhet bland förskolebarn innebär svårigheter med språkutvecklingen. Det finns då en obalans mellan ett barns språkliga förutsättningar och omgivningens krav (Bruce et al., 2016), vilket kan leda till utanförskap. Att förebygga utanförskap är en av samhällets mest angelägna och långsiktigt betydelsefulla utmaningar. Utanförskap kan uppstå av olika skäl, exempelvis på grund av psykologiska, kulturella och socioekonomiska orsaker (Persson, 2012). En av de mest kraftfulla strategierna för att förebygga utanförskap är att stödja barn i deras språkliga utveckling (Emen & Aslan, 2019). Därför är det väsentligt att tidigt kartlägga barnens språkutveckling och att identifiera de barn som är i behov av särskilt stöd så att stöd omgående kan sättas in.

Det är dock endast förskolan, inte pedagogisk omsorg eller vistelse i hemmet, som har en akademisk och skolförberedande roll (Ackesjö & Persson, 2020) samt en egen läroplan där det betonas att:

Förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd. [...] Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar. (Skolverket, 2018, s. 6)

Däremot framkommer det att kunskaper att tidigt kunna identifiera barn som befinner sig i behov av stöd i sin språkutveckling samt vilka insatser som är lämpliga saknas hos många förskollärare på grund av utbildningens utformning. Även möjligheten till kompetensutveckling beträffande barns tidiga språkutveckling är bristfällig (Norling, 2015). Specialpedagogen får därmed stor betydelse vid identifikationen samt vid utformningen av insatserna till det individuella barnet, liksom barnets pedagoger angående hur de kan stötta dess språkutveckling. Däremot saknas forskning om specialpedagogiska insatser i förskolan (Palla, 2015, 2021). Det kan bero på att det saknas en tydlig policy i förskolan som gäller insamling av nationella data och analyser av hur identifikationen ska gå till, samt hur insatserna kan vara utformade för barn i behov av särskilt stöd innan skolstart.

I föreliggande studie baserad på longitudinella data är fokus på barn födda år 2003 i en kommun i södra Sverige. De identifierades behöva specialpedagogiskt stöd i sin språkutveckling innan skolstart. Syftet med studien är att få en fördjupad bild av identifieringen och det specialpedagogiska stödet för dessa språkligt utsatta barn. Dessutom är syftet också att jämföra det specialpedagogiska stödet med barnens resultat i svenskämnet till årskurs 6.

Följande frågor ställs:

- Vilken typ av åtgärder för att identifiera barn i behov av särskilt stöd med fokus på deras språkutveckling innan skolstart beskrivs av specialpedagogerna?
- På vilka sätt har de specialpedagogiska insatserna innan skolstart och under skoltiden till och med åk 6 utformats för de barn som bedömdes behöva specialpedagogiskt stöd med fokus på deras språkutveckling?
- Vilka resultat i svenskämnet har dessa barn uppvisat på nationella prov i åk 3 och 6 samt betyg i åk 6?

Det teoretiska ramverk som studien utgår ifrån är det sociokulturella perspektivet där utgångspunkten är att barns språkutveckling och lärande sker i samspel med andra (Vygotskij, 2001). Specifikt fokus i studien berör specialpedagogiska insatser gällande stöttning av de förskolebarn som befinner sig i språklig sårbarhet och deras pedagoger.

Bakgrund

Föräldrar i Sverige har möjlighet att bestämma kring sitt/sina barns vistelse innan skolstart. Denna kan bestå av förskoleverksamhet, pedagogisk omsorg och/eller hemmet. En form av

vistelse innan skolstart är pedagogisk omsorg. Pedagogisk omsorg har funnits sedan 1946 och är kommunalt subventionerad (Karlsson, 2004). Med pedagogisk omsorg menas en verksamhet som bedrivs av en av kommunen godkänd och anställd person i det egna hemmet (traditionellt familjedaghem) och som svarar för omsorg om ett flertal barn. År 2021 var 8 750 barn inskrivna i pedagogisk omsorg (Skolverket, 2021). Inom denna verksamhet finns ingen läroplan och inga specifika krav på personalens utbildning. Idag finns även ca 15 800 barn i åldern 3–5 år som inte är inskrivna någonstans, dvs. tas om hand av föräldrar, släktingar eller andra vårdnadshavare (Regeringen, 2022).

Enligt Persson (2012, 2015) är vikten av pedagogisk utbildad personal under de tidiga uppväxtåren mycket betydelsefull för barnets utveckling, vilket finns inom förskolan. År 2021 var det ca 86 procent av barnen i åldrarna 1–5 år, dvs. 513 038 barn, som gick i förskola och bland åldrarna 4–5 år var andelen 95,4 procent (Skolverket, 2021). Förskolan är en egen skolform som fick sin första nationella läroplan 1998 och den nuvarande gäller från 2018. Förskolans verksamhet ska vila på vetenskaplig grund samt beprövad och dokumenterad erfarenhet och forskning.

Forskningsfältet förskolan

Flera longitudinella studier visar att förskolan har långsiktigt positiva effekter på barns lärande och språkutveckling i allmänhet där effekterna tenderar att vara stabila under längre tid (Melhuish et al., 2019; Sammons et al., 2015; Sylva et al., 2011). Barns språkkunskaper gör det möjligt för dem att kommunicera med andra i sin miljö, vilket uppmuntrar utvecklingen av kognitiva färdigheter och främjar socioemotionell reglering genom sociala interaktioner (Dickinson & Porche, 2011).

Longitudinella studier visar även att förskolan kan ha en utjämnande betydelse vad gäller socioekonomiska effekter då barn från resursfattiga familjer har störst fördel av att vistas i förskolan (Herkner, 2022; Slavin et al., 1994). Framförallt framkommer det i Sierens et al.'s (2020) studie att barn från socioekonomiskt resursfattiga familjer som går i förskolan får bättre resultat i sin skolgång längre fram. Blau och Currie (2006) anser att förskolevistelse med stor sannolikhet medför positiva effekter för elevers skolresultat jämfört med de barns som får omsorg i hemmet, särskilt för barn med svag socioekonomisk bakgrund. Om förskolan ska verka socialt utjämnande, inkluderande och bidra till alla barns utveckling, lärande och hälsa är de mest utsatta barnen och barn i behov av specialpedagogiska insatser av särskilt intresse.

Vikten av tidiga specialpedagogiska insatser i förskolan belyses även i Vetenskapsrådets delrapport (2015). I förskolan ansvarar pedagoger tillsammans med specialpedagoger för att barn i behov av särskilt stöd får det stödet inom ramen för den ordinarie verksamheten. Detta stödjer Melhuish et al. (2019) som menar att specialpedagogiska insatser innan skolstart minskar behovet av specialpedagogiska insatser i skolan för barn som befinner sig i någon form av svårighet. Därmed borde specialpedagoger vara en mer naturlig aktör i förskolans

arbetslag (Sjöman, 2018), men enligt Skolinspektionens rapport (2017) finns det stora kvalitetskillnader i hur förskolor arbetar med särskilt stöd. I rapporten (Skolinspektionen, 2017) framkommer det att två tredjedelar av förskolorna inte har tillräckligt utvecklade arbetsätt och rutiner gällande särskilt stöd. I Perssons och Tallberg Bromans (2019) studie visar det sig att de specialpedagogiska resurserna som finns tillgängliga i förskolan är knapphändiga. Det kan bero på att specialpedagogernas yrkesroll i förskolan oftast är otydlig angående vilka arbetsuppgifter som de ska ansvara för (Gäreskog & Lindqvist, 2022; Göransson et al., 2015). Det kan även bero på att specialpedagogernas roll varken nämns i förskolans styrdokument eller att det finns ett lagstadgat krav på tillgång till specialpedagogisk kompetens i förskolan (Gäreskog & Lindqvist, 2022). I Wetsos (2006) och Herknens (2022) studier framkom betydelsen av tidiga specialpedagogiska insatser för optimal språkutveckling hos barn som befinner sig i språklig sårbarhet. Dock framkommer det i Herknens (2022) studie att barn i språklig sårbarhet oftast fångas in alldeles för sent. Det kan bero på att det saknas en tydlig policy som omfattar insamling av nationella data och analyser av elever i behov av tidig identifiering och särskilt stöd. Vidare saknas även specialpedagogisk forskning utifrån en förskolekontext (Palla, 2015, 2021). Detta trots att flera textavsnitt i förskolans läroplan belyser vikten av att beakta och stötta barn i behov av särskilt stöd (Palla, 2021).

