



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Elevers språkutveckling

*- En studie kring verksamma
specialpedagoger/speciallärares syn på elevers
språkutveckling*

Annica Falk Persson, Jeanette Fredriksson och Patrik
Persson

Inriktning: LAU390
Handledare: Ingela Andreasson
Examinator: Mikael Nilsson
Rapportnummer: VT12-2910-106



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Elevers språkutveckling. *En studie kring verksamma specialpedagoger/speciallärares syn på elevers språkutveckling.*

Författare: Annica Falk Persson, Jeanette Fredriksson, Patrik Persson

Termin och år: VT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Ingela Andreasson

Examinator: Mikael Nilsson

Rapportnummer: VT12-2910-106

Nyckelord: samband, språkljud, avkodning, speciallärare, specialpedagoger, språkstörning, informant

Syftet med vår studie är att studera hur verksamma specialpedagoger/speciallärare resonerar om elevers språkutveckling. En jämförelse mellan tidigare forskning och styrdokument finns i resultatdiskussionen. Huvudfrågorna är hur specialpedagoger/speciallärare identifierar, åtgärdar och ser för orsaker till att elever får problem med avkodningen. Till sist har vi en fråga hur specialpedagoger/speciallärare resonerar kring hur fonem och avkodning hör samman. Vår metod är att genom kvalitativa intervjuer undersöka hur verksamma specialpedagoger/speciallärare resonerar kring elevers språkutveckling. Intervjufrågorna ville vi ha öppna för att de tillfrågade skulle kunna resonera fritt kring frågorna. Material vi använder i vår studie är specialpedagoger/speciallärare som deltar i vår studie, samt relevant forskning och styrdokument. Vi utgår från Stukat "Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap", Denscombe "Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna" samt Esaiasson m.fl. "Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad", när vi skrivit vårt arbete. Resultatet av studien är att verksamma specialpedagoger/speciallärare ser ett samband mellan fonem och avkodning, men att det ser olika ut beroende på elev och elevsituation. Studieresultatets betydelse för vårt framtida läraryrke är att vi fått insikt i hur verksamma specialpedagoger/speciallärare ser på sambandet mellan fonem och avkodning, samt att vi fått en djupare medvetenhet och förståelse kring problematiken, olika begrepp som språkstörning, språkutveckling samt avkodning. Vi har erhållit kunskaper som hjälper oss i vårt framtida arbete med elever som får svårigheter med avkodningen och fonem. Men också en större variation av metoder när det gäller att hjälpa elever att börja läsa och skriva. Samtidigt hoppas vi även att andra verksamma och i vardande pedagoger kan ha nytta av att ta del av våra gjorda erfarenheter.

Innehåll

1. Inledning.....	5
1.2 Styrdokument	5
2. Syfte och frågeställningar.....	6
Frågeställningar.....	6
3. Litteraturgenomgång	7
3.1 Begreppsgenomgång	7
Att knäcka koden.....	7
Språkstörning	7
Fonem.....	7
Avkodning	7
3.2 Språk och utvecklingsteorier/perspektiv.....	8
3.2.1 Behavioristisk teori	8
3.2.2 Kognitiva teorier	8
3.2.3 Sociokulturella perspektivet.....	8
3.2.4 Individualpsykologiskt perspektiv	9
3.2.5 Skriftspråkets betydelse.....	9
3.2.6 Den alfabetiska koden, avkodning och ljudning	10
3.2.7 Forskning om barns metalingvistiska förmåga	10
3.2.8 Språkstörning/sen språkutveckling	11
3.3 Framgångsrika arbetsmetoder vid språkutvecklingsproblem	12
3.3.1 Bornholmsmodellen	12
3.3.2 Tragetonmetoden.....	12
3.4 Tidig läs- och skrivutvecklingsutbildning genom åren	13
4. Metod	14
4.1 Urval.....	14
4.2 Genomförande av intervjun	14
4.3 Analys	15
4.4 Validitet	15
4.5 Reliabilitet	15
4.6 Generaliserbarhet.....	16
4.7 Etik 16	
5. Resultat.....	17
5.1 Fonem och avkodning, hur hör de samman?	18
5.2 Hur identifierar specialpedagoger/speciallärare elever med språkstörningar?	19
5.3 Hur identifierar specialpedagoger/speciallärare elever med avkodningssvårigheter?	20
5.4 Vilka orsaker ser specialpedagogerna/speciallärarna till avkodningsproblem?.....	21
5.5 Vilka orsaker ser specialpedagoger/speciallärare till språkutvecklingsproblem?	22
5.6 Hur kan man hjälpa elever med språkstörningsproblem?	24
5.7 Hur kan man hjälpa elever med avkodningsproblem?	25
5.8 Sammanfattning av informanternas redogörelser.....	26
6. Diskussion	28
6.1 Metoddiskussion	28
6.2 Resultatdiskussion	29
6.2.1 Kompetens.....	29
6.2.2. Arbetsmetoder	29
6.2.3 Synsätt	31
6.3 Vidare forskning	33
7. Referenser.....	34
8. Bilagor.....	35
8.1 Bilaga 1. Intervju- ”memo”	35

8.2 Bilaga 2. Intervjuguide	36
8.3 Bilaga 3. Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning.....	37
8.4 Bilaga 4. Ordlista över begrepp som förekommit i vår studie.....	38

1. Inledning

Den viktigaste uppgiften vi som pedagoger har är att lära eleverna läsa. Något som visat sig bli allt viktigare i vårt samhälle. Kan du inte läsa exkluderas du från det mesta, hela samhället är uppbyggt på att du kan läsa. Att få lära sig att läsa är nog det som eleverna är mest förväntansfulla inför när det börjar närma sig skolstart i första klass. Många elever kanske redan kan läsa lite, medan andra elever ännu inte har påbörjat sin läsutveckling. Det är en stor kunskapsspridning bland eleverna i årskurs ett och det är långt mellan den som kommit längst och den som ännu inte kommit igång. Vår upplevelse är att många barn har problem med språkutvecklingen. Vår ambition som blivande pedagoger är att bli så bra det går på att fånga upp och hjälpa barn som har problem med sin språkutveckling. Vi vill få reda på hur man kan upptäcka, hjälpa och stödja elever med språkutvecklingsproblem samt få reda på vad det finns för hjälp att tillgå runt om på skolorna. Vår egen okunskap gör det svårt för oss att ta ställning till hur man kan upptäcka och hjälpa dessa elever på bästa sätt.

För att veta hur man ska agera och hjälpa eleverna på tror vi att man bör ha kunskaper i den komplexa process som det är för ett barn att lära sig läsa. Det är många olika begrepp en pedagog behöver ha klart för sig och många olika processer som alla hänger samman på ett eller annat vis och uppstår problem i någon del så kan det bli det svårt för eleven att кара av sin skolgång och uppnå målen. Vi vill få reda på hur man identifierar elever som har svårigheter med läsavkodningen. Vi vill också ta reda på vad det kan finnas för orsaker till att eleverna får problem med sin språkutveckling samt hur man kan hjälpa/ stödja elever som har svårt med sin språkutveckling eller läsavkodning. När bör jag som pedagog föra samtal med specialpedagogen om insatser? Vad kan specialpedagogen i så fall hjälpa till med? För att få svar på våra frågor har vi beslutat oss för att göra en kvalitativ intervju studie där vi ber verksamma specialpedagoger och speciallärare resonera kring barns språkutveckling, fonem och läsavkodning. Kunskaperna kring hur specialpedagoger och speciallärare resonerar kring barns språkutveckling, fonem och läsavkodning ska kunna användas för att ge stöd åt verksamma pedagoger i deras arbete med elever som behöver extra stöd i sin språkutveckling.

1.2 Styrdokument

Styrdokumentet som berör skolan är en central del av lärares och elevers vardag och styrande för hur vi som pedagoger ska agera och tänka i olika situationer. Det föranleder oss att vilja ge ett försök till redogörelse för vad som gäller för de elever som går i dagens svenska skola. Det som bestämmer hur rektorer och lärare ute i skolorna ska handla i förhållande till eleverna, vad ska de lära sig? Vad gäller om de till exempel på grund av en språkstörning inte klarar av skolarbetet? Ska de kanske få samma typ av undervisning som alla andra? Skolverket säger inte hur vi ska göra i det faktiska arbetet men sätter dock upp riktlinjer för att det ska ske ett arbete för elevens bästa.

Som blivande pedagoger har vi Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 [LGR 11] (Skolverket, 2011) att förhålla oss till gällande vad eleverna ska uppnå och vilka krav som ställs på såväl oss pedagoger som på eleverna. Lgr 11 gör gällande i kursplanen för svenska att "Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära.". Vidare kan man också läsa att: "Genom språket utvecklar människor sin identitet. /.../ Eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga. /.../ Lässtrategier för att förstå och tolka texter." (s. 222-223).

I LGR 11 (Skolverket, 2011) står det skrivet i kursplanen för svenska att Lgr11 i det centrala innehållet klargör att elever inom årskurserna 1-3 ska lära sig att se samband mellan ljud och bokstav. Det är det särskilt viktigt att eleverna behärskar när de påbörjar sin läsutveckling. Det här förutsätter att eleverna har lärt sig alfabetet och den alfabetiska ordningen som även det är ett angivet mål i Lgr11. Vidare står det att läsa att: Eleverna ska även lära sig att se skillnader mellan tal- och skriftspråk (s. 223-224).

Det är viktigt för språkutvecklingen att eleverna känner till skillnaderna i talspråk och skriftspråk eftersom det annars kan bli svårt för eleverna med språkets form.

För de elever som av någon anledning får problem med sin språkutveckling är det reglerat i styrdokument och skollag hur dessa elever ska kunna stöttas, samt vad skolan är skyldig att tillse eleverna: enligt Skolverket (2011) "Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov./.../ Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov." (s. 8). I Lgr11 står det även om möjligheten att: "Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier." (s. 222). Där kan Tragetonmetoden vara en möjlighet då det är en metod som förutsätter att man kan arbeta med datorer i klassrummen och för att stärka argumenten för datorer i klassrummen ville vi påvisa att även detta är reglerat i styrdokumentet.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet är att studera hur verksamma specialpedagoger/speciallärare resonerar om elevers språkutveckling.

Frågeställningar

- Hur identifierar specialpedagoger/speciallärare elever med språksvårigheter/avkodningssvårigheter?
- Vilka orsaker ser speciallärarna/specialpedagogerna till svårigheterna?
- Hur kan man hjälpa elever med språkstörning eller avkodningsproblem?

Utifrån de här tre frågorna så undrar vi även hur avkodning och fonem hör samman och är då intresserade hur specialpedagoger/speciallärare resonerar kring ämnet.

3. Litteraturgenomgång

Det finns gjorda studier kring tidig läs- och skrivutveckling, språkutveckling, fonem och avkodning. Det finns även studier med inriktning på språk teorier och olika begrepp, men vi har inte lyckats finna någon studie där specialpedagoger och speciallärare får resonera fritt kring begreppen fonem, avkodning och språkstörning. I vårt sökande har vi inte heller funnit studier som beskriver hur specialpedagoger/speciallärare identifierar elever med språk- och avkodningssvårigheter. Vilka bakomliggande orsaker de ser till elevernas svårigheter och hur man kan hjälpa elever med språkstörning eller avkodningsproblem. Vi beslöt oss för att själva undersöka frågeställningen.

Litteraturgenomgången är upplagd på följande vis att vi börjar med en begreppsgenomgång där vi förklarar centrala begrepp som ingår i vår studie. Sedan redogörs det för olika språk och utvecklingsteorier/perspektiv.

3.1 Begreppsgenomgång

Som bilaga fyra finner ni en ordlista över förekommande begrepp i studien. Nedan presenteras de mest centrala begreppen.

Att knäcka koden

Rudeberg (1992) skriver att ”knäcka koden” innebär att ”segmentera ord i språkljud och relatera dem till bokstäver” det vill säga att barnet gör om orden till fonem och relaterar dem till grafem (s. 21). I Bjar (2006) kan man utläsa att knäcka den alfabetiska koden innebär att individen har ”automatiserat kopplingen mellan ljud och bokstav i det skrivna ordet” (s. 32).

Språkstörning

Begreppet språkstörning är ett överordnat begrepp som innefattar att man har det svårt med att göra sig förstådd och förstå andra språkligt. Begreppet innefattar avvikelser samt förseningar i språkutvecklingen. Det kan röra sig om att inte hitta orden men också problem med uttal. Det är inte klarlagt vad som orsakar en språkstörning men forskare tror det beror på en kombination av faktorer bl.a. är organisationen av språket påverkad. Det finns de som tror att ett begränsat arbetsminne kan påverka eller skapa en språkstörning. (Neurokognitivt centrum, 2012).

Fonem

”Språkljud som är distinkt, dvs. används i ett språks ljudsystem för att skilja olika betydelser åt.”. Det betyder alltså att om ett ljud i ett ord byts ut mot ett annat ljud i ordet på ett sådant sätt att det bildas ett nytt ord med en annan betydelse, så är de båda ljuden två separata fonem. Som exempel kan vi ta orden *kör* och *rör* som är olika ord med olika betydelse i svenskan, där är alltså k och r olika fonem (Nationalencyklopedin, 2012).

