



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Hur språkstörning tolkas utifrån ett logopedutlåtande

- Fem speciallärares/specialpedagogers tankar om hur ett logopedutlåtande omsätts i skolan

**Malin Tenblad**

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt 2011  
Handledare: Anders Hill  
Examinator: Eva Gannerud  
Rapport nr: VT11-IPS-06 SLP600

## Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt 2011  
Handledare: Anders Hill  
Examinator: Eva Gannerud  
Rapport nr: VT11-IPS-06 SLP600  
Nyckelord: språkstörning, logopedutlåtande, speciallärare, specialpedagog

---

**Syfte:** Studiens syfte är att undersöka hur speciallärare/specialpedagoger tolkar den medicinska diagnosen språkstörning utifrån ett logopedutlåtande och hur detta tar sig uttryck i arbetet med lärare och elever.

**Teori:** Denna kvalitativa studie är inspirerad av en hermeneutisk ansats. Hermeneutiken handlar om att tolka och förstå. Det finns flera sätt att förstå världen eller en viss företeelse på. Inom hermeneutiken studeras tolkning av texter och ett huvudtema är att meningen hos en del enbart kan förstås om den sätts i samband med helheten.

**Metod:** Kvalitativa intervjuer har genomförts med fem speciallärare/specialpedagoger i en mindre kommun i södra Sverige. Frågor ställdes utifrån ett logopedutlåtande som erhållits av en logoped och samtliga intervjuer registrerades genom ljudupptagning via en diktafon. Därefter analyserades och transkriberades ljudupptagningarna.

**Resultat:** Barn med språkstörning möter många utmaningar i skolan. Hur ett logopedutlåtande gällande ett barn med grav, generell språkstörning tas emot av speciallärare och specialpedagoger ser olika ut. Studien visar att vad som utläses av logopedutlåtandet får konsekvenser för hur det omsätts i verksamheten. Om specialläraren/specialpedagogen har kunskap om språkstörning vet de utifrån logopedutlåtandet vilken omfattning det är på svårigheterna och vilka konsekvenser det kan få för barnet. Om specialläraren/ specialpedagogen har begränsad kunskap om språkstörning efterfrågar de mer information, till exempel i form av handledning.

Det finns ingen färdig mall för hur ett logopedutlåtande tas emot i skolan. Många olika faktorer har betydelse, såsom speciallärarens/specialpedagogens kunskap om språkstörning, skolans organisation och resurser. Samtliga speciallärare/specialpedagoger menar också att det är mycket viktigt att så fort som möjligt upprätta ett åtgärdsprogram. Dessutom kan fortbildning och handledning av en logoped eller talpedagog fylla en viktig funktion visar studien.

Studien visar att speciallärare och specialpedagoger bör ha en framträdande roll i arbetet kring barn med språkstörning. Det är de som skulle kunna vara ansvariga och skapa kontinuitet för barnet. Speciallärarens roll kan vara att arbeta med barnet regelbundet i liten grupp eller inne i klassrummet. Specialpedagogens roll kan vara att samordna insatserna som ska göras och se till att skapa möjligheter för barnet tillsammans med rektor.

Studien visar också att barn med språkstörning kan möta olika svårigheter i skolan. Det kan vara svårigheter med det sociala samspelet, stress och problem med att göra sig förstådd. Inlärningstakten är något långsammare jämfört med klasskamraterna och risken att utveckla läs- och skrivsvårigheter är stor. Barn med språkstörning möter även möjligheter i skolan och

det är viktigt att utgå från barnets styrkor och intressen. Samarbete runt ett barn med språk-  
störning är viktigt.

## **Förord**

Tiden har gått otroligt fort under denna vår. Det har varit mycket lärorikt att läsa litteratur, intervjua och skriva denna examensuppsats. Jag vill tacka min handledare Anders Hill för många goda råd och värdefull handledning. Dina synpunkter har utmanat mig och hela tiden fört arbetet framåt. Sedan vill jag tacka specialpedagog Inger Jonasson som introducerat mig i det specialpedagogiska arbetet och fått mig att inse vilket meningsfullt och viktigt arbete det här är, att göra skillnad för de barn som behöver det allra mest. Utan dig hade jag inte varit där jag är idag. Till sist vill jag tacka min underbara familj som stöttat mig och stått ut med mig under denna vår, då skrivandet upptagit större delen av min tid.

# Innehållsförteckning

<b>1. Bakgrund.....</b>	<b>3</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>4</b>
<b>3. Litteratur och tidigare forskning.....</b>	<b>4</b>
3.1 Språkstörning .....	4
3.1.1. Språkstörning ur ett historiskt perspektiv.....	5
3.1.2. Språkstörning och läsning .....	6
3.2 Diagnos.....	6
3.2.1. Diagnostisering.....	7
3.3 Logopedutredning .....	7
3.3.1. Informationsöverlämning .....	8
3.4 Åtgärdsprogram.....	8
3.5 Intervention .....	8
3.5.1. Direkt intervention .....	9
3.5.2. Indirekt intervention .....	9
3.6 Lärmiljö .....	10
3.7 Styrdokument .....	11
3.8 Specialpedagogik .....	11
3.8.1. Specialpedagogisk kompetens.....	12
3.9 Pedagogiskt ledarskap .....	13
<b>4. Metod och genomförande .....</b>	<b>13</b>
4.1 Forskningsansats .....	13
4.2 Metodval.....	14
4.3 Urval.....	15
4.4 Genomförande .....	15
4.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	16
4.6 Etiska överväganden .....	16
<b>5. Resultat.....</b>	<b>17</b>
5.1 Frågeställningar i undersökningen .....	17
5.2 Tankar kring logopedutlåtandet .....	18
5.3 Hur ett logopedutlåtande omsätts i skolan .....	18
5.3.1. Åtgärdsprogram.....	19
5.3.2. Fortbildning.....	19
5.3.3.Handledning .....	20
5.4 Hur speciallärare/specialpedagoger kan arbeta utifrån ett logopedutlåtande.....	20
5.4.1 Enskilt eller i grupp .....	21
5.4.2. Regelbundenhet.....	22
5.4.3. Föräldrakontakt .....	22
5.5 Risken att utveckla läs- och skrivsvårigheter .....	23
5.6 Enskild individanpassad träning och anpassning av hela inlärningssituationen .....	23
5.7 Svårigheter som barn med språkstörning kan möta i skolan.....	24
5.8 Möjligheter som barn med språkstörning kan möta i skolan .....	25
5.9 Avlutande tankar kring logopedutlåtandet .....	26
5.10 Resultatsammanfattning .....	26

<b>6. Diskussion .....</b>	<b>28</b>
6.1 Metodreflektion .....	28
6.2 Resultatdiskussion .....	28
6.2.1. Tankar kring logopedutlåtandet .....	28
6.2.2. Hur ett logopedutlåtande tas emot i skolan .....	29
6.2.3. Hur speciallärare/specialpedagoger kan arbeta utifrån ett logopedutlåtande .....	29
6.2.4. Risken att utveckla läs- och skrivsvårigheter .....	30
6.2.5. Enskild individanpassad träning och anpassning av hela inlärningssituationen i skolan .....	30
6.2.6. Svårigheter som barn med språkstörning kan möta i skolan .....	31
6.2.7. Möjligheter som barn med språkstörning kan möta i skolan .....	31
6.3 Specialpedagogiska implikationer .....	31
6.4 Fortsatt forskning .....	32
<b>Referenslista .....</b>	<b>33</b>
<b>Bilaga 1 Missivbrev .....</b>	<b>37</b>
<b>Bilaga 2 Intervjuguide .....</b>	<b>38</b>
<b>Bilaga 3 Logopedutlåtande .....</b>	<b>39</b>

# 1. Bakgrund

Språklig och kommunikativ kompetens är viktiga förmågor i dagens samhälle eftersom informationssamhället ställer stora krav på språkliga färdigheter, särskilt läsning och skrivning. Det krävs även att man ska kunna tala snabbt och hörbart, helst grammatiskt rätt och använda ett varierat språk (Nettelbladt & Salameh, 2007). Enligt Lpo94 (2006) är ett av skolans uppdrag att varje elev ska få utveckla sina möjligheter att kommunicera genom att samtala, läsa och skriva. Detta är viktigt eftersom språk, lärande och identitetsutveckling hör ihop. Ett av målen som ska uppnås i grundskolan är att alla elever ska behärska det svenska språket, både genom att kunna lyssna, läsa, uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (Lpo94, 2006). Även i Lgr11 (2011) är ett av målen att alla elever efter genomgången grundskola ska kunna använda det svenska språket i tal och skrift på ett nyanserat och rikt sätt. För att tänka, kommunicera och lära är språk människans främsta redskap (Lgr11, 2011). Det är genom språket människor utvecklar sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker.

En grundläggande mänsklig förmåga är att kommunicera med andra människor (Nettelbladt & Salameh, 2007). För att skapa mening i vår tillvaro, för att göra oss förstådda och förstå andra och det liv vi lever och formar tillsammans kommunicerar vi med varandra. Vi ingår i olika meningsskapande sammanhang, t.ex. då vi samtalar med varandra om vad vi gjort under dagen. Meningsskapande äger rum med hjälp av både verbala och icke-verbala uttrycksformer som t.ex. tal- och skriftspråk, bilder, kroppsspråk, gester och miner (Bjar & Liberg, 2010). Genom att ingå i ett meningsskapande, språkligt sammanhang, utvecklar vi vårt tänkande och vår förståelse. För att utveckla omvärldsförståelse är språket ett viktigt redskap. En grundläggande faktor för att man ska må bra är att kunna kommunicera, det vill säga att kunna göra sig förstådd och rätt uppfatta och tolka vad andra säger (Bjar & Liberg, 2010). För barn som har problem att utveckla sitt språk och sin kommunikativa förmåga, är det viktigt att åtgärder sätts in för att möjliggöra en så optimal språkutveckling som möjligt hos barnet (Nettelbladt & Salameh, 2007).

Språkförmågan kan delas in i olika domäner såsom fonologi, grammatik, semantik och pragmatik. Den fonologiska domänen innefattar både språkljud (fonem), regler för hur språkljud får kombineras samt talets melodiska aspekter (prosodi). Den grammatiska domänen innefattar böjningsmönster (morfologi), småord och hur ord kombineras till satser (syntax). Den semantiska domänen gäller ords betydelse och den pragmatiska domänen rör den övergripande kommunikationsförmågan och själva språkanvändningen. Barn med språkstörning kan ha problem inom en eller flera av dessa domäner (Nettelbladt & Salameh, 2007).

Under mina år som grundskollärare har jag undervisat i olika grundskolor, både som klasslärare för åk 1 till och med åk 3 och som speciallärare för förskoleklass till och med åk 3. Arbetsuppgifterna har varit varierade och intresset för barn med språkliga svårigheter har alltid funnits där. Även under utbildningen till speciallärare har litteratur och föreläsningar inom SLP300 (Specialpedagogik – teoretiska perspektiv på språk och kommunikation) handlat om språkstörning och vilka utmaningar barnen kan ställas inför, t.ex. samspelet med andra (Nettelbladt & Salameh, 2007). På senare tid har också intresset väckts för hur den medicinska diagnosen språkstörning påverkar arbetet med dessa barn i skolan.

## 2. Syfte och frågeställningar

Allt fler barn kategoriseras och diagnostiseras (Brodin & Lindstrand, 2003). Vidare menar Brodin och Lindstrand att de sedan slutet av 1990-talet har sett en markant ökning och ett behov av att diagnostisera barn, ungdomar och vuxna. Diagnoserna har utvecklats inom en medicinsk diskurs men åtgärderna kräver ofta pedagogiska lösningar.

Syftet med studien är att undersöka hur speciallärare/specialpedagoger tolkar den medicinska diagnosen språkstörning utifrån ett logopedutlåtande och hur detta tar sig uttryck i arbetet med lärare och elever.

Frågeställningarna i studien blir följande:

- Hur tolkar speciallärare/specialpedagoger den medicinska diagnosen språkstörning utifrån ett logopedutlåtande?
- Hur omsätts logopedutlåtandet i skolan (handledning, åtgärdsprogram, fortbildning)?
- Hur arbetar speciallärare/specialpedagoger utifrån ett logopedutlåtande gällande ett barn med språkstörning?
- Vilka möjligheter och svårigheter kan barn med språkstörning möta i skolan?

## 3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

### 3.1 Språkstörning

Diagnosen språkstörning ges där utvecklingen av barnets språk är påtagligt försenad jämfört med jämnåriga barn. Barnets språkliga utvecklingsnivå motsvarar inte barnets kronologiska ålder. Barn med språkstörning har uttalade svårigheter att producera och oftast svårt att förstå språk, men deras utveckling i övrigt är relativt opåverkad. Några karaktäristiska drag i språkstörning är att barnet jollrar mindre, debuterar sent med de första orden, har en långsam språkutveckling, är svårförståeligt, ofta har svårt att lära sig nya ord, dito nedsatt språkförståelse, har en begränsad språkanvändning och är språkligt och kommunikativt passiv (Nettelbladt & Salameh, 2007).

Språkstörningar kan vara av olika art och variera i omfattning. Bruce (2010) menar att språkstörning kan delas in i huvudgrupperna expressiv och impressiv. Expressiv språkstörning innefattar problem med den egna språkproduktionen och impressiv språkstörning innefattar svårigheter med ord- och/eller satsförståelse. Enligt Nettelbladt och Salameh (2007) kan språkstörning delas in i tre olika kategorier. Lätt språkstörning som innebär uttalsproblem, måttlig språkstörning som innebär mer uttalade fonologiska problem och problem med grammatiken. Slutligen grav språkstörning som innebär omfattande problem med fonologi, grammatik, ordförråd och språkförståelse. Ofta påverkar barnets problem med språkförståelse även förmågan att samspela med andra.



Språkstörning förändras med åldern och är inte ett statistiskt tillstånd. En del barn utvecklas så att deras språk kommer i nivå med andras, medan andra även fortsättningsvis kommer att ha problem med språket fastän symtomen förändras. Språkförmågan utvecklas under hela barndomen och därför kan man inte definiera specifik språkstörning i absoluta termer (Nettelbladt & Salameh, 2007).

### 3.1.1. Språkstörning ur ett historiskt perspektiv

I slutet av 1800-talet introducerades termen språkstörning, men under 1900-talet har termen talrubbing används som övergripande term för alla slags språk-, tal- och röststörningar (Nettelbladt, 2007). Det var under 1800-talets sista del som man på allvar började uppmärksamma talrubbingar hos barn och också började behandla dem professionellt. En betydelse för uppmärksammandet av talrubbingar har fonetikämnets etablering haft. Från mitten av 1800-talet började fonetiken bedrivas som vetenskap.