Forskning kring problematik i barns språkutveckling innan skolstart

I forskning (Fröhlich et al., 2010; Lundberg, 2011) har det framkommit att en del barn innan skolstart kan befinna sig i språklig sårbarhet, vilket kan bero på fonologiska, semantiska och/eller pragmatiska aspekter. Den fonologiska aspekten omfattas av språkljuden, den semantiska utgår från ordens betydelse och den pragmatiska aspekten utgår från hur språket används för att skapa förståelse (Bruce et al., 2016).

Att behärska språket är oerhört väsentligt för att kunna vara delaktig i kommunikation och lek med andra (Curtis et al., 2019; Fröhlich et al., 2010) och för att kunna ta till sig och förmedla kunskap. För barn är språket också ett viktigt verktyg för att de ska kunna förstå andra barn och ta deras perspektiv så att de så småningom blir empatiska medmänniskor (Emen & Aslan, 2019).

Vid språklig sårbarhet kan barnen uppleva det frustrerande att inte kunna göra sig förstådda, vilket kan påverka deras lust och drivkraft negativt när det gäller att tala och lära sig (Bruce et al., 2016; Taube et al., 2015). Begränsad språklig förmåga kan därmed påverka ett barns självkänsla och självförtroende negativt. Sambandet mellan barns beteende i lek och deras språkkunskaper har visat sig i flera studier (se t.ex. Brekke Stangeland, 2017; Curtis et al., 2019; Fröhlich et al., 2010). I Brekke Stangelands (2017) studie med barn i åldern 33 månader framkom att då barnen inte kunde delta i samtal eller aktiviteter på samma språkliga nivå som sina jämnåriga fick det en negativ påverkan på deras tro på sina egna förmågor och sitt beteende. Liknande resultat framkommer i Curtis et al.:s (2019) och Fröhlich et al.:s (2010) studier.

I Curtis et al.'s (2019) och Fröhlich et al.'s (2010) studier påvisades det att när tidigt stöd i form av språklig stöttning gavs till barn med språk- och beteendeproblematik ökade deras språkliga förmåga och deras beteendeproblematik minskade.

Ett flertal longitudinella studier (Melhuish et al., 2019; Sammons et al., 2015; Sylva et al., 2011) påvisar just positiva effekter av förskolevistelse när det gäller barns språkliga kompetens i skolan, men också deras kognitiva utveckling (Sylva et al., 2011). Att arbeta medvetet med språket redan i förskolan kan även minska riskerna för att barn ska få framtida läs- och skrivsvårigheter då till exempel fonologisk medvetenhet är en förutsättning för både läs- och skrivinlärning (Fröhlich et al., 2010; Lundberg, 2011; Wolff & Gustafsson, 2015). Melhuish et al.'s (2019) studie visar även på att barn i sårbarhet som gått i förskolor med hög kvalitet inte behövde specialpedagogiska insatser i skolan.

I skollagen anges att förskolan och skolan har som uppgift att sträva efter att ”upp- väga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (SFS 2010:800, Kap 1, § 4). Undervisningen blir då central och insatserna ska utformas så att barnen blir lika rustade inför framtiden. Tidig identifiering och stödjande insatser förespråkas, men oftast fångas barnen upp alldeles för sent (Herkner, 2022).

I forskning har det framkommit att förskollärarens kompetens och förhållningssätt har en avgörande roll för barnens språkutveckling (Persson, 2015; Piasta et al., 2012). Forskning visar att insatser gällande personalens kompetensutveckling i språk-, läs- och skrivlärande har betydelse för deras förhållningssätt och mötet med barnen i förskolan (Rivera et al., 2005). Även resultatet i Norlings (2015) studier visar att förskolepersonal som erhållit kompetensutveckling i språk-, läs- och skrivfrämjande aktiviteter oftare använder ett mer avancerat språkbruk som stimulerade till diskussioner mellan personal och barn gällande känslor och barns tidigare upplevelser. Dock anser personalen i förskolan att de inte fått de förutsättningar som krävs för att problematisera och diskutera barns språk-, läs- och skrivutveckling då fortbildning inte har varit tillgänglig för dem (Norling, 2015). Detta är problematiskt eftersom majoriteten av barnen i behov av särskilt stöd i förskolan utgörs av odiagnostiserade barn med funktionella svårigheter relaterade till tal, språk och kamratrelationer (Hollo et al., 2014; Lillvist & Granlund, 2010).

Övergångar

Utträdet från förskolan och inträdet i skolan kan på många sätt betraktas som en kritisk händelse i barns liv, och internationell forskning visar att nära hälften av förskolebarnen blir oroade av övergången (Kienig, 2006; Wilder & Lillvist, 2018). Däremot visar tidigare forskning om övergångar från förskolan att en positiv och lustfylld skolstart ger goda förutsättningar för elevers skolframgång, både vad gäller ämneskunskaper och sociala färdigheter (Dockett & Perry, 2007). Övergången från förskola till skola kan innebära utmaningar av olika slag för barnen och för barn i behov av särskilt stöd är specialpedagogen en länk för att kunna forma undervisningen efter barnets behov och förutsättningar

(Welén, 2022). Fabian och Dunlop (2007) visar i sin studie att det är av betydelse för barnets trygghet och utveckling att övergången görs så att klyftan mellan verksamheterna blir så liten som möjligt. Ackesjö och Persson (2014) belyser att splittringar i barns relationer är en negativ faktor i övergången från förskola till skola. Barn verkar vara medvetna om att gemenskaper och socialt samspel är bräckligt och det leder enligt Corsaro (1981) till att barn etablerar social kontakt och relationer endast med ett mindre antal barn för att trygga den egna tillhörigheten. Barns språk blir därmed en viktig del i relationsskapande. En annan del av relationskapandet gäller relationer mellan läraren och barnet. I Docketts och Perrys (2007) studie visade det sig att en av framgångsfaktorerna för en lyckad övergång för barnen i behov av stöd var relationen till läraren, men även att läraren skapade en god relation till föräldrarna. Detta resulterade i fortsatta respektfulla och positiva interaktioner.

För att övergången mellan förskola och skola ska vara framgångsrik krävs en god samverkan (Kallberg, 2018). Vid överlämning ges ofta informationen från förskolan på gruppnivå. Alatalo et al. (2014) lyfter fram att det är först när barnet är i behov av särskilt stöd som individuell information ges vid överlämningen. Det är möjligt att formen för informationsöverlämnandet kan härledas till skolans tradition att formulera individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram som är både tillbakablickande och framåtsyftande (Alatalo et al., 2014). Bestämmelser om åtgärdsprogram saknas däremot för förskolan (SFS 2010:800).

Teori

I föreliggande studie undersöks specialpedagogiska insatser i verksamheter gällande språk och kommunikation innan skolverksamhet. Det sociokulturella perspektivet där kommunikation och språkanvändning ses som centralt för lärandet används därför i studien som ett teoretiskt raster för analys av insamlat intervjumaterial.

Genom att utgå från elevens språk, kultur, förståelse och erfarenheter ska rätt stöd kunna sättas in. Enligt Dysthe (2003) är språket det viktigaste medierande redskapet för människan och utgör därför kärnan i studiet av lärande och utveckling. Mediering innebär samverkan mellan människor där artefakter (redskap i den sociala kontexten som människor använder för att förstå omvärlden) är centrala för att stödja andras förståelse. De får stor betydelse för samspelet mellan barn och pedagog i en lärandesituation.