Avkodning

Enligt Hagtvet (2009) behöver man för att kunna läsa en text både avkodning och förståelse. Avkodningen hör ihop med det lästekniska. Man översätter bokstäverna till ljud, från vänster till höger, och sätter ihop dem till ord. Läsning = Avkodning X Förståelse. Formeln är producerad av Hoover & Gough 1990 och handlar om att dechiffrera bokstäverna vilket handlar om att omkoda till ljud och sätta samman ljud till ord, enkelt beskrivet som Avkodning. Att förbinda mening med ord och satser (Förståelse). Till sist gäller det att kombinera Avkodning och Förståelse (s. 8).

3.2 *Språk och utvecklingsteorier/perspektiv*

Här presenteras teorier som har anknytning till barns språkutveckling, samt tidigare forskning kring barns språkutveckling. Vi har kort sammanfattat några olika teorier om barns språkutveckling för att se om våra informanter har någon klar teoretisk utgångspunkt när det gäller sitt sätt att tänka och arbeta med elever. Den tidigare forskningen som finns med är till för att tydliggöra det informanterna talar om samt att öka förståelsen för de svårigheter man kan råka ut för vid språkutvecklingsproblem.

3.2.1 Behavioristisk teori

Arnqvist (1993) skriver om John Watson som grundade denna beteendeteori där han menade att psykologin var en vetenskap av det mänskliga beteendet. I den behavioristiska skolan ligger betoningen starkt på miljöns betydelse för utvecklingen. En viktig utgångspunkt är att vissa stimuli ger vissa givna responser. Vid höga ljud skyddar vi öronen, vid starkt ljus skyddar vi ögonen detta sker reflexmässigt. Människans beteende utvecklas utifrån våra medfödda reflexer och individen är således påverkbar utifrån den miljö han eller hon vistas i. Hur barnet tillägnar sig språket är beroende av hennes inlärd beteende. Genom stimuli och respons ger föräldern positiv feedback till barnet när det uttrycker sig språkligt rätt. Genom att ge barnet ett negativt stimuli i form av ett straff så var det också möjligt att få bort negativt beteende i språket såsom svordomar. Teorin har dock flera brister och kan bl.a. inte förklara hur barn skapar språkliga satser. Barn är i regel mycket frågvisa och aktiva i sin språkinläring och inte alls passiva som endast ger respons på stimuli från andra (s. 24).

3.2.2 Kognitiva teorier

Arnqvist (1993) skriver att Jean Piaget beskriver språket som ett teckensystem utvecklat i ett socialt sammanhang. Den kognitiva utvecklingen styr språket och utvecklingen av de kognitiva färdigheterna är beroende av individens mognad. Den tankemässiga förmågan bestäms av hjärnans utveckling liksom individens möjlighet till handling och det sociala samspelet påverkar utvecklingen. När Piaget tänker på barnet och språket handlar hans tankar mest om hur barnet blir mer och mer socialt. Piaget delar in språket i två delar den ena kallas för egocentrerat språk och det andra för socialiserandespråk. För att det socialiserade språket ska utvecklas måste barnets tankemässiga förmåga utvecklas. Barnet måste utveckla förmågan att inta en annans roll. Språkutvecklingen är således beroende av den kognitiva utvecklingen (s. 30-37).

3.2.3 Sociokulturella perspektivet

Ingestad (2009) redogör för hur det sociokulturella perspektivet har stor vikt i barnens läs- och skrivutveckling. Läsning och skrivning är inte en färdighet vi lär oss genom träning i första hand utan ingår i vårt kommunikationssystem som vi mer eller mindre föds i. Det är genom språket som vi delger varandra erfarenheter och idéer. Ingestad refererar till Vygotskij som benämner det här som ett kollektivt meningsskapande. Det kollektiva meningskapandet handlar om att själv formulera tankar och samtidigt ta del av andras i en ömsesidig process. Vidare skriver Ingestad att vi genom att vara delaktiga i sociala sammanhang får motivation och drivkraft till att utveckla vårt kunnande. Att få upplevelsen av delaktighet utgör grunden för motivation, och bygger på att det finns en kommunikation och att man tillsammans språkar (s. 4).

Arnqvist (1993) skriver att Vygotskij brukar hänföras till den kulturhistoriska skolan. Det kulturhistoriska begreppet vill uppmärksamma att människan inte ska uppfattas eller förstås som en isolerad varelse utan kultur och historia. Man kan alltså inte förstå en individ fullt ut om du inte känner till dennes historiska perspektiv samt dennes kulturella omgivning. Vygotskij menar att språket är verktyget för det mänskliga tänkandets

utveckling. Enligt Vygotskij går utvecklingen från det sociala till det individuella - alltså från det yttre till det inre, på så sätt kan man säga att Vygotskij står i motsättning till Piaget som redogjort för att utvecklingen går från det individuella till det sociala (s. 30-37).

3.2.4 Individualpsykologiskt perspektiv

Liberg (2006) redogör för att man inom det individualpsykologiska perspektivet främst studerar läsning. Skrivandet har man mer eller mindre lagt åt sidan och fokuserat på den enskilda individen och på hur den lär sig läsa istället. Inte nog med det utan man studerar också hur de faktiskt läser efter det att de ”knäckt koden”. I denna forskning inriktar man sig på läsmetoder alltså hur lärs läsning ut på bästa sätt? Olika läsprocesser det vill säga hur läsaren bearbetar texten han/hon läser? Lässtrategier: Vilka lässtrategier använder en individ när den läser? Och till sist stavning: Hur ser det skriftsystem ut som fungerar bäst för en läsare? I tidigare forskning var man oense om vilken läsmetod som var bäst ljudmetoden eller helordsmetoden. På 80-talet enades man om en kompromiss att en kombination mellan båda metoderna är det absolut bästa för en individ som ska lära sig läsa. Att de kommit fram till detta beror på att en läsare går både från delarna, (fonemen till helheten) genom att ljuda sig fram en så kallad bottom-up process (s. 15-17).

Vidare förklarar Arnqvist (1993) att när man använder sig av den indirekta vägen till läsning så avkodar man varje bokstav för sig i ordet, eller så avkodar man enskilda stavelser eller morfem d.v.s. de betydelsebärande enheterna i ordet. Enheterna omkodas till ljudbilder och efter det binds enheterna samman till helheter (även kallat fonologisk syntes) och ordet kan sedan uttalas. Den här strategin används främst vid okända ord och ordbilder. Läsaren går alltså från en fonologisk strategi till en direkt strategi. Arnqvist fortsätter med att förklara den direkta vägen till läsning på följande sätt: man hittar genast sin inre bild av ordet. Lagrat med i ordet finns också en ljudbild och en betydelse av ordet en så kallad top-down process. Det här är en strategi som läsare brukar använda sig av vid kända eller vanliga ord som läsaren känner igen och har mött tidigare (s. 93-94).

Liberg (2006) förklarar att man läser på olika sätt och visar att olika principer för stavning används. Ofta stavas ord ljudenligt alltså som de låter det kallas för en fonologisk princip och att besläktade ord så som snygg och snyggt behåller sin stam oförändrad vilket kallas för en morfologisk princip. Utifrån ett individualpsykologiskt perspektiv ser man läsandet som en perceptionsprocess. Hjärnans syncentrum bearbetar skrivtecken som sedan kablas vidare till talspråkcentrum. Man ser utifrån det individualpsykologiska perspektivet på skrivprocessen som en omvänd läsprocess, d.v.s. att man, när man skriver, börjar i talspråkcentrum och omvandlar ”taltecken” till skrivtecken. Utifrån det individualpsykologiska perspektivet ser man talspråkscentrum som den mentala representationen av språkets grammatik som innehåller alla fyra komponenter alltså fonologi, syntax, fonetik och semantik. Man ser läs- och skrivutvecklingen som en automatisering av den mentala informationsbehandlingen, det är hastigheten och flytet som skiljer en van individs läsande och skrivande från en nybörjares. Om en person har läs- och skrivsvårigheter ser man detta som någon form av störning i denna informationsbehandling (s. 15-17).

3.2.5 Skriftspråkets betydelse

Kullberg (2006) redogör för hur skriftspråkslärandet sker i många former, exempelvis talspråket, kroppsspråket, bildspråket förutom då skrivandet och läsandet. Kullberg menar på att förmågan att kunna läsa och skriva är en social funktion. Barn ingår i sociala samt kollektiva gemenskaper där skriftspråket har en stor betydelse (s. 10).

3.2.6 Den alfabetiska koden, avkodning och ljudning

Carlström (2010) skriver hur avkodning innebär att man tolkar grafem (bokstäverna) och sedan översätter dem till fonem (språkljudet) i den ordning vi läser orden i Sverige, d.v.s. från vänster till höger. Relationen mellan grafem och fonem är en mycket viktig byggsten i att knäcka läskoden (s. 104).

Lundberg (1989) menar på att läsning består av dels avkodning samt av en förståelse (s. 189-192). Avkodning innebär att man knäckt den alfabetiska koden.

I en annan bok av Lundberg (1984) förklarar författaren vikten av att förstå systemet, för att knäcka läskoden, och hur det i sin tur förutsätter en kognitiv-språklig utveckling. Det här uppnår inte alla barnen vid skolstarten. Lundberg redogör också för hur det inte räcker med att kunna uppfatta eller producera det talade språket i viss mån. Det här beror enligt Lundbergs förklaring på att när vi hör ett ord, hör vi inte de grundläggande sekvenserna av de element som tillsammans bygger upp ordet. Lundberg förklarar att vi ”uppfattar resultatet av att språkets fonologiska regler för talproduktion tillämpas på fonemsekvensen.” (s. 32).

3.2.7 Forskning om barns metalingvistiska förmåga

Liberg (2006) skriver att i slutet av 1960-talet började man forska inom en ny gren, metalingvistik kallade man den eftersom den handlade om barns förmåga att tala om språket, att använda sig av ett metaspråkande. Inom denna gren fann man i studie efter studie att elever som hade problem med att tala om språket med största sannolikhet skulle få problem med läs- och skrivinläringen när undervisningen startade i skolan. Den fonologiska medvetenheten var alltså viktig för att man skulle kunna lära sig läsa och skriva utan problem. Inom det individualpsykologiska perspektivet tolkades resultaten som om att om man inte har en fonologisk medvetenhet kan man heller inte göra sig medveten om sin mentala grammatik i hjärnans tal- och språkcentrum. Har man en fonologisk medvetenhet så har man också förmågan att vara medveten om sin mentala grammatik i hjärnans tal- och språkcentrum. Man var dock oense inom dessa forskningsperspektiv om den fonologiska medvetenheten var en följd av läslärande eller en förutsättning för läslärande. Idag tyder forskningen på att dessa interagerar och förstärker varandra. Man har också sett att barn som inte förstår varför man läser och hur det går till att läsa ofta får läs- och skrivsvårigheter. Barn som har en uppfattning om hur man läser och varför man ska läsa kommer troligtvis att klara sig bra. De didaktiska metoderna har inte förändrats nämnvärt under tidens gång mer än att man inte är så hårt uppdelad i ljudmetoden eller helordsmetoden. Det som är nytt kommer från den metalingvistiska forskningen och handlar om barns fonologiska medvetenhet. Att man hjälper barnen att öva upp den fonologiska medvetenheten före eller i samband med barnets första läslärande (s. 17-18).

Även Lundberg (1984) beskriver att läsning av en alfabetisk skrift kräver en metalingvistisk förmåga, vilket innebär att man har en förmåga att rikta uppmärksamheten mot talets form (s. 32). Lundberg redogör även för hur ordavkodning är basen för läsningen, där det inte räcker med att uppfatta en text utan att språkligt tolka texten (s. 67).

Miniscalco (2009) redogör för hur en språklig medvetenhet (metaspråk) är nödvändig för läsinläringen men även andra faktorer blir här avgörande som t.ex. språkförmågan, att känna igen bokstäverna och att ha motivationen. Vidare skriver Miniscalco att det finns ett samband mellan tidiga språkliga svårigheter och senare problem med läsförmågan. Olika riskfaktorer som redogjordes för var vilken typ av språkproblem det handlade om som t.ex. fonologi, morfologi, semantik eller pragmatik. Även begåvningsnivå och övrig utveckling var faktorer som kunde vara avgörande. Svårigheter med fonologin är ofta en bidragande faktor till läs- och skrivsvårigheter, särskilt när det kommer till avkodning och till stavning. (s. 6-7).

3.2.8 Språkstörning/sen språkutveckling

Nettleblatt och Salameh (2007) menar på att i de flesta fall utvecklar små barn sitt språk utan problem och i den takt som omgivningen förväntar sig att man ska. Sedan finns det barn som inte utvecklar sitt språk enligt hur omgivningen anser att man ska. Exempelvis kan det vara så att man har sen eller långsam språkutveckling och då inte säger sina första ord förrän man fyllt två år. Kombinationen av ord/meningar kanske inte sker förrän i förskoleåldern eller ännu senare. När det kommer till uttal vilket också kallas för fonologi brukar man säga att barnet inte ”talar rent”. Faktorer som kan leda till att omgivningen reagerar. Samtidigt som barnet påverkas, då det inte kan göra sig förstådd. Barnet kanske inte heller förstår det språk som talas runt omkring det (s. 14). Det finns en känd etiologisk faktor som kan orsaka språkstörning hos barn och det är ärftlighet. Nettleblatt och Salameh beskriver hur forskning visar att ca 30-40 % av barn med en språkstörning har en nära anhörig som också lider av språkstörning (s. 20).

