



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Det är ett mödosamt arbete för dem allesammans

En etnografi inspirerad intervjustudie om språkstörning

**Evelinn Fagerberg**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Monica Reichenberg
Rapport nr:	HT12-IPS-04 SLP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Monica Reichenberg
Rapport nr:	HT12-IPS-04 SLP600
Nyckelord:	språkstörning, läsförståelse, läsning

---

### SYFTE

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilka tankar och uppfattningar ett antal pedagoger har om språkstörning, läsning och läsförståelse. Vidare syftar undersökningen till att se vilka åtgärder som pedagogerna förespråkar i relation till elever med diagnosen språkstörning.

### TEORI

Utgångspunkten i uppsatsen är ett sociokulturellt perspektiv. Detta perspektiv utgår från kommunikation mellan individer. Kunskap utvecklas i samspel med andra, först därefter blir den en integrerad del av individens tankar, idéer och uppfattningar. Språket och kulturen hör samman och lärandet sker i dialog mellan dessa. En grundläggande tanke är att människan inte kan undvika att lära sig nya saker, frågan är vad hon lär sig i olika situationer. Det kan mycket väl vara något annat än det avsedda.

### METOD

Undersökningen är en kvalitativ studie som hämtat inspiration från etnografi. I studien har kvalitativa intervjuer samt observationer använts. De fem intervjuerna har genomförts med verksamma pedagoger som arbetar i förskola, förskoleklass eller grundskolans år 1- 3. Intervjuerna har varit delvis strukturerade. En intervjuguide har använts. Den har inte styrt samtalen, utan varit ett stöd. Respondenternas svar har tolkats och kodats för att finna nyckelord. Därefter har en tolkning och jämförelse ägt rum. Tolkningen har växlat mellan teori och empiri.

### RESULTAT

I resultatet visar det sig att respondenterna har tankar och kunskaper om hur de kan arbeta med läsförståelse och läsning på utvecklande och kunskapshöjande sätt. Däremot har de inte några djupare kunskaper om språkstörning. En av pedagogerna arbetar i en tal- och språkklass, och denna har naturligtvis större kunskaper. Övriga lärare har träffat på elever med uttalssvårigheter av olika slag, men inte satt det i relation till språkliga svårigheter på ett djupare plan. Samtliga pedagoger har arbetat med barn som haft svårt att förstå text. De har dock inte, bortsett från läraren i tal-och språkklassen, satt det i samband med någon form av språkstörning. Pedagogerna har flera åtgärder som de använder sig av när ett barn får svårt med läsförståelse. Åtgärderna tenderar att vara samma oavsett orsak till problemen. Respondenterna har inte föreslagit någon åtgärd som är relaterad till språkstörning, återigen läraren i tal-och språkklassen undantagen.

## Förord

Tiden har rusat i väg den här hösten. Att skriva den här uppsatsen har varit ett intensivt och givande arbete. Jag vill rikta ett stort tack till min handledare, Lena Fridlund, som har hjälpt mig att komma vidare med skrivandet. Du har gjort krångliga saker lätta att förstå. Utan din hjälp hade det inte blivit någon uppsats.

Jag vill också rikta ett tack till respondenterna som har ställt upp och delat med sig av sina tankar och funderingar om språkstörning, läsförståelse och andra tankar om skolans värld.

Det allra största och varmaste tack riktas till min familj, Andreas, Linnéa och Albin som tålmodigt har hjälpt och stöttat mig genom hela utbildningen. Till sist ett tack till mina största supportrar som, trots att de inte läst en rad av alla texter jag mejlat för genomläsning under de senaste tre åren, ändå tycker att allt jag gör är utomordentligt; mor och far.

Göteborg i december 2012

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>BAKGRUND</b> .....	<b>1</b>
<b>SYFTE</b> .....	<b>2</b>
Frågeställningar .....	2
<b>LITTERATUR OCH FORSKNINGSGENOMGÅNG</b> .....	<b>3</b>
Styrdokument .....	3
Historik grundskolan – specialpedagogik.....	3
Historik – språkstörning .....	4
Språkstörning idag.....	6
Barns läsutveckling .....	8
Läs- och skrivsvårigheter.....	8
Läsförståelse .....	9
Barns språkutveckling .....	9
Stödstrukturer .....	10
<b>TEORETISK UTGÅNGSPUNKT</b> .....	<b>12</b>
Lärandeteorier.....	12
Sociokulturellt perspektiv.....	14
<b>METOD</b> .....	<b>16</b>
Urval .....	17
Genomförande .....	17
Etik .....	18
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet .....	19
<b>RESULTAT</b> .....	<b>20</b>
Redovisning av observerade verksamheter .....	20
Bäckravinskolan.....	20
Redovisning av observation.....	21
Sammanfattande reflektioner .....	22
Åsbrantsgatans förskola.....	22
Redovisning av observation.....	23
Sammanfattande reflektioner.....	23
Beskrivning av respondenter .....	24
Redovisning av intervjuer.....	24
Läsinlärning .....	25
Sammanfattande reflektion .....	25
Läsförståelse .....	25
Sammanfattande reflektioner .....	27
Inkludering.....	27
Sammanfattande reflektioner .....	28
Åtgärder .....	29
Sammanfattande reflektioner .....	29
Arbetsminne.....	30
Sammanfattande reflektioner .....	30
Avslutande reflektioner.....	30
<b>DISKUSSION</b> .....	<b>31</b>

Metoddiskussion.....	31
Resultatdiskussion och slutsatser.....	32
Specialpedagogiska implikationer.....	34
Fortsatt forskning.....	35
<b>REFERENSLISTA.....</b>	<b>37</b>

## **BILAGOR**

## BAKGRUND

Språkstörning är ett för många människor ett okänt begrepp. Själv hade jag inte kommit i kontakt med det förrän jag fick en elev med denna diagnos efter femton år i skolans värld. Att dessa barn behöver kompetent specialpedagogisk hjälp och stöd för att tillgodogöra sig adekvata kunskaper borde vara självklart. På många skolor saknas dock detta, vilket kan medföra att eleven inte utvecklas optimalt efter sina förutsättningar.

För att kunna interagera med andra människor är kommunikation en grundläggande förmåga. I dagens samhälle förväntas individen ta del av en aldrig sinande ström av information och det ställs stora krav på språkliga färdigheter, i synnerhet läsning och skrivning. De individer som har problem med kommunikation på något plan ställs inför stora svårigheter. Den som inte behärskar att kommunicera på ett smidigt sätt och inte kan använda sig av språket fullt ut ställs inför stora problem i sin vardag och hamnar lätt utanför i samhället. Dessutom möts många av en oförstående omvärld utan kännedom om problemet.

Språkstörning är en av de vanligaste diagnoserna för barn i förskolan. 5-8 procent bedöms ha någon form av språkliga svårigheter, medan 1-2 procent av dessa har grav språkstörning (Nettelbladt och Salameh, 2007). Det är emellertid viktigt att komma ihåg att språkstörning inte är ett statiskt tillstånd, utan det kan visa sig på olika sätt i olika situationer, till exempel genom svårigheter vid läsinläringen och senare svårt att förstå läst text.

Enligt Bishop (2009) har de flesta människor har uppfattningar om till exempel dyslexi eller autismspektrumstörning (AST), medan språkstörning verkar vara helt okänt. Författaren menar att lika stor del av befolkningen är drabbad av dyslexi som av språkstörning, ungefär 7 procent. Jämfört med AST är språkstörning sju gånger vanligare. Varför språkstörning är okänt kan man naturligtvis spekulera kring. Bishop menar att dyslexi ses som ett neurologiskt funktionshinder, medan språkstörning beskriver ett tillstånd där man inte vet något om de bakomliggande orsakerna, varför barn med språkstörning har svårt att minnas information de tagit del av till exempel.

Barn som får diagnosen språkstörning har en utveckling av sitt språk som är mycket försenad jämfört med barn med en typisk språkutveckling. Utvecklingsnivån motsvarar alltså inte barnets verkliga ålder. Förutom att barnet kan ha svårt att förstå språk kan förmågan att samspela med andra vara nedsatt (Nettelbladt, 2007).

Traditionellt brukar fyra delar ingå i begreppet språk och språkförmåga; pragmatik, semantik, grammatik samt fonologi. Varje del kan i sin tur delas upp i förståelse (impresiv förmåga), produktion (expressiv förmåga) samt medvetenhet. Ett barn kan ha problem på olika nivåer och i olika grad. Svårigheterna anges i olika grader, från lindriga till grava. Ju gravare språkstörningen är, desto fler områden är påverkade. De olika nivåerna kan ses som ett berg, där individen blir mest påverkad av de aspekter som ligger längst ner, i basen, av berget (Personlig kommentar, E Heijde, 9/2 2011). Högst upp i berget finns fonologi, vilket innebär minsta betydelseskiljande delen av ett ord. I svenskan finns ungefär 40 fonem, både konsonanter och vokalljud. För att kunna läsa dessa används 28 bokstäver, grafem, som kombineras på olika sätt. Det vanligaste är att barnet har problem med fonologi.

Grammatik är nästa nivå och handlar om språkets form. Grammatik kan delas in i morfologi och syntax. Morfologi är ordens minsta betydelsebärande enheter och med syntax menas hur

ord kan kombineras till fraser och meningar. Miniscalò (2009) menar att för att förstå talat och skrivet språk måste barnet ha kunskap om både morfologi och syntax.

Semantik handlar om ord och begreppsföråd. Det är således kopplat till ett språkligt innehåll. Barn med språkliga svårigheter kan ha problem med ordmobilisering, det vill säga att hitta rätt ord eller hitta ord överhuvudtaget.

I basen av berget återfinns pragmatik. Miniscalò (2009) beskriver pragmatik som användning av språket i sociala sammanhang. För att ha en god pragmatisk förmåga kan individen till exempel ta lyssnarens perspektiv, avläsa reaktioner med samtalspartnern, hålla en röd tråd i ett samtal. Barn i skolåldern med god pragmatisk förmåga vet till exempel att det är skillnad på samtal under lektionstid och rast. Barn med pragmatiska problem har ofta svårigheter även på andra nivåer.

## **SYFTE**

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilka tankar och kunskaper ett antal pedagoger, verksamma i olika skolformer, har om språkstörning, läsning och läsförståelse. Vidare syftar undersökningen till att se vilka åtgärder som pedagogerna förespråkar i relation till elever med diagnosen språkstörning.

### **Frågeställningar**

- Vilka kunskaper har pedagogerna i undersökningen om språkstörning?
- I vilken mån ser de intervjuade pedagogerna skillnad mellan läsförståelsesvårigheter och språkstörning?

# LITTERATUR OCH FORSKNINGSGENOMGÅNG

## Styrdokument

Den nuvarande läroplanen, Läroplan för grundskolan 2011, talar inte specifikt om elever med något funktionshinder. Vad som däremot formuleras är:

”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift.” (Skolverket, 2011, s.13)

Vidare skrivs att:

”Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd.”  
”Läraren ska ta hänsyn till varje individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande”  
(s.14).

Framst talar läroplanen om läsning i kursplanen för svenska:

”Genom undervisningen i svenska ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal-och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära.” (s. 222)

I kunskapskraven för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3 står det att läsa:

”Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse” (s 227).

## Historik grundskolan – specialpedagogik

Det har funnits behov av att skilja ut elever som ansågs ha svårigheter av olika slag sedan skolverksamhet startade i Sverige. 1842 infördes allmän skolplikt i Sverige. Barn med funktionshinder var dock inte medräknade (Grunewald, 2012). Under folkskolans första år fanns så kallade minimikurser för fattiga eller svagbegåvade elever som bland annat innehöll läsning, skrivning och kristendomskunskap. När de mest grundläggande målen uppnåddes kunde eleven sluta skolan. Något exakt antal år som man skulle gå i skolan fanns inte (Skolverket, 2005). Efter protester mot detta system infördes 1878 en så kallad normalplan, där eleverna indelades i klasser. Om individen inte klarade en årskurs fick denne gå om. Detta resulterade i att några elever inte hann gå klart innan de uppnådde åldern då de inte längre var skolpliktiga (Hjörne & Säljö, 2008).

I början av 1900-talet infördes speciella klasser för svagbegåvade. Vad dessa klasser skulle kallas funderades det mycket över. Hur undervisning för elever i olika svårigheter skulle bedrivas var också uppe för debatt, även om det under denna tid inte handlade så mycket om pedagogik utan om medicin och psykologi (Persson, 2007). Under de första årtiondena av 1900-talet infördes Binets intelligenstest i skolorna. Detta medförde att andelen elever som ansågs vara i behov av särskilt stöd steg från 2 till 13 procent. Då som nu var en majoritet av dessa barn pojkar (Skolverket, 2005).

Termen ordblindhet började användas på 1930-talet och samtidigt startade speciella klasser för barn med dessa svårigheter i Stockholm. De flesta orter i Sverige hade dock för få elever för att kunna dela in dem i olika typer av klasser. På 1940-talet infördes observationsklasser,



där syftet egentligen inte var att hjälpa barnen, utan förbättra disciplinen i skolan (Skolverket, 2005).

1968 infördes skolplikt för alla barn i Sverige. Efter att Läroplan för grundskolan 69 (Lgr 69) infördes fick rörelsehindrade barn rätt att gå i en skola nära hemmet. Detta, samt en stor ökning av barn med speciella behov, innebar ett behov av utbyggnad av specialpedagogiken runt om i landet. I Lgr 69 fanns möjlighet till indelning i små grupper kvar, man kunde till exempel dela in barnen bland annat i skolmognadsklass eller friluftsklass (Hjörne & Säljö, 2008). Skolverket (2005) menar att den stora SIA-utredningen 1975 slog fast att 35-40 procent av alla elever fick någon form av specialundervisning. Denna stora andel ledde till att Läroplan för grundskolan 80 (Lgr 80) fastslog att skolan skulle sträva efter att anpassas till alla barn, i stället för tvärt om. I Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 94 (Lpo 94) hade vindarna vänt och där fanns inga strategier för hur skolsvårigheter skulle hanteras överhuvudtaget. I stället, menar Hjörne och Säljö (2008), var det upp till varje enskild skola hur de ville hantera dessa. Ohälsa bland barn har ökat kraftigt under senare tid, och många forskare menar att ett stort antal av dessa barn har neuropsykiatriska problem, exempelvis ADHD (Hjörne & Säljö, 2008).

Ahlberg (2009) påpekar att specialpedagogik är ett område som är beroende av politiska beslut och intentioner. Därför har utformningen av undervisningen av barn i behov av särskilt stöd sett olika ut under olika perioder, beroende på vilken utbildningspolitik som har drivits. Vad som ansetts som normalt har varierat över tid och sammanhang. Det som sett som ett stort problem eller funktionshinder i ett sammanhang är det inte alls i ett annat.