I en förskolekontext kan det förstås som att både artefaktens medierande funktion och samspelets medierande betydelse i relationer mellan barn och i samspel med pedagoger har betydelse för språklärande tillsammans med tidigare erfarenheter. Det kan ske exempelvis i språkutvecklande samtal med bilder som artefakter för att skapa förståelse och mening (Norling, 2015).

Proximal utvecklingszon (Vygotskij, 2001) är en strävan efter att möta och stödja pedagoger och barn i deras utvecklingsnivå mot sin potentiella nivå med hjälp av mer erfarna personer (capable peers). Det kan förstås som scaffolding utifrån att bilderna är stödstrukturer för barnen i deras språkutveckling. Här utgör stöd (scaffolding) en central roll i kunskapsutvecklingen (Wood et al., 1976). **Scaffolding** innebär att det finns en mer erfaren person som stöttar i lämplig omfattning så att barnet utvecklas, men ser också till att stöttningen tas bort allt eftersom elevens behov minskar. Stödinsatserna synliggör elevernas behov och var de är i sin proximala zon. Förskolläraernas betydelse lyfts fram av specialpedagogerna i studien som betydelsefull både när det gäller stödstrukturer och de semiotiska representationer som används som medierande redskap (Gibbons, 2008; Rubin, 2019). Enligt Vygotskijs teori är lärande en pågående utvecklingsprocess och sker därmed inte vid en viss ålder eller mognad. När barn lär sig att självständigt behärska insikter och färdigheter i en social praktik (autonomi) kan de utföra handlingar och aktiviteter som kompetenta aktörer.

Barnen i föreliggande studie har ännu inte lärt sig läsa eller skriva. Begreppet **emergent literacy** kan definieras som läs- och skrivprocessen före det formella läs- och skrivlärandet. I begreppet emergent literacy inryms också språket som ett verktyg där det verbala språket och läs- och skrivprocessen utvecklas ömsesidigt i barns liv (Barton, 2007).

Metod och material

Syftet med denna studie baserad på longitudinella data är att få en fördjupad bild av identifieringen och det specialpedagogiska stödet för dessa barn i språklig utsatthet. Dessutom är syftet också att jämföra det specialpedagogiska stödet med barnens resultat i svenskämnet till årskurs 6.

Longitudinella studier innebär att samma individer följs över längre tid där data samlas in vid ett flertal tillfällen (Bryman, 2018; Street & Ward, 2012). Genom longitudinella studier kan avgörande faktorer framkomma hos enskilda individer, men också gällande grupperns uppfattning och lärande. I denna longitudinella studie följs språkkunskaper hos barn födda 2003 i en kommun från att de fyllt 1 år till att de är 12 år (åk 6) som fått specialpedagogiska språkliga insatser i förskolan. Fördelar med longitudinella studier är att insamling av både kvalitativa och kvantitativa data är möjligt där förändring över tid kan mätas och sammanställas både kvantitativt och kvalitativt. Flera källor, dokument, intervjuer, mejlkonversationer har använts för att få en fördjupad bild, men även för att öka studiens tillförlitlighet.

Kvantitativa data har utgjorts av två avidentifierade dokument som kommunen delgivit oss författare innehållande data från 109 barn födda 2003 från födseln till avslutad grundskola. Dessa data gäller bland annat barnens placering innan skolstart, resultat på

nationella prov i åk 3 och 6 samt betyg i åk 6. Det andra dokumentet utgick ifrån specialpedagogiska insatser som utförts i förskolan för dessa barn där antalet år och orsaken till de specialpedagogiska insatserna presenterades. Utifrån studiens syfte gjordes ett målstyrt urval (Bryman, 2018) där fokus hamnade på de barn som fick specialpedagogiskt stöd i förskolan gällande sen språkutveckling, vilket visade sig gälla sex barn av den totala populationen. Två av dessa barn, Barn 4 och 5, gick i pedagogisk omsorg och fyra av dem, Barn 1, 2, 3 och 6 i förskolan innan skolstart.

För att få en fördjupad bild över hur dessa barn identifierades samt hur de specialpedagogiska insatserna var utformade utfördes kvalitativa semistrukturerade intervjuer med de båda specialpedagogerna Kerstin och Görel (fingerade namn), som ansvarade för de specialpedagogiska insatserna i förskolan när barnen i studien gick där. Mejlkorrespondens fördes även med den specialpedagog som hade det övergripande ansvaret för de specialpedagogiska insatserna i grundskolan i åk F-6 samt med en av rektorerna som arbetade på en av grundskolorna under denna tid.

De två informanterna är förutom att vara specialpedagoger också förskollärare i grunden och har gått en påbyggnadsutbildning gällande tal och språk på 15 hp. De har även deltagit och ansvarat för delar i ett språkutvecklande projekt som utfördes i kommunen under två år (2005 och 2006) där samtliga pedagoger på kommunens förskolor deltog. Personalen i pedagogisk omsorg i denna kommun var inbjudna till föreläsningarna, men utöver det var de inte delaktiga i projektet.

Genomförande

Det första dokumentet, sammanställningen över de 109 barnen som bott i kommunen från att de föddes 2003 till avslutad grundskola 2019 lades in i dataprogrammet SPSS, där ett flertal variabler matades in såsom namn på förskola, betyg i engelska, matematik och svenska, resultat på nationella prov i åk 3 och 6 samt totala meritvärde. Fokus blev på resultaten på nationella prov i svenska i årskurs 3 och 6 samt betyg i årskurs 6 i svenskämnet.

Det andra dokumentet, specialpedagogiska insatser, sammanställdes i Excel. En kvalitativ intervju utfördes med de två specialpedagogerna som ansvarade för de specialpedagogiska insatserna innan skolstart. Intervjun hölls digitalt och online över videolänk. Intervjun varade i 1 timme och 13 minuter och spelades även in via Zoom. Frågeställningarna utgick ifrån följande teman: tillvägagångssätt vid identifiering av elever i behov av språkligt stöd, hur insatserna var utformade samt hur överlämning till förskoleklass gick till. Intervjun transkriberades och kategoriserades efter följande teman: identifikation och insatser och resultat.

För att undersöka de specialpedagogiska insatserna i grundskolan åk F-6 har mejlkonversation förts med ansvarig specialpedagog i F-6 samt en av rektorerna på en av dessa skolor. Specialpedagogiska insatser gällande åk 7-9 gick inte att tillgå och därför omfattar materialet i denna studie till och med åk 6.

Bearbetning och analys

Dokumentet har analyserats kvantitativt utifrån antalet år och totala träffar som specialpedagogen haft med respektive barn, barnens resultat på nationella prov i svenska i åk 3 och 6 samt betyg i svenska i åk 6. Intervjun har analyserats kvalitativt gällande identifieringen och utformningen av insatserna utifrån mediering och artefakter (Säljö, 2014).

Resultatet presenteras under följande tre teman: identifiering, insatser och resultat. Denna tematisering har inspirerats ifrån hur interventionsstudier är upplagda. För att förebygga svårigheter är det viktigt att insatser sätts in tidigt och då behöver de barn som befinner sig i språklig sårbarhet identifieras tidigt. När och hur identifieringen genomförts av barnen som befinner sig i språklig sårbarhet skrivs fram under temat identifiering. Insatserna som sätts in refererar till de specialpedagogiska insatser som tillämpats. Genom att sammanställa dessa blir det tydligt hur de stämmer överens med de identifierade språksvårigheterna som framkommit hos de barn som identifierats befinner sig i språklig sårbarhet. Det tredje temat, resultat, indikerar ifall de specialpedagogiska insatserna varit mer eller mindre framgångsrika och omfattar resultat i svenskämnet ifrån nationella prov i årskurs 3 och 6 samt betyg i årskurs 6.

I denna studie används både fysiska artefakter som bilder och intellektuella artefakter (språket) för att analysera data, men även begreppet scaffolding (Säljö, 2014; Wood et al., 1976) är centralt i analysen.