Arnqvist (1993) beskriver begreppen: Vid fonologiska problem kan barnet uttala språkljudet men barnet har svårt för att rätt använda ljuden. Vid fonetiska svårigheter har barnet svårt för att uttala språkljud, det kan vara ett eller flera språkljud som är svåra. Vidare skriver Arnqvist att språksvårigheter är samma sak som att ha problem med språkljuden. Vi använder oss av språkljuden för att förmedla ett budskap medan språket förmedlar tanken och själva formuleringen av budskapet. Det kan alltså vara så att om man har språksvårigheter så kan man även ha svårigheter med att förstå och formulera sig. Man brukar dela upp dessa svårigheter i tre olika grupper.

- Språkets form - fonologi, morfologi och syntax
- Språkets innehåll - segmentik och ordförråd
- Språkets användning - pragmatik

Fonologiska svårigheter: barnet kan uttala språkljud men har svårt för att rätt använda ljuden.

Morfologiska svårigheter: Barnet har svårt att böja ord men det kan också visa sig genom att barnen har problem med att dela upp orden i mindre enheter.

Syntaktiska svårigheter: Barnen har svårt med de grammatiska reglerna. De har svårigheter med att formulera meningar rätt, de blir ofullständiga hos de yngre barnen medan hos de äldre barnen tolkas inte hela meningen utan det som kommer först i meningen gör man först och sedan det andra. Kan leda till stora frustrationer och konflikter när en förälder ger barnet en instruktion om att de t.ex. Innan du kan se på tv måste du städa ditt rum. När du senare hittar barnet i tv soffan och rummet är ostädad blir du inte glad.

Semantiska svårigheter: Här har barnen problem med ordförståelsen. De vet inte vad orden betyder eller så kan det vara så att de inte vet hur de ska använda sig av orden, i vilket sammanhang.

Pragmatiska svårigheter: Barn med pragmatiska svårigheter har problem med att förstå de regler som ingår i det sociala spelet vid ett samtal. De har svårt att delta i en dialog, de har svårt med turtagning, de kan ha svårt att uppfatta de ickespråkliga yttringarna såsom gester, miner, tonlägen. Barnen använder inte sitt språk för att kommunicera och har svårt att inta en lyssnande position i samtalet. Att samtala med dessa barn blir därför mycket svårt (Arnqvist, 1993, s. 19-22). Det som Arnqvist talar om ovan är främst det som barn drabbas av vid språkstörning eller vid en försenad språkutveckling. Det visar hur komplext språket är eftersom det räcker med att barnet har svårigheter med en del, för att skapa problem i skolarbetet.

3.3 Framgångsrika arbetsmetoder vid språkutvecklingsproblem

Enligt Kullberg (2006) så är allt lekbaserat lärande och även allt undervisningsbaserat lärande språkligt beroende (s. 49). För att få till en bra bokstavsbearbetning så menar Kullberg att barnen ska lära sig bokstäverna genom att använda sig av alla sina sinnen (syn, hörsel, känsel, lukt och smak) och menar på att man kan ljuda bokstaven, bilda den med sin kropp, sjunga en sång med bokstavens ljud, leta upp saker med ord som har bokstaven i sig, skriva bokstaven på olika ställen, måla bilder, leta efter bokstaven och allmänt leka kring bokstaven på olika sätt (s. 13). Kullberg fortsätter och förklarar att genom att ta hjälp av rim, ramsor, rytmer, sånger och lekar utvecklar barnen sin skriftspråkliga medvetenhet och betonar vikten av att kontinuerligt fortsätta genom förskola och grundskola i alla sammanhang det är möjligt (s. 12).

Även Arnqvist (1993) funderar kring språklig stimulans: Hur kan man då stimulera barns språkutveckling? Begreppsbildning och uppbyggandet av ett gott ordförråd är viktigt och det här kan göras genom att t.ex. beskriva saker, arbeta med synonymer (ord med liknande betydelse) och antonymer (ordpar med motsatsord). Att återberätta en kortare saga eller en historia med hjälp av t.ex. Powerpoint eller annat lämpligt datorprogram. Hjälpsedan barnen att återberätta sagan för varandra. Låt eleverna själva göra en saga eller en film som de ska återge när den är visad. Rim och ramsor finns i en mängd barnböcker. Ett alternativ till böcker kan vara övningar som tre ord, två rimmor och ett ord ska bort. För att öka svårighetsgraden kan man öka antalet ord som rimmor. Rimmemory är ett lekfullt sätt att para ihop ord. Uppmärksamhet av ord kan vara ett sätt att flytta fokus från språkets innehåll till språkets form. Genom att ge eleven konkret material och låta eleven få en kloss till varje ord hjälper eleven att se språkets form. Att klappa stavelser är ett sätt att träna barnets förmåga att höra stavelser. Räkna och tävla vems namn har flest stavelser eller vem kommer på det längsta ordet med flest stavelser? Variera genom att stampa stavelser i namn och ord och så vidare. För att uppmärksamma språkljud är ljuda en bra metod. I början är det bra att ljuda väldigt långsamt (s. 126-134).

3.3.1 Bornholmsmodellen

När man arbetar utifrån Bornholmsmodellen så innebär det för eleverna att de får ta en aktiv del i språkets olika områden och delar. Exempel på delar är uppdelning i meningar och ord, eleverna leker med ord som de sätter ihop till nya ord. De jämför långa och korta ord och meningar. Rim och ramsor för att upptäcka ljudstruktur samt innehåll och form i språket. Eleverna får rikta uppmärksamheten mot ljud i lyssnade och koncentration. De arbetar med fonem, delar upp ord i olika stavelser för att aktivt träna det. Eleverna får på ett varierat och roligt sätt lära sig språkets olika delar, stärka den fonologiska medvetenheten, utveckla den alfabetiska principen samt upptäcka och förstå sambandet mellan fonem och grafem. (Bornholmsmodellen, 2012).

3.3.2 Tragetonmetoden

Tragetonmetoden har utarbetas av den norska professorn Arne Trageton som också skrivit en bok *Att skriva till sig läsning* (2005) som syftar till att "visa en totalpedagogik med innehållsrika teman, informellt lärande, estetiska och lekinriktade aktiviteter skapar en bättre kvalitet på inläringen av det egna språket" (s. 7). I ämnet Svenska säger Trageton att språket är både repressivt och produktivt eftersom man använder språket i både tal och skrift och eleverna behöver därför skaffa sig kunskaper både i språket och om språket. Den metalingvistiska förmågan är viktig. Trageton talar om en metaspråklig reflektionskompetens. Den metaspråkliga referenskompetensen ska gälla för alla fyra aspekter. De fem aspekterna är tala, se, lyssna, läsa och skriva (s. 20). Metoden går ut på att skriva sig till läsning och har som utgångspunkt att barnen skriver på datorn. Barnen behöver därmed inte själva forma bokstäverna. Trageton betonar att barnen ska arbeta i par av den anledningen att man lär sig bäst i dialog med andra, och att han anser att elever i

skolan idag arbetar för sällan i grupp. Det ska också vara roligt att skriva på datorn. Tragetons modell är en modell som används i alla ämnen och är ämnesövergripande i och med att man arbetar tematiskt (s. 50).

3.4 Tidig läs- och skrivutvecklingsutbildning genom åren

Ambitionen med arbetet är också att på något vis se om det spelar någon roll för informanternas sätt att arbeta när de gick sin lärarutbildning. Arbetar de på ett visst sätt för att de har det med sig från sin utbildning?

Genom åren har utbildningen i tidig läs- och skrivutveckling skiftat beroende på hur utbildningssystemet för lärare har sett ut. Alatalo (2011) redogör för olika lärarutbildningar i tidig läs- och skrivutveckling genom åren. En folkskollärare har läst centrala områden inom läs- och skrivundervisning för årskurs 3. Innan lågstadielärarytbildningen fanns hade undervisningen i grundläggande läs- och skrivinläring ett starkt fokus för de som då utbildade sig för de yngsta åldrarna. Lågstadielärare lärarutbildningen som kom på 60-talet var mer teori- och forskningsanknutna. Mellanstadieutbildningarna innehöll mycket metodik för svenskämnet men hade fokus på litteratur. När sedan utbildningarna ändrades i slutet av 80 talet läste de blivande lärarna för årskurs 1-7 antingen ma/no eller sv/so i praktiken undervisades elever i alla ämnen. 2001 kom en ny lärarutbildning där man läste till tidigarelärare denna utbildning reviderades 2005. Eftersom alla lärosäten inte erbjöd tidig läs- och skrivutveckling till sina studenter skrevs det in i examensförordningen att alla lärosäten måste erbjuda tidig läs- och skrivinläring I den nya lärarutbildningen som startade 2011 ges studenter som ska undervisa i årskurs 1-3 en bred ämneskompetens med ämnesdjup i läs-, och skrivutveckling (s. 15-16).

4. Metod

För att få svar på våra frågeställningar om hur specialpedagoger, speciallärare resonerar kring elevers språkutveckling valde vi att använda oss av kvalitativa forskningsintervjuer. Denscombe (2009) redogör för olika former av intervjuer där vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer. Denscombe förklarar vidare att semistrukturerade intervjuer går ut på att man har en färdig lista med frågor man ska ställa. Det positiva med semistrukturerade intervjuer är att man som informand kan vara flexibel och låta informanten utveckla sina tankar fritt (s. 234-235). Denna tanke tilltalade oss då man kunde be informanterna utveckla sina resonemang och på så vis få till stånd en djupintervju. En annan anledning till att vi valde metoden är för att den erbjöd tillfällen för informanden att ställa följdfrågor. På det viset anser vi att det fanns en möjlighet att skapa den fördjupade och komplexa bild av informanternas uppfattningar som vi eftersträvade i vår undersökning. Det fanns naturligtvis en del man bör beakta när man arbetar med intervju som metod. Esiasson (2007) beskriver den så kallade intervjuareffekten, det vill säga att jag som informand påverkar de svar jag får av informanten eller hur jag ställer frågorna. Det är viktigt för oss med så öppna frågor som möjligt. Vem jag är, hur jag formulerar frågorna och hur jag reagerar på olika typer av svar kan ha en stor inverkan på resultatet av intervjun (s. 265).

Intervjuerna, syftade till att ta reda på specialpedagogers och speciallärares uppfattningar eller syn på om och hur fonem och läsavkodning hör samman. Vårt huvudsakliga fokus var på ovanstående yrkesgruppers uppfattningar och dess syn på om fonem och läsavkodning hör samman och i så fall hur. Utöver undersökningen valde vi att använda oss av ett jämförande material i form av:

1. relevant forskning
2. styrdokument

Genom att jämföra informanternas resonemang kring fonem och avkodning och om de på något sätt hör samman med vad som står skrivet i Lgr11 och i forskningen undersökte vi likheter och skillnader som eventuellt kunde finnas mellan dessa.

4.1 Urval

Eftersom tiden för studien var mycket begränsad insåg vi att möjligheterna för oss att styra urvalet till något annat än ”yrkesgrupper” som mycket små. Därför valde vi att via personlig kontakt och e-post, skicka ut förfrågningar till specialpedagoger, speciallärare i tre kommuner. Valet föll på en liten kommun, en mellanstor kommun och stadsdelar i en större kommun. Antalet informanter blev sammanlagt sex stycken, fyra specialpedagoger samt två speciallärare. Två av informanterna hade inte någon formell utbildning men deras långa erfarenhet och kunskap gjorde att vi ändå kände att de kunde tillföra kunskaper till vår studie.

4.2 Genomförande av intervjun

Vid arbetets uppstart tog vi kontakt med specialpedagoger/speciallärare på de skolor vi valt ut, via e-post eller personlig kontakt bokades intervjuerna in. Den största anledningen till att det blev just de informanterna det till slut blev, var helt enkelt att vi tog kontakt med ett antal skolor i respektive områden och framställde en förfrågan. Vi räknade med ett visst bortfall i negativa svar och skickade alltså ut förfrågningar till ett större antal slumpvis utvalda skolor. Vi trodde inte ämnet skulle upplevas som särskilt svårt eller känsligt. Vår utgångspunkt var ändå att vår intervju skulle bli ett personligt möte under avslappnade former så långt det var möjligt. Vår upplevelse är att många lätt blir nervösa inför situationer de känner sig tvungna att prestera i, eller där de känner att de vill leverera ett perfekt svar. Vi ville att informanterna med intervjuguiden som stöd skulle kunna resonera ganska fritt kring de olika frågorna. De flesta frågorna var dessutom öppna ställda. Intervjuerna spelades även in för att vi inte skulle gå miste om väsentlig information.

På grund av det långa avståndet mellan oss skribenter så genomfördes intervju ett och två av en person. Intervjuerna tre, fyra, fem och sex genomfördes av två personer varav den ena intervjuade och den andra tog anteckningar. Det här visade sig i efterhand vara ett bra upplägg då vi råkade ut för tekniska missöden med intervju tre och sex vilket ledde till att inspelningarna inte sparades på ett korrekt sätt. Därav har vi inte lika många citat av informanterna tre och sex som av de övriga.