## **Historik – språkstörning**

Individer med språkliga har problem alltid funnits. Det finns exempel både från såväl det antika Grekland som ut Bibeln (Nettelblatt, 2007). Människor har genom historien varit beroende av förmågan att kunna tala för sig, inte minst för att kunna hävda sina rättigheter. De individer som haft svårigheter med detta har, liksom många personer med andra funktionshinder, blivit behandlade som barn, förlöjligade, ignorerade eller beklagade. Barn med språkliga problem blev troligen behandlade som döva, åtminstone fram till 1800-talets slut.

Termerna har varierat, under den tidiga delen av 1800-talet används språkstörning, men både tidigare och senare har termen talrubbing används (Nettelblatt, 2007). Talrubbingar hos barn började uppmärksammas i slutet av 1800-talet. En grupp tyska och österrikiska läkare, Språkläkarna, var verksamma vid denna tidpunkt. Det var dessa läkare som myntade begreppet hörstumhet, vilket innebar en gravare form av språkstörning. Barn som var hörstamma var troligen inte helt tysta, utan med termen menades att deras tal var svårt att förstå, men i övrigt var dessa barn som andra. Läkargruppen startade talkliniker och talinstitut, där professionella behandlingar av hörstamma barn tog sin början.

I Sverige uppmärksammas barn med språkstörning av Tamm som verkade i början av 1900-talet. Hon var psykiatriker och neurolog, mest känd för att ha tagit psykoanalysen till Sverige. Dock startade hon även en talklinik i Stockholm 1914. Hon uppmärksammar vikten av att hitta elever med dyslexi och språkstörningar samt elever med generella svårigheter och gav 1916 ut en lärobok för att handleda föräldrar och lärare. Hon beskrev här fonologiska problem, vilka hon kallade uttalsfel. Dessa uttalsfel analyserades i detalj, och i detta sammanhang nämner hon även förståelseproblematik. Tamm var även engagerad i

pedagogiska frågor och hon tog en aktiv del i barnens behandling. Nettelbladt (2007) påpekar att Tamm hade ett utvecklingsperspektiv, hon såg samband mellan läs och skrivsvårigheter och språkstörning.

Under 1960-talet fick forskning om barnspråk sitt egentliga genombrott. Nya språkvetenskapliga teorier framlades, vilka innebar att barnspråk inte längre betraktades som en enklare form av vuxet språk (Nettelbladt 2007). I stället ansåg forskarna att barns språk hade olika utvecklingsstadier, vilket reglerades med egna regler. De nya teorierna innebar nya sätt att se på språkutveckling, språket sågs inte längre som enbart uppbyggt av grammatiska och fonologiska regler. Enligt Nettelbladt (2007) provades dessa teorier även på barn med språkstörning. Det ledde till en stor skillnad i jämförelse med tidigare beskrivningar av talrubbingar. De nya metoderna gav upphov till nya sätt att förstå, beskriva och definiera språkstörning. Fokus skiftade från testning av aktivt ordförråd och fonem till analyser av barnets spontana tal.

Det finns inte mycket skrivet i vetenskapliga artiklar om språkstörning före 1960-talet. I slutet av decenniet blev dock språkstörning ett vanligt tema i tidskrifter och artiklar inom logopedin. Nettelbladt (2007) menar att forskningen om språkstörning har följt barnspråksforskningen i stort. Grammatisk utveckling var det första område som blev vetenskapligt utforskat. Under 1970 och 80-talen var det fonologisk utveckling som var fokus för forskning.

Under 1960-talet började termen specifik språkstörning användas internationellt, inte minst för att underlätta för forskarna. Denna diagnos avgränsades genom att starka kriterier sattes upp för vilka problem som skulle inkluderas respektive exkluderas. Bland annat skulle barnen inte ha några andra funktionsnedsättningar. Som följd av detta var forskningen under flera decennier inriktad på specifik språkstörning, medan andra typer av språkliga svårigheter inte alls blev utforskade. Detta är särskilt tydligt i amerikansk forskning, enligt Nettelbladt (2007). Till exempel har barn med pragmatiska svårigheter uteslutits, liksom tvåspråkliga barn. Under senare tid har därför kritik framförts mot begreppet specifik språkstörning. Nettelbladt (2007) påpekar att detta förhållande har förändrats under 2000-talet. Det övergripande syftet blev då att beskriva symptomen, och då i synnerhet de grammatiska.

Sedan 1990-talet har forskningen i Sverige haft två olika inriktningar. Nettelbladt (2007) menar att de kan delas in i två kategorier; teorier där barn med språkstörning förmodas ha en defekt underliggande grammatik och teorier där man antar att barn med språkstörning har begränsningar när det gäller att bearbeta språklig information. Teorier om arbetsminne hör till exempel hemma i den senare kategorin. Forskningen har även fokuserat kring tvåspråkliga barn och, internationellt sett, barn som inte har engelska som modersmål. Denna forskning har visat att icke engelskspråkiga barn har problem både med morfologi och ordföljd, medan ordföljd inte verkar vara något problem i anglosaxiska länder.

I Sverige har forskningen sedan 1990-talet intresserat sig för pragmatik (språkanvändning). Nettelbladt och Reuterskiöld Wagner (2010) påpekar att pragmatiska problem finns hos barn med många olika funktionshinder. Det är ett av huvudproblemen inom autismspektrumstörning till exempel. För barn med språkstörning är pragmatiska problem ”problem att använda språket på ett lämpligt sätt i en viss situation” (Nettelbladt och Reuterskiöld Wagner, 2010, s. 176). Typiska kännetecken kan vara att bryta samtalsregler, vägra att svara, uppvisa ekolali (att upprepa tal såsom ett eko), byta samtalsämne plötsligt, inte märka att motparten inte förstår, ge för lite information eller för mycket osv. Barn med denna typ av svårigheter har svårt att anpassa sig till andra och/eller svårt att förstå språk.

Forskarna har också visat att omfattningen av pragmatiksvårigheterna påverkas av omgivningen, i vissa stunder märks den inte alls, medan de i andra är mycket påverkade.

## Språkstörning idag

I Sverige används ICD 10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems - Tenth Revision) för att definiera språkstörning hos barn. Den är utvecklad av FN:s världshälsorgan (WHO) och här definieras språkstörning som

”störningar av den normala språkutvecklingen som uppträder i de tidigaste utvecklingsstadierna. Tillståndet kan inte direkt tillskrivas neurologisk sjukdom, abnormitet i talapparaten, sensoriska störningar, psykisk utvecklingsstörning eller miljöfaktorer” (Nettelblatt & Salameh, 2007, s 15).

En annan definition finns att läsa i DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th. Edition) med liknande kriterier:

”Störd språkförståelse kombinerat med störd språklig uttrycksförmåga och/eller störd språklig uttrycksförmåga” (Nettelblatt & Salameh, 2007, s 15)

Även om språkstörning är ett relativt okänt begrepp för den många människor menar Bishop (2009) att lika stor andel av befolkningen är drabbade av språkstörning i någon form som av dyslexi. Bishop frågar sig varför dyslexi får mycket mera uppmärksamhet och att de flesta människor har en uppfattning om vad dyslexi innebär, medan de aldrig har hört talas om språkstörning. Författaren menar själv att en anledning kan vara att forskarna har ägnat stor del åt att beskriva symptomen i stället för att försöka komma fram till vad som orsakar språkstörning.

Nettelblatt och Salameh (2007) konstaterar att barn med språkstörning utmärker sig redan som mycket små. De jollrar i mindre utsträckning än andra barn och deras språkutveckling är långsam. Barnen är ofta, även för anhöriga, svåra att förstå och kan ha svårt att lära sig nya ord eller hitta rätt ord när de talar.

Föhrer och Ancker (2000) har i en FOU-rapport visat att barn med en språkstörning där flera områden är påverkade löper stor risk för att senare utveckla läs- och skrivsvårigheter. Mönstret för språkstörningen förändras över tid vilket tydligast kan ses som läsförståelsesvårigheter samt som generella inlärningssvårigheter. Författarna frågar sig om det finns en kritisk ålder då språkstörningen måste ha övervunnits för att undvika framtida problem med skrivet språk. För att undersöka detta måste man, enligt författarna, ha ett längre perspektiv.

Vetenskapen har inte funnit några orsaker som förklarar varför vissa barn har språkstörning. Den enda kända faktorn är hereditet (ärfthighet), 30-40 procent av barnen med språkstörning har en nära anhörig som också har språkstörning eller läs- och skrivsvårigheter. Andra tänkbara orsaker faktorer som Nettelblatt och Salameh (2007) diskuterar är prematuritet, upprepade otiter eller alkoholkonsumtion hos den gravida modern. Enligt författarna finns dock inget entydigt samband. Av någon anledning verkar pojkar vara drabbade i högre utsträckning. Samma orsaker finns även som kriterier till andra diagnoser, ADHD eller autism till exempel. Många barn med språkstörning får också dubbla diagnoser, där ADHD eller autism är en vanlig kombination med språkstörning (Bruce et al, 2006).

För att ett barn ska få diagnos språkstörning i Sverige idag krävs en tydlig skillnad mellan den förväntade åldersnivån på språkförmågan och barnets faktiska språkförmåga. Nettelblatt och Salameh (2007) visar att språkstörning kan delas in olika kategorier. Lätt språkstörning innebär uttalsproblem, som försvinner med ökad ålder. Måttlig innebär större problem med fonologi och grammatik. Individer med grav språkstörning har stora problem förutom med fonologi och grammatik även med ordförråd och språkförståelse. Slutligen finns även mycket grav språkstörning, vilket innebär mycket begränsat tal och stora svårigheter att förstå språk. Ju gravare språkstörningen är, desto fler områden tenderar att vara involverade. Barn som får en diagnosen språkstörning har oftast, menar Nettelblatt och Salameh (2007), en ojämn språklig profil, deras språk utvecklas asymmetriskt. Författarna menar vidare barnets situation i vardagen, hur mycket livet påverkas, ska vara en aspekt att ta hänsyn till när man avgör hur grav språkstörning ett barn har.

Språktester får fram viktig information om vilka barn som är i riskzonen för att få diagnosen språkstörning, men hur tillförlitliga testerna är varierar stort. Att bara förlita sig på tester är inte tillräckligt. För att få mer information är det viktigt att även samtala med barnens föräldrar om hur det vardagliga livet påverkas (Bishop och Mc Donald, 2008).

Naucér och Magnusson redovisade år 2000 en longitudinell studie där de undersöker om barn med läsförståelsesvårigheter egentligen har en form av dyslexi. Efter att ha undersökt barn från förskolan till gymnasiet kom de fram till att barn med språkstörning hade blivit lika goda avkodare som de deltagande barnen utan denna diagnos. Däremot fann de signifikanta skillnader i läsförståelse och ordförråd vilka kvarstod genom hela skoltiden. Författarna drog slutsatsen att den sämre läsförståelsen inte berodde på dålig avkodning, utan på att de hade språkliga problem på flera nivåer. Eftersom problemen är av omfattande karaktär kan barnen inte ses som dyslektiker, enligt författarna.

Nettelblatt (2007) menar att det idag finns en stor samstämmighet inom forskarvärlden att barn med språkstörning har problem med att bearbeta och minnas information de har hört. Författaren hänvisar till studier gjorda på 1970-talet som visar att språkstörda barn särskilt kan få problem med att skilja på korta och snabba ljud. Barnen har även svårt att hålla kvar längre sekvenser av information i minnet. För att minnas behöver barnen strategier, som till exempel att upprepa informationen tyst för sig själva. Det kan också vara svårt för dessa barn att bortse från ovidkommande ljud. Författaren menar vidare att barn med språkstörning har problem med ljudstimuli som är korta, producerade i en snabb följd och fulla av information som måste bearbetas. Nettelblatt (2007) visar även att yngre barn med språkstörning har svårt med stimuli som de hör och som de ser. När barnen blir äldre kvarstår oftast de auditiva problemen. Mycket pekar mot att svårigheterna ändras med åldern. Vilken som är den underliggande orsaken är enligt författaren inte klarlagt.

Även om problemen ändrar karaktär tenderar de att ge konsekvenser långt upp i åldrarna. Barnet kan ha organiserat sitt fonologiska system på ett sätt som ger det svårigheter att segmentera ord och stavelser. Det kan leda till att nya ord lärs in på ett ineffektivt sätt (Nettelblatt, 2007).

Nettelblatt (2007) hänvisar till en teori om arbetsminne genom vilken man kan se arbetsminne som ett kärnproblem för språkstörda individer. Ett gott arbetsminne är i princip nödvändigt när det gäller språkinläring. Barn med språkstörning har ofta en begränsad kapacitet i sitt fonologiska arbetsminne. Dessutom försvagas innehållet i inkommande information snabbt.

Barn med språkstörning har ofta svårt att uppfatta ändelser och funktionsord. Det kan bero på att de är korta och obetonade samt har en bestämd grammatisk funktion. Detta innebär att språkstörda barn har större problem med ändelser som markerar plural och presens (-er till exempel) än ord som fönster där -er ingår i ordstammen. (Nettelbladt, 2007). Författaren har visat att barn med språkstörning gör samma slags förenklingar som de flesta barn, men under en mycket längre tid.

## Barns läsutveckling

Alla barn är olika, och alla barn följer inte heller samma utvecklingsförlopp när det gäller läsinlärning. Lundberg och Herrlin (2005) menar att vissa barn hoppar över steg i utvecklingen, medan andra behöver gå tillbaka och repetera flera gånger. Läsinlärning innefattar många olika aspekter som dels samspekar, dels har ett eget förlopp.

För att lära sig läsa behöver barnet vara fonologiskt medveten, det vill säga kunna skilja på form och innehåll och förstå att till varje bokstav hör ett ljud. Lundberg och Herrlin (2005) påpekar dock att även barn utan en väl utvecklad fonologisk medvetenhet kan komma igång med ordavkodning, vilket i sin tur stimulerar den fonologiska medvetenheten. Det finns en ömsesidighet i utvecklingen. Dock finns det forskare som ifrågasätter begreppet fonologisk medvetenhet. Thomas och Loxley (2007) anser exempelvis att fonologisk medvetenhet är en myt som inte finns i verkligheten, endast som begrepp i forskarnas värld.

Taube (2009) menar att det inte är enkelt i början att lära sig läsa i ett alfabetiskt skriftspråk som svenskan. Barnet måste kunna växla mellan ordens betydelser och hur ord låter. När nybörjaren ”knäckt koden”, återstår fortfarande mycket tråkigt arbete, innan läsningen blir flytande. Barnet måste känna igen ord automatiskt, vilket innebär att de måste möta orden många gånger. Samtidigt som barnet lär sig läsa lär det sig även hur bra han eller hon är på det. Denna självbild påverkar dem i sitt fortsatta lärande. Goda och onda spiraler bildas snabbt, men kan vara desto svårare att ta sig ur (Taube, 2009).