Den svenska läkaren Alfhild Tamm började på 1910-talet intressera sig för barn med talrubbingar och 1914 inrättade hon den första talkliniken i Sverige för skolbarn vid Stockholm stads folkskolor. Lärarna remitterade barnen till kliniken och 1916 gav Tamm ut läroboken *Talrubbingar och deras behandling. En handledning för lärare och föräldrar*. Tamm var starkt engagerad i pedagogiska frågor och tog en aktiv del att planera barnens behandling. Talrubbingar ansåg hon vara ett pedagogiskt problem och hon pläderade för en hälsopedagogik där man delade kunskap mellan medicin och pedagogik. Tamm förespråkade tidig behandling, vid fem års ålder och såg tydligt ett samband mellan läs- och skrivsvårigheter och en tidigare språkstörning.

Under första hälften av 1900-talet började barnet och barnets utveckling komma i fokus. Språkutvecklingen hos barn väckte allt större intresse och studiet av barnspråkstörningar från 1920 fram till 1960 var mycket influerat av dåtidens utvecklingspsykologi (Nettelbladt, 2007). Begreppet språkstörning beskrevs som försenad taldebut och långsam talutveckling.

Under 1960-talet fick barnspråkforskningen sitt genombrott. Från slutet av 1960-talet och framåt blev språkstörning hos barn det område inom logopedi som blev ett ofta förekommande i tidsartiklar och läroböcker. Efter 1960 började ett språkvetenskapligt synsätt dominera där man betraktade språket som system (Nettelbladt, 2007).

Redan under 1980-talet började man lägga ett pragmatiskt (språkanvändning) perspektiv på språkstörning. Betydelsen av att studera barns språkanvändning i sociala kontexter lyftes fram och som en följd av detta att en språkstörning kan variera som en funktion av omgivningens agerande. En ny typ av problem började uppmärksammas, nämligen pragmatiska problem. Ett pragmatiskt synsätt lyfter fram samtalssituationen, samtalspartnern och samtalen (Nettelbladt, 2007).

Sedan början av 1990-talet har flera olika teorier presenterats. Den kan delas upp i två huvudtyper, där den ena typen av teorier menar att språkstörning har en defekt underliggande grammatik. Den andra typen av teorier menar istället att barn med språkstörningar har begränsningar i sin förmåga att bearbeta språklig information. Båda typerna av teorier bygger på omfattande empiriskt material och detta är tack vare att forskarna under 1990-talet kunde bearbeta allt större datamängder via datoriserade analysprogram (Nettelbladt, 2007). Under

slutet av 1990-talet har även forskning börjat inrikta sig på flerspråkiga barn med språkstörning. Där lyftes betydelsen fram av att göra en bedömning av barnets samtliga språk. Salameh (2003) lyfter fram svårigheterna med bedömning av flerspråkiga barn i samband med språkstörning.

En stor del av forskningen om barn med språkstörning har gällt kartläggning, diagnostiska aspekter och olika förklaringsmodeller till språkstörning. Under de sista tio åren har intresset för interventionsfrågor tydligt ökat. En anledning kan vara att intresset för pragmatik har ökat, eftersom det ger redskap som kan vidareutvecklas inom intervention. I början av 2000-talet märks en breddning där man återigen ser på talandet som beteende i ett kommunikativt sammanhang (Nettelbladt, 2007).

### **3.1.2. Språkstörning och läsning**

Det finns ett samband mellan tidiga språkliga svårigheter och senare problem med läsförmågan (Miniscalco, 2009). Law, Boyle, Harris, Nye & Norris (enligt Miniscalco, 2009) menar att 41-75% av alla barn med sen språkutveckling vid 2-3 års ålder har lässvårigheter vid 8 års ålder. Även Frylmark (2009) menar att tidiga fonologiska svårigheter senare kan ge avkodnings- och stavningsproblem. Barn som har tidiga svårigheter med övriga språkområden (grammatik, semantik och pragmatik) kan senare få svårigheter med läsförståelse. Miniscalco (2009) anser att riskfaktorer för lässvårigheter är beroende av graden av tidiga svårigheter, det vill säga om språkstörningen är lindrig, måttlig eller svår och arten av språkproblem (fonologisk, morfologisk och syntaktisk förmåga, semantisk och/eller pragmatisk). Naucélér och Magnusson (2010) hävdar att kombinationen av dålig språkförståelse, litet ordförråd och syntaktiska begränsningar är en stor riskfaktor för att förstå det man avkodar. Dessutom är den här riskfaktorn svår att upptäcka eftersom barnet mycket väl kan klara avkodningen. Även Johnsen (2007) menar att den språkliga förmågan har ett samband med läs- och skrivinläringen och är avgörande för hur vi lyckas hantera skriften även när vi behärskar själva avkodningen. Även om barn med språkstörning klarar avkodningen under de första skolåren måste läsutvecklingen följas upp noggrant. Efter ett par år i skolan ställer texterna som används allt högre krav på allmän språkförmåga, läsförståelse, begåvningsnivå och omvärldskunskap. Barn med språkstörning behöver därför följas extra noggrant genom hela skolgången (Miniscalco, 2009). Ett av skolans största problem är elevers olikheter angående läs- och skrivförmåga eftersom skolans organisation och verksamhet bygger på att eleverna är skriftspråkligt normalpresterande (Bjar, 2009).

## **3.2 Diagnos**

Johannisson (2006) menar att ordet diagnos kommer av grekiskans *diagnosios* som betyder särskiljande kunskap och bedömning. Diagnoser fungerar som en kommentar till samhället, för vad som uppfattas som normalt, rimligt och acceptabelt. Vidare anser Johannisson (2006) att mängden diagnoser har ökat kraftigt. Även Brodin & Lindstrand (2003) menar att diagnoserna blir allt fler och mer specifika. Enligt Kärfve (2006) har den diagnostiska kulturen under det sista årtiondet även hunnit bli ett politiskt etablerat intresse. Idag är dubbla och tredubbla diagnoser inget ovanligt. Nettelbladt och Salameh (2007) hävdar att språkstörning är en av de största diagnoserna i förskoleåldern. Internationella studier visar att 5-8% av förskolebarnen har någon form av språkstörning och 1-2% har grav språkstörning

(Nettelbladt & Salameh, 2007). Leonard (enligt Nettelbladt & Salameh, 2007) menar att ett flertal studier visar att språkstörning är 2-3 gånger vanligare bland pojkar än hos flickor.

### 3.2.1. Diagnostisering

En utredning av ett barn är till för att skapa förståelse (Brodin & Lindstrand, 2003). Vidare menar Brodin och Lindstrand att allt fler föräldrar kräver idag att deras barn ska diagnostiseras, vilket innebär långa väntetider i många landsting. Diagnosen fyller viktiga funktioner för föräldrarna. Dels får de bekräftelse på något som de hela tiden förstått inte var rätt. Dels får de bekräftelse på att de inte bär skulden själva (Kärfve, 2000). Bruce (2010) menar att en diagnos kan fungera som en garant för en noggrann och strukturerad kartläggning, vilket sedan resulterar i en allsidig bedömning av barnets hela situation. Vidare menar Bruce att en diagnos underlättar arbetet med att finna lämpliga stödinsatser och krav anpassade efter barnets förutsättningar. En diagnos kan synliggöra och ge en beteckning för problemets allvar och dessutom vara ett betydelsefullt hjälpredskap om man är medveten om begränsningarna (Trillingsgaard, Dalby & Ostergaard, 1999).

Kärfve (2000) menar att en nackdel med en diagnos kan vara att man tar ifrån barnet det mesta av dess normalitet. Begreppet normalitet tolkas enligt Brodin och Lindstrand (2003) som det mest vanligt förekommande och i dagens samhälle finns en strävan efter att befinna sig inom normaliteten. Trillingsgaard, Dalby & Ostergaard, (1999) menar att det finns en risk med att en diagnos fokuserar på barnets problem istället för dess resurser. Juul & Jensen (2003) menar att risken med en diagnos är att barnet kan reduceras till sin diagnos.

## 3.3 Logopedutredning

Språket observeras hos alla barn på barnavårdscentralen, i förskolan eller i skolan (Frylmark, 2009). Detta sker formellt med screening- eller observationsmaterial eller informellt i det dagliga umgänget. De barn som har problem med språk eller tal bör få en bredare kartläggning och vanligtvis är specialpedagog, speciallärare och skollogoped naturliga resurspersoner. Enligt Nettelbladt (2007) uppmärksammas oftast fonologiska problem först eftersom de är uppenbara och lättidentifierade symtom hos barn med språkstörning. Fonologiska problem är det vanligaste problemet i förskoleåldern och kan förekomma vid alla grader av språkstörning. För de barn som har grav språkstörning, 1-2% (Nettelbladt & Salameh, 2007), räcker inte kartläggning utan ofta konsulteras personer utanför arbetslaget och en remiss skickas till landstingets logopedmottagning. Vanligtvis äger en utredning rum vid 1-3 besök på en logopedmottagning. Utredningen innehåller språkliga undersökningar, d.v.s. provningar med informella och formella testuppgifter och sedan görs ett flertal observationer. Vid en språklig utredning kartläggs barnets språkliga förmåga, vilket innebär språkförståelse och uttrycksförmåga inom samtliga språkliga domäner. Logopeden observerar hur barnet arbetar under hela utredningsförfarandet, t.ex. vilken arbetsställning, finmotorik och oralmotorik barnet har. Dessutom observeras språkligt samspel, icke-verbal kommunikation, koncentration, uthållighet, arbetstempo och eventuella behov av extra instruktioner. Därefter dokumenteras resultaten i en journal och en eventuell diagnos ställs. När en diagnos ska ställas är det viktigt att de svårigheter och symtom för vilka någon söker vård ska vägas mot andra förmågor och tillstånd. Olika förklaringar och möjliga diagnoser ska beaktas. Särskilt intressant vid diagnostisering är barnets tidiga språkutveckling eller/och

eventuell barnneuropsykiatrisk problematik. Efter utredningen sker återkoppling via samtal till familjen och skolan (Frylmark, 2009).

### **3.3.1. Informationsöverlämning**

När information av utredningens resultat ska överlämnas träffas logoped, barn, föräldrar, klasslärare, specialpedagog eller speciallärare vid ett eller flera tillfällen (Frylmark, 2009). Samtalen kan äga rum på logopedmottagningen eller i skolan. Samtalet är en mycket viktig del av processen eftersom det ger möjlighet till informationsutbyte mellan flera berörda parter. Skolbarnet får vid samtalet hjälp att både se sina möjligheter och acceptera sina hinder, föräldrarna ges tillfälle att få diskutera arbetsformer för stöd till barnet och läraren kan få ökad förståelse för barnets begränsningar och möjligheter. Olika kompensatoriska åtgärder, t.ex. utökad tid, alternativa redovisningsmetoder och tillgång till dator diskuteras också vid samtalet. Arbets- och ansvarsfördelningen mellan hemmet och skolan lyfts fram på samtalet också. Det är skolan som har huvudansvaret för kunskapsinhämtning, kunskapsredovisning och träning. I samråd med skolan kan föräldrarna efter förmåga ge sitt barn stöd i både kunskapsinhämtning och träning (Frylmark, 2009). Efter informationsöverlämningen träffas barn, föräldrar och lärare och upprättar ett åtgärdsprogram.

## **3.4 Åtgärdsprogram**

I Skolverkets allmänna råd (2008) står beskrivet att ett åtgärdsprogram ska upprättas då en elev bedöms vara i behov av särskilt stöd. Ungefär 20 procent av samtliga elever i grundskolan anses vara i behov av särskilt stöd någon period under sin skoltid (Asp-Onsjö, 2008). Var tionde elev som har ett åtgärdsprogram har också en medicinsk diagnos (Andreasson & Asp-Onsjö, 2009). Vidare menar Asp-Onsjö (2008) att ett åtgärdsprogram är ett pedagogiskt utvecklingsinstrument som ska innehålla åtgärder som skolans personal ska göra för att anpassa undervisningen efter en viss elevs behov. Skolverkets allmänna råd (2008) anser att åtgärdsprogrammet spelar en viktig roll i skolans arbete med särskilt stöd, eftersom det är ett redskap för personalen när det gäller planering och utveckling av den pedagogiska verksamheten för den enskilde eleven. Samtidigt ger det en överblick och en skriftlig bekräftelse på de stödåtgärder som ska vidtas. Det är viktigt att åtgärder vidtas tidigt innan svårigheterna blivit stora, eftersom förutsättningarna då ökar för eleven att nå målen. Åtgärder som sätts in kan vara på både individ-, grupp- och organisationsnivå. Det kan t.ex. handla om hur undervisningen organiseras, sättet att strukturera innehållet för eleven och klassen och valet av läromedel. Det är betydelsefullt att skolan uppmärksammar elevens starka sidor och samtidigt hjälper eleven i de situationer som är problematiska. Carlberg Eriksson (2009) menar att det är viktigt att alla är delaktiga i ett åtgärdsprogram så att skolans värld inte blir en egen värld. Det är betydelsefullt att skola och hem kan samarbeta för elevens bästa. Vidare menar Carlberg Eriksson att en tät och positiv föräldrakontakt är ett viktigt inslag i arbetet.

## **3.5 Intervention**

Enligt Nettelblatt, Håkansson och Salameh (2007) innebär intervention de åtgärder som görs för att på olika sätt hjälpa barn med språkstörning. Intervention är en internationell term och

används i vidare sammanhang än termerna behandling, terapi eller träning. Innebörden av intervention är att den språkliga stimulansen är särskilt riktad till barnets språkliga utvecklingsnivå och allmänna utveckling. Språklig intervention kan utföras av logoped och specialpedagoger med språklig inriktning och ofta är även föräldrar aktiva. Bruce (2010) menar att intervention är ett begrepp som inbegriper alla sorters åtgärder, t.ex. språklig träning enskilt eller i grupplacering i särskild förskolegrupp med språklig inriktning, föräldrarådgivning, regelbundna uppföljnings- eller kontrollbesök. Nettelblatt, Håkansson och Salameh (2007) anser att intervention även kan bestå av handledning till förskollärare, lärare och föräldrar. Magnusson, Naucélér och Reuterskiöld (2008) hävdar att interventionsarbetet med fördel kan utgöras av ett lagarbete mellan logoped, lärare, eleven och dess föräldrar. Intervention kan vara direkt eller indirekt träning riktad till barnet och en medveten anpassning av barnets omgivning (Nettelblatt, Håkansson & Salameh, 2007).

