



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Från tal- och språkklass till ordinarie klass i grundskolan

En kvalitativ studie med utgångspunkt i vilka förutsättningar elever med grav språkstörning har att inkluderas i en ordinarie klass i grundskolan.

Birgitta Hedman

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PS6100 Fördjupningskurs 2 i specialpedagogik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2009
Handledare:	Marianne Lundgren
Examinator:	Göran Lassbo

Abstract

Arbetets art:	Magisteruppsats 10 poäng, fördjupningskurs 2 i specialpedagogik (61-80p) maj 2009.
Titel:	Från tal- och språkklass till ordinarie klass i grundskolan. En kvalitativ studie med utgångspunkt i vilka förutsättningar elever med grav språkstörning har att inkluderas i ordinarie klass i grundskolan.
Författare:	Birgitta Hedman
Handledare:	Marianne Lundgren
Examinator:	Göran Lassbo

Bakgrund:

Språkets utveckling är det mest betydelsefulla i ett barns liv, vilket ger identitet och tillhörighet i en gemenskap. Detta kan i dagens samhälle vara ett problem för barn med grav språkstörning. Eleverna i studien har börjat sin skolgång i en tal- och språkklass där målet är att de så småningom skall inkluderas i en ordinarie klass i grundskolan.

Syfte:

Syftet med studien är att undersöka vilka förutsättningar elever med grav språkstörning har att inkluderas i en ordinarie klass i grundskolan. Undersökningen har genomförts med utgångspunkt i hur det pedagogiska arbetet bedrivs med elevernas fortsatta tal- och språkutveckling och kunskapsutveckling, samt hur pedagoger och elever beskriver den sociala utvecklingen, dvs. interaktionen mellan eleverna och deras lärare/klasskamrater.

Metod:

Studien har en kvalitativ metod där det empiriska materialet består av intervjuer. Fyra lärare och tre elever har ingått i studien. Samtliga elever har gått i en tal- och språkklass och sedan inkluderats i en ordinarie klass i grundskolan. Lärarna som intervjuats har det pedagogiska ansvaret i respektive grundskoleklass där eleverna börjat. Eleverna har gått i grundskoleklassen mellan 1-4 terminer vid intervjutillfället. Studiens teoretiska ram utgår ifrån Lev Vygotskijs teori och sociokulturellt perspektiv.

Resultat:

Studiens resultat visar att för lärarna behövs kompetensutveckling om funktionsnedsättningen grav språkstörning och handledning. Det är viktigt med information på ett tidigt stadium kring eleven som skall inkluderas för att läraren skall kunna ge eleven förutsättningar för en fortsatt utveckling i en ordinarie klass i grundskolan. För att eleven skall få en fortsatt tal- och språkutveckling, social utveckling och kunskapsutveckling är följande förutsättningar viktiga för eleven: anpassat arbetssätt, tydlig struktur, social interaktion, lugn läromiljö, fler vuxna, anpassade läromedel och att undervisningen har utgångspunkt i elevens erfarenheter och kunskapsnivå.

Innehållsförteckning

1 Inledning	3
2 Bakgrund	4
3 Syfte	6
3.1 Viktiga begrepp i studien	6
4 Litteraturgenomgång.....	7
4.1 Tal- och språkutveckling	7
4.1.1 Tal, språk och kommunikation	7
4.1.2 Definition av språkstörning.....	9
4.1.3 Orsak till språkstörning.....	10
4.1.4 Svårigheter förutom språkstörningen.....	11
4.2 Skola	12
4.2.1 Specialpedagogiskt synsätt i en skola för alla.....	12
4.2.2 Integrering/inkludering - i ordinarie klass i grundskolan	14
4.2.3 Styrdokument.....	17
4.2.4 Elevers kunskapsutveckling.....	18
4.2.5 Lärares kunskapsutveckling.....	20
4.2.4 Social utveckling.....	21
5 Studiens teoretiska inramning.....	23
5.1 Vygotskij, kort historik.....	23
5.1.2 Vygotskij och sociokulturellt perspektiv	23
5.1.1.1 Språk	23
5.1.1.2 Social interaktion	25
5.1.1.3 Lärande	26
6 Metod	28
6.1 Val av metod.....	28
6.2 Urval	29
6.2.1 Tal- och språkklass	29
6.3 Förförståelse.....	29
6.4 Datainsamling och genomförande	30
6.5 Databearbetning.....	31
6.6 Validitet och reliabilitet	32
6.6.1 Studiens generaliserbarhet	34
6.7 Etiska överväganden	34
7 Resultat	35
7.1 Resultat lärare	35
7.1.1 Lärarnas beskrivning av klasserna	35
7.2 Tal- och språkutveckling	35
7.2.1 Lärares kunskap	35
7.2.2 Inför inkludering i ordinarie klass i grundskolan.....	36
7.2.3 Arbetsätt och hjälpmedel i klassen.....	37

7.2.4 Extra resurs i klassen	38
7.2.5 Sammanfattande analys	39
7.3 Social utveckling.....	40
7.3.1 Delaktighet och social interaktion	40
En kommentar från en av lärarna var:	41
7.3.2 Bemötande i ”en skola för alla”	41
7.3.3 Sammanfattande analys:	42
7.4 Kunskapsutveckling.....	43
7.4.1 Krav och kunskapsmål.....	43
7.4.2 Undervisningens upplägg i klassen.....	44
7.4.5 Sammanfattande analys:	44
7.5 Resultat elever.....	46
7.5.1 Byte av klass/skola.....	46
7.5.2 Tal- och språkutveckling	46
7.5.2.2 Arbetsätt samt upplevelser av klassrumsmiljön.	46
7.5.2.3 Sammanfattande analys:	47
7.6 Social utveckling.....	48
7.6.1 Delaktighet och social interaktion	48
7.6.2 Sammanfattande analys:	49
7.7 Kunskapsutveckling.....	49
7.7.1 Motivation till skolarbetet.....	49
7.7.2 Sammanfattande analys:	50
7.8 Sammanfattning av resultat	52
7.8.1 Tal- och språkutveckling.....	52
7.8.2 Social utveckling.....	53
7.8.3 Kunskapsutveckling.....	54
7.8.4 Slutsatser	55
8 Diskussion och reflektioner	56
8.1 Fortsatt forskning.....	61
Referenser	62
Bilaga 1 – Brev till lärare	
Bilaga 2 – Brev till förälder/vårdnadshavare	
Bilaga 3 – Frågeguide till lärare	
Bilaga 4 – Frågeguide till elever	

1 Inledning

Grunden för en inkluderande skola är att det finns en positiv inställning till att se och möta alla elever hos såväl personal som skolledning. Det krävs kompetens och vilja till att utveckla och utforma unika undervisningsmiljöer och arbetssätt som möjliggör gemenskap och delaktighet för varje elev (Andersson & Thorsson, 2007).

Med utgångspunkt i vad författarna Andersson och Thorsson (2007) skriver blev det intressant för mig att göra en studie om elever med grav språkstörning som börjat sin skolgång i en tal- och språkklass och sedan inkluderats i en ordinarie klass i grundskolan¹. Mitt intresse för elever med funktionsnedsättningen grav språkstörning² började för många år sedan och har genom åren givit mig många tankar och funderingar när jag mött eleverna i olika skolsituationer, bl.a. i tal- och språkklasser. Att börja sin skolgång i en tal- och språkklass innebär en liten undervisningsgrupp på ca 5-7 elever i klassen. Målet för de tal- och språkklasser som är med i studien är att eleverna så småningom skall skolas in i en ordinarie klass i grundskolan på sin hemskola³ (Barn och utbildningsförvaltningen, 2003). Detta sker oftast i skolår 3-4 och för några av eleverna i skolår 2-3. Med utgångspunkt från detta mål blev mitt intresse att studera vilka förutsättningar eleverna har att inkluderas i en ordinarie klass i grundskolan. Studiens fokus är hur det pedagogiska arbetet bedrivs med elevernas tal- och språkutveckling, sociala utvecklingen, dvs. interaktionen mellan eleverna och deras lärare/klasskamrater samt elevernas fortsatta kunskapsutveckling. Detta kan relateras till Salamancadeklarationen (2001):

Inom de integrerade skolorna skall barn med behov av särskilt stöd få allt det extra stöd de eventuellt behöver för att de skall kunna undervisas på ett effektivt sätt. Integrerad skolgång är det effektivaste sättet att bygga upp en solidaritet mellan barn med särskilt stöd och deras kamrater. Att sända barn till särskilda skolor eller att sammanföra dem i specialklasser eller avdelningar inom en viss skola på varaktig basis – bör vara en undantagslösning att förordas endast i de sällsynta fall där det har klart påvisats att undervisningen i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till det barnets eller andra barns bästa. (s.25)

För elever med grav språkstörning krävs det bl.a. specialpedagogisk kunskap för att eleverna skall få den skolgång de är berättigade till och ett bemötande både från lärare och elever som gör att de kan känna sig delaktiga och inhämta kunskap. Detta har vid flera tillfällen påtalats genom åren för mig från de pedagoger som finns i elevernas nätverk. Om detta skriver Andersson och Thorsson (2007) följande:

För att elever inte skall hamna i svårigheter ställs alltså krav på att den inkluderande undervisningen är planerad och genomförs på ett sådant sätt att den kan möta alla elevers olika behov inom ramen för den sammanhållna gemenskapen. Det är allas gemensamma ansvar att så sker, vilket kräver att man i fruktbar samverkan tacklar de pedagogiska dilemma som alltid uppstår. Här behövs förvisso också specialpedagogers kompetens, men den måste användas

¹ I studien kan även benämningen vanlig klass förekomma.

² Grav språkstörning förklaras i avsnitt 4.1.2 Definition av språkstörning s. 7.

³ Med hemskola menas den skola som ligger närmast hemmet för eleven.

proaktivt i den mening att den kan medverka till utveckling av den inkluderande undervisningen. (Andersson & Thorsson, 2007 s.19)

2 Bakgrund

Ett språk är som ett verktyg för att kunna handskas med en mängd olika saker, såsom styra egen och andras perception, föreställningar, tänkande och handlande i mentala och sociala verksamheter (Linell, 1982) Detta betyder för de elever som har en språkstörning att språket istället för att vara ett verktyg blir ett hinder i kontakt med omgivning och andra människor (Sjöberg, 2007).

Tengby (1990) utgår ifrån att språket har tre huvudfunktioner för människan:

1. En interindividuell funktion – en social funktion, som gör att vi kan komma i kontakt med andra människor.
2. Individcentrerat – språket spelar roll för den enskilde individens psykiska hälsa.
3. Gruppsammanhållande faktor – varje person tillhör någons grups språk, vilket har betydelse för självkänslan.

Språkets utveckling kan därmed förstås som något av det mest betydelsefulla i ett barns liv, vilket ger identitet och tillhörighet i en gemenskap. Det är genom interaktion med andra individer som barnet lär känna sin omvärld och förstå sig själv, något som sedan är avgörande för hur den sociala, emotionella och intellektuella utvecklingen sker. Grav språkstörning innebär att eleven har svårigheter med både ljudsystem och grammatik. Utifrån olika studier runt om i världen visar dessa på ett entydigt resultat, att 6-8% av förskolebarn har en störd språkutveckling av varierande grad (Trillingsgaard, Dalby & Östergaard, 1999). Forskning kring grav språkstörning bedrivs idag på flera håll i världen. Aktuella forskare är Dorothy Bishops i England, Laurence B. Leonard i USA och i Sverige bedrivs forskning vid Lunds Universitet av bl.a. Barbro Bruce och Ulrika Nettelbladt (Edén, 2005). De elever som är med i studien har en klassplacering eller fritidshemsplacering på sin hemskola. En del elever kan ha en diagnos men det finns också de elever som väntar på ytterligare utredning. Vilka förutsättningar har då eleverna att inkluderas i en ordinarie klass i grundskolan? Trillingsgaard m. fl. (1999) skriver:

Flertalet såväl svenska som utländska långtidsuppföljningar som gjorts av barn med språkstörningar i förskoleåldern har inriktats på barnens senare läs- och skrivfärdigheter i skolåldern. Fynden från dessa studier visar samstämmigt att barnen har större problem med läs- och skrivinläringen än sina jämnåriga. Vidare har man funnit att barn som haft grava språkproblem vid 5 1/2 års ålder har kvarstående problem när de är 15-16 år gamla, och att gapet mellan de språkstörda barnens ordförråd jämfört med jämnårigas snarast ökade med ökad ålder. (s.98)

Elevernas sociala situation är viktig, därför är det intressant att ställa frågan, hur blir bemötandet av kamrater och lärare när eleven börjar i en ordinarie klass i grundskolan? Trillingsgaard m.fl. (1999) nämner att språkproblem hos en elev även kan ha negativ effekt när det gäller elevens sociala anpassning, vilket kan leda till sämre kamratrelationer samt lägre status i kamratgrupper. Enligt Haug (1998) finns det två ideologiska perspektiv på social rättvisa. Det ena är det demokratiska deltagarperspektivet, med fokus på att individen har rätt att delta i den sociala

gemenskapen på sina villkor. Det är inte enbart den enskilde eleven som är i fokus utan också det kulturella och sociala sammanhang som eleven befinner sig i. Orsakerna till att en elev är i behov av stöd bör sökas i hela skolans verksamhet. Det andra perspektivet är det kompensatoriska perspektivet där fokus ligger på att de elever som är i behov av stöd skall erbjudas den hjälp de är i behov av för att nå upp till samma kunskaps- och färdighetsnivå som övriga kamrater i samma ålder (Haug, 1998). Hur kan då elever med grav språkstörning nå kunskapsmålen i skolan? I läroplanen Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006) står det:

Det finns olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildning. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (s.6)

Emanuelsson (2000) skriver i en artikel följande:

Barnens behov av mer eller mindre stöd och hjälp framträder i skolsituationerna, det vill säga i sammanhang där de har rätt att få vara helt och fullt delaktiga och få optimala möjligheter till lärande och träning. (s.7)

Elever med grav språkstörning som skall börja i en ordinarie klass i grundskolan är i behov av särskilt stöd utifrån många olika faktorer enligt mina erfarenheter. Det är inte sagt att eleverna blir accepterade och kommer med i gemenskapen i klassen direkt vid övergången. Funktionsnedsättningen kan istället bli mer påtagligt och till och med göra eleverna mer utsatta än i den klass de gått innan. För att nå dessa elever är det viktigt som mottagande lärare att ta del av den information som lämnas av lärarna i tal- och språkklasserna om eleven. Det är också viktigt att dra nytta av den specialpedagogiska kompetens som finns att tillgå på skolan. Vad innebär då ett relationellt perspektiv kopplat till problemområdet? Enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) innebär det:

I ett verksamhetsperspektiv blir det viktigt vad som sker i förhållandet, samspelet eller interaktion mellan aktörer. Förståelsegrunden för handlandet står då inte att finna i en enskild individs uppträdande eller beteende. Men ett relationellt perspektiv innebär dessutom att elevens förutsättningar i olika avseenden också ses relationellt, dvs. förändringar i omgivningen förutsätts kunna påverka möjligheterna att uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål. (s.23)

I detta perspektiv fokuseras på elever i svårigheter och inte med svårigheter. Fokusering på elever med svårigheter utgår ifrån ett kategoriskt perspektiv där elevens svårigheter kan ha bestämts utifrån den diagnos eleven har. Det kategoriska perspektivet leder ofta till specialundervisning av ”speciella elever” och kan på så vis bli exkludering för eleven, medan det relationella perspektivet öppnar möjligheter till inkludering. Den största delen av forskning inom specialpedagogiken finns inom det kategoriska perspektivet (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001). Bishop (1997) säger i sin forskning att en språkstörning kan ändra svårighetsgrad dels över ålder som i olika situationer. Det kan också vara svårt att avgöra vad som ligger bakom svårigheten. Genom intresset för detta område hoppas jag kunna bidra med viktig kunskap, dels för mig själv i mitt arbete som specialpedagog och till andra skolor som kan ta del av vad som är viktigt att veta vid inkludering av elever från tal- och språkklass till ordinarie klass i grundskolan.

3 Syfte

Studiens övergripande syfte är att studera vilka förutsättningar elever med grav språkstörning har att inkluderas i en ordinarie klass i grundskolan.

Följande forskningsfrågor definierar studiens syfte:

Hur bedrivs det pedagogiska arbetet med elevernas fortsatta tal- och språkutveckling och kunskapsutveckling?

Hur beskriver pedagoger och elever den sociala utvecklingen, dvs. interaktionen mellan eleverna och deras lärare/klasskamrater?

3.1 Viktiga begrepp i studien

Nedan beskrivna begrepp förekommer i den teoretiska inramningen samt i analyser i resultatdelen.

Appropriera: Att appropriera innebär att individen lär sig behärska ett visst fysiskt redskap eller tillägnar sig ett intellektuellt redskap som sedan kan användas i vissa situationer eller för vissa syften (Säljö, 2000).

Indikativ: En indikativ funktion innebär att språket kan hjälpa oss att beskriva sådant som vi inte ser framför oss just nu (Vygotskij, 1999).

Integrativ: När inläringen fungerar som bäst och är aktiv, då tar individen ställning till och värderar det som skall läras in, då blir inläringen integrativ (Adler & Adler, 2006).

Mediated learning: Det finns en person mellan barnet och omvärlden som hjälper att tolka genom att denna person kommunicerar och förmedlar sin uppfattning av omvärlden till barnet (Vygotskij, 1999).

4 Litteraturgenomgång

Som introduktion till litteraturgenomgången vill jag beröra språket och dess betydelse samt vad funktionsnedsättningen grav språkstörning innebär. Litteraturgenomgången är indelad i avsnitt som, *Tal- och språkutveckling* och *Skola*, därefter beskrivs styrdokument, elevers - och lärares kunskapsutveckling och social utveckling.

4.1 Tal- och språkutveckling

4.1.1 Tal, språk och kommunikation

Det är genom språkets hjälp vi tar kontakt med andra människor. Därför är språket väsentligt för hela människan (Svensson, 1998). Språk är ett system av ord, ljud och regler i grammatiken, vilket individen har gemensamt med alla som talar samma språk. Språk kan också vara kroppsspråk och teckenspråk. Språkets grundläggande funktion är samspel mellan människor. Detta samspel sker via språkliga signaler och kallas kommunikation. Kommunikation innebär att vi turas om att lyssna och tala (Johansson & Samuelsson, 1999). Språket har också en viktig funktion när det gäller den kognitiva förmågan då det påverkar vårt tänkande. Kommunikationen kan vara muntlig eller icke- muntlig (Svensson, 1998). Enligt Vygotskij (1999) är språkets huvudsakliga funktion ett medel för social samvaro. Bjar och Liberg (2003) skriver att kommunikation är ett sätt att skapa mening, för att bli förstådd, att förstå andra och det liv vi lever och formar tillsammans. Adler och Adler (2006) beskriver språket som ett naturligt redskap för vårt tänkande. Det är en regulator för vårt beteende samtidigt som det är en kommunikationsform. Vygotskij (1999) uttalar sig om att ett kommunikativt tal som är tidigt och riktat mot andra blir under utvecklingen efterhand ett inre tal för individen själv. Språket består av två⁴ sidor enligt Johansson och Samuelsson (1999):

1. hur individen kan uttrycka sig språkligt, uttryckssida, – expressiv förmåga
2. hur individen har en språklig förståelse, förståelsesida – impressiv förmåga

Språket har fyra huvudfunktioner:

- kommunicera
- tänka, lära
- uttrycka identitet
- förmedla kultur.

Ett språk utvecklas genom:

- yttre påverkan
- medfödd förmåga att utveckla ett verbalt språk
- ömsesidigheten mellan medfödd förmåga och stimulerande miljö.

(Holmström, 2002)⁵

⁴ Se vidare under avsnitt 4.1.2 Definition av språkstörning s. 7.

⁵ Personlig kommunikation från föreläsning av Carina Holmström vid Göteborgs Universitet (september 2002).

För att lära sig handskas med de problem människan möter, samt att tolka och hantera sin omgivning utvecklar människan psykologiska verktyg (Hwang 2003). Språket är ett av dessa verktyg. Språket gör det möjligt att delta i sociala samspel, konkreta samtal med andra personer och inre samtal personen för med sig själv. Språk och tal hänger oftast ihop men kan existera oberoende av varandra. För Vygotskij var det talet som utvecklade tanken (Adler & Adler 2006). Det sätt vi uttrycker språket på är talet. Röst och artikulation/munrörelser formar ljud till ord. Man kan också uttrycka sig via skrift eller teckenspråk, vilket är vanligt för barn med grav språkstörning. I dagens kommunikationssamhälle är det få aktiviteter som inte är förbundna med språkanvändning. Det innebär att de som växer upp i samhället idag kommer dagligen i kontakt med olika former av språk. Det gäller inte bara språklig kommunikation mellan individer utan också genom massmedia, reklamskyltar, litteratur etc. (Ahlsén, 1995). Talet är uppbyggt på att det finns ett samspel mellan den lyssnande individen och den talande. Individerna måste anpassa sig till varandra för att få ett utbyte (Svensson, 1998). Ahlsén (1995) tar upp språktilläggnandeprocessen, där det är eleven som definieras som inläraren och utvecklar ett språk i interaktion med sin omgivning. Definitionen innehåller fem grundbegrepp:

- inlärare (eleven)
- omgivning (social, fysisk)
- interaktion (sker mellan inlärare och omgivning)
- språk
- utveckling.

För varje begrepp behövs en teori som beskriver varje begrepp. Dessa teorier kan hämtas ur olika akademiska discipliner som lingvistik, psykologi, pedagogik, sociologi, neurologi, biologi och fysik. När det gäller inläraren (eleven) så måste den kunna uppmärksamma information i sin omgivning och kunna lagra informationen i sitt minne. Den minneslagrade informationen skall sedan kunna användas för att tolka och uppmärksamma ny information (Ahlsén, 1995). För elever med språkstörning kan detta vara en svårighet. Bjar och Liberg (2003) beskriver det språkliga sammanhanget på följande sätt:

Språkliga sammanhang är således viktiga källor för att etablera och utveckla kunskap, värderingar och uppfattningar om sin omvärld och det egna jaget. I språkliga sammanhang danar och omdanar människan hela tiden sin kunskap och sin identitet. (s.14)

Vygotskij menar att tänkande och språk är det mest centrala för medvetandet. Under barnets utveckling etableras ett samband mellan tänkande och språk, men det sker ingen utveckling av vare sig språk eller tänkande utan social kommunikation (Lindqvist, 2003).