Att läsa flytande innebär enligt Lundberg och Herrlin (2005) att barnet kan identifiera ord och förstå dem samtidigt. Barnet kan arbeta med texter på ett djupare plan. Reichenberg och Lundberg (2011) påpekar att lärare tidigare velat att eleverna ska ha en bra ordavkodning innan läsförståelseträningen startar. Författaren anser att det är en stor fördel om båda aspekterna av läsning företas parallellt.

## Läs- och skrivsvårigheter

Det finns många tidiga tecken på att ett barn löper risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Enligt Lundberg och Herrlin (2005) är ett av dem att barnet undviker bokstäver och endast kan ett fåtal före skolstarten. Medvetenheten om ljud före skolstart tycks, enligt Carlström (2010), vara ett prediktionsvärde för hur läsinlärningen ska fortlöpa. Dock är det inte troligt att andelen individer med läs- och skrivsvårigheter ökar, men däremot ökar kraven på eleverna, vilket gör att fler individer hamnar inom kategorin läs- och skrivsvårigheter, individer som tidigare ansetts ha läst tillräckligt bra (Ericsson, 2010). Enligt författaren är forskarna överens om att risken för att utveckla läs- och skrivsvårigheter är medfödd. Långt ifrån alla individer med detta arv utvecklar läs- och skrivsvårigheter. Här spelar både läsvanor i hemmet och den första läsinlärningen en avgörande roll.

Alla läs – och skrivsvårigheter beror inte på dyslexi, vilket Frisk (2010) påpekar. Dyslexi är, enligt författaren, ett komplext problem, som innefattar flera olika svårigheter, till exempel problem med motorik, koncentration eller uthållighet. Därför är det av största vikt att svårigheterna utreds noggrant, så att barnet kan få adekvat hjälp och stöd. Snow, Griffins och Burns (2005) menar att en avsaknad av en grundlig utredning ofta får till följd att åtgärderna får karaktären av ”one-size fits all, quick- fix solution” (s 168).

## **Läsförståelse**

För att bli en god läsare krävs inte bara bra avkodning, man måste även förstå vad man läser. En god läsare kan göra inferenser, läsa mellan raderna, och ta till sig textens budskap samt integrera den med egen tidigare kunskap. Läsförståelse innebär även att läsaren och texten interagerar så att läsaren själv kan fylla i det som textens författare har utgått från att läsaren förstår (Reichenberg & Lundberg, 2011). Enligt författarna finns det många lärare som tar läsförståelsen för given när den första läsinläringen är avklarad och eleven läser med flyt. Författarna menar dock att det är att lämna eleverna i sticket. Utan aktiv undervisning i läsförståelse utvecklar många elever inte de nödvändiga kunskaperna. Det är viktigt att ha i åtanke att läsförståelse inte kan, till skillnad från avkodning, automatiseras. Den måste underhållas livet igenom. Läsförståelse kan ses som en växelverkan mellan läsare och författare (Taube, 2007). Reichenberg och Lundberg (2011) anser vidare att elever med automatiserad läsning som kan läsa flytande, har avsevärt högre förutsättningar att förstå texter än de barn som har avkodningssvårigheter. Författarna menar att eleven behöver lära sig lässtrategier för att kunna utveckla sin läsförståelse. Med strategier avses mentala verktyg som hjälper läsaren att förstå text. Johnston (2012) påpekar att konsekvensen av undervisning om strategier ofta blir att eleverna kan mycket om strategier, men inte hur de ska agera strategiskt eller generalisera sina kunskaper, så att de kan användas i många olika sammanhang.

Enligt Reichenberg & Lundberg (2011) är de enskilt viktigaste faktorerna för att utveckla en god läsförståelse ordkunskap och ordförståelse. Även Snow et al (2005) menar att ett dåligt ordförråd korrelerar med en dålig läsförståelse. Ett stort ordförråd gör att barnet är bättre rustat för att förstå texter. Att läsa en text där alla ord är kända är dock inte utvecklande för läsförståelsen. Samtidigt blir texten oförståelig om läsaren inte förstår de mest centrala begreppen. Reichenberg och Lundberg (2011) anser att en text är lagom svår om läsaren förstår 90 % av orden. En viktig aspekt med läsförståelse är att även andra ämnen påverkas av individens förmåga att förstå texter. Det är, enligt författarna, av största vikt att inte bara ägna svensklektioner åt undervisning i läsförståelse, utan även arbeta aktivt med denna aspekt i övriga ämnen.

## **Barns språkutveckling**

Barn lär sig språk i samspel med omgivningen. Språkutvecklingen utvecklas både i ett kognitivt och sociokulturellt sammanhang. Alla barn med en typisk utveckling genomgår liknande utvecklingssteg i sin språkutveckling vid ungefär samma tidpunkt och i samma

ordning. Utvecklingen innebär bland annat en ordförrådsspurt runt två års ålder. Författaren menar även att redan genom att lyssna på små barns joller kan man höra vilket språk de håller på att lära sig. Det finns inte någon enighet bland språkutvecklingsforskare om vilka faktorer som spelar den viktigaste rollen under inläringen eller hur man bäst ökar kunskaperna om hur språkutveckling går till. Delar av språket, som uttal och grammatik, utvecklas tidigt, redan när barnet är i förskoleåldern. Andra delar fortsätter människan att utveckla genom hela livet. Det rör sig om ordförråd eller retorik till exempel. Språkutveckling har alltså inte någon slutpunkt, eftersom det är en öppen process (Strömqvist, 2010).

De flesta barn har, menar Strömqvist (2010) ett grundläggande ordförråd och en grundläggande grammatik vid ungefär tre års ålder. Då har flertalet barn även utvecklat sina samtalsfärdigheter och kan påbörja samtal, återkoppla, fråga och ge svar osv. Vid fem år har flertalet barn utvecklat förmågan att kunna berätta med en röd tråd och få de enskilda delarna att hänga ihop. Språkinläringen tar alltså sin början redan när barnet är mycket litet och fortsätter, via ett antal snabba faser, under och efter skolåldern. Vissa aspekter utvecklas livet igenom.

## Stödstrukturer

Pramling och Pramling Samuelsson (2011) talar om scaffolding i betydelsen stödstrukturer. Scaffolding innebär det stöd eleven får av läraren (eller andra elever) för att stödja lärandet. De vanligaste stödstrukturerna är lärarens modeller för rutiner, instruktioner eller modeller. Nya utmaningar för eleverna kräver nya stödstrukturer. Samarbete kan leda till att eleverna fungerar som stödstrukturer för varandra. Genom att eleverna får utbyta tankar och funderingar, upptäcka nya tankesätt eller formulera sin kunskap blir inläringen ömsesidig.

Reciprok betyder ömsesidig metoden reciprok reading lägger också stor vikt vid att skapa förutsättningar för lärande i dialog med andra, och att mening skapas tillsammans. Med detta arbetssätt förutsätts att eleverna övas till att bli aktiva läsare och själva konstruera mening i texten. Metoden innebär att en text delas upp i flera korta stycken och en del läses i taget. Lärare och elever samarbetar och använder olika strategier för att förstå texten (Reichenberg, 2005). Enligt författaren måste inte alla strategierna användas varje gång eleverna arbetar enligt detta sätt, men det ger bäst effekt om mer än en av strategierna används. Genom att uttrycka sina tankar högt skärps också tankeförmågan.

En form av scaffoldning som är vanlig under samtal med barn med språkstörning är tecken som alternativ och kompletterande kommunikation, TAKK. Metoden använder tecken från teckenspråket för att stödja en individs kommunikation och talade språk, men går inte att jämföra med teckenspråket, som ses som ett språk. Vid samtal används TAKK av alla parter, samtidigt som de talar. Det är de viktigaste, betonade orden som tecknas. Specialpedagogiska skolmyndigheten (u.å.) menar att den som får störst utdelning genom att använda sig av TAKK vanligen har eller riskerar att få stora begränsningar i sin kommunikation, behöver stöd i sin språk- tal och kommunikationsutveckling eller behöver stöd för att förstå andra.

Taube (2009) påpekar att en läsare som drabbas av upprepade misslyckanden får en sämre självkänsla än vad denne tidigare haft. För att rädda det som finns kvar av självkänslan undviks läsning ännu mer, för att undvika ideliga misslyckanden. På detta sätt skyddas självkänslan, men läsförmågan förbättras inte. Det säkraste sättet att få läs- och skrivsvårigheter är att undvika att läsa och skriva. Man kan i detta sammanhang tala om den så kallade Matteuseffekten, den som har ska få mera, och den som inte har ska inget få.



# TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

## Lärandeteorier

Enligt Ahlberg (2009) har specialpedagogisk forskning bedrivits i ungefär 50 år. Området utvecklades utifrån tankar om att alla barn har rätt till utbildning och att vissa barn dessutom har behov av särskilt stöd. Specialpedagogiken är ett tvärvetenskapligt område och samverkar med många andra ämnen, exempelvis pedagogik, medicin, psykologi eller teknik. Detta medför att kunskaper kan hämtas från många olika ämnen, vilket ger en bredd av området. Samtidigt kan det medföra att specialpedagogiken inte får en klar identitet och får svårare att hävda sitt egenvärde, kanske främst gentemot pedagogiken.

Olika ontologiska och epistemologiska antaganden har styrts forskningen i skilda riktningar. Det finns flera ansatser i såväl pedagogik som specialpedagogik. Behaviorism och konstruktionism är två exempel. Behaviorismen har haft stort inflytande på pedagogiken. Den har utvecklats från materialism, vilket har fått som metodologisk konsekvens att experiment och observationer föredras, men inte intervjuer. Inläraren ses som ett tomt kärl vilket läraren ska fylla. Kunskaper följer på varandra och inte parallellt.

Piaget och Vygotsky är exempel på forskare som har haft konstruktionistiska teorier och tankar som grund. Allt kan då beskrivas med mentala egenskaper. Kroppens betydelse i sammanhanget har en tendens att glömmas bort. Dessa tankar har fått som metodologisk konsekvens att intervjuer och intellektuella uppgifter är att föredra (J. Bengtsson, personlig kommentar 20 januari 2012).

Nya teorier och perspektiv uppstår och ofta blir det en av dem som dominerar och som verkar vara den som, under en viss tid, har svar på de väsentligaste frågorna. När teorierna om inkludering kom hade de en sådan effekt. Det är viktigt att komma ihåg att innebörden i och tolkningen av teorier och perspektiv alltid är beroende av kontexten. Den skiljer sig åt mellan olika länder, men även inom länder och mellan skolor vilket Dyson (2006) påpekar. Författaren ser en fara i de tider av globalisering som vi lever i; att teorier, till exempel om inkludering, tas rakt av från en kontext för att överföras till en annan, utan någon anpassning.

Två synsätt kan urskiljas inom det specialpedagogiska fältet (Persson, 2007). Ett med ursprung ur medicinsk-psykologiska tankar och ett som har sin ingång i ett sociologiskt paradigm. I det sistnämnda tas hänsyn till sociala faktorer, vilka kan spela stor roll för uppkomsten av skolproblem. Även Björck-Åkesson och Nilholm (2007), anser sig kunna urskilja två huvudspår bland de teorier och perspektiv som finns inom det specialpedagogiska fältet. Dels finns det en linje som har en stark förankring inom psykologi. Här finns en ambition att alla barn ska få en chans till en god start i livet, oavsett bakgrund. Dels finns ett annat synsätt som har sin förankring i utbildningssociologi samt en kritik av den specialpedagogik som finns runt om i skolorna. Det har varit fokus på olika inriktningar under

olika perioder. Fortfarande är det svårt att definiera specialpedagogik i relation till pedagogik (Rosenqvist, 2007).

Nilholm (2007) menar att visserligen har den specialpedagogiska forskningen funnits en längre tid, men länge låg fokus på forskning om individens brister. Även Ahlberg (2007) anser att huvudintresset för specialpedagogik historiskt har handlat om att studera individer, eller grupper av individer, med någon typ av avvikelser. Ahlberg menar att forskningen inriktat sig på att finna metoder för att arbeta med barn i behov av särskilt stöd. Författaren kan dock se att under det senaste decenniet har problemställningar om inkludering eller delaktighet och gemenskap hamnat i fokus. Hon menar att den medicinsk-psykologiska forskningen har fått lämna utrymme för andra perspektiv som är mera inriktade mot sociologi.

Det perspektiv som varit, och som förmodligen fortfarande är det vanligaste, är det kompensatoriska eller kategoriska perspektivet. Som namnet antyder är den grundläggande tanken att kompensera individer för deras problem. För att göra detta kategoriseras individerna på olika sätt, exempelvis med hjälp av olika slags diagnosmaterial. Olika problem diagnostiseras på olika sätt, exempelvis används normalfördelningskurvan för att upptäcka hur många individer som kommer att utveckla en lässtörning, medan ADHD å andra sidan diagnostiseras med hjälp av fasta kriterier (Nilholm, 2003). Efter att en grupp utkristalliserats och närmare undersökts försöker man komma fram till vilken pedagogik som passar dessa individer bäst. Funderingarna koncentreras på vilka situationer som skapar problem och hur de kan avhjälpas på bästa sätt. Grupperna kan också delas in i undergrupper. Generellt vill man inom det kompensatoriska perspektivet anpassa situationer till barnets problem (Nilholm, 2003).

Ett annat perspektiv som vuxit fram är ett relationellt eller kommunikativt eller kritiskt perspektiv. Detta synsätt fokuserar relationer och samspel mellan såväl individer som skolan. Inom det relationella perspektivet försöker man hitta bakomliggande faktorer inom specialpedagogiken. Hela grunden för specialpedagogik sätts ifrågasätts, eftersom det ses som en ineffektiv verksamhet (Nilholm, 2003). Inom detta perspektiv hävdas att orsaker till individens misslyckanden bör sökas utanför eleven, eftersom skolan ska vara en bra miljö för alla. Man är även kritisk till diagnosers objektivitet och hur användbara de är och hur stor hjälp de är för den enskilde. Kanske är dessa i stället en fördel för skolor som inte är förändringsbenägna (Nilholm, 2003). Företrädare för detta perspektiv hävdar att inkludering är ett bra sätt att minska utanförskap och bra för elever i behov av särskilt stöd. Det är även viktigt att fortlöpande komma fram till nya metoder som inte bara är bra för den enskilde individen, utan för hela gruppen. En skola för alla förespråkas, även om det är svårt att genomföra. Inom det relationella perspektivet anser man att om sociala förändringar sker, kan specialpedagogiken avveckla sig själv.