Forskningsetiska aspekter

Gällande dokumentationen var allt material anonymiserat när vi fick tillgång till det. Barnen presenterades med ett nummer och vid intervjun benämndes barnen med det nummer som dokumentationen utgick ifrån. Informanterna vid intervjun angavs med fingerade namn. Vid intervjun beskrevs kort de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2017) utifrån ramar med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar.

Resultat och analys

Resultatet är uppdelat i tre teman; identifiering, insatser samt resultat av insatserna gällande barn i behov av specialpedagogiskt stöd.

Identifiering

Barnen kartlades från 2 års ålder på förskolan och i den pedagogiska omsorgen med materialet TRAS (Tidig registrering av språklig utveckling). TRAS är ett observationsmaterial som utgår från det egna talet, förmågan att förstå och tolka uppmaningar eller innebörden av en saga. En språkcirkel fylls i för respektive barn gällande uttal, ordproduktion och

meningsbyggnad. Även pedagogernas erfarenhet från den dagliga kontakten med barnen var en viktig del i kartläggningen.

Gällande Barn 4 och 5 kontaktade dagbarnvårdarna, eller dagmammorna som specialpedagogerna ibland benämner dem, specialpedagogerna när de inte förstod vad barnen sade.

Kerstin: De har varit ganska nitiska dagbarnvårdarna på det här just uttalet. Vi hör inte och då har de kallat. Hos dagmamman åker vi inte ut och knackar på dörren och så. Vissa har som rutin att kalla oss en gång per termin för att lyssna på barnen.

Desto oftare blev de kontaktade av förskolepersonal eftersom ”Förskolan är vi på oftare och där är då flera avdelningar och kan de andra se oss och hugger oss” (Kerstin) och gällande Barn 1, 3 och 6 var det personal från förskolan som kontaktade specialpedagogerna. För samtliga av dem gällde deras uttal. Exempelvis uttrycker Kerstin följande gällande Barn 1 ”Alltså det barnet hade ett uttal, så man förstod nästan inte vad barnet sade”. Gällande Barn 2 var det en logoped som tog kontakten.

Görel: Hade varit hemmabarn tidigare. Där var det faktiskt logopeden som på logopedmottagningen som kontaktade mig utifrån att barnet hade varit hos logoped med remiss från BVC. Men det var inte så mycket med uttalet utan det var det andra som uttrycksförmåga och grammatik och språkförståelse.

Specialpedagogerna utförde sedan ytterligare tester. För de fem barnen (Barn 1, 3, 4, 5 och 6) som identifierats ha uttalsproblematik användes materialet *Nya fonemtestet* där specialpedagogerna kommenterar:

Kerstin: Visar 10 bilder och där är de olika ljuden då mössa fisk sko och då ser man är det r och l de inte kan eller f och s och sj-ljudet eller ptd konsonantkombinationer ser var det är, vilka svårigheter de har.

Vid testning gällande barn 2 framkommer det:

Görel: Där har jag gjort en kartläggning av grammatisk förmåga med ett material som heter *Gramba*, där barnet ska lyssna och utifrån bilder ge rätt ordföljd och använt *Språksnabben* som vi visade för att se vad vi mer behövde jobba med och då var det framförallt grammatiken.

Kerstin: Gällande ordförståelse visas fyra bilder där barnet till exempel ska peka på var är barnet på stolen. (Nya bilder) Var är pojken ledsen? (nya bilder) Var städar den? ”Så det är ju enkelt barnen ska bara peka och skulle de peka på något annan av bilderna spelar det ingen roll. Vi noterar det, men för dem så känner de sig lyckade. Så kan man ändå ha en förståelse för.

Analys

För att identifiera barnens språkliga medvetenhet innan skolstart användes materialet TRAS på förskolan och i pedagogisk omsorg från att barnet var 2 år. TRAS utgår ifrån bilder där barnens uttal, ordproduktion och meningsbyggnad är i fokus. Bilderna används som utgångspunkt för att barnen ska kunna förmedla sin språkliga förmåga för pedagogerna. Bilderna utgör på så sätt en viktig artefakt i form av semiotiska representationer (Säljö, 2013) vid medieringen, dvs. förmedlingen av barnens språkliga medvetenhet.

Pedagogernas erfarenheter av barnen, som förmedlades muntligt, beaktades även vid identifikationen av barnen som var i behov av specialpedagogiskt stöd. Där identifierades Barn 1, 3, 4, 5 och 6 ha uttalsvårigheter. Barn 2, som vistades i hemmet, identifierades behöva specialpedagogiskt stöd gällande grammatik och ordförståelse av en logoped.

Efter identifikationen utförde specialpedagogerna ytterligare tester där materialet *Språksnabben* och *Gramba* användes för att få fördjupad kunskap gällande ordförståelse och grammatik. *Nya Fonemtestet* användes för att få en fördjupad kunskap gällande uttalsvårigheterna. Till dessa tre material utgjorde bilderna en viktig artefakt i form av ett fysiskt redskap (Säljö, 2013) när barnen medierade sin språkutveckling för specialpedagogerna. Bilderna blev därmed väsentliga semiotiska representationer för att identifiera, men även för att få fram en fördjupad bild gällande de barn som var i behov av specialpedagogiskt stöd gällande sin språkliga förmåga. En annan viktig artefakt vid medieringen av barnens språkutveckling utgjordes av pedagogernas och logopedens erfarenheter.

Specialpedagogiska insatser innan skolstart

Inledningsvis presenteras det specialpedagogiska stödet gällande antal år och sammanlagda antal träffar för respektive barn, se Tabell 1.

Tabell 1. Tidsmässig sammanställning över insatserna till respektive elev samt om logoped var inkopplad.

Barn	Antal år fått specialpedagogiskt stöd innan skolstart av specialpedagog	Individuellt stöd	Totalt antal träffar	Logoped inkopplad
1	2	Träff vart 14:e dag under 2 år när barnet var 4 och 5 år.	$24 \times 2 = 48$	Nej
2	1	12 träffar under ett år när barnet var 5 år.	12	Ja
3	2	2 träffar under 2 år när barnet var 3 och 4 år	2	Nej
4	3	Träff varannan månad i 3 år när barnet var 3, 4 och 5 år	$6 \times 3 = 18$	Nej
5	3	Träff vid 24 tillfällen, 8 per år när barnet var 3, 4 och 5 år	$8 \times 3 = 24$	Ja
6	3	Träff en gång per månad när barnet var 3, 4 och 5 år	36	Ja

I samtalen med specialpedagogerna framkommer också att insatserna för barnen endast sätts in om de fått godkännande av vårdnadshavarna.

Kerstin: Vi tar (åtar oss) inget barn om inte föräldrarna vill. De specialpedagogiska insatserna bestod mestadels av att arbeta med de olika språkljuden ofta med utgångspunkt i olika bildmaterial. Endast för barn 2 som hade en språkför-sening, bestod insatsen av att utveckla den grammatiska förmågan. Även det utifrån bilder för att på så sätt hjälpa barnet med syntaxen, dvs få till korrekt ordföljd i en mening.

Kerstin säger att ”Jag har använt bilder, *Dags för syntax* heter det, där man använder bilder för att träna på en och ett med Memory eller något sådant”. Spelet Memory används även för att träna de olika språkljuden. I spelet kan barnen säga vad de ser på bilden och då kan pedagogerna upprepa det barnet säger på ett korrekt sätt. De kan också peka på hur ljuden ska uttalas. Vidare uttrycker Kerstin att det är bättre att de som specialpedagoger rättar barnen när de arbetar enskilt med dem än att pedagogerna gör det i verksamheten, eftersom barnen inte alltid vill bli rättade inför alla de andra barnen.

Kerstin: De kan spela Memory, om det är S (ljudet) så kanske två skor så ska de para ihop och så ska man säga vad det är och då tränar man också ljudet och då rättar man dem lite. När vi sitter och tränar, så rättar vi barnen så att de hittar sitt ljud om det nu är s. Det kan inte pedagogerna göra för barnen blir då irriterade. Man vill inte bli rättad hela tiden.