4.1.2 Definition av språkstörning

Författarna Annerborn, Nilsson Jobs och Rydin (2006) hänvisar till Socialstyrelsen från 1997 som skriver hur språkstörning definieras enligt ICD 10:

...störningar av den normala språkutvecklingen som uppträder i de tidigaste utvecklingsstadierna... Dessa tal- och språkstörningar är ofta följda av andra störningar såsom inlärningssvårigheter, kontaktsvårigheter, känslomässiga svårigheter och beteendestörningar. (s. 1)

Med grav språkstörning avses mycket stora begränsningar i generell kommunikativ förmåga när det gäller grammatik, ordförråd, språkförståelse och fonologi (Annerborn, m. fl. 2006). Språkstörning innebär en större försening och avvikelser i språkutvecklingen. Senare tids forskning visar att en språkstörning varierar från individ till individ och från situation till situation. Det har också påvisats att språkstörningen kan ändra karaktär under barnets utveckling, vilket i sin tur kan påvisa andra svårigheter när barnet blir äldre. Det finns flera olika former av språkstörning, skriver Trillingsgard m.fl. (1999) utifrån en klassifikation av Socialstyrelsen som publicerades 1997 där specifika störningar av tal- och språkutvecklingen finns under rubriken ”*Störningar av psykisk utveckling*” där det går att finna följande rubriker när det gäller språkstörning:

Specifik störning av artikulationsförmågan

En specifik utvecklingstörning där barnet använder språkljud som under den förväntade nivån med tanke på dess mentala ålder. Språkutvecklingen är i övrigt normal. (s.89)

Expressiv språkstörning

En specifik utvecklingsstörning där barnets förmåga att uttrycka sig med talspråk är under den nivå man kan förvänta sig med tanke på den mentala åldern, men där språkförståelsen är inom normala gränser. (s.89)

Impressiv språkstörning

En specifik utvecklingsstörning där barnets språkförståelse är under den nivå man kan förvänta sig med tanke på mental ålder. Ledsagas nästan alltid av expressiv språkstörning. (s.89)

Dysartri

Talsvårighet till följd av svårigheter att styra talapparaten, exempelvis p.g.a en hjärnskada eller neurologisk sjukdom. Personer med dysartri har ofta svårt att tugga eller svälja. (s.90)

Verbal dyspraxi

Trots normal språkförståelse och normalt fungerande talorgan är barnets talproduktion kraftigt begränsad. Barnet har framför allt stora svårigheter med språkljuden. Svårigheterna brukar öka när orden blir längre eller skall uttalas snabbare. Man tänker sig störningen ligger i en bristfällig förmåga att överföra tanken eller idéföreställningen till ett motoriskt program som talorganen kan utföra. Tillståndet är svårbehandlat och i en del fall kan talsvårigheterna bestå till vuxen ålder (Trillingsgaard m. fl.1999, s.90).

Det finns ytterligare en form av språkstörning som Johansson och Samuelsson (1999) tar upp:

Dyspraxi

Innebär svårigheter att viljemässigt samordna de precisa rörelser som är nödvändiga för att talet ska fungera. Barnet hittar inte var i munnen ljudet produceras. (s. 10)

När benämningen expressiv språkstörning nämns så har eleven svårigheter att uttrycka sig. Det kan gälla svårigheter vid producerandet av ljud, att finna rätt ord, meningsbyggnad och uttryckssätt. Bakom en expressiv störning ligger ofta en impressiv störning. En impressiv språkstörning innebär att eleven har svårigheter att ljudmässigt uppfatta tal, associera till de begrepp orden står för, att minnas och förstå det man hör. Om en elev har både impressiva och expressiva svårigheter har den en generell språkstörning. När det gäller språkstörning så är elevens språk mycket begränsat eller annorlunda. Eleven har svårt att föra ett fungerande samtal, svårt i socialt samspel, lek och en dålig språkförståelse. För dessa elever är det viktigt att det görs en utredning. Genom att göra en kartläggning av deras språkförmåga får man veta vilken nivå och inom vilket område som åtgärder skall sättas in (Johansson & Samuelsson, 1999). En åtgärd kan vara kompensatoriska hjälpmedel såsom datorn. Med datorns hjälp kan eleven träna begrepp, stavning och ord m.m. (Blom & Sjöberg, 2000). Det finns ytterligare en definition av språkstörning denna benämns, specifik språkstörning och här talas det om att eleven har uttalade svårigheter att producera och/eller förstå språk. Utvecklingen inom andra områden är däremot relativt opåverkad, skriver Trillingsgaard m.fl. (1999). Fortsättningsvis tar författarna upp följande om specifik språkstörning:

Gruppen barn med specifik språkstörning är mycket heterogen vad gäller graden och arten av språkstörning. Det förekommer således ett brett spektrum från lätta, övergående uttalsproblem till grava problem som omfattar både uttal, grammatik och ordförråd liksom språkförståelse. Ju gravare språkstörningen är, desto fler drabbade språkliga nivåer. (s. 91)

Vad innebär då primär och sekundär språkstörning? Primär språkstörning innebär att de språkliga avvikelserna inte förklaras av andra svårigheter. Inom denna grupp finns termen ”specifik tal- och språkstörning”, som innebär att eleven har en renodlad tal- och språkstörning. Det är dock vanligare att det förekommer andra svårigheter för eleverna, som t.ex. koncentrationssvårigheter. Sekundär språkstörning innebär att här följer en orsak av någon annan svårighet, t.ex. utvecklingsstörning eller hörselnedsättning. Dessa benämningar finns ofta i utlåtande från logoped (Johansson & Samuelsson, 1999). Språkstörningar tycks drabba pojkar mer än flickor (Trillingsgaard m. fl.1999).

4.1.3 Orsak till språkstörning

Intresset för språkstörning har under de senaste åren ökat bland forskare i världen, som försöker finna en förklaring till varför elever inte börjar kommunicera på vanligt sätt när deras utveckling är relativt opåverkad inom andra områden. Trots ett ökat forskarintresse är kunskapen fortfarande liten om bakomliggande orsaker till språkstörning. Det finns dock en viss övertygelse om att vissa områden i hjärnan är

speciellt engagerade när det gäller språket. Detta gäller vänster tinninglob och vänster pannlob. Även andra delar av hjärnan engageras och är aktiva när vi tänker och talar. Hjässloberna innehåller associationsområden vilka olika sinnesintryck länkas samman samt tolkas. Dessa intryck kan sedan bli ord (Trillingsgaard m.fl.1999). Det är många delar av hjärnan som måste samarbeta för att talet och språket skall fungera. Utifrån Bruce (1994) har följande indelning gjorts av orsaker till språkstörning:

- Biologiska faktorer: infektioner, yttre trauma, ärftlighet.
- Psykosociala faktorer: stimulans, bemötande, interaktion.
- Språkliga (strukturella) faktorer: olika aspekter av språket är sårbara i olika grad vid störning.

För språkforskare är det svårt att säga vad språk är ur ett neurobiologiskt perspektiv, mer än att det säkert är förknippat med minnet. Tal och språk är två lika saker, där tal definieras som ljud, uttryck och ord, medan språk är att tolka ljud/tal från andra samt begreppsbilder. Språk kan också vara teckenspråk och bildkommunikation, vilket tidigare nämnts. Talat språk och teckenspråk processas på samma ställe i hjärnan (Ors, 2001). Internationell forskning kring elever med språkstörning har olika inriktningar och menar att det kan vara brister i grammatisk kunskap, vilket innebär att störningen gäller språket och då specifikt grammatiken och inget annat. Ytterligare forskning säger att barnen har problem med språklig bearbetning eller allmän informationsbearbetning, vilket kan vara en begränsning av arbetsminnet (Bjar & Liberg, 2003).

4.1.4 Svårigheter förutom språkstörningen

Det är dokumenterat att elever med språkstörning enligt Trillingsgaard m.fl. (1999) också kan ha parallella störningar såsom:

- klumpig motorik
- koordinationssvårigheter
- brister i uppmärksamhet
- koncentrationssvårigheter
- DAMP/ADHD
- bristande korttidsminne.

Ytterligare svårigheter kan vara leken där eleven skall kunna anpassa sig till de regler som leken kräver. Genom språksvårigheter så kan missförstånd uppstå. Perceptionen som innebär att tolka sinnesintryck kan också vara en svårighet för elever med språkstörning. Det kan också vara svårt att välja aktivitet, vänta på sin tur, att planera och organisera, att starta och avsluta uppgifter (Johansson & Samuelsson, 1999). Dessa svårigheter ger ofta uttryck i elevens skolarbete. När eleven kommer upp i skolåldern är läs- och skrivsvårigheter ett av de vanligaste kännetecknen för språkstörning, vilket kan yttra sig på många olika sätt, bl.a. genom att man läser väldigt sakta, kastar om bokstäver, har svårt att formulera sig på papper, osv. (Trillingsgaard m.fl.1999).

4.2 Skola

4.2.1 Specialpedagogiskt synsätt i en skola för alla

Begreppet ”en skola för alla” innebär att alla elever skall hjälpas till gemenskap och kunskap, samt att alla elever i en och samma skola skall få tillgång till en likvärdig utbildning (Skolverket, 1998). Teveborg (2001) skriver om ”en skola för alla”, vilket betyder att alla elever får den undervisning som tillgodoser deras krav och behov, det ges också utrymme för elevernas erfarenheter. Om målet skall nås för en likvärdig och integrerad skola så måste skolans undervisning och organisation anpassas så att den kan tillgodose alla elevers förutsättningar. Haug (2000) förklarar begreppet ”en skola för alla” enligt följande:

En skola för alla är ett uttryck för en skola med en explicit värdegrund som på många sätt skiljer sig från den ”etablerade” och traditionella skolans. Den är öppen för alla, ingen avvisas eller pekas ut. Det är en skola där alla barn går i en vanlig klass eller grupp, en skola där undervisningen är anpassad efter individen och inom gemenskapen. Det är en skola där medbestämmande gäller, och där alla deltar i och bidrar till gemenskapen efter egna förutsättningar. Det är en skola som alla barn upplever som sin, en skola där alla skall få personligt utbyte i form av självförtroende, insikt, kompetens, attityder, kunskaper och inte minst ett socialt nätverk. (s.1)

Specialpedagogiskt synsätt i en skola för alla illustreras i figur 1 utifrån rapporten, *En resa i lärande med målet en skola för alla* (Toll, 2005).

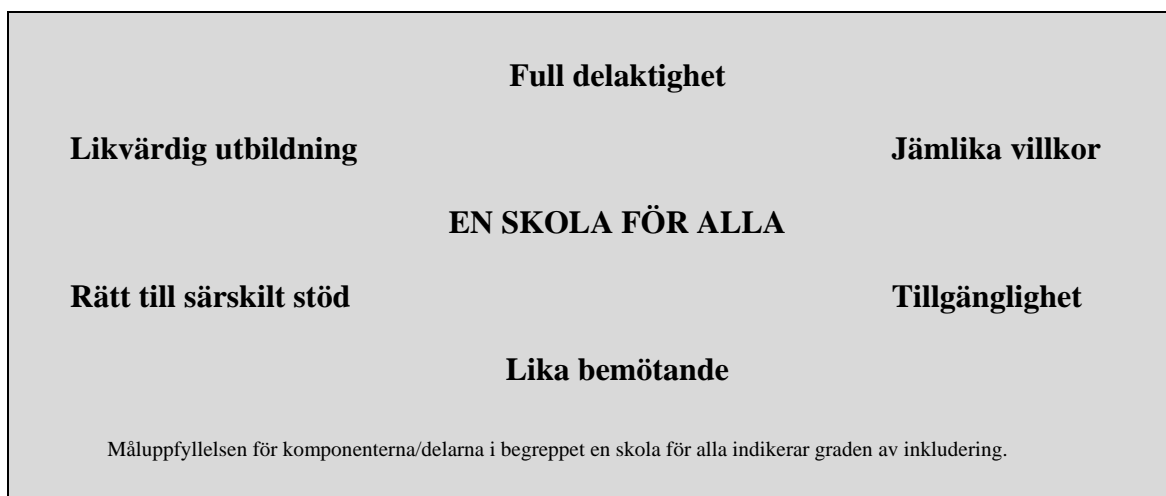


Fig.1 visar utmärkande drag i en skola för alla ur ett specialpedagogiskt synsätt. (s. 30)

Enligt figur 1 så är komponenterna de mål som utgör en inkludering i ”en skola för alla”.

Vidare i rapporten går det att läsa om vad Edén (2005) tar upp utifrån vad författarna Fischbein och Österberg (2003) skriver angående specialpedagogiskt synsätt:

Specialpedagogiken utgör ett stort och tvärvetenskapligt fält där samverkan krävs mellan olika discipliner och professioner. Ska det vara möjligt att förena teori och praktik med etiska överväganden i skolan så måste man anlägga flera olika perspektiv på specialpedagogiken. Man riskerar annars att tränga ut alla barn i en gemensam verksamhet som inte tillgodoser

unika förutsättningar eller erfarenheter. Alternativt skapar man ett diagnostiserande och individualiserande förhållningssätt som särbehandlar och stöter ut barn. (Fischbein & Österberg, 2003, s. 30)

Ett perspektiv som kan vara aktuellt i detta sammanhang är ”dilemmaperspektivet”, vilket Nilholm (2003) lyfter fram. Centralt för perspektivet är att ”moderna utbildningssystemet” står inför vissa grundläggande dilemma. Med dilemma menas att det är motsättningar som inte går att lösa, men ändå kräver ställningsstaganden. Dilemma är centralt för vårt tänkande och sociala liv. Nilholm (2003) refererar till (Clark, Dyson och Millward, 1998) att socialt dilemma kan innebära:

... att utbildningssystem i någon mening ska ge alla elever liknande kunskaper och färdigheter, samtidigt som det ska anpassa sig till att elever är olika, dvs. har olika intressen, fallenhet, erfarenhet osv. Således blir det en spänning mellan det gemensamma och differentieringen på olika nivåer i utbildningssystemet; specialpedagogik har varit ett sätt att förhålla sig till grundläggande dilemma. (s. 61-62)

Nilholm (2003) skriver vidare att något av ett dilemma kan vara hur miljön skall förändras så att den passar elevers olikheter, ett ”dilemma” som rör sig om deltagande eller kompensation, vilket enligt författaren utgår ifrån den svenska skolpolitiken:

Utbildningsretoriken utgår från inkludering och deltagande som övergripande värden medan lagstiftningen tillåter olika typer av kompensatoriska lösningar som särskola, specialskola och små undervisningsgrupper. (s. 73)

Nilholm (2003) förklarar att ett grundläggande dilemma kan vara att erbjuda alla elever samma utbildning samtidigt som undervisningen skall vara anpassad till varje elevs behov. Moderna utbildningssystem skall kunna hantera elevers olikheter. Därför måste alla vara beredda att möta alla i ”en skola för alla” (SOU 1999:63), vilket innebär att det är ett av de dilemman som skolor skall hantera. Specialpedagogiken kan här ses som en del av lösningen på dilemmat, menar (Nilholm, 2003). Utifrån dessa tankar har Skidmore (1996) inom internationell specialpedagogisk forskning identifierat tre dominerande forskningsparadigm.

1. <u>Medicinskt – psykologiska</u>	2. <u>Sociologiska</u>	3. <u>Organisatoriska</u>
fokus på individer	fokus på samhället	fokus på institutioner

Medicinskt – psykologiskt paradigm innefattar behandling och diagnostisering av barn och ungdomar med psykiska och fysiska funktionsnedsättningar, psykiatriska och neuropsykiatriska symptom samt olika syndrom. Den specialpedagogiska praktiken har enligt det sociologiska paradigmet fungerat som en sorteringsmaskin, vilket innebär att avskilja elever till särskilda undervisningsgrupper och kan ses som samhällets krav som avspeglar sig i skolans åtgärder. Organisatoriska paradigmet visar att brister i en organisation kan förklara uppkomsten av särskilda behov hos elever. För att skapa kunskap och förståelse för särskilda behov utifrån dessa tre paradigm måste ett vidare perspektiv tillägnas för att relatera och integrera de tre paradigmerna, enligt Skidmore (1996). Specialpedagogisk forskning fokuserar i hög

utsträckning idag på samspelet mellan omgivning och individ (Toll, 2005). Persson (2001) menar att målsättningen med "en skola för alla" är att alla elever skall ha möjlighet att känna gemenskap och delaktighet i en inkluderande miljö, vilket ställer stora krav på skolan och lärarna. En utmaning som skall motverka utstötning om alla elever ges möjlighet till lärande och utveckling utifrån sina förutsättningar. Ett målmedvetet och uthålligt arbete med attityder och värderingar är en avgörande framgångsfaktor för "en skola för alla". Det krävs ett gemensamt förhållningssätt och en gemensam grundsyn på alla nivåer (Toll, 2005). Förhållningssättet hos all personal och skolkamrater är en viktig faktor för en bra skola för alla elever. Det är också viktigt att skolledningen har kunskap om området och att lärarna kan diskutera med skolledningen om hur det kan kännas att få en elev med funktionsnedsättning i klassen (Sundberg, 2008). När det gäller bemötande och kompetens skall inte specialpedagogiken utgöras av praktiska organisations- och undervisningsformer, menar Skrtic (1995). För läraren är det viktigt att reflektera över och ha ett kritiskt förhållningssätt till sin undervisningsmetod som i många fall kan vara sociala konstruktioner, vilka bygger på gamla traditioner i skolans värld. Det innebär att granska sin undervisning i en reflekterande process, utifrån ett vidgat perspektiv som också innefattar samhället och skolans organisation. Detta är nödvändigt för alla elevers utveckling. Det finns ett begränsat utrymme i verkligheten att anpassa undervisningen efter elevernas olika förutsättningar. Skolans verksamhet är starkt styrd till både form och innehåll. Det är svårt att genomföra förändringar, det krävs då ett helhjärtat engagemang av personalen, menar Andersson (1996) och tar upp följande frågeställning:

Vilka möjligheter har en ensam lärare att ägna sig åt de elever som kräver extra stöd och uppmärksamhet och samtidigt få utrymme för sina lärarambitioner gentemot de övriga eleverna i klassen? (s. 64)

För elever med grav språkstörning tar det tid att tillägna sig ord och begrepp och i många fall längre tid än för övriga elever. En del elever är medvetna om sina problem och utvecklar avsiktliga strategier bl.a. för att kunna hantera dem och samtidigt inte avslöja sina problem inför kamraterna (Sundberg 2008). En viktig förutsättning är att eleven får utvecklas i sin takt samt få det stöd eleven behöver. Det behövs då lärare i skolan som har kompetens inom tal, språk och kommunikation, anser Edén (2005).

4.2.2 Integrering/inkludering - i ordinarie klass i grundskolan

Det var på 1960-talet man började tala om integrering och att skolan skulle vara för alla barn. Innan dess var elever med funktionsnedsättning i stort sett uteslutna ur den vanliga skolan. Under senare tid har begreppet inkludering börjat användas, vilket fick sitt genomslag 1994 vid en konferens i Salamanca i Spanien, därav Salamancadeklarationen (Blom & Sjöberg, 2000). Enligt Haug (1996) är det viktigt att alla skall ha utbyte av skolan, kunna uppleva skolan som sin, den skall vara avsedd för alla och alla skall trivas. Det är viktigt att alla elever kan skaffa sig kunskaper, attityder, insikter, dugligheter och ett socialt nätverk.

Integrering sett ur tre motiv enligt Rabe och Hill (1996):

1. Humanistiskt perspektiv, alla människor är födda med lika människovärde oavsett förtjänster och brister. Det som ses onormalt eller normalt är en social konstruktion.
2. Demokratiska perspektivet, vilket innebär allas deltagande utifrån varje individs förutsättningar. Människor med funktionshinder kan bidra med sina erfarenheter som människor utan funktionshinder inte har möjlighet att uppleva.
3. En fungerande gemenskap som skall fungera i livet även utanför enheten.

Blom och Sjöberg (2000) skriver att elever med språkstörningar, oftast har ingått i ordinarie klasser, men på grund av okunskap inte fått den uppmärksamhet eller några särskilda resurser. Under senare decennier har det framkommit vilket pedagogiskt stöd eleverna är i behov av, såsom tydlig struktur, stöd i sociala interaktioner och en lugn miljö. Trots detta så är det få elever med språkstörning som får detta stöd. Författarna skriver att kommunikationen är det viktigaste medlet för att bygga upp relationer till andra människor. Det bästa sättet för elever med språkstörningar skulle vara att erbjuda dem språkklasser inkluderade i en vanlig skola. Men det är inte alltid så att en språkklass är inkluderad i den övriga skolan även om den finns i samma byggnad. Författarna menar vidare att det ändå kan vara bättre för eleven med språkstörning i en mindre undervisningsgrupp där eleven blir förstörd, än att vara den enda eleven med språkstörning i en ordinarie klass i grundskolan och inte känna sig delaktig. Blom och Sjöberg (2000) hävdar också att språkstörningar finns i alla svårighetsgrader och de elever som går i en ordinarie klass i grundskolan klarar sig bra om de får rätt stöd. Haug (1998) diskuterar detta och menar att det accepteras att det finns skillnader mellan elever, vilket innebär att skillnaderna skall utgöra en del av de dagliga erfarenheterna i skolan och hanteras utifrån en individuellt tillrättalagd undervisning för alla elever, i samma klassrum och skola. En undervisning inom denna ram innebär att eleverna kan komma så långt som möjligt i sitt lärande. Haug (1998) nämner inkluderande integrering och menar att undervisningen skall ske inom ramen för den klass som eleven är inskriven i. Ahlberg (2001) beskriver utifrån Haug (1998) att en inkluderande utbildning bygger på lika värde, social rättvisa och ett demokratiskt deltagande. För individen är det en rättighet att på sina villkor delta i den sociala gemenskapen. Nilholm (2006) diskuterar begreppet inkludering och integrering på följande sätt:

I ett skolsammanhang betyder då inkludering att skolan (som en helhet) ska vara organiserad utifrån det faktum att barn är olika (delarna). Integrering å andra sidan, innebär att barn, vilka definierats som "avvikande", ska passas in i en helhet som "från början" inte organiserats utifrån det faktum att barn är, och har rätt, att vara olika. (s.14)

Begreppet inkludering, enligt Vernersson (2002) innebär "att delta i en helhet". Vernersson (2002) skriver med hänvisning till Schumann från 1999:

Viktiga faktorer i ett inkluderande perspektiv tycks vara lärarens roll och förhållningssätt i klassrummet, skolans organisation och schemaläggning, lagstiftning och bestämmelser som

underlätta undervisningsförändringar. *Attityden hos läraren* till elever i behov av stöd ses som avgörande för om eleven i realiteten inkluderas eller exkluderas. Faktorer som inverkar på lärarens attityd hänför sig till bra undervisningsmaterial, kunskaper om olika metoder att undervisa och möjligheter till kompetensutveckling. (Verneresson, 2002, s.23)

I projektet *Inkluderande undervisning och goda exempel* publicerat av European Agency (2003) har resultatet även visat att, integrerad i vanlig klass beror till stor del på lärarens attityder till elever i behov av särskilt stöd och funktionsnedsättning, vilken deras inställning till olikheter i klassen är och deras förmåga att anpassa undervisningen efter olikheterna. Fortsättningsvis utifrån projektets resultat så finns det tre aspekter som är viktiga att belysa:

1. De mest krävande svårigheterna för eleverna är de sociala och/eller emotionella svårigheterna.
2. De olika förutsättningarna i en klass utgör stora utmaningar för läraren.
3. Det som är bra för elever i behov av särskilt stöd är även bra för övriga elever.