### **3.5.1. Direkt intervention**

Direkt språklig intervention innebär att barnet ges språklig träning av en kvalificerad person, t.ex. en logoped. Oftast sker träningen individuellt, vilket innebär att logopeden och barnet arbetar tillsammans själva. Det finns dock former av direkt intervention som äger rum i grupp, t.ex. träning av språkförståelse och turtagning i samtal (Nettelblatt, Håkansson & Salameh, 2007). Enligt Bruce (2006) är det viktigt att vid gruppträning vara medveten om att faktorer som kan påverka framstegen kan vara antalet medlemmar och gruppsammansättningen. Är antalet barn för litet infinner sig inte gruppkänslan och det kan bli påtalande likt individuell träning. Om samtliga barn i gruppen har stora kommunikativa svårigheter, kan detta utgöra ett hinder för att kommunikation ska kunna uppstå. Om antalet medverkande vuxna i gruppen är för många uppstår en risk för att kommunikationen blir vuxenstyrd.

### **3.5.2. Indirekt intervention**

Vid indirekt intervention handleder logopeden personer i barnets närmaste omgivning, t.ex. föräldrar, förskollärare eller lärare. Vanligtvis handleder logopeden utifrån kartläggningen av barnets språk och interaktion (Nettelblatt, Håkansson & Salameh, 2007). Enligt Edwards (2010) uppfattar logoped handledning som en naturlig del av indirekt intervention. Vidare menar Edwards (2010) att specialpedagoger ser handledning av logoped som en del av deras samarbete, där logoped främst handleder kring barn som har språkliga svårigheter. Danielsson och Liljeroth (1996) menar att syftet med handledning är att dels bearbeta hinder som verkar blockerande och dels ta till vara på möjligheter som kan bli medel i arbetet. Bladini (2004) menar att det främsta syftet med handledningssamtal är att förbättra barns situation. Enligt Hedman (2009) behöver läraren handledning för att kunna ge ett barn med språkstörning förutsättningar för en fortsatt tal- och språkutveckling, social utveckling och kunskapsutveckling.

Enligt Bruce (2006) är den miljö där barnets verklighet utspelar sig, det vill säga där naturliga samspelssituationer äger rum, den som är bäst på att tillgodose de språkliga behoven hos barn med språksvårigheter. Taube (2007) anser att det är viktigt att barn omges av en stimulerande social och fysisk miljö som ger många tillfällen till berikande samtal. Vidare menar Taube (2007) att barn behöver ett flertal tillfällen att använda sitt språk med olika avsikter i en stödjande miljö. Ofta blir vi förstådda när vi talar med varandra om det som finns här och nu. Bruce (2006) menar att en stödjande miljö kan skapas om föräldrar och skolpersonal i barnets

omgivning medvetet stimulerar barnets språk och där indirekt träning blir ett vardagligt förhållningssätt kring barnet. Vidare menar Bruce (2006) att i skolan kan ett sådant förhållningssätt med fördel integreras i klassrummet och i olika skolämnen och därmed i barnets inlärningsprocess. Då kan alla naturliga kommunikationssituationer ses som potentiella träningsstillfällen som äger rum i barnets verklighet, i motsats till en träningsituation som är konstlad. Förutom de vuxnas betydelse i arbetet runt barn med språkliga svårigheter så anser Bruce att även de normalspråkiga barnen i omgivningen utgör en viktig funktion för barn med språksvårigheter genom att verka som språkliga förebilder.

### 3.6 Lär miljö

Hedman (2009) menar att barn med språkstörning behöver olika saker för att få en fortsatt tal- och språkutveckling, social utveckling och kunskapsutveckling. En betydelsefull faktor är en lugn läromiljö. Även Bergius (2008) anser att barn med språkstörning behöver en lugn miljö för att tillgodogöra sig undervisningen optimalt. Vidare menar Bergius (2008) att det är viktigt att läraren försöker rensa i ljudmiljön så att eleven kan fokusera och rikta uppmärksamheten. Enligt Carlberg Eriksson (2009) bör auditiva störningsmoment plockas bort, till exempel att byta till en lugnare lokal eller stänga av en brummande maskin. Även Arnald (2007) menar att ett sätt att anpassa ljudmiljön är att ta bort störande inslag som till exempel telefoner som ringer och dörrar som öppnas och stängs.

En annan betydelsefull faktor för barn med språkstörning är enligt Hedman (2009) att ha en tydlig struktur, till exempel i form av ett bildschema. Sjöberg (2007) menar att det är viktigt att ha tydliga scheman där bilder används men som på sikt kan bytas ut mot ordbilder. Bergius (2008) anser att en tydlig struktur över vad som ska hända under lektionen, dagen eller veckan kan bidra till att eleven känner sig mer självständig. Vidare menar Bergius (2008) att ett arbetschema/dagsschema/veckoschema med fördel bör finnas tillgängligt för eleven. Enligt Carlberg Eriksson (2009) bör läraren i möjligaste mån använda sig av visuellt stöd i undervisningen, till exempel att starta ett arbetsområde eller en berättelse med tankekartor.

Anpassat arbetssätt och anpassade läromedel är ytterligare två viktiga faktorer för barn med språkstörning menar Hedman (2009). Bergius (2008) och Carlberg Eriksson (2009) anser att anpassningar kan vara riktad uppmärksamhet till den som talar, tydligt tal, anpassad talhastighet och ordval och begrepp. Vidare menar Bergius (2008) att inläst material inte behöver vara en självklar hjälp för elever med språkstörning eftersom det kan upplevas som lika svårt att lyssna sig till information som att läsa sig till den. Carlberg Eriksson (2009) anser också att det är viktigt att läraren inte presenterar för många uppgifter samtidigt utan presenterar en sak i taget. Vidare menar Carlberg Eriksson (2009) att det finns många olika slags anpassade läromedel och det gäller att hitta det som passar det enskilda barnet vilket till exempel kan vara lättlästa böcker, laborativt material och e-böcker. Enligt Sämfors (2009) kan man köpa anpassade läromedel i ljudformat eller som e-boktexter som kan läsas med talsyntes från SPSM<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> SPSM är en förkortning på Specialpedagogiska skolmyndigheten. Denna myndighet har från 1 juli 2008 övertagit all verksamhet inom Specialpedagogiska institutet, Specialskolmyndigheten och Sibus gällande statens samlade stöd i specialpedagogiska frågor.

Slutligen menar Hedman (2009) att andra betydelsefulla faktorer för barn med språkstörning är fler vuxna med utbildning, social interaktion och undervisning med utgångspunkt från elevens erfarenheter och kunskapsnivå. Eleverna (Hedman, 2009) anser också att det är bra om det finns vuxna i närheten på rasterna eftersom det ibland kan vara svårt att göra sig förstådd eller förstå den aktuella lekens regler. Enligt Edén (2005) är det av största betydelse att en vuxen är med i leken och kan stötta vid behov. Lärarna (Hedman, 2009) menar att det är en förutsättning för sociala interaktioner. Enligt Brodin och Lindstrand (2004) är det viktigt att stödja barnet, särskilt i de situationer där barnet behöver stöd, men också se de möjligheter barnet har och låta dessa sidor komma fram och få utrymme.

### 3.7 Styrdokument

I den kommande läroplanens (Lgr11, 2011) riktlinjer ska alla som arbetar i skolan uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd. Vidare ska läraren stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter. Dessutom ska läraren organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling och utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga.

I Grundskoleförordningen (1994:1194, kap.5) står beskrivet att stöd ska ges till barn i behov av specialpedagogiska insatser. I första hand ska stödet ges inom klassens ram. I Skollagen (SFS 2010:800) står beskrivet att barns och elevers olika behov ska tas hänsyn till och stöd och stimulans ska ges så de får en så optimal utveckling som möjligt. Vidare står det att ”särskilt stöd får ges istället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna.”(SFS 2010:800, kap.3)

### 3.8 Specialpedagogik

Nilholm (2007) definierar pedagogik som vetenskapen om fostran och utbildning och vidare menar Nilholm att specialpedagogik är pedagogik där den vanliga pedagogiken inte räcker till. Specialpedagogik definieras enligt Persson (2007) som ett kunskapsområde med rötter i den pedagogiska disciplinen där den främsta uppgiften är att stötta pedagogiken då variationen av elevers olikheter medför att den vanliga pedagogiken är otillräcklig. I Lärarutbildningskommitténs betänkande lyfts det fram att ”en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter är att personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter” (SOU 1999:63, s.193). Egelund, Haug och Persson (2006) menar att specialpedagogik är en nödvändig vetenskap som bidrar till utveckling av skolan, så att man tar hänsyn till elevers olikheter istället för att dessa olikheter medför segregering. Enligt Booth (1998) är specialpedagogik ”...*about overcoming barriers to learning for all children*” (s.82).

Vidare menar Booth (1998) att den medicinska modellen dominerar inom forskningen och att det finns ett individuellt förhållningssätt till svårigheter i skolan. Anhängare av denna modell anser att skolmisslyckanden oftast beror på eleverna själva och antalet identifieringar av t.ex. dyslexi och ADHD har ökat under senare tid. Däremot föredrar Booth (1998) en social modell för inlärningssvårigheter, där en svårighet i lärandet uppstår ur en relation mellan elever, lärare, kursplaner etc. Ett ständigt aktuellt dilemma i det allmänna utbildningssystemet i

England är enligt Dyson (2006) "...-the dilemma of how to respond to the differences between all children and yet to offer all children something recognisably similar by way of an education." (s.12 och s.13).

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att det finns två dominerande perspektiv som råder inom den specialpedagogiska forskningen. Det ena perspektivet kallas för det kategoriska perspektivet, vilket innebär att eleverna kategoriseras och diagnostiseras efter olika svårigheter i skolan och dessa svårigheter anses bero på eleverna själva. Det andra perspektivet kallas för det relationella perspektivet, vilket innebär att man ser till hela lärandemiljön och vilka konsekvenser den kan få för enskilda elever.

Enligt Ainscow (1998) finns det tre övergripande perspektiv. Inom det första perspektivet ligger förklaringen till svårigheter i skolan hos individen. Svårigheterna kan förklaras i termer av särskilda funktionshinder, social bakgrund och/eller psykologiska attribut. Ainscow (1998) anser vidare att det är detta perspektiv som dominerar inom forskningen. Det andra perspektivet förklarar svårigheter i skolan i termer av en obalans mellan egenskaper hos framförallt elever och organisationen. I det tredje perspektivet är förklaringen till svårigheter i skolan läroplanens begränsningar.

### **3.8.1. Specialpedagogisk kompetens**

Persson (2008) menar att specialpedagogisk grundkompetens inte i första hand handlar om att ha en uppsättning metoder som är anpassade till olika former av funktionshinder eller störningar. Det som är viktigt för läraren är att veta vilka konsekvenser funktionshindret eller störningen får för gruppen eller klassen, både för det enskilda barnet och hans/hennes kamrater och hur planering och genomförande av undervisningen ska göras på bästa sätt. Hedman (2009) menar att innan en lärare ska ta emot en elev som har språkstörning behöver hon få information om barnet. Sedan är även kompetensutveckling om funktionsnedsättningen språkstörning och handledning viktigt. Enligt Persson (2008) är det viktigt i den specialpedagogiska grundkompetensen att kunna förstå och reflektera över de pedagogiska konsekvenserna av elevens svårigheter och veta var experthjälp och stöd kan fås. Den specialpedagogiska grundkompetens som alla lärare behöver är "fördjupad pedagogisk kompetens att möta alla elever" (Persson, 2008, s.103).

Två yrkeskategorier som har specialpedagogisk kompetens är specialläraren (SFS 2008:132) och specialpedagogen (SFS 2007:638). Specialläraren har specialpedagogisk kompetens och arbetar vanligtvis med att ge stöd för elever i behov av särskilda utbildningsinsatser inom läsning, skrivning eller matematik och att handleda lärare i utvecklandet av lärmiljöerna inom ämnesområdena. Specialpedagogen har specialpedagogisk kompetens och arbetar vanligtvis med att ge stöd för elever i behov av särskilt stöd, handleda enskilda lärare och arbetslag och kunna påverka den totala utbildningsmiljön.

I den gällande examensförordningen för speciallärare (SFS 2008:132) står det till exempel att en speciallärare ska kunna analysera och medverka i förebyggande arbete, undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer, utforma och genomföra åtgärdsprogram, leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever, utveckla verksamhetens lärmiljöer, vara en kvalificerad samtalspartner i frågor som rör språk-, skriv- och läsutveckling, genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på



individnivå i olika lärmiljöer och visa fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd.

Enligt den gällande examensförordningen för specialpedagoger (SFS 2007:638) står det till exempel att en specialpedagog ska kunna analysera och medverka i förebyggande arbete, undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer, utforma och genomföra åtgärdsprogram, leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever, utveckla verksamhetens lärmiljöer, vara en kvalificerad samtalspartner i pedagogiska frågor, genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå.

### **3.9 Pedagogiskt ledarskap**

Fischbein och Österberg (2003) menar att en central del av specialpedagogiken är det pedagogiska ledarskapet och dess betydelse för gruppens förmåga till samverkan och gemenskap. Ledaren spelar en betydelsefull roll för klimatet i klassen. Det är viktigt att pedagogen har kunskap om hur olikheter mellan gruppdeltagare kan erbjuda positiva utmaningar och inte se dem som begränsningar som kan leda till utstötning och mobbing. Ofta är det avgörande om hur ledaren hanterar variation som svårighet eller möjlighet. Om variationen ses som en svårighet, så vill pedagogen ofta göra gruppen mer homogen och låta den/de som avviker tas om hand av skolans specialpedagog. Om olikheter däremot betraktas som möjligheter så utnyttjas istället variationen till att skapa möjligheter till lärande och stimulans. Ledaren anger tonen för klimatet i gruppen genom uttalade och outtalade budskap. Ofta leder tävlande och konkurrens till liten samhörighet och dåligt klimat medan gemensamma aktiviteter och sammanhållning främjar det motsatta. Tillåts man som person att vara annorlunda blir det ett budskap till gruppen att det är positivt med olikheter. Juul & Jensen (2003) menar att det viktigaste stöd en lärare kan ge barn i behov av särskilt stöd är existentiellt sätt ett genomgående, allmänt stöd som siktar på att stödja och bekräfta barnets personliga integritet och ansvarstagande.