Det fanns en skillnad när det gällde insatserna som gjordes hos dagbarnvårdarna. Eftersom den verksamheten sker i hemmet kan det vara svårt att sitta enskilt med det aktuella barnet. Istället görs insatsen där alla barn och vuxna befinner sig. Detta kan å ena sidan upplevas som utpekande för barnet men å andra sidan kan ett sådant upplägg gynna alla barn och pedagoger som är närvarande.

Görel: Det dagmammorna säger att det de tycker är bra när de sitter med eller är i närheten och vår dialog eller hur vi vägleder barnen får de mycket stöd och hjälp av och de säger ofta att Jag provade att göra så som du gjorde och då blev det så här och det är framgångsrikt tänker vi.

Kerstin: Det är ju när de andra barnen sitter runt köksbordet för när man är på förskolan tar man barnet till ett rum. Allra helst sitter de andra barnen vid bordet och tittar också ska de vara tysta. Så det är lite speciellt.

Kerstin uttrycker i intervjun att barnen upplever det som positivt att just de får gå iväg med ”fröken”. Det förefaller som att de känner sig positivt uppmärksammade. Hon uttrycker vidare att ”De är så lyckliga de här barnen. De är så glada för allt och allt de gör är rätt. Det säger vi, att det gick jättebra.” Både Kerstin och Görel påpekar att det krävs en kreativitet från deras sida för att kunna variera de olika aktiviteterna så att barnen kan hålla fokus, tycka att det är roligt och samtidigt utvecklas fonologiskt. Görel uttrycker att: ”När

vi jobbade med de bilderna då fick man vara väldigt uppfinningsrik att komma på roliga spel och aktiviteter så att det blir en rolig grej.” Kerstin tillägger att ”Vi fick ändå dem att uttrycka sig och att de andra barnen förstod och fick vara med i leken.”

När det gällde insatserna för pedagogerna handlade det om att höja kompetensen.

Görel: ”Vi vill ju höja kompetensen hos pedagogerna så det gynnar alla barn och inte just det barnet som vi har just nu.” Och om uppföljning kring barnens utveckling.

Kerstin: Vi har sedan uppföljning med pedagogerna och specialpedagogen för att höra hur det går men de kan när som helst under resans gång ringa till oss eller skriva till oss eller vad de nu vill och vi kan hjälpa dem /.../ kan de då inte själv komma på hur de ska göra så stöttar vi dem med hur de kan jobba vidare och har en dialog med pedagogerna.

Görel lyfter i samtalen fram att en del av insatserna rör hur pedagogerna kan förhålla sig till barnens språkliga förmåga. ”Men det vi pratat om med personalen är ju det igen vad de ska jobba med i vardagen. Sitt eget förhållningssätt om ett barn säger ”ett stol” ” Ja där står en stol” alltså det bemötandet.

Analys

Barton (2007) lyfter fram emergent literacy som ett verktyg för att utveckla den tidiga läs- och skrivprocessen. Genom att exempelvis spela Memory får barnen möjlighet att både tänka på sitt uttal och att verbalt tillämpa detta. Här kan sägas att det sker en mediering genom semiotisk representation utifrån Vygotskijs sociokulturella perspektiv (Vygotskij, 2001). Barnens fonologiska medvetenhet ökade. Dessutom spelas Memoryspelet i samspel med pedagogerna och kanske även ibland med andra barn. Enligt Vygotskij utgår det sociala samspelet från människors erfarenheter och kunskaper. Tillsammans och genom språket kan perspektiv vidgas och därmed öka förståelse och meningsskapande. Med stöd av bilder i exempelvis Memory och i samspel med personal som bekräftar och återkopplar underlättades barnens utveckling fonologiskt. Barnen får på så sätt stödstrukturer för att utvecklas i sitt språk. Här kan man tala om att barnen och specialpedagogerna befinner sig i barnens proximala utvecklingszon (Vygotskij, 2001) där det händer något med det som barnet redan kan och det som barnet är på väg att kunna. I och med att specialpedagogerna stöttar barnen i deras fonologiska utveckling kan det förstås som det som benämns scaffolding (Säljö, 2014; Wood et al., 1976). Det vill säga att när barn får stöttning av en mer kompetent pedagog eller kamrat kan också utveckling ske. Målet med stödstrukturerna är att de ska kunna tas bort i takt med barnens utveckling. Dock varierade tiden för insatserna och de var alltifrån tre år med kontinuerliga träffar till två träffar under två år. Träffarna sträckte sig från 2 träffar (Barn 3) till 36 träffar (Barn 6). Man träffades 15–30 minuter/gång beroende på hur länge barnen orkade koncentrera sig. Tre av barnen (Barn 2, Barn 5 och Barn 6) fick även stöd av logoped parallellt med stöd av specialpedagogerna innan skolstarten.

För att utveckla pedagogernas kunskaper blev handledningen central där specialpedagogerna hade regelbunden dialog med pedagogerna. Fokus var då att stödja pedagogerna i sitt arbete med att vidareutveckla barnet språkligt där dels förslag på övningar, redskap, exempelvis semiotiska representationer i form av bilder, dels även förslag på förhållnings-sätt, intellektuella redskap förespråkades. Målsättningen var att höja kompetensen hos pedagogerna avseende barns språkutveckling och nya sätt att stötta barnen.

Övergång till skolan

Ytterligare insatser för både barn och pedagoger är en väl genomförd överlämning och en god samverkan mellan förskola och förskoleklass. Specialpedagogerna uttrycker i samtalet att detta är något som de upplever som betydelsefullt för barnens fortsatta utveckling. Även här är det nödvändigt att ha vårdnadshavares medgivande, eftersom förskola och förskoleklass lyder under olika former av sekretess. Båda specialpedagogerna lyfter fram vikten av att de som har arbetat med barnen i förskoleverksamheten och genomför överlämningen till skolverksamheten även följer upp barnen när de börjat i förskoleklass. Vid behov förekommer det att specialpedagogerna från förskolan kommer till skolan för att exempelvis handleda skolpersonalen.

Görel: Vi gjorde också en ganska grundlig kartläggning inför starten i skolan för att tydliggöra vad som hänt under tiden i överlämnandet, med föräldrarnas med-givande så klart till mottagande specialpedagog på skolan.

Kerstin lyfter också fram att även efter överlämningen som vanligtvis sker i maj följs barnen upp i ett möte i oktober. Utöver det ges förskoleklassens lärare möjlighet att när och om det skulle uppstå frågetecken när som helst höra av sig för mer information eller handledning. ”Vi har uppföljning med lärare och specialpedagoger hur det går under resans gång. De har möjlighet att höra av sig när som.”

Analys

Även denna insats kan ses om en form av stöttning eller scaffolding enligt Woods et al. (1976) både för barnen och för pedagogerna i förskoleklassen. När pedagogerna samverkar genom exempelvis överlämning och efterföljande uppföljning stöttas och utvecklas även deras repertoar gällande barns språkliga förmåga och då kan även barnen få stöttning för att kunna utvecklas vidare i den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 2001). Här relaterar intervjupersonen till artefakter för att pedagogerna i förskoleklassen skulle kunna erövra ny kunskap (Säljö, 2014). Det kan då även innebära förslag på språkliga artefakter såsom bilder för att stötta barnet. Att pedagogerna i förskoleklassen kan möta barnen när de kommer dit betyder också att barnen kan känna sig trygga, vilket i sin tur gör att de upplever att de är inkluderade i den nya klassen.

Skolresultat och specialpedagogiska insatser i årskurs F-6

Skolresultat gällande nationella prov i åk 3 och 6 och betyg i svenskämnet i åk 6 samt specialpedagogiska insatser gällande språkliga aspekter presenteras i tabell 2.

Tabell 2. Resultat nationella prov (np) i åk 3 och 6 samt betyg i svenskämnet åk 6 och specialpedagogiska insatser.

