



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Kunskaperna är det inga fel på, de använder bara andra uttrycksformer”

Lärares syn på undervisning kring ord och begrepp för elever med generell språkstörning



Maria Wintfjäll
Maria Sverker
Speciallärarprogrammet

Uppsats/Examensarbete: 15 hp Kurs: SLP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2017
Handledare: Ann Nordberg
Examinator: Mona Arfs
Kod: VT17-2910-194-SLP610

Nyckelord: Generell språkstörning, ord och begrepp.

Abstract

Syfte: Syftet med studien är att ta reda på hur lärare för elever med generell språkstörning arbetar med ord och begreppsinsläring kopplat till skolämnen matematik och svenska. Utifrån detta syfte har för studien relevanta frågeställningar formulerats.

Teori: Vi har valt att undersöka hur lärare arbetar med elever med generell språkstörning och elevernas inläring gällande ord och begrepp. Av denna anledning har studien sin teoretiska utgångspunkt främst i ett sociokulturellt perspektiv men även i ett relationellt perspektiv. Säljö (2016) menar att inläring och utveckling sker i kommunikativa processer tillsammans med andra där relationer mellan individer har stor betydelse.

Metod: Vår studie är en kvalitativ undersökning, vilket innebär att vi vill ta reda på hur ett visst fenomen påverkar och styr människor. Ahrne och Svensson (2016) menar att intervju och observation är två sätt som kan användas för insamlandet av data i en kvalitativ undersökning. Vi har valt att genomföra halvstrukturerade intervjuer, vilket påminner om ett samtal med ett givet syfte (Kvale & Brinkmann, 2014) samt icke-deltagande observation, vilket innebär att vi som observatörer befinner oss i samma rum som de observerade, men inte deltar i det sociala sammanhanget (Bryman, 2011). Genom att vi kombinerar olika datainsamlingsmetoder använder vi oss av det Fangen (2005) kallar för triangulering.

Resultat: Studien visar att det finns många faktorer som påverkar ord- och begreppsinsläring hos elever med språkstörning. Lärarna anpassar arbetssätt och lärmiljön utifrån varje elevs behov för att den ska utvecklas så långt som möjligt för att öka måluppfyllelsen. Lärarna menar även att språket skapas med hjälp av ord och begrepp. Ordförrådet och förståelsen ökar ju äldre eleverna blir, vilket lärarna anser är grunden för all kommunikation, lärande och utveckling.

Förord

Att vi som kollegor fått möjligheten att studera tillsammans har gett oss ny kunskap kring specialpedagogik men framförallt nya insikter kring våra egna arbetssätt och syn på specialpedagogik på vår skola. Det har gett oss möjligheter att utveckla undervisningen för våra elever och vår verksamhet och förhoppningsvis har vi blivit lite klokare.

När val av ämne inför undersökningen skulle göras var vi båda överens att vi ville studera något som skulle kunna komma både oss och våra elever till gagn och förhoppningsvis även andra elever med samma svårigheter. Ord och begrepp är det vi använder oss av vid kommunikation och är grunden för allt socialt liv. Skolan må vara en arena för kunskap men framförallt är det en plats där man skapar vänskapsband och lär sig samspel för att kunna verka i ett samhälle tillsammans med andra.

Vi vill tacka vår handledare Ann Nordberg för konstruktiv kritik som fått oss att utveckla tankar och idéer för att förbättra vår studie. Du skyndade på oss i inledningen av terminen och det är vi tacksamma för!

Våra elever och arbetskamrater som möjliggjort tre års studier är värda det största tack! Ett stort tack även till alla som deltagit i undersökningen. Utan er medverkan hade detta arbete inte varit möjligt.

Till sist ett stort tack till våra familjer som stöttat oss både när arbetet flutit på men framförallt när det tagit mycket kraft och tid som även påverkat er.

Innehåll

| | |
|---|-----------|
| 1. Inledning | 5 |
| 2. Syfte | 6 |
| 2.1 Frågeställningar..... | 6 |
| 3. Bakgrund | 7 |
| 3.1 Centrala begrepp..... | 7 |
| 3.2 Styrdokument med fokus på språklig förmåga..... | 7 |
| 3.2.1 Skollagen..... | 7 |
| 3.2.2 LP11 för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet | 8 |
| 3.2.3 Särskilt stöd och extra anpassningar..... | 8 |
| 4. Forsknings- och litteraturgenomgång | 9 |
| 4.1 Språkstörning..... | 9 |
| 4.2 Språkstörning och matematik..... | 10 |
| 4.3 Språkstörning och svenska..... | 11 |
| 4.4 Självbild och delaktighet..... | 12 |
| 4.5 Lär miljön..... | 13 |
| 4.6 Arbetssätt..... | 14 |
| 5. Teoretisk utgångspunkt | 15 |
| 5.1 Sociokulturellt perspektiv..... | 15 |
| 5.1.1 Språkets funktion..... | 15 |
| 5.1.2 Proximala utvecklingszonen..... | 16 |
| 5.1.3 Medierande artefakter..... | 16 |
| 5.2 Relationellt perspektiv..... | 17 |
| 6. Metod | 18 |
| 6.1 Metodval..... | 18 |
| 6.2 Urval och undersökningsgrupp..... | 19 |
| 6.3 Genomförande av datainsamling..... | 19 |
| 6.3.1 Intervjuer..... | 19 |
| 6.3.2 Observationer..... | 20 |
| 6.3.3 Grupptervju..... | 20 |
| 6.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet..... | 21 |
| 6.5 Etiska ställningstaganden..... | 22 |
| 6.6 Analys och bearbetning..... | 23 |
| 7. Resultat | 24 |
| 7.1 Definition av ord och begrepp..... | 24 |
| 7.2 Lär miljön..... | 24 |
| 7.3 Arbetssätt..... | 26 |
| 7.3.1 Strategier..... | 26 |
| 7.3.2 Upplevelsebaserad undervisning..... | 28 |
| 7.3.3 Kompensatoriska hjälpmedel..... | 28 |
| 7.3.4 Förebyggande arbete..... | 29 |

| | |
|--|-----------|
| 7.3.5 Ämnesövergripande..... | 31 |
| 7.4 Samspel och delaktighet..... | 32 |
| 7.5 Måluppfyllelse..... | 33 |
| 8. Diskussion..... | 36 |
| 8.1 Metoddiskussion..... | 36 |
| 8.2 Resultatdiskussion..... | 37 |
| 8.2.1 Lärmiljön..... | 37 |
| 8.2.2 Arbetssätt..... | 38 |
| 8.2.3 Samspel och delaktighet..... | 39 |
| 8.3 Förslag till vidare forskning..... | 40 |
| 8.4 Sammanfattande slutsats..... | 40 |

Referenslista

Bilaga 1 Medgivande

Bilaga 2 Information om klassbesök

Bilaga 3 Intervjuguide

Bilaga 4 Observationsschema

Bilaga 5 Gruppintervju

1. Inledning

I början av 2000-talet kom vi som nyexaminerade lärare båda i kontakt med elever som fått diagnosen generell språkstörning. Ganska snart förstod vi att forskningsfältet kring diagnosen var begränsat, i synnerhet gällande didaktiska frågor och hur man borde arbeta för att stötta elevernas inläring och kunskapsutveckling. Nu, med över tio års erfarenhet av att arbeta med elevgruppen inser vi att det fortfarande finns relativt lite forskning kring generell språkstörning och att diagnosen är okänd för den stora allmänheten.

Med denna utgångspunkt har vi valt att göra vår avslutande studie på vår speciallärarutbildning kring hur lärare arbetar med ord och begrepp med elever med generell språkstörning då vi anser att detta är grunden för all kommunikation. Vår förhoppning är att vår studie ska vara ett tillägg i debatten kring hur man kan hjälpa och stötta denna elevgrupp att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling.

Redan som små lär vi oss språkets alla koder för att kommunicera med varandra. En funktionsnedsättning som generell språkstörning stör på olika sätt denna utveckling och utan rätt stöd i skolan kan språket bli försenat och påverkat för resten av ens liv.

I statens offentliga utredning SOU (2016:46) framkommer det att elever med generell språkstörning har svårare än genomsnittet att nå grundskolans mål. Med tanke på detta finns ett behov av ytterligare forskning kring hur lärare och övrig personal i skolan kan förbättra lärmiljön, arbetssätt och underlätta och göra skolsituationen mer lättförståelig för elevgruppen. Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) menar att generell språkstörning är en riskfaktor gällande måluppfyllelse i den här gruppen och utformningen av undervisningen och främjande insatser är därför av stor vikt.

2. Syfte

Syftet med studien är att ta reda på hur lärare för elever med generell språkstörning arbetar med ord och begreppsinläring kopplat till skolämnena matematik och svenska.

2.1 Frågeställningar

- Hur definierar lärare, som undervisar elever med generell språkstörning, ord och begrepp?
- Hur ser lärare på betydelsen av ord och begrepp kopplat till kunskapskraven i svenska och matematik?
- Hur arbetar lärare med ord och begrepp för att öka måluppfyllelsen för elever med generell språkstörning?
- Vilka arbetssätt används för att underlätta och kompensera språksvårigheter hos elever med generell språkstörning?

3. Bakgrund

3.1 Centrala begrepp

Inledningsvis följer några centrala begrepp som vi vill lyfta fram gällande funktionsnedsättningen som behandlas i denna studie. De begrepp som oftast används är generell- och grav språkstörning samt till viss del även språklig sårbarhet. Vi har i vår studie valt att använda oss av begreppet generell språkstörning när vi beskriver funktionsnedsättningen.

Generell språkstörning – Denna diagnos sätts av logoped då olika delar av personens språkförmåga är nedsatt både impressivt (språkförståelsen) och expressivt (hur man uttrycker sig i tal). De delar som finns av språket är den fonologiska (språkets ljudstruktur och dess funktion), den semantiska (ord- och begreppsförståelse), den grammatiska (hur ord böjs och sätts ihop till meningar) samt den pragmatiska förmågan (hur språket används i samspel med andra) Bruce et al. (2016).

Grav språkstörning – I diagnossättningen brukar svårigheterna inte graderas, grav språkstörning används ofta som ett juridiskt begrepp. Man kan säga att definitionen grav språkstörning är det samma som generell språkstörning, det vill säga att flera delar av språket är påverkade både i förståelse och uttryck (SPSM, 2017b). Sommaren 2016 kom en statlig utredning från utbildningsdepartementet med en ny tolkning av begreppet grav språkstörning utifrån ett elevperspektiv vilket vi i detta sammanhang vill uppmärksamma.

Med grav språkstörning avses problem att både förstå språk och göra sig förstådd med språk. Problemen är av sådan omfattning att elevens skolarbete, sociala samspel och vardagsaktiviteter påverkas i hög grad. Funktionsnedsättningen kännetecknas av att elevens språkförmåga är påtagligt svagare än vad som förväntas för åldern och att den icke-verbala begåvningen ligger inom normalvariationen. Tillståndet är inte av tillfällig natur (SOU, 2016:46).

Språklig sårbarhet – Bruce et al. (2016) menar att de allra flesta barn utvecklar ett fullt fungerande språk under förskole- och skoltiden, medan det finns barn som aldrig kommer att nå dit. Dessa barns språksvårigheter innebär för barnet att de har det som Bruce et al. (2016) benämner som språklig sårbarhet. För barn med språklig sårbarhet kan konsekvenserna av funktionsnedsättningen bli själva grundproblemet. Det vill säga att om ett barn har svårt att tala så är det i sig inget problem utan det är först i mötet med nya människor och nya miljöer som problemet att inte kunna göra sig förstådd blir den huvudsakliga konsekvensen. Detta på grund av att språkförmågan inte stämmer överens med omgivningens krav och förväntningar.

3.2 Styrdokument med fokus på språklig förmåga

3.2.1 Skollagen

Det är skolans skyldighet att ge varje elev det stöd den behöver för att utvecklas på allra bästa sätt och att i det arbetet ta hänsyn till alla elevers olika behov. Det är vidare skolans skyldighet att ge varje elev med någon form av funktionsnedsättning och som inte når upp till kunskapskraven det stöd som behövs för att motverka konsekvenserna av funktionsnedsättningen. Om det finns särskilda skäl som framkommer i elevens åtgärdsprogram får rektor besluta om att placera eleven i en särskild undervisningsgrupp (SFS 2010:800).

21 § Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 §§ bortses från enstaka delar av de kunskapskrav som eleven ska ha uppnått i slutet av årskurs 6 eller 9. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav (SFS 2010:800).

Denna paragraf i Skollagen kallas undantagsbestämmelsen och innebär att lärare vid betygssättning kan bortse från enstaka krav i läroplanerna då eleven har svårigheter som är bestående. Detta kan exempelvis innebära att man vid betygssättning av elever med språkstörning inte bedömer deras muntliga framträdanden eller liknande. Det är upp till läraren att avgöra när undantagsbestämmelsen skall tillämpas (Bruce et al., 2016).

3.2.2 LP11 för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet

Skolverket (2011) skriver på flera ställen om språkets roll i skolan. Kursplanerna för grundskolans olika ämnen bygger till stor del på elevens förmåga att kommunicera, reflektera och argumentera, där det krävs att eleven har ett väl fungerande språk. I kursplanen för matematik kan man bland annat läsa att ”Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förmågan att argumentera logiskt och föra matematiska resonemang” (Skolverket, 2011, s. 62). I svenskans kursplan kan man bland annat läsa ”Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära” (Skolverket, 2011, s. 222).

3.2.3 Särskilt stöd och extra anpassningar

Extra anpassningar skall ges då en elev behöver individriktade anpassningar i den ordinarie undervisningen. De extra anpassningarna är av mindre ingripande karaktär och det behövs inget formellt beslut för att sätta in dem. Då de extra anpassningarna inte räcker till har eleven rätt till särskilt stöd. Detta handlar om insatser av större omfattning eller längre varaktighet än de extra anpassningarna och som är svårare att genomföra i den ordinarie undervisningen.

Rektor beslutar om särskilt stöd och ett åtgärdsprogram skall upprättas. Särskilt stöd skall så långt det är möjligt ges inom elevens ordinarie elevgrupp, men då det inte fungerar kan eleven under en tid få enskild undervisning eller undervisning i en särskild undervisningsgrupp. När detta sker är det av största vikt att det utgår från elevens behov och det är rektorns ansvar att se till att detta sker skyndsamt samt att insatsen utvärderas kontinuerligt. Skolan skall också sträva efter att eleven så snart det är möjligt kan återgå till sin ordinarie undervisningsgrupp (Skolverket, 2014).