## **4. Metod och genomförande**

### **4.1 Forskningsansats**

Den kvalitativa forskningen inom samhällsvetenskaperna har under de senaste decennierna vuxit fram. Den kvantifierande forskningen var länge dominerande inom svensk pedagogik. Bengtsson (2005) menar att för trettio år sedan var det nödvändigt att noggrant argumentera för att kvalitativ forskning alls kunde vara vetenskaplig. Alvesson och Sköldberg (2008) anser att kvalitativ forskning synliggör mångtydigheten gällande tolkningsmöjligheter och hur det som beforskas konstrueras av forskaren. Sedan 1980-talet har kvalitativa metoder blivit centrala metoder inom samhällsforskningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Enligt Trost (2010) kan en kvalitativ studie vara lämplig om frågeställningen gäller att förstå eller hitta mönster.

Den här kvalitativa studien är inspirerad av en hermeneutisk ansats. Hermeneutiken har sina rötter i två parallella och delvis samverkande riktningar, dels den protestantiska bibelanalysen

och dels det humanistiska studiet av antika klassiker (Alvesson & Sköldberg, 2008). Kvale och Brinkmann (2009) menar att den hermeneutiska traditionen under århundraden har försökt lösa problemen med att tolka texter, främst Bibeln, men även juridiska och litterära texter. Palmer (enligt Ödman, 2007) ansar att hermeneutikens historia kan delas in i sex huvudfaser; bibeltolkningsteori, allmän filologisk metodologi (historisk språkvetenskap), den språkliga förståelsens vetenskap, humanvetenskapernas metodologiska grundläggande, teorier om existensens hermeneutik och teorier om tolkning, text och handling. Var och en av dessa faser representerar olika sätt att uppfatta tolkningsproblemet, den bibliska, filologiska, förståelseorienterade, humanvetenskapliga, existentiella och textorienterade.

Ödman (2007) menar att hermeneutik handlar om att tolka och förstå. Det finns flera sätt att förstå världen eller en viss företeelse på. Hermeneutiken som vetenskap bygger på ett intresse i att öka förståelsen mellan människor och i första hand tillämpas kunskapsformen tolkning. Undersökningsobjekten kan utgöras av olika spår som traditionsförmedlingen ger eller gett, t.ex. en text, ett samtal eller en konstnärlig produkt. Inom hermeneutiken studeras tolkning av texter. Det centrala temat i ett hermeneutiskt perspektiv är tolkning av meningen, med särskilt fokus på den sorts meningar som eftersöks och de frågor som ställs till en text. Centrala begrepp i den hermeneutiska traditionen är samtal och text och tonvikten läggs på uttolkarens förkunskap om en texts innehåll. Den hermeneutiska tolkningens syfte är att erhålla giltig och gemensam förståelse av meningen i en text (Kvale & Brinkmann, 2009). Vidare menar Kvale och Brinkmann att inom den hermeneutiska filosofin ses mänskligt liv och mänsklig förståelse som kontextuellt, både här och nu och i en tidsdimension. Det är betydelsefullt att komma ihåg att kunskap som förvärfvas i en situation inte är automatiskt överförbar till eller jämförbar med kunskap från andra situationer.

Utgångspunkten är texttolkning och ett huvudtema för hermeneutiken är att ”meningen hos en del endast kan förstås om den sätts i samband med helheten” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.193). Enligt den hermeneutiska cirkeln pågår det ständigt en process bakåt och framåt mellan delarna och helheten (Kvale & Brinkmann, 2009). Denna cirkularitet ses som en god cirkel och pekar på möjligheten av en djupare förståelse av meningen. Utifrån den här forskningsansatsen är avsikten att utreda hur speciallärare och specialpedagoger tolkar den medicinska diagnosen språkstörning utifrån ett logopedutlåtande.

## 4.2 Metodval

I skolan möts elever med olika bakgrund och med olika förutsättningar. Språkstörning är en omfattande funktionsnedsättning (Carlberg Eriksson, 2009) och kan leda till olika åtgärder i olika kommuner och skolor (Fischbein & Österberg, 2003). Det som på ett ställe kan betraktas som ett stort problem kan på ett annat ställe uppfattas oproblematiskt. Hur skolan förmår anpassa sig till den variation som alltid finns inom elevgrupper har stor betydelse. Studiens syfte har varit att utreda hur speciallärare/specialpedagoger tolkar den medicinska diagnosen språkstörning utifrån ett logopedutlåtande, hur logopedutlåtandet omsätts i deras arbete, hur de arbetar/kan arbeta utifrån ett logopedutlåtande gällande ett barn med språkstörning och vilka svårigheter och möjligheter speciallärare/specialpedagoger upplever att barn med språkstörning kan möta i skolan. Det är dessa personalkategorier på skolan som oftast kommer först i kontakt med ett logopedutlåtande och har en särskild roll i frågor som dessa. Därför blev valet att bygga undersökningen enbart på speciallärar- och specialpedagogintervjuer naturligt.

## 4.3 Urval

Studien är genomförd i en mindre kommun i södra Sverige. Jag sökte efter respondenter på den valda kommunens hemsida där det tydligt framgick vilka verksamma speciallärare och specialpedagoger som fanns på de olika skolorna och verksamheterna. Thomsson (2010) menar att en viktig faktor som styr urvalet är tillgänglighet. Därefter skickades missivbrev till speciallärare och specialpedagoger på olika skolor och verksamheter. Inom en vecka hade sju svarat och ytterligare kontakt togs där datum, tid och plats bestämdes för intervjuerna. Ambitionen var att intervjua speciallärare/specialpedagoger som arbetar med olika åldersgrupper, skolor och verksamheter och som har kommit/kan komma i kontakt med överlämningar av den medicinska diagnosen språkstörning inom sitt arbetsområde.

Totalt tillfrågades sju speciallärare/specialpedagoger om deltagande i studien och samtliga lämnade svar. Fem var positiva till deltagande och två tackade nej p.g.a. tidsbrist. Sammanlagt intervjuares två speciallärare och tre specialpedagoger. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) bör man intervjua så många personer som behövs för att få reda på det man behöver veta. Thomsson (2010) menar att när tillräckligt många har intervjuats för att kunna tolka fram en rimlig och intressant förståelse så uppstår en mättnad, det vill säga en känsla av att nu är det tillräckligt. Efter fem intervjuer hade ett tillräckligt omfattande material fåtts fram som kunde fortsättas att arbeta vidare med.

## 4.4 Genomförande

På samtliga skolor och verksamheter blev mottagandet varmt och intrycken av verksamheterna som besöktes var bra. Avsikten var att speciallärarna och specialpedagogerna utifrån forskningsfrågorna skulle beskriva hur de tolkar den medicinska diagnosen språkstörning utifrån ett logopedutlåtande, hur logopedutlåtandet omsätts i skolan, hur de arbetar/kan arbeta utifrån ett logopedutlåtande gällande ett barn med språkstörning och vilka möjligheter och svårigheter barn med språkstörning kan möta i skolan. Forskningsfrågorna utgick från ett aidentifierat logopedutlåtande på ett barn som har en grav generell språkstörning. Logopedutlåtandet erhöles av en logoped som har stor erfarenhet av den aktuella medicinska diagnosen. Efter att logopeden diskuterat med sin chef och sina kollegor en förfrågan av en aidentifierad språkstörningsdiagnos, kom de fram till att det dokument som kunde användas i studien utan att bryta sekretessen var en mall som de tagit fram för att ha till stöd när de skriver remissvar/utlåtande. Logopeden har granskat dokumentet och menar att det stämmer väl överens med ”verkliga fall” och hur det kan se ut när ett remissvar eller utlåtande författas. Speciallärarna och specialpedagogerna läste igenom logopedutlåtandet och sedan ställdes frågor utifrån en intervjuguide. Trost (2010) menar att en intervjuguide används med fördel vid kvalitativa intervjuer eftersom man inte har några frågeformulär med i förväg formulerade frågor. Intervjuerna varade ungefär en halvtimme och fick ta den vändning speciallärarna och specialpedagogerna initierade. För att få svar på forskningsfrågorna ställdes frågor utifrån intervjuguiden men samtidigt tilläts de intervjuade berätta om vad de själva ansåg var angeläget inom området.

I studien registrerades samtliga intervjuer genom ljudupptagning via en diktafon, eftersom detta gav frihet att koncentrera sig på ämnet och dynamiken i intervjuerna (Kvale & Brinkmann, 2009). Fördelen var att efteråt kunde intervjuerna lyssnas igenom och analysera

ord, tonfall och pauser. Därefter transkriberades ljudupptagningarna. En vetenskaplig hållbar analys kräver efter genomlysning av ljudupptagning att intervjuerna skrivs ut (Thomsson, 2010). Vidare menar Thomsson att för att kunna arbeta med intervjuerna i analyserna bör ljudupptagningen transkriberas och göras om till papperskopior och datafiler.

## 4.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabiliteten (tillförlitligheten) i undersökningen är beroende av hur väl genomtänkt intervjudesignen är och om det senare bidrar till en trovärdig analys. Stukat (2004) menar att med reliabilitet menas kvaliteten på själva mätinstrumentet, det vill säga hur bra mätinstrumentet är på att mäta. Enligt Thomsson (2010) är det viktigt att urvalsfrågor och intervjumetod väljs så att undersökningen verkligen belyser det som den syftar till att belysa. Reliabiliteten är en viktig förutsättning för validitet (Stukat, 2004).

Validiteten (giltigheten) i undersökningen beror på trovärdigheten i intervjupersonernas svar, översättningen från muntligt till skriftligt språk i rapporteringen och tolkningen av intervjun (Kvale & Brinkmann, 2009). Enligt Thomsson (2010) är förfaringssättet ytterligare en aspekt som kan läggas på en studies validitet. Analytiska frågor under analysförfarandet måste vara formulerade så att de ger svar på det undersökningen söker svar på. Under intervjuerna med speciallärarna och specialpedagogerna ställdes många klargörande frågor så de skulle ges möjlighet att förtydliga sina svar och även en försäkring om att de uppfattats på rätt sätt. Thomsson (2010) menar att resultaten framträder som välgrundade och hållbara för kritisk granskning om en undersökning är valid. Vidare anser Thomsson att om en studie har god validitet, så är resultaten giltiga. Validiteten kan vara lite svårhanterlig inom tolkande undersökningar. Sällan är tolkningar helt valida men om de är noggrant utförda så kan man ändå argumentera för att man studerat det man avsett att studera och att tolkningarna är giltiga under rådande premisser.

Thomsson (2010) menar att generaliserbarhet är ett betydelsefullt begrepp att förhålla sig till i alla studier. Innebörden av generaliserbarhet är möjligheter att till exempel föra över resultat från en studerad grupp till en annan. Vidare menar Thomsson att kvalitativa studier kan kritiseras för att resultaten inte alltid går att generalisera eller kanske inte bör generaliseras. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är det krav på generaliserbarhet som man kan kräva av undersökningen beroende på om man vill vinna större förståelse av dessa speciella fall eller vinna insikt i mer generella fall. Vidare menar Kvale och Brinkmann att om vi är intresserade av generalisering bör vi ställa oss frågan om den kunskap som produceras i en specifik intervju kan överföras till andra relevanta situationer. På den utförda undersökningen stämmer detta väl överens eftersom den är liten och även är en lokal studie.

## 4.6 Etiska överväganden

I denna studie har hänsyn tagits till de principer och rekommendationer som finns beskrivna av Vetenskapsrådet (2007). Enligt Vetenskapsrådet (2007) kan det grundläggande individskyddskravet konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav som ställs på forskning.

- Det första kravet är informationskravet, som innebär att deltagarna i studien ska informeras om studiens syfte och om att deltagandet är frivilligt.
- Det andra kravet är samtyckeskravet, som innebär att deltagarna har rätt att själva bestämma över sin medverkan och när som helst har rätt att avbryta den.
- Det tredje kravet är konfidentialitetskravet, som innebär att största möjliga konfidentialitet ska ges till dem som deltagit i studien, vilket innebär att enskilda individer inte ska kunna identifieras av utomstående.
- Det fjärde kravet är nyttjandekravet, som innebär att uppgifter som samlats in om enskilda personer endast får användas i innevarande forskningsstudie.

Vid besöken informerades speciallärarna och specialpedagogerna om undersökningens syfte och om gällande etiska regler. Alla deltog frivilligt i studien. När sedan resultatet redovisades har namnen på personerna i studien fingerats. Namn på skolor och kommun är fingerade eller utlämnade. För att identifiering inte ska vara möjlig är även vissa förhållanden i speciallärarnas och specialpedagogernas redogörelser ändrade.

## 5. Resultat

### 5.1 Frågeställningar i undersökningen

Speciallärarna och specialpedagogerna som intervjuats i undersökningen har varit verksamma inom de specialpedagogiska verksamheterna i kommunen mellan ett och tjugo år. En del har kommit i kontakt med den medicinska diagnosen språkstörning och medverkat vid överlämning av logopedutlåtande medan andra inte har den erfarenheten. Några har arbetat med barn som har språkstörning medan en del inte har det.

Deltagarna i undersökningen är: Birgitta, Monica, Susanne, Agneta och Kristina. De arbetar på olika skolor och verksamheter inom kommunen. Monica, Susanne och Agneta har erfarenhet av den medicinska diagnosen språkstörning i sitt arbete medan Kristina och Birgitta inte har det. I redovisningen lyfts det fram som är centralt för varje frågeställning och resultatet redovisas mestadels i citatform. Resultaten redovisas i följande kategorier:

- **Tankar kring logopedutlåtandet**
- **Hur ett logopedutlåtande omsätts i skolan**
- **Hur speciallärare/specialpedagoger kan arbeta utifrån ett logopedutlåtande**
- **Tankar kring risken att utveckla läs- och skrivsvårigheter**
- **Enskild individanpassad träning och anpassning av hela inlärningssituationen i skola**
- **Svårigheter som barn med språkstörning kan möta i skolan**
- **Möjligheter som barn med språkstörning kan möta i skolan**
- **Avslutande tankar kring logopedutlåtandet**

## 5.2 Tankar kring logopedutlåtandet

Tre informanter, Susanne, Monica och Agneta, känner igen logopedutlåtandet.