Ett annat synsätt som utvecklats under senare år är dilemmaperspektivet. Det har vuxit fram som en kritik mot det relationella perspektivet. Här hävdas att utbildningssystem står inför flera grundläggande dilemman som egentligen inte går att lösa. Värderingar och olika motiv kan hamna i motsatsförhållande till varandra. Dessa dilemman är, enligt Nilholm (2003),

viktiga för vårt sociala liv och vårt tänkande. Ett centralt dilemma är att skolan ska ge alla elever likvärdiga kunskaper, samtidigt som skolan även ska anpassa sig till elevers olikheter. Inom dilemmaperspektivet finns kritik mot såväl det kategoriska som det relationella perspektivet. Det relationella perspektivet kritiserats för att åsikten att specialpedagogiken ska sträva efter att avveckla sig själv. Även om specialpedagogik som verksamhet försvinner, kvarstår problemen. Man menar även att viss kategorisering är nödvändig. Dessutom hävdas att det relationella perspektivet alltmer dominerar forskningen inom specialpedagogik, speciellt på den samhällsvetenskapliga sidan, så att andra åsikter har svårt att komma fram (Nilholm 2003). Det kategoriska perspektivet kritiseras för att ignorera de negativa effekter som finns när individer särskiljs eller att stora grupper av barn beskrivs som bristfälliga. Nilholm (2003) menar att utbildningssystem är ett resultat av flera kompromisser, som alla har olika grundläggande värderingar. Inom dilemmaperspektivet funderar man över om det alltid är individen som ska kompenseras, eller om miljön kan anpassas till allas olikheter.

Björck-Åkesson och Nilholm (2007) anser att fokus i dag ligger både på ett relationellt och kategoriskt perspektiv.

## **Sociokulturellt perspektiv**

Det sociokulturella perspektivet tar sin utgångspunkt i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv. Individen utvecklar kunskap i samspel med andra, som först därefter blir en del av den enskildes tankar och idéer. Detta perspektiv har sin utgångspunkt i Vygotskys tankar. Språket och kulturen hör samman och lärandet sker i dialog mellan dessa. En grundtanke är att språk och kommunikation är för barnet en länk till det omgivande samhället. Individen hämtar kunskap i samspel med olika människor. Lärandet är inte en egen aktivitet, utan språk och handling särskiljs inte. Individen utvecklar kunskaper och färdigheter genom att höra och se hur andra människor uppfattar världen omkring dem (Säljö, 2005).

Begreppet kultur används inom det sociokulturella perspektivet som ett samlingsnamn för de resurser som finns dels hos den enskilde, dels i social interaktion med andra samt till viss del i den materiella omvärlden genom artefakter som finns i vardagen; mobiltelefoner, miniräknare och så vidare. Kultur innefattar idéer, värderingar, kunskap och liknande som individen inhämtat i samspel med omgivningen (Säljö, 2005). Författaren menar att denna kultur är såväl materiell som icke-materiell och dessa båda samspelar med varandra. Med artefakter avses verktyg, olika former av IT, mätinstrument och liknande som människan använder i sin vardag. Genom kulturen utvecklar samhället löpande nya artefakter, vilket enligt Säljö (2005) kommer att leda till att vi till slut lever i en konstgjord värld.

Inom det sociokulturella perspektivet ses inte artefakter enbart som döda ting. I stället menar man att kunskap, insikter och begrepp byggs in i apparater och andra artefakter och därigenom skapas ett samspel när vi interagerar med artefakterna. Säljö (2005) menar att individen inte alltid står i direkt kontakt med omgivningen, utan via en artefakt, till exempel den blindes käpp eller mobilen. Detta kallar författaren för mediering, människan hanterar verkligheten med hjälp av redskap, såväl fysiska som intellektuella, vilka blir en naturlig och

integrerad del av den sociala praktiken. Vårt tänkande är således framvuxet ur och färgat av vår kultur samt fysiska och intellektuella artefakter. De kunskaper som finns inbyggda i olika artefakter, till exempel en miniräknare eller en mobil, kan användas av människan utan att hon behöver känna till något om hur kunskapen en gång skapades.

De viktigaste medierande kunskaperna finns dock i språket (Säljö, 2005). Människan är ensam på jordklotet om att kunna använda språk på ett konstruktivt och utvecklande sätt. Det ger oss en unik möjlighet att kunna dela erfarenheter med varandra och tolka händelser i begreppsliga former. Språk är en viktig komponent för att människan ska kunna skapa och kommunicera om kunskap. Säljö (2005) anser att den kunskap vi människor har förvärvat till stor del är av språklig, diskursiv, karaktär. Genom att utveckla diskurser med och om omvärlden samlar människan nya erfarenheter och omskapar därmed sin verklighet. Individen är redan från födseln kommunikativ, och inriktad mot att samspela med sin omgivning. Ord och språk medierar vår omvärld, så att den upplevs som meningsfull. Språket hjälper oss att peka ut och benämna ting i vår omvärld, men den verkliga kraften ligger i att människan genom språket kan tala om såväl om det icke närvarande som om abstrakta företeelser.

Barnets språkliga sammanhang samt den kultur det lever i har stor betydelse. Redan vid födseln finns barnet i ett socialt sammanhang, vilket påverkar dem livet igenom. Säljö (2005) talar om den primära socialisationen av ett barn. Denna sker inom en mindre grupp, vanligen en familj. Här får barnet grundläggande färdigheter och kunskaper som de bevarar hela livet. Pedagogiken inom familjen är osynlig, det är ovanligt med traditionell undervisning. Barnet lär sig nya saker genom att observera, delta själv eller ta efter andra. Den sekundära socialisationen menar Säljö (2005) äger rum i ett större sammanhang, till exempel i skolan. Här tillägnar sig barnet kunskaper och färdigheter av en annan karaktär, det är kunskaper som har undervisats i hög utsträckning. Pedagogernas kunskap om barnet utanför skolsituationen är inte djup, vilket gör att inlärandet av kunskaperna blir annorlunda jämfört med i familjen. Lärande och undervisning i skolan är ett mål i sig. Motivationen för individen är att denne ska lära sig något den förut inte kunde. Krav och ämnen styr vilka kunskaper som anses viktiga, vilket kan ses som en förutsättning för kunskapsinhämtning i ett komplext samhälle. Dessa socialiseringsvarianter samverkar och utgör varandras förutsättningar, och inom ett sociokulturellt perspektiv är det viktigt att fundera över detta samspel (Säljö, 2005). Begreppen primär och sekundär socialisation är betydelsefulla även inom teoriområdet social konstruktionism (Berger & Lockmann, 1966).

I det sociokulturella perspektivets syn på lärande och utveckling blir de kommunikativa vägarna centrala. Genom att lyssna på andra blir det lilla barnet medvetet om vad som är viktigt och hur omgivningen ser på samhället och världen. Att kunna något innebär i det sociokulturella perspektivet att behärska en kommunikativ diskurs. Denna innehåller i de flesta fall även någon form av fysisk aktivitet.

En grundläggande tanke i detta perspektiv är att människan inte kan undvika att lära sig nya saker, frågan är vad vi lär oss i olika situationer. Det kan mycket väl inte vara det avsedda.

## METOD

Undersökningen är en kvalitativ studie som hämtat inspiration från etnografi. Inom etnografi finns flera metoder. Jag har använt mig av kvalitativa intervjuer samt observationer. Intervjuerna har varit delvis strukturerade, jag har använt mig utav en frågeguide. Frågorna som finns med i guiden tillkom efter att jag hade läst litteratur om ämnet och börjat fundera över olika frågeställningar.

Det finns inte några standardregler för hur man ska gå till väga inom etnografien. Vanligt är att använda sig av triangulering, vilket innebär dokumentanalys, observation samt intervju. Triangulering kan ses som en liksidig triangel, med de olika metoderna i varsitt hörn. Det symboliserar att man kan och bör se ett fenomen ur olika synvinklar. Merriam (1994) menar att den ena metodens svaga sidor ofta är den andras starka, och att metoderna på så sätt kan berika varandra. Under fältarbeten är det mycket vanligt att arbeta med olika metoder (Fangen, 2005). Ibland skiljer sig de olika metoderna åt i tid, men vanligast är att man till exempel gör intervjuer och observationer parallellt.

Att använda sig av intervjuer är en vanlig metod inom etnografien. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är syftet med en kvalitativ forskningsintervju att förstå hur vardagen ser ut för en annan människa. Vidare menar författarna att kunskap produceras i samspel mellan alla i intervjun deltagande parter. För att kunskapsutvecklingen ska ske på ett effektivt sätt måste intervjuaren ha egna kunskaper om ämnet redan före intervjutillfället. Detta eftersom intervjuaren måste vara lyhörd, kunna ställa följdfrågor och följa upp de svar han eller hon får. Kvale och Brinkmann (2009) påpekar att det därför är svårt för den kvalitativa forskningsintervjun att underställa sig metodologiska regler.

Merriam (1994) talar om olika varianter av intervjuer. Vid den strukturerade intervjun har forskaren bestämt frågor och deras inbördes ordning i förväg. Oftast används ett intervjuschema, och respondenten kan bara välja mellan vissa redan bestämda alternativ. Den delvis strukturerade intervjun är förmodligen den vanligaste. Intervjuaren har då förberett ett antal frågor eller frågeställningar i förväg, men varken ett exakt ordval eller en exakt ordningsföljd är bestämd. Det är vanligt att använda sig av en frågeguide där vissa teman fokuseras och förslag till frågor finns med. Kvale och Brinkmann (2009) menar att en delvis strukturerad intervju varken är ett vanligt vardagssamtal eller ett slutet frågebatteri, utan ett mellanting. Vid en ostrukturerad intervju finns inga färdiga frågor alls. Målet med denna typ av intervju är lära sig mer om en situation (Merriam, 1994).

Stukat (2005) påpekar att ju större utrymme en respondent har, desto större blir möjligheten att nya och spännande aspekter kommer fram. Det är den utskrivna texten samt inspelningen som utgör det underlag som ska analyseras (Kvale och Brinkmann, 2009).

En annan vanlig metod är observation. Genom att observera kan forskaren få syn på vad människor gör, inte bara vad de säger att de gör. Kunskapen hämtas direkt från

sammanhanget. Aspers (2011) menar att den förenar studier av aktivitet på plats samt diskurs. Merriam (1994) påpekar att för att en observation ska vara vetenskaplig måste den uppfylla vissa krav; uppfylla forskningssyftet, vara planerad, registreras systematiskt samt kontrolleras beträffande validitet och reliabilitet. Genom att observera kan forskaren få en direkt inblick i en situation.

Den tredje delen i triangulering är dokumentanalys. Med dokument menas huvudsakligen skriftliga källor, men kan även vara olika artefakter. Dokument kan hjälpa forskaren att upptäcka nya sammanhang och få nya insikter och förståelse för ett problem. En etnografisk textanalys innebär att analysera de källor som förekommer i det studerade fältet (Fangen 2005). En stor fördel med dokument menar Merriam (1994) är att de är beständiga. Forskaren påverkar inte det som ska forskas på genom sin närvaro. Jag har inte gjort några dokumentanalyser, utan koncentrat mig på kvalitativa intervjuer samt observationer.

## Urval

Jag har använt mig av det som Stukat (2004) kallar bekvämlighetsurval, jag har frågat pedagoger som jag känt till om de vill medverka i min studie. Efter telefonsamtal, eller i något fall mejlkontakt, bestämde vi tid och plats. Jag har begränsat mig till lärare och förskollärare. Jag har inte samtalat med assistenter eller annan personal, eftersom det har varit lärares och förskollärares tankar och funderingar jag varit intresserade utav. Pedagogerna ingår inte i min umgängeskrets, även om jag känt till dem med namn innan. När det gäller läraren i tal- och språkklassen finns det endast en skola av detta slag i den kommunen, och till denna angränsande kommuner. Efter mejlkontakt med rektor kom jag i kontakt med den pedagog som ingår i undersökningen.

## Genomförande

För att genomföra min studie och uppnå syftet har jag gjort intervjuer med 5 pedagoger som är verksamma inom olika kategorier inom skola och förskola. Inom lärarkategorin har jag valt att begränsa mig till pedagoger verksamma i år 1-3. De pedagoger som arbetar inom förskola arbetar i förskoleklass eller den del av förskolan där de äldre barnen går. Några av pedagogerna har jag haft kontakt med flera gånger, för att göra kompletteringar.

Jag har träffat pedagogerna på deras arbetsplatser, med ett undantag; en av pedagogerna bor och verkar långt ifrån mig, och vi träffades på halva vägen mellan våra respektive hemorter. Vi hade även senare mejlkontakt för att göra några kompletteringar. Inget av samtalen har varit möjligt att avlyssna för utomstående och vi var trots det noga med att tala i generella termer. Samtalen har spelats in med en så kallad Handy recorder. Därefter har intervjuerna transkriberats och uppgifter fingerats. För att finna gemensamma drag och olika teman i intervjuerna har jag skrivit ut dem i sin helhet. Dock har bara tal skrivits med, inte irrelevanta ljud som hostningar eller dylikt. Därefter har jag och därefter klippt och klistrat, sorterat och kodat utifrån olika kategorier samt läst ett flertal gånger. Tankarna har växlat mellan empiri och teori, för att hitta sammanhang och mening. Kodning innebär, enligt Kvale och

Brinkmann, 2009, att textsegment knyts till nyckelord. Det innebär att forskaren gör en kvalitativ analys av koderna i relation till varandra eller till kontexten.

Jag har använt mig av en intervjuguide som sett något olika ut beroende på var pedagogen är verksam, se bilaga, nr 1-3. Denna guide har varit ett stöd, som samtalet utgått från, men den har inte dominerat intervjun. Intervjuerna har således varit delvis strukturerade.

Jag har gjort observationer i en förskolegrupp samt i en tal- och språkclass. Läraren som arbetar i tal- och språkclassen ansåg att dennes elever var lätt distraherade och ville inte ha med någon utomstående under lektioner som matematik eller svenska. Däremot gick det fint att vara med på musiklektioner, då dessa, enligt pedagogen, har en annan karaktär.

I förskolegruppen har jag varit med när de har arbetat i sina olika grupper, och den grupp jag observerat var den grupp där barnen med språksvårigheter ingick. Där var det lättare, än in tal- och språkclassen, att ingå som en del av gruppen. Under observationerna har jag antecknat så mycket jag kunde, både om miljön och om vad som hände. Dessa anteckningar skrevs sedan rent och, liksom med intervjuerna, gick jag igenom dem flera gånger för att hitta teman och andra intressanta aspekter.

## **Etik**

För att säkerställa att min undersökning blev korrekt genomförd ur en etisk synvinkel har jag använt mig av Vetenskapsrådets (2002) fyra principer. Dessa principer ses som ett grundläggande skydd för individen och innefattar informationskravet, konfidentialitetskravet, samtyckeskravet samt nyttjandekravet.