I ett efterföljande projekt publicerat av European Agency (2005) står det, att i europeiska klassrum och skolor är den största utmaningen att ta tillvara och bemöta olikheter hos elever. Det är lärolagen som måste hantera allt fler olikheter i klasserna och förbereda och anpassa arbetet så att alla elevers behov blir bemöta, vilket även gäller elever i behov av särskilt stöd. Utifrån detta kan inkludering organiseras på olika sätt. Att utgå från elevers olikheter i en inkluderande undervisning för alla elever kan vara en komplex och långsiktig uppgift för alla skolor, vilket innebär ett arbete på kommunal, lokal och nationell nivå (Tinglev, 2005). Nilholm (2006) diskuterar även viktiga faktorer som kan vara avgörande för en fungerande inkludering:

- ledarskap med en klar vision
- engagemang från elever och föräldrar
- lärares attityder
- övergripande planering med uppföljningar
- reflektion
- kompetensutveckling
- flexibelt stöd
- övergripande policy
- samarbete i undervisningen
- goda ekonomiska möjligheter. (s. 44)

Andersson och Thorsson (2007) menar att det kan vara självklart med specifik kunskap om olika funktionsnedsättningar för att undanröja hinder och minimera eventuella hinder i miljön, vilket kan försvåra lärande och delaktighet i en inkluderande skola för elever med funktionsnedsättning. Wennergren (2008) skriver att ett led i demokratiseringen är att i en inkluderande verksamhet bidrar alla kontinuerligt med att utveckla sociala kontakter samt öka elevers delaktighet. Det är viktigt för eleverna att de erbjuds möjligheter att utvecklas både kunskapsmässigt och socialt utifrån sina specifika svårigheter och möjligheter, på så vis kan alla röster bli hörda i ett inkluderande sammanhang. Då kan eleverna ses som experter på sin egen situation.

4.2.3 Styrdokument

Att betrakta eleven utifrån hennes eller hans förutsättningar innebär att ha en helhetssyn på eleven (Skolverket, 1998). Enligt läroplanen Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006) så skall skolan främja elevernas harmoniska utveckling. Detta kan göras genom varierande sammansättning av arbetsformer, innehåll och gemensamma erfarenheter. Genom den sociala och kulturella värld skolan utgör, skapas förutsättningar och utrymme för lärande. Olika kunskapsformer blir därmed delar av en helhet. Ett av skolans viktigaste uppdrag är att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete för eleven i skolan och för elevens fortsatta verksamhet och liv (Skolverket, 2000). Det krävs också en god miljö för lärande enligt vad som skrivs i läroplanen Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006):

Eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor. Strävan skall vara att söka skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Personlig trygghet och självkänsla grundläggs visserligen i hemmet, men skolan har en viktig roll därvidlag. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter. (s.8)

I läroplanen Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006) finns mål att sträva mot där det nämns att eleven skall utveckla ett rikt och nyanserat språk och förstå betydelsen av hur man vårdar sitt språk. Kunskap skall även finnas om att kommunicera på främmande språk. När det gäller mål att uppnå i språket så skall eleven behärska svenska språket, kunna skriva och lyssna aktivt, samt uttrycka tankar och idéer i tal och skrift (Lpo94 Utbildningsdepartementet, 2006). Även i engelska skall eleven kunna kommunicera i tal och skrift. Det kan vara svårt att använda vissa delar av läroplanen när det gäller elever med grav språkstörning. Utifrån läroplanen skall eleverna lära sig tala på engelska trots att de inte har det svenska språket fullt utvecklat (Blom & Sjöberg, 2000). Skolan skall anpassa undervisningen så att den främjar varje elevs behov och förutsättningar. Ett särskilt ansvar har skolan för de elever som på något sätt har svårt att nå målen. Undervisningen kan på så vis aldrig göras lika för alla utan det finns olika sätt att nå målen (Utbildningsdepartementet, 2006). Målet för eleverna är att de utvecklar kompetenser som kan bidra till inkludering i utbildning och arbetsliv i framtiden, enligt Wennergren (2008). Pettersson (2005) skriver att det finns olika sätt att lära på och att man måste skilja på mål och metod. Kunskapsmålen är formulerade som för andra elever men skillnaden är att det finns mer variation mellan metoder och material. Eleven kan behöva varva nya uppgifter med uppgifter som eleven redan känner igen. Enligt FN-deklarationen skall alla elever vara delaktiga på likvärdiga villkor. Vilket innebär att de skall var inkluderade i en gemenskap med andra elever. För att detta skall var möjligt krävs ibland en anpassning av den vanliga miljön, särskilt stöd av specialister och kompetent personal (Skolverket, 1998). Något som skall omfatta alla elever är de demokratiska principerna, där eleven skall kunna påverka, vara delaktig, och ta ansvar. Utifrån elevens sociala och kunskapsmässiga utveckling skall eleven kunna ta ett allt större ansvar för sitt eget arbete och skolmiljön, samtidigt som de får ett inflytande på utbildningens utformning (Utbildningsdepartementet, 2006). Om det

finns ett tillåtande klimat där alla elever blir sedda, får komma till tals och räknas så kan även elever i behov av särskilt stöd bidra till ett gemensamt skapande av kunskap och utvecklas. För att eleven skall utvecklas behövs också ständigt nya krav och utmaningar (Skolverket, 1998). I Salamancadeklarationen (2001) kan man läsa följande om den integrerade skolan:

Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader. De integrerade skolorna måste erkänna och tillgodose sina elevers olika behov och ha utrymme för både olika inlärningsmetoder och inlärningsstemon och därvid ge alla en kvalitativt bra undervisning genom lämpliga kursplaner, organisatoriska ramar, pedagogiska metoder, resursanvändning och samarbete med lokalsamhället. Stöd och tjänster skall tillhandahållas. (s.24)

Styrdokumentet uttrycker att undervisningen skall anpassas efter varje elevs behov och förutsättning, med utgångspunkt från elevens tidigare erfarenheter, bakgrund, språk och kunskaper, samt bidra till att främja elevens fortsatta kunskapsutveckling och lärande (Utbildningsdepartementet, 2006). Bjar och Liberg (2003) skriver att skolans roll skall vara att möta och bemöta de olika grupper av elever för att på bästa sätt stödja deras språk- tanke- och kunskapsutveckling.

Enligt författarna Blom och Sjöberg (2000) finns det mål i läroplanen som elever med språkstörning inte har möjlighet att nå. Författarna beskriver med tanke på detta en förälders egen "läroplan" på följande vis:

Vad kommer våra elever att ha mest nytta av i sitt liv? Jo, det viktigaste vi kan ge dem i skolan är att lyfta dem, stärka dem och sedan hjälpa dem att plocka med sig så mycket de hinner för att kunna leva ett bra vuxenliv. De behöver stöd att se vad de är bra på, så att de kan säga till sig själva och andra: "Jag har problem med språket, men det är bara en del av mig". (s.129)

4.2.4 Elevers kunskapsutveckling

Tankegångar kring språket är att det har en avgörande betydelse för lärande. Det fokuseras då på hur den intellektuella utvecklingen stimuleras, genom att det skapas möjligheter för eleverna att både skriftligt och muntligt utveckla och uttrycka sina tankar (Wretman, 2004). Vernersson (2002) nämner följande:

För att få positiv uppmärksamhet behöver elever ett *språk* och kunskap om hur man kan uttrycka sig på ett accepterat och bra sätt. Elever behöver också *tydliga spelregler* för hur de kan och bör samverka i en lärande miljö, där alla elever har rätt att bli uppmärksammade och få hjälp och stöd i sina studier. (s.27)

Wretman (2004) tar upp följande utifrån Vygotskij (1999):

Vygotskij arbetade också med idén om en meningsfull praktik där kunskap är redskap för att nå ett mål. När barnet får använda kunskap i meningsfulla sammanhang kan det som från början är något "yttre", blir till något "inre". Det är genom språket som "den vuxna kunskapen införlivas" med barnets egen förståelse. Genom att utveckla barnets språk får det tillgång till den vuxna kunskapen. Därigenom kan man säga att inläringen "går före" utvecklingen och skapar en potentiell möjlighetszon. Utvecklingens drivkraft är samspelet mellan vuxna och barn. (s.39)

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) skriver att kunskap erövrar genom lärande och barn erövrar omvärlden genom att lära sig olika kunskaper. Kunskap är ett sätt att göra världen begriplig. Författarna skriver vidare utifrån Carlgren från 1994. Där de hänvisar till Carlgrens tre aspekter om kunskap:

1. Kunskapens konstruktiva aspekt, denna aspekt gör världen begriplig. Kunskapens aspekt innebär att kunskap ändras över tid.
2. Kunskapens kontextuella aspekt, är beroende av sitt sammanhang, vilket innebär att i det sammanhang barnet lär påverkas kunskapen, vilket blir en del av den totala kunskapen.
3. Kunskapens funktionella aspekt, används som ett redskap för att lösa teoretiska och praktiska problem. När kunskapen har en uppgift att fylla har den sitt rätta värde. (s. 45-46).

I läroplanen Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006) kan man läsa att kunskap inte är något entydigt begrepp, utan kommer till uttryck i olika former såsom:

- fakta
- förståelse
- färdighet
- förtrogenhet (s.8).

Dessa fyra begrepp kräver ett samspel med varandra. Wennergren (2008) anser att det krävs höga förväntningar hos pedagogen som skall stödja eleven på ett utvecklande sätt med utgångspunkt i elevens potentiella nivå. Författaren menar fortsättningsvis att stödet till eleven bör innehålla både utmaningar och bekräftelser för en fortsatt kunskapsutveckling. Iglum (1999) anser att det är viktigt att möta eleven där hon eller han befinner sig, vilket innebär att eleven skall få den hjälp som behövs för elevens fortsatta utveckling. Jag har i avsnitt bakgrund⁶ tagit upp två perspektiv, det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet, vilket jag här vill återkomma till. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) skriver följande om det relationella perspektivet som är viktigt att ha med i tankarna när det gäller elever och kunskapsmål:

Men ett relationellt innebär dessutom att elevers förutsättningar i olika avseenden också ses relationellt, dvs. förändringar i omgivningen förutsätts kunna påverka möjligheterna att uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål. (s.23)

Det andra perspektivet är det kategoriska beskrivs också av författarna Andersson och Thorsson (2007):

Enligt det kategoriska perspektivet är behovet av särskilt stöd kopplat till egenskaper hos eleven. Svårigheter för enskilda elever att till exempel uppnå skolans mål beroende på just egenskaper hos den enskilda eleven, som en tal- och språkstörning. (s.66)

6 Det relationella och kategoriska perspektivet utifrån författarna Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) tolkning förklaras under avsnitt 2 Bakgrund, s.3. Förklaringarna till perspektiven är aktuella när det handlar om elevers möjligheter att nå skolans kunskapsmål.

Med utgångspunkt i det kategoriska perspektivet är grundskolans uppdrag att undervisa alla elever. Med det menas att skolan skall förmedla en gemensam grund av kunskaper och färdigheter till alla elever. Det krävs att de vuxna i skolan är lyhörda för elevernas behov samt erbjuder olika lösningar i ett kunskapsutvecklande syfte (Wennergren, 2008). Eftersom alla elever lär olika kan lärandet bara ske på individnivå, enligt Tinglev (2005). Ytterligare ett perspektiv som Haug (1998) tar upp är det kompensatoriska perspektivet⁷. Detta perspektiv fokuserar på elevens möjligheter, vilket innebär att om eleven som är inkluderad får specialundervisning kan elevens svårigheter kompenseras, eleven kan då få möjlighet att nå målen. Haug (1998) skriver:

Alla elever skall ha formell rätt till utbildning – men inte nödvändigtvis till samma utbildning. (s.34)

4.2.5 Lärares kunskapsutveckling

Det är viktigt som lärare att utveckla sin kunskap och förmåga för att kunna möta alla elever, vilket ibland kan vara en svår uppgift. Lärares bemötande och förståelse spelar stor roll för att förstå elevernas svårigheter (Jönsson & Tvingstedt, 2002). Det krävs också att det finns möjligheter att kunna diskutera och rådfråga personal på skolan med specialpedagogisk kunskap (Verneresson, 2002). Här kommer specialpedagogen in i bilden som kan vara den rådgivande, handledande och stödjande personen för lärarna, enligt Toll (2005). I handledning kan lärarna få stöd i sitt arbete, vilket innebär regelbundna samtal av en kvalificerad person (Andersson, 1996). Författaren skriver vidare att alla lärare behöver handledning då och då, eftersom det kan vara en tung arbetsbörda att vara lärare. Lärarna behöver stöd i att inte ta på sig ett för stort ansvar och hitta gränser för sin lärarroll, då är handledning ett av det viktigaste stöd en lärare kan få. Läraryrket är också ett ständigt givande, därför behövs påfyllning i form av kompetensutveckling, enligt Andersson (1996). Ju högre professionalitet och kompetens som finns hos personalen desto rikare och större möjligheter finns för att möta alla barn, utifrån var och ens förutsättningar, anser Toll (2005). En kombination av en god ledare och en strävan efter en inkluderande undervisning så har eleverna möjlighet att känna sig delaktiga och bekräftade, kulturellt, socialt och språkligt (Tinglev, 2005). Avgörande för elevers möjligheter till delaktighet och lärande är bl.a. en väl fungerande kommunikation, relation och samverkan mellan lärare och elev (Andersson & Thorsson, 2007). För elever som är i behov av särskilt stöd i form av individualiserade arbetsformer, skriver Verneresson (2002):

Starkt individualiserade arbetsformer och arbetssätt kräver en lärare/pedagog som har *god överblick över elevernas inlärningssätt* och förmåga att läsa och skriva. Detta är särskilt viktigt för elever i behov av stöd. Denna överblick är nödvändig för att eleven ska få adekvat *pedagogisk och didaktisk* handledning i sin kunskapsutveckling. (s. 35)

⁷ Det kompensatoriska perspektivet har tidigare nämnts under avsnitt 2 Bakgrund, s. 3.

Enligt Vernersson (2002) finns det vissa faktorer som är av betydelse för läraren/pedagogen/lärlarlaget att tillsammans med eleverna göra det möjligt att utveckla lärande och kunskapsutveckling:

- Att skapa ett tillåtande gruppklimat där dialog, diskussioner och samtal blir grunden för allt lärande.
- Att lärlarlaget stödjer och utvecklar elevernas kommunikations- och uttrycksmöjligheter.
- Att som pedagog vara lyhörd för de inlärningsstilar som elevgruppen ger uttryck för.
- Att lärlarlaget har ett tydligt förhållningssätt gällande krav, struktur och stöd för elever i behov av stöd.
- Att ha en positiv attityd till lärande och kunskaper i elevgruppen.
- Att tillsammans med eleverna skapa en grogrund för deras livslånga lärande.
- Att lita på alla elever – även de som ofta ”befinner sig i svårigheter” – är nyfikna och i grunden vill lära sig. (s.74)

4.2.4 Social utveckling

Strandberg (2006) hänvisar till Vygotskij som menar att människors samspel inte bara är en metod som stödjer utveckling och lärande. Enligt Vygotskij är samspel utveckling och lärande. Interaktioner lägger också grunden till den intellektuella och emotionella utvecklingen, enligt Vygotskij (1999). Vygotskij anser att en uppdelning av intellektuell och social utveckling är felaktigt. Dessa två utvecklingar hänger ihop. De sociala relationerna finns i intellektet och intellektet i en socio-kulturell-historisk praxis. Strandberg (2006) skriver vidare att i samspelet är språket en viktig faktor. Genom språkliga samspel får eleven kontakt med och kan förvärva ett av de sociala verktyg som är språket. Utifrån detta språkliga verktyg så omformar eleven det till instrument för sitt tänkande. Det är de sociala interaktionerna som förser barnet med ett språk. Från början har språket en social och kommunikativ funktion för eleven, vilket sedan övergår till en individuell och intellektuell funktion. För eleven behövs språkliga verktyg för att kunna känna, tänka och handla på egen hand och tillsammans med andra. Det är genom språket kommunikation och samarbete sker med andra. Genom språket bildas kunskap som sedan i språket görs synlig och hanterbar (Skolverket, 2000).

Elever som har språkproblem får oftast en negativ social anpassning, skriver Trillingsgaard m fl (1999). Författarna tar också upp utifrån en amerikansk studie av Tomblin där det framkom att unga vuxna som hade en kvarstående språkstörning fick lägre inkomster jämfört med kontrollgruppen. Elever med språkstörning hamnar lätt utanför gemenskapen. Jag vill här anknyta till det demokratiska deltagarperspektivet som jag nämnde i avsnitt bakgrund⁸. Demokratiska deltagarperspektivet innebär att individen har rätt till att delta i den sociala gemenskapen på sina villkor (Haug, 1998). Det innebär att individen blir accepterad och kan acceptera andra och kan utifrån sin förmåga bidra till något gemensamt. Dessa processer kräver en ömsesidig anpassning, vilket i sin tur förutsätter att alla är tillsammans när det gäller samverkan och konfrontationer (Haug, 1998).

⁸ Avsnitt 2 Bakgrund, s. 2.

Säljö (2000) skriver:

Det stora antalet relationer som en elev bygger upp i skolans värld ligger på flera olika plan genom att det är både barn/ungdomar och vuxna som ingår i denna värld, men också i det att de går från att kunna vara mycket ytliga relationer till mycket nära samtidigt som den mängd av sociala nätverk som finns tillgängliga är en styrka så är de också granne med en stor oro, sårbarhet i de sociala relationerna. (Säljö, 2000, s.23)

Vernersson (2002) menar att det är viktigt att eleven känner att ”den duger”, både i egna och andras ögon. Eleverna behöver bra relationer till både vuxna och andra elever, för att utveckla sina uppfattningar, sin kompetens och sin identitet. Genom en social utveckling kan elevens självförtroende stärkas, vilket i sin tur ger förutsättningar till bättre kunskapsinhämtning (Vernersson, 2002). Här spelar relationerna till kamraterna en viktig roll för elevens sociala utveckling, personliga identitetsutveckling och kompetensutveckling. Det är väsentligt för eleven att ”få vara med” samt att ha kompisar som förstår deras svårigheter (Rödstam, 1990). Det bästa stödet till barn och ungdomar med språkstörning är förståelse, samt att bli bemött med respekt för sina svårigheter och att kunna vistas i miljöer där svårigheterna är accepterade (Blom & Sjöberg, 2000). Strandberg (2006) skriver att det finns ett fenomen kring förhållandet lärande och delaktighet, vilket innebär att eleverna känner att de är delaktiga även om de till början inte behärskar eller förstår uppgifterna de håller på med. Utifrån detta förhållande, där delaktighet går före vetande är något som Vygotskij enligt författaren återkommer till. Vygotskij förklarar på följande vis, att i början lånar eleven kompetens från den vuxne, vilket innebär att eleven känner att den kan fastän den ännu inte kan själv. Fortsättningsvis skriver Strandberg (2006) att detta syns tydligt i barns lekaktiviteter där delaktighet och aktivitet går före vetande. I leken utvecklar barn roller, regler, verktyg och meningar. Sociala situationer kan vara svåra att förstå för elever med grav språkstörning. Det kan vara svårt att samspela med omgivningen samt att kunna ”läsa av” varandra. Här kan en vuxen vara ett bra stöd.

5 Studiens teoretiska inramning

Med fokus på studiens syfte och forskningsfrågor är den teoretiska inramningen uppdelad efter språk, social interaktion samt lärande. Jag har sökt kunskap och valt att lyfta fram Lev Vygotskij och det sociokulturella perspektivet som teoretisk referensram. Detta val av teori ligger till grund för analys och tolkning av empirin.

5.1 Vygotskij, kort historik

Lev Vygotskij (1896-1934) var född i staden Gomel en bit från Minsk i Vitryssland. Familjen bestod av många familjemedlemmar och Vygotskij var nummer två i syskonskaran. Föräldrarna talade många språk flytande. Vygotskij talade själv åtta språk: hebreiska, tyska, ryska, franska, grekiska, engelska, esperanto och latin. I familjens hem fanns ett stort bibliotek som gav Vygotskij mycket information till sina teorier senare i livet. Det var självklart med läsning i familjen och Vygotskij lärde sig läsa tidigt. Samtal och diskussioner var viktiga i familjen (Strandberg, 2006).

5.1.2 Vygotskij och sociokulturellt perspektiv

5.1.1.1 Språk

Kommunikation är språkets viktigaste funktion. Med hjälp av språket sorterar vi våra tankar om saker och ting då vi utför språkliga handlingar. Enligt Vygotskij så är en språklig handling, en handling som utförs med ord (Bråten, 1998). Genom språklig kommunikation kan man både förmedla och tillägna sig kunskaper samt ge uttryck för känslor och värderingar. I människans språkliga utveckling intar ord en viktig betydelse, menar Vygotskij. En förutsättning för ordinläring är en föregående inläring av begrepp, vilket orden refererar till (Bråten, 1998). För barnets språkutveckling har begreppsutvecklingen en avgörande betydelse. Utvecklingen av begrepp är en aktiv del av de intellektuella processer som äger rum genom förståelse, kommunikation och problemlösning. Utveckling av begrepp sker när barn aktivt arbetar med att finna lösningar på olika problem (Bråten, 1998). Vygotskij (1999) hänvisar till att barnets sociokulturella upplevelser och erfarenheter har en avgörande betydelse för begreppsutvecklingen. Vygotskij nämner här två begrepp, vardagsbegrepp och vetenskapliga begrepp. Vardagsbegrepp, förklarar Vygotskij utvecklas genom sociala situationer i vardagslivet, medan vetenskapliga begrepp lärs in i skolundervisningen. Wretman (2004) hänvisar till författaren Kamil Z. Qzerk och skriver i boken *Vygotskij i pedagogiken* att:

Begrepp är de centrala betydelsebärande redskapen i vår språkliga repertoar... Vidare är det så att begrepp representerar den underliggande principen och den underliggande teorin om hur tingen omkring oss är grupperade, hur de hänger samman, vilka förhållanden de har till varandra samt vilka slags karakteristiska de har gemensamt. (s. 42)

Att lära sig begrepp innebär att man förstår den underliggande principen och den underliggande teorin. Begrepp måste läras in, begreppsutveckling gör vidare inläring möjlig,

och begreppen binder samman olika erfarenheter. De hjälper oss att systematisera och hålla ordning i det sociala och materiella kaos som råder runt oss. De hjälper oss att kunna systematisera perception och utveckling av långtidsminnet. (Wretmann 2004, s. 42)

Utifrån ovanstående citat kan sägas att begrepp är tolkningsmönster som vi använder för att göra de erfarenheter vi har begripliga. Det är med begreppens hjälp vi systematiserar och ordnar det som erfarenheterna gett oss. Enligt Vygotskij (1999) är begreppsutvecklingen något som handlar om hur ordbetydelsen utvecklas i förhållande till de olika föremål som finns i elevens omgivning. Vygotskij (1999) skiljer också mellan innebörd och betydelse i språket. Innebörd står för den personliga tolkningen och då med hänvisning till den egna kontexten och betydelsen för den kollektiva och sociala innebörden. Något som Vygotskij också nämner är det inre talet som han förklarar som ”tal för mig själv”, vilket är ett ljudlöst tal som är väsentligt för det språkliga tänkandet. Han ställer det inre talet i relation till det yttre talet, som förvandlar tanke till ord och hör ihop med språkets semantik (Bråten, 1999). Vygotskij (1999) tar även upp att språkliga termer, uttryck och ord kan ha en ”indikativ” funktion, vilket innebär att språket kan hjälpa oss beskriva sådant som vi inte ser framför oss just nu. I språkliga uttryck finns den värld av innebörder samt beteckningar, vilka eleven tar till sig och som sedan används för att etablera kontakt med andra. Detta kan förklaras som att eleven tänker genom och med de intellektuella redskap som eleven stött på genom samspel med andra. Vygotskij var något av en förgrundsgestalt till sociokulturellt perspektiv. I ett sociokulturellt perspektiv är språkanvändning och kommunikation länken mellan omgivningen och eleven (Säljö, 2000). Det kan vara mer naturligt i ett sociokulturellt perspektiv att tänkandet är en kollektiv process, det vill säga något som sker mellan människor likaväl som om dem. Det kan också innebära att ge och ta mening utifrån vissa spelregler för att hålla samman ett samtal (Säljö 2005). Säljö (2000) menar att:

De sociokulturella teorierna om lärandet lägger stor vikt vid den verbala kommunikationen och utgår från individens totala livssituation. Kommunikationen mellan människor och inom människan, är individens sätt att förstå världen runt omkring och handla utifrån den. (s. 22)

Det är också genom språket som vi kommunicerar egna erfarenheter samt iakttagelser till andra (Säljö, 2005). Jag vill hänvisa till Vygotskij (1999) som tar upp ett litterärt citat av Dostojevskij, vilket är mycket överensstämmande med mina erfarenheter av elever med grav språkstörning och hur de upplever situationer när språket inte räcker till:

- Hör du min vän: jag vill säga dig det här, utan att dölja något. Men så har jag ju inget språk för det... just det som jag vill säga, och som jag liksom har i tankarna, vill inte krypa ut på tungan.
(s. 464)

5.1.1.2 Social interaktion

För Vygotskij var samspel detsamma som lärande och utveckling för människor, vilket betyder att det är interaktioner mellan individ och miljö som lägger grunden till emotionell och intellektuell utveckling. Enligt Vygotskijs teori hör intellektuell utveckling och social utveckling ihop (Strandberg, 2006). Strandberg (2006) beskriver detta på följande sätt:

... de är dialektiskt förenade med varandra. Intellektet finns i de sociala relationerna. Intellektet finns i socio-kulturell-historisk praxis. (s.48).