Susanne menar att det är så här ett logopedutlåtande brukar se ut:

*Jaa, jag känner igen en sådan bedömning eftersom jag har jobbat med barn med den här problematiken. Så det är så här det brukar se ut. Ändå finns förmågor, styrkor, att bygga på. Det är inte helt omöjligt.*

Två informanter, Birgitta och Kristina, har inte mött ett logopedutlåtande förr.

Birgitta har aldrig kommit i kontakt med ett logopedutlåtande:

*Jag har ju aldrig läst ett sådant här utlåtande förut. Och oftast är det ju då förskollärarna som först... Jag vet ju att vi har haft barn här som har haft språkstörningar, ganska grava också.*

Två informanter, Kristina och Monica, anser att logopedutlåtandet ger för lite information.

Kristina säger:

*Så där spontant, så skulle jag nog egentligen velat haft lite mer... alltså att det stod lite mer. Det här, det är lite svårt om jag skulle jobba utifrån detta. Då skulle jag nog inte riktigt veta hur jag skulle göra.*

Agneta och Monica menar att det här är ett barn som har stora språkliga svårigheter.

Enligt Agneta är det en elev som har svårigheter inom flera språkliga områden:

*Jag tänker på att det är en elev som har mycket med sig i bagaget. Han har ju en generell språkstörning och den omfattar flertalet språkliga områden. Så det är en komplex bild, känner jag.*

## 5.3 Hur ett logopedutlåtande omsätts i skolan

Enligt samtliga informanter finns det ingen färdig mall för hur det ser ut eller ska se ut när ett barn som har diagnosen språkstörning tas emot i skolan. Detta oberoende om informanten har erfarenhet eller inte av ett logopedutlåtande gällande ett barn som har språkstörning.

Två informanter, Kristina och Birgitta, menar att de skulle vilja ha handledning av en logoped eller talpedagog, för att kunna möta barnet och veta hur de skulle arbeta.

Kristina säger:

*Om jag skulle jobbat med det här barnet, så skulle jag velat ha handledning eller i varje fall ett samarbete med en talpedagog till exempel eller en logoped.*

Tre informanter, Agneta, Kristina och Susanne, anser att det finns olika faktorer, både på individ-, grupp- och organisationsnivå, som påverkar hur ett barn med språkstörning tas emot i skolan.

Enligt Agneta är det viktigt att ta en sak i taget och börja med att utgå från barnet:

*Ja, då får man sätta sig ner och bena upp, tänker jag. Vad är det? Hur ser det ut? Och så tar jag en del i taget... Man måste ju möta barnet på något sätt där det är och få honom att höja sig gradvis. Frågan är hur man möter honom, eftersom man bara har ett papper, man känner honom inte. Man måste veta vad det är för elev, vad han tycker om. Han måste känna sig trygg när man ska jobba med honom.*

Monica menar att det som kan påverka hur ett barn med språkstörning tas emot i skolan är vilka resurser som finns, mottagande lärare och hur samarbetet runt barnet fungerar.

Monica säger:

*Det här, om jag ska titta på min erfarenhet, ser väldigt olika ut. Utifrån resurser, men också hur intresserade och positiva lärare är att ta till sig ett barn med sådana här svårigheter. Där har vi en uppgift att stärka lärarna och se deras styrkor och vara stödjande och tillsammans med lärarna hittar former för att det här barnet ska få en så maximal utvecklingsmiljö som möjligt. Alltså, att skapa en miljö där barnet får chans att lyfta sig.*

Enligt Susanne är det viktigt att ha ett möte innan åk 1, där mottagande arbetslag informeras om logopedutlåtandet och vad det kan innebära för barnet i olika situationer.

Susanne säger:

*Så att det är väl sådana diskussioner man kan föra med de berörda som ska möta den här pojken i årskurs 1. Om det är i slutet av förskoleklassåret eller om det är i början av årskurs 1, som man sätter sig ner och funderar kring hur man kan möta den här pojken.*

### **5.3.1. Åtgärdsprogram**

Alla intervjuade tycker att åtgärdsprogram är mycket angeläget och viktigt när det gäller den här eleven.

Birgitta menar att åtgärdsprogrammet är ett viktigt dokument som visar vilka åtgärder som görs:

*Det är väl viktigt att det finns åtgärdsprogram så att man kan se vad som görs. Framåt. Vad som har gjorts så att säga.*

Susanne brukar vara delaktig vid upprättandet av ett åtgärdsprogram när hon är inkopplad som en del i en åtgärd:

*Ja, det brukar jag vara om jag är inkopplad då som en del i en åtgärd. Då är jag behjälplig i min del i det, så att säga. Vad jag tillför. Alltså jag kan göra en formulering i personalperspektivet. Hur vi ser på eleven i fråga. Jag kan se utifrån mitt perspektiv och övriga pedagoger hur de ser på eleven i fråga, i verksamheten och sedan är det föräldrabiliden och sen vad man då vill utveckla och vem som gör vad till nästa gång.*

### **5.3.2. Fortbildning**

Alla informanter är positivt inställda till fortbildning och anser att det mycket väl kan finnas ett behov på skolan att införskaffa djupare kunskap inom området språkstörning.

För att det ska bli rätt sorts fortbildning är det viktigt att se över vad det finns för kompetenser som finns på skolan menar Agneta:

*Alltså, hur ser det ut där han är nu då. Vad är det för personal i kring honom? Har man ingenting om språkstörning. Då är det väldigt viktigt tror jag att man då får fortbildning i kring. Det här med tal och språk och kommunikation.*

Enligt Susanne finns det mycket bra litteratur och även kortfattad information om språkstörning:

*Så finns det ju idag mycket teoretisk kunskap att tillgå. Men enklast brukar ju va´ med lite korta SPSM:s stenciler till exempel eller lite konkret information om vad en språkstörning kan innebära, i vardagen och i skolan. Sedan så finns det ju böcker också. Väldigt bra böcker skrivna i ämnet. Det beror ju på hur mycket intresse man möter hos pedagogerna. Om de vill lära eller hur mycket tid de vill lägga på att utbilda sig eller få mera information och kunskap om funktionshindret som sådant.*

### **5.3.3.Handledning**

Samtliga intervjuade tycker att handledning fyller en viktig funktion när man ska arbeta med ett barn som har diagnosen språkstörning.

Agneta anser att det är mycket viktigt att en logoped eller talpedagog handleder utifrån logopedutlåtandet:

*Handledning tror jag är väldigt viktigt här. För att här är ju då en utredning utav logoped och då tänker jag att om det är logopeden som ger tillbaka eller någon form utav talpedagog som är kunnig inom det här språkliga området. Måste, tror jag handleda, så vi vet alltså vad har vi att stå på. Vad är taket ungefär, vad ska vi hålla oss mellan, vad är det viktigaste i det här för att vi ska kunna komma vidare sen´.*

Vidare menar Monica att både handledning och samarbetet med logopeden är betydelsefullt:

*Absolut och där menar jag också då att handledning eller konsultation kan vara viktigt. Så brukar jag göra om jag får ett logopedutlåtande. Jag har ju bra samarbete med logopederna och så får jag ett utlåtande och en genomgång vad logopeden har gjort. Vi träffas regelbundet.*

## **5.4 Hur speciallärare/specialpedagoger kan arbeta utifrån ett logopedutlåtande**

De intervjuade har olika tankar om hur man kan arbeta utifrån ett logopedutlåtande med ett barn som har språkstörning. Tre informanter, Agneta, Kristina och Susanne, menar att det är viktigt att samordna insatserna runt barnet och specialläraren/specialpedagogen har en framträdande roll i arbetet kring barn med språkstörning.

Agneta, anser att det är ett samarbete runt barnet där flera olika yrkeskategorier är involverade. Specialpedagogens roll är bland annat att samordna insatserna som ska göras.



Agneta säger:

*Han ingår ju i en grupp där det finns ett arbetslag. Hur ser det ut nu i arbetslaget? Behövs det till någon person? Det måste finnas en kommunikation mellan det här arbetslaget och specialpedagogen. Så man liksom har ett samtal omkring den här elevens lärande. Vem som gör vad? Det är svårt att säga innan, tänker jag. Man måste se hur situationen ut.*

Enligt Susanne är specialläraren eller specialpedagogen på barnets skola lite mer ansvarig och skapar kontinuitet för barnet.

Hon säger:

*Det bästa är ju om specialpedagogen eller specialläraren på stället, en som finns på skolan daglig dags, är lite mera ansvarig. Det kan bytas arbetslag helt och hållet. Så det gäller ju att det finns någon som är mer stabil än andra på en skola och då ser jag det som speciallärare... som jobbar och möter olika elever. Sen´ behöver man ju samordna de insatserna som är tänkta att göras.*

Vidare anser Susanne att det är viktigt att informera de pedagoger som träffar barnet varje dag om:

*Vikten av att till exempel benämna när du står där inför klassen eller gruppen så att du använder de riktiga orden och du tänker på vilket sätt du själv använder språket, vilka ord du använder. För de här barnen behöver höra ord och fraser, satser om och om igen. Jag kallar det de 1000 gångernas pedagogik. Ett vanligt barn behöver kanske höra ett ord en 50-60 gånger för att tillägna sig det i sitt begreppsförråd medan det här barnet kanske behöver höra det tusentals gånger. Alltså måste jag variera mitt sätt att benämna.*

Två informanter, Birgitta och Kristina, menar att det är viktigt att barnet börjar arbeta med den fonologiska delen. Vem som utför arbetet har Birgitta och Kristina olika tankar om.

Kristina säger:

*Eftersom det fonologiska inte var riktigt stabilt ännu, så känner jag ju att det är ju någonting som man... Det kan ju va´ så att man skulle behöva jobba med det enskilt, alltså en till en.*

Birgitta säger:

*Då hade vi nog kopplat in talpedagogen... En talpedagog kommer och lyssnar och hon hade säkert haft kontakt också med logopeden innan. För att få lite bakgrund och så. I möjligaste mån så hade hon säkert jobbat med den här eleven.*

### **5.4.1. Enskilt eller i grupp**

Samtliga informanter anser att arbetet med fördel kan ske både enskilt och i grupp, beroende på barnet och situationen.

Agneta säger:

*Både och. Det är precis så det kan se ut och det vet man inte riktigt förrän man har träffat barnet. Vad är det man jobbar med? Min erfarenhet är att det behövs både och. För en del saker utvecklas bra i grupp och andra saker bör man jobba med enskilt.*

Det är viktigt att utgå från eleven och vad som är bäst för honom menar Susanne:

*Ja, alltså det beror ju på barnet och situationer och hur organisationen är. Vilket som passar sig bäst och det kan också va´ i olika perioder, att man kan variera sig. Man får va´ lite flexibel i tänkandet där och gynna barnet bäst.*

Monica anser att:

*Det viktigaste är hur man bemöter det här barnet och hur man kan jobba med språkutveckling inom gruppens ram.*

### **5.4.2. Regelbundenhet**

Samtliga informanter tycker att regelbundet arbete med eleven är mycket betydelsefullt och att det kan se olika ut beroende på hur förutsättningarna ser ut runt eleven.

Agneta menar att det dagliga, språkliga arbetet är mycket viktigt och även kontinuiteten har stor betydelse. Hon säger:

*Dagligt schema tror jag är viktigt, att det finns någon rutin i hur man jobbar här. Det språkliga arbetet tror jag ska vara varje dag och det kan ju se olika ut men du kan ju ha ett schema man arbetar efter. Sen kan man ju lägga till lite olika här. Det ser olika ut för olika barn, men kontinuiteten är viktig, tror jag.*

Susanne anser att det vardagliga språkandet är mycket betydelsefullt för elevens utveckling och lärande:

*Det bästa är det vardagliga, det som återkommer. Pedagogerna som finns omkring barnet, att dom tänker och reflekterar över sitt språkande. Som vuxen får man börja öva sig i att tänka på hur man själv använder språket för det är då liksom språkinläringen sker. För språket lär man sig bäst här och nu, när det sker.*

### **5.4.3. Föräldrakontakt**

Alla anser att föräldrakontakt är något betydelsefullt.

Kristina menar att föräldrarna bör vara med från början och det är viktigt att lyssna in föräldrarna:

*Dom måste ju också vara involverade på hela resan. Det behövs ju ett möte redan från början med föräldrar och gärna då nåt överlämningssamtal också från dom pedagoger som har haft honom tidigare. Just även att lyssna på föräldrarna, alltså vad tror dom behövs och vad tror dom är viktigt för att få både inläring och att det känns bra, en trygghet. Så dom kommer att vara en viktig pusselbit.*

Hur tät kontakt man har beror på föräldrarnas behov enligt Monica:

*Om jag går in i ett sådant här ärende tycker jag att det är viktigt att ha föräldrakontakt. Sen om det är ofta eller inte, det beror också väldigt mycket på. Det finns ju föräldrar som har väldigt stort behov av att få stämma av och diskutera. Man kan maila, man kan ringa och man kan träffas och andra föräldrar kanske man stämmer av med ibland. Man skickar ett mail att, ja frågar hur det går och... men jag tycker det är en viktig samarbetspartner.*

## 5.5 Risken att utveckla läs- och skrivsvårigheter

Samtliga informanter är medvetna om att eleven löper stor risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter.

Agneta menar att med tanke på barnets svårigheter så kan han mycket väl utveckla läs- och skrivsvårigheter. Då är det grundliga arbetet med ljuden och begreppen väsentliga:

*Han har vissa ordmobiliseringssvårigheter och ser man så här så skulle man kunna tänka sig. Javisst, det kan utvecklas till en läs- och skrivproblematik. Ja och då börja med en för avancerad läsning, utan att ljuden och att sammanhanget sitter. Det blir inte bra. Då misslyckas nog det här. Man måste nog förankra lite mer. Ett grundligt arbete med ljuden och begreppen och så här.*

Enligt Susanne kan det förväntas att eleven kommer att utveckla läs- och skrivsvårigheter och att första året i skolan kommer att gå hyfsat eftersom kraven bland annat inte är så höga:

*Alltså, ett tidigt uppfångande av att vi kan nog förvänta oss att den här eleven kommer att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Det blir alltså inte helt lätt, kommer inte att ta till sig eller utveckla de här förmågorna i samma takt som de andra. Kanske första året går väl ganska hyfsat bra. Det är inte så höga krav i ettan.*

Det är inte självklart att barn med språkstörning utvecklar läs- och skrivsvårigheter men enligt Monicas erfarenhet blir det ofta så. Då är det viktigt att hitta bra material och vara ett stöd för eleven:

*Ja, det där är lite lurigt. För ibland så tar de här barnen läsningen. Så det är inte givet. Men ofta, ganska stor procent, om jag tänker min erfarenhet utvecklar det och då tror jag det är viktigt att vi möter upp de här barnen och jobbar på ett lekfullt sätt med språklig medvetenhet och där finns det ju en del bra material. Så det gäller ju att hitta rätt material och vara ett stöd. För jag tror ändå att, när man ser alla kompisarna läsa och ta till sig och så sitter man där själv och så att vi fångar upp det. För det handlar mycket om självförtroende.*

## 5.6 Enskild individanpassad träning och anpassning av hela inlärningssituationen i skolan

Alla anser att det är viktigt med individanpassad träning och en anpassning av hela inlärningssituationen i skolan.