Informations- och samtyckeskravet har jag försökt uppfylla genom att vara noggrann med att informera respondenterna om min studies syfte samt att medverkan är frivillig och att de kan avbryta sin medverkan om de skulle vilja. Jag informerade om detta såväl vid den första kontakten som vid intervjutillfället. När det gäller kravet på konfidentialitet har alla personer, skolor och verksamheter aidentifierats av mig. Alla namn på personer och platser är alltså fingerade. Fangen (2005) menar att det är viktigt att aidentifiera respondenterna redan vid transkribering, och det har jag gjort. I en studie såsom den här finns det alltid personer som skulle kunna identifiera någon av de deltagande individerna. Jag tror dock att sannolikheten för detta är relativt liten. Respondenterna har ingen gemensam nämnare utöver att de anses vara duktiga pedagoger. De är dessutom verksamma i skilda kommuner eller stadsdelar.

Alla i studien inblandade personer är informerade om att materialet endast ska användas i denna uppsats och jag kommer inte att spara mina inspelningar eller transkriberingar när studien är färdig. På så sätt säkerställer jag nyttjandekravet. Fangen (2005) menar visserligen att det inte är nödvändigt att förstöra materialet, men det kommer jag att göra när examinationen är genomförd.

## Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Andra forskare, till exempel Fridlund (2011) benämner detta avsnitt *trovärdigt hantverk*, eftersom det är svårt för en kvalitativ studie att nå samma resultat när det gäller dessa aspekter som kvantitativa studier av naturen kan.

Reliabilitet handlar enligt Stukat (2004) om kvaliteten på mätinstrumentet, hur bra är mätinstrumentet på att mäta. Ett mätinstrument kan vara av hög kvalitet, men om det mäter något annat än vad syftet var, blir reliabiliteten låg. Validitet brukar, enligt Stukat (2004) anges som hur bra ett mätinstrument mäter det jag avser att mäta. Urval och intervjufrågor bör utformas så att resultaten från undersökningen kastar ett ljus över det som var avsett, och det har jag försökt göra.

Det finns många felkällor som påverkar reliabiliteten. Kvale och Brinkmann (2009) menar att exempel på det kan vara om respondenterna skulle ge andra svar om intervjupersonen varit en annan eller om svaren förändras under intervjuens gång. När man talar om kvalitativa studier i stort och intervjuer specifikt kan det vara faktorer som feltolkning av frågor och svar, både från intervjuare och från respondent, yttre störningar under intervjun och liknande. Ett sätt att öka reliabiliteten kan, enligt Stukat (2004), vara att göra om mätningarna eller att ha en medbedömare, inte minst eftersom en kvalitativ studie inte innehåller absoluta sanningar. Eftersom tiden inte har funnit har jag inte haft några oberoende läsare av mitt material, och kan således inte vara helt säker på att de kategorier jag utarbetat skulle även andra komma fram till.

Validitet handlar om att mäta det man avser att mäta och är enligt Stukat (2004) ett mera mångtydigt begrepp än reliabilitet. Kvale och Brinkmann (2009) menar att validiteten inte ska begränsas till vissa delar av en studie, utan bör genomsyra hela arbetet. Författarna påpekar att en kvalitativ forskare dock inte bör lägga alltför stor tonvikt på validitet, eftersom det motverkar kreativitet och variation i arbetet. En felkälla som är viktig att ha i åtanke när det gäller intervjuer är att respondenterna kan fara med osanning. Alla vill vi framstå i god dager. Fangen (2005) påpekar att många människor försöker upprätthålla en fasad också under observationer, även om det är svårare än vid intervjuer. Kvalitativa tolkningar är, enligt Stukat (2004) sällan helt valida, men om mätningarna är noggrant genomförda kan man ändå argumentera för att tolkningen giltig, åtminstone under rådande förutsättningar.

Generaliserbarhet handlar om vem resultaten är giltiga för. Om flera personer ser samma sak ökar generaliserbarheten, enligt Stukat (2004). En fundering att ställa sig här kan vara om kvalitativa studier kan och bör generaliseras. Faktorer som kan påverka generaliserbarheten kan vara frågor om urval, bortfall och liknande.

Jag har strävat efter att redogöra för alla delar av forskningsprocessen, så att läsaren kan följa med på resan. Jag gör inte något anspråk på att generalisera för en större grupp utan uttalar mig endast om de personer som ingår i undersökningen



## RESULTAT

Inledningsvis i denna del beskrivs verksamheterna där jag gjort mina observationer, följt av en redovisning över hur observationerna fortlöpte. Verksamheterna har fått av mig påhittade namn. Därefter följer en del då respondenterna beskrivs. Deras namn och andra kännetecken som skulle kunna identifiera dem är fingerade av mig. Resultatet är indelat i en beskrivning av de teman som framkommit, samt en sammanfattande reflektion i samband med varje tema. Avslutningsvis kommer en avslutande sammanfattning. Det som presenteras är inte en redogörelse över empirin i kronologisk ordning. För att komma fram till innehållet i denna del har mina tankar rört sig fram och tillbaka mellan empiri och teori.

### Redovisning av observerade verksamheter

#### Bäckravinskolan

Bäckravinskolan ligger strax intill ett öde förortstorg i en större stad. Området består av nedslitna hyreshus och på torget gapar de flesta lokaler tomma. Bara några kvarter bort ligger ett av stadens finare villaområden, vilket blir en stor kontrast. Skolan är mycket stor och består av flera stora, bruna tegelbyggnader. Det finns tre delar i skolan, en del för döva och hörselskadade barn, en för tal- och språkklasserna och en del för barn som bor i området. I en byggnad intill ligger Dalaskolan som är en friskola.

Byggnaderna ger ett slitet intryck och det finns inte mycket leksaker för barnen ute på den stora gården. Eftersom skolan är så stor blir det svårt att hitta, och för att finna rätt del var jag tvungen att fråga i expeditionen, personal jag fann ute på gården visste inte var tal- och språkklasserna fanns.

Tal- och språkklasserna har en egen liten gård med rabatter, visserligen orensade men ändå trevliga. På den lilla gården finns för övrigt bara asfalt. Ska barnen leka med några leksaker får de gå till den större skolgården. Jag såg inte några barn leka där. På dörrarna sitter välkomnande skyltar, som ger en första föraning om att skolans inre inte motsvaras av det yttre. I kapprummen sitter bilder på barnen vid varje krok. Väggarna för övrigt gapar tomma, inga teckningar eller tavlor hänger uppe. Det är lugnt och tyst. Dörrarna är stängda och man kan ana att ett koncentrerat arbete pågår där inne. Inuti känns skolan nyrenoverad, fräsch och ändamålsenlig. Även på klassrumsdörrarna finns kort på barnen med deras namn under. Det finns flera klassrum, fritids samt lokaler för förskoleklassen. Skolan är uppdelad i en förskoleklass, en etta, en 2-4, en 5-6 samt några elever som går på högstadiet.

I ettans klassrum är det ljust och hemtrevligt. Möblerna känns nya och fina. Eleverna sitter en och en i rader, det är 10 barn. Sakerna förvaras i lådor. Även här är det tomt på väggarna (*för att de inte hunnit ännu, eller för att det inte ska finnas så mycket distraktion?, mina observationsanteckningar 120927*).

På några ställen finns barnalster, men ganska sparsamt. I klassen arbetar en lärare och två assistenter. Personalen verkar vänlig och tillmötesgående, alla hälsar och pratar några ord. Jag märker dock tydligt vilka som är lärare och vilka som är assistenter.

## Redovisning av observation

Birgitta, som arbetar som lärare i tal-och språkklassernas år 1, anser att hennes elever är mycket lättstörda och vill därför inte ha någon som observerar under teoretiska lektioner som matematik eller svenska. Därför har observationen genomförts under musiklektionen, eftersom barnen, enligt Birgitta, inte behöver vara lika stilla och fokuserade då.

Musiken har barnen i ett angränsande hus och de går en och en i ett led dit. Birgitta hade vid de första kontakterna berättat att många av eleverna i hennes klass hade svårt för nya kontakter, men jag upplevde att flera av barnen var nyfikna på mig, och vill gärna prata lite med mig, vilket jag gärna gör.

Musiksalen är ljus och trevlig. Den är troligen renoverad under de senaste åren. Inte heller här finns några barnalster på väggarna eller material framme. Musikläraren, en man runt 35, väntar på barnen, sittande på en afrikansk trumma. Han verkar glad att se dem, och kör igång så fort alla kommit in. Gruppen består av två klasser, tal-och språkklassen, samt en dövklass, totalt 14 elever. 4 pedagoger var med, två från respektive klass. En pedagog tecknar allt som händer.

Musikläraren utgår från Praxisalfabetet, som är noga inarbetat på skolan. Varje bokstav har ett tydligt ljud som utgår från hur det låter, inte vilken bokstav som finns i början. Till exempel "a a a låter krokodilen", "b b b låter spöket" eller "y y y låter vargen" Barnen är väl bekanta med detta sätt, men till en början är det bara musikläraren som sjunger. Han spelar både gitarr och bongotrumma, flera sånger följer direkt efter varandra. Första låten är ny, men sedan kommer det för barnen kända låtar. I varje låt finns ljud att träna på, enligt Praxisalfabetet. Ljudträningen löper som en röd tråd genom lektionen. Han förklarar även om begrepp som långsamt, ökning eller snabbt.

*"Musikpedagogen styr hela tiden aktiviteterna och barnen följer efter. De sitter stilla på golvet i ungefär 15 minuter, utan några problem. Därefter gör de en lek som barnen vet precis hur den går till. Alla verkar tycka att det är kul!" (mina observationsanteckningar, 120927)*

Lektionen präglas av upprepning, barnen känner igen sig och vet vad som förväntas av dem. Musikläraren har en tydlig struktur som upprepar sig varje musiklektion. Han har ett tydligt syfte med sina lektioner, att barnen ska lära sig ljud, både att uttala och känna igen. Det är en trevlig och lugn stämning och både barnen och musikläraren verkar tycka att det är roligt. Pedagogerna från tal- och språkklassen som är med sitter hela tiden tysta, bortsett från att någon elev får, en i mina ögon onödig, tillsägelse. De två pedagogerna, en assistent och en lärare, från dövklassen talar upprepade gånger med varandra, via teckenspråket, vilket upplevs som störande, inte minst eftersom ingen annan vet vad de säger.

All undervisning inom tal-och språkklasserna verkar vara upplagd på samma sätt. Även vid läsinläring arbetar skolan efter Praxisalfabetet. Barnen känner igen sig, och de får rika möjligheter att öva på ljuden. Musikläraren är engagerad och kunnig. Han har skrivit flera av låtarna själv. Det är häftigt att se hur de döva barnen får ta del av undervisningen, och hur de sjunger utan att höra. Flera av dem har olika typer av hörhjälpmedel, så antagligen hör de lite.

## Sammanfattande reflektioner

Undervisningen är strukturerad och har ett tydligt syfte, att lära barnen ljud, men även att de ska ha roligt tillsammans. Lundberg och Herrlin (2005) menar att för att lära sig läsa måste ett barn vara fonologiskt medveten. Alla barn är olika, vissa måste träna mera än andra, och det verkar som om eleverna i tal-och språkklassen tränar medvetet och idogt på fonologisk medvetenhet på många olika sätt.

Musikläraren verkar ha ett sociokulturellt perspektiv. Han vill att eleverna ska kommunicera med honom och varandra. Han uppmuntrar ett flertal gånger elever att tala om hur de tänker. Kunskapen, i detta fall om ljud, kommer från musiken, vilket i högsta grad är en form av kommunikation. Han använder sig av instrument, gitarr och bongotrumma, vilket kan ses som artefakter som leder barnen vidare på vägen mot fördjupad kunskap (Säljö, 2005).

## Åsbrantsgatans förskola

Åsbrantsgatans förskola ligger i ett äldre villaområde i en större stad. De flesta av barnen kommer från området och många har stått i kö för att få plats på just denna förskola. För att komma till förskolan slingar sig en smal bilväg uppför en lång backe mellan villatradgårdarna. Förskolan ligger i ett suterrängplan i en relativt nybyggd del av en skola som har funnits länge. I den övre delen ligger matsalen, där de äldsta barnen äter, och ett samlingsrum som förskolan och skolan delar på. Det finns även lektionssalar för skolan.

Barnen har en lekplats som är tilltalande med olika lekredskap och utmaningar. De tillbringar mycket tid ute. Förskolan har två avdelningar, men personalen arbetar i tre grupper, de äldsta barnen, de yngsta samt de mellersta. Lokalerna är luftiga och ljusa. De består av ett stort rum på varje avdelning, samt två mindre på varje del, som är inredda efter olika teman. Till exempel finns ett rum att måla i och ett annat att vila i. Dessutom finns stora kapprum, torkrum och toalettutrymmen. Det är fräscht och funktionellt. De stora rummen är likartat inredda, med en stor matta på golvet för samlingar samt bord och stolar att äta eller arbeta vid. Varje avdelning har även ett kök.

Förskolan känns välkomnande och personalen verkar känna varandra bra och trivas tillsammans. Det finns barnalster snyggt uppsatta, liksom kort på barnen och liknande. På alla dörrar sitter skyltar om vad som finns inne i rummet. Bakom de två avdelningarna, under trappan mot det övre våningsplanet finns ett litet personalutrymme med skrivbord, skrivare och liknande. Det finns även tekniska hjälpmedel, exempelvis ipads och kameror pryddigt uppställt.

## Redovisning av observation

Vid mitt besök delades de två stora grupperna i tre mindre. De äldsta barnen har samling inne medan de andra är på väg ut på gården. Även den gruppen som är inne delas i två grupper. I vanliga fall är de tre grupper, men eftersom många barn är borta blir det två grupper. Gruppsammansättningen är bestämd sedan tidigare och Anna jobbar alltid med de barn som behöver extra stöd. I den gruppen ingår två barn som har dubbla diagnoser, där en av dem är språkstörning. Totalt i den grupp där jag är med ingår åtta barn, och två pedagoger. Alla sitter i en ring på en stor röd matta. Samlingen blir lite försenad, eftersom Anna försöker skriva ut en bild på en skrivare som fungerar dåligt. Ingen, förutom Anna själv, blir dock stressad.

Samlingen börjar med mungymnastik. Alla, både barn och pedagoger, får ett långt smalt snöre som de ska få in i munnen utan att använda händerna. Det är inte första gången som barnen gör detta, och alla sätter igång med stor iver. Några vill göra flera gånger, dock inte flickan som behöver träna mest.