Strandberg (2006) skriver vidare att genom sociala interaktioner får eleven ett språk. Från början har språket en kommunikativ och social funktion, vilket sedan får en intellektuell och individuell funktion. Enligt Vygotskij sker all utveckling två gånger: den första på en social nivå, därefter på en individuell nivå, vilket innebär först som fysiska relationer mellan människor och därefter tankearbete inom individen (Vygotskij, 1999). Om social kommunikation saknas så sker ingen utveckling av vare sig tänkande eller språk (Vygotskij, 1999). För Vygotskij (1999) är vissa delar av tänkandet beroende av att eleven kan det skrivna och det verbala språket, vilket sker genom ett aktivt språkbruk, ”mediated learning”, som innebär att det finns en person mellan eleven och omvärlden som hjälper till att tolka genom att denna person kommunicerar och förmedlar sin uppfattning av omvärlden till eleven. Vygotskij (1999) nämner också begreppsutvecklingen som att elevens begreppstänkande bildas genom yttre påverkan och kan ses som en social konstruktion, samtidigt som begreppsutvecklingen har en avgörande betydelse för elevens språkutveckling⁹. När Vygotskij talar om begrepp är det spontana begrepp som han anser viktiga att eleven tillägnar sig och utvecklar. Denna utveckling sker genom samspel, samverkan och sociala kontakter i inkluderande och accepterande miljöer (Bråten, 1998). Utifrån interaktionens betydelse för utveckling och lärande har Vygotskij tagit upp lärandet inom den närmaste utvecklingszonen, vilken fokuserar på ett socialt samspel (Vygotskij, 1999). Han förklarar det som att det finns två zoner i en elevs utveckling. Den första zonen visar vad en elev kan göra självständigt, medan eleven i den andra zonen är i behov av vägledning för att lösa uppgifter. Dessa två zoner kallar Vygotskij för utvecklingszoner och möjlighetszoner. Med denna vägledning av vuxnas hjälp finns zonen för den närmaste utvecklingen, som Vygotskij kallar den proximala utvecklingszonen, den kan förklaras som det utrymme som finns mellan den zon eleven nått och den zon eleven är på väg mot (Vygotskij, 1999). Det är genom dessa zoner och de olika miljöer som eleven befinner sig i som eleven lär och utvecklas. Detta kan hänvisas till Säljö (2000) som skriver att det är både miljön och omgivningen som driver elevens utveckling framåt. Det är också här som lärarens roll är att utmana elevens tänkande.

⁹ För språkutvecklingen har begreppsutvecklingen en avgörande betydelse, se begreppsutveckling under avsnitt 5.1.1.1 Språk, s.22.

5.1.1.3 Lärande

Vygotskij (1999) menar att det eleven lär i skolan blir något som läggs ovanpå elevens mognad, vilket innebär att lärandet är beroende av elevens utveckling. För eleven innebär det att kunna nå en viss mognad för att lärandet skall vara möjligt. Vygotskij (1999) talar vidare om att eleven lär när kraven inte överstiger elevens kapacitet. Då utvecklas både språk och tanke och eleven kan möta nya utmaningar. Här fyller ordet i talet en viktig funktion, tillsammans med ett strukturerat lärande blir det betydelsefullt för eleven. Människan befinner sig under ständig utveckling och förändring enligt Vygotskij (1999). Människan kan då ta till sig och ta över kunskaper från andra människor i olika samspelssituationer, vilket kallas "appropriera" (Säljö, 2000). Appropriering innebär att individen lär sig behärska ett visst fysiskt redskap eller tillägnar sig ett intellektuellt redskap som sedan kan användas i vissa situationer eller för vissa syften. Det är dessa redskap som individen sedan tar med sig i t.ex. en utbildningssituation (Säljö, 2000).

Säljö (2005) skriver:

Lärande i ett sociokulturellt perspektiv förstås som en fråga om hur individer tillgodogör sig det vill säga approprierar kunskaper och färdigheter som man exponeras för. (s.66)

Enligt Vygotskij (1999) påverkar språk och kultur den kognitiva utveckling och han menar att utbildning och utveckling går hand i hand. Det är därför viktigt hur t.ex. läraren förhåller sig till elevens lärande och utveckling. Vygotskij nämner också att informell undervisning tillsammans med kunniga lärare är viktiga förutsättningar för elevens kulturella och sociala utveckling (Hwang, 2003). Wretman (2004) skriver att Vygotskijs tänkande förutsätter en aktiv och stark lärare. Lärarens uppgift är att utmana den lärande till att gå vidare samt att aktivt undervisa i samspel med eleven för att utveckla elevens språk. Detta görs genom att läraren sätter upp mål för eleven och visar vilka vägar eleven kan nå målen. Det är den omgivande miljön som bestämmer hur tänkandet skall utvecklas, vilket innebär att undervisningen har en social karaktär som är beroende av verkligheten kring oss och våra erfarenheter. Därför är elevernas erfarenheter av stor betydelse i undervisningen (Vygotskij, 1999). Lärandet är ett samspel mellan tre aktörer enligt Vygotskij (1999). De tre aktörerna är eleven, läraren och den sociala miljön i klassen. Det är också viktigt utifrån ett sociokulturellt perspektiv att forma en lärmiljö för eleverna så att de kan känna delaktighet i verksamheten och samtidigt få det stöd som behövs för att utveckla ett eget lärande (Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson, 2000). Enligt Säljö (2000) är det genom att delta i kommunikativa och praktiska samspel med andra som människor lär. Ur sociokulturellt perspektiv är tänkande hos individer en form av kommunikation som individen tagit till sig eller stött på och som sedan används som resurs i framtida situation. Säljö (2005) skriver:

Social interaktion är det centrala elementet i lärande och kunskapsutveckling och det är genom kommunikation med andra i vår egen utvecklingszon som vi blir delaktiga i samhällets kollektiva erfarenheter. (s. 25)

Enligt Säljö (2000) är utveckling och lärande i ett sociokulturellt perspektiv att kunna behärska intellektuella och språkliga redskap, genom att:

...skaffa oss tillgång till olika kontextualiseringar av företeelser och händelser, blir vi i stånd att se hur de uppfattas och förstås i olika verksamheter och hur man kan agera. (s.79)

Säljö (2005) tar upp följande om lärandet:

Lärande i sociokulturell bemärkelse innebär att människor ökar sin förmåga att interagera med valda delar av den information och de erfarenheter som ingår i vårt samhälles kollektiva minne. (s.241)

Adler och Adler (2006) skriver utifrån Vygotskij (1988) kring elevens lärande:

När inläringen fungerar som bäst och är aktiv, tar individen ställning till och värderar det som skall läras in. Inläringen blir därmed (integrativ) och i denna process har språket en nyckelroll. (s.79)

Sammanfattningsvis kan sägas att språk, social interaktion samt lärande är områden som samverkar med varandra, vilket överensstämmer med vad Svensson (1998) skriver:

...att språklig utveckling är beroende av utvecklingen på övriga områden och att det därför inte är tillräckligt att stimulera språket. För att språket ska utvecklas bör barnet stimuleras allsidigt, inte minst via problemlösning av olika slag samt genom sociala erfarenheter. (s.55)

Genom att vi begreppsligt bearbetar problem samt arbetar mot mål så lär vi. Vi lär både i grupp och individuellt, vilket innebär att lärandet också är en social process, där samarbete är centralt. När vi människor delar med oss av våra tankar gör vi detta genom en språklig kommunikation (Wretman, 2004). Sammanfattningsvis kan sägas att språk och lärande, vilka är två processer som är beroende av varandra, kopplas samman och för att utveckling skall ske behövs en social interaktion.

6 Metod

Under avsnitt metod redogörs för val av metod, urval och en kort beskrivning av tal- och språkklasserna. Fortsättningsvis redovisas min förförståelse, datainsamling, genomförande av studien och databearbetning. Studiens validitet, realibilitet, generaliserbarhet och etiska aspekter avslutar avsnittet.

6.1 Val av metod

För studien har valts en kvalitativ metod, med utgångspunkt i intervjuer. Syftet med studiens metodval var att få fram en bild av hur lärarna uttrycker sig om vilka förutsättningar eleverna har att inkluderas i en ordinarie klass i grundskolan, samt hur eleverna ser på sin skolsituation och sitt lärande. Trost (1997) skriver:

...att det gäller att se verkligheten som den vi intervjuar ser den för att sedan tolka vad det kan innebära sett ur det givna teoretiska perspektivet och den givna situationen. (s. 17)

Intresset för denna forskningsmetod utgick ifrån vad Trost (1997) nämner om kvalitativ studie:

Intervjuaren skall försöka att *förstå* den intervjuades bevekelsegrunder, känslor, sätt att tänka och sätt att handla eller bete sig. (s.33)

Kvale (1997) skriver att forskningsintervjun är en specifik form av samtal, vilket författaren beskriver på följande sätt:

Samtalet är grundläggande för form för mänskligt samspel. Människor talar med varandra – de ställer frågor och besvarar frågor. Genom samtal lär vi känna andra människor, vi får veta något om deras erfarenheter, känslor och förhoppningar och om den värld de lever i. (s.13)

Kunskap frambringas i intervjun genom mötet mellan intervjuaren och intervjupersonens synpunkter (Kvale, 1997). Bell (2000) beskriver metoden som ett sätt att få veta hur människor upplever sin omvärld. Trost (1997) menar att när intervjuerna är genomförda finns ett rikt material där det går att finna intressanta skeenden, mönster och åsikter. Intervjuerna genomfördes utifrån två skilda frågeguider varav en för lärarna och en för eleverna. Båda frågeguiderna var koncentrerade kring olika tema till relevanta frågor (se bil. 3 och 4). Enligt Kvale (1997) finns det möjlighet att göra förändringar när det gäller frågornas form och ordningsföljd, vilket innebar att följdfrågor kan ställas, som t.ex. ”Kan du förklara mer?” Denna intervjuform kallas ostrukturerade intervjuer. Detta var speciellt användbart vid intervjuerna med eleverna då de vid några tillfällen hade svårt att uttrycka sig eller svara på vissa frågor.

6.2 Urval

För studien valde jag att intervjua fyra lärare och tre elever, sammanlagt genomfördes sju intervjuer. Lärarna som intervjuats har ingen tidigare erfarenhet av elever med grav språkstörning. Enligt Stukát (2005) kan ett sätt att välja intervjupersoner ske genom ett bekvämlighetsurval. Detta innebär att jag använde mig av de kontakter jag hade med några av lärarna och två av eleverna. De lärare som valdes ut har samtliga ett pedagogiskt ansvar för sin respektive klass. Samtliga elever har gått tre år i tal- och språkklass och varit i den ordinarie klassen i grundskolan mellan 1-4 terminer vid studiens genomförande. Eleverna går i skolår tre respektive fem. Studien är utförd på tre grundskolor, i två kommuner, varav två av lärarna arbetar på samma skola och i samma klass där också en elev intervjuades. För övrigt är det en elev och en lärare som intervjuats på de två andra skolorna. Antal elever i klasserna varierar mellan 21-24 elever, varav två klasser är åldersblandade och en klass har montessoripedagogik. I studien nämns olika slags hjälp som lärare och elever har av specialpedagog, talpedagog, assistent, fritidspersonal och resursperson.

6.2.1 Tal- och språkklass

Tal- och språkklasserna som eleverna kommer ifrån är belägna på ordinarie grundskolor och har 5-7 elever i klassen. I tal- och språkklasserna kan eleverna börja från förskoleklass och fortsätta upp till skolår tre. För att bli antagen till någon av klasserna skall en logopedbedömning, psykologbedömning och medicinsk bedömning vara utförd och medfölja vid ansökan. För varje elev görs kontinuerliga uppföljningar genom pedagogiska och språkliga bedömningar. Lärarna i tal- och språkklasserna har specialpedagogutbildning.

6.3 Förförståelse

Min förförståelse är de kunskaper och erfarenheter jag förvärvat som specialpedagog inom det område som skall studeras. Min förförståelse redovisas under detta avsnitt.

Hermeneutikens tankegångar har inspirerat mig när det gäller förförståelsen i studien. I filosofens Gadammers filosofi är begreppet förförståelse centralt:

Med begreppet förförståelse, eller uttryckt i Gadammers mer utmanande terminologi, "fördom", beskrivs en grundläggande förutsättning för alla former av förståelse. När en forskare ställs inför en ny företeelse aktiveras den form av förförståelse som kan rikta tankarna mot det som ska undersökas. Vi har nämligen flera förförståelser, d.v.s olika tankar och känslor som aktiveras när vi i vårt dagliga liv eller vetenskapligt arbete konfronteras med olika tolkningsobjekt. Detta innebär att vi egentligen inte kan känna till "verkligheten" utan bara den vi tolkar med hjälp av vår förförståelse. Det är dock viktigt att forskaren verkligen vill utmana sina fördomar, genom att aktivt söka efter något som bestrider dem (Komvux Gotland, 2007).

Förförståelsen är viktig för att få en förståelse och mening samtidigt som den kan orsaka begränsningar i forskningen, som att forskarens förförståelse dominerar i forskningsprocessen (Vetenskapsteori, 2007). Det kan lätt bli så att jag på grund av

min kunskap och förförståelse kan vara den som blir dominerande vid intervjutillfället. Detta gav sig till känna vid någon av intervjuerna med lärarna, där jag kände att min erfarenhet inom området var övervägande. Detta resulterade i att jag gav svar på en av frågeställningarna där läraren kände en viss osäkerhet för att svara. Det är viktigt att jag som forskare uppmärksammar mig själv på att hålla mig neutral för att studiens resultat skulle bli trovärdigt för läsaren. Min förförståelse tolkar jag dock som erfarenhet och kunskap och stöder mig på vad Ödman (1994) skriver:

Förförståelsen är vår förståelse om fakticitet. Förståelsen grundas på den historiska givna förförståelsen. Förförståelsen är dock inte enbart ett inbyggt minne vi har till förfogande när tillvaron så kräver. Den ger riktning i vårt sökande. Det är den som avgör vilken aspekt vi lägger på det föremål som studeras. (s.81)

Min kunskap har byggts på genom åren med olika studier kring tal och språk, samt att jag genom olika tjänster som specialpedagog mött elever med varierande språkliga svårigheter. Det har på så vis blivit många års erfarenhet av möten och arbete med elever med grav språkstörning, vilket betyder att jag har en viss förståelse för eleverna och deras skolsituation och för mottagande lärare i den nya klassen. Min förförståelse blir därför ett redskap vid tolkning av intervjuerna. Larsson (1993) skriver om förförståelsen:

Redan vid första mötet med det som skall tolkas har vi en föreställning om vad det betyder; vi har en förförståelse. Det är denna förförståelsen som sedan ständigt förändras i tolkningsprocessen. Genom att "explicitgöra förförståelsen" gör man utgångspunkten för tolkningen tydlig. (s. 196)

Utifrån mitt ställningstagande som jag gjort om min förförståelse och den teori jag valt, har jag medvetandegjort mig om detta och på bästa sätt analyserat och tolkat elevers och lärares utsagor.

6.4 Datainsamling och genomförande

Samtliga intervjuer med lärare och elever genomfördes under skoltid och i skolornas konferensrum. Intervjuerna med lärarna pågick mellan 30-40 minuter, en av intervjuerna tog ca 60 minuter. Elevintervjuerna varierade från ca 20 - 30 minuter vardera. Två olika intervjuguider upprättades en för lärare och en för elever (se bil. 3 och 4). Vid intervjuerna användes bandspelare, för att jag skulle kunna koncentrera mig på samtalet med den intervjuade. Det var ingen av de intervjuade som inte ville bli inspelad på band. Det har sedan varit intressant att lyssna på det som lärarna och eleverna berättat i intervjuerna. Jag började intervjuerna till lärare och elever med att ställa frågor kring klassen, skolan och antal personal. Detta för att mötet skulle få en bra start, vilket resulterade i att samtalet mellan mig och den intervjuade blev avspänt och naturligt. Det har varit intressant att genomföra intervjuerna, men samtidigt komplicerat, särskilt med eleverna som hade vissa svårigheter att förklara och berätta om sin skolsituation. Det kan ses som en förklaring till det som Doverborg och Pramling (1989) skriver:

...när ett barn inte kan uttrycka sina tankar om något, beror det oftast på att hon inte tidigare har haft möjlighet att reflektera över det, eller att kanske ingen har gett henne tid eller hjälp till att fundera och reflektera". (s.75)

Föregående citat kan även överensstämma för en av lärarna vid några av situationerna under intervjun. För en del frågor behövdes mer tid och eftertanke innan de besvarades, vilket gavs till läraren. I denna situation var det viktigt för mig som forskare att inta en neutral ställning och låta läraren fundera färdigt.

6.5 Databearbetning

En indelning av studien har gjorts i de tre utvecklingsområdena; tal- och språkutveckling, social utveckling och kunskapsutveckling. Denna indelning är gjord med tanke på att språklig utveckling också är beroende av övriga utvecklingsområdena (Svensson 1998). Med utgångspunkt i Vygotskijs teori och det sociokulturella perspektivet har jag i min bearbetning av data sammankopplat teori och empiri och på så vis kommit fram till det resultat som redovisas i studien. Patel och Davidson (2003) skriver följande angående bearbetning av kvalitativ analys:

Det är också en fördel att påbörja analysen medan intervjun eller observationen är i färskt minne. Ju längre tid som förflyter innan vi påbörjar analysen desto svårare är det att få ett "levande" förhållande till sitt material. (s.101)

Jag startade med analysarbetet direkt efter att en intervju var genomförd för att ha den intervjuades tankar, åsikter och kroppsspråk m.m. tydligt framför mig. I kvalitativ bearbetning är målsättningen att hitta teman, kategorier samt mönster. Detta ligger sedan till grund för redovisningen av arbetet (Patel & Davidsson, 2003). Utifrån ett visst antal genomläsningar och transkriberingar i tolkningsarbetet av intervjumaterialet har intervjusvaren kategoriserats i de rubriker som redovisas i resultatavsnittet. Kategoriseringarna gjordes med utgångspunkt i de tre utvecklingsområdena som är aktuella för studien. Utifrån dessa gjordes sedan underrubriker där intervjusvaren kategoriserades för analys. Efter varje område har jag gjort en sammanfattande analys. Patel och Davidson (2003) skriver:

Efter flera genomläsningar kan olika kategorier uppstå. På detta sätt kan vi generera en uppsättning kategorier som täcker in en stor del av svaren som möjligt. (s. 102-103)

Materialet har också varit genomläst av min kollega som är specialpedagog, för att ta del av hennes synpunkter. Hon ansåg att mina tolkningar är trovärdiga och att de svar som framkommit är sanningsenliga. Jag har valt att ta med vissa citat från lärare och elever. Citaten är skrivna utifrån en korrekt skriftlig form, eftersom reglerna för talspråk och skriftspråk skiljer sig åt, detta gör citaten mer läsbara (Kvale, 1997). Skriftspråk och talspråk är heller inte samma sak. I skriftspråket försvinner mimik, gester, betoningar och kroppsspråk (Patel & Davidson, 2003). Vid analys av datormaterialet har jag reflekterat över de gester och det kroppsspråk som visades under intervjuerna. Detta har givit en viss förståelse och betydelse för de svar som framkommit. Som forskare är det viktigt att beskriva forskningsprocessen för att de som skall ta del av resultatet skall kunna bilda sig en uppfattning om de val jag gjort. Jag har tidigare¹⁰ beskrivit varför jag gjort detta val av forskningsproblem och hur jag tar ställning till min förförståelse¹¹. Min teoretiska referensram är vald utifrån

¹⁰ Mitt val av forskningsproblem för studien finns beskrivet i avsnitt 1 Inledning, s. 1.

¹¹ Under avsnitt 6.3 Förförståelse, s.27, redogör jag för min förförståelse.

Vygotskij och det sociokulturella perspektivet, vilket ger en beskrivning om språk, social interaktion och lärande. Den teoretiska delen har varit till hjälp för att tolka och förstå mina data. Enligt Alvesson och Sköldberg (1994) så utgår kvalitativa metoder från studieobjektens perspektiv, samt en fokusering på öppen och mångtydig empiri. Eftersom min studie enbart utgår ifrån intervjuer vid ett tillfälle och att mitt urval inte varit så stort anser jag ändå att jag fått en relativt mångtydig empiri.

6.6 Validitet och reliabilitet

I kvalitativa studier innebär det att upptäcka företeelser, kunna tolka och förstå innebörden av människors utsagor. Enligt Trost (1997) innebär validitet enligt att mäta det frågan är avsedd att mäta. Patel och Davidson (2003) skriver om validitet i kvalitativ studie:

Validiteten i en kvalitativ studie är ej heller relaterad till själva datainsamlingen. Istället genomsyrar strävan efter god validitet forskningsprocessens samtliga delar. Detta kan yttra sig i hur forskaren förmår tillämpa och använda sin förförståelse i hela forskningsprocessen. Vad gäller själva datainsamlingen kopplas validiteten till om forskaren lyckas skaffa underlag för att göra en trovärdig tolkning av den studerades livsvärld. Vidare kopplas validiteten till hur forskaren lyckas fånga det som är mångtydigt och kan se motsägelsefullt, t.ex. relationen mellan det normala, typiska och det speciella. (s. 103).