4. Forsknings- och litteraturgenomgång

Ord är det man oftast säger att ett språk består av, det är de viktigaste delarna av språket. Det lilla barnet bygger på sitt språk med nya ord för att sedan bilda ett ordförråd. Varje ord är sammanbundet med en betydelse och står för personer, saker, aktiviteter och senare även abstrakta begrepp (Nettelbladt, 2013).

Ord är egentligen bara etiketter på begrepp och begrepp är betydelsen av ordens innehåll och innebörd. Genom erfarenheter skapas processer som gör att vi förstår och kan använda ord och begrepp i rätt sammanhang. Genom samspel med andra och genom undervisning skapas en gemensam betydelse av ord och begrepp. Det räcker inte att kunna säga ett antal ord utan de måste också kunna kopplas samman så att de skapar mening och betydelse för att senare kunna användas vid kunskapsinläring och i sociala relationer (Bruce et al., 2016).

4.1 Språkstörning

Då ett barn får diagnosen språkstörning skall språkstörningen vara den mest framträdande funktionsnedsättningen och barnets språk ska vara märkbart mindre utvecklat än hos jämnåriga barn. Språkstörning är en av de vanligaste diagnoserna hos barn i förskoleåldern och visar sig i denna ålder genom problem med det muntliga språket. Barnet kan till exempel ha en långsammare språkutveckling och ha svårt att lära sig nya ord. När barnet kommer upp i skolåldern upptäcks språkstörningen för det mesta genom att barnet har läs- och skrivsvårigheter. Olika undersökningar visar varierande resultat gällande hur vanligt det är, men internationella undersökningar säger att 5-8% av alla förskolebarn har någon form av språkstörning och 1-2% har diagnosen grav språkstörning. Det har också visat sig vara vanligare hos pojkar än hos flickor (Bruce, 2011 & Nettelbladt & Salameh, 2013).

I skolan krävs det att eleverna har förmåga att analysera, kommunicera, hantera olika slags information, ta till sig begrepp samt att de har en metakognitiv förmåga. Alla dessa förmågor fordrar ett fungerande språk, vilket elever med språkstörning sällan har (SPSM, 2017a).

För en elev med språkstörning är det inte ovanligt att andra svårigheter kommer med tiden. Språkstörningen kan ge olika konsekvenser för lärandet och det finns en risk att den intellektuella och sociala utvecklingen drabbas. Eleven kan ha svårt att ta till sig innehållet i undervisningen och det är inte ovanligt med inlärningssvårigheter samt problem gällande uppmärksamhet och koncentration. Arbetsminnet är ofta påverkat hos elevgruppen (Bruce, 2006; Carlberg Eriksson, 2009 & SPSM, 2017a). Arbetsminnesproblematik kan ge olika konsekvenser, vid exempelvis huvudräkning krävs det att man håller talen i huvudet samtidigt som man utför uträkningen. Vid läsning kan det bli svårt att minnas vad som stod i början av en mening när man kommer till slutet av den (Carlberg Eriksson, 2009). Detta innebär att det ofta behövs flera repetitioner för att lära in nya ord och begrepp som tar tid från övrig undervisning, vilket i sin tur kan påverka måluppfyllelse och elevers betyg (Bruce, 2006).

Carlberg Eriksson (2009) menar att man som lärare i sin undervisning bör tänka på elevernas behov av repetition och ständigt fråga sig vad som är viktigast. "Vill jag befästa kunskapen eller vill jag gå vidare med nya moment för att hinna med så mycket som möjligt?" (s. 57). Carlberg Eriksson (2009) visar att lässvårigheter är vanligt förekommande hos elever med språkstörning och det är inte ovanligt att eleverna också har diagnosen dyslexi. Det är heller inte ovanligt att de uppvisar problem med tidsuppfattning, där upplevelse av tid, orientering

till tid samt tidsplanering är tre viktiga delar. Prestationsförmågan hos elever med språkstörning kan många gånger vara ojämn. Detta kan visa sig genom att det eleven ena dagen kan nästa dag är som borta. En annan del som kan påverkas är perceptionen som handlar om det vi uppfattar med våra sinnen. Detta kan bland annat medföra att eleven kan behöva höra en instruktion flera gånger, att eleven är ljudkänslig eller att eleven har svårt med sin öga-handkoordination. Eleverna kan också ha svårt med ordmobilisering, vilket innebär att de kan ha svårt att få fram rätt ord vid rätt tillfälle. Detta gör det svårare att associera till tidigare erfarenheter vid mötet av nya. ”För personer med språkstörning är det inte självklart att skapa ”krokar” att haka upp det man vill minnas på” (Carlberg Eriksson, 2009, s. 40). De kan därför behöva hjälp med att skapa dessa krokar för att lättare kunna plocka fram kunskaperna vid ett senare tillfälle (Carlberg Eriksson, 2009).

4.2 Språkstörning och matematik

Språket är det viktigaste redskapet för att tänka och i ett abstrakt ämne som matematik behövs det extra mycket, då det krävs mer språklig dialog ju mer abstrakt ett ämne är. Kommunikationen människor emellan är den viktigaste faktorn i framgångsrik matematikundervisning och det är av stor vikt att man i klassrummet har en samtalskultur där alla vågar prata och där alla känner att ens tankar och uppfattningar respekteras. Det räcker inte med att läraren har goda matematikkunskaper och goda didaktikkunskaper, det är lika viktigt att som lärare kunna ge upplyftande respons på elevernas matematikfrågor (Lennerstad & Ljungblad, 2012).

Även Löwing (2006) och Boaler (2013) framhäver vikten av samtal och kommunikation i matematikklassrummet. Genom att eleverna förklarar för varandra utvecklar de sitt logiska tänkande. Det är också av stor vikt att läraren klarar av att använda språket, dels för att kunna förklara och förtydliga för eleverna på ett förståeligt sätt och för att kunna koppla det till elevernas egna värld och erfarenheter. Löwing (2006) menar att man som lärare bör använda sig av ett vardagligt språk där man konkretiserar mycket i arbetet med elever i yngre årskurser för att underlätta elevernas förståelse. I takt med att eleverna blir äldre kan man övergå till att använda ett mer komplicerat matematiskt språk, något som är en förutsättning för att få bättre kunskaper och bättre kunna hantera problemlösningssituationer.

Enligt Skolverket (2011) skall undervisningen i matematik bland annat syfta till att få eleverna att känna sig bekväma i användandet av matematiska begrepp. De skall också argumentera logiskt och kunna föra matematiska resonemang. Bentley och Bentley (2011) argumenterar för att lärare bör föra samtal med sina elever och hänvisar till resultatet i TIMSS 2007 (Trends in International Mathematics and Science Study) som visar att det hos svenska elever generellt finns en oförmåga att förstå matematiska begrepp. Lärarna bör också bekräfta att eleverna har förstått ett begrepp på rätt sätt och ta avstamp i de begrepp som eleverna redan kan (Bentley & Bentley, 2011). Begreppsförståelsen är en viktig del i matematiken då det mycket handlar om att dra slutsatser utifrån lästa uppgifter och språket blir därför en viktig del av räkneförmågan. Det krävs dessutom språklig kompetens för att kunna kommunicera kring hur man utfört sina beräkningar (Stockholms läns landsting, 2015).

Bähr (2016, 28 april) diskuterade i podcasten ”Hjärnpodden” tillsammans med Birgitta Bäckström, specialpedagog med inriktning tal, språk och kommunikation, konsekvenserna av språkstörning i klassrummet. Bäckström pekade på svårigheter i matematik som en stor del av språkstörning och att detta är något som framkommit först den senaste tiden. Hon påstod att det får stora konsekvenser när en elev inte har de språkliga begreppen. Bäckström menade vidare att om man har minnesproblematik som språkstörning ofta medför kan det bli svårt att

gå tillbaka till det man redan kan och försöka förstå det i ett sammanhang. Det blir då också svårare att göra det begripligt för sig själv och att dra slutsatser. Även Carlberg Eriksson (2009) påstår att en stor majoritet av elever med språkstörning har svårigheter med matematiken. Hon menar att svårigheterna kan bestå av bristande arbetsminnesfunktion, bristande sekvensminne och läs- och skrivsvårigheter.

Stockholms läns landsting (2015) pekar också på betydelsen av arbetsminnet i matematikinläringen och menar att vid exempelvis språkligt baserad problemlösning, huvudräkning och automatisering av olika fakta inom matematiken har arbetsminnet stor betydelse. I problemlösning som är en del av matematiken ställs krav på bland annat arbetsminne och språk.

Ljungblad (1999) redogör för vad som underlättar matematikinläringen hos elever med allmänna matematiksvårigheter. Eleverna lyckas för det mesta ganska bra men kan behöva hjälp och stöttning på olika sätt. De kan vara betjänta av att använda konkret material för att skapa inre bilder som ett stöd för minnet. Som lärare måste man också våga diskutera matematik med eleverna och genom att visa dem respekt ge dem känslan av att lyckas.

4.3 Språkstörning och svenska

Vi lär oss språk för att kommunicera med andra och i skolan handlar det främst om att tala, skriva och läsa vilket är grunden i svenskundervisningen. Skolan ska dessutom stötta elever i att finna andra vägar till kommunikation. Detta kan ske genom exempelvis bild, drama, dans men även genom miner, tecken och kroppsspråk (Bjar & Liberg, 2010).

Lindberg (2006) menar att skolstarten är början på en intensiv språkutvecklingsperiod som bygger på den språkliga grund vi fått under förskoleåren genom sociala och kulturella erfarenheter. Hon lyfter fram skönlitteraturen som en särskilt viktig faktor när det gäller att få ett rikt och nyanserat ordförråd. ”Ordförrådet anses vara den enskilt viktigaste faktorn för att man framgångsrikt ska kunna tillägna sig kunskaper i skolans ämnesundervisning” (s. 66). Vidare menar Lindberg att det är viktigt att man fortsätter med att läsa högt för eleverna även när de själva kan läsa. Detta bör göras för att skapa naturlig språkträning i ett socialt sammanhang där man får möjlighet att träna på att diskutera, resonera och argumentera kring en gemensam sak samt för att öka sitt ordförråd och sin begreppsvärld. Bjar och Liberg (2010) menar att om eleverna får ingå i ett språkligt sammanhang med andra på lika villkor ökar detta deras medvetenhet. Deras tankar och förståelse utvecklas så att de finner mening i det som behandlas och det ökar även deras förståelse för sin omvärld och människor som de möter.

Elever i grundskolan förväntas att ha lärt sig läsa och skriva under lågstadietiden för att sedan använda både läsningen och skriften som verktyg vid kunskapsinhämtning. När detta inte sker finns risk att man får läs- och skrivsvårigheter som inte bara påverkar skolans samtliga ämnen utan även elevens framtida yrkesval och sociala liv (Bruce et al., 2016). För att elever ska kunna lära sig läsa och skriva måste de bli medvetna om språkets uppbyggnad och börja med fonemen, alltså bli fonologisk medvetna. De allra flesta behöver undervisning i detta och ett bra sätt att göra det har visat sig vara genom språklekar, rim och ramsor som ofta sker redan i förskolan, när eleverna börjar skolan övergår arbetet i att identifiera stavelser och söka ordens ljud. Ju tidigare detta sker desto större chans finns det att upptäcka och kartlägga de barn som kan få svårigheter i framtiden (Bruce, 2006 & Taube, 2013). Att ha ordning på sitt ordförråd och att kunna kategorisera orden utifrån olika områden har också visat sig vara viktigt i läs- och skrivutvecklingen. Att snabbt kunna avkoda ord underlättar vid läsinläringen och att erbjudas att läsa olika slags texter och samtala om dem tränar läsförståelsen. Detta i samband

med att låta eleverna skriva olika slags texter är språkutvecklande (Bruce et al., 2016). En språkutveckling kombinerat med brister i ordförrådet ökar riskerna för läs- och skrivsvårigheter för elever med generell språkstörning (Naucér & Magnusson, 2010) vilket innebär att flera av dessa elever kan behöva extra stöd av extern expertis i form av speciallärare, specialpedagog eller logoped (Bruce et al., 2016).

När man lär sig nya ord och begrepp måste de upprepas och repeteras ofta för att fastna i långtidsminnet (Bruce, 2006). Det är ännu viktigare för elever med generell språkstörning, då det framkommit att elever med funktionsnedsättningen ofta har minnessvårigheter. Detta gäller både arbetsminnet men även det auditiva minnet som är starkt sammankopplat med det som är kodat i språklig form, siffror och ord (Magnusson & Naucér, 2006).

För att hjälpa elever att utveckla sitt språk behöver lärare kunskap om språk och språkutveckling. Detta är dock inte tillräckligt utan lärare behöver även bli medvetna om sitt egna språk och hur de talar och uttrycker sig i samspel med eleverna både i skrift och muntligt (Bruce et al., 2016). Det finns stöd i läroplanen att lärare ska arbeta språkutvecklande i skolans samtliga ämnen. I varje ämnes kursplan finns särskilda kunskapskrav gällande ord och begrepp (Skolverket, 2011). Måluppfyllelse kräver att elever automatiserar sina språkliga och kommunikativa förmågor och det kan ske genom att de blir medvetna om sina styrkor och svagheter. Viktiga faktorer som är avgörande för att nå kunskapskraven är att elever lär sig strategier och får extra tid vid inläring och kommunikation (Bruce, 2006). Scott (2014) menar samtidigt att det är svårt att komma med några generella modeller för elevgruppen när man arbetar med ord och begrepp. Dock ska man inte förenkla språket för elever med generell språkstörning utan mer förklara, ge mallar och låta eleverna producera språk i tal och skrift.

4.4 Självbild och delaktighet

I en studie som gjordes år 2000 på flera skolor i Sverige av professor Mikael Stigendal på uppdrag av regeringen, Projekt Framgångsalternativ, framkom det att elever anser att förtroendefulla relationer främst till lärarna men även klasskamraterna är av största betydelse för att nå framgång i skolan. Även arbetsformer och främst då att få arbeta i grupp utvecklar kunskapsinläring. Ett ökat elevinflytande där elever får känna sig delaktiga i undervisningen och att ha föräldrar som engagerar sig i skolarbetet är andra faktorer som påverkar måluppfyllelsen positivt. I samma studie framkom det att även lärarna hade samma syn som eleverna men de poängterade även elevernas självbild, framtidstro och sociala kompetens som delar som måste fungera innan kunskapsinhämtning kan ske (Stigendal, 2004).