Förskolan har börjat använda ett material som heter Stegvis och som ska utveckla barnens förmåga till att känna igen känslor, både hos sig själva och hos andra. Detta arbetar Anna och gruppen med efter att mungymnastiken är avklarad. Gruppen har gjort flera moment tidigare, och detta tillfälle är en repetition, samtidigt som de går en bit längre. Efter en liten stund går gruppen in i målrummet och gör en uppgift där. Denna uppgift är en fortsättning på en övning som startade föregående dag. Allt eftersom barnen är klara går de tillbaka till samlingsmattan och äter frukt. Under fruktstunden talar de om division, halvor och fjärdedelar. Hela samlingen med alla aktiviteter tar ungefär en halvtimme. Eleven med språkstörning är med i alla aktiviteter, men deltar inte aktivt. Hon svarar på tilltal, men tar själv inga initiativ till samtal. Anna försöker få med henne i den fria lek som avslutar fruktstunden, men lyckas inte. Eleven tar heller inte kontakt med något av de andra barnen, utan tar fram ett spel och börjar spela på egen hand.

*"Lisa leker själv, Anna uppmuntrar andra att leka med henne, men ingen nappar"* (mina observationsanteckningar 121003).

## Sammanfattande reflektioner

Stämningen på förskolan är god och pedagogerna verkar trivas med varandra. De är väl samarbetade, och alla vet vad de ska göra. Annas samling innehåller många moment och verkar vara genomtänkt och strukturerad. Hon har flera övningar för att träna de barn som behöver, mungymnastik och social medvetenhet är exempel på det. Samtidigt får de barn som behöver extra utmaningar också det, till exempel när de pratar om division. Barnen är engagerade och tar sig an alla uppgifter ivrigt. Kanske beror det på att den totala tiden för samlingen är en halvtimme, varje uppgift tar inte så lång stund.

Verksamheten på förskolan växlar mellan ett relationellt synsätt och ett kategoriskt (Nilholm, 2003). Dels är alla en naturlig del av gruppen och pedagogerna försöker se till att miljön är anpassad för alla barn. Å andra sidan delas barngruppen in i tre grupper där alla barn med, vad som anses vara, speciella behov är placerade i samma.

Anna och hennes kollegor har ett sociokulturellt synsätt (Säljö, 2005). Barnen utvecklar sina kunskaper i samspel. Barnen och pedagogerna kommunicerar i hög utsträckning med varandra. Barnen lyssnar på vad de andra säger, och vissa av dem vidareutvecklar vad kamraterna sagt, för att skapa djupare och vidgad kunskap. Säljö (2005) talar om den sekundära socialisationen, som äger rum i större sammanhang än i hemmet. Jag tycker mig kunna se en medveten socialisation på förskolan, pedagogerna vet vad de vill att barnen ska lära sig, och det blir ett mål i sig.

## **Beskrivning av respondenter**

Anna är strax under 40 år och har arbetat som förskollärare under många år. 2005 var hon med och startade en nybyggd förskola i en större stad. Många barn står i kö för att få börja på förskolan, vilket har medfört att de på förskolan inte har så många riktigt små barn. Anna och hennes kollegor arbetar mycket med IT, bland annat genom smartboard och ipads. Anna trivs på sitt arbete och med sina kollegor.

Birgitta arbetar i en tal- och språkklass på en skola som ligger i ett förortsområde i en större stad. Hon är runt 60 år och har arbetat både som lågstadielärare och specialpedagog. På skolan har hon varit en längre tid, och i tal – och språkklasserna i två år. Hon trivs där, och tycker att arbetet känns roligt och meningsfullt.

Cecilia arbetar på en liten skola utanför en mindre tätort. Hon började där inför förra läsåret. Detta läsår undervisar hon i F-1, och det är i den åldersgruppen hon har arbetat mest. Tidigare arbetade hon på en något större skola, också i en mindre tätort. Hon är strax under 40 år och har arbetat i många år som lärare. Hon är intresserad av läsinläring och läsning.

Diana arbetar på en ny skola i en större stad. Även stadsdelen är nybyggd och såväl bland invånarna som bland personalen finns en nybygggaranda och vilja att skapa något nytt och bättre. Hon är ungefär 55 år och har arbetat som förskollärare i många år, både i förskola och i skola. Under de senaste åren har hon arbetat i förskoleklass, och det är där hon trivs bäst. Längre arbetade hon både i förskola och i skola i ett förortsområde med många sociala svårigheter. Därefter har hon varit med och startat upp två skolor i ett innerstadsområde i en större stad. Hon trivs med sitt arbete, och tycker om att utvecklas.

Ellen har varit lärare cirka 15 år, hon är strax under 40. De flesta av dessa har hon arbetat på samma skola, i en mindre kommun strax utanför en större. Hon har till största delen arbetat med F-1 och 2-3 i åldersblandade klasser. Nu har skolan organisats om, till Ellens belåtenhet, och har endast åldershomogena klasser. Ellen undervisar i en trea. Hon trivs med sitt arbete just nu, men har tidigare funderat på att göra något annat.

## **Redovisning av intervjuer**

Syftet med denna uppsats är att undersöka verksamma pedagogers tankar och kunskaper om språkstörning samt deras erfarenheter av att arbeta med barn i någon av de svårigheter som en

elev med språkstörning kan ha. Alla pedagoger som medverkat har erfarenhet av att undervisa elever eller barn med någon form av språkstörning. Det är dock bara pedagogen som undervisar i tal-och språkklassen som har erfarenhet av någon gravare form av språkstörning. Övriga respondenter har erfarenhet av barn med någon form av uttalssvårigheter, som de inte har kopplat till gravare former av språkstörning. Alla har även arbetat med barn som uppvisar långsam läsinlärning, svag läsförståelse eller ett arbetsminne som inte räcker hela vägen fram, men inte kopplat det till språkstörning.

De teman som framkommit i intervjuerna och som redovisas nedan är läsinlärning, läsförståelse, inkludering samt arbetsminne. Alla respondenter har uppehållit sig vid dessa kategorier, vissa mer och andra mindre.

## Läsinlärning

Alla respondenterna har upplevt barn som haft svårt att komma igång med sin läsinlärning. Birgitta och Anna är de som kopplar detta till att orsaken kan vara någon form av språkstörning.

*”det var väldigt svårt att komma igång att skriva. Han kom igång sent under vårterminen med att vilja, att försöka lyssna på ljuden, eller forma en bokstav”* (Diana)

*”har dom svårt att prata idag så kommer det att vara svårt med läsningen sedan, de får läs- och skrivsvårigheter av nåt slag”* (Anna)

*”det är ett mödosamt arbete för dem allihop”* (Birgitta)

Några av respondenterna arbetar med läsinlärning efter vissa metoder, som de tror på.

*”Praxis är en viktig del i detta. Det liknar inte något du har sett tidigare.”*(Birgitta)

Birgitta hänvisar i detta fall till Praxisalfabetet, som hela skolan arbetar med.

## Sammanfattande reflektion

Enligt Lundberg och Herrlin (2005) finns det många tidiga tecken på att ett barn ligger i riskzonen för att utveckla läs-och skrivsvårigheter. Ett av dem kan vara att barnet inte alls är intresserad av bokstäver och endast kan ett få tal vid skolstarten. Föhrer och Ancker (2000) har visat i sin FOU-rapport att barn med en språkstörning löper hög risk att utveckla läs-och skrivsvårigheter. Det blir ofta svårt för dessa barn att lära sig läsa med god avkodning, och det kan ta avsevärt mycket längre tid än för andra barn.

## Läsförståelse

Alla respondenter har tankar om vikten av god läsförståelse. De har alla, med undantag för Anna, arbetat med elever som haft problem med att förstå skriven text. De har även tankar om vad de kunde gjort bättre.

*”...lässtrategier, jag har fattat vikten av dem först senare”*(Cecilia)

*”...det tycker jag att vi som lärare har tappat, eller jag har inte med mig det i min utbildning. Väldigt mycket skulle man göra fritt, men de här strategierna för hur man skulle göra det, de skulle man aldrig lära ut eller dom visste man inte hur.”* (Ellen)

Respondenterna beskriver även hur de aktivt arbetar med att förbättra elevernas läsförståelse. Genom att ofta lyssna på när eleverna läser samt lära dem strategier för hur de ska kunna förstå texter hoppas både Cecilia och Ellen hitta eventuella svårigheter tidigt. För att göra detta anser de båda att vissa kriterier måste uppfyllas, Cecilia talar om fördelen av att ha en liten klass där hon verkligen hinner lyssna på alla ofta, medan Ellen betonar vikten av att fritidspedagoger kommer in i klassen, så man kan dela på uppgifterna. Båda anser att för att hinna lyssna på elevers läsning och därigenom hjälpa dem att komma vidare kan inte pedagogen ha ett för stort antal elever att ansvara för.

*”..man behöver vara med ganska mycket. Man behöver hjälpa dem att hitta en strategi.. att ta en liten bit i taget och tänk efter... Vi läser berättelser och sen får eleverna försöka återberätta dem..”* *”Vi har ju fritidspedagogen i klassen hyfsat mycket ändå, och då tänker jag vi får lägga in tid där då man kan sitta och träna”* (Ellen)

*”Eleverna i ettan läser mest meningar, och dem förstår de ju. De är ju inte så många så jag lyssnar ofta när de läser och jag pratar mycket med dem. På så sätt hoppas jag upptäcka problem tidigt”* (Cecilia)

Birgitta anser att det är ett mödosamt arbete att lära sig läsa och skriva, åtminstone för elever med diagnosen språkstörning. Hon säger sig använd metoder inspirerade av reading recovery, ett läsinlärningsprogram från Nya Zeeland. Birgitta arbetar först med att lära barnen ordavkodning för att därefter fortsätta med att träna läsförståelse.

*”...läsförståelsen är ju en bit som är jätteviktig att jobba vidare med. Alltså det tekniska först, det lägger vi mycket krut på, det här med att koppla fonem – grafem.* (Birgitta)

Diana använder Bornholmsmodellen i sitt arbete med fonologisk medvetenhet i förskoleklass. Hon ser stora vinster, och de elever med språkstörning som hon arbetat med har gynnats av detta arbetssätt. Diana har även arbetat med ett material som heter Fonomix under de senaste åren. Hon upplever att den största vinsten med detta material är att eleven inte måste vara fonologiskt medveten för att lära sig att läsa. På detta sätt inkluderar Diana alla elever, samtidigt som de elever som legat i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter får det stöd som de behöver i sin kunskapsinläring.

*”Jag arbetar ju med lekar enligt Bornholmsmodellen. Parallellt med Bornholm införde jag Fonomix, eller en light version av Fonomix. Då jobbade hela gruppen med speglar och munbilder och parallellt visade jag bokstäverna. Vi läste med munbilder och jag tyckte att det gav mycket till de här barnen, och till andra barn också”* (Diana)

Gemensamt för alla respondenter är att de använder sig av många olika metoder för att träna läsning och läsförståelse. De söker aktivt efter lösningar och är beredda att ändra arbetssätt och prova nya metoder. Alla talar även om vikten av att ha en tydlig struktur som eleverna känner igen sig i. Vidare ser alla respondenterna stora vinster med högläsning, det vill säga att läraren läser för eleverna.

Anna, som arbetar i förskolan, arbetar inte alls med fonologisk medvetenhet, enligt henne själv. En reflektion att göra här är att vid observationerna i hennes verksamhet fanns flera exempel på att barnen verkligen arbetade mycket med språklig medvetenhet.

### **Sammanfattande reflektioner**

Även om respondenterna inte har arbetat specifikt med läsförståelsestrategier tidigare, har de utvecklat flera metoder som de tycker fungerar. Ellen använder sig av reciprocal teaching utan att vara medveten om metoden. Hon anser att det är viktigt att välja böcker på rätt nivå, och läsa en bit i taget, och därefter diskutera om det om man läst. Hennes beskrivning om hur de arbetar med texter på detta sätt i såväl svenska som andra ämnen stämmer väl överrens med hur Reichenberg (2005) beskriver reciprocal teaching. Med detta arbetssätt tränar Ellen sina elever att bli aktiva läsare och konstruera mening i texten. Eftersom förutsättningar för lärandet skapas i dialog med andra, använder sig Ellen i detta sammanhang av det sociokulturella perspektivet. Säljö (2005) menar att kunskap utvecklas i samspel med andra. Diana har ett relationellt perspektiv i sina tankar, alla elever är inkluderade och kunskapen arbetar man fram tillsammans (Nilholm, 2003). Hon använder också sig av ett sociokulturellt perspektiv, elever och pedagog arbetar fram kunskaper genom att samtala och resonera (Säljö, 2005).

Att arbeta med läsning och läsförståelse som två från varandra skilda aktiviteter tyder på ett behavioristiskt synsätt. J. Bengtsson, personlig kommunikation 120120, menar att behaviorismen haft stort inflytande på pedagogiken genom historiens gång, och försätter att ha det även idag. Eleven ses som ett tomt kärl, som ska fyllas med kunskaper. Kunskaperna följer på varandra, som ett resultat av föregående inläring och företas inte parallellt. Reichenberg och Lundberg (2011) förespråkar en metod där ordavkodning och förståelse av text ses som parallella verksamheter, som med fördel kan företas samtidigt.

Nettelbladt (2007) påpekar att symptomen för språkstörning förändras över tid. En av de kvarvarande svårigheterna är problem med att förstå skriven text. Enligt Reichenberg och Lundberg (2011) är lärarens undervisning om strategier för läsförståelse av största betydelse för hur väl eleven utvecklar läsförståelse. Detta är något som, enligt författaren, lärare inte varit medvetna om tidigare. Läsförståelsen har antagits komma på köpet, när eleven utvecklat en bra avkodning.

### **Inkludering**

Frågor om inkludering tas upp av alla respondenter om än i olika stor utstäckning. Birgitta är den som har funderat mest, och hon problematiserar kring ämnet.

*”när det gäller frågan om inkludering och segregering.. det är ju det man landar på. Jag upplever att man ser på frågan väldigt olika beroende på var du bor i Sverige.”*



*”Vad är inkludering? Är det när den som är inkluderad upplever sig inkluderad, eller vad är det? Jag upplever att många av de här barnen mår väldigt bra när de kommer hit och får annan hjälp och blir förstådda och träffar andra barn som har samma problem.”*

Hon ser att för många av barnen i tal-och språkklasserna har den första skoltiden varit full av misslyckanden på flera plan. Det finns även exempel där eleverna mött förståelse för sin situation och där man gjort allt för att den ska vara så bra som möjligt, men de fallen är endast ett fåtal, enligt Birgitta.

Ingen av de andra pedagogerna har någon erfarenhet av att undervisa barn med grav språkstörning. Anna har i sin grupp två barn med dubbeldiagnoser, där den ena är språkstörning. Hon ser barnen som en självklar del av gruppen och anpassar verksamheten efter allas olika behov.