Det kan se olika ut, dels inom klassrummets ram och dels i liten grupp. Mycket beror på skolans organisation och de kompetenser som finns där menar Monica:

*Dels inom klassrummets ram och sen där det finns speciallärare. Det ser olika ut på olika skolor. Men då jobbar jag naturligtvis via specialläraren som kanske träffar eleven regelbundet och att specialpedagogen som har det övergripande arbetet ser till att skapa de möjligheterna tillsammans med rektor. Det kan ju också innebära att specialläraren kan jobba med liten grupp eller går in i klassen och jobbar. Det behöver inte innebära att man tar ut eleven utan det kan ju vara i klassrummet också. Det får man inte glömma. Det finns så mycket tradition i våra jobb och det gäller att försöka se andra möjligheter också tycker jag.*

När det gäller anpassning av hela inläringssituationen menar Monica att det kan se olika ut: *Det är också lite från fall till fall. Dom här barnen som har språksvårigheter, är ju ibland ljudkänsliga och kan behöva väldigt mycket lugn och ro i sin inläringssituation. Många utav dom här barnen har en känslighet för att dom tappar fokus när det blir surrigt och dom har svårt att ta emot instruktioner. Så jag brukar också uppmana lärare att ge instruktioner på olika sätt. Först kanske hela gruppen men gå fram till det här barnet sen och ta det igen på nära håll till exempel.*

Enligt Agneta är tillhörigheten i gruppen viktig men det gäller att hitta balans mellan olika grupperingar:

*Vissa situationer så är det stora gruppen, andra moment så är det mindre grupper eller kanske bara en till en. Beroende på vad man håller på med, vad man gör. För tillhörigheten till gruppen tror jag är viktig, men det gäller också att hitta balans, så att den är meningsfull. För ett barn i en stor grupp och missuppfatta hela tiden. Det blir ju katastrof för fortsatt lärande, tror jag.*

Birgitta menar att det också är en fråga om resurser och det är inte alltid behovet som styr: *Ibland känner jag med de här eleverna med stora klasser och lite personal. Det är lite resurs behov så att säga. Det är tyvärr inte så att per automatik... att det trillar in en person för att man har en elev som behöver extra stöd*

Det kan behövas arbetscheman enligt Kristina:

*Det kan ju vara så att det behövs speciellt material. Att man kanske behöver göra speciella arbetscheman. För arbetet och så att det blir tydligt även för eleven, att i dag är det det här och vi jobbar med.*

## **5.7 Svårigheter som barn med språkstörning kan möta i skolan**

Samtliga informanter menar att eleven kan möta svårigheter i skolan. Agneta, Monica och Susanne anser att eleven kan få svårigheter med det sociala samspelet. Monica menar också att stressen kan vara en svårighet, medan Birgitta och Kristina belyser svårigheten att göra sig förstådd. Susanne påvisar att även långsammare inläringstakt kan vara problematiskt.

Enligt Agnetas erfarenhet är den vanligaste svårigheten att det blir konflikter med kamraterna: *Oftast så kan det bli konflikter med kamrater. Det är väl nästan det vanligaste enligt min erfarenhet. Att det blir konflikter för att barnet kan inte uttrycka sig och barnet missförstår. Man har inte ord för det man vill säga. Det blir tokigheter. På rasten särskilt och det har ju barnet med sig sen´ in på lektionen och kanske hemma också.*

Monica menar att stressen, kan vara en svårighet och skolgården kan vara en tuff plats: *Ja, alltså stressen kan ju vara en faktor och skolgården kan ju vara ganska tuff för en del utav dom här barnen. Man har också svårt att hänga med i det sociala samspelet. Där går det fort och det kan vara besvärligt.*

En svårighet kan enligt Birgitta vara att eleven blir lätt missförstådd på grund av sina talsvårigheter:

*Jaa, att dom inte blir förstådda eller dom blir missförstådda rättare sagt. Både kamrater som inte hör vad dom säger som då... ja, struntar i vad det är dom har sagt och springer därifrån och det kan vara lärare som inte hör vad de säger och kan missförstå.*

En annan svårighet är att all inläring går långsammare och eleven behöver längre tid på sig menar Susanne:

*Det går för snabbt helt enkelt. Det går för snabbt i klassrummet. Man läser och skriver långsammare, räknar långsammare och all inläring går långsammare, så halkar man ju ohjälpligt efter och det är väl det som är svårigheten. Att inte hänga med och inte förstå allting. Vad som sägs och görs och så.*

## 5.8 Möjligheter som barn med språkstörning kan möta i skolan

Alla informanter ansåg att det finns möjligheter och att det är mycket viktigt att lyfta fram dem.

Man ska ha på sig ”möjlighetsögonen” och se vad det är som fungerar menar Monica:

*Det är bara att man ska ha dom ögonen, ”möjlighetsögonen” och se, att se dom här barnen. Var är dom starka någonstans? Ofta, men inte alltid, har dom en mer visuell förmåga. Då får man ju använda dom möjligheterna, att utnyttja det.*

Vidare belyser Monica att det även är viktigt att skapa möjligheter:

*Till exempel hur de är placerade, hur man ger dem instruktioner. Ja, det är ju allt det här som ger dom möjligheter att utvecklas, att plocka och hitta material på deras nivå så att de känner att de lyckas.*

För att få en hel bild av elevens möjligheter kan en psykologutredning vara till hjälp anser Agneta:

*Jaa... alltså man måste ha en hel bild av eleven för att se elevens möjligheter, tänker jag. Om det nu är en psykologutredning till exempel, så hittar man ju också elevens starka sidor här eller en ITPA-test<sup>2</sup> eller någonting sånt där, så man hittar vad elevens ingång är till lärandet. Gör man en WISC<sup>3</sup>... Jag menar den matematiska eller den logiska delen kan ju ligga högt fast den språkliga delen är låg. Då gäller det att hitta den logiska delen.*

Enligt Kristina och Birgitta är det viktigt att utgå från barnets styrkor.

Kristina säger:

*Att man har kompetens nån annanstans som man kan utnyttja. Vad är intresseområden och vad är roligt och försöka hitta dom ingångarna också då. Ja, som man kan bygga vidare på utifrån det.*

<sup>2</sup> ITPA är ett test som kartlägger barnets starka och svaga sidor så att inläringen kan gå via de starka sidorna samtidigt som de svaga sidorna övas upp. Testet används bl.a. i utredningar med syfte att hjälpa barn med tal- och språksvårigheter. Leg. psykologer, logopedier samt talpedagoger, speciallärare och specialpedagoger som genomgått ITPA-utbildning får utföra testningen.

<sup>3</sup> WISC är ett test för bedömning av barn och ungdomars kognitiva förmåga. Testet kan enbart utföras av leg. psykologer.

## 5.9 Avslutande tankar kring logopedutlåtandet

Samtliga informanter har olika avslutande tankar kring logopedutlåtandet.

Enligt Susanne är språkstörning ett livslångt funktionshinder:

*Det är ju ett livslångt funktionshinder som ändrar karaktär genom åren. Jag har träffat ett fyrtiotal barn nu så ingen är ju den andra exakt lik.*

Språkstörning är komplext och det är viktigt att lyssna in alla berörda parter. Det finns inte ett rätt svar anser Kristina:

*Det är komplext och att det är viktigt att lyssna in alla parter och att vi ser olika saker som föräldrar och som fritidspersonal och som lärare. Så att just det där samarbetet runt omkring är otroligt viktigt, att man lyssnar på varandra och försöker hjälpas åt och få det så bra som möjligt. Sen tror jag inte att det finns en som har det rätta svaret, utan man behöver hämta det rätta svaret från många olika håll. Eller det rätta svaret kan vara många svar.*

Enligt Birgitta skulle det vara intressant att få veta hur arbetsgången är med barn som har språkstörning:

*Det skulle ju va intressant... hur gången är egentligen med dom här... om det går till skolhälsovården och så får man den vägen veta då.*

Det är inte självklart att det som är mest uppenbart övas först anser Agneta. Det är enkelt att gå in och peta i barnets uttal för tidigt istället för att börja med ordförståelse:

*Det kanske är andra saker som är viktigare, ordförståelse, att barnen förstår vad det är som händer nu. Så att barnet inte missuppfattar. Det är viktigare än att själva uttalet är okej, i det här läget. Sen kan det ju komma dithän att barnet tycker att det är jobbigt själv. Är barnet motiverat, då är det lättare att öva*

Monica menar att detta är en grupp barn som har ett handikapp och det är viktigt att förstå vilka svårigheter barnen har. Samarbetet runt barnen är betydelsefullt, det viktigt att berörda parter drar åt samma håll, förstår problematiken men också ser möjligheterna:

*Det är en grupp barn som har ett handikapp, alltså det är viktigt att man förstår vilka svårigheter det kan vara för de här barnen. Där får man ligga i känner jag många gånger, att dom verkligen tas på allvar. Alltså att man inte tappar dom här barnen, att vi tidigt går in och är behjälpliga alla som kan. Det är viktigt med samarbetet runt de här barnen, mellan logoped och talpedagog och ibland psykolog också. Jag tror att det viktiga är att alla berörda har ett gott samarbete. Drar åt samma håll och så att man finns flera människor runt det här barnet som förstår problematiken men också ser möjligheterna.*

## 5.10 Resultatsammanfattning

De intervjuade speciallärarna och specialpedagogerna har olika erfarenheter av logopedutlåtande när det gäller grav, generell språkstörning. Några är välbekanta med logopedutlåtande och har vid behov kontakt med logopeder medan andra aldrig har mött ett logopedutlåtande förut. Tre speciallärare/specialpedagoger känner igen logopedutlåtandet och

menar att det är så här det brukar se ut medan två speciallärare/specialpedagoger aldrig har kommit i kontakt med något.

Enligt samtliga speciallärare och specialpedagoger finns det ingen färdig mall för hur det ser ut eller ska se ut när ett barn som har diagnosen språkstörning tas emot i skolan. Hur logopedutlåtandet tas emot i skolan kan se olika ut. Tre informanter menar att det finns olika faktorer på individ-, grupp och organisationsnivå som påverkar mottagandet av logopedutlåtandet. Två informanter menar att de skulle vilja ha handledning av en logoped eller talpedagog för att kunna möta och arbeta med barnet. Samtliga informanter anser att åtgärdsprogram är en självklarhet eftersom det här är en elev i behov av särskilt stöd. När det gäller fortbildning är samtliga informanter positivt inställda och anser att det mycket väl kan finnas ett behov på skolan att införskaffa djupare kunskap om språkstörning. Handledning fyller en viktig funktion när det gäller ett barn som har språkstörning menar samtliga speciallärare och specialpedagoger. Det är viktigt att en logoped eller talpedagog handleder utifrån logopedutlåtandet.

Speciallärarna och specialpedagogerna har olika tankar om hur man kan arbeta utifrån ett logopedutlåtande. Tre informanter menar att det är viktigt att samordna insatserna runt barnet och lyfter fram speciallärarens och specialpedagogens roll. Två informanter anser att det är viktigt att börja arbeta med den fonologiska delen. Antingen kan specialläraren utföra arbetet eller en talpedagog. Samtliga informanter menar att det beror på eleven och situationen runt barnet som avgör om arbetet ska bedrivas enskilt eller i grupp. Vidare anser de intervjuade att arbetet med fördel kan bedrivas både enskilt och i grupp beroende på situationen. Regelbundet arbete med eleven anser samtliga speciallärare och specialpedagoger är betydelsefullt men det kan se olika ut beroende på hur förutsättningarna ser ut runt eleven. Föräldrakontakt upplever samtliga speciallärare och specialpedagoger som något viktigt och centralt.

Enligt alla intervjuade kan ett barn med språkstörning möta både svårigheter och möjligheter i skolan. Tre informanter menar att han kan få svårigheter med det sociala samspelet, två informanter belyser svårigheten att göra sig förstådd både bland kamrater och lärare, en informant anser att stressen kan vara en svårighet och en informant påvisar svårigheten med långsammare inlärningstakt. Två informanter menar att det är viktigt att utgå från elevens styrkor och intresseområden och bygga vidare utifrån det. En informant belyser att det är betydelsefullt att ha på sig "möjlighetsögonen" och även skapa möjligheter för eleven till exempel hur de är placerade i klassrummet och hur man ger instruktioner. En annan informant menar att det en psykologutredning kan påvisa barnets starka sidor.

I logopedutlåtandet stod det att barnet löper stor risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter och har ett stort behov av särskilt stöd både i enskild individanpassad träning men också en anpassning av hela inlärningssituationen i skolan. Alla intervjuade är medvetna om att eleven löper stor risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Någon menar att det inte är självklart att eleven utvecklar läs- och skrivsvårigheter men att risken är stor. En annan anser att det grundliga arbetet med ljuden och begreppen är viktiga och någon påvisar vikten av bra material. Individanpassad träning och en anpassning av hela inlärningssituationen i skolan anser samtliga speciallärare och specialpedagoger är betydelsefullt. Faktorer som belyses är till exempel skolans organisation, ekonomiska förutsättningar och kompetenser på skolan.

Samtliga informanter har olika avslutande tankar kring logopedutlåtandet. Någon belyser att språkstörning är ett livslångt funktionshinder som ändrar karaktär genom åren, någon annan

anser att språkstörning är komplext, en tredje är intresserad av hur arbetsgången ser ut med barn som har språkstörning, en fjärde som anser att det inte är självklart att man övar det först som är mest uppenbart och en femte menar att det är viktigt att flera runt barnet förstår problematiken men också ser möjligheterna.