En elev med svårigheter i skolan har oftast en negativ självbild när det gäller inläring. Detta kan leda till att eleven redan på förhand bestämt sig för att inte försöka då eleven ser ännu ett misslyckande framför sig. En elev med en positiv självbild har däremot oftast lättare att lära in även i nya situationer (Taube, 2013). Relationen som eleven har till sin lärare och andra i sin omgivning har stor påverkan för hur inläring kommer att ske (Ahlberg, 2013). Att ge varje elev goda möten där man ser eleven som en unik person med möjlighet att utvecklas trots sina svårigheter är en av skolans viktigaste uppgifter. Utan en god självbild är risken stor att utveckling inte sker i den utsträckning som eleven egentligen har kapacitet för (Lundberg, 2010).

Skolan är först och främst en arena för kunskapsutveckling men i synnerhet för elever i behov av särskilt stöd måste man även titta på den sociala miljön och se vilka konsekvenser den får för eleven. Lärande sker i en viss situation i ett visst sammanhang vilket gör att skolan för

eleverna är mer än bara själva undervisningen. Den handlar om att klara av hela situationen med alla krav, intryck och sociala kontakter. Av den anledningen måste eleven få ingå i ett sammanhang där den känner delaktighet och tillhörighet och kan utvecklas både kunskapsmässigt och socialt på bästa sätt (Ahlberg, 2013).

Det ser väldigt olika ut för barn och ungdomar när de växer upp och lär sig språk. En del har ett rikt socialt och kulturellt liv, andra är tvåspråkiga och så finns det de som har en funktionsnedsättning. Funktionsnedsättningen kan påverka elevens möjlighet att utveckla ett rikt och mångsidigt språk och för dessa elever har skolan ett särskilt ansvar i att ge dem möjlighet att utveckla sitt språk (Bjar & Liberg, 2010). I en skola där olikheter uppmuntras och där det finns rutiner kring elevvårdande arbete upptäcks ofta elever i behov av särskilt stöd tidigare och anpassningar kan sättas in. En pedagogisk miljö som präglas av ett gott bemötande, goda värderingar och ett gott förhållningssätt påverkar skolresultaten positivt för elever i behov av särskilt stöd. Ett nära samarbete med hemmen ökar även chanserna för eleverna att klara av kunskapskraven. Elever som riskerar att inte nå målen har rätt till särskilt stöd men stödet måste anpassas efter varje enskild individ (Runström Nilsson, 2015).

4.5 Lärmiljön

Eleven ska i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära (Skolverket, 2011, s. 10). Skolmiljön skall utformas så att varje elev får möjlighet till trygghet och studiero där alla elever ges rätt stöd utifrån sina behov (SFS 2010:800).

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, (2017b) talar om en tillgänglig lärmiljö som utgår ifrån att det är mötet mellan eleven och miljön som skall granskas. Om det finns problem så beror det inte på elevens svårighet eller funktionsnedsättning utan på den icke tillgängliga miljön. Det är lärarens ansvar att se över hur tillgänglig miljön är och göra de förändringar som varje elev behöver. Det kan till exempel handla om tekniska hjälpmedel, möbler, ljud, ljus, eller andra arbetssätt.

Vi lär i samspel med andra och för elever i skolan innebär detta tillsammans med läraren och kamraterna. Till vår hjälp för att lära oss har vi språket som det i särklass viktigaste verktyget, språket använder vi för att tänka och för att öka vår förståelse. För elever med språksvårigheter är det då av extra vikt att man ser över lärmiljön och låter eleven använda andra uttrycksformer än bara det talade språket. Man måste erbjuda olika estetiska uttrycksformer, anpassat undervisningsmaterial, tekniska hjälpmedel och konkretisera undervisningen för att öka förståelsen så att eleven kan finna mening i den situation som den befinner sig i (Ahlberg, 2013).

Carlberg Eriksson (2009) menar att språkstörningen kan variera hos en och samma individ beroende på vilken situation personen befinner sig i. Här har miljön en stor betydelse då konsekvenserna av språkstörningen kan minskas mycket genom att ha en god miljö, både fysiskt och psykiskt. Carlberg Eriksson talar om det salutogena perspektivet som ser elevens starka sidor och fokuserar på dessa. Ibland kan det vara nödvändigt att se på elevens svårigheter men det bästa är ofta att hitta de vägar som fungerar för att sedan bygga på dessa. Eleven behöver också förstå och se ett syfte med de utmaningar som han eller hon ställs inför för att må väl och utvecklas framåt.

4.6 Arbetssätt

Inläring sker i ett sammanhang där både elever och lärare är medaktörer. Läraren behöver här ta hänsyn till elevens kognitiva förmåga samt vilken nivå i utvecklingen som varje enskild elev är på vilket gör att det inte finns någon universallösning när det gäller arbetssätt. Lärarens erfarenhet, kunskap om inläring och den egna synen på sitt ledarskap påverkar elevernas inläring (Lundberg, 2010). Elever med inläringssvårigheter använder sig ofta av ineffektiva strategier vilket kan bero på emotionella, kognitiva eller motivationsfaktorer. Det kan även bero på de människor de mött i livet och hur de då blivit bemötta. Då en elev får möjlighet att lära om i ett nytt sammanhang finns möjlighet att eleven kan lära sig strategier som passar just dem vid inläring och som de har nytta av hela livet (Taube, 2013).

För elever med någon form av inläringssvårighet kan så kallad en-till-en undervisning under en specifik tid vara av gagn för eleven. Tiden i sig har även stor betydelse då allt fokus under lektionen riktas mot den enskilda eleven som får omedelbar bekräftelse eller korrigerande i sin inläring för att utvecklas så långt som möjligt. Att lära sig strategier för inläring är alltid bra eftersom en strategi inte går förlorad när man lär sig en ny utan bara förstärker och ger ytterligare en erfarenhet som underlättar vid inläring (Lundberg, 2010).

Det finns mycket en lärare kan göra rent konkret för att underlätta vardagen för elever med språkstörning och samtidigt göra undervisningen mer givande. Några exempel på detta är att anpassa sitt tal, presentera få uppgifter i taget och på olika sätt samt att ta bort störande element. Genom att konkretisera olika intryck förstärker man undervisningen för eleverna, det kan till exempel hjälpa dem att se på film och fotografera. Många elever med språkstörning har lättare att hålla fokus och ork igång genom att man varvar aktiviteter under lektionerna, de kan också vara hjälpta av att ha dagens schema uppsatt på väggen (Carlberg Eriksson, 2009).

Bruce et al. (2016) talar om upplevelsebaserad undervisning som tar avstamp i elevernas egna upplevelser och därifrån bygger på med nya kunskaper. Inläringen underlättas här av att undervisningen börjar i konkreta upplevelser som eleverna kan relatera till. Genom att göra undervisningen konkret för eleverna blir det lättare att befästa ord och begrepp. Bruce et al. menar att man kan jämföra denna undervisning med ämnesövergripande undervisning där man arbetar utifrån teman. Här möter skolans värld och innehåll elevernas egna frågor och gör att det blir lättare för eleverna att se en röd tråd och få en bättre helhetssyn. Carlberg Eriksson (2009) menar att man genom att arbeta tematiskt ger eleverna en chans att få många repetitioner av ämnet samt att få det åskådligt från olika håll och på olika sätt.

5. Teoretisk utgångspunkt

Nettelbladt och Salameh (2013) menar att språkutveckling inte främst sker hos barnet självt utan i interaktion med människorna som finns runtomkring. Då denna studie är inriktad på lärare som undervisar elever med språkstörning är mycket av arbetet med språkutveckling i fokus och studien tar därför avstamp i det Säljö (2016) benämner som det sociokulturella perspektivet. ”I ett sociokulturellt perspektiv på mänskligt lärande och utveckling blir därför *kommunikativa processer* helt centrala. Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter” (Säljö, 2016, s. 37).

Säljö (2016) påstår således att samspelet och kommunikationen mellan människor är av stor vikt för elevers framgång och inläring, vilket gör att relationer mellan individer blir av stor vikt. Av denna anledning har vi valt att till viss del även knyta studien till det relationella perspektivet.

5.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet fokuserar inte enbart på den kommunikation som sker människor emellan, utan även på den kommunikation som sker inom varje människa, som en förutsättning för tänkandets utveckling. Säljö (2016) menar att språket är kopplingen mellan vår egen kommunikation och den kommunikation som sker mellan människor. Tänkandet sker genom att vi använder språket inom oss och för resonemang med oss själva på liknande sätt som vi gör i samspelet med andra. Då lärarna i studien undervisar elever med språkstörning, vilket innebär att deras språkförmåga är nedsatt, påverkas således också deras inre tänkande och kommunikation.

Det sociokulturella perspektivet har sin utgångspunkt i det pedagogiska forskningsfältet men har även influerat specialpedagogiken. Ur ett sociokulturellt perspektiv utvecklas vi i samspel med andra och vi är själva delaktiga i de förändringsprocesser som sker i samhället och den organisation som man är delaktig i. Lärandet i skolan påverkas utifrån de situationer och kulturer man har på en skola och utveckling sker i mötet mellan individen och dess omgivning, både genom de personer man möter men även genom den lärmiljö en skola erbjuder. Även inläring som sker utanför skolmiljön påverkas av de människor eleven möter i olika situationer samt vilken relation som finns mellan individerna. Elevens förutsättningar och erfarenheter har även betydelse för hur inläring kommer att ske (Ahlberg, 2013).

5.1.1 Språkets funktion

De allra flesta språkforskare är överens om att när en individ ska lära sig ett språk är det en process som sker i samspel med andra. Individens egna förutsättningar i interaktion med andra där språket är ett verktyg för kommunikation är delar som behövs vid språkutveckling men forskarna är här oense om vilken del som påverkar mest. Att ständigt öka sitt ordförråd för att lättare kunna kommunicera är nödvändigt, men lika viktigt är det att individen tar hjälp av sin omgivning och av tidigare erfarenheter för att utveckla sitt språk (Strömqvist, 2010).

I det sociokulturella perspektivet är samspelet mellan den enskilda individen och gruppen i fokus. Kommunikation är bandet mellan människor och de olika sätt att tala och lösa problem som vi ser i mötet med andra människor tar vi till oss och använder oss av själva. Kommunikation har på så sätt två sidor för människan, en sida som är vänd mot dem som finns runt omkring och en sida vänd in mot sig själv och sitt eget tänkande. Vi använder oss av de sätt

som vi sett i mötet med andra människor för att själva kunna förstå nya situationer och på detta sätt lär vi oss genom samspelet med andra människor. I varje situation som vi står inför har vi möjlighet att ta till oss kunskap från dem vi möter och då göra kunskaperna till våra egna, att ”appropriera” (Säljö, 2016).

Språket ger oss möjlighet att dela erfarenheter med varandra samtidigt som det är en process för att lagra kunskaper. Genom att vi sätter ord på en händelse kan vi jämföra och lära oss av våra erfarenheter samt dela med oss av dem till varandra. Detta gör att vi kan ta till oss och tillgodogöra oss kunskaper och information tack vare att vi ordnar upplevelserna i fack och begrepp (Säljö, 2016). Språket är det främsta verktyget när det gäller utveckling, här blir samspelet mellan olika individers tänkande och handling och den enskilda individens lärande utgångspunkten (Lennerstad & Ljungblad, 2012).

Språket har inte endast en innebörd utan ger också möjlighet till handling som kan ändra både oss själva och det som finns runt oss. Barnets grammatiska förmåga stimuleras, utmanas och utvecklas genom att det har olika mottagare för sina berättelser (Bruce et al., 2016).

Språket är tänkandets sociala verktyg och barnets tänkande blir därför beroende av att det kan använda språk. Genom att eleven lär sig att kommunicera inom ett skolämne får det också tillträde till ämnets helhet, allt det som är speciellt inom varje område. Att lära sig ett nytt ord eller begrepp är oftast inte så svårt, utan det är när man ska förstå hur ordet eller begreppet ska användas som det blir komplicerat. När eleven ska förstå ett nytt begrepp sker en generalisering. Varje generalisering bygger på de kunskaper som eleven redan har och eleven måste därför ta hjälp av andra ord. Det är därför omöjligt att tänkandet i begrepp sker utanför det språkliga tänkandet. I mötet med ett nytt begrepp utgår eleven från de kunskaper han eller hon redan har kring det, sedan förenas begreppet i en grupp och eleven associerar och kategoriserar alla de tidigare kunskaperna med de nya för att tillslut övergå i en generalisering av begreppet. Lärarens uppgift i denna process är att leda eleven mot rätt generaliseringar genom språklig kommunikation. Under skoltiden ändras och utvecklas hela tiden ordens och begreppens betydelse för eleven och lärandet av dessa är också situerat, det vill säga att det blir svårare att tillämpa begreppen när situationen har förändrats, till exempel i ett annat ämne (Lennerstad & Ljungblad, 2012).

5.1.2 Proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen utformades av den pedagogiska teoretikern Lev Vygotskij (1896-1934) och är den zon där eleven kan lära sig nytt och utvecklas tillsammans med en lärare eller en annan mer kompetent elev. Det finns här två nivåer, i den ena nivån arbetar eleven självständigt medan han eller hon i den andra nivån arbetar under vägledning med sådant som eleven ännu inte självständigt klarar av (Lennerstad & Ljungblad, 2012). Stödet kan vara av olika slag, det kan till exempel handla om att få hjälp att reda ut innebörden av ett problem eller att dela upp problemet i mindre delar (Säljö, 2016).

5.1.3 Medierande artefakter

I det sociokulturella perspektivet har uttrycken redskap och verktyg en särskild betydelse. Dessa redskap handlar dels om tekniska verktyg, men de viktigaste är de som vårt språk för med sig. Det är de tillgångar, både språkliga och intellektuella, som vi människor använder

för att förstå och för att kunna leva tillsammans med andra. Hela vår vardag är fylld med olika verktyg för att kompensera för våra svagheter och göra tillvaron mer lätthanterlig (Säljö, 2016). Carlberg Eriksson (2009) menar att all pedagogik bör bygga på att ge eleverna olika slags intryck som ett stöd för minnet och i pedagogiken som är riktad mot elever med generell språkstörning är detta av extra stor vikt. Dessa intryck blir som ett verktyg för att stötta elevernas inläring och kan vara i form av upplevelser, visuellt stöd, förstärkning av instruktioner till eleverna eller en hjälp i att skapa inre bilder.

Lennerstad och Ljungblad (2012) refererar till Vygotskij som menade att människan får en helt annan psykologisk aktivitet med hjälp av medierande artefakter eller redskap, ”redskap som uttrycker kunskap” (s. 78). Med hjälp av redskap, både fysiska och intellektuella hanterar vi vår omvärld, ”redskap *medierar* verkligheten för människor i konkreta verksamheter” (Säljö, 2016, s. 81). Med hjälp av redskapen kan vi hantera sociala situationer och utan dem skulle människan vara helt hjälplös och utan sociokulturella tillgångar (Säljö, 2016).