Varje intervju tog i snitt 40 minuter plus tiden före och efter själva intervjun som i våra fall uteslutande genomfördes i specialpedagogernas/speciallärares rum på skolan.

Efter genomförandet av intervjuerna lyssnades de igenom och transkriberades, varje intervju för sig. Ett mycket viktigt men tidsödande arbete. Efter sammanställningen försökte vi sedan hitta svaren på våra frågor. Vi jämförde också svaren med tidigare forskning och de styrdokument som ligger till grund för en pedagogs uppdrag.

4.3 Analys

Vid analysgenomgången sammanställdes intervjuerna fråga för fråga. Vi sammanställde också resultatet från samtliga informanter som deltagit i studien och ställde dem i relation till varandra. Utifrån dessa resultat valdes tre områden ut för att användas i resultatdiskussionen där vi också jämförde resultatet med styrdokument och annan för ämnet relevant litteratur. Tyngdpunkten i sammanställningen låg dock i att vi undersökte och besvarade både våra frågeställningar samt syftet med studien.

4.4 Validitet

Stukat (2011) skriver om begreppet validitet, giltighet. Mäter man det som är tänkt att mätas? (s.133). Intervjuerna genomfördes och syftade till att få fram informanternas syn på sambandet mellan fonemen och avkodningen. Hade informanterna på något sätt påverkats att fråga sin egen uppfattning för att istället försöka tillgodose det informanten tror att vi vill höra? För att få en hög validitet i vår studie så hade vi skrivit en intervjuguide och utgick därmed från samma frågor när vi antingen individuellt eller i par genomförde intervjuerna med informanterna i studien. Frågorna vi valde att använda oss av var öppna och skulle inte leda informanterna, förutom när vi som informanter ställde vissa följdfrågor baserade på de svar vi fick.

4.5 Reliabilitet

Enligt Stukat (2011) så innebär reliabilitet mätnoggrannhet och tillförlitlighet. Vilken kvalitet håller våra mätinstrument för att få fram resultaten (s. 133). Vi var ute och intervjuade personer som dagligen möter den typ av problematik som vi undersökte. Det vi strävade efter i våra intervjuer var dessutom att låta våra informanter resonera så fritt som möjligt kring frågeställningarna, alltså undvek vi så långt som möjligt ledande frågor. Mätinstrumenten i den här studien var vi själva, och vår uppfattning av de svar vi fick från informanterna. Då vi var tre personer som genomförde intervjuerna hade vi även förberett oss med en intervjuguide i vilken vi hade formulerat de frågor vi ville ställa i första hand. Det för att få en så bra reliabilitet som möjligt, då vi var tre som skrev tillsammans och risken för att ha olika sätt att ställa frågorna är stor och i värsta fall kanske inte ens ställer samma frågor utan en gemensam guide. För att öka reliabiliteten ytterligare ett steg användes även inspelningsutrustning för att kunna gå tillbaks och lyssna på intervjun om igen.

4.6 Generaliserbarhet

I Stukat (2011) anges generaliserbarhet som för vem/vilka som resultaten gäller? Är det bara för den specifika gruppen? (s. 133). Vi genomförde vår studie i en mindre skala med informanter som arbetat olika länge inom ämnet och som hade olika grad av kompetens inom ämnet. Då vi har med yrkesverksamma pedagoger som ständigt gör nya erfarenheter, via kompetensutveckling eller elever på skolorna är inte vår studie generaliserbar ens för verksamma speciallärare/specialpedagoger med kunskaper som berör sambandet mellan fonem och avkodning. Olika pedagoger har dels olika stort intresse och dels olika stort behov av fortbildning. Det leder till att deras erfarenheter ändras och vi kanske inte får samma svar vid en andra intervju även om vi ställer exakt samma frågor på exakt samma sätt som vi gjorde i den första intervjun. Görs studien om med samma frågor men med andra informanter så finns en risk för att resultatet kan komma skilja sig från vårt. Studien vi genomfört är därmed inte generaliserbar.

4.7 Etik

Utgångspunkten har varit Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer* (för mer detaljerat se bilaga 3), som gäller för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. De fyra huvudkrav som presenteras här är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Innan materialinsamlingen sattes igång hade vi en diskussion om hur vi på ett rimligt sätt skulle förhålla oss till de etiska principerna. Det vi gjorde innan intervjuerna påbörjas är att via e-post och personlig kontakt informera våra informanter om studiens syfte. Vid intervjutillfället upplyses informanterna muntligt om att de själva bestämmer villkoren för sitt deltagande. De hade rätt att avbryta när de vill samt att de uppgifter de lämnar bara kommer att användas i forskningssyfte. Eftersom det är svårt, för att inte säga omöjligt, att garantera fullständig anonymitet valde vi istället att så långt som möjligt försvåra identifieringen av de inblandade. Att ersätta alla namn med en kod ses här som en självklarhet. Från och med att vi började transkribera intervjuerna ersattes varje personnamn med en kod. På så sätt skulle det utskrivna materialet, om det kom i orätta händer, inte avslöja något om vem som hade intervjuats och varifrån informanterna kom.

5. Resultat

Presentation av skolor och var informanterna befinner sig.

Skola A: Skolan ligger i utkanten av en liten kommun. Det är en F-9 skola med mellan 500 och 600 elever. Skolan har ett elevhälsoteam (EHT) där det ingår två skolsköterskor, en kurator en psykolog, två specialpedagoger samt rektor. Arbetslag kopplas in vid behov. Logopederna finns inte på skolan men på logopedmottagningen finns det en hälsofrämjande logoped som samverkar med skolorna på remiss. Denna logoped återkopplar också till Specialpedagog och arbetslag och kommer med förslag på åtgärder som också kan skrivas in i elevernas åtgärdsprogram. Speciallärare som arbetar ute i klasserna vid behov finns inte längre vilket många klasslärare sörjer, nu är det bara elever med åtgärdsprogram som får stödundervisning. På skola A arbetar en speciallärare som är informant ett, samt en specialpedagog som är informant två.

Informant ett tog folkskolläraryxamen 1969, har byggt på sin utbildning med en mängd kurser bland annat Grundläggande läs- och skrivinlärning på universitetsnivå. Informant två är lågstadielärare med påbyggnadsutbildning till specialpedagog båda utbildningarna på universitetsnivå. Arbetat som specialpedagog i 6,5 år.

Skola B är en skola med ca 240 elever från förskoleklass upp till femteklass. Skolan är belägen i en stadsdel i en större kommun. Skolan är mångkulturell med många olika etniska tillhörigheter. Skolan är inriktad mot att möta eleverna utifrån deras behov och förutsättningar. Skolan har en specialpedagog, och ett elevhälsoteam med rektor, specialpedagog, sjuksyster, kurator och psykolog som kopplas in om det behövs. På skola B arbetar en specialpedagog som är informant tre. Informant tre tog sin specialpedagogexamen i slutet av 1990/början av 2000.

Skola C är en skola med ca 144 elever från förskoleklass till femteklass. Skolan är belägen i en stadsdel i en större kommun. Ungefär hälften av skolans elever har annat etniskt ursprung än svenska. Skolan arbetar efter ett helhetsperspektiv och samverka mellan hem och skola är av stor vikt. Skolan har en specialpedagog, som även hjälper till på andra skolor. Skolan har även ett elevhälsoteam med rektor, specialpedagog, sjuksköterska, kurator och psykolog som stöd för elever och arbetslag. Skolans specialpedagog är informant fyra. Informant fyra tog sin specialpedagogexamen 2002.

Skola D är en skola med ca 220 elever från förskoleklass till femteklass. Skolan är belägen i en stadsdel i en större kommun. Skolan har specialklasser för elever från årskurs 1-9 med diagnosen Autism eller Asbergers syndrom. Skolan är en skola anpassad för alla åldrar. Skolan är en mångfaldsskola med många olika etniciteter. Skolan har en specialpedagog på 90 %. Skolan har ett elevhälsoteam. Skolans specialpedagog är informant fem. Informant fem tog sin specialpedagogexamen 2006, och har en lågstadieläraryxamen i botten från 1983.

Skola E är en liten skola med mellan 160-180 elever från förskoleklass till femteklass. Skolan är belägen i mellanstor kommun. Skolan är en etniskt homogen skola. Skolan har ett elevhälsoteam som kommer dit. Skolans speciallärare är informant sex. Informant sex har ingen formell speciallärarutbildning, men i hennes lågstadieläraryxamen från 1970 ingick det mycket läs- och skrivinlärning.

Vi har valt att lägga upp resultatdelen på följande sätt: Informanternas redogörelser ställs i relation till relevant forskning och styrdokument, för att förtydliga informanternas resonemang kring frågeställningarna.

5.1 Fonem och avkodning, hur hör de samman?

Gemensamt för alla informanter är förklaringarna till begreppet avkodning. Svaret var entydigt även om informanterna beskrev begreppet med olika ord så var innebörden den samma. Informanterna är överens om att det handlar om att identifiera enskilda fonem och förstå att ett fonem motsvaras av ett grafem och genom det få ihop ord. Informanterna använder sig av olika språkliga nivåer, en informant använde sig exempelvis av ett avancerat yrkesspråk. Här följer några av informanternas tankar kring avkodning:

...Man kan se bokstäverna och läsa ett ord, koda av varje ljud eller bokstav... (Informant 1).

Koppla ihop en bokstav med dess ljud detta kallas för att ljuda. Avkodning är när man kopplar ihop bokstav och ljud och får ihop ord. När man tränat och fått upp läshastigheten kodar man av hela sekvenser. (Informant 2).

Ha en förmåga att identifiera ljud, segment samt syntes... (Informant 3).

En teknik om hur man sätter ihop bokstäver till ord. Hur man gör helt enkelt, att man förstår ett en bokstav motsvarar ett ljud. (Informant 4).

Någon som kan ha svårt att uttrycka sig, kanske svårt och svårt med begreppen men som ändå då kan läsa sig till och ändå förstå det man läser, eller som kanske inte har ljuden men ändå kan förstå vad man läser och ändå läsa såpass förståeligt med innehåll. (Informant 5).

Informanterna är överens om att begreppet avkodning handlar om att man har en förståelse för att en bokstav motsvaras av ett ljud. Hur benämner kända språkforskare begreppet avkodning?

Carlström (2010) skriver hur avkodning innebär att man tolkar grafem (bokstäverna) och sedan översätter dem till fonem (språkljudet) i den ordning vi läser orden i Sverige, d.v.s. från vänster till höger. Relationen mellan grafem och fonem är en mycket viktig byggsten i att knäcka läskoden (s. 104). Även Lundberg (1989) redogör för hur läsning består av dels avkodning samt av en förståelse (s. 189-192). Avkodning innebär att man knäckt den alfabetiska koden. Lundberg (1984) förklarar också vikten av att förstå systemet, för att knäcka läskoden, och hur det i sin tur förutsätter en kognitiv-språklig utveckling (s. 32).

I centralt innehåll för svenska, årskurs 1-3 (Skolverket, 2011) kan man läsa att eleverna ska efter årskurs 3 ha skaffat sig:

“Lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll. /.../ Alfabetet och alfabetisk ordning. /.../ sambandet mellan ljud och bokstav.” (s. 223).

Skolverket (2011) talar inte om begreppet avkodnings betydelse eller hur fonem och avkodning hänger samman det man kan se är att eleven i årskurs 3 bland annat ska förstå sambandet mellan ljud och bokstav.

För de elever som har svårigheter att lära sig läsa kan en metod som Tragetonmetoden fungera bra. Vilken informant tre och fyra använder sig av, där eleverna skriver till sig läsning.

Det brukar också fungera väldigt bra om man jobbar med läsa sig till eller skriva sig till läsning...med Tragetonmetoden då. (Informant 4).

När man skriver sig till läsning använder man sig av fonem för att identifiera ljuden och avkodningen för att läsa det skrivna ordet. Läsning är enligt informant sex avkodning och förståelse och informanten hänvisar uttrycket till Lundberg. Vidare förklarar informant sex att en förklaring till ett samband mellan avkodning och fonem kan vara där elever har svårigheter med initialljuden och ljudsegmenteringen och förklarar vidare:

Att lära sig läsa är ett hantverk. (Informant 6).

Informanten menar på att man inte ska sjabbla bort det här med läsning utan låta det ta tid. Att kunna koppla ihop ljuden och bokstäverna för att se och kunna förstå.

I ämnet Svenska säger Trageton (2005) att språket är både repressivt och produktivt eftersom man använder språket i både tal och skrift och eleverna behöver därför skaffa sig kunskaper både i språket och om språket. Den metalingvistiska förmågan är viktig. Trageton talar om en metaspråklig reflektionskompetens. Den metaspråkliga referenskompetensen ska gälla för alla fem aspekter. De fem aspekterna är tala, se, lyssna, läsa och skriva (s. 20).

Skolverket (2011), i det centrala innehållet för svenska, årskurs 1-3 kan man läsa att elever ska efter årskurs 3 behärska handstil och att skriva på dator (s. 223). Skolverket (2011) talar inte om metoder.