Barn	Godkänt NP Sv åk 3	Godkänt NP Sv åk 6	Betyg åk 6 i Sv	Specialpedagogiska insatser i Förskoleklass till årskurs 6
1	Ja	Ja	C	Inga alls
2	Ja	Ja	E	Inga alls
3	Ja	Ja	B	Inga alls
4	Ja	Ja	E	Inga alls
5	Ja	Ja	B	Inga alls
6	Ja	Ja	C	Inga alls

Ingen av de sex eleverna fick någon/några specialpedagogiska insatser under skoltiden fram till och med åk 6 i svenskämnet. Samtliga elever är godkända i åk 3 och 6 i svenska och har i årskurs 6 betyg från A-E. Två av eleverna (Barn 3 och 5) har fått betyget B, två av eleverna (Barn 1 och 6) har fått betyget C och två av eleverna (Barn 2 och 4) har fått betyget E.

Analys

Alla barnen i studien har fått godkänt på nationella proven i åk 3 och 6 i svenska samt minst fått E i betyget. De barn som fått mest stöttning av specialpedagogiska insatser och under längst tid innan skolstart nådde betyget C och B. Den elev som varit hemma fram till 5 års ålder och endast fått specialpedagogiskt stöd under ett år når betyget E i årskurs 6. Detta kan indikera att när barn tidigt får stöttning i sin språkutveckling (innan skolstart), vilket i denna studie utgjordes av olika semiotiska representationer (Gibbons, 2008; Rubin, 2019), påverkades barnens framtida skolresultat på ett positivt sätt. Ingen av dessa elever behövde dessutom något specialpedagogiskt stöd i skolan till och med årskurs 6.

Diskussion

Språklig kompetens är en grund för kunskapsinhämtning men även för socialt samspel (Vygotskij, 2001). Enligt Dysthe (2003) är språket det viktigaste medierande redskapet för människan och utgör därför kärnan i studiet av lärande och utveckling. Det innebär att förskolans språkutvecklande arbete kan vara en betydelsefull del i barnens framtida skolgång och yrke, men även i deras roll som samhällsmedborgare eftersom kommunikation mellan människor är ett kunnande, liksom även en mänsklig rättighet (Broman, 2020; Larsson, 2019). Forskning visar på att tidiga insatser för barn som befinner sig i språklig sårbarhet kan förebygga bland annat framtida beteendeproblem och läs- och skrivsvårigheter. Dock framkommer det i tidigare forskning att barn som är i behov av särskilt stöd i förskolan

med funktionella svårigheter relaterade till tal, språk och kamratrelationer ofta är odiagnostiserade (Hollo et al., 2014; Lillvist & Granlund, 2010) och enligt Herkner (2022) sätts insatserna in alldeles för sent. Forskning visar att det saknas studier om hur de specialpedagogiska insatserna i förskolan bör vara utformade och hur identifikationen av vem som är i behov av stöd genomförs. (Palla, 2015, 2021). Detta bekräftas även i Skolinspektionens rapport (2017) som visar på stora kvalitetsskillnader mellan hur förskolor arbetar med särskilt stöd. På de flesta förskolorna finns inga specifika rutiner eller arbetssätt för barn som är i behov av särskilt stöd. I denna studie undersöks hur identifikation och insatser av barn i språklig sårbarhet i en kommun i södra Sverige utformats och vad dessa resulterat i där barnens skolresultat i åk 3 och 6 i svenskämnet undersöks. Dock gör denna studie inte anspråk på att generalisera resultaten utan snarare erbjuda flera olika typer av data för att eftersträva en fördjupad förståelse för och ett bidrag till tidigare forskning om betydelsen av tidig identifikation och specialpedagogiska insatser gällande barn som befinner sig språklig sårbarhet innan skolstart. Nedan diskuteras studiens resultat utifrån de tre temana identifikation, insatser och resultat.

Identifikationen av barn som är i behov av särskilt stöd i förskolan

Vikten av att identifiera barn tidigt när det gäller de barn som är i behov av särskilt stöd poängteras i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018). Emellertid saknas specialpedagogisk forskning i en förskolekontext gällande vilket material som ska användas vid identifikation och hur insatserna kan vara utformade (Palla, 2015, 2021). I den föreskrivna studien kontaktades specialpedagogerna av personal på förskola och i pedagogisk omsorg vid misstanke om barn som eventuellt behövde särskilt stöd. Underlaget utgjordes av resultat ifrån specifika tester men även av personalens uppfattning. Specialpedagogerna utförde då ytterligare tester för att kunna ringa in barnens språkliga utveckling mer detaljerat där bilderna utgjorde en viktig artefakt i form av semiotiska representationer (Säljö, 2013) vid medieringen av barnens språkliga medvetenhet. Konstaterades det att barnet var i behov av särskilt stöd ansvarade specialpedagogerna för insatserna som både riktade sig till det enskilda barnet och till barnets pedagoger. Specialpedagogerna som hade ansvar för barnen i kommunen innan skolstart hade därmed en tydlig och bestämd roll, vilket visat sig vara ovanligt enligt tidigare forskning (Göransson et al., 2015).

Testerna som utfördes i denna studie visade att fem av de sex barnen behövde utveckla sitt talspråk kopplat till den fonologiska medvetenheten och då framförallt uttalet. Att inte kunna göra sig förstådd kan leda till frustration hos barnet och kan påverka lusten att lära negativt (Bruce et al., 2016; Taube et al., 2015), vilket kan leda till beteendeproblematik (Curtis et al., 2019; Fröhlich et al., 2010). Det har även framkommit att fonologisk medvetenhet är väsentlig gällande barnens framtida läs- och skrivinlärning (Fröhlich et al., 2010; Lundberg, 2011; Melhuish et al., 2015; Wolff & Gustafsson, 2015).

När det gäller barn i språklig sårbarhet som inte går i någon pedagogisk verksamhet finns en risk att deras svårigheter inte identifieras under förskoletiden. Detta kan försvåra för barnen när de kommer till skolan, både när det gäller kunskapsinhämtning och relationsskapande. Utifrån förskolans alltmer skolförberedande roll (Ackersjö & Persson, 2020) riskerar dessa barn att inte få det stöd i sin utveckling som de behöver. Här kan det även behövas samverkan mellan vårdnadshavare och BVC. För ju tidigare barn med språkliga svårigheter identifieras, desto större möjlighet finns det att komma till rätta med problemet och förhindra att svårigheter med språkutvecklingen uppstår. Därför förespråkas tidiga specialpedagogiska insatser i förskolan.

Insatser

Vikten av tidiga insatser är betydande både gällande uttalet och grammatiken för att barnen ska göra sig förstådda (Taube et al., 2015). Svårigheter med språket kan påverka kompisrelationer och relation med lärare negativt. Curtis et al. (2019) menar att uttal och grammatiska svårigheter även kan påverka barnets beteende på ett negativt sätt. Språket är alltså grundläggande när det gäller att skapa relationer och socialisera med andra för att knyta kontakter, utreda, uttrycka åsikter, kompromissa och lyssna på andras tankar och idéer. Språket är även centralt för barns lärande (Dysthe, 2003; Vygotskij, 2001) och Barton (2007) påvisar att barnets allra tidigaste utveckling av sin förståelse för skriven och läst text och dess samband med talspråk (emergent literacy) har betydelse för senare skolframgångar.

Forskning visar att tidiga insatser kan förebygga eller minska problem med barns läs- och skrivsvårigheter senare i livet. Detta har även gynnsam effekt på deras framtida livskvalitet (Melhuis et al., 2019; Sammons et al., 2015; Sylva et al., 2011). Det finns dock få tidigare studier som lyfter fram specialpedagogiska insatser i förskolan (Palla, 2015, 2021). I föreliggande studie varierade de specialpedagogiska insatserna, men oberoende insatsens omfång ingick stöttning (scaffolding), dvs. att det fanns en mer erfaren person, som i denna studie utgjordes av specialpedagogerna som stöttade i lämplig omfattning så att varje barn kunde utvecklas (Wood et al., 1976). Stöttningsen utgick ifrån att barnen fick stöd så att de kunde utveckla det som de inte klarar helt på egen hand ännu, dvs. var inom respektive barns proximala utvecklingszon (Vygotskij, 2001). Viktiga artefakter som användes för att utveckla barnens språk vid insatserna var bilder och spel (Säljö, 2013).