5.2 Relationellt perspektiv

Aspelin (2013) menar att det som kännetecknar det relationella perspektivet är att man ser på det som händer mellan människor. Historiskt har man tittat på den enskilde eleven då det uppstår problem i skolan och elevens svårigheter har setts som en egenskap hos denne. I det relationella perspektivet flyttar man istället fokus till relationen mellan individen och de runt omkring och en enskild elevs svårigheter är en gemensam fråga för all personal runt eleven. “Förklaringar till skolproblem söks därför i mötet mellan eleven och den omgivande miljön” (Ahlberg, 2013, s. 48).

Aspelin (2013) menar att man inom det relationella perspektivet talar om relationell pedagogik där den viktigaste delen är relationen mellan lärare och elev. Andra betydelsefulla relationer är de mellan lärare-grupp, elev-grupp och elev-elev. Inom perspektivet ser man på människan som en relationell varelse där begrepp som relation, kommunikation, interaktion, dialog och mänskliga möten står i fokus. Det är av stor vikt för elevens inläring att relationen till dess lärare är god och många lärare lägger stor vikt på att arbeta med elevernas sociala och personliga utveckling, parallellt med det traditionella arbetet för att öka elevernas kunskaper.

Ett barns språk utvecklas genom att det har någon i sin omgivning att använda det med, det vill säga att det finns någon för barnet som det kan språka med för att kunna utforska språket. Det måste således finnas någon där för barnet som genom att visa vilja till att ha en gemensam dialog hjälper språkutvecklingen framåt. I relationer människor emellan där målet är att det skall ske ett lärande är respekten för varandra av stor vikt och i relationell pedagogik sätter man relationerna främst då man anser att vi utvecklas i samspel med andra (Bruce et al., 2016).

6. Metod

Vår teoretiska utgångspunkt för val av metod i denna undersökning tar sitt avstamp i det sociokulturella perspektivet. Enligt Säljö (2016) utgår ett sociokulturellt perspektiv ifrån vad människor säger, tänker och gör. Det fokuserar också på samspelet mellan människor och samspelet mellan människor och fysiska redskap. Därav använder vi oss av intervjuer och observationer.

6.1 Metodval

Syftet med studien är att ta reda på hur lärare för elever med generell språkstörning arbetar med ord och begreppsinläring kopplat till skolämnena matematik och svenska.

För att ta reda på detta har vi valt att göra kvalitativa intervjuer och observationer. I kvalitativa studier vill man ta reda på hur ett visst fenomen påverkar och styr människors tankar och handlingar. Vidare vill man ta reda på vilka relationer och roller människor har gentemot varandra och vad det får för konsekvenser för ett visst fenomen. Vid insamling av sådan data är intervju och observation två sätt som kan användas för att komma fram till ett resultat (Ahrne & Svensson, 2016). Genom att vi genomför både intervjuer och observationer använder vi oss av det Fangen (2005) kallar för triangulering, det vill säga att man kombinerar olika metoder. Fangen menar att genom att använda sig av både intervju och observation kan man nå längre eftersom man då kan sammanföra det som sägs under intervjuerna med det som sker under observationerna och tvärtom.

I den kvantitativa forskningen samlar man in ett stort resultat som man sedan kan dra säkra slutsatser ifrån. Man får på så sätt ett brett resultat men det finns svårigheter att komma djupare och kraven på reliabilitet, validitet och generalisering är hög (Stukát, 2011). I vår studie vill vi få till samtal kring hur lärare arbetar och hur de ser på sin undervisning. Vår avsikt är att komma djupare in i deras tankar genom kvalitativa intervjuer och observationer än vad vi skulle ha gjort med en kvantitativ undersökning där vi bara hade haft möjlighet att skrapa på ytan.

Intervjuer kan genomföras på en mängd olika sätt. Den strukturerade intervjun beskrivs som en intervju med tydlig struktur utifrån ett intervjuschema där frågor kommer i en viss ordning. Den ostrukturerade intervjun beskrivs som en intervju som bygger på en intervjuguide. Ämnet är givet men situationen påverkar i vilken ordning frågorna ställs och oplanerade följdfrågor får förekomma (Stukát, 2011). Vi har i vår studie valt ett mellanting mellan den strukturerade och ostrukturerade, den halvstrukturerade. Den halvstrukturerade intervjun har ett givet syfte och en intervjuguide men påminner mer om ett samtal där tonvikten ligger på de intervjuades upplevelser (Kvale & Brinkmann, 2014).

Det finns direkta och indirekta observationer, där de direkta kan delas in i deltagande och icke-deltagande. Det som kännetecknar en deltagande observation kan kortfattat sägas är när undersökaren försöker smälta in och göra samma saker som de personer som observeras (Czarniawska, 2016). Detta är inte vår tanke eftersom vi inte vill vara en del av observationerna då vi anser att detta kan ta vårt fokus och uppmärksamhet från det som händer i klassrummen. Vi vill försöka inta en tyst roll och rikta hela uppmärksamheten mot lärarna för att kunna se hur de arbetar med sina elever. Bryman (2011) menar att man i en icke-deltagande observation befinner sig i samma miljö som människorna som skall

observeras men inte deltar i det sociala sammanhanget. Bjørndal (2005) påstår att det är större chans att situationen blir så naturlig som möjligt när observatören intar en mer passiv roll, då denna inte påverkar det som händer i rummet.

6.2 Urval och undersökningsgrupp

Då syftet med studien är att ta reda på hur lärare arbetar med ord och begrepp med elever med generell språkstörning har vi valt att fokusera på lärare inom just denna målgrupp. Vi använde oss därför av det som Bryman (2011) kallar för ”målinriktade” eller ”målstyrda urval”. Detta innebär att informanterna inte väljs ut på ett slumpmässigt sätt, utan istället utifrån de frågeställningar som skall besvaras. Då det inte finns så många verksamheter som arbetar enbart med elever med generell språkstörning i Sverige valde vi att kontakta en särskild undervisningsgrupp som vi känner till. Detta är något som Bryman (2011) benämner som bekvämlighetsurval.

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2016) menar att det oftast inte är tillräckligt att intervjua en eller två personer, utan att man med fler informanter får tillgång till ett underlag som är friare från enstaka individers tyckande. Stukát (2011) menar att antalet personer i en undersökning inte bör vara för stort då det blir mycket arbete med transkribering och analys av material. Vår studie inkluderar nio lärare i en särskild undervisningsgrupp i en medelstor kommun i Sverige. Samtliga lärare arbetar med elever med diagnosen generell språkstörning. Tre av lärarna undervisar i årskurs F-3, tre i årskurs 4-6 och tre i årskurs 7-9. Detta ger en bra spridning bland respondenterna då arbetsmetoderna kan se olika ut beroende på vilken åldersgrupp de arbetar med. Variationen i yrkesverksamma år för respondenterna varierar också men de allra flesta har lång erfarenhet av att arbeta med elever med särskilda behov och då främst funktionsnedsättningen generell språkstörning.

6.3 Genomförande av datainsamling

Vi tog kontakt via mail med rektorn för den särskilda undervisningsgruppen och talade om vårt syfte med undersökningen. Vi fick av rektorn veta att det i den särskilda undervisningsgruppen arbetar nio lärare. Vi bokade in oss på ett arbetslagsmöte där vi träffade lärarna och informerade om syftet samt hur vi tänkt genomföra vår studie. Lärarna fick vid detta möte underteckna ett medgivandebrev (Bilaga 1), där syftet med studien och de etiska principerna framkommer. De fick även med sig ett brev till sina elevers vårdnadshavare med information om studien samt våra kontaktuppgifter (Bilaga 2).

6.3.1 Intervjuer

Vi bokade in tider med lärarna i de olika klasserna som passade dem och bad dem avsätta ungefär en timma. Inför intervjuerna såg vi till att det fanns ett tomt klassrum där vi kunde vara utan att bli störda. Vi såg också till att vi hade all teknik med oss och valde att spela in intervjuerna på två olika enheter, ifall det av någon anledning skulle misslyckas på den ena. Inför intervjuerna konstruerade vi en intervjuguide (Bilaga 3) som utgick ifrån vårt syfte och våra frågeställningar. Vi skickade denna till respondenterna några dagar innan intervjuerna för att de skulle få möjlighet att fundera och reflektera över detta i lugn och ro.

Vi började med att informera respondenterna om studiens syfte samt innebörden av de etiska principerna. Vi använde oss av halvstrukturerade intervjuer med intervjuguide för att skapa

naturliga samtal där det inte finns några rätta svar. Intervjuerna startade med att respondenterna fick berätta om sig själva, sina erfarenheter och sin elevgrupp. Vi utgick från vår intervjuguide men ställde frågorna i den ordning som blev mest naturlig utifrån respondenternas svar. Ibland gav det sig naturligt att någon respondent kom in på en annan fråga och ibland upplevde vi att vi fick svar på flera frågor samtidigt. Under hela intervjuerna ansträngde vi oss för att lyssna noga och hade hela tiden vårt syfte och frågeställningar i bakhuvudet, för att säkerhetsställa att vi fick svar på de frågor som vi önskade. Ibland upprepade vi det någon sagt för att förtydliga för oss själva och för att undvika missförstånd. Vi avslutade intervjuerna med att respondenterna fick möjlighet att säga om det var något de ville tillägga.

6.3.2 Observationer

Vid det första mötet med lärarna informerade vi dem om att vi förutom att intervjua dem också ville observera deras lektioner. Inför observationerna utformade vi ett observations-schema utifrån vårt syfte och våra frågeställningar, men också utifrån det vi fått fram under intervjuerna (Bilaga 4). Genom observationerna ville vi se hur de arbetar i både svenska och matematik och även få tillfälle att se alla nio lärare undervisa. Eftersom lärarna ibland undervisar tillsammans lyckades vi observera samtliga genom att vara med på en lektion i lågstadiet klassen samt två lektioner i mellanstadiet klassen och högstadiet klassen, vilket sammanlagt gav oss fem observationstillfällen. Vi informerade även lärarna om att vi ville se en "vanlig" lektion, det vill säga att de inte skulle göra något speciellt på grund av att vi var med. Detta för att det skulle kännas mest naturligt både för lärarna och eleverna men även för att vi ville lyfta det som lärarna gör i det vardagliga arbetet som främjar elevernas ord- och begreppsinnläring. Vi kom överens med lärarna om tider då det passade att göra våra observationer och inför dessa såg vi till att komma i god tid för att hinna förbereda oss på plats samt kunna se på den fysiska miljön innan arbetet med eleverna var i fokus. Vi lyckades genomföra samtliga observationer, ett tillfälle fick vi dock skjuta fram då det var oroligt i klassen på grund av konflikter vid det första tillfället.

Vid samtliga tillfällen kom eleverna in från rast när observationstillfällena började och de var förberedda på att vi var där. Vi presenterade oss för eleverna, de fick presentera sig för oss och de gavs möjlighet att ställa eventuella frågor. Efter denna inledning samlade lärarna ihop sina klasser och satte igång med lektionerna. Under lektionerna satt vi längst bak i klassrummen och använde oss av observationsschemat för att registrera vad som hände på lektionerna. Lektionerna var mellan 40 och 60 minuter långa och under dessa varvades arbetet med olika moment i samtliga klasser, förutom i högstadiet klassen där man under en av de observerade lektionerna arbetade med samma sak. Efter lektionernas slut stannade vi kvar och pratade med lärarna lite kort om det vi sett och om det var något speciellt som hänt.

6.3.3 Gruppintervju

När alla intervjuer och observationer var klara och vi sammanställt resultatet skickades detta ut till respondenterna. Kort därefter samlade vi alla lärare som deltagit i undersökningen till en gemensam, avslutande gruppintervju. Vi bokade in oss vid ett tillfälle som passade samtliga och kunde denna gång sitta ostört i personalrummet. Även denna intervjun valde vi att spela in på två enheter.

Avsikten med gruppintervjun var dels att delge lärarna resultatet av tidigare intervjuer och observationer och även för att ge dem möjlighet att förtydliga och lägga till något till studiens resultat. Till denna intervju hade vi ingen intervjuguide att utgå ifrån, utan använde områdena i observationsschemat som utgångspunkt (Bilaga 5).

Gruppintervjun började med en kort diskussion kring det resultat som respondenterna fått sig tillskickat. Flera av dem kom med förtydliganden kring det som de tidigare sagt och även vi fick en möjlighet att fråga om saker som vi varit osäkra på. Därefter presenterade vi de sju olika kategorierna som analysen av våra första intervjuer gett. Sedan fick respondenterna fritt diskutera ord och begreppsinsläring i förhållande till kategorierna. Under intervjun fick vi vid några tillfällen samla ihop och föra tillbaka samtalen till det ämne som just diskuterades. Alla deltog i gruppintervjun även om några hade mer talutrymme än andra. Då vi ansåg att vi fått svar på våra frågor och alla kategorier i observationsschemat var genomgångna avslutade vi intervjun och inspelningen.

6.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Enligt Bryman (2011) handlar validitet om att man i studien mäter det man ska mäta. Han talar om extern validitet som handlar om överförbarhet och om generaliserbarhet till andra miljöer och situationer än den studerade. Han menar vidare att intern validitet handlar om huruvida observationer i en studie överensstämmer med de teoretiska tankar man kommer fram till under undersökningens gång. Den interna validiteten blir då en styrka i kvalitativa undersökningar. Vi har använt oss av både intervjuer och observationer där resultatet har kunnat kopplas till tidigare forskning. Då urvalet oftast är litet i kvalitativa studier kan det vara svårt att generalisera (Bryman, 2011).

Fangen (2005) menar att validiteten ökar vid observationer om observatören försöker smälta in i det naturliga klassrumsklimatet och därmed påverka undervisningssituationen i liten grad för att de observerade ska bete sig så naturligt som möjligt. Detta försökte vi åstadkomma genom att vi pratade med lärarna innan observationerna och bad dem att försöka skapa så vanliga lektioner som möjligt utan att ta hänsyn till att vi befann oss i klassrummet. Vid genomförandet presenterade vi oss för elevgrupperna vid lektionsstart för att sedan backa tillbaka. För att få en ökad validitet vid insamlandet av data kan man dessutom använda sig av det Fangen (2005) kallar för kommunikativ validitet. Detta innebär att man genom samtal med andra kontrollerar sina tolkningar av det studerade. Samtal fördes mellan studiens undersökningsledare då vi jämförde våra tolkningar och tankar kontinuerligt. Vid avslutandet av studien gavs även respondenterna möjlighet att delta i en gruppintervju. Detta kan kopplas till deltagarvalidering vilket Kvale och Brinkmann (2014) menar ökar studiens validitet. När man genomfört en första intervju kan man analysera materialet och sedan göra ytterligare en intervju. Detta för att respondenterna ska få möjlighet att kommentera intervjuarens tolkning av deras ursprungliga tankar och resonemang kring det ämne intervjun behandlat (Kvale & Brinkmann, 2014).