Det är inte någon av dem som förespråkar en annan lösning än inom klassens ram. Ett visst mått av kategorisering ser alla dock som nödvändigt. Alla respondenter anser att eleverna behöver enskild undervisning av en lärare med specialpedagogisk kompetens. Bland annat menar Diana: *”han gick till specialpedagog och fick hjälp någon gång i veckan.”* Cecilia påpekar *”specialpedagogen har tränat med eleven själv utanför klassrummet också. Ibland var hon med inne i klassrummet och observerade eleven och handledde honom inne i klassrummet”*

Även Anna, som idag utgår från ett relationellt synsätt när hon arbetar med sina elever förespråkar en kompensatorisk lösning när hennes elever börjar i skolan; *”jag tror hon skulle må jättebra av att ha det i skolan, en egen resurs”*. Anna menar att eleverna självklart ska vara en del av klassen, hon anser dock att för att kompensera för elevens svårigheter behöver eleven ha en egen resurs, en assistent.

Cecilia har även funderat över relationerna i klassrummet; *”elever lär sig mycket av varandra också, inne i det vanliga klassrummet.”*

### **Sammanfattande reflektioner**

Nilholm (2003) påpekar att det perspektiv som varit det vanligaste inom den pedagogiska praktiken, och som förmodligen fortfarande är det, är det kategoriska. Individer kategoriseras på olika sätt och ska kompenseras för sina problem. Pedagogiken utformas efter individen och utefter vilka situationer som skapar problem. Även om det är Birgitta bland respondenterna som arbetar i en verksamhet som till sin natur är kompensatorisk är det inte bara hon som representerar detta synsätt. Flera av de andra respondenterna anser att specialpedagogen bör hämta ut barn och arbeta med det enskilt, vilket tyder på att kategoriskt perspektiv, även om de har anammat även ett relationellt synsätt i andra sammanhang.

Ett relationellt perspektiv innebär, enligt Nilholm (2003), att fokus ligger på relationer och samspel mellan individer och inom skolan. Eftersom alla respondenter har eller har haft elever med olika typer av problem i sina klasser och grupper tycker jag att man kan se att de använder sig även av detta perspektiv. Eleverna inkluderas och stötning kan ske inom

klassens ram. Här syns att till exempel Cecilia har en sociokulturell utgångspunkt, vi lär oss i samspel med andra. Hon påpekar att eleverna i hög utsträckning inhämtar kunskaper utav varandra.

Alla respondenter växlar således mellan ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv. Birgitta upplevs som den av respondenterna som funderar mest ur ett dilemmaperspektiv, att det inom verksamheten finns grundläggande dilemman som motsäger varandra, vilket kan bli omöjligt att lösa på ett ur alla aspekter tillfredsställande sätt (Nilholm 2003).

## Åtgärder

Ett syfte med denna uppsats var att undersöka vilka åtgärder som förespråkades av respondenterna i relation till diagnosen språkstörning. Flera av pedagogerna tyckte att Reading recovery var en metod som fungerade bra. Andra funderade kring speciallärarens/specialpedagogens roll.

*”att öva på läsning hemma och i skolan. Om svårigheterna är grava; extra träning med speciallärare/specialpedagog, t ex med Reading recovery. Se till att materialet i skolan är lämpligt och anpassat. Lära sig olika lässtrategier.”*(Cecilia)

*”Jag tycker det är svårt..vilka åtgärder man sätter in. Jag behöver läsa mer med dem enskilt. Hjälpa dom att hitta strategi. Vi försöker här på skolan att sätta in hjälp tidigt, så vi har några som arbetar med Reading recovery, eller en variant av det. Vi sätter in det i tvåan.”* (Ellen)

*”...det jag ser som funkar är det här med läskurser. Du tänker dig det här med Reading recovery att man jobbar under några veckor mera intensivt”* (Birgitta)

*”Jag tyckte han fick hjälp. Han gick till specialpedagogen varje vecka.”* (Diana)

## Sammanfattande reflektioner

Flera av pedagogerna använder sig av det som Pramling och Pramling Samuelsson(2011) kallar scaffolding. Eleverna får stödstrukturer av såväl pedagoger som av varandra. Reading recovery är en vanlig metod för att öka läsförmågan. Det är en metod utvecklad på Nya Zeeland, vilket innebär att den måste anpassas efter det skolsystem som råder här. Dyson (2006) menar att metoder och strategier måste anpassas efter kontexten. Författaren menar att det finns en fara i att direkt överföra metoder från ett sammanhang till ett annat, utan anpassning. De pedagoger som ingår i studien menar dock att de endast är inspirerade av reading recovery.

Åtgärderna som respondenterna förespråkar är inte satta i relation till en eventuell språkstörning, utan mera generella som används till alla barn i behov av särskilt stöd i svenska.

## Arbetsminne

Alla respondenterna har någon erfarenhet av elever med dåligt arbetsminne. Någon har dock inte upplevt att eleverna med diagnosen språkstörning skulle ha större problem med arbetsminnet än andra barn. *”det fanns ju de som hade sämre arbetsminne än det barnet”* (Diana). Samma respondent menar att eleverna med diagnosen språkstörning tog lång tid på sig för att lära sig läsa; *”det var väldigt svårt att komma igång att skriva”* och *”han kom igång sent på vårterminen att vilja försöka lyssna på ljuden och forma en bokstav.”*

Ingen av respondenterna har någon idé om hur man kan komma åt detta problem i grunden, utan bara hur man kan bemöta dessa elever. En av respondenterna, Birgitta, har fått program från Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM. Enligt Birgitta tror inte SPSM själva på effekten av dessa program, *”på den kursen jag var på SPSM har man inte kunnat mäta någon otrolig effekt av dem”*. Detta medförde att Birgitta själv inte provade programmen och inte hade någon egen uppfattning om dem.”

*”Dels är det ju det här med korta eller få instruktioner. Skriva på tavlan, så det finns kvar. Specialpedagogen har dataprogram som jobbar med just minnesträning. Självt vet jag inte exakt hur jag ska träna på det, mer hur man ska bemöta det.”*(Ellen)

*”Specialpedagogen handledde och tränade eleven på olika sätt. De hade ett dataprogram, Robomemo. Man övade korta sekvenser som blev längre. Det behövdes struktur också, med dagens schema på tavlan och tydliga rutiner varje dag.”* (Cecilia)

*”Det är väl det här med att repetera och repetera och repetera. Sen finns det ju speciella program.”* (Birgitta)

## Sammanfattande reflektioner

Enligt Nettelbladt (2007) finns det flera teorier om att arbetsminne är ett kärnproblem när det gäller barn med språkstörning. Det finns dock anledning att komma ihåg att arbetsminnet kan vara påverkat även när det gäller andra diagnoser, såsom ADHD till exempel. Författaren skriver vidare att ett bra arbetsminne i princip är nödvändigt vid läsinlärning när det gäller att hålla längre sekvenser i minnet. Enligt författaren är det ofta det fonologiska arbetsminnet som är påverkat hos barn med språkstörning. De har även svårigheter med att bearbeta och minnas information som de har hört.

## Avslutande reflektioner

Av pedagogerna är det endast Birgitta som har erfarenhet av att arbeta med barn med grav språkstörning. Alla de andra har mött barn med läs- och skrivsvårigheter av olika slag, även om Anna inte har arbetat aktivt med läsinlärning eftersom hon arbetar på förskola. Ingen har kopplat att elevernas problem kan bero på språkstörning i någon form. E Heijde, personlig kommentar, 9/2 2011, talar om språkberget och hur barn kan ha problem på olika nivåer. Respondenterna har alla träffat elever som ligger långt upp i det så kallade berget, där bara talet är påverkat. De har inte, med undantag för Birgitta, reflekterat över att problem kan ligga även på ett djupare plan. Däremot har alla pedagogerna hittat metoder att undervisa och

organisera verksamheten på ett flexibelt sätt som i många fall hjälper och stöttar barn med språkstörning.

## **DISKUSSION**

Under denna rubrik kommer jag först att diskutera den metod jag har valt och vilka konsekvenser den har fört med sig. Därefter följer en del då resultatet diskuteras. Följande del diskuterar specialpedagogiska implikationer. Slutligen kommer ett avsnitt då jag funderar över vilken fortsatt och fördjupad forskning som vore av intresse.

### **Metoddiskussion**

Jag har varit inspirerad av etnografiska ansatser och gjort kvalitativa intervjuer. För att nå mitt syfte har det varit en bra utgångspunkt. Det har varit intressant och lärorikt att samtala med pedagoger som arbetar inom olika skolformer och i olika kommuner och även landsändar. Eftersom intervjuerna varit relativt få, fem stycken, har jag haft möjlighet att göra djupare intervjuer än om jag intervjuat flera. Resultatet från intervjuerna är förhållandevis samstämmigt. Om jag hade gjort flera intervjuer är det möjligt att resultatet hade fått en större spridning. Alla respondenter har en lång arbetserfarenhet. Det hade även varit intressant att samtala med nyutbildande pedagoger för att höra om deras erfarenheter och tankar.

Jag har gjort två observationer. Naturligtvis hade det varit berikande att göra flera, särskilt i tal-och språkklassen, men eftersom tiden har varit begränsad och så även tillträdet är jag ändå nöjd. Det hade även varit intressant att observera flera elever med gravare form av språkstörning, men då dessa inte är lätta att hitta har jag nöjt mig med de barn i förskolan som jag kände till. Jag anser att jag genom att studera verkligheten har fått insyn i hur pedagogerna arbetar med elever med språkstörning. Det kan ju, som Fangen (2005) påpekar hända att respondenter inte är helt ärliga vid intervjuer, meden det vid observationer är svårare att upprätthålla en fasad.

Även om mina frågor har varit relativt generella och pedagogerna representerar olika lärarkategorier gör jag inte anspråk på någon djupare generalisering än den som jag kan se hos de i studien deltagande respondenterna.

Att göra en kvalitativ undersökning i stället för en kvantitativ hade säkert varit möjligt, men syfte och frågeställningar hade då fått arbetats om i grunden. En annan infallsvinkel hade kunnat vara att göra en litteraturstudie av texter som behandlar språkstörning ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Hur används olika termer och vad innebär olika begrepp i litteraturen? Undersökningen hade då blivit en helt annan, och inte förenlig med det jag ville undersöka. Att använda Den levda kroppen som ansats hade också varit möjligt, och genomförbart.

Eftersom jag har haft ett sociokulturellt perspektiv har det varit viktigt att samtala med människor, och försöka förstå hur de tänker. Jag har upplevt detta perspektiv som fruktbart och givande.

## **Resultatdiskussion och slutsatser**

Syftet med den här uppsatsen var att undersöka vilka uppfattningar ett antal verksamma pedagoger hade om språkstörning, läsning och läsförståelse samt se vilka åtgärder i relation till dessa aspekter de hade.

I resultatet visade det sig att pedagogerna inte hade så många uppfattningar om språkstörning. Läraren i tal-och språkklassen undantagen. Pedagogerna som arbetade i förskolan, Anna, hade nyligen tillägnat sig kunskaper via en kurs, eftersom hon arbetar med två barn med språkstörning. Övriga lärare hade inte några djupare kunskaper om språkstörning. De tänkte på uttalsvårigheter, vilket de alla hade kommit i kontakt med. En av pedagogerna, Diana, hade haft ett barn i förskoleklass med stora svårigheter att uttala ord och ljud. Denna elev utvecklade senare inlärningssvårigheter, vilket inte någon på skolan kopplat till språkstörningen. Enligt E Heide, personlig kommunikation, 9/2 2011, kan barn med uttalsvårigheter ha problem längre ned i det så kallade språkberget, till exempel med ordmobilisering eller med pragmatik.

Alla respondenter har stött på barn som haft problem med att lära sig läsa och/eller med att förstå text. Föhrer och Ancker (2000) menar att elever med språkstörning ofta utvecklar läs- och skrivsvårigheter. Den kvarstående konsekvensen av språkstörning blir just att barnet får problem med läsförståelse. Naucér och Magnusson gjorde år 2000 en undersökning där de ville se om språkstörning och dyslexi egentligen var två aspekter av samma sak. De kom fram till att de språkstörda barnen hade stora skillnader i läsförståelse och ordförråd, jämfört med andra barn, även dyslektiker. Slutsatsen blev att den dåliga läsförståelsen inte berodde på dålig avkodning, som hos dyslektiker, och därför är de två diagnoserna inte samma sak. Därför är det viktigt att alla verksamma inom skolans olika delar, liksom elevhälsopersonal, har kunskap om såväl språkstörning som dyslexi. Nettelbladt (2007) menar att barn med språkstörning kan ha lärt sig ineffektiva metoder för att lära in nya ord och texter, och att det är en anledning till deras problem med att förstå text. I resultatet visade det sig att pedagogerna är bra på att se problem med läsning, men sätter det inte i samband med språkstörning.

En god läsare kan göra inferenser, ta till sig textens budskap samt interagera den med tidigare kunskaper. För att en elev ska komma dit måste pedagogen ha goda kunskaper om läsförståelse. Vi lever i en tid då att förstå läst text i princip har blivit en förutsättning för att aktivt kunna delta i samhället fullt ut. Många lärare tar läsförståelsen för given när eleven har nått ett gott flyt, enligt Reichenberg och Lundberg (2011). Respondenterna i den här undersökningen ingår inte i den gruppen. De arbetar alla aktivt med olika metoder för att stödja elevernas utveckling och några talar även om att arbeta med läsförståelse även i andra ämnen. Enligt författarna är det också fler och fler lärare som inser vikten av en aktiv läsförståelseundervisning, till exempel om strategier.

Reichenberg och Lundberg (2011) påpekar att avkodning och läsförståelse är aktiviteter som bör undervisas om parallellt. J. Bengtsson, personlig kommentar, 120120, menar att det behavioristiska synsättet fortfarande dominerar dagens skola. Då tar man en sak i taget, eleverna är som kärl som ska fyllas med den kunskap läraren besitter. I resultatdelen ser man att Birgitta, som arbetar i tal-och språkklassen, förespråkar en modell där avkodning kommer före förståelse. Övriga pedagoger arbetar med de två förmågorna parallellt, på ett självklart sätt. En fråga att fundera över är hur vanligt det är i svenska skolor att man arbetar parallellt eller efter varandra med dessa aspekter av läsinlärning. Kan det vara så att äldre pedagoger är mindre benägna att ändra sitt undervisningssätt? Ytterligare en fråga i samband med detta är hur elevernas resultat påverkas av den undervisning de får, höjer man resultaten genom att arbeta efter nya tankar, eller är det viktigare för kunskapsutvecklingen att pedagogen känner sig säker och bekväm med sin läsinlärningsmetod? Intressanta frågor att fundera över, som dock inte ryms inom denna studie.