Merriam (1994) tar upp inre och yttre validitet där inre validitet står för trovärdigheten och sanningsvärdet i studien. Yttre validitet handlar om generaliserbarhet dvs. om resultaten är tillämpliga i andra situationer än den undersökta. Både validitet och reliabilitet står i ett visst förhållande till varandra, vilket innebär att någon av dem inte kan uteslutas (Patel & Davidson, 2003). Begreppet validitet har för min studie inneburit att försöka göra det underlag från intervjuerna så trovärdigt som möjligt utifrån den tolkning jag gjort. Patel och Davidsson (2003) skriver om reliabilitet som handlar om att kunna säkerställa tillförlitligheten på sin mätning. När det gäller trovärdigheten tar Trost (1997) upp följande:

Det innebär att jag måste kunna visa eller göra trovärdigt att mina data är insamlade på sådant sätt att de är seriösa och relevanta för den aktuella problemställningen. (s.102)

För att säkerställa tillförlitligheten kan ett sätt vara att spela in intervjuerna på band, vilket var aktuellt för min studie. Detta har varit till fördel då jag vid upprepade tillfällen kunnat gå tillbaka och lyssnat på vad som framkommit i intervjuerna. Kvale (1997) skriver:

Intervjuaren kan då koncentrera sig på ämnet och dynamiken i intervjun. Orden, tonfallet, pauserna och dylikt registreras i en permanent form som intervjuaren kan använda till för omlyssning. (s. 147)

Merriam (1994) beskriver utifrån erfarenheter från praktisk forskning och litteratur, att det finns det sex grundläggande strategier som en forskare kan använda sig av, för

att säkerställa den inre validiteten. De sex kriterierna är följande varav jag valt två, vilka nämns nedan:

1. Triangulering, man använder flera forskare, fler informationskällor samt flera metoder som kan bekräfta de resultat som visar sig.
2. Deltagarkontroll, de personer som fått information får se efter vilka tolkningar samt beskrivningar som gjorts och utifrån detta ta ställning om de är trovärdiga.
3. Observation under en längre tid av den miljö eller situation som studerats.
4. Horisontell granskning och kritik, kollegor får ge kommentarer till resultaten efterhand som de kommer fram.
5. Deltagande tillvägagångssätt, personerna som studerats involveras i forskningens alla skeden.
6. Klargörande av de skevheter, man uttrycker vid undersökningens start som forskare sina utgångspunkter samt eventuella underliggande antaganden.

För denna studie har jag utgått ifrån två av ovanstående beskrivna strategier, såsom horisontell granskning och kritik, samt klagörande av de skevheter som kan finnas för studien. När intervjuguiden var utarbetad för lärare och elever lämnades dessa över till min kollega för genomläsning. Jag fick bekräftat att frågeställningarna var relevanta för det jag ville undersöka. Efter att intervjuerna var genomförda och resultatet började ta form gjordes ytterligare en genomläsning av min kollega. Bell (1995) skriver:

Man ska fråga sig om en annan student eller forskare som använder sig av ens eget instrument skulle komma fram till samma resultat eller få samma svar. Man ska berätta för andra (kollegor vänner eller "provpersoner") vad man försöker ta reda på eller mäta och fråga dem om de frågor man utarbetat kan fungera i det syfte. (s.63)

Eftersom jag arbetar som specialpedagog och har nära kontakt med de intervjuade i studien är det viktigt att mina forskningsresultat är trovärdiga. Jag måste samtidigt ta ställning till om min bakgrund och de erfarenheter jag har om de har varit ett hinder för mitt resultat. Det som kan vara begränsningar i min undersökning är att antalet intervjuer är få och att datainsamlingen har skett enbart vid ett tillfälle och då under en kort tidsperiod. Detta vill jag hänvisa till vad Bell (1995) skriver:

Oavsett hur liten undersökningen är, bör man alltid sträva efter att få ett så representativt urval som möjligt. (s. 82)

Jag anser att jag fått detta och att de svar som framkommit genom intervjuerna varit tillräckliga för studien. Trost (1997) nämner att det är bättre med ett fåtal väl genomförda intervjuer än ett flertal mindre väl genomförda.

6.6.1 Studiens generaliserbarhet

När det gäller denna studie så anser jag att resultatet inte kan vara generaliserbart. Detta beror på att det är ett litet undersökningsområde, vilket gör att det inte går att dra några allmänna slutsatser (Meriam, 1994). Däremot kan det som framkommit i resultatet användas på det sätt som lärarna uttryckte det ”komma alla elever till användning”, vilket innebär att de förutsättningar som elever med grav språkstörning är i behov av också kan användas och vara bra till övriga elever i klassen. Det resultat som framkommit i denna studie kan också ses i relation till annan forskning och då till elever med andra funktionsnedsättningar.

6.7 Etiska överväganden

Det finns fyra huvudkrav för forskning och forskare beskrivet i HSFR:s etikregler utgivna av Vetenskapsrådet (1990). De fyra huvudkraven är:

- informationskravet – de som berörs av studien skall informeras om studiens syfte, samt att deltagandet är frivilligt
- samtyckeskravet – deltagarna har själva rätten att bestämma över sitt deltagande.
- konfidentialitetskravet – garanterad anonymitet, samt att uppgifterna behandlas konfidentiellt
- nyttjandekravet – att insamlad information endast får användas i forskningsändamål.

Jag har som forskare noga beaktat kraven inför genomförandet av intervjuerna. Elever och deras föräldrar kontaktades först via telefon, där jag informerade om vad min avsikt med studien var. Därefter kontaktades lärarna också via telefon förutom de två lärare som arbetar på samma skola där jag har min tjänst som specialpedagog, med dessa lärare tog jag personlig kontakt med. Samtliga som kontaktades var positiva till mitt arbete och gav mig tillåtelse att intervjua. Lärare och elevernas föräldrar fick efter den första kontakten ett brev där de fick ytterligare information om studien och om de hade frågor kring studien så kunde de kontakta mig (se bil. 1 och 2). Eftersom jag har mycket erfarenhet av området och även en del information om de elever jag intervjuat, har jag valt att inte ingående beskriva speciella egenskaper hos elever, lärare eller de skolor där intervjuerna genomfördes, för att på så sätt säkerhetsställa deras anonymitet. Inga namn på elever, lärare eller skolor förekommer i studien och föräldrar samt lärare har fått noggrann information om studiens syfte. Det insamlade materialet kommer enbart att användas för forskning.

7 Resultat

7.1 Resultat lärare

Först redovisas resultatet av de intervjuer som gjorts med fyra lärare på tre grundskolor, därefter redovisas intervjuer med elever. Resultatet redovisas utifrån syftet och dess två forskningsfrågor, med indelning i tal- och språkutveckling, social utveckling och kunskapsutveckling. Denna indelning vill jag återigen hänvisa till vad författaren Svensson (1998) säger, att språklig utvecklingen är beroende av utveckling inom andra områden. Varje område i studien avslutas med en sammanfattande analys och tolkning. Resultatdelen avslutas med en sammanfattning och slutsatser, därefter kommer diskussion och reflektioner.

7.1.1 Lärarnas beskrivning av klasserna

De tre klasserna är enligt lärarna ”lugna och fina”. Lärarna är samstämmiga när de beskriver sina klasser och en av dem poängterar följande:

Eleverna är väldigt omtänksamma mot varandra och har tolerans. Det är duktiga elever, de vill arbeta men kan också ”busa”.

Det har varit en fördel och en viktig förutsättning med ett bra klassrumsklimat för eleven som inkluderats i klassen, anser lärarna. Lärarna ger uttryck för att det finns ”ett fungerande samspel” mellan dem och eleverna. Antalet vuxna varierar i klasserna. De lärare som har tillgång till fritidspedagog, assistent eller resursperson i sin klass tycker att det är en fördel för eleven som inkluderats, att det finns fler vuxna under dagen. Det innebär att vissa lektioner kan det vara 3-4 vuxna i klassen. Endast en av lärarna arbetar ensam i klassen, men har ett visst samarbete med specialpedagogen på skolan. En lärare har också kontakt med elevens talpedagog.

7.2 Tal- och språkutveckling

7.2.1 Lärares kunskap

Det är ingen av lärarna som säger sig ha någon kunskap om grav språkstörning. Samtliga beskriver sin kompetens utifrån sin lärarexamen. De framhåller också att i deras grundutbildning till lärare ingick ingen utbildning kring funktionsnedsättningen grav språkstörning. En av lärarna har studerat en kurs i specialpedagogik men inte med fokus på grav språkstörning. En annan lärare berättar:

Jag kan dra vissa paralleller till en elev som jag haft med en annan funktionsnedsättning i en annan klass och till eleven med grav språkstörning. Sedan får man använda sunt förnuft också.

Läraren berättar vidare att den kunskap hon fick från den elev hon tidigare haft har hjälpt henne i arbetet med eleven med grav språkstörning. ”Det gäller att ha tålmod”,

säger hon. Läraren vill också framhäva att det finns fler barn idag som har svårigheter än vad som fanns när hon började arbeta som lärare för ca tio år sedan. Hon förklarar vidare att elevens svårigheter kan bidra med nya erfarenheter och ny kunskap till skolan och i detta fall till den klass som hon själv arbetar i.

7.2.2 Inför inkludering i ordinarie klass i grundskolan

En av lärarna anser att följande är viktigt inför inkludering av eleven från tal- och språkklassen till en ordinarie klass i grundskolan:

Tänk på att den mottagande läraren inte vet så mycket om den elev som skall inkluderas. Jag menar då om elevens svårigheter, jag visste heller inget om grav språkstörning.

Alla lärare är eniga om att det är ”bra med information” i ett tidigt stadium om eleven som skall inkluderas i klassen. De har också tagit vara på den kunskap hos personer som funnits i deras närmsta omgivning, såsom assistenten i en av klasserna, talpedagogen som besöker en klass och specialpedagogen som samarbetar med en lärare. Lärarna anser att överlämnandekonferensen med berörda parter kring eleven inför inkluderingen fungerar bra. Två av lärarna kunde tänka sig göra studiebesök i tal- och språkklassen, för att få se den miljö som eleven kommer ifrån och hur eleven arbetar i en liten klass. En av lärarna ser det som en fördel att tal- och språkklassen varit belägen på samma skola vilket hon uttrycker på följande sätt:

Det är viktigt att ta vara på den kompetens som finns i tal- och språkklassen, personalen kan ge råd och tips under den första tiden. Det har varit bra för mig som haft tal- och språkklassen på samma skola, jag har kunnat fråga om det varit något jag undrat över. Det är viktigt att fråga så man inte tror sig kunna allt själv.

Hon tycker att det varit bra att kunna ställa frågor om det varit någon undervisningssituation som inträffat där hon har svårt att förstå hur eleven tänker. Hon kunde få ett snabbt svar från lärarna i tal- och språkklassen för att hjälpa eleven vidare. Den ena läraren tycker att hon blivit väl informerad och förberedd från lärarna i tal- och språkklassen och av föräldrarna till eleven. En synpunkt från en annan av lärarna är:

Eleven som skulle inkluderas i klassen började först på fritidshemmet på skolan. Vilket betydde att jag fick veta det rätt sent på terminen att eleven också skulle börja i klassen.

Utifrån denna situation tycker läraren det varit bra om hon blivit informerad på ett mycket tidigare stadium om eleven som skulle börja i klassen. En lärare berättar att hon lärt känna eleven långt innan det var dags att han skulle börja i klassen. Eleven gick nämligen på det fritidshem där läraren arbetade vissa timmar av sin tjänst, dessutom var eleven med i hennes klass vid vissa lektioner. Hon anser att detta var ett bra sätt att lära känna eleven. En lärare uttrycker önskemål om att få tips om vad som kan användas som pausmaterial när skoluppgifterna blir för tröttande för eleven. Det vore bra om lärarna från tal- och språkklasserna kunde ge tips och råd. Ett annat önskemål var en föreläsning om grav språkstörning och då gärna med en person som själv har funktionsnedsättningen.

7.2.3 Arbetssätt och hjälpmedel i klassen

Två av lärarna tycker det är viktigt att arbeta utifrån elevernas möjligheter med tanke på deras språksvårigheter. En av lärarna fäller följande kommentar:

Det är viktigt att bemöta eleven där den befinner sig. Ta vara på det arbetssätt som han är van vid från tal- och språkklassen samt hans erfarenheter.

Lärarna är uppmärksamma på det sätt eleven är van att arbeta på och utifrån detta göra en bedömning av elevens kunskapsnivå. En lärare anser, att hon kan visa eleven nya strategier för att finna kunskap, samtidigt som hon utgår ifrån elevens erfarenheter. Samtliga lärare beskriver att eleverna har en individuell planering och en veckoplanering. För övrigt arbetar eleverna i samtliga klasser mycket med lästräning, läsförståelse och skrivning. Att skriva är något som är svårt för eleven, säger en lärare. Hon uttrycker det som att eleven har svårt ”att få ner något på pappret”. Läraren berättar vidare att eleven har svårt att hitta ord, begrepp och skriva meningar. Hon beskriver också att de arbetar mycket med att prata inför en grupp och lära sig lyssna på den som talar. Det är viktigt tycker läraren, eftersom eleven kommer från en liten undervisningsgrupp och nu är i en stor klass. För övrigt tycker en lärare:

Vi arbetar som med övriga elever i klassen. Men anpassar läromedel för eleven.

I någon av klasserna finns det fler personal på dagen, vilket innebär att det finns extra utrymme för att eleven skall få mer individuell tid, menar en lärare. Ett bra sätt att få inblick i elevens möjligheter och utifrån dessa arbeta vidare. Det blir då lättare att göra en bedömning av elevens förmåga så att undervisningen bli stimulerande för eleven, tycker läraren. Det är också viktigt att följa upp elevens utveckling enligt en lärare:

Det är viktigt att kontinuerligt följa upp elevens utveckling, särskilt språket. Jag antecknar mycket för att komma ihåg hur eleven tänker och gör i vissa situationer. Detta diskuterar jag sedan kring på utvecklingssamtalen.

Samtliga lärare uttrycker att det är av stor vikt att arbeta mycket med talet för elevens fortsatta tal- och språkutveckling. ”Talet utvecklas ju genom att vi i klassen pratar mycket”, menar lärarna. Det är också viktigt att de andra eleverna i klassen får lära sig att ha tålamod om det är svårt för eleven att berätta något inför klassen, anser lärarna. Det kan ta tid för eleven att uttrycka vad som skall sägas om inte eleven har bilder till hjälp. Vid muntliga redovisningar är det en svårighet för eleven att beskriva något eleven inte kan se framför sig, säger lärarna. Bildschema är något som använts av två lärare. Lärarna berättar att eleverna är vana vid det från tal- och språkklasserna. Att ha bildschema innebär att eleverna har bilder på vad som skall hända under dagen, förklarar lärarna. Bildscheman är ett komplement till deras veckoplanering och det vanliga schema som övriga elever i klassen har. Samtliga lärare berättar att de utgår ifrån elevens förutsättningar och har ett anpassat arbetssätt med en tydlig struktur i klassen.

En lärare beskriver att hennes elev har en särskild plats i klassrummet. Hon berättar att:

Här kan eleven sitta mer ostört och ser inte när de andra eleverna går omkring och skall hämta saker i klassrummet. Här kan hon koncentrera sig. Det är viktigt att tänka på hur man bäst skall ordna det för eleven.

En annan lärare nämner att hon erbjudit sin elev en lugnare plats i klassrummet men eleven tackade nej, vilket hon tolkar som att eleven tycker det är viktigt att få känna sig som en bland övriga i klassen. Hon kommenterar det på följande sätt:

Det är ju viktigt att inte sticka ut och visa att något är annorlunda. Det blir så många frågor från övriga elever i klassen, som t ex. varför sitter han där osv.

Datorn är ett hjälpmedel för eleverna i klassen, vilket en lärare uttrycker på detta sätt:

Datorn är ett bra hjälpmedel, särskilt om eleven har motoriska svårigheter. Det blir ett fint resultat när eleven skrivit sitt arbete på datorn. Det stärker eleven som oftast inte är nöjd när han skriver för hand. Det blir fullt tycker han.

Att ha hjälp av kompensatoriska hjälpmedel i klassen är oftast en förutsättning för en elev med grav språkstörning, detta är lärarna medvetna om. Datorer finns på skolorna men används mest då eleverna renskriver sina arbeten. En kommentar från en lärare angående datorn var:

Datorerna fungerar inte så bra på skolan och det tar tid att få felen avhjälpta. Sedan tar det tid att sätta sig in i speciella datorprogram.

7.2.4 Extra resurs i klassen

Två lärare anser att en bra resurs är när det är fler vuxna i klassen, såsom assistent eller fritidspedagog, för då ges det mer tid för eleven, vilket en av dem uttrycker på följande sätt:

Det finns alltid någon som ser eleven och kan hjälpa honom, för han har ibland svårt med att sitta och vänta på hjälp. Det hade varit värre om man varit ensam.

Den lärare som har besök av talpedagog en gång i veckan till eleven i klassen ser detta som en bra resurs för eleven, samtidigt som hon själv kan ställa frågor om det är något hon undrar över. Hon beskriver det så här:

Eftersom min elev har haft besök av talpedagog en gång i veckan så har jag känt att jag fått lite extra stöd. Talpedagogen har gett mig goda råd när det gäller vissa saker kring elevens tal och språk. Sådant som gör att jag bättre kan förstå eleven och hitta ny lösningar i mitt arbetssätt med eleven.

Den lärare som har ett visst samarbete med specialpedagogen tycker det är en bra resurs, eftersom specialpedagogen ser klassen utifrån ett annat perspektiv. Enligt läraren ger denna kontakt henne nya tankar och funderingar om hur hon kan arbeta,

såväl med elevens svårigheter som med övriga elever i klassen. Lärarna har inte haft handledning och uttrycker att behov inte finns. En av lärarna påtalar att hon inte har tid med handledning:

Om jag skulle ha haft handledning så skulle det blivit en "grej" till att lägga på mitt schema. Men om elevens svårigheter varit större hade handledning varit nödvändigt.

7.2.5 Sammanfattande analys

Samtliga lärare berättar att de inte har någon kunskap om grav språkstörning, vilket inte ingått i deras lärarutbildning. Detta har gjort att den information de får från tal- och språkklassernas lärare om eleven har varit av stor betydelse, samtidigt som det är viktigt att informationen sker på ett tidigt stadium, berättar lärarna. Jag tolkar detta som att det kan skapas goda förutsättningar för elevens lärande som inkluderats i klassen och att lärarna har känt sig väl förberedda med arbetet kring eleven. Lärarna berättar att de arbetar utifrån elevens tidigare erfarenheter och det arbetssätt eleven är van att arbeta från i tal- och språkklassen. Elevens erfarenheter och sociokulturella upplevelser har en stor betydelse för elevens begreppsutveckling samtidigt som ord har en viktig betydelse för den språkliga utvecklingen (Vygotskij, 1999). För elevernas tal- och språkutveckling är det viktigt att arbeta vidare med elevens begreppsutveckling, vilket en av lärarna tar upp. Detta vill jag hänvisa till vad Bråten (1998) nämner, att en föregående inläring av begrepp, vilket orden refererar till är en förutsättning för ordinläring. Elever med grav språkstörning har oftast svårt att finna ord när det är skrivuppgifter och vid muntliga framställningar. Ibland kan det vara svårt för eleven att uttrycka det som skall sägas, som vid muntliga redovisningar när det inte alltid finns bilder med, berättar en lärare. Vid sådana tillfällen har språket en "indikativ" funktion som kan hjälpa eleven beskriva sådant som den inte ser just nu (Vygotskij, 1999). Detta kan vara en svårighet för eleven, som saknar denna förmåga. Lärandet sker på alla stadier i utvecklingen (Vygotskij 1999). Lärarens roll skall vara att bedöma eleven utifrån den kunskapsnivå eleven befinner sig på, något lärarna anser att de gör. En förutsättning för eleverna att komma vidare i sin tal- och språkutveckling är att arbeta med elevernas individuella behov, enligt lärarna. Det arbete som fokuseras mest på är lästräning, läsförståelse och skrivning. Här tolkar jag lärarna som att eleverna måste kunna använda sig av talet utifrån de förutsättningar som eleverna har. Detta kan förklaras utifrån Vygotskij (1999) som tar upp det yttre språket vilket förvandlar tanke till ord och som tillsammans med gester blir ett verktyg för att göra sig förstådd som vid t.ex. muntliga redovisningar. En fortsatt utveckling för eleven innebär att kunna ta del av kunskap, erfarenheter och språk från andra människor, vilket till stor del görs genom skriftspråket. Detta kallar Vygotskij (1999) "mediering" där skriftspråket i detta fall är ett medierande verktyg. Det innebär att människan använder sig av verktyg som skapats i hennes kultur, såsom miniräknare, dator och penna. Ibland kan det enligt lärarnas beskrivning vara svårt att använda samma läromedel till eleverna som till övriga elever i klassen. I klasserna används enbart datorn som kompensatoriskt hjälpmedel när eleverna skall renskriva sina arbeten. Talpedagogen är en tillgång i en av klasserna. Läraren kan få hjälp i frågor om elevens tal- och språkutveckling och eleven får stöd i att arbeta med sitt tal och språk. Den lärare som har specialpedagogisk hjälp i klassen ser detta som en tillgång för undervisningen och hon får nya tankar och funderingar, som gagnar eleven och övriga elever i klassen. Vygotskij (1999) nämner att det är viktigt hur

läraren förhåller sig till barnets utveckling och lärande. De lärare som har hjälp av assistent och fritidspedagog i klasserna har tagit del av deras kunskap om elever med funktionsnedsättning.Handledning har inte förekommit för lärarna. En av lärarna påstår att det varit nödvändigt med handledning om eleven haft större svårigheter, men för närvarande skulle det bara bli mer arbete för läraren. Handledning är ett stöd som lärare med jämna mellanrum kan vara i behov av, enligt Andersson (1996). Författaren menar också att lärarna behöver stöd i att inte ta på sig för stort ansvar och hitta gränser för sin lärarroll, därför är handledning det viktigaste stödet en lärare kan få.

7.3 Social utveckling

7.3.1 Delaktighet och social interaktion

Tre av lärarna beskriver att det "fungera bra" för eleverna med relationerna till klasskamraterna. Eleverna är delaktiga utifrån sina förutsättningar, menar lärarna. En av lärarna berättar:

Min elev har kommit in i gruppen och får alltid vara med kamraterna i klassen när det är bollspel m.m. Han räknas som en i klassen och är väldigt social.

Något som är viktigt för elevens självkänsla är att den sociala interaktionen fungerar mellan klasskamraterna och läraren i klassen, menar en lärare. Språket utvecklas samtidigt som eleven vågar prata inför många i klassen, fortsätter läraren. En av eleverna är invald i elevrådet på skolan. Syftet är att stärka elevens självförtroende samtidigt som han känner ett visst ansvar gentemot sina klasskamrater över att ha denna uppgift. En av lärarnas elev har svårt med kamratrelationerna. Det är svårt att förstå vad eleven säger, det kan bli konflikter på raster och i andra situationer när ingen vuxen är i närheten som kan förklara, säger läraren. Hon kan bli mobbad vid vissa tillfällen. Läraren fortsätter att berätta:

Trots att kamraterna i klassen har visat en otrolig hänsyn och bemött henne helt fantastiskt så har hon inte kommit in i gruppen ändå. Hon känner säkert att det är denna klass som hon tillhör. Ibland blir det konflikter och då pratar vi mycket om det som hänt, både med henne och övriga i klassen.

För den personal på skolan som inte känner eleven så väl, som t.ex. kökspersonalen vid lunchen kan det vara svårt att förstå eleven, eftersom elevens tal kan vara otydligt, beskriver läraren. Då är det viktigt att någon av de vuxna från klassen är med som kan förklara, enligt läraren. När det gäller social interaktion berättar lärarna att de arbetar mycket med kompisamtal. En klass har värderingsövningar på schemat, där eleverna diskuterar mycket i små grupper. När det uppstått någon konflikt tas denna upp till diskussion så att alla elever förstår vad som hänt och att de som var inblandade i konflikten får säga förlåt till varandra.