Enligt Byström och Byström (2011) handlar reliabilitet om mät noggrannhet och om att metoder som används i en undersökning ska vara av god kvalitet som inte är föränderliga beroende av tid, plats och vem som genomför undersökningen. Även Bryman (2011) talar om reliabilitet och menar att reliabilitet handlar om ifall undersökningen går att repetera. Han påstår att det i kvalitativ forskning kan vara svårt då det inte går att få till samma händelser en gång till. Fangen (2005) menar att man ändå kan öka reliabiliteten vid kvalitativ forskning genom att vara fler än en observatör eller intervjuare när data samlas in. Under samtliga

intervjuer och observationer har vi båda två deltagit vilket har gjort att vi hela tiden har kunnat föra diskussioner kring det vi sett och hört.

Stukat (2011) menar att chansen att uppnå hög reliabilitet i en undersökning ökar om mätinstrumentet är tillförlitligt och inte låter sig påverkas av yttre faktorer. I intervjuerna var vår intervjuguide vårt mätinstrument. Intervjuguiden var noggrant utformad efter studiens syfte och frågeställningar och även om samtalen ibland kom in på annat så förde vi hela tiden tillbaka dem för att få svar på våra frågor.

Kvale och Brinkmann (2014) trycker på att man under studiens genomförande bör fråga sig om man verkligen undersöker det som är meningen. Syftet och frågeställningarna har varit levande genom hela undersökningen och vi har hela tiden påmint varandra om dem för att inte komma in på sidospår som inte har relevans för denna studie.

6.5 Etiska ställningstaganden

Då vår studie till stor del bygger på intervjuer kopplat till observationer kräver detta att etiska överväganden hela tiden förs. Genom hela processen som en undersökning av detta slag pågår uppstår det hela tiden etiska problem (Kvale & Brinkmann, 2014). Med tanke på detta har vi genom arbetets gång följt forskningsetiska principer från Vetenskapsrådet (2002) som syftar till att underlätta förhållandet mellan forskare och deltagare i undersökningen. Dessa frångår på något sätt inte forskarens ansvar utan skall användas som en vägvisare i forskarens arbete och ansvarstagande i sin undersökning. De fyra forskningsetiska principerna är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Nedan följer en genomgång över hur vi har tagit hänsyn till de forskningsetiska principerna under arbetets gång.

Informationskravet: Detta krav innebär att de som deltar i forskningen ska få ta del av syftet med undersökningen samt få information kring att deltagandet är frivilligt och att de när som helst har rätt att avsluta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002 & Bryman 2011). Under vårt uppstartsmöte med lärarna informerade vi dem muntligt om syftet med vår undersökning.

Samtyckeskravet: Det ska vara frivilligt att delta i en undersökning och de medverkande skall ges tillräckligt med information för att kunna avgöra om de vill delta eller ej samt hur de vill att deras deltagande ska se ut och därefter ge sitt samtycke till detta. För barn under 15 år som deltar i en undersökning bör föräldrarna ge sitt samtycke (Vetenskapsrådet, 2002 & Bryman, 2011). De medverkande lärarna fick underteckna ett missivbrev (Bilaga 1) där det tydligt framkom att deras medverkan var frivilligt och att de när som helst hade rätten att dra sig ur studien. Vi diskuterade även detta under våra träffar med dem och de hade möjlighet att påverka omfattningen av sin medverkan. Ett missivbrev gick även ut till elevernas vårdnadshavare (Bilaga 2) där vi sammanfattade vårt syfte med undersökningen samt talade om att det inte är eleverna vi ska studera utan elevernas lärare. I brevet skrev vi också med kontaktuppgifter till oss som de kunde nå oss på om de hade några frågor.

Konfidentialitetskravet: Uppgifter kring personer i en undersökning ska förvaras på en säker plats och de ska inte gå att identifiera (Vetenskapsrådet, 2002). Då verksamheter för elever med språkstörning inte är så vanligt förekommande har vi valt att inte tala om vilken kommun undersökningen har genomförts i. Av den anledningen kändes det också extra viktigt för oss

att vara noga med att avidentifiera de deltagande lärarna. Detta gjordes redan i transkriberingen av de första intervjuerna genom att vi tilldelade deltagarna varsin siffra för att undvika att använda deras namn.

Nyttjandekravet: Detta krav innebär att uppgifter om personer enbart får användas till det som undersökningen syftar till (Vetenskapsrådet, 2002 & Bryman, 2011). Under studiens gång förvaras alla inspelningar och anteckningar inlåsta och vid avslutandet av undersökningen kommer detta material att förstöras.

6.6 Analys och bearbetning

Enligt Svensson och Ahrne (2016) påbörjas analysarbetet redan i inledningen av observationerna och intervjuerna, för att sedan pågå parallellt med insamlandet av data.

Genom en analys delar man upp en intervju i olika delar för att få fram essensen i materialet (Kvale & Brinkmann, 2014). Innan man börjar analysera måste man bli förtrogen med sitt material och läsa det om och om igen för att sedan kunna sortera och reducera sitt material för att få fram mönster och kategorier. Man ska vara medveten att detta görs utifrån den kunskap och erfarenhet intervjuaren har på området (Rennstam & Wästerfors, 2016).

Vi delade upp transkriberingen av intervjuerna mellan oss och läste sedan vårt material flera gånger. Därefter började vi att kategorisera vår insamlade data under några rubriker som vi fann som gemensamma nämnare. Kvale och Brinkmann (2014) menar att målet med detta är att finna kategorier som fångar de studerades erfarenheter och handlingar. Utifrån de kategorier som vi fann under intervjuerna genomförde vi våra observationer och sedermera även vår avslutande gruppintervju. Efter genomförandet av observationerna jämförde och sammanställde vi dessa med data från intervjuerna i ett gemensamt dokument utifrån de kategorier intervjuerna gav. Även den avslutande gruppintervjun bearbetades på samma sätt.

7. Resultat

Vårt resultat kommer att redovisas utifrån kategorier som vi funnit som gemensamma nämnare under våra intervjuer och observationer. De första tre intervjuerna har genomförts i en liten grupp med lärare som arbetar i samma klass. Därefter har vi observerat samtliga nio lärare och avslutningsvis har vi intervjuat lärarna vid ett gemensamt tillfälle. Vi benämner de intervjuade lärarna som respondenter och lärare.

7.1 Definition av ord och begrepp

Lärarna i de små intervjugrupperna har en ganska liknande syn på vad ord och begrepp är, beskrivningarna varierar lite men sammanfattningsvis anser respondenterna att ord behövs för att man ska kunna lära sig begrepp. Vidare menar de att ett ord är den lilla delen som börjar och slutar med en bokstav och begrepp är något större och till viss del svårare än bara ett ord, även om just begrepp kan vara ett ord. En av respondenterna beskriver det på följande sätt: "...ordet demokrati är ju bara ett ord som betyder folkstyre men begreppet demokrati är större än så". En av respondenterna menar att man i begreppet lägger in betydelsen och innebörden av ordet och att ord och begrepp skiftar beroende på vilken kontext man använder dem i. Flera av respondenterna är överens om att det är först när eleven använder och kan förklara ord och begrepp samt sätta in dem i ett sammanhang som de äger begreppet.

Flertalet av respondenterna menar att begrepp är mer abstrakta än ord. Orden är det som används för att förklara och förstå begreppen. Här anser de flesta respondenterna att deras egen förståelse av ord och begrepp är viktig för att de ska kunna förklara och hjälpa eleverna i deras utveckling gällande ord- och begreppsinsläring.

Lärarna återkommer till att ord och begrepp hör ihop, de menar att begrepp kan vara ett enskilt ord men att det behöver flera ord för att förklaras. Ett enskilt ord är däremot mer lösryckt och behöver inte sättas in i ett visst sammanhang för att förstås. Flera ord inom ett visst område kan därmed bli ett begrepp genom olika kategorier.

Med hjälp av ord och begrepp menar lärarna att språket skapas. Med stigande ålder ökar ordförrådet och förståelsen av olika ord och begrepp, vilket respondenterna som arbetar med de äldre eleverna menar är grunden för all kommunikation, lärande och utveckling.

7.2 Lärmiljön

Respondenterna är överens om att lärmiljön är en viktig faktor för inläring för alla elever och i synnerhet för elever med en funktionsnedsättning. De säger att de önskar att lärmiljön i deras klassrum vore både ljus- och ljudanpassad men på grund av att verksamheten nyligen bytt lokaler så finns det mycket i ljusmiljön att arbeta på, ljudmiljön är däremot bättre anpassad. Vi kunde under våra observationer se att de flesta golv har heltäckningsmattor eller ljuddämpande golv. Bänkar och även matsalsbord har ljuddämpande ytor. Lärarna talade om att vissa av eleverna har specialanpassade stolar och även speciella sittdynor då sittställning påverkar koncentrationen och därmed också inläringen. De berättade även att eleverna har möjlighet att använda hörselkåpor för att stänga ute störande ljud samt använda taktila bollar för att öka koncentrationen, vilket vi observerade att några elever gjorde. Under observationerna såg vi även att det finns olika former av konkret material i samtliga klassrum som tas in i undervisningen när det behövs, såsom laborativt material till matematiken och olika spel kopplade till

olika ämnen.

När det gäller placering i klassrummet av både elever och vuxna menar respondenterna att man nog har tänkt efter och låter elevernas behov styra för att de ska få den bästa möjliga inlärningssituationen. Då en elev har nedsatt hörsel eller syn har den eleven sin bänk långt fram i klassrummet. En annan elev kan ha koncentrationssvårigheter och behöver då vara placerad längst bak i rummet för att ha överblick av vad som händer. Lärarna påpekar att det alltid är elevernas behov som är avgörande för placering. Även när det gäller de vuxna finns en tydlig struktur i hur man placerar sig i klassrummet. Vi kunde under observationerna se att den undervisande läraren alltid stod längst fram och var den som styrde över lektionen. Övriga vuxna som assistenter, logoped och andra lärare, är placerade vid sidan om eleverna i uppstarten av en lektion men finns sedan med som stöd hos enskilda elever eller går omkring och hjälper de som behöver hjälp under arbetets gång.

Lärarna anser att det är viktigt att det inte är för många vuxna i klassrummet. ”Vi vuxna är en del av lärmiljön för eleverna och det är viktigt att hitta en balans med hur många vuxna det behövs på varje lektion.” Eleverna måste bli utmanade i att få försöka själva och inte alltid ha någon som står över dem och manar på arbetet” menar respondenterna i högstadieklassen.

Under våra observationer uppmärksammade vi att samtliga klassrum i verksamheten är möblerade på liknande sätt. De är utrustade med ett stort samlingsbord samt enskilda bänkar som eleverna sitter vid när de arbetar individuellt. Eleverna i låg- och mellanstadijeklasserna är då placerade två och två och i högstadieklassen sitter en del elever i par och en del själva. Vid det stora bordet som finns i alla klassrum har man samlingar och vissa lektioner. När man använder detta bord så uppmuntras eleverna att prata mer fritt och det blir fler diskussioner än vad det blir när eleverna sitter vid sina bänkar.

I samtliga klassrum finns ett tydligt schema över skoldagen skrivet på tavlan. Högstadieklassens schema består av start och sluttider samt dagens ämnen. I låg- och mellanstadiet har man även bilder som knyter an till ämnen och aktiviteter. För de yngre eleverna markerar lärarna var de befinner sig i schemat och visar detta vid varje ny lektion.

Vi uppmärksammade också under våra observationer att den fysiska miljön i övrigt ser olika ut i de olika klasserna. Högstadieklassen har en avskalad miljö med få saker uppsatta på väggarna, lärmiljön och materialet som används är tillfälligt och lektionsinriktat. När en lektion är slut plockas allt material bort för att nästa ämne ska hamna i fokus. Respondenterna i denna klass menar att de medvetet har valt att inte ha ett klassrum där information sköljer över eleverna. Detta beror främst på att flera av eleverna även har andra funktionsnedsättningar än sin språkstörning men också för att eleverna ska kunna rikta sin uppmärksamhet mot det ämne som är aktuellt och inte till de objekt som hänger på väggarna. Om det finns elever som har särskilda behov individanpassar man istället elevernas bänk med bland annat eget schema och alfabetet.

Vi har ju inte lika mycket bilder, om jag tittar och jämför med andra klasser, vår miljö är verkligen avskalad. Det beror dels på att vi inte tror att det ska vara för mycket så att det blir rörigt och samtidigt handlar det om att livet blir mer abstrakt ju äldre man blir.

I mellanstadiet har man fler saker på väggarna och mer konkret material framme än vad som finns i högstadieklassen. Dessa saker är dock samlat längst bak i klassrummet vilket innebär att de finns bakom eleverna när de arbetar vid sina bänkar. I lågstadiet har man fler saker uppsatta på väggarna och mycket konkret material synligt. Det är både elevernas

egna skapelser men även sådant som lärarna satt upp såsom ord och begrepp som man arbetar med, alfabetbilder, siffror och månader kopplat till en almanacka. Samtliga respondenter säger att de gör ett medvetet val kring vad som sätts upp på väggarna. Det som sätts upp blir ett visuellt lärostöd, då man kan gå tillbaka och prata om det senare. Man ser också till gruppen, om det finns någon elev som lätt störs av intryck så skalar man av det som finns på väggarna. Detta menar lärarna i lågstadiet klassen att de just nu inte har och att de därför kan använda sig av sakerna på väggarna som både minnesstöd och bildstöd i undervisningen. De menar att det också blir ett naturligt samtalsämne för eleverna att diskutera det som finns uppe, vilket bidrar till att diskussionerna mellan eleverna ökar.

7.3 Arbetsätt

Genom de intervjuer vi genomfört framkommer det att respondenterna använder olika arbetsätt och metoder beroende på lektioners innehåll och vilka elever som ingår i gruppen. Några av dessa arbetsätt och metoder kunde vi uppmärksamma när vi observerade lärarnas undervisning.