## **6. Diskussion**

### **6.1 Metodreflektion**

Det har varit intressant att få ta del av speciallärares och specialpedagogernas tankar kring logopedutlåtandet och hur det kan tas emot i skolan. Genom att göra djupintervjuer har det funnits möjlighet att få en inblick i hur speciallärare och specialpedagoger tänker kring ett logopedutlåtande gällande ett barn med generell, grav språkstörning. På grund av undersökningens tidsmässiga begränsning blev valet att enbart intervjua speciallärare och specialpedagoger eftersom det oftast är de yrkeskategorier som på ett tidigt stadium kommer i kontakt med logopedutlåtande gällande barn med språkstörning. Syftet var också att undersöka hur speciallärare/specialpedagoger tolkar den medicinska diagnosen språkstörning utifrån ett logopedutlåtande och hur detta tar sig uttryck i arbetet med lärare och elever.

En annan möjlighet hade varit att observera hur speciallärare/specialpedagoger med fördjupad kunskap inom tal, språk och kommunikation arbetar i språkklass tillsammans med elever som har språkstörning. Detta hade förmodligen gett undersökningen fler perspektiv men eftersom valet föll på att intervjua speciallärare/specialpedagoger och hur de tolkar ett logopedutlåtande oberoende av erfarenhet av språkstörning var det i detta sammanhang inte relevant.

Eftersom undersökningsområdet är relativt utforskat så kan man jämföra denna undersökning med aktuell forskning inom närliggande område och då kan man se att resultatet av denna studie ligger i linje med tidigare forskning.

### **6.2 Resultatdiskussion**

#### **6.2.1. Tankar kring logopedutlåtandet**

Undersökningen visar att vad som utläses av logopedutlåtandet får konsekvenser för hur det omsätts i verksamheten. Om specialläraren/specialpedagogen har kunskap om språkstörning vet de utifrån logopedutlåtandet vilken omfattning det är på svårigheterna och vad det kan få för konsekvenser för barnet. Om specialläraren/specialpedagogen har begränsad kunskap om språkstörning vet de inte riktigt hur de ska tolka utlåtandet och efterfrågar istället mer information. Enligt Brodin och Lindstrand (2004) bör läraren ha kunskaper om olika slags funktionsnedsättningar och vilka konsekvenser dessa har för barnets möjligheter och utveckling i förhållande till den livsmiljö där barnet växer upp. Även Edén (2005) menar att lärare bör ha fördjupad kompetens inom tal, språk och kommunikation för att kunna möta barn med språkstörning på bästa sätt. Trots att barnet har stora språkliga svårigheter måste man komma ihåg att barnet även har styrkor att arbeta vidare utifrån. Carlberg Eriksson (2009) anser att det är oerhört viktigt att se barnets starka sidor och bygga vidare på dem.



## **6.2.2. Hur ett logopedutlåtande tas emot i skolan**

Det finns enligt informanterna ingen färdig mall för hur ett logopedutlåtande tas emot i skolan. Hur det tas emot beror på vilken kunskap och erfarenhet speciallärarna och specialpedagogerna har av språkstörning. Med fördel kan ett möte äga rum innan barnet börjar åk 1, där mottagande arbetslag informeras om logopedutlåtandet och vad det kan innebära i olika situationer. Enligt Hedman (2009) är det viktigt att lärarna får information om barnet före skolstarten och likaså handledning och kompetensutveckling om språkstörning. Handledning efterfrågas och bör utföras av logoped eller talpedagog för att på bästa sätt kunna möta barnet. Med fördel kan denna handledning utföras av en logoped och utgå från logopedens kartläggning av barnets språk och interaktion (Nettelblatt, Håkansson & Salameh, 2007).

Undersökningen visar också att upprättandet av ett åtgärdsprogram ses som en naturlig åtgärd efter mottagandet av logopedutlåtandet. Detta stämmer väl överens med vad som anges i examensförfordningarna för speciallärare (SFS 2008:132) och specialpedagoger (SFS 2007:638). Där uttrycks att en av speciallärarens och specialpedagogens arbetsuppgifter är att utforma och genomföra åtgärdsprogram. Enligt Asp-Onsjö (2008) är samspelet med föräldrarna och eleven avgörande om åtgärdsprogrammet ska kunna bidra till att skapa en bättre skolsituation.

## **6.2.3. Hur speciallärare/specialpedagoger kan arbeta utifrån ett logopedutlåtande**

Det finns olika sätt att arbeta utifrån ett logopedutlåtande gällande ett barn som har språkstörning menar de intervjuade. Det krävs ett samarbete mellan olika yrkeskategorier och speciallärarens/specialpedagogens roll kan variera beroende på olika faktorer såsom skolans organisation och vilken kompetens som finns på skolan.

Några av speciallärarens (SFS 2008:13) och specialpedagogens (SFS 2007:638) uppgifter är att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer, vilket är synnerligen aktuellt när det gäller ett barn som har språkstörning. En informant menar att ett barn med språkstörning mycket väl kan vara ljudkänslig. Enligt Bergius (2008) behöver många barn med språkstörning en lugn miljö för kunna tillgodogöra sig undervisningen och där skulle specialläraren och specialpedagogen kunna fylla en viktig funktion att i samarbete med klassläraren rensa i ljudmiljön genom att t.ex. plocka bort auditiva störningsmoment och se över vilka ljuddämpande material som finns/bör finnas i klassrummet. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att det relationella perspektivet ser till hela lärandemiljön och vilka konsekvenser den kan få för enskilda elever. I Lgr11 står beskrivet att en god lärandemiljö möjliggör för alla elever att tillgodogöra sig undervisningen. Därför är det viktigt att skolan skapar en miljö där alla elever inkluderas i möjligaste mån och undervisningen anpassas till elevernas behov och förutsättningar.

#### **6.2.4. Risken att utveckla läs- och skrivsvårigheter**

Speciallärarna och specialpedagogerna i undersökningen är medvetna om att barnet mycket väl kan utveckla läs- och skrivsvårigheter. Samtliga intervjuade menar att det är viktigt att arbeta med språklig medvetenhet för att lägga en bra grund för den kommande läs- och skrivinläringen. Dessa tankar stämmer väl överens med vad Miniscalco (2009) anser, d.v.s. att språklig medvetenhet är en nödvändighet för den kommande läsinläringen. Andra betydelsefulla faktorer menar Miniscalco är språkförmåga, bokstavskänedom och motivation. Enligt Taube (2007) är de viktigaste förutsättningarna för en positiv läsutveckling bokstavskänedom, förmåga att uppfatta språkljud och ett gott ordförråd. Även i Lgr11 beskrivs att barn i åk 1 – åk 3 bland annat ska kunna sambandet mellan ljud och bokstav. Undersökningen visar att det är viktigt att följa upp läs- och skrivutvecklingen hos barn med språkstörning noggrant under hela skoltiden. Johnsen (2007) menar att även om barn med språkstörning klarar avkodningen under de första skolåren måste läsutvecklingen följas upp noggrant eftersom texterna som används i senare årskurser ställer allt högre krav på allmän språkförmåga och läsförståelse.

#### **6.2.5. Enskild individanpassad träning och anpassning av hela inlärnings-situationen i skolan**

Undersökningen visar att det finns olika faktorer som påverkar enskild individanpassad träning och anpassning av hela inlärnings-situationen, t.ex. skolans organisation, resurser och vilka kompetenser som finns. Frågan om resurser belystes och det är inte med automatik som det tillfaller extra resurser gällande extra personal eller klasstorlek, för att man får en elev med språkstörning. Brodin och Lindstrand (2004) menar att många frågor som är relaterade till en skola för alla kräver extra både ekonomiska och pedagogiska resurser. Dessutom krävs vilja och beredskap till förändring. För att detta förändringsarbete ska lyckas krävs att skolledarna ställer upp och är positiva. En av informanterna anser att detta mycket väl kan vara en arbetsuppgift för en specialpedagog, d.v.s. att skapa möjligheter för barnet tillsammans med rektor. Vidare menar specialläraren/specialpedagogen att en uppgift för specialläraren skulle kunna vara att arbeta tillsammans med barnet, både i liten grupp och i klassen. Detta stämmer väl överens med speciallärarens arbetsuppgifter (SFS 2008:13) som kan vara fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd.

Situationen avgör storleken på gruppen menar en av de intervjuade. Enligt Nettelblatt, Håkansson och Salameh (2007) kan direkt språklig intervention med fördel utföras individuellt, d.v.s. barnet och logopeden arbetar tillsammans själva, inom de språkliga domänerna fonologisk och grammatisk produktion eftersom det kräver specialkunskap. Vidare anser Nettelblatt, Håkansson och Salameh att indirekt intervention, t.ex. handledning till barnets lärare, passar bra till lexikal och pragmatisk intervention. Detta skulle kunna innebära en anpassning av sitt språk och sätt att samtala till barnet. Detta framkommer i undersökningen då en informant påtalar vikten av att de lärare som möter barnet dagligen reflekterar över sitt eget språkande. Enligt Taube (2007) lär man sig språket bäst här och nu. Nettelblatt, Håkansson och Salameh (2007) menar att barn med språkstörning bör få strukturerad språklig stimulans flera gånger om dagen.

### **6.2.6. Svårigheter som barn med språkstörning kan möta i skolan**

Barn med språkstörning kan möta olika svårigheter i skolan enligt de intervjuade. Det sociala samspelet kan vara mycket svårt för ett barn med språkstörning och det kan lätt bli konflikter med kamrater på grund av språkliga missförstånd. Skolgården kan också vara en stor utmaning för barn med språkstörning. Edén (2005) menar att en svårighet för barn med språkstörning kan vara kamratrelationer och risken att barnet hamnar utanför gemenskapen i gruppen. Vidare anser Edén att det är av största betydelse att en vuxen är med i leken och kan stötta vid behov. Hedman (2009) menar att elever med språkstörning efterfrågar vuxna som stöd på rasterna och lärarna menar själva att det är en förutsättning för barnens sociala utveckling. Fischbein och Österberg (2003) belyser det pedagogiska ledarskapet och dess betydelse för gruppens förmåga till samverkan och gemenskap.

En annan svårighet kan vara att det går för fort i klassrummet, eftersom barnet läser och skriver långsammare än sina klasskamrater. Enligt Nettelbladt, Håkansson och Salameh (2007) utvecklas barn med språkstörning långsamt språkligt sett även om det finns en stor individuell variation mellan olika barn gällande utvecklingstakten. Edén (2005) anser att barn med språkstörning oftast behöver längre tid på sig att lära sig läsa eftersom det ofta tar lång tid att tillägna sig ord och begrepp. Det kan även vara så att barnet har en sen finmotorisk utveckling och då kan det vara svårt att forma bokstäver.

Undersökningen visar också att det kan vara svårt att förstå barnet när han talar och att han då lätt kan bli missförstådd av kamrater och lärare. Enligt Nettelbladt (2007) är det vanligt att fonologiska problem uppmärksammas först eftersom de är uppenbara och lättidentifierade. Fonologiska problem kan förekomma vid alla grader av språkstörning och är det vanligaste problemet i förskoleåldern. Oftast bottnar svårforståeligheten i omfattande fonologiska förenklingar. Det är viktigt att man som pedagog så långt som möjligt försöker förstå barnet men inte låtsas förstå om man inte gör det (Nettelbladt, Håkansson och Salameh, 2007).

### **6.2.7. Möjligheter som barn med språkstörning kan möta i skolan**

Samtliga speciallärare och specialpedagoger i undersökningen anser att barn med språkstörning kan möta möjligheter i skolan och det är viktigt att lyfta fram dem. Det är viktigt att utgå från elevens styrkor och intresseområden och bygga vidare utifrån. Brodin och Lindstrand (2004) anser att det är betydelsefullt att se de möjligheter barnet har och låta dessa sidor komma fram och få utrymme. För få en hel bild av eleven är det viktigt för att hitta dennes styrkor. Då kan till exempel en psykologutredning vara behjälplig. Sämfors (2009) menar att en grundlig kartläggning av ett barn ger en god bild av barnets styrkor och svårigheter.

## **6.3 Specialpedagogiska implikationer**

Barn med språkstörning ställs inför många utmaningar i skolan. Speciallärares och specialpedagogernas tankar i undersökningen kring logopedutlåtandet visar att flera faktorer påverkar hur logopedutlåtandet tas emot i skolan. En avgörande faktor är vilken kunskap speciallärare eller specialpedagoger har om språkstörning. Det är viktigt att kunskapen om språkstörning finns eller införskaffas och vilka konsekvenser den kan få för barnet och

omgivningen. Dessa tankar stämmer väl överens med Persson (2008), som menar att den specialpedagogiska grundkompetensen är att kunna förstå och reflektera över de pedagogiska konsekvenserna av elevens svårigheter och veta var experthjälp och stöd kan fås. Dyson (2006) menar att det är ett dilemma att bemöta alla barn och erbjuda likvärdig utbildning.

I logopedutlåtandet står att barnet löper stor risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Samtliga speciallärare och specialpedagoger i undersökningen menade att det är mycket viktigt att vara uppmärksam på detta och lyfte fram arbetet med språklig medvetenhet. Taube (2007) menar att viktiga milstolpar i ett barns liv är att lära sig läsa och skriva. Enligt Bjar (2009) är ett av skolans största problem elevers olikheter i fråga om läs- och skrivförmåga eftersom skolans organisation och verksamhet bygger på att eleverna är skriftspråkligt normalpresterande. Därför är det viktigt att specialläraren och specialpedagogen noggrant följer barn med språkstörnings läs- och skrivutveckling och vid behov handleder klassläraren.

Lärmiljön betyder mycket för barn med språkstörning vilket också framgår av undersökningen. Bruce (2006) menar att barn med språksvårigheter behöver språkliga förebilder och dessa förebilder kan med fördel vara normalspråkiga barn i omgivningen. Vidare menar Bruce (2006) att så mycket intervention som möjligt bör äga rum i klassrummet tillsammans med klasskamraterna. Här kan speciallärare och specialpedagoger fylla en viktig funktion och vara med och utveckla lärmiljön. Asp-Onsjö (2008) menar att goda förutsättningar för lärande är det mest betydelsefulla för barn i behov av särskilt stöd. Samarbete, stöd från skolledning, kontinuerlig kompetensutveckling och tillgång till genomtänkt skolmaterial kan skapa sådana förutsättningar. Många elever kan delta i klassen om lärarna aktivt arbetar för att anpassa verksamheten efter dem. Enligt Brodin och Lindstrand (2004) har alla barn rätt till en skola utan särlösningar. Vidare menar de att utifrån ett helhetsperspektiv ska den enskildes behov bedömas och genom förändringar i miljön i skolan ska handikapp minimeras. Detta innebär att insatser ska baseras på stor flexibilitet både när det gäller kursplaner och skolans inre organisation.