Specialpedagogerna gav även stöd (scaffolding) till respektive barns pedagog för att öka hans kompetens. Genom att pedagogerna fick stöd av specialpedagogerna påverkades sannolikt även barnen som var i behov av särskilt stöd, eftersom en positiv utveckling syntes i form av bra betyg och godkända nationella prov i åk 3 och 6 i svenskämnet. Specialpedagogerna i denna studie uttryckte att barnens självkänsla stärktes när de fick positiv återkoppling. Samtliga sex barn utvecklades framgångsrikt beträffande sin fonologiska medvetenhet. Detta tyder på att tidiga specialpedagogiska insatser kopplat till språk

har en positiv påverkan på framtida skolresultat i ämnet svenska. Barnen i studien har inte haft behov av specialpedagogiska insatser i skolan fram till årskurs 6. Liknande resultat framkommer i Melhuish et al.:s (2019) studie som visar på att specialpedagogiska insatser innan skolstart minskar behovet av specialpedagogiska insatser i skolan för barn som befinner sig i någon form av svårighet och att effekterna av insatserna är stabila under längre tid.

Övergångar

Ytterligare en insats i form av stöttning eller scaffolding (Woods et al., 1976) gjordes både för barnen och pedagogerna i förskoleklasserna vid överlämning av specialpedagogerna när barnen började skolan och där specialpedagogerna även hade efterföljande uppföljning. Forskning visar att övergången mellan förskola och skola är en kritisk punkt i barns skolliv (Alatalo et al., 2014; Kienig, 2006; Welén, 2022). Att det finns en relationsskapande kommunikation mellan de olika aktörerna är av betydelse för att barnen ska ges bästa förutsättningar för lärande (Dockett & Perry, 2007; Welén, 2022). Även Ackesjö och Persson (2014) lyfter fram vikten av en lyckad övergång, eftersom motsatsen kan leda till att barn hamnar i utanförskap. Detta framförallt när det finns en språklig problematik. I denna studies resultat framkommer att överlämningarna ses som en framgångsfaktor för barnens skolgång där det är en god samverkan mellan pedagoger och specialpedagoger vid överlämningen till skolan. Vid behov gjordes uppföljning efter överlämningen med specialpedagoger. Denna insats kan ses som en form av stöttning (scaffolding enligt Wood et al., 1976) för både pedagogerna i förskoleklassen och barnen. Detta samarbete är väsentligt eftersom det ger goda förutsättningar för elevers skolframgång både när det gäller sociala färdigheter och deras ämneskunskaper (Dockett & Perry, 2007; Welén, 2022) när det blir en positiv övergång. Att skapa goda relationer till barnen men även till föräldrarna till barn i behov av stöd visade sig i Docketts och Perrys studie (2007) vara en av framgångsfaktorerna till fortsatta positiva och respektfulla interaktioner.

Kompetensutveckling

I denna studie hade samtliga pedagoger i förskolan varit med i ett språkutvecklande projekt under två år där kontinuerliga diskussioner utfördes med utgångspunkt i olika teman gällande barns språkutveckling, vilket var en viktig stöttning för att utveckla pedagogernas kunskaper kring barns språkutveckling. I tidigare forskning har det visat sig att tillgängligheten till fortbildning angående att utveckla barn språkligt har varit svår att medverka i för personalen (Norlin, 2015), men så var inte fallet i denna studie. Just att kompetensutvecklande insatser för personal inom språk-, läs- och skrivfrämjande har visat sig påverka personalens förhållningssätt i mötet med barnen i förskolan dels för identifieringen av barns språkutveckling, dels för lämpliga språkliga aktiviteter för att utveckla barnens

språkutveckling (Norlin, 2015; Rivera et al., 2005). I detta arbete kan specialpedagoger och speciallärare utgöra en viktig resurs som rådgivare, observatör och handledare vilket ger effekter på senare skolframgång. Just dessa roller framkommer som önskemål från förskollärare i Gäreskogs och Lindqvists (2022) studie.

Resultat

Just gällande svenskkunskaper visar resultaten i denna studie att samtliga sex barn som fått specialpedagogiskt stöd innan skolstart är godkända i åk 3 och 6 på nationella prov i svenska och att det inte behövts några specialpedagogiska insatser i förskoleklass till åk 6. Resultatet indikerar att de insatser som görs tidigt också har en långsiktig effekt då de barn som ingår i studien uppvisade goda och positiva resultat senare i skolan. För att de specialpedagogiska insatserna ska bli lyckosamma krävs en samverkan mellan specialpedagog, förskollärare och personalen i dagbarnvård, men även att samverkan med logopedier och vårdnadshavare fungerar. I synnerhet har samverkan mellan specialpedagog och personal på förskolan en viktig roll där specialpedagogen har en handledande och rådgivande uppgift (Gäreskog & Lindqvist, 2022; Wetso, 2006). I föreliggande studie förefaller det som om att språkprojektet i kommunen möjliggjorde att tid och arenor för samverkan skapades.

Studiens implikationer och framtida forskning

Resultatet i föreliggande studie belyser vikten av att tidigt identifiera och stötta barn som behöver särskilt stöd. När barn tidigt identifieras och får adekvat stöttning har de även större möjlighet att lyckas i sin framtida skolgång. Vidare kan tidiga specialpedagogiska insatser i förskolan hjälpa till att minska klyftan mellan barn med olika förutsättningar. Genom att ge extra stöd till dem som behöver det tidigt i livet kan chanserna för alla barn att lyckas oavsett deras bakgrund ökas så att de kan få bästa möjliga chans att nå sin fulla potential och bli aktiva och framgångsrika deltagare i samhället. Resultatet i denna studie visar på att tillgång till specialpedagoger i förskolan blir mycket väsentlig, vilket även konstaterats i tidigare forskning (Gäreskog & Lindqvist, 2022; Persson & Tallberg Broman, 2019). Fortsatt forskning rekommenderas för att vidare undersöka hur specialpedagogiska insatser relaterade till andra aspekter av språklig sårbarhet, såsom grammatik och pragmatiska aspekter, kan identifieras och hur den specialpedagogiska stöttningen i förskolekontexten kan vara utformad och hur den stöttningen påverkar barns framtida skolprestationer och yrkesval.

Författarnas tack

Vi vill tacka professor Carin Roos för hennes värdefulla respons under artikelns framskrivande samt till specialpedagogerna och rektorerna som gjorde denna studie möjlig.

Författarbiografier

Cecilia Segerby är lektor i matematikdidaktik vid Högskolan Kristianstad. Hon undervisar inom de specialpedagogiska programmen och hennes forskning berör bland annat matematik och språk, lärares relationskompetens samt förskolans påverkan på elevers skolresultat.

Helena Andersson är lektor i pedagogik med inriktning specialpedagogik vid Malmö universitet. Hon är undervisar inom det specialpedagogiska fältet både i lärarutbildningarna och de specialpedagogiska programmen. Hennes forskning utgår bland annat ifrån ett elevperspektiv där ambitionen är att lyfta de röster som sällan blir hörda samt förskolans påverkan på elevers skolresultat.

Referenser

- Ackesjö, H. & Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(1), 5–31. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-36406>
- Ackesjö, H. & Persson, S. (2020). Från den omogna sexåringen till den skolpliktiga försko-lekklasseleven – en dokumentanalys av sexåringen i det svenska utbildningslandskapet från 1940-tal till idag. *Barn*, 1, 71–87. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i1.3579>
- Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2014). Överlämningar från förskola till förskoleklass. *Forskning om undervisning och lärande*, 13, 30–52. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:731077/FULLTEXT02.pdf>
- Barton, D. (2007). *Literacy an introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Blau, D. & Currie, J. (2006). *Chapter 20 pre-school, day care, and after-school care: Who's minding the kids?* Handbook of the Economics of Education. <https://www.nber.org/papers/w10670.pdf>
- Brekke Stangeland, E. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 106–121. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2016.1266224>
- Broman, A. (2020). *Språkets betydelse för ett demokratiskt medborgarskap. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/sprakets-betydelse-for-ett-demokratiskt-medborgarskap>
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (tredje upplagan). Liber.