Under den observerade lektionen i lågstadiet klassen sker en genomgång av uppgiften gemensamt med alla elever, både muntligt och på tavlan. Läraren ser till att alla elever är med på uppgiften genom att fråga och hela tiden föra en dialog med eleverna. Efter genomgången delar klassen upp sig i mindre grupper med en vuxen och två elever i varje grupp. I den lilla gruppen repeterar de uppgiften ytterligare en gång och går tillsammans igenom vad de ska göra.

I mellanstadieet klassen är en av de observerade lektionerna uppdelad i två delar. Under den första delen har man ”kompismassage”. De pratar om varför de gör detta och till vilket ämne man kan koppla det. När kompismassagen är klar spelar man ”Med andra ord”, ett spel där eleverna skall förklara olika ord för varandra i lag, lärarna uppmuntrar hela tiden och hjälper till när det behövs. Man använder här ord som man jobbar med i olika ämnen. Eleverna bjuds hela tiden in till diskussion, men påminns emellanåt att räkna upp handen när de vill säga någonting.

I högstadiet klassen arbetar eleverna under den första av de observerade lektionerna med att skapa en ordbok, någonting som eleverna själva har efterfrågat. Läraren går igenom veckans ord framme vid tavlan, hon skriver ordet och eleverna får skriva efter i en bok. Alla elever måste göra detta, även de som senare hellre vill samla sina ord i en dator eller iPad. Läraren förklarar detta för eleverna med att de på så sätt får orden i sitt muskelminne, vilket gör att de lättare kommer ihåg dem. När läraren pratar om ett ord ser hon till att ge flera olika förslag på förklaringar och försöker också få eleverna att komma med egna förslag. Eleverna får sedan själva välja vilken förklaring de vill skriva i sin bok. Under samtliga lektioner i klassen försöker lärarna få alla elever delaktiga på olika sätt, de kopplar ord till elevernas liv och erfarenheter, de låter eleverna hjälpa och förklara för varandra och försöker få in alla elever i diskussionerna. Lärarna är också noga med att hela tiden återkoppla och stämma av så att alla är med.

7.3.1 Strategier

Respondenterna säger att det tar längre tid för elever med språkstörning att lära sig nya ord och begrepp och att inläringen av dessa kräver många repetitioner. Detta menar de är en av anledningarna till att de arbetar mer med gruppdiskussioner än enskilt arbete. Lärarna låter

eleverna få den tid de behöver och menar att det är bättre att de får lära sig färre saker ordentligt samt strategier som de förhoppningsvis kan använda sig av i liknande situationer i framtiden. De menar dock att detta kan vara ett bekymmer då många av eleverna har svårt med att generalisera, vilket krävs när eleverna ska överföra en strategi från en situation till en annan, men de påtalar ändå vikten av att öva på det.

En majoritet av eleverna har någon form av problematik gällande arbetsminnet vilket är ytterligare ett skäl till att de ständigt repeterar och återkopplar till tidigare lektioner för att befästa kunskaperna. Enligt respondenterna börjar i stort sett alla lektioner med en kort repetition av tidigare arbete, lärarna samtalar och berättar mycket för eleverna och uppmuntrar till diskussioner i klassrummet. När man diskuterar är lärarna och assistenterna med som tolkar och förtydligar för eleverna vad kamraterna säger och sammanfattar diskussionerna.

Lärarna kollar hela tiden av så att alla har förstått vad som diskuteras och lektionerna avslutas ofta med någon form av utvärdering av lektionen kring vad de gjort, vad eleverna lärt sig och varför de arbetat med det.

I de lägre åldrarna arbetar man mycket med rim och ramsor och spelar olika ord- och begreppsspel. Man har också olika färdighetsträningar för att exempelvis lära sig multiplikationstabellerna, alfabetet och vilka bokstäver som är vokaler och konsonanter. Trots att detta arbete fortsätter i mellanstadiet är det ändå något som alla elever inte behärskar när de börjar i högstadiet. Detta leder till att lärarna parallellt lär eleverna strategier för framtiden och kompenserar för deras svårigheter med exempelvis mobiltelefonens miniräknare och en liten färgkodad alfabetsremsa på bänken. Även när det gäller uttal eller när en elev inte kommer på ett visst ord lär man eleverna olika strategier såsom exempelvis att använda synonymer, att förklara med andra ord eller att hänvisa till en kategori eller område för att göra sig förstådd. Här är även handalfabetet och tecken som stöd en bra hjälp. Förståelsen och att lära eleverna strategier är alltså viktigare än att kunna säga och uttala själva orden och begreppen rätt menar respondenterna.

Många av respondenternas elever har stora svårigheter när det gäller matematik och lärarna menar att inläringen inom ämnet ofta sker långsamt för elever med språkstörning. Detta kräver många repetitioner och att de ständigt måste gå tillbaka till grunderna. Genom att lärarna pratar om hur de tänker gällande olika lösningar så synliggör de för eleverna sådant som är svårt och tar även upp svåra matematiska begrepp. Språket får inte stå i vägen för matematikinläringen, vilket det lätt gör om man följer ett läromedel menar respondenterna. Därför skapar de för det mesta sitt egna material där de tar in sådant som eleverna verkligen behöver träna på.

När respondenterna arbetar med problemlösning i matematik menar de att ett enda litet ord kan försvåra uppgiften så att eleverna inte förstår vad de ska göra även om de kan själva räkandet. Här menar respondenterna att de har en klar fördel när det är så många vuxna som arbetar kring eleverna, ingen elev blir sittande med en svår uppgift utan det finns alltid en vuxen som kollar av att eleven har förstått och finns med och förklarar ord och begrepp. ”Denna möjligheten har man inte i en stor klass, men här har vi det varje dag, hela tiden och det märker man ger mycket för eleverna, de lär sig då att lyfta varandra och känna att de lyckas.” Att be eleverna själva klara av uppgiften och försöka själv är en metod som kommer med ökad ålder menar respondenterna. De anser också att diskussioner med enskilda elever och i grupp ger mer än att prova själv, i alla fall i början på ett nytt arbetsområde.

7.3.2 Upplevelsebaserad undervisning

Respondenterna menar att de i undervisningen ofta utgår ifrån elevernas vardag och erfarenheter, i synnerhet i de lägre åldrarna där lärarna börjar i det enkla med något som eleverna känner igen och utifrån det bygger på med ny kunskap. Respondenterna menar att det handlar om att lägga sig på rätt nivå, inte för svårt men heller inte för lätt och de menar att de av denna anledning börjar varje nytt arbetsområde med att se vad eleverna redan kan för att ta avstamp i det. De diskuterar ord och begrepp som hör till området och de tar fram tecken och bilder som de kan förstärka med när de samtalar med eleverna. Även eleverna får möjlighet att diskutera och förklara för varandra med egna ord. Här menar lärarna att de får möjlighet att förklara för eleverna att olika ord och begrepp kan ha olika betydelse beroende på sammanhang. Gruppdiskussioner och samtal menar lärarna är ett ständigt och naturligt inslag i undervisningen där eleverna trots sina språkliga svårigheter ges möjlighet att öva på att tala inför andra människor och att deras åsikter är lika viktiga som någon annans.

Lärarna berättar vidare att de tar in vardagsnära händelser i undervisningen och påtalar vikten av att eleverna får lära med hjälp av sina olika sinnen. De försöker göra studiebesök så ofta som möjligt, de läser med både ögonen och öronen, de lyssnar på läraren som berättar, ofta med stöd av tecken och bilder. Eleverna är också hjälpta av att få göra saker med sina händer för att lära sig och att få använda kroppen både inomhus och utomhus ger eleverna ytterligare möjlighet att ta in kunskap. Respondenterna menar att ett annat sätt är att använda sig av smak och lukt, då detta kan hjälpa eleverna att trigga ett minne som ökar möjligheten till att se samband med något de tidigare erfarit.

Flera av lärarna påstår att det är viktigt att använda sig av både vardagsspråk och skolspråk i undervisningen för att ge eleverna större möjlighet att utveckla sitt eget språk. Lärarna säger att de försöker att inte förenkla språket för mycket genom att ta bort alla svåra ord utan istället förklara de svåra orden med hjälp av vardagsspråket som då blir ett verktyg i undervisningen. De använder sig även av egna exempel där både läraren och eleverna ingår. ”Man arbetar med sig själv som verktyg och ger eleverna exempel där man själv ingår.” Det finns en medveten tanke kring hur man arbetar och bemöter eleverna, detta för att det ska finnas en igenkänningsfaktor för eleverna samtidigt som respondenterna påpekar att varje elevgrupp och elevernas ålder påverkar.

Samsynen kring eleverna beror nog på de ständiga diskussionerna som sker i arbetsrummet. Och den erfarenhet som vi har vi som jobbar här. Man vill ju liksom jobba med barn som behöver det där lilla extra.

Högläsning är något som samtliga respondenter arbetar med, även om det ser olika ut beroende på ålder. I de lägre klasserna sker det dagligen medan det i högstadieklassen handlar om att läsa en bok varje termin. När man har högläsning lär sig eleverna ständigt nya ord och begrepp som lärarna exempelvis kan koppla till ett visst arbetsområde, till elevernas vardag eller till samhällets syn på en händelse och lärarna menar att de på detta sätt naturligt får in ett värdegrundsarbete.

7.3.3 Kompensatoriska hjälpmedel

Respondenterna säger att de arbetar med olika former av kompensatoriska hjälpmedel. Samtliga elever har tillgång till något tekniskt hjälpmedel som iPad eller dator som anpassas utifrån varje elev och vissa elever har även någon form av kommunikationshjälpmedel. I varje klass-

rum finns en smartboard där lärarna har möjlighet att visa något för alla elever samtidigt under en lektion.

Samtliga klasser har en teckenspråkslektion i veckan. Lärarna menar att detta dels görs för att förstärka möjligheten till att göra sig förstådd men även för att det är språkutvecklande.

Eleverna får på så sätt möjlighet att ta till sig ord och begrepp med ytterligare ett sinne. Lärarna säger att tecken även används under andra lektioner för att förstärka språket.

För den som har svårt att läsa finns möjlighet att läsa med öronen genom ljudböcker vilket samtliga respondenter anser är lika bra som att läsa med ögonen. Ljudböckerna ersätter inte all läsning, men då eleverna har skönlitterär läsning eller söker fakta i ett ämne på internet, så går detta lika bra att lyssna sig till. En del läromedel används också genom ljudböcker men är inte lika vanligt förekommande då lärarna oftast skapar sitt eget material.

Ju äldre eleverna blir plockas det konkretiserade materialet till viss del bort och ersätts exempelvis med elevernas mobiler. Lärarna menar att de hjälper eleverna med ladda ner appar som kan hjälpa dem i vardagen och kompensera för svårigheter. I samband med detta är det viktigt att också arbeta med elevernas självkänsla. Under den tidiga tonårstiden ska eleverna börja bli självständiga och ta ett ökat ansvar både för sig själv och sina studier. Att i samband med det även bli medveten om att man har en funktionsnedsättning som är bestående livet ut tar på självkänslan och självförtroendet menar respondenterna.

Lärarna förtydligar lektionsinnehållet med hjälp av olika metoder och olika material. De använder bilder, kompenserande tekniska hjälpmedel och konkret material, främst under matematiklektionerna för att eleverna ska få lära sig med alla sinnen. Eleverna får visa sin kunskap genom att rita, lyssna, teckna, berätta och diskutera. Lärarna använder sig av tecken, bilder, berättar och förklarar på olika sätt för att förtydliga det eleverna arbetar med och ska lära sig. Beroende på lektion och innehåll arbetar eleverna enskilt, i grupp eller helklass.

Eftersom det är hög personaltäthet har de stora möjligheter att vara flexibla i sitt arbete och kan individualisera och ta hänsyn till varje enskild elev.

I intervjuerna berättade respondenterna om hur de förtydligar och förstärker språket med tecken, bilder och annat konkret material. Detta visar sig tydligt under observationerna. Ju yngre eleverna är desto mer använder personalen, både lärarna och assistenterna, tecken som stöd för språket. Även tavlan används för att förklara och förtydliga genom att lärarna ritar och skriver. Under observationerna såg vi även att i alla klasser hålls korta genomgångar där de repeterar sådant de tidigare arbetat med för att sedan knyta an till dagens lektion. I detta arbete är eleverna delaktiga och får hjälpa till att berätta om vad de jobbat med.

7.3.4 Förebyggande arbete

Det förebyggande arbetet innebär för respondenterna bland annat att ha en tydlig struktur över dagen för eleverna. I lågstadiet har man ett schema på tavlan över dagen. Man har en timplan som man följer men är inte låsta vid ett schema som måste följas vecka efter vecka utan är flexibel vad gäller lektionsinnehåll som utgår ifrån elevernas behov och tankar som

kommer upp under veckan. Lärarna menar dock att de är noga med planering för att eleverna inte ska missa det som läroplanen och kursplanerna säger att eleverna ska lära sig. Även i mellanstadie- och högstadielklasserna har man ett gemensamt schema på tavlan där eventuella förändringar skrivs upp. I högstadielklassen har eleverna även ett eget individanpassat schema på sin bänk eftersom eleverna mer är uppdelade i grupper och inte alltid har samma ämnen och lärare samtidigt. I högstadielklassen råder även en mer flexibilitet och eleverna klarar bättre av förändringar som kan ske under dagen så länge som dagen börjar och slutar i tid.

Alla klasser har även någon form av samling i början på dagen, de yngre har det även i slutet av dagen. I de yngre klasserna är samlingen mer utförlig och har en tydlig struktur medan det i högstadiet mer handlar om att snabbt gå igenom om det ska ske någon förändring samt att se att alla är på plats.

Under observationerna kunde vi se att samtliga lärare håller korta, enkla genomgångar och instruktioner. I de yngre klasserna pratar lärarna med korta meningar och förtydligar med tecken och ibland bilder. Några elever får sedan samma information en gång till av läraren men då riktat till den enskilde eleven. Lärarna stämmer också av så att samtliga elever är med under lektionens gång och att de arbetar med det som de ska arbeta med.

Under en lektion i mellanstadieklassen och en i högstadielklassen arbetar man med ord och begrepp som skall öka förståelsen även i andra ämnen och situationer. Förklaringarna av orden kopplas till elevernas erfarenheter och förförståelse och eleverna får själva hjälpa till att förklara orden.

I allt arbete ges eleverna i alla klasser gott om tid. En del elever behöver exempelvis extra tid för att hitta rätt ord eller för att komma fram till en lösning eller ett svar och får då denna tid. I detta arbete stöttar lärarna eleverna på olika sätt, de ger exempelvis första bokstav, visar med kroppsspråk eller visar exempel på hur uppgiften kan lösas. Lärarna återkopplar ofta från tidigare lektioner och lektionerna har en tydlig struktur som återkommer under flera observationer även om olika lärare håller i lektionerna.