## **6.4 Fortsatt forskning**

Ett angeläget område till vidare forskning är en studie som bygger på observationer i skolan om hur ett logopedutlåtande tas emot och omsätts i praktiken. Det vore intressant att också intervjua klasslärare om vilka eventuella svårigheter det kan finnas i att ta till sig och arbeta utifrån ett logopedutlåtande.

Det hade också varit intressant att intervjua föräldrar och barn med språkstörning och se hur de upplever att logopedutlåtandet tas emot i skolan och hur stödet fungerar i skolvardagen. Det är en stor omställning när ett barn börjar åk 1 eftersom skolan då vanligtvis tar över en stor del av interventionsarbetet efter logopeden. Då skulle det vara angeläget att få en insikt i hur föräldrar och barn upplever den övergången. Ytterligare en fråga är hur föräldrar upplever vilken handlingsberedskap skolan har för att möta barn med språkstörning.

## Referenslista

Ainscow, M. (1998). Would it work in theory?: arguments for practitioner research and theorising in special needs field. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward, (Red.). *Theorising special education*. London and New York: Routledge.

Alvesson, M. & Sköldböck, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Andreasson, I. & Asp-Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg, (Red.). *Specialpedagogisk forskning- en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Arnald, Anna-Karin (2007). *Språkstörning hos barn och unga i skolåldern*. Stockholm: Afasiförbundet i Sverige och Riksförbundet DHB.

Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Bengtsson, J. (Red. 2005). *Med livsvärlden som grund- Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Bergius, S. (2008). *Grav språkstörning och lärstilar. Möjligheter med hinder. Rapport-samling om grav språkstörning del 1. (Skriftligt fördjupningsarbete inom kursen Specialpedagogik med inriktning mot grav språkstörning, 30 högskolepoäng) Specialpedagogiska skolmyndigheten. ISBN: 978-91-28-00266-0 (tryckt), 978-91-28-00267-7 (pdf). Best.nr: 00266*

Bjar, L. (2009). Helvete och himmel. I L. Bjar, & A. Frylmark, (Red.). *Barn läser och skriver – specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Bjar, L. & Liberg, C. (2010). Språk i sammanhang. I L. Bjar, & C. Liberg, (Red.). *Barn utvecklar sitt språk*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad University Studies 2004:64

Booth, T. (1998) The poverty of special education: theories to rescue? I C. Clark, Dyson & A. Millward, (Red.). *Theorising special education*. London and New York:Routledge.

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2003). *Perspektiv på IKT och lärande för barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur

Bruce, B. (2006). Språkliga svårigheter hos skolbarn. I L. Bjar, (Red.). *Det hänger på språket! Om lärande och utveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Bruce, B. (2010). "Bokstavsbarne" och bokstäverna. I L. Bjar & C. Liberg, (Red.). *Barn utvecklar sitt språk*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Carlberg Eriksson, E. (2009). *Språkstörning – en pedagogisk utmaning. En metodbok för dig som möter tonårselever*. Specialpedagogiska skolmyndigheten [www.spsm.se](http://www.spsm.se) ISBN: 978-91-28-00284-4 (tryckt version) 978-91-28-00285-1 (pdf-version) Best nr: 00284 Tryck: Edita, 2009

Danielsson, L. & Liljeröth, I. (1996). *Vägval och växande - förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.

Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. University of Manchester.

Edén, M. (2005). Specialpedagogik med inriktning mot grav språkstörning. Rapport från deltagarnas utvärdering av kursen. Best.nr 40, ISBN 91-85095-05-2. Specialpedagogiska institutet [www.sit.se](http://www.sit.se) Umeå: Umeå universitet.

Edwards, N. (2010) *Vem, vad, när och hur? Logopeders och specialpedagogers arbete och samarbete kring barn med språkliga svårigheter- tankar och erfarenheter*. (Examensarbete, 30 högskolepoäng) Lund: Lunds universitet, Institutionen för kliniska vetenskaper.

Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket. Best.nr. 01:605. Stockholm: Liber.

Fischbein, S. & Österberg, O. (2003) *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Förlagshuset Gothia AB.

Frylmark, A. (2009). Logopedutredning av skolbarn. I L. Bjar, & A. Frylmark, (Red.). *Barn läser och skriver – specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Hedman, B. (2009). *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*. (Examensarbete, 15 högskolepoäng) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. <http://hdl.handle.net/2077/20510>

Johannisson, K. (2006). Hur skapas en diagnos? Ett historiskt perspektiv. I G. Hallerstedt, (Red.). *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos.

Johnsen, B. (2007). Språkutredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson, (Red.). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. (Tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Kärfve, E. (2000). *Hjärnspöken. Damp och hotet mot folkhälsan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Kärfve, E. (2006). Den mänskliga mångfalden – diagnosen som urvalsinstrument. I G. Hallerstedt, (Red.). *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos.
- Magnusson, E., Naucér, K. & Reuterskiöld, C. (2008). Språkstörning i skolåldern. I L. Hartelius, U. Nettelblatt, & B. Hammarberg, (Red.). *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.
- Miniscalco, C. (2009) Inte bara sen språkutveckling. I L. Bjar, & A. Frylmark, (Red.). *Barn läser och skriver – specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Naucér, K. & Magnusson, E. (2010) Språkstörningar i tal och skrift. I L. Bjar, & C. Liberg, (Red.). *Barn utvecklar sitt språk*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U. (2007). Språkstörning hos barn ur ett historiskt perspektiv. I U. Nettelblatt, & E.-K. Salameh, (Red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U. , Håkansson, G. & Salameh E.-K. (2007). Specifik intervention av fonologi, grammatik och lexikon. I U. Nettelblatt, & E.-K. Salameh, (Red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U. & Reuterskiöld Wagner, C. (2010). När samspelet inte fungerar – pragmatisk språkstörning. I L. Bjar, & C. Liberg, (Red.). *Barn utvecklar sitt språk*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U. & Salameh, E.-K. (2007). Språkstörning hos barn. I U. Nettelblatt & E.-K. Salameh, (Red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (Andra upplagan). Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskalet eller vägs ände? I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson, (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Salameh, E.-K. (2003). *Language impairment in Swedish bilingual children. Epidemiological and linguistic studies*. Doctoral dissertation. Dept. of Logopedics and Phoniatics, Lund University.
- Sjöberg, M. (2007). *Ibland låtsas jag att jag inte förstår -En bok om elever med språkstörning*. Stockholm: Afasiförbundet i Sverige och Riksförbundet DHB.

Stukát, S. (2004). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sämfors, H. (2009). Kompensation och strukturerat datorarbete. I L. Bjar, & A. Frylmark, (Red.). *Barn läser och skriver – specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (Lgr11) Stockholm: Fritzes. <http://www.skolverket.se>

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. (Lpo94) Stockholm: Fritzes. <http://www.skolverket.se>

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Norstedts Akademiska Förlag.

Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur

Trillingsgaaard, A., Dalby, M. & Ostergaard, J. (1999) Barn med avvikande utveckling. I A. Trillingsgaaard, M. Dalby & J. Ostergaard, (Red.). *Barn som är annorlunda*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (Fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se>

Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. (Andra upplagan). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Grundskoleförordning (1994:1194) [www.notisum.se/rnp/sls/lag/19941194.htm](http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19941194.htm) (hämtad 110221)

SFS 2008:132 examensförordningen för speciallärare [www.lun.gu.se/digitalAssets/1270/1270333\\_UtbildnplanSpeclarex\\_SFS2008\\_132t\\_UFLbeslut\\_090304.pdf](http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1270/1270333_UtbildnplanSpeclarex_SFS2008_132t_UFLbeslut_090304.pdf) (hämtad 110218)

SFS 2007:638 examensförordningen för specialpedagoger [www.lun.gu.se/digitalAssets/1270/1270349\\_Utbildnplan\\_Specpedex\\_SFS2007\\_638t\\_UFLbeslut\\_090304.pdf](http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1270/1270349_Utbildnplan_Specpedex_SFS2007_638t_UFLbeslut_090304.pdf) (hämtad 110218)

SLP300, Specialpedagogik – teoretiska perspektiv på språk och kommunikation, 15 högskolepoäng [www.lun.gu.se/digitalAssets/1278/1278487\\_SLP300\\_090624.pdf](http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1278/1278487_SLP300_090624.pdf) (hämtad 110218)

Skollagen (SFS 2010:800) [www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800](http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800) (hämtad 110221)



# Bilaga 1

## Information och förfrågan till berörda intervjupersoner

Jag heter Malin Tenblad och jag studerar sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning mot kunskapsområdet språk-, skriv- och läsutveckling vid Göteborgs universitet. Under vårterminen 2011 kommer jag att skriva ett examensarbete (d-uppsats), vilket ingår i min utbildning till speciallärare. Syftet med examensarbetet är att undersöka hur speciallärare/specialpedagoger tolkar diagnosen språkstörning och hur detta tar sig uttryck i arbetet med lärare och elever.

Intervjuerna kommer att ske enskilt efter överenskommelse och jag beräknar att varje intervju kommer att ta cirka 45 minuter att genomföra. Utifrån ett avidentifierat logopedutlåtande på ett barn som har en grav generell språkstörning kommer jag att ställa frågor till dig som speciallärare/specialpedagog. För att underlätta utförande och bearbetning är det till fördel om det går att göra en ljudupptagning av samtalen. Under denna empiriska del beaktar jag Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom human- samhällsvetenskaplig forskning* (2007) där det grundläggande individskyddskravet konkretiseras i de fyra allmänna huvudkraven informations-, samtycke-, konfidentialitets- och nyttjandekravet.

Med en förhoppning om din medverkan i studien kommer jag att ta ytterligare kontakt för att få en bekräftelse på ett eventuellt deltagande.

Med vänlig hälsning  
Malin Tenblad  
Grundskollärare  
xxx skola  
xxx kommun

## **Bilaga 2**

### **Intervjuguide**

Specialläraren/specialpedagogen läser igenom logopedutlåtandet.

#### **Tolkning av den medicinska diagnosen språkstörning**

- Vad tänker du på när du har läst igenom logopedutlåtandet?

#### **Hur omsätts den här diagnosen i skolan?**

- Handledning
- Åtgärdsprogram
- Fortbildning

#### **Om du skulle ha den här eleven på din skola/ i ditt område, hur skulle du arbeta med honom då?**

- Vem gör vad (klasslärare, fritidspedagog, spec.lärare/spec.ped, talpedagog, logoped)
- Enskilt eller i grupp
- Regelbundenhet (tillfällen/vecka, tid/arbetspass)
- Föräldrakontakt

#### **Vilka möjligheter och svårigheter kan barn med språkstörning möta i skolan?**

- Möjligheter (t.ex. intressen, styrkor)
- Svårigheter (t.ex. leken, sociala samspelet)

**I sammanfattningen av logopedutlåtandet står att barnet har stor risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter och har ett stort behov av särskilt stöd i både enskild individanpassad träning men också en anpassning av hela inlärningssituationen i skolan.**

- Hur ser du på risken att utveckla läs- och skrivsvårigheter?
- Hur skulle en anpassning av inlärningssituationen kunna se ut?

**Är det någon annan tanke du har när du har läst igenom det här?**

## Bilaga 3

Skolhälsovården

### LOGOPEDUTLÅTANDE ANG X

X har varit på Enheten för barnlogopedi, Drottning Silvias Barn- och ungdomssjukhus i februari 2008 för bedömning av språk och tal. X är utredd några gånger tidigare under åren 2005-2007 på mottagningen. Mamma har kontaktat mottagningen med önskemål om detta med anledning av att pojken ska börja år 1 till hösten. Han är idag 6:05 år.

#### Testinstrument:

TROG (satsförståelse), PPVT (ordförståelse), GRAMBA (grammatisk uttrycksförmåga), Bussagan (berättandeförmåga), Ordracet (ordmobilisering), Nelli repetition – auditivt minne (auditiv perception och arbetsminne för språk).

#### Utredningsresultat:

Testningen sker i 2 etapper med paus, X är påtagligt trött och mer okoncentrerad i andra etappen. Arbetar ganska uthålligt c:a 30-40 min i första etappen men sedan är det svårt för honom att mobilisera kraft till ytterligare arbete.

Kommunikativt överlämnar X mesta av ansvaret till mig. Han är sparsam i tal överhuvudtaget. Han svarar kortfattat på frågor men tar endast något eget initiativ. Han håller sig adekvat till det ämne jag introducerat och ger adekvat icke-verbal kontakt.

X språkförståelse är bedömd både när det gäller ord- och satsförståelse. Både ord- och satsförståelse ligger på en nivå som är 1-2 år under det förväntade för åldern.

Expressivt språkligt har X svårigheter med att berätta. Han har svårt att strukturera och planera sitt berättande. Han har en satslängd och satskomplexitet som ligger på c:a 4-5 års ålder. Hans aktiva ordförråd ligger kring normalvärdet för en 6-åring men har en något långsam access till orden, d v s vissa ordmobiliseringssvårigheter.

X har ett komplett ljudsystem, d v s han klarar att använda alla svenskans vokaler och konsonanter. Han har dock ändå svårigheter med uttal och dessa visar sig i svårigheter med att uttala lite längre flerstaviga ord, ovanliga främmande ord och non-ord. Det märks att X har haft större svårigheter med sitt ljudsystem tidigare. Han har gått framåt en hel del men är fonologiskt/ljudmässigt stabil ännu.

X har ett rejält begränsat auditivt arbetsminne för språk. Han klarar att repetera upp till 8-ordsmeningar korrekt. Längre satser förenklas, delar av satserna tappas bort, tidigare auditiva språkliga spår ligger kvar och stör. Han klarar att repetera 2-4 orelaterade ord. X minns ofta det först eller sist presenterade orden i ordserien.

Sammanfattningsvis har X en grav generell språkstörning (F80.2B) som omfattar flertalet språkliga områden. Hans svårigheter med berättande och att uttrycka sig grammatiskt komplext, det kvarstående instabila ljudsystemet/uttalet och problemen med auditivt arbetsminne för språk medför en stor risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter. X har ett stort

behov av särskilt stöd både i enskild individanpassad träning men också en anpassning av hela inlärningsituationen för honom i skolan. Som ett komplement och för att få en helhetsbild av X starka och svaga sidor förespråkar jag att en utvecklingsbedömning av skolpsykolog görs. Jag kommer att göra en förnyad logopedbedömning på X inför stadiëbyte.

I tjänsten, N.N.

Leg logoped