5.2 Hur identifierar specialpedagoger/speciellärare elever med språkstörningar?

Alla informanter var eniga om att begreppet språkstörning är ett stort och vitt begrepp med många olika nivåer. Därför beskrevs också begreppet på olika sätt och olika utförligt beroende på vilken informant som talade.

Det kan man ju identifiera på många sätt, det kan vara ett talfel att man inte kan uttala vissa ljud eller så. Det kan också vara stämning, jag vet inte riktigt det är ett väldigt vitt begrepp språkstörning. (Informant 1).

En annan informant hänvisade till den hälsofrämjande logopeden och en språkstörning på flera nivåer.

Alltså språkstörning handlar ju om att kunna förstå och tolka, och det gäller att kunna förmedla sin tanke ut i språk. Så förstå vad någon annan säger och tolka det. Tolka begrepp, tolka grammatik, tolka ord men också att kunna uttrycka sin tanke... Sedan finns ju det här med uttal också i språkstörning. Barnen kan ha svårt att uttala ord, men de kan också ha svårt att uppfatta fonem och då blir det ju svårt att förstå. Sedan finns ju delen av språk som handlar om att samspela och förstå samspel. Det ligger också i begreppet språkstörning att en del barn har svårigheter med att förstå det språkliga samspelet. (Informant 2).

Vidare förklarade informanterna på olika sätt hur de identifierar elever med språkstörningar på följande sätt:

Eleven har problem med uttal, att eleven inte kan göra fullständiga meningar samt om barnen stammar. (Informant 3).

En annan förklaring till hur elever med språkstörning kan identifieras:

Det kan vara någon bit som saknas väldigt, man har inte till exempel förståelsen eller man kan inte uttrycka sig. (Informant 5).

Enligt informant sex kan språkstörning handla om problem med R och S-ljudet när man läspar. Om man har ett begränsat ordförråd är det en annan orsak som informant sex ser. Hon menar vidare på att man kan ha svårigheter med att uttala sig grammatiskt rätt. Elever med språkstörningar kan ha svårt att göra sig förstådda samt att de kan behöva tydlighet. Informanterna två, fyra och sex angav att de kan identifiera en elev med språkstörningar genom att exempelvis, när en elev kan ha svårt att följa instruktioner.

Liknande svar fanns hos informanterna ett till fyra om en elev inte kan uttrycka sin tanke kan också det vara ett tecken för språkstörning.

Samtliga informanter var också överens om att de inte själva utredde en språkstörning utan de remitterades vidare till logoped. Informant ett och tre använder inte begreppet språkstörning eftersom de menar på att begreppet är för brett. Informant två menar på att det är en specialistnivå att sätta en diagnos som språkstörning. Informanterna var även överens om att pedagogerna kommer till informanterna om de misstänker att en elev har en problematik, så utför informanterna diverse test och remitterar till logoped om det behövs. Samtliga var också överens om att vid misstanke om svårigheter hos eleven kommer pedagogerna med sin oro, informanterna utför diverse test och remitterar vidare till logoped vid behov.

Forskare och organisationer redogör för begreppet där de överensstämmer med informanternas redogörelser.

Neurokognitivt centrum beskriver begreppet språkstörning ungefär som informanterna gör.

Språkstörning är ett överordnat begrepp som innefattar både försening och avvikelser i språkutvecklingen och som kan yttra sig på många olika sätt. (Neurokognitivt centrum, 2012).

Även det som Arnqvist (1993) anger överensstämmer med informanternas syn på språkstörning. Han beskriver språkstörning i tre olika språkliga grupper; form, innehåll och användning. Det kan vara språkljud som är svåra men det kan också vara så att om man har språksvårigheter kan man ha svårt att förstå och formulera sig (s. 19-22).

Skolverket (2011) talar inte om språkstörning.

5.3 Hur identifierar specialpedagoger/speciallärare elever med avkodningssvårigheter?

För att identifiera elever med avkodningssvårigheter använder sig informanterna ett till fyra samt sex av screening. Screening innebär att specialpedagogerna/speciallärarna genom olika tester kontinuerligt kartlägger elevers kunskaper och utvecklingsnivå. Genom att kontinuerligt screena eleverna från förskoleklass upp till åk 2 kunna identifiera och fånga upp elever med avkodningssvårigheter så tidigt som möjligt. Informant fem förklarade att eleverna såvitt hon visste, så screenades inte eleverna, utan personalen i klasserna kontaktar specialpedagogen om oro uppstår.

Man ser ju då att ett barn har utvecklats i sin läsning, och ser man att det tar stopp där... lärarna ser att det tar stopp... att det inte går som vi tänkt, då går ju jag in som specialpedagog med mer specifika tester för att se vad som är svårt. (Informant 2, ang. LUS.).

Gemensamt för alla informanter var att klasslärarna kontaktar informanterna om de misstänker något, informanterna testar, observerar och ger klasslärarna förslag på åtgärder om det behövs i form av ett åtgärdsprogram.

Informant tre och sex talar om ljud. Informant sex förklarar att, när elever inte har den fonologiska medvetenheten kan eleverna ha svårigheter med initialljuden och ljudsegmentering.

Avkodning handlar om att ha en förmåga att identifiera ljud, segment samt syntes, i lekform. (Informant 3).

Informant tre anger att det är på det här sättet specialpedagogerna försöker att arbeta på. En svårighet med avkodningen är om eleven har svårt att uppfatta fonem, och inte kan koppla ihop varje bokstav med ett ljud.

Enligt forskningen ska man för att inte ha problem med avkodningen förstå att en bokstav motsvaras av ett ljud. Det kräver som forskningen anger att kunna avkoda och förstå det som avläses.

Hagvet (2009) anger att för att kunna läsa en text behöver man ha både avkodning och en förståelse. Man översätter bokstäverna till ljud, från vänster till höger, och sätter ihop dem till ord. Det här ger formeln Läsning = Avkodning X Förståelse (s. 8).

Rudeberg (1992) anger en liknelse med informant tre att "knäcka koden" innebär att "segmentera ord i språkljud och relatera dem till bokstäver" (s. 21) det vill säga att barnet gör om orden till fonem och relaterar dem till grafem. Även Bjar (2006) anger en liknande förklaring som innebär att knäcka den alfabetiska koden handlar om att individen har "automatiserat kopplingen mellan ljud och bokstav i det skrivna ordet" (s. 32).

Skolverket anger i Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fridshemmet 2011 står det skrivet i kursplanen för svenska att Lgr11 klargör det centrala innehållet att elever inom årskurserna 1-3 ska lära sig att se samband mellan ljud och bokstav. Det här är särskilt viktigt att eleverna behärskar när de påbörjar sin läsutveckling.

Informanternas upprättande av åtgärdsprogram för att ge eleverna stöd efter förutsättningar och behov överensstämmer med vad som är skrivet enligt Skolverket (2011).

"Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov./.../ Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov" (s. 8).

5.4 Vilka orsaker ser specialpedagogerna/speciallärarna till avkodningsproblem?

Att det är en komplex process att lära sig läsa visar informanternas orsaker till att elever får avkodningsproblem. Det var många olika orsaker som kom upp.

Tre av de tillfrågade informanterna ett, tre samt fyra ansåg att dyslexi kunde vara en orsak till att eleverna får svårigheter med avkodningen.

Dyslexi och läs och skrivsvårigheter kan ibland vara ärftliga. (Informant 1).

Informant sex och tre och ett talade också om ärftliga faktorer. Men det fanns många fler faktorer som togs upp informant sex talade om orsaker som modersmålet, eller elever som inte har den fonologiska medvetenheten nämndes också liksom en försenad språkutveckling eller en språkstörning. Även brister i undervisningen nämndes av flera informanter som en orsak till att elever får problem med avkodningen

Språket, kulturen, miljön samt skolans verksamhet kan spela stor roll till varför elever får dessa svårigheter (Informant 3).

Informant tre ansåg vidare att andra orsaker kunde vara olika trauman. En av informanterna hade en mängd olika förklaringar till varför elever får svårigheter med avkodningen.

... utvecklingstörning, koncentrationssvårigheter, arbetsminne, undervisningen, svagt språk, modersmål och dyslexi. (Informant 4).

Dock var alla informanter rörande överens och angav hemmets betydelse som orsak, att eleverna inte får tillräckligt mycket stimulans hemma, och barnen växer upp i ett icke läsande hem.

En orsak som ingen annan nämnde var:

...synen kan ju spela in också om man inte ser tillräckligt bra. (Informant 5).

Andra orsaker som nämndes var visuella svårigheter, koncentrationen, arbetsminnet, osäkerhet på språkljuden och metakognition, att eleverna lär sig tala om sin läsprocess och att skolan talar om läsprocessen.

Det talades också om vikten av metakognition, att eleverna lär sig tala om sin läsprocess och att pedagogerna i skolan talar om läsprocessen.

Man behöver prata med eleverna om det här. Om vad det är att läsa, och att det kan ta tid, och att det är viktigt att man som pedagog pumpar på med det som ändå är lustfyllt. Peppa eleverna så de inte tappar sugen. (Informant 2).

När det gäller att spara på arbetsminnet som informant fyra och fem var inne på finns en överensstämmelse hos forskningen med Arnqvist (1993) som menar på att när man använder sig av den direkta vägen till läsning att hittar man genast sin inre bild av ordet. Lagrat med ordet finns också en ljudbild och en betydelse av ordet. Den här strategin brukar läsare använda sig av vid kända eller vanliga ord som läsaren känner igen och har mött tidigare (s. 93-94). På det här sätter överensstämmelse Arnqvist med informant fyra och fem och kan därmed spara på arbetsminnet. Vidare finns en liknelse mellan informant två om metakognition och Liberg (2006) som skriver om att metalingvistik och det handlar om barns förmåga att tala om språket, att använda sig av ett metaspråkande. Inom denna gren fann man i studie efter studie att elever som hade problem med att tala om språket med största sannolikhet skulle få problem med läs- och skriv inläringen när undervisningen startade i skolan. Den fonologiska medvetenheten är därmed viktig för att man skulle kunna lära sig läsa och skriva utan problem (s. 17-18).

Skolverket (2011) talar inte om orsaker till avkodningsproblem.

5.5 Vilka orsaker ser specialpedagoger/speciallärare till språkutvecklingsproblem?

När informanterna fick resonera kring orsaker som kan ge språkutvecklingsproblem talade de även här om många olika orsaker. Tre av de tillfrågade informanterna ett, tre och fyra ansåg att dyslexi kunde vara orsak till att eleverna får svårigheter med språkutvecklingen. Tre av informanterna ansåg att det kunde bero på brister i verksamheten, här främst i förskolans verksamhet och uttrycks här av en informant:

Det kan ju också handla om grupper av barn som får svårt med språkutveckling eller läsavkodning och då handlar det om brist i undervisning. Det är ju också en orsak. (Informant 2).

Det första informant fyra misstänker om en elev får problem med språkutvecklingen är hörseln, även informant fem har med detta som en orsak.

Det kan dels vara miljön, runtomkring, här eller hemma eller både och. Det kan vara hörseln som är nedsatt som gör att man tappar väldigt mycket. Det kan ju också vara en koncentrationssvårighet så att du inte hör och ser vad andra säger och inte förstår det. (Informant 5).

Informant två till sex talar om brister i stimulansen i hemmet eller om språkfattiga hem övriga orsaker som informant fem nämnde var att det kunde ha med minnet att göra, att komma ihåg vad någon sagt för att kunna upprepa det.

Informant fyra, fem och sex talar bland annat om att modersmål kan vara en faktor som ger språkutvecklingsproblem.

Informant fyra pratar också om brist på kommunikationen mellan barn och föräldrar och menar på att en del föräldrar ger sina barn korta kommandon som t.ex. sitt, kom hit osv. Hon menar på att det är okunskap hos föräldrarna.

De är inte medvetna av att brist på kommunikation blir en brist när de blir äldre... /.../...pratar till och inte med barnen. (Informant 4).

Informant fyra talar om föräldrar som talar till och inte med sina barn och informant sex talar om att alla barn inte har den fonetiska medvetenheten. Alla informanters resonemang överensstämmer med Miniscalcos resonemang. Miniscalco (2009) ser ett samband mellan språksvårigheter i tidig ålder och att man i skolstarten får problem med läsningen senare (s.6-7). Att barn inte har den fonologiska medvetenheten var en förklaring som informant sex angav som orsak liksom språkstörning. Informant ett, tre och sex var inne på att ärftlighet kan vara en orsak då talar de främst om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter. Informant tre nämnde även trauma som en orsak medan informant två resonerar om att det oftast inte är en sak som gör att en elev inte lär sig utan det kan vara många olika faktorer som spelar in. Hon menar på att ibland kan man få gå tillbaka i elevens bakgrund för att kunna ta in hela bilden.

Tre av informanterna ansåg att ärftlighet kan vara en orsak till att elever får problem med språkutvecklingen, vilket visar på en överensstämmelse med vad Nettlebladt och Salameh (2007) som menar på att ärftlighet är en känd etiologisk faktor som kan orsaka språkstörningar (s. 14). Eftersom informanterna angav ärftlighet som orsak till språkutvecklingsproblem kan liknelsen finnas mellan informant och forskning trots att Nettlebladt och Salameh använder sig av språkstörningsbegreppet.