Det finns ett medvetet förebyggande arbete hos samtliga respondenter gällande arbetet med elevernas motivation och tilltro på sin egen förmåga. Om inte den enskilda eleven tror på sig själv kommer ingen kunskapsinhämtning att ske för just honom eller henne säger en av respondenterna. Av denna anledning menar respondenterna att läsning, skrivning och kunskapsinläring överlag till en början blir sekundärt även om det är skolans primära mål. Respondenterna berättar att varje läsår börjar med olika sociala aktiviteter för att skapa en gemenskap i klasserna där målsättningen är att alla elever ska känna att de bidrar med något positivt till klassen. Vidare under året har man även flera aktiviteter där alla elever som går i de särskilda undervisningsgrupperna deltar. Här får de äldre eleverna lära sig att ta ansvar för de yngre eleverna och man arbetar i olika åldersblandade grupper med stöd av en eller flera vuxna från skolan.

En annan del av det förebyggande arbetet menar respondenterna är det kollegiala lärandet. Dels planeras gemensamma aktiviteter och arbetsområden för hela klassen men även det individanpassade arbetet kring varje enskild elev. Här kan det handla om att en elev behöver anpassat material som assistenterna förbereder, att lärarna tar fram tider och material för individuell undervisning om en elev behöver någon form av intensivträning samt planering för individuell träning med logoped. Alla elever som respondenterna undervisar erbjuds någon form av logopedträning då kommunen anställt två logopeder till de särskilda undervisningsgrupper-

na. Träningen med logopederna kan ske individuellt, men för det mesta deltar logopederna i undervisningen. De äldre eleverna har dessutom en logopedgrupp där de övar olika pragmatiska färdigheter. I det kollegiala lärandet ingår även viss kompetensutbildning där man satsat på teckenspråksutbildning och en utbildning gällande generell språkstörning hos SPSM för alla i arbetslaget. Samtliga lärare erbjuds också att utbilda sig till speciallärare. Detta har inneburit att kompetensen i arbetslaget gällande elever i behov av särskilt stöd ökat och att det finns ett gemensamt språk i arbetslaget. Respondenterna tycker dock att detta arbete kan utvecklas och flertalet av dem önskar att det skulle finnas mer tid till pedagogiska samtal mellan klasserna för att dela med sig av kunskap och erfarenheter, vilket skulle kunna leda till ökad måluppfyllelse för eleverna.

Matematiklyftet är något som matematiklärarna lyfter fram som något positivt som de gärna hade sett mer av som kompetensutveckling i flera ämnen.

7.3.5 Ämnesövergripande

Att arbeta ämnesövergripande är nödvändigt menar respondenterna. Ord och begrepp är bland det svåraste som finns för elever med språkstörning så att inte arbeta ämnesövergripande skulle göra elevernas skolgång ännu svårare. Det är även få kunskapskrav som eleverna skulle kunna nå upp till utan att ha kunskaper kring ord och begrepp. En av respondenterna tar läs-förståelse som ett exempel, "om man inte har ord som man kan och förstår kan man inte heller nå upp till kunskapskraven". Lärarna menar att detta gör att man måste arbeta ämnesövergripande och inte ämne för ämne isolerat från varandra.

Känslan är att ett tematiskt arbetssätt är det bästa för denna elevgruppen och förmodligen för alla elever och att det är så vi bör arbeta, men de signalerna får man inte alltid uppifrån. Tidigare kändes det som att man mer skulle jobba över ämnesgränserna, men i och med Lgr 11 och lärarlegitimationerna så känns det som att alla numer värnar om sitt eget ämne.

En av respondenterna menar att det i de samhällsorienterande och naturorienterande ämnena är lättare att förklara ord och begrepp med hjälp av synonymer, bilder och filmer. I matematik och framförallt i svenska är det svårare. "Begreppet grammatik, hur visar jag det?". I svenska arbetar man med olika begrepp hela tiden och språket är ett verktyg för all kunskapsutveckling vilket blir ytterligare en anledning till varför man ska arbeta ämnesövergripande. Att skriva en text i historia och sen arbeta vidare med språket i texten under en svensklektion sparar dessutom tid vilket lärarna menar är ett bristvara för elever med språkstörning. Med ökad ålder menar respondenterna att eleverna med vägledning klarar av att överföra kunskap mellan ämnen och på sikt klara av det själva genom att de fått öva på det och blivit påmind om det, om och om igen.

Lärarna menar att språket kan bli väldigt abstrakt, särskilt för elever med språkstörning. Grammatik och språkets uppbyggnad är viktigt att lära sig men främst handlar det om att skapa förståelse för språket och hur man kommunicerar vilket blir lättare om man arbetar ämnesövergripande. Här menar respondenterna att det är viktigt att få till samtal lärarna emellan för att samplanera och på så sätt öka dessa tillfällen för eleverna. Det kollegiala lärandet i hela arbetslaget är jätteviktigt men detta sker främst i den egna klassen då tiden oftast inte räcker till menar respondenterna. Även i den egna klassen kan det ibland vara svårt att finna tid till gemensam planering även om viljan finns hos samtliga respondenter. Trots detta finns en röd tråd då man alltid för en diskussion om ämne och innehåll med sina kollegor och elever. Man samtalar om lektionsinnehåll då man hittar tid, som under den pedagogiska lunchen och på rasterna. I detta arbete trycker lärarna på vilken tillgång elevassistenterna är eftersom de följer

eleverna hela dagen på alla lektioner. De medvetandegör ofta eleverna på vad som sagts under tidigare lektioner och på så sätt kan eleverna många gånger förstå samband mellan olika ämnen. Lärarna är också med på olika lektioner, även om de inte är ämnesansvariga, vilket gör att de kan hjälpa eleverna att koppla saker som man gör på en lektion till sådant som man tidigare jobbat med. Detta upptäckte vi under observationerna då en lärare sa: ”kommer du ihåg när vi jobbade med detta på historialektionen, då pratade vi om vad de gjorde då”.

I både mellan- och högstadiet arbetar man med ord och begrepp som eleverna har arbetat med eller kommer att arbeta med i olika skolämnen. Detta gör att det sker en repetition av olika ämnen. Ord- och begreppsarbetet är centralt i alla ämnen och även om eleverna har matematik eller SO så läggs mycket tid på att förklara ord som egentligen inte hör till ämnet. Exempelvis har man på en observerad matematiklektion i högstadiet en diskussion kring vad en ”bukett” är.

7.4 Samspel och delaktighet

Ju äldre eleverna blir desto mer arbetar respondenterna med att eleverna ska lära av och med varandra och för de äldsta eleverna är detta ett stående inslag i undervisningen oavsett ämne. Respondenterna menar att eftersom eleverna själva har svårt med språket förklarar de med enklare ord och förstår även till viss del sina kamraters svårighet även om respondenterna betonar att varje elevs språkstörning är unik eftersom de alla är individer med olika bakgrund och erfarenheter. Elevernas språkstörning kan även se olika ut i olika kontexter beroende på ämne och hur trygg eleven känner sig i undervisningsmiljön tillsammans med klasskamrater och läraren. Respondenterna menar vidare att elevernas dagsform också påverkar språkstörningen såsom om man ätit eller sovit ordentligt.

Respondenterna säger att åren på högstadiet kan vara svåra för alla ungdomar men många gånger blir det än värre när man har en funktionsnedsättning. Av den anledningen arbetar lärarna mycket med olika värdegrundsövningar. De stöttar, motiverar och arbetar med elevernas självbild för att eleverna ska känna att de är bra som de är. Lärarna menar att mycket av detta arbete handlar om kamratfostran och det förs ofta diskussioner i hur man är en bra kamrat och hur man kan stötta och hjälpa varandra. ”Om en elev ska hålla i en redovisning och det blir fel så får den eleven ju support från sina kompisar istället för hån.” Ju äldre eleverna blir, för lärarna mer och mer samtal kring varför man går i en särskild undervisningsgrupp och att alla har någon språklig svårighet men att det kan ge sig uttryck på olika sätt för eleverna.

Respondenterna säger att man uppmuntrar och visar att det finns andra kvaliteter i livet som är viktigare än att exempelvis kunna läsa och stava rätt. Mycket av motivationen och det förebyggande arbetet handlar om att eleverna ska känna att de duger och att de har hela livet på sig att lära sig saker. ”Allt handlar inte om de nio åren som man går i skolan.” Att även lära eleverna att acceptera och förstå sina svårigheter är ett annat viktigt arbete där man skiljer på svårigheterna och personen. Här är det en fördel att vara många vuxna då man kan ge exempel på att även de vuxna är olika. De äldre eleverna är goda förebilder åt de yngre och visar ett socialt beteende som är minst lika viktigt som kunskapsutveckling menar respondenterna. ”Kunskapsutveckling kommer ju inte gratis. Det kan ju inte hända om man inte mår bra och att man känner att man duger som man är.”

Vi kan i samtliga observationer se att det i alla klasser sker en dialog mellan läraren och eleverna. Lärarna uppmuntrar och bjuder in eleverna till att delta i diskussioner och de ges hela

tiden den tid som behövs för att få sagt det de vill. Ibland hjälper de vuxna eller kamraterna till med detta, när det till exempel finns svårigheter att prata eller att hitta ord.

I lågstadiet är samspelet mellan eleverna litet, det samspel som finns sker främst mellan en vuxen och en elev. Lärarna säger att de försöker lära eleverna att klara mer och mer saker genom att de vuxna ibland backar tillbaka och låter eleverna själva få en chans att exempelvis lösa en konflikt. De menar att de inte vill skydda dem för mycket utan istället hjälpa dem inför framtiden och de vuxna finns där hela tiden redo att rycka in när det behövs. Läraren varvar mellan eleverna, gör dem delaktiga och nivåanpassar frågorna till de olika eleverna.

I mellanstadiet är det läraren som håller i lektionen och bjuder hela tiden in eleverna att delta. Eleverna förklarar självmant för varandra och deltar i diskussioner. Det finns mycket samspel mellan eleverna och ibland är läraren med som ett stöd här för att hjälpa eleverna.

I högstadiet försöker läraren få in alla elever i diskussioner och uppmuntrar eleverna att förklara för varandra. Detta görs genom att de förklarar med andra ord och fyller i varandras meningar. Alla ord är lika viktiga under lektionerna och tiden, uppmärksamheten och talutrymmet fördelas jämnt mellan eleverna, genom att de elever som inte ber om talutrymme uppmuntras av läraren att delge sina tankar. Läraren stöttar här genom att fylla i och hjälpa till så att eleven känner att även dess tankar är meningsfulla.

7.5 Måluppfyllelse

En av respondenterna berättar att samtliga elever i verksamheten har ett åtgärdsprogram där åtgärden är att gå i en särskild undervisningsgrupp. Respondenten menar vidare att en särskild undervisningsgrupp innebär att en elev behöver särskilt stöd för att nå kunskapskraven. Det gemensamma mellan eleverna som respondenterna undervisar är att alla har en generell språkstörning som påverkar språkets olika delar.

Lärarna påstår att elever med språkstörning kan ha svårt att se samband, göra kopplingar mellan olika saker och att se helheter eller detaljer. De menar vidare att det i varje ämnes kunskapskrav finns ett krav gällande att kunna ord och begrepp tillhörande ämnet. Även de andra kunskapskraven i varje ämne ställer krav på ord och begreppsförmåga när man ska diskutera, reflektera, resonera, argumentera och analysera. Äger man inte orden och begreppen kopplade till ett ämne blir måluppfyllelse nästintill omöjligt. Respondenterna menar att det ändå är tur att det finns andra vägar att gå om man saknar det verbala språket. Eleverna kan använda sig av tecken och bilder för att visa sin förståelse och kunskap, vilket då kan generera ett betyg tack vare undantagsbestämmelsen. Att kunna uttala eller komma på det rätta ordet eller begreppen menar respondenterna inte är viktigt så länge eleverna har förståelsen av dem när man diskuterar.

Det är väl kanske just kontentan utav det här med ord och begrepp och språkstörning att i hela diagnosen och i hela undervisningssättet och i hela bedömningstänket så har vi hela tiden en hänsyn tagen till funktionsnedsättningen som gör att eleverna äger kunskaperna men kan inte visa den på samma sätt som andra elever. Detta gör att vi får använda undantagsbestämmelsen just i de områdena. Kunskaperna är det inga fel på, de använder bara andra uttrycksformer, vilket också är krav i läroplanen.

Att förstå ord och begrepp är för respondenternas elever bland det svåraste som finns och det krävs mer än att veta vad ett ord betyder eller att man kan en synonym till ordet för att nå upp till kunskapskraven. En elev måste förstå och kunna använda ord och begrepp och veta när det

är lämpligt att byta ut ett ord. De måste även ha ett ordförråd som gör att de kan förstå olika sammanhang i olika ämnen samt att veta vilket sammanhang olika ord och begrepp ska användas i. Med tanke på elevernas svårigheter menar respondenterna att de måste vara väldigt lyhörda och ta alla tillfällen de får till bedömning. Samtal som utspelar sig i matsalen eller på rasterna är minst lika viktiga som de som sker i klassrummet vid bedömning och kunskapsinläring.

Återkommande från alla respondenter är bristen på tid. Att deras elever med stora språkliga svårigheter ska nå kunskapskraven på samma nio år som elever utan svårigheter är ett stort bekymmer för lärarna. Trots att eleverna gör sitt allra bästa, att de alltid har stöd av vuxna och att de arbetar under lektionerna blir det ibland svårt att nå skolans mål och kunskapskrav.

Betygen är till för fortsatta studier och eleverna ska konkurrera med andra ungdomar på lika villkor, därför är det viktigt att sätta ett betyg som bygger på kunskap och inte på hur mycket eleven kämpar. Av den anledningen har respondenterna speciella möten två gånger varje termin där de diskuterar elevernas sociala utveckling och kunskapsutveckling. Sambedömning är något som respondenterna menar säkerställer betygen.

Ett bekymmer är när alla elever ska hinna med allt på exakt samma tid, har man en funktionsnedsättning som språkstörning behöver man oftast mer tid än vad skolan ger och då ger vi ändå dem extra tid. Man ska inte jämföra men eleverna måste ju kunna lika mycket som andra barn för att kunna konkurrera på lika villkor och om vi godkänner allt så ger det ju inget. Ett betyg är mer än bara kunna säga några ord, de måste kunna förklara, reflektera, diskutera och förstå orden och kunna använda dem. Det handlar hela tiden om förståelsen.