En kommentar från en av lärarna var:

Det är viktigt att alla känner sig rättvist behandlade och att vi vuxna bryr oss. Vi tar alltid tag i saker och ting så fort något händer och pratar om det.

Det är viktigt med vuxna i det sociala samspelet särskilt ute på raster, menar en lärare. Det kan ibland vara svårigheter för eleven att förstå regler i lekar m.m. vilket är en förutsättning för social interaktion, förklarar läraren. Som lärarna tidigare nämnt så arbetar de mycket med kommunikation ”att våga prata i klassen” är en viktig bit i det sociala samspelet, samtidigt som det utvecklar språket. En lärare uttrycker följande angående social interaktion:

Om eleven saknar sociala kunskaper blir det svårt att vara duktig i andra skolämnen.

Lärarna berättar att ett mål är att arbeta med social interaktion för att eleverna skall kunna bli delaktiga utifrån sina förutsättningar.

7.3.2 Bemötande i ”en skola för alla”

Ett sätt att bemöta en elev med grav språkstörning är att vara mer uppmärksam på eleven, så att eleven känner klasstillhörighet och gruppkänsla, enligt en lärare. Hon berättar också:

Det är viktigt att eleven känner att den är bland övriga i klassen och inte en som kommit utifrån. Jag försöker också hitta nya vägar för att han skall komma vidare. Jag försöker också ge eleven mer tid med mig och att han inte behöver sitta och vänta så länge på sin tur när han behöver hjälp.

De övriga lärarnas kommentarer är att det är samma regler som gäller för alla i klassen och alla hjälper varandra. ”Eleven skall vara en som alla andra”. Tre av lärarna tycker att eleverna med grav språkstörning blivit helt ”fantastiskt bemötta” utav klasskamraterna. Det har aldrig varit några diskussioner eller kommentarer från de andra eleverna om eleven. Den lärare som har en elev där kamratrelationerna inte fungerar så bra, anser ändå att eleverna visat hänsyn gentemot eleven. Lärarna är samstämmiga när jag frågar dem hur de bemöter en elev med grav språkstörning. De svarar att de bemöter eleven precis som de bemöter alla elever i klassen. En lärare uttrycker på följande sätt när det gäller bemötande:

Det är som att bemöta alla barn, jag bemöter honom på den nivå han befinner sig. Försöker också tänka på att han alltid är en bland övriga i klassen. Att han får svara på frågor lika mycket som de andra eleverna i klassen.

En lärare nämner hur hon anser det skulle kunna vara om det fanns en liten undervisningsgrupp på varje skola:

... att det bör finnas en liten grupp på varje skola, då skulle det mer kunna vara en skola för alla. Där alla har möjlighet att få arbeta i sin takt och bli bemötta utifrån sina förutsättningar. Tanken är ju fin att det skall heta en skola för alla. Men skolan är inte rustad för att ta mot alla elever eftersom en del elever behöver specialkunskap. Precis som vi behöver mycket kunskap för att bemöta en elev med grav språkstörning.

Två lärare tycker också att det kan vara resurskrävande att ha en elev med grav språkstörning i klassen. De menar, om det skall vara "en skola för alla" så krävs det att det finns fler vuxna i klassen. De två andra lärarna anser att de har det ganska bra eftersom de är fler vuxna i klassen och har då möjligt att ge mer tid till eleven med grav språkstörning. En lärare tar upp det mål som tal- och språkklasserna har, att eleven så småningom skall "skolas ut i vanlig klass". Hon tycker att eleven då har fått en "bra start på sin skolgång" och är förberedd för att börja i en ordinarie klass i grundskolan.

7.3.3 Sammanfattande analys:

Enligt lärarna är det viktigt att "stärka eleverna" som inkluderats så att de känner en social gemenskap och delaktighet i klassen. Merparten av lärarna anser att deras elever är delaktiga. Ett positivt samspel gentemot klasskamrater och lärare är viktigt för elevens självkänsla i den nya klassen, något som också gör att språket utvecklas för eleven, anser en lärare. I min tolkning av vad lärarna berättar så prioriteras arbetet med social interaktion. En roll för läraren är att kunna organisera så att den sociala interaktionen fungerar mellan eleven, läraren och den miljö eleven befinner sig i. Här är språket ett viktigt redskap som utvecklas genom kommunikation med andra (Vygotskij, 1999). I sociala situationer som t.ex. raster, är vägledning av en vuxen eller en elev som förstår elevens språksvårigheter en fördel. Det kan vara situationer på skolgården då det kan bli konflikter och det är svårt för eleven att förklara, menar läraren. Tre av lärarna beskriver att klasskamraterna bemöter eleverna med grav språkstörning "helt fantastiskt". Den lärare som vars elev har svårigheter med det sociala samspelet, anser att det uppstår konflikter mycket beroende på missförstånd eleverna emellan, men att eleverna ändå bemött eleven med hänsyn. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv, menar Säljö (2000) att lärande sker genom interaktion. Om social kommunikation saknas så sker ingen utveckling av vare sig språk eller tänkande, menar Vygotskij (1999). Om inte eleverna har sociala kunskaper är det svårt att tillgodogöra sig andra kunskaper, påtalar en lärare. Lärarnas arbete med social gemenskap kräver också en god läromiljö där eleven känner sig delaktig, vilket är en viktig förutsättning för eleven att utveckla sin sociala interaktion. Utifrån bemötande av en elev med grav språkstörning, säger lärarna att de vill bemöta alla elever lika, men att det kan vara svårt att få tid till att hjälpa varje elev. En av lärarna kommenterar att en liten undervisningsgrupp skulle vara ett bra alternativ. Med utgångspunkt i lärarens åsikt nämner Nilholm (2003) att alla elever skall kunna erbjudas samma utbildning men undervisningen måste anpassas utifrån varje elev. Utbildningsretoriken utgår ifrån inkludering, men lagstiftningen tillåter kompensatoriska lösningar såsom t.ex. små undervisningsgrupper. Ett dilemma som rör sig om deltagande eller compensation, enligt författaren.

7.4 Kunskapsutveckling

7.4.1 Krav och kunskapsmål

Två av lärarna anser att det är omgivningen som till stor del är avgörande för om eleven skall klara målen. Detta innebär för eleverna att miljön i klassrummet är ostörd, att det är en bra atmosfär och gemenskap bland eleverna, menar lärarna. Det sociala samspelet är också viktigt anser två lärare där den ena läraren beskriver följande:

Det handlar mycket om det sociala samspelet, och samspelet mellan mig som lärare och eleven. Har vi ett bra förtroende för varandra så är det lättare för eleven att ta till sig kunskap och nå målen.

Klasstorleken har också en viss betydelse, anser samtliga lärare. En lärare beskriver detta på följande sätt:

Skulle eleven börja i en ännu större än den klass han nu går i så skulle det vara svårt att nå målen. I klassen hon nu går är det tjugo elever. Det skulle bli svårt med individuell hjälp till eleven om klasstorleken blir ännu större.

En annan lärare berättar, att hon anpassar läroplanen utifrån elevens förutsättningar och erfarenheter, för att eleven skall klara uppgifterna och få lättare för att nå kunskapsmålen. Samtidigt som hon anser att uppnåendemålen i läroplanen måste vara rätt "lågt ställda" om eleven skall nå målen. Läraren förklarar:

Skall man gå i en ordinarie klass så skall ju eleven på något sätt nå målen. Jag får ju sätta upp mål och visa honom vilka strategier han kan använda för att nå dit. Han kan ju det han kan och det får jag arbeta vidare med. Han kanske inte når målen när de övriga i klassen gör det.

Utifrån det lärarna berättar om att nå kunskapsmålen så uttrycker de enighet om vilka krav som kan ställs på eleven för att nå målen. Det innebär att det är väldigt individuellt precis som för alla elever i klassen, enligt lärarna. Eleverna med grav språkstörning befinner sig inte alltid på en för dem adekvat åldermässig nivå, menar lärarna. En del läromedel får därför anpassas utifrån elevernas förutsättningar, något som lärarna påpekat tidigare under intervjuerna. När det gäller matematik befinner sig eleverna på samma nivå som sina klasskamrater. En lärare poängterar att hennes elev får extra stöd i matematik, vilket gör att eleven är på samma nivå som sina klasskamrater. Lärarna är också eniga om svenskans mål, att här är det svårare att nå målen beroende på vilka svårigheter eleven har med sin språkstörning. Lärarna arbetar utifrån ett strukturerat arbetssätt i klassen, vilket en lärare uttrycker:

Vi har strukturerat arbetssätt i klassen för det gynnar alla elever. Steget blir då något mindre mellan eleven med grav språkstörning och de övriga eleverna.

En lärare beskriver ett tillfälle då det inte går att ställa samma krav på eleven med grav språkstörning som på övriga elever. Det är när det är muntliga redovisningar i klassen. Vid detta tillfälle behöver eleven extra stöd i språket för att förklara och visa det som skall redovisas.

7.4.2 Undervisningens upplägg i klassen

För att eleven skall tillgodogöra sig undervisningen behövs det en ”god pedagog” som är öppen för eventuella svårigheter och kan hitta en lösning och ett mål för att eleven skall få en fortsatt utveckling, menar en lärare. Övriga anser, att en viktig faktor är det sociala samspelet i klassen. En lärare berättar, att det som är avgörande för hur eleven tillgodogör sig undervisningen beror på hur stora språksvårigheter eleven har. Hon berättar följande om sin elev:

Ibland är hon väldigt trött jämfört med sina klasskamrater. Tröttheten beror på att hon måste koncentrera sig så för att göra uppgifterna och orkar då bara att arbeta kortare pass. Hon får ta en paus med något spel eller pussel, innan hon återgår till arbetsuppgifterna. Det gäller att hitta en lösning för alla, så att de känner att de kan tillgodogöra sig det de skall lära sig.

En av lärarna kommenterade följande när det gäller undervisningens upplägg och elevens fortsatta utveckling:

Det bästa för eleven med grav språkstörning är om det är en lugn miljö i klassrummet, strukturerat arbetssätt och många vuxna. Det skulle helst finnas en liten undervisningsgrupp på skolan som eleven kunde fortsätta sin skolgång i.

Lärarna utgår ifrån ett arbetssätt med en ”tydlig struktur”, vilket de tidigare har nämnt att det gynnar alla elever i klassen. Alla elever har också en veckoplanering som tydligt planeras med varje elev i början av veckan. Veckoplaneringen läggs upp utifrån den nivå eleven befinner sig på och elevernas erfarenheter. ”Detta är bra” tycker lärarna, för det ger en tydlig och överskådlig planering av de uppgifter som skall göras under veckan. Lärarna har lite varierande start på morgonen i klasserna. En klass börjar med lässtund, en lärare har genomgång med klassen vad som händer under dagen och i den tredje klassen får eleverna starta skolarbetet när de kommer till skolan och då med hjälp av sin veckoplanering.

7.4.5 Sammanfattande analys:

Med utgångspunkt i Vygotskij (1999) teori så är lärandet ett samspel mellan tre aktörer. Dessa tre aktörer är eleven, läraren och den sociala miljön i klassen. I klasserna som lärarna beskriver finns det en bra gemenskap mellan eleverna, detta anser lärarna är avgörande för elevens kunskapsutveckling. En av lärarna anpassar läroplanen utifrån elevens förutsättningar och erfarenheter så att eleven har lättare att nå kunskapsmålen. Hur eleverna når kunskapsmålen är individuellt och beror på vilken nivå deras språkliga svårigheter ligger. I matematik är eleverna enligt lärarnas beskrivning i kunskapsnivå med sina kamrater. Klasstorleken har också stor betydelse för att eleven skall nå kunskapsmålen, menar lärarna. I en klass med många elever är det svårt med mycket individuell hjälp. Det framkommer att elevens dagsform är något som kan vara avgörande, för dagens skolarbete. Enligt Haug (1998) så har alla elever rätt till utbildning men inte till samma utbildning, vilket tydligt framkommer i intervjuerna att lärarna anpassar undervisningen så att eleven med grav språkstörning kan tillgodogöra sig undervisningen. Jag tolkar det utifrån att när inlärningen är som

bäst och aktiv tar eleven ställning till och värderar det som skall läras in. Inläringen blir ”integrativ” (Vygotskij 1998). Kraven kan ibland vara ”lågt ställda” för att eleven med grav språkstörning skall känna sig ”duktig”, menar en lärare. Övriga lärare anser att det är individuellt. Genomgående under intervjuerna nämns ett ”strukturerat arbetssätt”, ”lugn miljö” och ”fler vuxna” som viktigt för undervisningens upplägg, vilket är något som alla elever i klassen kan ta del av, enligt lärarna. Eleverna följer en veckoplanering utifrån sina erfarenheter och den kunskapsnivå de befinner sig på. Vygotskij (1999) menar att elevernas erfarenheter har stor betydelse i undervisningen. Min tolkning av vad lärarna anser viktigt för undervisningens upplägg utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv, där elevens läromiljö är viktig för att eleven skall känna sig delaktig och få stöd för att kunna utveckla sitt eget lärande (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000).

7.5 Resultat elever

Här redovisas resultatet av intervjuerna med tre elever. Eleverna går på tre olika grundskolor, i skolår tre respektive skolår fem, i ordinarie klasser i grundskolan, vilket de gjort i 1-4 terminer. Resultatet redovisas utifrån syftet och dess två frågeställningar med indelning i tal- och språkutveckling, social utveckling och kunskapsutveckling.

7.5.1 Byte av klass/skola

Ingen av eleverna uttrycker att deras tidigare klass var en tal- och språkklass. Däremot kommer de ihåg tal- och språkklassernas namn och att det var en liten klass. En av eleverna säger:

Jag gick nog i den lilla klassen för att lära mig läsa och skriva.

Två av eleverna visste inte varför de skulle byta klass/skola. En elevs uppfattning var:

Jag var för stor för den lilla klassen. Det var därför jag skulle byta. Jag fick byta till en vanlig klass men jag ville att den skulle vara liten.

För två av eleverna har det varit positivt att byta klass. Dessa två elever tycker att det varit ”spännande”, de har ”träffat nya kompisar”, samtidigt som det var ”lite pirrigt”. En av eleverna har ingen uppfattning om det var positivt eller negativt att byta klass/skola. När eleverna gick i tal- och språkklass berättar samtliga att det var två lärare som arbetade där. I de nya klasserna kan det variera hur många vuxna det är i klassen, enligt eleverna. En elev säger:

Ibland är det fyra fröknar i klassen och då får jag mer hjälp.

7.5.2 Tal- och språkutveckling

7.5.2.2 Arbetssätt samt upplevelser av klassrumsmiljön.

Eleverna gör en beskrivning av arbetssättet i tal- och språkklasserna utifrån vad de minns mest dessa första år i skolan. En elev berättar att hon arbetade mycket med djur och målade. De två andra eleverna berättar att de arbetade mycket med svenska och matematik och gjorde böcker med olika tema. En elev säger:

I den lilla klassen fick jag mycket hjälp av fröken. Hon gick runt i klassrummet och hjälpte mig när jag behövde, när vi arbetade med matematik och svenska.

Eleverna säger att de arbetade mycket med olika datorprogram i svenska och matematik i den förra klassen. I klasserna som eleverna nu går i arbetar de mycket ”ensamma”, vilket enligt en elev förklarar som att alla i klassen arbetar med olika uppgifter. Det är svårt för eleverna att utförligt beskriva arbetssättet i klasserna, de säger att de ”vet inte”. Samtliga elever beskriver att de arbetar utifrån en

veckoplanering. Eleverna gör sin veckoplanering tillsammans med läraren och då bestämmer de vilka uppgifter som skall arbetas med under veckan. När det gäller klassrumsmiljön kan det ibland kan vara svårt att koncentrera sig, vilket kan bero på att det är mer prat och ljud i deras nuvarande klasser än i tal- och språkklasserna, enligt eleverna. Trots att det är ljud och prat i klasserna så anser två av eleverna att de kan koncentrera sig och arbeta. Den tredje eleven beskriver det så här:

Ibland är det svårt att koncentrera sig. Jag tycker de kan prata på rasterna. Det var tystare i den lilla klassen.

Eleverna beskriver sitt skolarbete utifrån hur de arbetar med enstaka uppgifter, hur de upplever när de arbetar med att läsa och skriva och att arbeta vid datorn. En elev arbetar mycket med läsförståelse. Han förklarar:

Det är kort med en text och så är det frågor till texten. Jag tycker det är svårt ibland, men jag får hjälp då. Ibland kan jag gå till den lilla klassen och få hjälp. Men jag gör inte det så ofta nu.

En annan elev börjar dagen med att läsa i bänkboken, innan hon börjar med arbetsuppgifterna. Den tredje eleven tittar på sin veckoplanering och väljer något att arbeta med utifrån den. När det gäller att arbeta vid datorn berättar två av eleverna att de arbetar vid datorn när de skall skriva rent arbeten de gjort om något tema. En elev tittar bara på skolmailen. Enbart två av eleverna har hjälp av någon annan än de vuxna som arbetar i klassen. Det är en elev som får hjälp två dagar i veckan med matematik, samt en elev som får hjälp av talpedagog en gång i veckan. Eleven som har hjälp av talpedagog kan inte förklara vad det är för hjälp hon får.

7.5.2.3 Sammanfattande analys:

En reflektion vid analysen var att eleverna inte beskriver sin tidigare klasstillhörighet som en tal- och språkklass utan som en liten klass. En av elevernas uppfattning om den lilla klassen var att han gick där för att lära sig läsa och skriva. Två av eleverna hade ingen uppfattning om varför de skulle byta klass, medan en av eleverna trodde att det var för att eleven blivit för stor för den lilla klassen. Barn har två utvecklingszoner som innebär att de kan nå den ena zonen på egen hand medan den andra zonen måste eleven ha hjälp av en kunnig person, detta kallar Vygotskij (1999) utvecklingszoner och möjlighetszoner. Detta synsätt är min tolkning av elevernas arbete i klassen. De är i behov av både stöd och hjälp, samtidigt som de kan klara vissa uppgifter på egen hand. Jag tolkar också elevernas utsagor som att det är svårt för dem att ingående göra en beskrivning av själva arbetssättet, såväl i tal- och språkklassen, som i den ordinarie klassen i grundskolan. Den beskrivning de gör från tal- och språkklassen riktar sig mest åt svenska och matematikämnen, i vilka de arbetade mycket med olika dataprogram. I elevernas nuvarande klasser arbetar samtliga tre elever utifrån sin veckoplanering. De får hjälp av läraren vid behov, men det kan vara svårt är att behöva vänta på sin tur, anser eleverna. Enligt Vygotskij (1999) så har eleven en proximal utvecklingszon, vilket är utrymmet för den nivå eleven nått och den nivå eleven är på väg till, det är här eleven kan bilda kunskap med stöd från vuxna. En elev besöker talpedagogen på skolan medan en annan elev får extra stöd i matematik. Hwang (2003) säger utifrån Vygotskij att det är viktigt med

informell undervisning tillsammans med kunniga lärare vilket också är viktiga förutsättningar för elevens kulturella och sociala utveckling. Eleverna beskriver att de arbetar "ensamma", vilket innebär att alla elever i klassen arbetar med individuella uppgifter. Genom det sätt eleverna arbetar i klassen tolkar jag deras fortsatta utveckling inom tal- och språk såsom Säljö (2005) skriver, att det är genom språket vi utvecklar och formulerar insikter och kunskaper. Miljön är också av betydelse för elevernas arbete i klassen. Eleverna beskriver miljön som lugnare och tystare i tal- och språkklasserna. Men två av eleverna anser att det går bra att arbeta i den nuvarande klassen, medan en elev tycker att det ibland är svårt med koncentrationen. Om eleverna skall vara inkluderade kan det ibland krävas en anpassning av den vanliga miljön och även stöd från kompetent personal (Skolverket, 1998).

7.6 Social utveckling

7.6.1 Delaktighet och social interaktion

Två av eleverna har kvar kamraterkontakter från tal- och språkklassen. Det är de elever där tal- och språkklassen är belägen på samma skola som den klass de nu går i. En elev har inga kamratkontakter kvar från sin gamla klass. Denna elev tycker det är svårt med kamratkontakter i den klass hon nu går i. Eleven berättar:

Det är svårt att veta vad alla heter i klassen, men det känns ändå bra. Det är bara en som retar mig ibland.

En av eleverna tycker att kamraterna i den nuvarande klassen är "roliga, snälla, och leksamma". Kamraterna hjälper också till när de arbetar med tema i klassen. För en elev är kamraterna "jättesnälla och vänliga". Eleverna beskriver vad de gör på rasterna. De leker tafatt-lekar, spelar fotboll och kula, samt king-out. Det är genomgående samma lekar på alla skolor i studien. De berättar att de alltid får var med och leka, men kan också välja att leka ensamma. Så här berättar en elev:

Jag gör så gott jag kan när vi leker. Men ibland vill jag bara vara själv och leka, det kanske inte alla förstår.

Det finns alltid någon lärare som är ute på rasterna och kan hjälpa till om det är något eleverna behöver hjälp med, enligt eleverna. Det kan t.ex. vara vid vissa lekar när det är svårt att förstå regler och dessa förklaras för snabbt. En elev berättar att det finns något som kallas för barnväktare på skolan. Det innebär att det är elever som går i skolår 3 som har en barnväktarväst på sig på rasterna för att andra elever skall känna igen dem. Till barnväktarna kan man gå om det händer något och ingen vuxen är i närheten. Barnväktaren går då och letar upp en vuxen som kan hjälpa till. Två av eleverna är alltid med bland kamraterna och blir ofta valda när det är något de skall leka. De anser att kamratrelationerna "fungerar bra" och deras kamrater oftast förstår dem, en av dem tillägger:

Det kan vara svårt ibland att förstå vad de säger. Men jag frågar och de förklarar för mig.

Det kan också vara som en elev säger, att det är svårt att bli förstådd av sina kamrater, vilket eleven beskriver på följande sätt:

Jag blir ledsen när de inte förstår vad jag säger. Jag brukar gå iväg bort på något ställe på skolgården där jag sätter mig och funderar. Men jag gråter aldrig.

7.6.2 Sammanfattande analys:

Eleverna anser att kamratrelationerna överlag ”fungerar bra”, men en av eleverna har ibland svårigheter. Eleven som har svårigheter med kamratrelationerna beskriver att det är svårt när kamraterna inte förstår vad hon säger. En elev tycker det kan vara svårt med alla namn på kamraterna i den nuvarande klassen. Här vill jag tolka elevernas kamratrelationer utifrån vad Strandberg (2006) tar upp om Vygotskij's tankar, att samspel mellan människor är lärande och utveckling. När det blir svårigheter och eleverna inte förstår eller blir förstådda av sina kamrater så finns det alltid en vuxen som kan hjälpa dem i sociala interaktioner, som t.ex. på raster. En skola har barnvaktare, vilka hjälper till att hitta en vuxen om det inte finns någon i närheten när det händer något. Utifrån hur eleverna beskriver sina kamratrelationer är det sociokulturella perspektivet aktuellt för de elever där den sociala interaktionen är tillfredsställande. Det innebär att när barnet kommunicerar om vad som sker i interaktion och lekar, då blir barnet delaktigt i hur andra människor runtomkring dem förklarar och uppfattar olika företeelser (Säljö, 2000). Detta tolkar jag som svårigheter för eleven om den inte blir förstådd av sina kamrater. Precis som eleverna berättar är det viktigt att det finns någon vuxen som kan hjälpa dem i det sociala samspelet, som vid lekar där regler bl.a. skall förklaras. Om förklaringar görs för fort kan det vara svårt att förstå vad som sägs. Jag vill också tolka eleverna utifrån Vygotskij (1999) som tar upp:

Om man skall förstå vad en människa säger är det aldrig tillräckligt att endast förstå orden. Man måste också förstå tanken bakom. (s.469)

7.7 Kunskapsutveckling

7.7.1 Motivation till skolarbetet

Eleverna tycker att det ”går bra i skolan”, och att ”de känner sig duktiga”. Däremot vet eleverna inte i relation till sina klasskamrater hur de befinner sig kunskapsmässigt. En av eleverna berättar:

Jag vet inte vad de andra gör i klassen eller hur långt de har kommit för vi har alla olika uppgifter.