Om man som informant ett, tre och sex är inne på dyslexi och ärftliga orsaker till språkutvecklingsproblem kan det individualpsykologiska perspektivet passa in.

Utifrån individualpsykologiskt perspektiv menar Liberg (2006) på att man ser talspråkscentrum i hjärnan som den mentala representationen av språkets grammatik. Talspråkscentrum innehåller alla fyra komponenter alltså fonologi, syntax, fonetik och semantik. Man ser läs- och skrivutvecklingen som en automatisering av den mentala informationsbehandlingen. Det är hastigheten och flytet som skiljer en van individs läsande och skrivande från en nybörjares. Om en person har läs- och skrivsvårigheter ser man det som någon form av störning i denna informationsbehandling (s. 15-17).

Om man som tre av informanterna är inne på verksamheten och brister i undervisningen passar Alatalos (2011) studie in som påvisar lärarnas kompetens och utbildningarna som getts av universitet och högskolor i tidig läs- och skrivutveckling över tid (s. 15-16).

Skolverket (2011) talar inte om orsaker till språkutvecklingsproblem.

5.6 Hur kan man hjälpa elever med språkstörningsproblem?

När en språkstörning har identifierats hos en elev sätts någon form av stöd och hjälp in för att underlätta för eleven. Alla informanter var överens om begreppet språkstörning, men hade lite olika sätt att förklara begreppet på och metoder att hjälpa eleverna med.

Informanterna två, tre och fyra talade om hur viktigt det är att arbeta med bildstöd på olika sätt och informant fyra anger att:

Om en elev har en språkstörning skrivs ett åtgärdsprogram där eleven får bildstöd efter behov /.../ vuxna ska prata tydligt, dom ska använda korta meningar, man ska titta på barnet när man pratar, prata färdigt att man ska vara konkret och tydlig, prata sakta, visa med kroppen och gester sitt ned, kom hit... /.../ ...det med stimulansen rim och ramsor, åh lek och spel som tränar språket. (Informant 4).

Informant två, fem och sex var eniga om att åtgärderna främst ska ske inom klassrummet och

...riktar aktiviteten, man kanske gör lite mindre grupper så att man har större chans att svara och uttrycka sig om de vill. (Informant 5).

Informant sex avhjälpes också i första hand i klassen. Antingen går informant sex in som stöd i klassen, eller ger stöd till läraren. Om informant sex bedömer att mer hjälp kan behövas kopplas elevhälsoteamet in, och eventuellt därefter till stödenheten inom kommunen. Om eleverna har svårt att ta instruktioner sker stöd i form av träning inom området. Likaså gör informant två, hon arbetar också mycket med klasslärarna och lösningar i klassrummet.

I bland handlar det ju om anpassning av material eller avgränsning av mängd eller tydliggörande av instruktioner och det klarar ju ofta lärare att göra på gruppnivå. (Informant 2).

Informant ett vill arbeta med eleverna en och en för att få kvalitet på arbetet. Informant tre anger att det är viktigt gällande åtgärdsplanen att:

Målen är korta och lätta att följa upp. (Informant 3).

Informanternas svar på vilka åtgärder de sätter in för att hjälpa elever med språkstörning liknar vad Kullberg (2006) anger som stöd för att eleverna ska utveckla sin språkliga medvetenhet. Kullberg menar på att man ska ta hjälp av rim, ramsor, rytm, sång och lek (s. 12). Gemensamt mellan Kullberg och informanterna är att det här ska fortsätta kontinuerligt genom skolan i de sammanhang det är möjligt.

Informanterna gav alla en mängd förslag på övningar och metoder man kan använda sig av för att ge elever en språklig stimulans. Överensstämmelser syns med vad Kullberg och Arnqvist resonerat kring för att utveckla elevers språkutveckling. Skolverket (2011) har reglerat i sig att de elever som av någon anledning får problem med sin språkutveckling ska stöttas samt att skolan är skyldig att stötta eleverna i deras problematik: "Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov./.../ Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov" (s. 8) .

Tragetometoden används av informanterna tre och fyra och här kan eleverna träna sig inom de svårigheter den har oavsett om det är genom bildstöd eller bokstavsbearbetning.

Skolverket (2011) har reglerat att elever ska lära sig att använda sig av olika medier och att de ska kunna använda datorn som verktyg. "Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier." (s. 222).

5.7 Hur kan man hjälpa elever med avkodningsproblem?

På frågan hur man kan hjälpa barn med avkodningsproblem svarade informant ett att:

Gången är densamma som vid språkstörning, klassläraren pratar med specialpedagogen som gör en del tester sedan blir det åtgärdsprogram och eventuell stödundervisning. (Informant 1).

Informanterna ett till fyra samt sex upprättade åtgärdsprogram om en elev inte förväntas uppnå målen. De tillfrågade informanterna tre och fyra samtalar mycket med hemmet och i åtgärdsprogrammen skriver man mycket åtgärder på de vuxna, både föräldrar och personal på skolan.

Då samtalar skolan med hemmet, och upprättar om det behövs en åtgärdsplan, där ansvarsfördelningen är fördelad mellan föräldrar och skola. Att hjälpas åt är viktigt. Viktigt är att målen är korta och lätta att följa upp... Det är viktigt att få med föräldrarna på vägen. (Informant 3).

Informanterna tre och fyra menar på att ansvaret ska läggas på skolan och på föräldrarna, inte på barnet. Det här kan ställas i relation till informanterna ett och två som förklarar för föräldrarna hur viktiga de är för barnens läs- och skriv utveckling och att de kan hjälpa sina barn mycket. Informant två säger att målet är att komma dit hän att eleverna läser för nöjes skull.

Vägen dit är olika lång för olika barn. Vissa barn blir besvikna och frustrerade på sig själva om de inte kommer dit, de förstår inte vad som är svårt. (Informant 2).

Då gäller det enligt informant två att peppa eleverna och lyssna på dem ofta, växelläsning och högläsning kan också vara metoder att ta till. Har man svårigheter med avkodning men är utan språkproblem så har man stor hjälp av att få texter upplästa med hjälp av Daisy och liknande hjälpmedel. Informant sex tillförde en metod som ingen av de övriga informanterna nämnde. Om elever har problem med avkodningen går informant sex tillbaka och kollar vad eleven kan och vad den behöver stödet i. Exempelvis om eleven ljudar och blir fast i ljudandet, så tränar informant sex eleven för att den ska automatisera det. Genom att automatisera menar informant sex på att man sparar på arbetsminnet.

Viktigt är att man ger eleven både tid och stimulans på dess nivå. (Informant 6).

Samtliga av informanterna ett till fyra ansåg att det var viktigt att arbeta tydligt, och att vara konkreta, t.ex. använder informant tre ett datorprogram som tränar eleverna i att koppla bild till ljud och ljud till bild. Bildstöd på olika sätt nämndes av informanterna två, tre och fyra som viktig del i att hjälpa eleverna. Att läsa böcker, bildsekvenser på datorn, bilderböcker med mera är material som samtliga informanter på skolorna använder sig av och som ska öka den språkliga medvetenheten hos eleverna. Bornholmsmodellen har visat sig vara en bra metod för att öva upp den språkliga medvetenheten hos eleverna och informant tre till sex använde sig av denna modell.

Informant fyra anger att:

Om en elev har en språkstörning skrivs ett åtgärdsprogram där eleven får bildstöd efter behov. (Informant 4).

Informanten förklarade att samma sak sker om eleven hade problem med avkodningen. Att sätta ord på det man gör är viktigt menar informanterna ett till fyra. Informant fyra menar vidare på att det är viktigt att individanpassa undervisningen efter behoven, varav att man får bildstöd efter vilka behov man har. Tragetonmetoden har visat sig bra för de elever som behöver lägga mycket fokus på själva språket och inte riktigt klarar av att både forma bokstäver med pennan och fokusera på språket samtidigt. Informant tre och fyra använde sig av Tragetonmetoden. Informant fem anger att hon i första hand avhjälpes inom klassen eller gruppen. Hon menar på att man:

...riktar aktiviteterna, man kanske gör lite mindre grupper så att man har större chans att svara och uttrycka sig om de vill. (Informant 5).

Om man är fler än en personal i klassen kan en lärare någon gång sitta ned med eleven med exempelvis rimlekar, meningsbyggande spel. Specialpedagogen kan även komma in och jobba med eleven. Informant två säger också att hon tror att den pedagog som är mest framgångsrik med att lära elever att läsa och skriva är den pedagog som har en variation av metoder i sin undervisning.

Informant fyra förklarade hur man ska arbeta tydligt och visa konkret utöver lek och spel hur man kan träna språket. Här passar Kullberg och Arnqvist in med sina tankar om hur man kan utveckla elevers språkutveckling. Deras tankar stämmer överens med både Bornholmsmodellen och informanternas egna åtgärder.

Tragetonmetoden bör också nämnas här då informanterna tre och fyra använder sig av den, och genom den lär sig eleverna att skriva sig till läsning. Informanterna förklarade hur de arbetar i par och hur datorn ska vara ett roligt verktyg att arbeta med.

Enligt Skolverket (2011) är det angivet att: "Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier." (s. 222).

5.8 Sammanfattning av informanternas redogörelser

Vi har använt oss av semistrukturerade intervjuer som metod och gjort en kvalitativ studie kring speciallärares och specialpedagogers tankar och resonemang kring olika begrepp. Informanterna har fritt fått resonera kring avkodning, språkutveckling, språkstörning, att knäcka den alfabetiska koden, hur språkljuden och avkodningen hänger samman samt problematik kring läs- och skrivinlärning. Alla våra informanter har varit samstämmiga i att beskriva de olika begrepp som vi frågade efter, dock har de uttryckt sig på flera olika sätt men de har haft samma innebörd i själva begrepps betydelsen. Vad gäller arbetsmetoder så har de skiftat lite beroende på förutsättningar och arbetsrutiner. Alla informanter utom en nämnde att åtgärder sker via åtgärdsprogram, medan en informant redogjorde för hur åtgärderna gjordes. Ingen av informanterna gjorde språkstörningsutredningar själva utan det remitterades vidare till logopedmottagningen eftersom det ansågs vara ett stort och vitt begrepp med många olika dimensioner. Att sätta diagnos språkstörning ansågs av informanterna vara på specialistnivå. Åtgärderna som de använde på skolorna stämde ganska väl överens. Det var flera skolor som använde sig av Bornholmsmodellen och ett par som använde sig av Tragetonmetoden för att hjälpa eleverna. Nästan samtliga informanter talade om lekens betydelse och ansåg att rim, ramsor, spel och lekar främjar språkutvecklingen.

Samtliga informanter nämnde också vikten av att läsa högt för barn. Informanterna kom också med förslag på hur man kan arbeta med elever som har svårigheter med sin språkutveckling i klassrummet och på gruppnivå genom att vara tydlig, konkret samt att arbeta med olika typer av material.

6. Diskussion

Diskussionen är uppdelad i två delar, en metoddiskussion och en resultatdiskussion. I metoddiskussion diskuterar vi för- och nackdelar med vår valda metod, och försöker tydliggöra vad som gick bra/mindre bra och varför. I resultatdiskussionen har vi plockat ut några områden vi anser står ut och diskuterar dem utifrån oss själva och relevant forskning samt även Lgr11.

6.1 Metoddiskussion

Något vi märkte i den metod vi valde att använda oss av var svårigheten att få ihop tillräckligt med informanter att medverka i vår studie. Informanterna ett till fyra var lätta att få ihop då det var skolor vi hade anknytning till, men att sen få ihop fler informanter till vår studie visade sig svårare än vi trott. Trots att vi skickade ut en mängd förfrågningar till olika skolor så svarade bara ett fåtal på våra förfrågningar, och ännu färre kunde tänka sig att medverka. Många av de tillfrågade tog tid på sig att svara och många svarade inte alls. Det lärde oss att i framtiden om vi gör någon liknande studie så skickar vi ut flera förfrågningar direkt, istället för några då och då. Nu löste det sig för oss genom att vi fick in två extra specialpedagoger/speciallärare mot slutet som kunde tänka sig att medverka och att vi snabbt sammanställde och skrev in dem i vårt resultat och i vår diskussionsdel. Samtliga intervjuer är inspelade. Intervju tre till sex är gjorda av två personer som både antecknade och spelade in det informanterna sade under intervjun. Gällande intervjuerna med informant tre och sex fick vi tekniska problem, så där har vi bara kunnat använda oss av anteckningarna. Vilket är anledningen till att det inte är så många citat från de intervjuerna.

Tidsaspekten kan vara en orsak till att många av de tillfrågade informanterna valde att inte medverka i studien. En annan trolig förklaring kan vara att de tillfrågade valde att inte medverka då ämnet inte låg inom deras intresseområde eller att de helt enkelt inte kände för att medverka i en studie som ligger utanför deras egentliga arbetsuppgifter. Hög arbetsbelastning är också en faktor att ta med i beräkningen med tanke på att det är nationellaprovttider samt mitterminskonferenser utöver specialpedagogernas ordinarie arbetsuppgifter. Orsakerna kan bara spekuleras i och vi pekar inte ut en specifik orsak.