En av de kritiska delarna i språkstörning är svårigheten att minnas ord, eller att mobilisera fram rätt ord. Flera forskare, bland annat Snow et al (2005) och Lundberg och Reichenberg (2011) menar att ett gott ordförråd är nödvändigt för att lära sig läsa och förstå text på ett väl fungerande sätt. Enligt Nettelblatt (2007) är ett av kärnproblemen med språkstörning att ha svårt att mobilisera fram rätt ord. Elever i dessa svårigheter behöver hjälp och stöd för att hitta strategier för att komma runt sina problem och vidare i sin kunskapsinhämtning. Ingen av respondenterna säger sig arbeta aktivt med inlärning av nya ord. Någon av dem anser att det både är svårt att arbeta med och att se någon effekt av att arbeta med ordinlärning.

Alla respondenterna i undersökningen har erfarenhet av att undervisa elever med ett svagt arbetsminne. De har alla försökt behandla symptomen, till exempel genom dataprogrammet Robomemo, men ingen vet hur de ska komma åt orsaken till problemen. Birgitta har fått tips om datorprogram att använda, men vill inte göra det, eftersom hon är osäker på deras effekt. Många pedagoger känner till att det är svårt att hitta metoder som ger en varaktig effekt på individers arbetsminne, men är det en orsak till att inte försöka? En fundering att dra utifrån detta resultat är om det kan vara så att pedagoger inte ser sambandet mellan svagt arbetsminne och läs-och skrivsvårigheter? Båda svårigheterna kan anses vara kärnproblemen vid språkstörning. Forskare idag är överrens om att barn med språkstörning har svårt att bearbeta och minnas den information de har hört. Särskilt kan korta och snabba ljud vålla problem. Nettelblatt (2007) menar att problemen förändras över tid, små barn med språkstörning har även svårt att minnas stimuli som de hör eller ser, medan för äldre kvarstår de auditiva aspekterna.

Vid första anblicken ser läraren i tal-och språkklassen, Birgitta, ut att ha en strikt kompensatorisk undervisning, men jag tycker att även Birgitta har ett till viss del relationellt perspektiv, de elever som finns i klassen är där under hela sin skoldag, även om de har diagnoser som i andra sammanhang skulle leda till enskild undervisning. I stället är hon fokuserad på att ha en individualiserad undervisning, vilket hon finner stöd av i läroplanen, LGR 11. Birgitta talar även om vikten av en bibehållen självkänsla, något som hon upplever

att hennes elever saknar. Individer som drabbas av ständigt upprepade misslyckanden tenderar att få sin självkänsla nedslagen. För att rädda det som räddas kan undviks de områden där misslyckandena var som störst, till exempel läsning. På så sätt skyddas självkänslan (Taube, 2007). Detta bildar det Nilholm, 2003, kallar ett dilemma, grundläggande aspekter som ställs emot varandra, med följd att det inte går att finna en helt tillfredsställande lösning. Av respondenterna i denna uppsats var det läraren i tal-och språkklassen som hade funderat mest över detta. Hon ansåg att många av hennes elever kom från ett sammanhang där de upplevt upprepade misslyckanden av olika slag, vilket förändrades när de kom till tal-och språkklasserna. Denna aspekt är värd att ta med när man funderar över inkludering och exkludering.

Det första intrycket är att övriga respondenter utgår från ett relationellt perspektiv. Skrapar man på ytan tycker jag mig finna även ett kategoriskt perspektiv (Nilholm, 2003). Alla tillfrågade menar att eleverna behöver enskild undervisning i olika hög grad. Troligtvis är det detta undervisningssätt som pedagogerna tycker fungerar och anser är det bästa för eleven. Det kan vara svårt att få undervisning för alla att fungera på ett för alla elever utvecklade sätt med de resurser som finns till förfogande i många skolor. Möjligen kan detta tyda på att de flesta pedagoger blandar olika perspektiv, utan att göra någon djupare reflektion över det.

Resultatet visade att respondenterna hade flera åtgärder att sätta in när deras elever riskerar att inte nå målen. Värt att notera var att åtgärderna inte var satta i relation till språkliga problem, utan det var samma till alla elever, oavsett vari deras problem bestod. Pramling och Pramling Samuelsson (2011) talar om scaffolding, stödstrukturer för att stödja lärandet. Både lärare och andra elever kan vara stödjande, vilket talar för ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2005). Respondenterna försökte hitta vägar för eleverna att komma vidare, flera av dem talade om vikten av att undervisa om strategier och hitta individuella åtgärder när så behövdes. Läraren i tal-och språkklassen använde tecken som stöd, TAKK. Även Anna hade tankar om att lära sig detta, eftersom hon trodde att det kunde vara till stor användning. Specialpedagogiska skolmyndigheten (u.å) menar att TAKK kan vara till stor hjälp för många barn med kommunikationssvårigheter. Övriga respondenter hade inte reflekterat över TAKK som en eventuell åtgärd. Några av respondenterna var osäkra på vilka åtgärder som kunde vara lämpliga, och vissa överlät åt specialpedagogen att besluta om dem. Detta förutsätter naturligtvis att specialpedagogen har kunskap om språkstörning, vilket inte alltid är fallet.

Även om Bishop (2009) menar att språkstörning är en vanlig diagnos, är djupare kunskaper om det ovanliga, åtminstone bland respondenterna i denna undersökning.

## **Specialpedagogiska implikationer**

Även om grav språkstörning är relativt ovanligt, innebär det inte att pedagoger inte behöver kunskaper om denna diagnos. Bishop (2009) menar att språkstörning är lika vanligt som dyslexi och flera gånger vanligare än problem inom autismspektrat. Författaren räknar här med alla former av språkstörning även till exempel uttalsvårigheter. När man endast tittar på

gravare former av språkstörning finner man en att det är ett stort antal barn som är drabbade, även om procentandelen är liten.

Lärare i dag möter många barn med skiftande behov. Flera elever i varje klass är i behov av individuell anpassning för att nå målen som är uppsatta i läroplanen. Alla pedagoger har all anledning att fundera över vilka åtgärder som passar vid olika tillfällen. Trots det är det många åtgärder som är lika, även om problemen inte är det. Respondenterna i den här undersökningen har många förslag på åtgärder, även om de inte har funderat över vad elever med språkstörning anses behöva. Kanske kan det vara så i skolan i dag att arbetsuppgifterna är så många och arbetstakten så hög att för att hinna med måste åtgärderna vara ungefär detsamma för alla barn. En uppgift för speciallärare, som är specialister inom sina områden, är att ta fram material och åtgärder som är anpassade för individen. Då gäller naturligtvis att denna pedagog har kunskap om diagnoser som till exempel språkstörning.

Barn med kommunikationssvårigheter är i behov av specialpedagogisk hjälp och stöd för att tillgodogöra sig de kunskaper de behöver. Kommunikation är en grundläggande förmåga för att kunna interagera med andra människor och med samhället. Det ställs stora krav på språkliga färdigheter idag, speciellt läsning och skrivning. För att kunna ta del av och delta i samhället idag behöver barn med språkstörning tidigt hjälp och stöd.

## **Fortsatt forskning**

Språkstörning ur ett specialpedagogiskt perspektiv är ett område som det inte forskats mycket om ännu. För att barn med språkstörning ska få den utbildning de har rätt till behöver både alla yrkeskategorier inom skolan mera kunskaper. Det hade varit intressant att undersöka vilka kunskaper rektorer, skolpsykologer och liknande professioner har om ämnet, samt vilka åtgärder de förspråkar. Vidare vore det av intresse att se hur eller om dessa åtgärder används i verksamheten.

Det vore även intressant att genomföra en litteraturanlys avseende på diagnoser och termer. Hur definieras olika begrepp inom språk- och kommunikationsområdet, och vilka kriterier finns det att förhålla sig till? Hur väl stämmer dessa begrepp och termer med varandra, finns det en samstämmighet eller har olika forskare sin egen formulering?

Forskning kring språkstörning har länge varit inriktad på att beskriva symptom, men har haft svårare att finna orsakerna till dessa. Denna inriktning på forskning vore spännande att se en fördjupning inom, även om ämnet mera är logopedi än specialpedagogik.





## REFERENSLISTA

- Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I E. Björck-Åkesson & C. Nilholm. (Red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.66-78). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder*. Stockholm: Liber.
- Berger, P. & Luckmann, T.(1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
- Bruce, B., Thernlund, G. & Nettelbladt, U. (2006). ADHD and language impairment. A study of the parent questionnaire FTF. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2006(15), 52-60.
- Bishop, D. (2009). Specific language impairment as a language learning disability. *Child Language teaching and therapy* (25, 2) 163- 165.
- Bishop, D. & McDonald D. (2008). Identifying language impairment in children: combining language test scores with parental report. *International Journal of language & communication disorders* 2009 (5) s 600-615.
- Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (2007). *Inledning* I E. Björck- Åkesson & C. Nilholm (Red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Carlström, M. (2010). *Pedagogisk utredning vid läs-och skrivsvårigheter*. I B. Ericson (Red), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. (s 91-150) Lund: Studentlitteratur.
- Ericson, B. (2010). *Läs- och skrivsvårigheter i ett historiskt perspektiv*. I B. Ericson (Red) *Utredning av läs-och skrivsvårigheter*. (s 23-54) Lund: Studentlitteratur.
- Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. England: University of Manchester.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies In educational sciences 310). Göteborg: acta universitatis gothoburgensis. Hämtad 2012-11-01 från <http://hdl.handle.net/2077/25382>.
- Frisk, M. (2010). *Läs-och skrivsvårigheter samt dyslexi/ specifik lässvårighet*. I B. Ericson (Red). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. (s 65-90) Lund: Studentlitteratur.

Föhrer, U. & Ancker, B. (2000). *Språkstörda barn i skola och förskola – en uppföljningsstudie*. FOU 2000:9 Stockholm.

Grunewald, K.(2012). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia.

Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Johnston. H. P (2012). *Väl valda ord. Hur vårt språk påverkar barns lärande*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur & kultur.

Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Miniscalco, C. (2009). Inte bara sen språkutveckling. I L. Bjar & A. Frylmark. (Red). *Barn läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv* (s 149-165). Lund: Studentlitteratur

Nilholm, C. (2007). Vems är kunskapsobjektet? – reflektioner över hur den specialpedagogiska kan och bör studeras. I E. Björck- Åkesson & C. Nilholm. (Red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007) (s 100-112). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Naucmér, K. & Magnusson, E. (2000). Language problems in poor readers. *Logoped Phoniatr Vocol, 2000 (nr 25)* (12-21).

Nettelbladt, U. (2007). Språkstörning hos barn ur ett historiskt perspektiv. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red), *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. (s 35-56) Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, U. & Reuterskiöld Wagner, C. (2010). När samspelet inte fungerar – pragmatiska problem hos barn. I L. Bjar & C. Liberg C. (Red). *Barn utvecklar sitt språk* (s 171-189). Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (2007) Språkstörning hos barn. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh. (Red). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2009). Didactics in Early Childhood Education: Reflections on the Volume. I Pramling N & Pramling Samuelsson I. (Red). *Educational Encounters : Nordic Studies in Early Childhood Didactics* (s. 243- 256) Nederländerna: Springer.

Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vid vägs ände? I E. Björck-Åkesson & C. Nilholm. (Red) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007.) (s 52-65). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur & kultur.

Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal - för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & kultur.

Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I E. Björck-Åkesson & C. Nilholm. (Red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007) (s 36-51). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapp. 270. Stockholm: Fritzes.

Snow, C., Griffin, P. & Burns, S. (2005). (Ed). *Knowledge to support the teaching of reading. Preparing Teachers for a changing world*. San Francisco, Jossey-Bass.

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Strömqvist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg. (Red). *Barn utvecklar sitt språk* (s 57-71) Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Specialpedagogiska skolmyndigheten.(u.å.). *Tecken som AKK*. Hämtad 2011-10-17 från <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Sprak-och-kommunikation/Alternativ-och-kompletterande-kommunikation/Manuell-och-kroppsnara-AKK/Tecken-som-AKK/>.

Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open university press.

Taube, K. (2009). Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. I L. Bjar & A. Frylmark (Red). *Barn läser och skriver* (s 65-81). Lund: Studentlitteratur.

Taube, K. (2007). *Läsning och självförtroende*. Uddevalla: Norstedts akademiska förlag.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

# BILAGOR

## Bilaga 1

### Intervjuguide – intervju pedagog i tal- och språkklass

Vilka barn placeras i en språkklass? På vilka grunder? Finns det kö, eller får alla som behöver plats?

Hur många elever har du? I vilka åldrar?

Har eleverna en hemklass tillhörighet? Kan man bli klar med språkklass, och flytta till vanlig skola?

Har eleverna flera diagnoser?

Hur förhåller du dig till det i så fall?

Använder du tecken? Hur fungerar det?

Vilket är, enligt dig, det som skiljer en språkklass från en vanlig klass?

Vad är, enligt dig, det mest utmärkande för barn med språkstörning?

Vad är, enligt dig, skillnad mellan språkstörning och språkliga svårigheter?

Hur arbetar du med individualisering?

Hur tänker du runt läsning och läsförståelse?

Använder du någon speciell metod när du arbetar med läsning?

Hur arbetar du för att utöka elevernas ordförråd?

Hur ser du elevernas progression när det gäller läsförståelse?

Hur arbetar du med elevernas arbetsminne?

Hur kan ett vanligt åp för denna elevkategori se ut?

Hur har det gått på np? Vad verkar vara svårt/ mindre svårt för denna elevgrupp?

## **Bilaga2**

Intervjuguide, pedagog i grundskolan

Vilka elever har du? Ämnen, ålder, antal?

Hur många av dina elever har åp? I vilka ämnen?

Har du undervisat några elever med språkstörning?

Om ja: Vilka var deras mest utmärkande svårigheter?

Om nej: Vilka tror du är deras mest utmärkande svårigheter?

Har du elever med som har problem med läsförståelse?

Vad tror du deras problem beror på?

Hur arbetar du med dessa elever?

Har du arbetat med elever som haft svårt med arbetsminne? Hur gjorde du då?

Vilka åtgärder anser du är mest effektiva när det gäller dessa elever?

Hur har det gått för dina elever med språksvårigheter på np? Vad har gått bra/mindre bra?

## **Bilaga 3**

### Intervjuguide – pedagog i förskolan

Hur ser din elevgrupp ut?

Har du eller har du haft elever med någon form av språkstörning?

Hur arbetade du med dessa?

Vilka är dessa barns kärnproblem anser du?

Vad tror du dessa barns problem beror på?

Vilka metoder har hjälpt barnen mest?

Hur arbetar du med barnens fonologiska medvetenhet?

Hur har barnen med språkstörning anammat det du vill lära dem jämfört med andra barn?

Hur tänker du kring barnens fortsatta skolgång? Vilka åtgärder anser du skulle vara bra för barnet?