En av eleverna anser att det är viktigt att kunna läsa och räkna, framförallt läsa vilket kommenteras på följande sätt:

Kan man inte läsa, kan man inte köpa mat. Kan man inte köpa mat så kan man inte leva.

En av eleverna tycker att han måste träna mer på att lära sig skriva. Detta är svårt för eleven, ”eftersom handen inte alltid går att styra” till det som skall skrivas. En annan

svårighet för en elev är engelska ord. Eleven förklarar att det är svårt att uttala en del ord. Läsförståelse är också något som beskrivs som svårt, enligt en annan elev. Detta är de beskrivningar eleverna tycker är svårigheter för dem och något de behöver ”arbeta mer med”. Eleverna uttrycker att det är roligt med matematik i skolan. När det gäller att få hjälp med arbetsuppgifterna anser eleverna att de får denna, men de tycker att det är svårt att behöva vänta en längre tid på läraren. En av eleverna beskriver det så här:

I min klass får vi stå på kö för att få hjälp. Jag tycker det är jobbigt att stå i kö och vänta. Men jag måste stå kvar annars tar ju någon annan min plats.

Samtliga elever tycker att det är roligt i skolan och att det är viktigt att få lära sig mycket. Ibland skulle de vilja ha samma utmaningar som sina klasskamrater med svårare uppgifter. Någon av eleverna har påtalat detta för sin lärare men inte fått någon direkt respons. En av eleverna uttrycker:

Jag vill ha svårare uppgifter ibland och inte bara göra sådant jag redan kan.

Rasterna uppskattas av eleverna, då de kan leka med sina kompisar. Förutom en elev som kan tycka att det är jobbigt när de är ute så mycket på fritids, vilket eleven beskriver i nedanstående citat:

Jag tycker det kan vara jobbigt när jag måste vara ute så mycket på fritidshemmet. Jag vill vara inne och göra andra saker. Annars är det bra i skolan.

När jag ställer frågan om hur en bra skoldag ser ut, så kan det vara att få arbeta med matematik på lektionerna, enligt en elev. Det skall vara tyst på lektionerna då är skoldagen trevlig, anser någon elev. Två av eleverna tycker det är bra när de hunnit med sin veckoplanering, vilket en beskriver i följande citat:

Ibland har jag inte hunnit göra alla uppgifter och då får jag sätta upp dem på nästa veckoplanering. Men det är oftast inte så mycket jag har kvar, kanske några tal som skall räknas. Sedan tycker jag det är allra bäst när vårt lag vinner i fotboll och jag satte målet.

7.7.2 Sammanfattande analys:

Eleverna anser att ”det går bra” för dem i skolan och att ”de är duktiga”. Det är viktigt att lära sig mycket och skolan är rolig. När det gäller att få hjälp av läraren tycker eleverna att de får detta, men det är svårt att behöva vänta på sin tur. De anser också att rasterna ”fungerar” och att de kan leka med sina kamrater. De säger att matematik är det ämne som de tycker är roligast. Eleverna befinner sig under utveckling och lärande, vilket sker under alla stadier i ett barns utveckling. Det innebär enligt Vygotskij (1999) att människan befinner sig under ständig utveckling och förändring. Det är också viktigt för eleven att kunna ta till sig och ta över kunskaper från andra människor i olika samspelssituationer, dvs. ”appropriera”. Eleven lär sig behärska ett visst redskap för att ta med sig i sin utbildningssituation (Säljö, 2000). För eleverna kan det vara svårt att uttala ord som i engelskan och för någon var det

svårt att forma handen när något skulle skrivas. För att komma vidare i sin utveckling innebär det att eleverna är beroende av både ett skrivet och ett verbalt språk, vilket jag tolkar utifrån Vygotskij (1999), han kallar detta ”mediated learning”, vilket innebär att det finns en lärare mellan eleven och omvärlden, läraren hjälper eleven genom att kommunicera och förklara sin uppfattning av omvärlden. Med hjälp från den vuxne kommer eleven vidare i sin kunskapsutveckling. Enligt Vygotskij (1999) så går utveckling och utbildning hand i hand. Eleverna har också mött många förändringar genom att byta klass/skola, vilket har gjort att de genom nya situationer i samspel med andra också kan ta till sig kunskap (Säljö, 2000). Min tolkning är att eleverna är medvetna om vilka arbetsuppgifter de behöver träna mer på. Detta gör att de utvecklar sin kunskap om inte uppgifterna överstiger elevens kapacitet (Vygotskij, 1999). Eleverna berättar att de skulle vilja ha svårare uppgifter och inte bara sådant de redan kan. Det kan innebära att eleven behöver varva nya och gamla uppgifter för att tillägna sig ny kunskap (Pettersson 2005). Då kommer språket att utvecklas och eleven kan nå nya utmaningar. Detta vill jag tolka utifrån vad Adler och Adler (2006) skriver med utgångspunkt i Vygotskijs teori, att lärandet blir ”integrativt”, vilket innebär att lärandet är aktivt och fungerar som bäst, när eleven själv kan ta ställning och värdera det som skall läras in.

7.8 Sammanfattning av resultat

Syftet med studien var att undersöka vilka förutsättningar elever med grav språkstörning har att inkluderas i en ordinarie klass i grundskolan. Detta genomfördes med utgångspunkt i forskningsfrågorna och hur det pedagogiska arbetet bedrivs med elevernas fortsatta, tal- och språkutveckling, social utveckling och kunskapsutveckling. Resultatet visar att det finns flera förutsättningar som är avgörande för att elevens fortsatta skolgång i en ordinarie klass i grundskolan skall bli utvecklande och lärande. Utifrån min teoretiska anknytning vill jag hänvisa till Vygotskij (1999) som säger att interaktionen mellan eleven, läraren och omgivningen är avgörande för elevens fortsatta lärande. För eleverna som inkluderats innebär det en fortsatt utveckling inom tal- och språk, social utveckling och kunskapsutveckling.

7.8.1 Tal- och språkutveckling

När eleverna skulle inkluderas i en ordinarie klass hade mottagande lärare blivit informerad om eleven av lärarna i tal- och språkklasserna. Denna information anser lärarna är en viktig förutsättning för elevernas fortsatta skolgång i ordinarie klass i grundskolan. Informationen som gavs till lärarna är av stor betydelse eftersom de mottagande lärarna saknar kunskap och utbildning om funktionsnedsättningen grav språkstörning, en kunskap som inte ingick i deras lärarutbildning. Någon kompetensutbildning har ej heller varit aktuell.

För att elevernas tal- och språk skall få en fortsatt utveckling utgår lärarna från elevernas möjligheter, vilket är mycket individuellt beroende på deras språksvårigheter och de behov eleverna har i tal- och språk. I resultatet framkom det att det är svårt för eleverna att göra en beskrivning av hur de arbetade i tal- och språkklassen samt i den nuvarande klassen. Den beskrivning eleverna gör är att de arbetat mycket med matematik, svenska och olika dataprogram i tal- och språkklassen. De berättar vidare att i den nuvarande klassen arbetar de "ensamma" med olika uppgifter. Det gör alla eleverna i klassen och det innebär att de arbetar individuellt efter den veckoplanering de gjort tillsammans med läraren. Eleverna anser att de får den hjälp de är i behov av i klassen, men det kan vara svårt för dem att behöva vänta en längre stund på hjälp. En elev har stöd från talpedagogen på skolan och en annan elev har extra stöd i matematik. Lärarna beskriver att elevernas arbetssätt är anpassat utifrån elevernas förutsättningar med utgångspunkt i att elever med grav språkstörning inte alltid befinner sig på en adekvat åldersmässig nivå för sin ålder. Det innebär att eleverna har ett arbetssätt med tydlig struktur. Två av lärarna använder bildschema, vilket visar hur dagen ser ut och vilka arbetsuppgifter som skall arbetas med. I elevernas skolarbete prioriteras lästräning, läsförståelse och skrivning. Eleverna tog upp att de skulle vilja ha samma utmaningar när det gäller uppgifter som övriga klasskamrater. Enligt lärarna är elevernas tidigare erfarenheter också av vikt att ta hänsyn till. Vygotskij (1999) säger att de erfarenheter eleverna har är av stor betydelse för undervisningen. Erfarenheterna skall kunna kopplas samman med den kunskap eleven tillägnar sig i skolan. All undervisning har en social karaktär, vilket innebär att den är beroende av verkligheten kring oss och våra erfarenheter, enligt Vygotskij (1999). Eleven måste också kunna ta till sig kunskaper, erfarenheter och språk från andra människor för att utvecklas (Vygotskij 1999). Här används oftast

skriftspråket som verktyg vilket ibland kan vara svårt för eleverna, enligt lärarnas beskrivning. Lärarna anser att datorn kan vara ett bra kompensatoriskt hjälpmedel. Det framkom av elever och lärare att datorn används mest i klasserna då eleverna skall renskriva sina arbeten. Språkutveckling för eleverna som inkluderats är att språkanvändning och kommunikation är länken mellan omgivningen och barnet (Säljö, 2000). I resultatet visade det sig att den lärare som har specialpedagogisk hjälp i klassen så har det varit en tillgång för undervisningen, vilket gav henne nya tankar och funderingar. Övrig personal som nämns av lärarna är fritidspedagog, assistent och talpedagog. Den lärare som har hjälp av talpedagog till sin elev såg även denna hjälp som en bra resurs för bl.a. egna frågor.

Miljön har stor betydelse för elevernas arbete i klassen, enligt vad som framkom i resultatet. Lärarna beskriver att klassrumsklimatet är lugnt i samtliga klasser. Detta anser lärarna vara en viktig förutsättning för elevernas tal- och språkutveckling. Elevernas uppfattning när det gäller klassrumsmiljön är att det inte alltid är lugnt, det kan vara mycket ljud som stör. Två av eleverna anser ändå att de kan koncentrera sig och arbeta, medan en av eleverna tycker det är svårare med koncentrationen. De anser också att miljön var lugnare och tystare i tal- och språkklassen. Det har inte förekommit handledning för lärarna. I resultatet framkom att lärarna saknar kunskap och utbildning om funktionsnedsättningen grav språkstörning och att de inte haft någon vidareutbildning. Jag anser med stöd av Andersson (1996) att handledning kan vara ett bra stöd i lärarnas arbete med eleverna. Genom handledning ges möjlighet att rådfråga och diskutera med specialpedagogisk personal (Vernersson, 2002).

7.8.2 Social utveckling

Lärarna har som mål att arbeta med social interaktion, detta för att eleverna skall känna en klasstillhörighet i den klass de inkluderats i. Om social kommunikation saknas så sker ingen utveckling av vare sig tänkande eller språk (Vygotskij, 1999). En lärare berättar att det krävs en god läromiljö där eleven känner sig delaktig, vilket är en viktig förutsättning för eleven att stärka sin sociala utveckling. Samspel mellan människor är lärande och utveckling, enligt Vygotskij (1999). Överlag anser eleverna att det "fungerar bra" med kamratrelationerna. En elev beskriver att det är svårt när inte kamraterna förstår vad eleven säger. Det är viktigt för eleverna att "få vara med" samt ha kamrater som förstår deras svårigheter (Rödström, 1990). Eleverna anser, att det är bra om det finns vuxna i närheten på t.ex. raster då det ibland kan vara svårt för dem att förklara det de vill säga, eller som att förstå regler när de leker. Detta beskriver lärarna också som positivt och som en förutsättning för sociala interaktioner. Eleverna som inkluderats har fått ett trevligt bemötande från klasskamraterna, anser lärarna. När det gäller bemötande tycker lärarna att alla elever skall bemötas lika.

Lärarnas uppfattning är olika när det gäller vad "en skola för alla" står för, där bl.a. en lärare anser att det skulle finnas en liten undervisningsgrupp på varje skola, då skulle det vara "en skola för alla". Det framkom också vid intervjuerna med lärarna att det behövs mer resurser, vilket innebär mer vuxna om de skall uppnå en skola där alla elever får den hjälp och det stöd de behöver. Utifrån lärarnas beskrivning kan en viss parallell dras till Niholm (2003) som beskriver ett grundläggande dilemma, vilket

innebär att erbjuda alla samma utbildning samtidigt som undervisningen måste anpassas till elevernas mångfald.

7.8.3 Kunskapsutveckling

Lärandet sker på alla stadier i utvecklingen. Ibland krävs det mer av eleven än vad han/hon kanske klarar av och har kapacitet till, vilket innebär att eleven även under dessa förhållanden utvecklas och tar till sig kunskap (Vygotskij, 1999). När eleven har erövrat kunskap inom ett område är det viktigt att förstå vad denne lärt sig, varför och hur. Det är denna medvetenhet som leder till fortsatt utveckling samt en större förståelse inom kunskapsområdet (Boström, 2007). Utifrån lärarnas perspektiv är elevernas fortsatta kunskapsutveckling beroende av en fungerande interaktionen mellan eleven som inkluderats och övriga elever i klassen, samt att miljön är ostörd. Säljö (2005) tar upp precis detta som lärarna säger, att social interaktion är ett centralt element i kunskapsutveckling och lärande. I resultatet framkom det, att beroende på elevernas språksvårigheter är det väldigt individuellt för hur deras framgång blir i skolarbetet, hur de utvecklas kunskapsmässigt och kan nå målen. Utifrån Vygotskijs synsätt förutsätter det också en aktiv och stark lärare som kan utmana eleven att gå vidare i sitt lärande, aktivt undervisa och sätta upp mål för eleven och visa vilka vägar och strategier eleven skall välja för att nå målen (Wretman, 2004). En lärare berättar att hon ”anpassade” läroplanen utifrån elevens förutsättningar, då blir inte kraven lika höga som för övriga elever i klassen. När kraven inte överstiger elevens kapacitet sker ett lärande (Vygotskij, 1999). En av eleverna påtalade dock att få svårare uppgifter, vilket är av stor vikt att lärarna uppmärksammar, detta har inte gjorts enligt eleven.

Det framkom i resultatet att en tydlig struktur, lugn miljö, ta vara på elevernas erfarenheter, samt fler vuxna är en del av de förutsättningarna för att eleverna med grav språkstörning skall tillgodogöra sig undervisningen i en ordinarie klass i grundskolan. Genom gemensamma erfarenheter samt den kulturella och sociala värld som skolan utgör skapas förutsättningar för lärande utifrån de olika kunskapsformer som är delar av en helhet (Utbildningsdepartementet, 2006). Ett sociokulturellt perspektiv på lärande, kan ge goda möjligheter att utveckla förståelse av pedagogiska verksamheter och på så vis formulera analytiska redskap för att tolka, formulera och förstå elevernas lärande, med utgångspunkt i deras tidigare erfarenheter (Boström, 2007). Utifrån elevernas syn på kunskapsutveckling så tycker de att det ”går bra i skolan” och att ”de är duktiga”. De ger uttryck för vad de behöver träna mer på för att komma vidare i sitt lärande, som t.ex. läsförståelse och skrivning. För elevens fortsatta utveckling är det viktigt med både ett skrivet och verbalt språk. Säljö (2005) nämner, att kunna hantera skrift är en stor del av vad den kognitiva socialisationen i skolan går ut på. Det innebär för eleverna att de behöver stöd från någon vuxen i dessa inlärningssituationer, detta stöd får eleverna, enligt vad de berättar.

7.8.4 Slutsatser

Jag drar följande slutsatser med utgångspunkt från studiens resultat:

För att läraren skall kunna ge eleven förutsättningar för en fortsatt tal- och språkutveckling, social utveckling samt kunskapsutveckling i en ordinarie klass i grundskolan behövs:

Kompetensutveckling för lärarna om funktionsnedsättningen grav språkstörning.
Handledning.
Information på ett tidigt stadium om eleven till mottagande lärare.

För att eleven skall få en fortsatt tal- och språkutveckling, social utveckling samt kunskapsutveckling är följande förutsättningar viktiga i den ordinarie klassen i grundskolan:

Anpassat arbetssätt för eleven.
Anpassade läromedel.
Tydlig struktur, t.ex. bildschema.
Social interaktion.
Lugn läromiljö.
Undervisning med utgångspunkt från elevens erfarenheter och kunskapsnivå.
Resurser, fler vuxna med utbildning.

8 Diskussion och reflektioner

Studiens syfte var att undersöka vilka förutsättningar elever med grav språkstörning har att inkluderas i en ordinarie klass i grundskolan. Det har varit lärorikt att göra denna studie där jag har fått ta del av tre elevers och fyra lärares utsagor utifrån mitt syfte med studien.

Elever med språkstörningar har alltid funnits i skolans ”vanliga” klasser, men inte fått några särskilda resurser. Det är under de senaste decennierna som det har utvecklats forskning om vilket stöd eleverna behöver, men det är få som får det stödet, enligt Blom och Sjöberg (2000). Kan en orsak till detta vara att den forskning som bedrivs inom området inte kommit studiens lärare till del, vilket resulterat i att lärarna inte har så stor kunskap om funktionsnedsättningen? För eleverna som gått i en tal- och språkklass har det inneburit att tillhöra en liten klass med lärare som har specialpedagogisk kunskap inom tal- och språkområdet. Denna kunskap är viktig att delge till mottagande lärare då en elev skall inkluderas i en ordinarie klass i grundskolan. De lärare som jag intervjuat i studien har berättat att det inte ingått någon utbildning om grav språkstörning i deras lärarutbildning. Varför har inte lärarna fått någon möjlighet till kompetensutveckling genom skolan inför inkluderingen av eleven? Har det inte varit aktuellt för lärarna att ställa krav på kompetensutveckling? Det har därför varit av stor betydelse för lärarna att kunna ta del av den kunskap som lärarna från tal- och språkklasserna har förmedlat, vilket även är till stor fördel för eleven som skall inkluderas. I studiens resultat så är det flera förutsättningar som är avgörande för elevernas fortsatta skolgång och utveckling inom tal- och språk, social utveckling samt kunskapsutveckling. En viktig förutsättning är informationen från lärarna i tal- och språkklasserna samt föräldrars och elevens syn på sin skolgång. Vilken slags information är viktig att förmedla till en lärare som inte haft erfarenheter av att arbeta med någon elev med grav språkstörning? Inför en elevs inkludering kan det vara fördelaktigt att som lärare från tal- och språkklasserna kunna förmedla elevens erfarenheter samt de möjligheter eleven har för fortsatt utveckling i en ordinarie klass i grundskolan. Med utgångspunkt i denna information kan läraren få förståelse för hur elevens svårigheter visar sig i olika situationer. Det är viktigt att eleverna får möjlighet att utvecklas både kunskapsmässigt och socialt utifrån sina specifika möjligheter och svårigheter (Wennergren, 2008). I ett ”modernt utbildningssystem” skall alla elever få liknande färdigheter och kunskaper, samtidigt som dessa skall anpassas till elevers olika förutsättningar (Nilholm, 2006). För att eleverna som inkluderats skall ha framgång och utvecklas kunskapsmässigt är undervisningen individuellt anpassad utifrån elevernas kunskapsnivå och språkliga färdigheter, enligt lärarna i studien.

En fortsatt *tal- och språkutveckling* för eleverna innebär ett samspel mellan människor, vilket sker genom kommunikation, enligt Vygotskij, (1999). Genom kommunikationen skall eleven tillsammans med läraren hitta ett bra sätt att arbeta på så att elevens utveckling fortskrider. När lärarna beskriver hur de arbetar i klassen är arbetssättet anpassat utifrån elevens behov och förutsättningar. Det är en strukturerad undervisning enligt lärarnas beskrivning, ett arbetssätt som alla elever i klassen har nytta av. Vad kan rymmas i begreppet strukturerad? Det kan t.ex. vara att använda

bildschema för att hjälpa eleven med vad som skall hända under dagen. Någon lärare anser att det är viktigt att kunna sitta själv med eleven för att skapa en bra relation och ge det stöd eleven är i behov av för att förstå och hantera det som är svårt i skolarbetet. Wennergren (2008) påtalar att det är viktigt att de vuxna i skolan är lyhörda för elevens behov och erbjuder olika lösningar i ett kunskapsutvecklande syfte. Lärarens bemötande och förståelse spelar stor roll för att förstå elevens svårigheter (Jönsson & Tvingstedt, 2002). I arbetet med eleverna som är inkluderade kan det behövas specialpedagogisk hjälp och då tänker jag på talpedagogen på skolan som har en viktig roll för elever med grav språkstörning. Hos talpedagogen finns mycket kunskap om tal och språk att ta del av, vilket en av lärarna såg som en resurs. Är det så som författarna Andersson och Thorsson (2007) påpekar att det kategoriska perspektivet är kopplat till de egenskaper hos eleven som gör att eleven är i behov av stöd? Eller kan eleven bli exkluderad från klassen som den är inkluderad i när eleven besöker talpedagogen för extra hjälp? Något Emauelsson, Persson och Rosenqvist (2001) också beskriver som det kategoriska perspektivet. Med utgångspunkt i läroplanen Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006) skall eleven behärska det svenska språket och kunna uttrycka idéer och tankar i tal och skrift. För en elev med grav språkstörning behövs mycket arbete för att utveckla språket. Detta arbete kan underlättas för eleven genom kompensatoriska hjälpmedel, som t.ex. datorn. Att arbeta vid datorn är ett stimulerande sätt för eleven att arbeta på, enligt Blom och Sjöberg (2000). I klasserna som ingår i studien används datorn enbart för att renskrivna arbeten, vilket såväl elever som lärare berättade. Behövs det mer erfarenhet och kunskap om hur användningen av detta hjälpmedel och olika dataprogram kan utnyttjas för eleverna som är inkluderade? En av lärarna nämnde att det var svårt att sätta sig in i vissa datorprogram, det krävs extra tid, samt att datorerna inte alltid var i fullgott skick. Mycket av elevens språk kan läras in via dataprogram, såsom begrepp, ord och stavning.

I resultatet framkommer det tydligt att den information lärarna får om eleven, från lärarna i tal- och språkklasserna, är till hjälp för hur de skall arbeta med eleven. Men hur kommer lärarna att gå vidare, när kontakten med tal- och språkklassernas personal efter ett tag försvinner? Det finns många olikheter bland eleverna som skall rymmas i en och samma skola för alla. Detta innebär stora utmaningar för läraren, dessutom behövs en förmåga att anpassa undervisningen efter olikheterna (European Agency, 2003). Det är ingen av lärarna som har handledning för att de har en elev med funktionsnedsättning i klassen. Varför har inte handledning förekommit när kunskap är ett stort behov bland lärarna? Kunde inte handledning varit ett bra sätt för lärarna att få hjälp till att utveckla nya metoder och arbetssätt för eleven som inkluderats? Möjlighet skall finnas för lärare att rådfråga och diskutera med personal som har specialpedagogisk kunskap, skriver Vernersson (2002). En av lärarna känner ett visst stöd från assistenten som hade kunskap om elever med olika funktionsnedsättningar. I en av klasserna fanns det flera elever som var i behov av särskilt stöd. Där har läraren ett visst stöd från specialpedagogen på skolan som gav läraren nya tankar och funderingar kring arbetet i klassen. En form av handledning som inte var kontinuerlig men till stor hjälp för läraren. Den lärare som har stöd av talpedagog fick hjälp med frågor om elevens tal och språk. En intressant utvecklingsfråga för personalen är, om

det finns talpedagog och specialpedagog på skolan hur skall då denna kompetens bäst utnyttjas?