En annan sak vi uppmärksammade genom vår studie var hur lätt det är att råka styra informanterna in på något spår. Eller låta sig själv ledas iväg av informanterna när de resonerar fritt kring en fråga. De semistrukturerade intervjuer vi valde att använda oss av utgår dock från att vi skulle vara flexibla och öppna för informanternas resonemang och uppmuntra dem att prata fritt. Det kan ibland vara svårt som intervjuare att inte leda in sina informanter på ett spår som man anser är rätt eller att samtalet hamnar i sidospår på grund av att det är intressant.

Positivt var att informanterna ansåg att syftet med vår valda metod var intressant, då det syftade att få fram deras syn på sambandet mellan fonem och avkodning. Informanterna sa att det var roligt att få tänka till gällande något de egentligen kan, men som de inte alltid tänker på då det är så självklart för många av dem. Informanterna var intresserade av studien och att få ge sina förklaringar. En sak som kan spela in gällande resultatet vi fick fram kan vara att de tillfrågade informanterna fick frågorna i förväg om de valde att få det, för att kunna läsa in sig på de frågor de ansåg sig behöva eller bara förbereda sig. Dock anser vi att informanterna hade ett val att läsa frågorna i förväg eller inte. Vi kände även att det kunde tänka till och resonera kring frågor de arbetar med i vardagen men kanske inte alltid tänker på. Vad är det, och hur gör vi egentligen.

6.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen har vi valt att dela upp i tre olika områden. Kompetens, Metoder och Synsätt. Inom de olika områdena diskuterar vi vad vi fått fram genom vår studies resultat och jämför med tidigare forskning och styrdokument. Här är våra resultat och åsikter centrala samtidigt som forskning och informanternas åsikter har en central plats.

6.2.1 Kompetens

När vi tittat på våra sex informanter har vi kunnat se att vi fått en ganska god spridning vad det gäller ålder och utbildningar. Det finns de som ägnat över fyrtio år i yrket och de som precis startat sin yrkeskarriär. Gemensamt för dem alla är att de i botten har en lärarutbildning som de sedan byggt på med diverse utbildningar.

När vi sammanställde vår intervjustudie fann vi ganska skiftande metoder vid åtgärder, olika förhållningssätt till att göra utredningar, olika sätt att förhålla sig till elevers problematik. Vi har funderat mycket på vad det är som gör att det blir så olika på olika skolor? Har utbildningsnivån betydelse? eller har det betydelse när informanten gick sin utbildning? eller påverkar både utbildningsnivån och när man gick sin utbildning i kombination?

Vi ser en överensstämmelse med vad Alatalo (2011) skriver om att beroende på när lärarna gick sin lärarutbildning, och vilken utbildning lärarna har utbildat sig inom, så har de olika mycket kunskaper med sig vad det gäller tidig läs- och skrivundervisning. (s. 15-16).

Slutsatserna vi drar av detta är att det för kunskaperna i tidig- läs och skrivinlärning spelar roll både var och när man tagit sin examen. Har eleverna otur kan de undervisas av en lärare som inte är behörig i läs- och skrivutveckling. Vi tycker också att det visar att de lärare som läste sin utbildning tidigt d.v.s. på -60 och -70 talet har en gedigen utbildning i läs- och skrivutveckling. Den pedagog som gick sin utbildning på -80 talet eller mellan -01 och -05 kan vara helt utan utbildning i tidig läs- och skrivutveckling. Vilket enligt oss är hel fel eftersom svenskämnet är en så stor del av elevernas skoldag de första åren i skolan. Efter -05 måste lärosätena erbjuda minst 15 hp. i tidig läs- och skrivutveckling till studenter som läser till tidigarelärare. Det är ändå tur tycker vi att utbildningen korrigerades men vad händer med de lärare som tog sin examen under tiden? som står utan utbildning i tidig läs- och skrivutveckling.

En annan slutsats vi kan dra är att de informanter som läste sin utbildning i tidig läs- och skrivutveckling på -60 och -70 talet har en mer omfattande utbildning än de som läst senare. Förmodligen har de kanske till och med har mer kunskaper än de som fördjupat sig och läst vidare till t.ex. specialpedagog på senare år. Så utbildningsnivån kanske inte har så stor betydelse utan det som har betydelse är när man gick sin utbildning i läs- och skrivutveckling.

6.2.2. Arbetsmetoder

Under det här avsnittet kommer vi ta upp vilka metoder informanterna använder sig, av vilka åtgärder som görs och även hur elever med problematik identifieras.

När vi tittar på vilka metoder våra informanter använder sig av för att åtgärda de svårigheter som elever kan få med avkodningen, språkstörning och en försenad språkutveckling, kan vi se att informanterna arbetar lika men ändå olika. Det finns metoder som informanterna är överens om att använda, och det finns metoder som enbart används av enstaka informanter. Vad gäller de olika teorierna/perspektiven kunde vi inte se att informanterna utgick från någon specifik teori. Det var snarare så att de, mer eller mindre medvetet, valde ut det bästa från vardera teori/perspektiv, efter vad de hade behov av i olika situationer.

Bornholmsmodellen är en modell vi märkte användes av många informanter i vår studie, informanterna tre till sex använde sig av Bornholmsmodellen redan från förskoleklass. Genom Bornholmsmodellen arbetar man med mycket rim, ramsor och man

arbetar på olika sätt för att stärka språkets innehåll, form och användning. Enligt oss så är det viktigt att använda sig av rim, ramsor och på ett lekfullt sätt träna elevernas språkutveckling, för att utveckla deras fonologiska medvetenhet. Kullberg (2006) och Arnqvist (1993) har även de redogjort för användandet av rim, ramsor och att på lekfulla sätt stimulera och träna elevernas språkutveckling. Det finns enligt oss en uppsjö av möjligheter för att träna elevernas fonologiska medvetenhet och det enda som sätter stopp är ens fantasi. Vidare anser vi att även Kullbergs idéer kring bokstavsbearbetning kan vara en bra tanke då den går ut på att använda sig av alla sinnen och att leka på olika sätt kring och med bokstäverna (s. 13). Leken är viktig och det gäller för oss att finna en bra balans mellan lek och undervisning. Meningsbyggande spel som informant sex använder sig av är en bra tanke, då man enligt vår uppfattning kan lära sig saker omedvetet. Leken kan om den används på rätt sätt tillföra mycket och få elevernas språkliga medvetenhet och fonologiska medvetenhet att utvecklas. Som Kullberg redogjort för så använder vi oss förutom av skrivandet och läsandet oss även av språk som talspråk, kroppsspråk och bildspråk (s. 10). Genom att använda sig av de här språken i kombination med lek och undervisning upplever vi att elever kan få stöd i sin problematik, då man använder språk efter behov och förutsättning. Exempelvis bildspråk om någon har svårt med bokstäverna, och kroppsspråk om någon har hörselproblem. Kullberg, Arnqvist och informanterna har alla gett oss en mängd förslag på olika medierande redskap som vi kan använda oss av i våra yrkesprofessioner.

Viktigt att tänka på när vi använder oss av de olika medierande redskapen är vad vi medierar, alltså vad vill vi förmedla, vad vill vi med leken, aktiviteten vi gör? Det är viktigt här att vara tydlig och konkret och att det tydliggörs för eleverna. För oss som blivande pedagoger blir det också viktigt att inte låta invanda mönster ute på skolorna sätta stopp för oss. Vi har mycket kunskaper som vi kan använda oss av och vi ska våga använda oss av dem.

Informanterna var samtliga överens om vikten av att läsa högt för barn och det anser vi är otroligt viktigt, då vi vet hur viktigt det är med läsandet. Att få sitta ned och bara lyssna kan dessutom vara en lugn och skön stund för många elever och en chans att få slappna av och bara få vara.

När vi undersökte vilka åtgärder informanterna hade så såg vi att alla åtgärddar men på olika sätt. Informanterna ett till fyra upprättar åtgärdsprogram när en elev inte förväntas uppnå målen, medan informant fem till sex inte talade om åtgärdsprogram utan hur de åtgärdade problemen. Bildstöd var en åtgärd som användes av många och där både på papper och på datorn. Vi anser att det kan vara väldigt bra med en variation av åtgärder för att öka möjligheterna att elevernas problematik försvinner. Att anpassa material till behov är otroligt viktigt anser vi och även förenligt med Skolverket (2011) som skriver att: "Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov /.../ Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov." (s. 8). Elever är olika och självklart ska material anpassas efter deras behov, precis som våra informanter anser. Att ge stöd i klassen är ett bra sätt, då man inte plockar ut enstaka elever, vilket vi anser kan bli jobbigt för eleverna som blir utplockade. Samtidigt som vi kan tänka oss att en del elever kanske tycker det är skönt att komma bort, och få liten egen tid med en vuxen. Det är inte alla som känner sig sedda hemma eller i skolan. Informanterna två, fem och sex ger stöd i klassen, vilket vi tycker är jättebra, som blivande pedagog känns det bra att man inte behöver stå ensam utan vi kan stödja oss på specialpedagogerna/speciallärarna när vi får en elev med en svårighet vi inte vet hur vi ska stödja. Självklart beror det på vilket stöd eleven behöver om vi behöver stöttning med extra resurs i klassrummet, eller om vi får handledning eller material av specialpedagog/speciallärare. Dock känner vi oss bättre rustade och redo för att hjälpa elever med svårigheter efter att ha genomfört den här studien. Scaffolding som kan ses som stöttning/stöttepelare är ett begrepp som passar in här, då det är vad vi ska göra för eleverna.

Vi ska finnas där som stöttning för elevernas svårigheter och stödja och guida dem genom svårigheterna.

En åtgärd som stack ut ur mängden och tilltalade oss då det är en så enkel lösning kom från informant sex. Informant sex förklarade hur hon om en elev får en svårighet med avkodningen går tillbaka för att se vad eleven kan och inte kan, och om eleven exempelvis ljudar mycket tränar informanten eleven till ett automatiserat läsande. Genom det här sparar man på arbetsminnet, vilket gör att läsningen går mycket enklare och sparar på tid och kraft. Arnqvist (1993) redogjorde för att man då använder sig av den direkta vägen till läsning och att man har en inre bild av ordet, och att man har en betydelse av orden (s. 93-94). På det här sättet har man nått ett automatiserat läsande och därmed knäckt läskoden. För att göra det här anger Lundberg (1984) att man behöver ha en kognitiv -språklig medvetenhet (s. 32). Hur man tänker och hur man kommer fram till saker anser vi vara av stor vikt. För oss som pedagoger blir det väldigt viktigt att man skapar sig en hel bild av elevens situationer vilket också flera informanter varit inne på, att man inte skrapar lite på ytan utan går på djupet för att finna svårigheterna och för att kunna sätta in de rätta åtgärderna. Att man som en av informanterna angav pratar mycket med barnen i dialog är för oss en viktig uppgift som vi ska lägga fokus på. Och som informant tre pratade om prata med eleverna inte till dem. För oss är det viktigt att man inte pratar över huvudet till eleverna utan med dem. Många gånger anser vi att åtgärderna är enkla, som bildstöd och anpassat material.

Vi drar slutsatserna att informanterna har en bra variation på åtgärder och vi har fått många tips och tankar kring hur man kan stödja elever med svårigheter. Vi känner att vi fått mer kunskap kring de olika problem som finns och att vi inte står ensamma när vi möter elever med svårigheter. Det finns många metoder och modeller att använda sig av och vi har lärt oss hur bra de kan vara om de passar in på individens behov och förutsättningar samt om man använder dem rätt. När vi kommer ut i verksamheten kommer vi ta med oss de kunskaper vi erhållit från utbildningen och den här studien och tillsätta de kunskaper, tankar och idéer vi har på de ställen vi känner att de kan passa in. Vi är övertygade om att vi kommer lära oss mer metoder, och modeller och ser oss inte som fullärda men är mer redo för vad arbetet kommer att innebära gällande att utveckla elevens språkutveckling. Dessutom tror vi att vi ute i verksamheten kommer träffa på underbara pedagoger som kan tillhöra mera kunskap, och som vi kan utbyta våra kunskaper med.

6.2.3 Synsätt

Gemensamt för alla specialpedagogerna var att det är klasslärarna som kommer med sin oro för en elev till dem om de märker att eleven inte kommer uppnå målen för årskursen eller om de märker att något inte stämmer. Specialpedagogerna genomför då en rad tester på eleverna och kommer med förslag på åtgärder genom att upprätta åtgärdsprogram om det behövs. Är det ett större problem remitterats eleven vidare till logoped för utredning där. Om informanternas kunskap eller antalet yrkesår spelade in när och i vilken utsträckning elever remitterades kan vi inte svara på men ingen ställde diagnosen språkstörning själva. Om dyslexi diagnoser ställdes av en ensam specialpedagog fick vi inte svar på vi vet att informant två aldrig ställer diagnos ensam det var hon tydlig med att påpeka. Det känns ändå bra tycker vi att specialpedagogerna är lite återhållsamma när det gäller att sätta diagnoser och gärna tar in ytterligare en person eller överlåter svåra diagnoser till specialister. Informant tre använde tester där elevernas förmåga att identifiera ljud testades liksom elevernas förmåga att segregera ord (dra samman) med jämna mellanrum för att fånga upp elever med svårigheter.