- Corsaro, W.A. (1981). Friendship in the nursery school. Social organization in a peer environment. I S. R. Asher & J. M. Gottman (Red.) *The development of children's friendships* (s. 207–241). Cambridge University Press.
- Curtis, P. R., Kaiser, A. P., Estabrook, R. & Roberts, M. Y. (2019). The longitudinal effects of early language intervention on children's problem behaviors. *Child development*, 90(2), 576–592. <https://doi.org/10.1111/cdev.12942>
- Dickinson, D. K. & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child development*, 82(3), 870–886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. UNSW Press.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur.
- Emen, M. & Aslan, D. (2019). The relation between perspective taking skills and language development in pre-school children. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 25–42.
- Fabian, H. & Dunlop, A-W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working paper 42. *Early Childhood Development*. http://issuu.com/bernardvanleerfoundation/docs/outcomes_of_good_practice_in_transition_processes_for_Children_Entering_Primary_School
- Fröhlich, L. P., Koglin, U. & Petermann, F. (2010). Relationship between phonological awareness and behavioral problems in preschool children. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 38(4), 283–290. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000048>
- Gibbons, P. (2008). *Stärk språket, stärk lärandet: språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren.
- Gäreskog, P. & Lindqvist, G. (2022). Specialpedagogens roll i förskolan – förskollärares beskrivningar av arbetsfördelning, anspråk och förhandlingar. *Nordisk barnehageforskning*, 19(1). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.225>
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: en enkätstudie*. Forskningsrapport 2015:13. Karlstad University Studies.
- Herkner, B. (2022). *Studier av läsrelaterade språkliga förmågor i förskola och läsutveckling i grundskola* (Doctoral dissertation, Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet).
- Hollo, A., Wehby, J. H. & Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169–186. <https://doi.org/10.1177/001440291408000203>

- Kallberg, P. (2018). *Två lärarkategoriernas arbete med sociala relationer i övergången från förskoleklass till årskurs 1*. Mälardalens University Press.
- Karlsson, M. (2004). *Kunskap om familjedaghem*. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr 20. Fritzes.
- Kienig, A. (2006). The importance of social adjustment for future success. In H. Fabian & A. W. Dunlop (Red.) *Transitions in the early years: Debating continuity and progressing for young children in early education* (s. 23–37). Routledge.
- Larsson, K. (2019). *Språklig förebild i förskolan: kommunikation och ledarskap som påverkar barns lärande*. Gothia Kompetens.
- Lillvist A. & Granlund M. (2010). Preschool children in need of special support: prevalence of traditional disability categories and functional difficulties. *Acta Paediatrica*, 1, 131–134. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2009.01494.x>
- Lundberg, I. (2011). Vad har vi lärt oss av 35 års forskning om relationen mellan fonologisk medvetenhet och läsinlärning. *Dyslexi – aktuellt om läs-och skrivsvårigheter*, 4, 4–6.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P. & Broekhuizen, M. (2015). *A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Available at OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*.
- Melhuish, E., Barnes, J., Gardiner, J., Siraj, I., Sammons, P., Sylva, K. & Taggart, B. (2019). A study of the long-term influence of early childhood education and care on the risk for developing special educational needs. *Exceptionality Education International*, 29, 22–41. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i3.9385>
- Norling, M. (2015). *Förskolan – en arena för social språkmiljö*. Doktorsavhandling, 173. Mälardalens Högskola.
- OECD. (2015). *Improving Schools in Sweden – An OECD perspective*. Rapport OECD 2015.
- OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. (juni 2017) <http://www.oecd.org/education/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm>
- Palla, L. (2015). Specialpedagogik i förskolan: En forskningsöversikt. I I. Tallberg Broman, A. C. Vallberg Roth, L. Palla & S. Persson. *Förskola: Tidig intervention–SKOLFORSK* (ss. 96–120). Vetenskapsrådet.
- Palla, L. (2021). När barn blir till belastning och problem i förskola: Om behov av särskilt stöd och resurser i ett pressat läge. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4), 7–29. <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.01>

- Persson, S. (2012). *Förskolans betydelse för barns utveckling, lärande och hälsa*. Kommissionen för ett socialt hållbart Malmö.
- Persson, S. (2015). En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer. En forskningsöversikt (s. 3–97). Vetenskapsrådet.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2019). *Hög frånvaro och ökad psykisk ohälsa: om dilemman i förskollärares uppdrag*. Malmö stad, Förskoleförvaltningen.
- Piasta, S., Justice, L., Cabell, S., Wiggins, A., Turnbull, K. & Curenton, S. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387–400. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>
- Regeringen. (2022). Förskola för fler barn (regeringen.se)
- Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J. & Weitzman, E. (2005). Children's responses to educators' questions in day care play groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 14–26.
- Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap-Språklig beredskap: en praktknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljust av inkluderande undervisning* (Doctoral dissertation, Malmö universitet, Fakulteten för lärande och samhälle).
- Sammons, P., Toth, K. & Sylva, K. (2015). *Technical appendix for pre-school and early home learning effects on A-level outcomes*. Department for Education Research Report RR472B. SFS 2010:800. Skollag. Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Sierens, S., Van Avermaet, S. P., Van Houtte, M. & Agirdag, O. (2020). Does pre-schooling contribute to equity in education? Participation in universal pre-school and fourth-grade academic achievement. *European Educational Research Journal* (pp. 1–23). <https://doi.org/10.1177/1474904120925981>
- Sjöman, M. (2018). *Peer interaction in preschool: Necessary, but not sufficient: The influence of social interaction on the link between behavior difficulties and engagement among children with and without need of special support* (Doctoral thesis, Jönköping University, School of Education and Communication).
- Skolinspektionen. (2017). Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd. Rapport 2016:209. Skolinspektionen. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2017/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod/>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan*, LPFÖ 18. Skolverket.
- Skolverket. (2021). Antalet barn inskrivna i förskola och pedagogisk omsorg. Sök statistik om förskola, skola och vuxenutbildning – Skolverket
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Karweit, N. L., Dolan, L. J. & Wasik, B. A. (1994). Success for all: A comprehensive approach to prevention and early intervention. I R.E. Slavin, N. L. Karweit & B. A. Wasik (Red.), *Preventing early school failure*. Allyn & Bacon.

- Street, C. T. & Ward, K. W. (2012). Improving validity and reliability in longitudinal case study timelines. *European journal of information systems*, 21, 160–175. <https://doi.org/10.1057/ejis.2011.53>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109–124. <https://doi.org/10.1177/1476718X10387900>
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet* (3. uppl.). Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl.). Studentlitteratur.
- Taube, K., Fredriksson, U. & Olofsson, Å. (2015). Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever *Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever. Delrapport – Vetenskapsrådet (vr.se)
- Vetenskapsrådet. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikationer*. Vetenskapsrådet. En likvärdig förskola för alla barn – Vetenskapsrådet (vr.se)
- Vetenskapsrådet. (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*.
- Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Welén, T. (2022). *Lärares roll och utmaningar i arbetet med barns tidiga skolövergångar* (Doctoral dissertation, Mälardalens universitet).
- Wetso, G. M. (2006). *Lekprocessen-specialpedagogisk intervention i (för) skola: när aktivt handlande stimulerar lärande, social integration och reducerar utslagning* (Doctoral dissertation, HLS förlag).
- Wilder, J. & Lillvist, A. (2018). Learning journey: a conceptual framework for analyzing children's learning in educational transitions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 688–700. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522736>
- Wolff, U. & Gustafsson, J. E. (2015). Structure of phonological ability at age four. *Intelligence*, 53, 108–117. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.003>
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>