En förutsättning för elevens *sociala utveckling* och hela lärandet är det sociala samspelet. Arbetet med det sociala samspelet har lärarna prioriterat i klasserna, vilket har resulterat i att nästan två tredjedelar av de inkluderade eleverna känner sig delaktiga i klassen. En rättighet som eleven har är att kunna delta i den sociala gemenskapen utifrån sina förutsättningar, vilket Haug (1998) benämner som det demokratiska deltagarperspektivet. I det samhälle som eleverna möter är en språklig kompetens och socialt samspel avgörande för att inte hamna utanför gemenskapen. I skolan byggs ett stort antal relationer upp på olika plan med både vuxna och barn. En del av dessa relationer kan vara ytliga medan en del kan vara djupa. De nätverk som skapas kring eleven kan vara en trygghet (Säljö, 2000). Enligt elevernas beskrivning så anser två av tre att de har "fungerande" kamratrelationer i sin nuvarande klass. För elever med grav språkstörning kan det behövas stöd också i kontakten med andra elever som t.ex. på raster där det kan vara svårt att bli förstådd eller förstå vad andra säger. Detta stöd säger eleverna att de får av någon vuxen när de är i behov av det. Sociala situationer och samspel med omgivningen kan vara en svårighet för elever med grav språkstörning (Pettersson, 2005). Kan funktionsnedsättningen grav språkstörning vara ett dolt hinder om svårigheterna inte är så påtagliga? Utvecklar eleverna avsiktliga strategier för att inte avslöja sina svårigheter inför kamraterna som Sundberg (2008) skriver? Kunskap om elevers olikheter är en förutsättning för att lärare skall lyckas finna innehåll och aktiviteter som är intressanta för elever att arbeta med. Denna förmåga hos lärare i en inkluderande miljö stödjer även elevens sociala förmåga (Edén, 2005). Det är en av de största utmaningarna i skolor att bemöta och ta tillvara olikheter hos eleverna (European Agency, 2005). Det är också viktigt att organisationen på skolan är medveten om att kunskap kring grav språkstörning för läraren är en förutsättning, om det skall vara "en skola för alla" där även elever med grav språkstörning ingår. Sundberg (2008) nämner att det är viktigt att skolledningen har kunskap inom området och att lärarna kan diskutera med ledningen vad det innebär att få en elev med funktionsnedsättning i klassen.

De lärare som intervjuades beskriver att de bemöter eleverna som de bemöter alla elever i klassen. En tanke från en lärare var att det skulle finnas en liten undervisningsgrupp på varje skola, då skulle det vara "en skola för alla". Eftersom de inkluderade eleverna börjat sin skolgång i en liten undervisningsgrupp kan ett alternativ för någon av eleverna vara att även fortsättningsvis ha kvar sin skolgång i denna grupp, anser läraren. Kan det vara som Nilholm (2003) skriver att beroende på hur miljön förändras för att den skall passa alla elevers olikheter så blir det något av ett dilemma som handlar om deltagande eller kompensation. Författarna Blom och Sjöberg, (2000) nämner att för en elev med grav språkstörning kan det vara bättre i en liten undervisningsgrupp där eleven blir förstådd, än att vara ensam elev med grav språkstörning i en stor klass och inte bli förstådd. Begreppet "en skola för alla" är ju "en fin tanke" som en lärare uttrycker det. Om det skall vara "en skola för alla" vill jag hänvisa till tankegångar från Haug (2000):

Det är en skola där alla barn går i en vanlig klass eller grupp, en skola där undervisningen är anpassad efter individen och inom gemenskapen. Det är en skola där medbestämmande gäller, och där alla deltar i och bidrar till gemenskapen efter egna förutsättningar. (s.1)

Nilholm (2003) skriver att ett grundläggande dilemma kan innebära att erbjuda alla samma utbildning samtidigt som undervisningen skall kunna anpassas till elevers olikheter. Det är också viktigt i "en skola för alla", som en lärare uttrycker det, att det finns "specialistkunskap" för att kunna möta alla barn. Här blir begreppet inkludering aktuellt och frågan är vad som kan vara avgörande för en "fungerande" inkludering. Vernersson (2002) diskuterar detta utifrån Schumann (1999), där bland annat lärarens attityder ses som avgörande till om elever som är i behov av stöd inkluderas eller exkluderas.

För att eleven skall nå framgång i sitt lärande är lärarens erfarenhet kring elevers olikheter avgörande för elevens fortsatta *kunskapsutveckling*. Nilholm (2006) nämner några viktiga faktorer som kan vara tänkbara inför inkludering av en elev, såsom ledarskap med en klar vision, ett engagemang dels från både föräldrar och elever, lärarens attityder, reflektion, kompetensutveckling och även ett flexibelt stöd. En av lärarna berättar att hon haft en elev med en annan funktionsnedsättning, vilket hon kunde ha nytta av i arbetet kring eleven med grav språkstörning. En annan fråga är hur elever med grav språkstörning når kunskapsmålen i en ordinarie klass i grundskolan? Utifrån vad lärarna beskriver så är omgivningen av betydelse som då innebär en lugn läromiljö. I Lpo94 står det att det krävs en god miljö för lärande (Utbildningsdepartementet, 2006). Om miljön är anpassad och det finns kunskap hos omgivningen borde väl en elev med språksvårigheter också kunna utvecklas och komma långt i sina studier? Eleverna som inkluderats har varit med om stora förändringar i och med att de kommer från en liten klass med 5-7 elever till en stor klass med 21-24 elever. Detta kan ses ur ett relationellt perspektiv där förändringar av miljön till viss del kan påverka uppställda mål eller krav för eleven (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001). I ett sociokulturellt perspektiv om lärandet så fokuseras det på den verbala kommunikationen som utgår från elevens erfarenheter. Det är genom kommunikationen inom människan och mellan människor som individen förstår världen omkring sig och handlar utifrån den (Säljö, 2000). Undervisningen kan aldrig bli lika för alla elever samtidigt som det finns olika vägar att nå målen. En möjlighet att nå målen är de förutsättningar som elever med grav språkstörning är i behov av för att kunna fortsätta sin skolgång i en ordinarie klass. Det är viktigt att eleverna känner att de gör framsteg, vilket eleverna gav uttryck för genom att berätta att de kände sig duktiga i skolan. Enligt Vygotskij (1999) så har en elev två utvecklingszoner, (utvecklingszoner och möjlighetszoner). Detta innebär att eleven kan nå den ena zonen på egen hand medan den andra zonen kräver stöd från någon kunnig person. Får eleverna som inkluderats tillräckligt med utmaningar med utgångspunkt i det som framkommit i resultatet? Eleverna ville ju göra det som övriga i klassen fick göra. Det är intellektuella utmaningar och krav som gör att eleven går vidare och utvecklas (Skolverket, 1998). Kan det vara så, att som lärare vågar man inte ge svårare uppgifter för det finns en osäkerhet hur eleven skall reagera om utmaningen blir för stor? Kan handledning varit ett tillfälle att inte känna denna osäkerhet och på så vis utveckla sin profession och kunna möta alla elever (Vernersson, 2002)? Det är därför angeläget för läraren att hitta utmaningar i skolarbetet så att eleverna kan utveckla den kunskap de redan har. Det är viktigt att eleven får med sig kunskap inför vuxenlivet även om eleven inte kan nå alla mål i skolan (Blom & Sjöberg, 2000). Med utgångspunkt i det kompensatoriska perspektivet så innebär det att elever som är i behov av stöd skall erbjudas detta för att

nå upp till samma kunskaps- och färdighetsnivå som sina klasskamrater (Haug, 1998).

Min studie har Vygotskij och sociokulturellt perspektiv som teoretisk inramning. För Vygotskij (1999) är lärandet ett samspel mellan tre parter, vilka är eleven, läraren och den sociala miljön. I ett sociokulturellt perspektiv blir eleven delaktig i färdigheter och kunskaper genom kommunikation (Säljö, 2000). Elever med grav språkstörning i en ordinarie klass i grundskolan är en utmaning för läraren samtidigt som eleverna kan bidra med kunskap utifrån sina erfarenheter. Den forskning som finns omnämnd i litteraturen är mest fokuserad på elevernas svårigheter, vilket kan hänvisas till det kategoriska perspektivet där elevens svårigheter kan ha benämnts utifrån den diagnos eleven har. För elever med grav språkstörning så tar det längre tid att utveckla ett språk, samtidigt som de måste anstränga sig mer och behöver mer stöd i sitt skolarbete än andra elever i klassen (Blom & Sjöberg, 2000), något som är viktigt att tänka på när lärare arbetar med elever som har grav språkstörning.

Genom denna studie hoppas jag kunna delge kunskap utifrån det resultat som framkommit, till de lärare, övrig skolpersonal samt rektorer som möter elever med grav språkstörning och som skall inkluderas i en ordinarie klass i grundskolan.

8.1 Fortsatt forskning

Hur kommer elevernas fortsatta skolgång att se ut? Denna fråga har under studiens gång blivit mycket aktuell för mig. Har eleverna möjlighet att följa en ordinarie klass i grundskolan eller är de i behov av en liten undervisningsgrupp? Hur bedrivs fortsättningsvis undervisningen för att det skall vara ”en skola för alla”. Enligt lärarna är elevernas förutsättningar i en ordinarie klass i grundskolan något som även gagnar övriga elever i klassen.

Med utgångspunkt i dessa frågeställningar skulle det vara angeläget med fortsatt forskning och då med fokus utifrån dilemmaperspektivet. Nilholm (2003) diskuterar inkludering och deltagande som övergripande värden i utbildningsretoriken samtidigt som lagstiftningen tar upp olika lösningar om bl.a. små undervisningsgrupper. En intressant infallsvinkel skulle vara att få fram föräldrar, lärare och elevers synpunkter i dessa frågor. Studien skulle bygga på intervjuer, observationer och dokumentanalys.

Referenser

- Adler, Björn & Adler, Hanna. (2006). *Neuropedagogik – om komplicerat lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlsén, Elisabeth & Allwood, Jens. (red). (1995). *Språk i fokus*. Lund: Studentlitteratur
- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Birgitta & Thorsson, Lena. (2007). *Därför inkludering*. Specialpedagogiska Institutet.
- Andersson, Inga. (1996). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: Folksam Förlagsservice.
- Annerborn, Lena; Nilsson Jobs, Elisabeth & Rydin, Carolina. (2006). *Barn med grav Språkstörning*. Talkliniken, Språkförskolan i Sollentuna.
- Arnqvist, Anders. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Barn och Utbildningsförvaltningen. (2003). *Verksamhetsbeskrivning tal- och språkklass*. N.N. kommun
- Backlund, Britt. (1991). *Inte bara ord. En bok om talad kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, Judith. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bishop, Dorothy. (1997). *Uncommon Understanding. Development and Disorders Of Language Comprehension in Children*. East Sussex: Psychology Press Ltd.
- Bjar, Louise & Liberg, Caroline. (red). (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Blennow, Margareta. (2004). *Diagnos på gott och ont*. Förskoletidningen nr 9/2004. Stockholm:Förskolans förlag.
- Blom, Inger & Sjöberg, Malena. (2000). *Leva med språkstörning*. Stockholm: Bilda förlag.
- Boström, Lena. (2007). *Goda lärmiljöer*. Specialpedagogiska Institutet.

- Bruce, Barbro. (1994). *Tidig diagnosticering av språkstörning hos barn: motiv, metod och konsekvens*. Institutionen för logopedi och foniatry. Lund: Lunds universitet.
- Bråten, Ivar. (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- DHB, riksförbundet döva, hörselskadade och språkstörda barn. (1995). *Barn och ungdomar med språkstörning*. Ett informationshäfte för föräldrar, släkt och vänner. Vänersborg.
- Doverborg, Elisabeth & Pramling, Ingrid. (1989). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Edén, Margareta. (2005). *Specialpedagogik med inriktning mot grav språkstörning*. Umeå:Umeå universitet.
- Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm: Liber Distribution.
- Emanuelsson, Ingemar. (2004). *Hotet mot en skola för alla*. <http://www.läraryrbundet.se>
Hämtad 2006-12-19.
- European Agency. (2003). *Inkluderande undervisning och goda exempel*. Rapport. www.european-agency.org. Hämtad 2007-02-12.
- European Agency. (2005). *Inkluderande undervisning och goda exempel, del II*. Rapport. www.european-agency.org. Hämtad 2007-02-12.
- Fajersson, Susanne & Rehnwall, Christina. (1992). *Språklig medvetenhet*. Malmö: Ekelunds/Gleerups förlag AB.
- Fischbein, Siv & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Haug, Peder. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Healy, Jane. M. (1993). *Barns inläring och utveckling*. Brain Books.
- Hwang, Philip, & Nilsson Björn. (2003). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: NoK, 2003.
- Håkansson, Gisela. (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.

- Johansson, Åsa & Samuelsson Iris. (1999). *Språkstörning hos förskolebarn*.
Föräldraföreningen Talknuten. Afasiförbundet i Sverige.
- Jönsson, Annelis & Tvingstedt, Anna-Lena. (2002). *Elever i svårigheter*. Delrapport 2:
Elever berättar om sin skolvardag. 12/2002. Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Komvux, Gotland. (2007). <http://www.filosofi.gotland.se/gadamer.htm>
Hämtad 2007-01-20.
- Kvale, Steiner. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, Gunilla. (2003). Språket – som Vygotskij ser det. *Det rika språket*, s. 19-24.
Solna: Fortbildningsförlaget.
- Linell, Per. (1982). *Människans Språk*. Lund: Sandby Grafiska.
- Nilholm, Claes. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes. (2006). *Inkludering av elever "I behov av särskilt stöd"*. Forskning i Fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling.
- Ors, Marianne. (2001). *Grav språkstörning*. Nyhetsbrev nr 213. www.agrenska.org
- Persson, Bengt. (1995). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan*. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning. Specialpedagogiska rapporter nr 4. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, Bengt. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*.
Stockholm: Liber.
- Pettersson, Lena. (2005). *Vi är inte bra på barn som Oscar – hur kan vi bli det?*
Specialpedagogiska institutet.
- Patel, Runa & Davidson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (1999). *Lärandets grogrund*.
Lund: Studentlitteratur.
- Rödström, Monica. (1990). *Barns utveckling 7-12 år*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf. (red). (1989). *Språkutveckling under skoltiden*.
Lund: Studentlitteratur.

- Sjöberg, Malena. (2007). *Ibland låtsas jag att jag förstår*. Afasiförbundet i Sverige och Riksförbundet DHB. Stockholm 2007.
- Skidmore, David. (1996). *Towards an integrated theoretical framework for research into Special education needs*. *European Journal of Special Needs Education*, 14 (1), s.12-20.
- Skolverket. (1998). *Nationella kvalitetsgranskningar*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. En temabild utgiven av skolverket. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2000). *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Liber.
- Skrtic, Thomas. (1995). *Behind Special Education. A critical analyses of professional Culture and School Organization*. Denver, Colorado: Love publishing.
- SOU 1999:63. ((1999). *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Utbildningsdepartementet. Lärarutbildningskommittén, U97:07.
- Specialpedagogiska institutet. (2006). *Grav/specifik språkstörning*. Stencil.
- Stadler, Ester. (1998). *Läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Starrin, Bengt & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, Leif. (2006). *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundberg, Katri. (2008). *Utvecklingsarbete om barn med funktionshinder inom autismspektret*. *Lika värde*, (1), 12.
- Svenska Unesco. (2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +5*. Svenska Unescorådets skriftserie nr 1/2001. Stockholm: Utbildningspartementet.
- Svensson, AnnKatrin. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Staffan. (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 13(4), s.194-211.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

- Säljö, Roger. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Tengby, Birgit. (1990). *Språk- och talutveckling hos barn*. Institutionen för specialpedagogik. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Teveborg, L. (2001). *Elever i behov av särskilt stöd*. Ekelunds.
- Tinglev, Inger. (2005). *Inkludering i svårigheter*. Tre timplanebefriade skolor svenskundervisning. Print&Media, Umeå universitet, Umeå 2005:2000492.
- Trillinsgaard, Anegen och Dalby, Mogens A och Östergaard, John R. (red). (1999). *Barn som är annorlunda. Hjärnans betydelse för barnets utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Toll, Ingrid. (2005). *En resa i lärande med målet en skola för alla. En kartläggning av kommuners förutsättningar att anordna lärande och utbildning av hög kvalitet för barn och elever med grav språkstörning*. Resurscenter tal och språk, Sigtuna. Specialpedagogiska institutet. Best.nr: 39. ISBN 91-85095-04-4.
- Trost, Jan. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningspartementet. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. (Lpo94). Stockholm: Fritzes.
- Wennergren, Ann-Christine. (2008). *En skola för alla*. Grundskoletidningen Nr 2/2008. Årgång 18.
- Verneresson, Inga-Lill. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- vetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. Elanders Gotab.
- Vetenskapsteori: <http://infovoice.se/fou/bok/kalmet/10000012.htm>
Hämtad 2007-03-20.
- Vygotskij, Lev S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.
- Wagner, Åse Kari och TRAS-gruppen i Norge. (2004). *TRAS Tidig registrering av språkutveckling. En handbok om språkutveckling hos barn*. www.SPF-utbildning.com
- Wretman, Steve. (2004). *Språk och tänkande*. Språkutveckling – tänka, tala, skriva, s.36-45. Fortbildningsförlaget.

Williams, Pia; Sheridan, Sonja och Pramling Samuelsson, Ingrid. (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Skolverket. Stockholm: Liber.

Ödman, Per-Johan. (1994). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*.

Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Bilaga 1 - Brev till lärare

Mölnlycke 070122

Till lärare

Jag heter Birgitta Törnsten och arbetar i en tal- och språkklass på
XXXXXXXXXXXXXX.

Under HT-06 påbörjade jag mina studier i kursen specialpedagogisk fördjupningskurs II, 20p/magisterkurs, vid Göteborgs Universitet. Under VT-07 kommer jag att skriva en uppsats och har då valt att undersöka hur det går för de elever som gått i en tal- och språkklass och sedan inkluderats i en ordinarie klass i grundskolan. Jag är intresserad av att undersöka detta utifrån tre områden:

- fortsatt tal- och språkutveckling
- sociala utveckling, kamratrelationer
- kunskapsutveckling.

För min studie skulle jag vilja intervjua Dig som pedagog till den elev som inkluderats i klassen.

Intervjun kommer att ta ca 40 min.

Materialet kommer att behandlas enligt gängse sekretessregler. Personuppgifter samt namn kommer ej att finnas med i min uppsats.

Om Du som pedagog har frågor kring studien eller inte vill vara med vänligen kontakta mig på tel. XXXXXXXX eller XXXXXXXXXXXXXXXX.

Med vänlig hälsning

Birgitta Hedman
Spec.ped/Tal&språk

Bilaga 2 – Brev till förälder/vårdnadshavare

Mölnlycke 070122

Till förälder/vårdnadshavare.

Jag heter Birgitta Törnsten och arbetar i en tal- och språkclass på
XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Under HT-06 påbörjade jag mina studier i kursen specialpedagogisk fördjupningskurs II, 20p/magisterkurs, vid Göteborgs Universitet. Under VT-07 kommer jag att skriva en uppsats och har då valt att undersöka hur det går för de elever som gått i en tal- och språkclass och som sedan inkluderats i ordinarie klass i grundskolan. Jag är intresserad av att veta hur det går för eleverna i sin fortsatta:

- tal- och språkutveckling,
- sociala utveckling, kamratrelationer
- kunskapsutveckling.

För min studie skulle jag vilja intervjua Er dotter/son som inkluderats i ordinarie klass i grundskolan.

Intervjun kommer att förläggas under skoltid alt. fritidsverksamhet. Varje intervju beräknas ta ca 30 min.

Materialet kommer att behandlas enligt gängse sekretessregler. Personuppgifter samt namn kommer ej att finnas med i min uppsats.

Om Du som förälder/vårdnadshavare har frågor eller om Du vill att Ditt barn inte deltar i studien vänligen kontakta mig på tel. XXXXXXXXX eller
XXXXXXXXXXXXXXXXXX.

Vänliga hälsningar

Birgitta Hedman
Spec.ped/Tal&språk

Bilaga 3 - Frågeguide till lärare

Skola

1. Berätta om klassen!
2. Personal? Hur många?

Tal- och språkutveckling

1. Vilka kunskaper har du om grav språkstörning?
2. Hur har Du blivit förbered för att ta mot en elev med grav språkstörning i klassen?
3. Hur arbetar ni för att eleven skall komma vidare i sin språkutveckling?
4. Hjälpmedel, extra resurs, talpedagog m.m.

Social utveckling

1. Hur har eleven det med kompisar?
2. Känner eleven sig delaktig i klassen?
3. Hur bemöter du en elev med grav språkstörning?
4. Hur bemöter kompisarna eleven?
5. Hur arbetar ni med det sociala samspelet i klassen?
6. Blir eleven förstådd på raster m.m?
7. Hur skall du som lärare bemöta en elev med grav språkstörning utifrån en skola för alla och Lpo94?

Kunskapsutveckling

1. Hur når en elev med grav språkstörning målen i skolan enligt Lpo94?
2. Vilka krav kan man ställa på en elev med grav språkstörning?
3. Vad krävs för att en elev med grav språkstörning skall tillgodogöra sig undervisningen?
4. Hur lägger du upp undervisningen i klassen?
5. Vad behöver man tänka på i samband med överlämnande av elev med grav språkstörning som skall inkluderas i en i ordinarie klass i grundskolan?
6. Får du stöd/ handledning?

Bilaga 4 - Frågeguide till elever

Skola

1. Vad gick Du i för klass innan du började här?
2. Hur många elever gick det i den klassen?
3. Hur många elever är det i din nya klass?
4. Vet du varför du gick i den klassen?
5. Varför fick du byta klass?
6. Hur tyckte Du det var att byta klass?
7. Hur många lärare? Gamla/Nya
8. Positivt med att byta skola?
9. Negativt att byta skola?

Tal- och språkutveckling

1. Hur arbetade ni i din gamla klass?
2. Hur arbetar ni i din nya klass?
3. Hur arbetar du med att läsa och skriva i skolan?
4. Data? Program?
5. Får du hjälp av någon annan fröken i klassen förutom dina lärare?
6. Går det bra att arbeta i klassen? Koncentration?

Social utveckling

1. Har du några kompisar kvar från din gamla skola?
2. Hur är det med kompisar i din nya klass?
3. Vad gör Ni på rasterna?
4. Får du alltid vara med bland kompisarna?
5. Blir du alltid förstådd av dina kompisar?

Kunskapsutveckling

1. Hur tycker du det går i skolan?
2. Vad är det som motiverar dig i skolan?
3. Känner du dig duktig i skolan?
4. Är Dina klasskamrater duktiga?
5. Är det något du har svårt med i skolan?
6. Vad tycker du att du är bra på?
7. Får du den hjälp du behöver på lektionerna?
8. Hur ser en bra skoldag ut för dig?