Om eleverna har talfel så brukar de enligt informant två rätta sig till automatiskt när eleverna får undervisning i hur bokstäver låter och vad de heter. Hon menar på att de blir liksom medvetna om att de säger fel och rättar sig själva. När den fonologiska medvetenheten infinner sig hos eleven kan alltså talfel exempelvis R som uttalas L, rätta sig självt. Kvarstår problemet kan man få hjälp av en talpedagog. Liberg (2006). Hur man lär ut

läsning har inte ändrats på många år men det som är nytt är den metalingvistiska forskningen. Om barnen har en förmåga att tala om språket så kan de lättare få den så viktiga fonetiska medvetenheten som är så viktig vid avkodningen (s. 17-18). Det borde inte bero på lärarens eller informantens utbildning om eleverna får lära sig att metaspråka utan det har enligt oss med intresse för sitt yrke och intresse att vara uppdaterad med den senaste forskningen. Det känns ändå bra att veta att många av elevernas talfel rättar sig självt utan experthjälp. Som vi uppfattar det kan vi avvakta åtgärder med vissa talfel och låta eleven korrigera sig själv när den får undervisning i att bokstäverna har ett namn och ett ljud. Skulle talfelen kvarstå trots undervisning så är det dags att höra av sig till specialpedagogen för att få stöd i hur man ska gå vidare.

Vi anser att vi fått svar på vår fråga om hur speciallärare och specialpedagoger identifierar elever med språksvårigheter/avkodningssvårigheter genom intervjuerna med våra informanter. Svaren visar också på hur viktiga vi som pedagoger är eftersom det är de som träffar eleverna varje dag och känner dem bäst.

Gällande orsaker till att elever får svårigheter med avkodning eller språkutvecklingsproblem har vi genom att ha sammanställt och granskat informanternas svar sett att det finns en mängd olika svar på vad som kan orsaka dessa svårigheter. Att informanterna angav olika svar kan bero på vilka områdena de arbetar inom samt vilka elever de har mött. Självklart kan det även bero på hur länge informanterna har arbetat och vilken sorts utbildning de har med sig.

Att alla informanter angav hemmets betydelse som orsak, var för oss intressant då det är en aspekt som man inte alltid tänker på. Hemmet och föräldrarna kan ha en stor inverkan på hur eleven utvecklas i skolan såväl läsligt som språkligt. Orsaker som informanterna var inne på var att eleverna kanske inte får tillräckligt mycket stimulans hemma, och om barnen växer upp i ett icke läsande hem. Att föräldrarna pratar till och inte med sina barn var även en orsak som ingick i hemmets betydelse.

De är inte medvetna av att brist på kommunikation blir en brist när de blir äldre... /.../ ...pratar till och inte med barnen. (Informant 4).

Att prata med barnen och inte till dem tycker vi är otroligt viktigt, självklart ska man inte prata över huvudet på barnen utan för att få ett gott samarbete och en god kommunikation behöver man prata med varandra. Samverkan mellan hem och skola blir viktigt för att på bästa vis stötta eleverna i deras problematik. Det här kräver anser vi att vi som pedagoger kan skapa goda relationer. Både till eleverna men även till föräldrarna och att man tillsammans kan diskutera vilka lösningar som passar alla parter.

Vi har funnit att det finns ett samband mellan fonem och avkodning. Genom att ha studerat informanternas svar och det vi kunnat utröna i forskningen så har vi sett att det finns ett samband mellan språkljudet (fonem) och avkodningen, som ingår när man blir en läsande människa.

En teknik om hur man sätter ihop bokstäver till ord. Hur man gör helt enkelt, att man förstår ett en bokstav motsvarar ett ljud. (Informant 4).

Det här tolkar vi som att för att kunna sätta ihop bokstäver till ord, så behöver man dels kunna vilket även är förenligt med Skolverket (2011) följande: ”Alfabetet och alfabetisk ordning. /.../ sambandet mellan ljud och bokstav.” (s. 223).

När man väl kan alfabetet och ordningen, och ser ett samband mellan ljud och bokstav så förstår man att bokstäverna låter på ett visst sätt vilket är fonemet. När man kan fonemet

och sätter samman bokstäverna till ord så har man då avkodningen. Även en annan informant anger en liknande förklaring som förklarar hur det finns ett samband mellan fonem och avkodning.

Koppla ihop en bokstav med dess ljud detta kallas för att ljuda. Avkodning är när man kopplar ihop bokstav och ljud och får ihop ord.” När man tränat och fått upp läshastigheten kodar man av hela sekvenser. (Informant 2).

Genom att man kopplar samman bokstav med ljud så ljudar man, och då har man menar vi på en förståelse för både grafem och fonem. När man avkodar så sätter man samman delarna till en helhet och skapar orden. Vi kan påstå det här då vi finner liknelser med inte bara informanternas förklaringar utan även i forskningen, exempelvis har vi Carlström (2010) som menar på att avkodning innebär att man tolkar grafem och översätter dem till fonem och till sist läser dem i rätt ordning.(s.104). Som Carlström var inne på så behöver man tolka grafem, vilket kräver att man kan bokstäverna och ordningen (LGR 11), och sedan översätta till fonemet alltså hur bokstäverna låter, och sedan läser ordet i rätt ordning, här är sambandet mellan avkodning och fonem. För att läsa behöver man kunna fonem för att veta hur bokstäverna i orden man läser låter. Ett av de bästa citat vi hört är följande:

Att lära sig läsa är ett hantverk. (Informant sex).

Vi kan bara överensstämna med informant fem om att lära sig att läsa verkligen är ett hantverk.

6.3 Vidare forskning

Om man hade arbetat vidare med studien, hade man kunnat ta in fler informanter, relevant litteratur och göra studien större. Det hade krävts mer tid än vad vi hade att tillgå för denna studie.

Man hade också kunnat forska vidare genom att exempelvis gå med och observera de informanter vi använt oss av i studien och genom de observationerna skriva om hur informanterna gör i praktiken. Kanske inte bara samtala med informanterna utan, kanske arbetslag, föräldrar och barn för att få allas åsikt i ämnet för att sedan jämföra dem med varandra och eventuellt kunna urskilja likheter och skillnader. Detta ser vi som ett möjligt uppslag på att gå vidare med studien.

7. Referenser

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: Om lärares möjligheter och hinder*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Bornholmsmodellen (2012, 8 maj)
http://www.bornholmsmodellen.se/index.php?option=com_content&view=article&id=25:bornhol
- Carlström, M. (2010). *Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter*. I Ericson, B. (red.) (2010). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. (4. uppl.) (s.91-150). Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Hagvet, B.E.(2010). *När riskbarn möter klassrumspraxis*. I L, Bjar, & A, Frylmark. (Red.). *Barn läser och skriver; specialpedagogiska perspektiv* (s. 169-192). Lund. Studentlitteratur.
- Ingestad, G.(2010). *Lärande-en fråga om delaktighet*. I L, Bjar, & A, Frylmark.(Red.). *Barn läser och skriver; specialpedagogiska perspektiv* (s. 87-104). Lund. Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Solna: Ekelund.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Lundberg, I. (1989). *Språkutveckling och läsinlärning*. I C, Sandqvist, & U, Telemann. (red.) (1989). *Språkutveckling under skoltiden*.(s.185-196). Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedins hemsida (2012 14 maj) fonem, <http://www.ne.se/sok?q=fonem>
- Nettelbladt, U, Salameh, E. (2007). *Språkstörning hos barn*. I U Nettlebladt, & E, Salameh. (Red.)(2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. D. 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur.
- Neurokognitivt centrum i Mälardalen AB (2012, 23april) språkstörning .
http://www.neurokognitivtcentrum.se/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=102
- Miniscalco, C.(2010). *Inte bara sen språkutveckling*. I L, Bjar , & A,Frylmark. (Red.). *Barn läser och skriver; specialpedagogiska perspektiv* (s. 149-168). Lund. Studentlitteratur.
- Rudeberg, L-A. (red.) (1992). *Barns tal -och språksvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Trageton, A. (2005). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet (2012 23 april) Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning
http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska_principer_fix.pdf

8. Bilagor

8.1 Bilaga 1. Intervju- ”memo”

Intervju- ”Memo”

Syfte:

Att ta reda på hur språkljud och läsavkodning hör samman.

Frågeställningar:

- Hur definierar informanterna begreppet språkstörning?
- Hur är språkljuden och läsavkodningen sammanlänkade?
- Av vilka orsaker påverkas läsavkodningen av språkljuden?

Vad vill vi ha fått reda på när intervjun är avklarad?

1. En tydlig definition av begreppet språkstörning.
Är ett talfel en språkstörning?
1. Ett resonemang kring hur språkljud och läsavkodning hänger samman. Är någon viktigare att behärska än den andra? Är ett väl utvecklat talspråk viktigt för avkodningen eller fungerar över huvud taget avkodningen om inte talspråket är väl utvecklat? Var drar man gränsen för att väl utvecklat talspråk?
1. Vilka olika orsaker påverkas läsavkodningen av språkljuden?
2. Ligger de främsta orsakerna i eleven och i så fall på vilket sätt? Är det medfödda eller inlärda språkljuds defekter? Påverkas elevernas talspråk av pedagogerna i skolan eller får eleverna sitt talspråk hemifrån eller påverkas elevernas talspråk av något helt annat...

8.2 Bilaga 2. Intervjuguide

Intervjuguide

Uppvärmningsfrågor

1. Var gick du din speciallärar-, specialpedagogutbildning?
2. Har du någon speciell inriktning på din utbildning?
3. När tog du din speciallärar-, specialpedagog examens?
4. Kände du dig att du hade tillräckliga kunskaper för att hjälpa elever med språkstörning efter din utbildning?
5. Har er skola någon särskild policy ni följer när det gäller elever som har problem med läsavkodning?
6. Har er skola någon särskild policy ni följer när det gäller elever som har problem med språkljuden?

Hur definierar informanterna begreppet språkstörning?

7. Hur skulle du, med egna ord, definiera begreppet språkstörning?
8. Vad ser du för skillnad mellan språkstörning och en försenad språkutveckling?
9. Hur skulle du med egna ord definiera begreppet avkodning?
10. Hur identifierar man barn med Språkstörning i er skola?
11. Hur identifierar man barn med försenad språkutveckling i er skola?

Av vilka orsaker kan barn få problem med läsavkodningen?

12. Av vilka olika orsaker tror du att barn får problem med läsavkodningen?
13. Av vilka orsaker får barn problem med språkutvecklingen?
 - Varför tror du att det är så?
14. Vilka åtgärder sätts in när man upptäcker ett barn med språkstörning i er skola?
15. Vilka åtgärder sätts in när man upptäcker ett barn med försenad språkutveckling i er skola?
16. Innebär det alltid läs- och skrivsvårigheter vid språkproblem?
 - Om ja: Av vilka orsaker har språket betydelse för läsavkodningen?
 - Om nej: Vad är det som har betydelse?
 - Kan du ge exempel?
17. Känner du att det något mer du vill tillägga?
18. Tack för din tid!

8.3 Bilaga 3. Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning

Regel 1

Forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall därvid upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan. Informationen skall omfatta alla de inslag i den aktuella undersökningen som rimligen kan tänkas påverka deras villighet att delta.

Regel 2

Forskaren skall inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär).

Regel 3

De som medverkar i en undersökning skall ha rätt att självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de skall delta. De skall kunna avbryta sin medverkan utan att detta medför negativa följder för dem.

Regel 4

I sitt beslut att delta eller avbryta sin medverkan får inte undersökningsdeltagarna utsättas för otillbörlig påtryckning eller påverkan. Beroendeförhållanden bör heller inte föreligga mellan forskaren och tilltänkta undersökningsdeltagare eller uppgiftslämnare.

Regel 5

All personal i forskningsprojekt som omfattar användning av etiskt känsliga uppgifter om enskilda, identifierbara personer bör underteckna en förbindelse om tystnadsplikt beträffande sådana uppgifter.

Regel 6

Alla uppgifter om identifierbara personer skall antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående. I synnerhet gäller detta uppgifter som kan uppfattas vara etiskt känsliga. Detta innebär att det skall vara praktiskt omöjligt för utomstående att komma åt uppgifterna.

Regel 7

Uppgifter om enskilda, insamlade för forskningsändamål, får inte användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften.

Regel 8

Personuppgifter insamlade för forskningsändamål får inte användas för beslut eller åtgärder som direkt påverkar den enskilde (vård, tvångsintagning, etc.) utom efter särskilt medgivande av den berörda.

8.4 Bilaga 4. Ordlista över begrepp som förekommit i vår studie.

Grafem	- Den minsta betydelseskiljande enheten i vårt skriftsystem, motsvarande bokstav eller siffra.
Fonologisk medvetenhet	- Att ord består av ljud, i vilken ordning de kommer för att i sin tur förstå att bokstäver motsvaras av ett språkljud.
Fonem	- Språkljudet
Morfem	- Minsta betydelsebärande enheterna i språket.
Morfologisk medvetenhet	- Att förstå hur ord är sammansatta av olika delar och hur de påverkar betydelsen av ordet.
Semantik	- Språkets betydelse
Språkperception	- Hur vi uppfattar olika språkliga satser
Syntax	- Satsbildning
Pragmatik	- Språkets användning