Betygen kan vara en ”morot” men oftast blir de ett hinder för eleverna säger respondenterna som arbetar med de äldsta eleverna. Att ha en funktionsnedsättning som försvårar skolarbetet är tufft men det är än värre när en elev blir medveten om sin funktionsnedsättning och inser att den inte är som alla andra. På utvecklingssamtal framkommer det ofta i samtal med eleven och föräldrarna att betyget upplevs som ett kvitto på personen och inte dess kunskap. Även föräldrarna klandrar ibland sig själva. Respondenterna tror att samhällets syn påverkar mycket och menar att betygen får ta en alldeles för stor roll i elevers skolgång.

Elever med språkstörning ska hinna precis lika mycket som elever utan funktionsnedsättning även om man vet att dom behöver mer tid. Sen är det lite märkligt att vi har en skola som säger att alla ska lära utifrån sin egna förmåga och att bedömningen ska vara formativ och så ska allt ändå avslutas med ett summativt betyg.

I matematik är det lätt att tänka att det räcker att räkna och att orden här har mindre betydelse. Men respondenterna menar att det nästan är tvärtom, det är ett ämne som blir dubbelt så svårt när de inte ens förstår uppgiften och det försvårar för eleverna att nå upp till kunskapskraven.

Respondenterna menar att det är viktigt att eleverna vet vad de ska kunna och varför de arbetar med ett visst område. Därför går respondenterna noga igenom kursplanernas mål och krav kontinuerligt under ett arbetsområdes gång. Detta görs av alla men språket anpassas efter gruppens ålder. I exempelvis högstadiet klassen säger lärarna att man diskuterar förmågorna och vad det innebär att resonera, analysera och reflektera. Orden är svåra men tillsammans menar de att de ofta kommer fram till en förklaring som alla förstår. Respondenterna menar att det är viktigt att förstå så att man kan skapa meningsfullhet för det som ska läras in.

Under observationerna vi genomförde såg vi att lärarna förklarar varje lektions innehåll och syfte i inledningen av lektionerna. Lärarna menar att de måste ta sig tid att se till att eleverna har förstått uppgifterna men även visa att de förstår eleverna i diskussioner och samtal som

sker under lektionerna. Under lektionerna följer de även upp vad eleverna arbetar med samt har någon form av utvärdering i slutet av lektionerna. I klasserna arbetar lärarna väldigt lika även om de är tydligare och förklarar mer ju yngre eleverna är. De använder även mer konkret material och förstärker språket med tecken och bilder. Även språkets svårighetsgrad försvåras i och med ökad ålder.

8. Diskussion

I studiens inledande arbete stod det klart för oss att det sociokulturella perspektivet var det som kändes ha störst relevans sett till vårt syfte och de frågeställningar som vi sökte svar på. Detta har inneburit att det är kommunikationen och samspelet mellan människor som stått i fokus. Lennerstad och Ljungblad (2012), Strömqvist (2010) och Säljö (2016) menar att språket är av stor vikt för en god inläring. Bruce et al. (2016) menar att barns språk utvecklas genom att det finns någon där som barnet kan använda sitt språk med och detta kopplar Bruce et al. till det relationella perspektivet. Vi anser därför att relationer är viktiga för att få ett fungerande samspel och som också är betydelsefullt vid inläring.

Vi tycker också att det är av stor vikt att se på hela miljön runt varje enskild elev och inte bara hos eleven själv utan söka förbättringsvägar inom alla områden såsom Ahlberg (2013) hävdar att man enligt det relationella perspektivet bör göra. Detta gjorde att vi till viss del också har lutat oss mot det relationella perspektivet i denna studie. Dessa val av teorier har genom arbetets gång känts naturliga och det har framkommit genom både intervjuerna och observationerna som en viktig faktor i arbetet med ord och begrepp för elever med generell språkstörning. Vi har utifrån det sociokulturella perspektivet samt det relationella perspektivet kunnat se på hur kunskap skapas tillsammans människor emellan och hur viktigt det är med fungerande kommunikation och relationer i detta samspel.

8.1 Metoddiskussion

Det går inte att dra några generella slutsatser av studien utan avsikten har endast varit att lyfta olika arbetsätt som bidrar till ökad ord- och begreppsinläring för elever med generell språkstörning. För att kunna generalisera i kvalitativa studier behöver urvalsgruppen bestå av fler än bara några få utvalda och man ska också kunna jämföra olika miljöer (Bryman, 2011, Ahrne & Svensson, 2016). För att öka generaliserbarheten av vårt resultat hade det varit önskvärt med fler respondenter från olika verksamheter. Risken finns dock att undersökningens omfattning blivit för stor och att gensvaret inte hade blivit detsamma om vi plockat ut några slumpmässigt utvalda respondenter på olika skolor. Vi ser också en vinst i att ha fått med samtliga lärare som arbetar i de särskilda undervisningsgrupperna på skolenheten. Vi ser också att vi tack vare detta har lyckats få en bra spridning respondenterna emellan, sett till ålder, yrkesverksamma år samt vilken åldersgrupp de arbetar med.

Stukát (2011) menar att arbetet med transkribering och analysen av materialet kan bli övermäktigt om antalet respondenter är för stort. Nio personer kan tyckas som många, särskilt med tanke på att vi valt att utföra det Fangen (2005) benämner som triangulering, en kombination av olika metoder. I efterhand kan vi dock konstatera att så inte var fallet. Detta beror nog till stor del på att vi hade möjlighet att utföra både intervjuer och observationer av flera lärare samtidigt vilket gjorde att det blev hanterbart. Valet av metod berodde på att vi ville ta reda på hur några lärare arbetar genom att intervjua dem för att sedan få det bekräftat eller dementerat genom observationer av praktiken. En avslutande gruppintervju medförde att validiteten ökade genom det som Kvale och Brinkmann (2014) benämner som deltagarvalidering.

Som utgångspunkt i observationerna användes de kategorier som analysarbetet av intervjuerna gav, vilket medförde att det blev lättare att veta vad vi skulle observera och i och med detta ökade också validiteten. Då det är svårt att hinna med att skriva ner allt som händer under en

observation respektive anteckna under en intervju, såg vi till att ha gemensam tid i anslutning till varje avslutad intervju och observation för att diskutera och jämföra det vi sett. Det var en vinst att vara två då vi flera gånger sett olika saker och även tolkat det vi sett eller hört på olika sätt. Fangen (2005) menar att reliabiliteten ökar om man är fler än en vid datainsamlingen.

Vi upplever att det kan vara svårt att uppnå hög reliabilitet när man intervjuar och observerar människor. Bryman (2011) påstår detsamma då det kan vara svårt att få till samma händelse två gånger. Det är lätt, både som lärare och elev, att påverkas av yttre omständigheter. Dock tror vi, genom våra egna erfarenheter, att man som lärare påverkas mindre i samspelet med kollegor än i samspelet med eleverna vilket ledde till att intervjuernas reliabilitet blev högre än observationernas. En lektion är inte den andra lik och vad som händer under en lektion beror så mycket på dagsform hos både elever och vuxna, men också på andra omständigheter som exempelvis vad som hänt på rasten innan eller om någon elev är borta. Vår avsikt med observationerna var att smälta in i undervisningssituationerna, vilket enligt Fangen (2005) ökar validiteten. Detta är omöjligt att veta om vi lyckats med, då vi inte vet hur lektionerna skulle sett ut om vi inte varit närvarande. Vi fick dock känslan av att vi inte påverkade varken arbetsätt eller samspelet mellan lärarna och eleverna då vi inte uppfattade att någon tog notis om oss efter att vi pratat lite kort med dem i början av lektionerna.

Kvale och Brinkmann (2014) menar att man under studiens gång bör påminna sig om syftet och frågeställningarna. Eftersom vi gjort detta känns det som vi har minimerat riskerna för att komma in på sidospår och på så sätt också lyckats avgränsa vårt arbete till det som faktiskt är huvudfrågorna.

8.2 Resultatdiskussion

Undersökningens syfte är att ta reda på hur lärare för elever med generell språkstörning arbetar med ord och begreppsinsläring kopplat till skolämnena matematik och svenska. För att få svar på detta ansåg vi det relevantt att även ta reda på hur lärare själva reflekterar kring ord och begrepp. Bruce et al. (2016) menar att lärare själva måste bli medvetna om sitt språk och hur de använder språket i samspel med sina elever. I undersökningen framkom det att lärarna hade en relativt liknande bild av vad ord och begrepp innebär. De ansåg också att deras egen språkförståelse är betydelsefull för att de ska kunna förklara och stötta eleverna i deras språkutveckling gällande ord och begrepp.

8.2.1 Lärmiljön

SPSM (2017b) påstår att det är varje lärares skyldighet att se till att lärmiljön är utformad på bästa sätt för varje enskild elev. Vi har under observationerna i de särskilda undervisningsgrupperna sett att lärmiljön sett till möblering, ljud, till viss del ljus och annan utrustning är anpassad efter elevernas behov. Lärarna berättade för oss att de för diskussioner med varandra för att alla elever ska få en så optimal undervisningssituation som möjligt både gällande den fysiska och den psykiska miljön. Vi lade under våra observationer märke till att det finns stora skillnader i hur mycket material man har uppsatt på väggarna i de olika klasserna. I klassrummen för de yngre eleverna har lärarna valt att ha mycket material på väggarna, i de äldre elevernas klassrum däremot är rummet mycket mer avskalat. Under vår avslutande intervju då alla lärare var samlade lyfte vi denna skillnad och fick då veta att detta är ett medvetet val man gjort i samtliga klasser, sett till de aktuella elevgrupperna. Lärarna för de yngre åldrarna menar att deras elevgrupp inte är störda av olika intryck utan att det istället blir ytterligare ett lärtillfälle då eleverna kan samtala kring det som finns uppsatt på väggarna.

Lärarna till de äldre eleverna menar att de också ser lärmiljön som en del av lärandet men att aktuellt material här istället plockas fram till varje lektion. En reflektion från vår sida är att detta kanske har att göra med att man på högstadiet mer är styrd av ett schema med olika ämnen och olika lärare än vad man är på låg- och mellanstadiet.

8.2.2 Arbetssätt

Att använda sig av olika arbetsmetoder, kompensatoriska hjälpmedel och olika uttrycksformer i undervisningen oavsett ämne ser samtliga respondenter som ett måste. Även om det inte finns några allmänna lösningar för vilka arbetsmetoder man bör använda vid inläring och för elever med generell språkstörning (Lundberg, 2010 & Scott, 2014) så menar respondenterna att de genom erfarenhet och utbildning har funnit arbetssätt som är gynnsamma för hela elevgruppen, även om undervisningen alltid måste individualiseras för den enskilde eleven.

Trots att respondenterna säger att de saknar gemensam tid för pedagogiska samtal så tyckte vi ändå att vi i observationerna kunde se att det finns en röd tråd i undervisningsmetoderna som samtliga lärare använder sig av. Detta kan säkerligen ha olika orsaker, men vi tror att det kan bero på gemensam utbildning och den samsyn som råder i klasserna gällande elever i behov av särskilt stöd.

Under våra observationer noterade vi att lärarna för de yngre eleverna använde sig av ett enklare språk med kortare meningar som de ofta förstärkte med tecken och bilder. De var noga med att förklara och se till så att samtliga elever hängde med och förstod vad de skulle arbeta med. Detta var ett arbetssätt som alla lärare i undersökningen använde sig av men lärarna för de äldre eleverna valde att medvetet inte anpassa sitt språk utan istället förklara och förtydliga svåra ord och begrepp. Löwing (2006) menar att lärare för yngre elever bör använda sig av ett enkelt och mer vardagligt språk i undervisningen men att abstraktionsnivån bör öka i takt med stigande ålder. Scott (2014) anser att man inte ska anpassa sitt språk utan förklara och ge mallar där eleverna själva ska producera språk. Detta innebär ingen motsättning anser vi då språket bör bli mer komplicerat och abstrakt under högstadietiden för att nå upp till de kunskapskrav och förmågor som Skolverket (2011) och SPSM (2017a) lyfter fram som betydelsefulla i dagens skola, såsom argumentation, diskussion och kommunikation, vilket undervisningen därmed ska bygga på.

Gemensamt för flertalet elever med språkstörning är deras bristande arbetsminne (Bruce, 2006; Carlberg Eriksson, 2009 & SPSM, 2017a). Magnusson och Nauclér (2006) menar att det inte enbart gäller arbetsminnet utan även det auditiva minnet. Detta är något som även lärarna i undersökningen påtalar. De säger bland annat att sådant som elever vanligtvis memorerar som multiplikationstabellerna och alfabetet kan vara svårt att hålla kvar i minnet hos en del av dessa elever oavsett hur mycket de än tränar. Lärarna menar att allt arbete bygger på många repetitioner och vi såg också i observationerna att alla lektioner startar med någon form av återkoppling för att befästa tidigare kunskap. Carlberg Eriksson (2009) menar att eleverna behöver hjälp med att skapa krokar att hänga upp sina tidigare kunskaper på för att lättare kunna plocka fram det när det behövs igen.

Strömquist (2010) menar att ju större ordförråd en människa får desto mer utvecklas språket. Lindberg (2006) menar till och med att ordförrådet är den enskilt viktigaste faktorn vid kunskapsutveckling. Respondenterna menar att ord och begrepp är bland det svåraste som finns för elevgruppen så att arbeta ämnesövergripande och vara med på varandras lektioner är en klar fördel om eleverna ska ha en möjlighet att nå kunskapskraven. Svenskämnet har ett sär-

skilt ansvar när det gäller att utveckla elevers språkutveckling men samtliga ämnen i skolan ska arbeta språkutvecklande (Skolverket, 2011) vilket möjliggörs genom att lärare arbetar tematiskt och ämnesövergripande (Carlberg Eriksson, 2009). Respondenterna påtalar också att de i det ämnesövergripande arbetet sparar tid. Tid är en bristvara för deras elever som behöver extra många repetitioner för att ny kunskap ska befästs. Tid är något som vi uppmärksammat att respondenterna talar mycket om. De menar att de saknar gemensam tid i arbetslaget med att föra pedagogiska diskussioner då dessa diskussioner är något som de anser är värdefulla i arbetet kring sambedomning av eleverna, vilket säkerställer elevernas betyg.

Respondenterna menar att de känner sig bekymrade över hur deras elever ska hinna med allt som skall göras i skolan på samma tid som övriga elever, då de tycker att allt tar längre tid för deras elever eftersom de behöver mer tid för att befästa kunskap. Både Bruce (2006) och Carlberg Eriksson (2009) påtalar vikten av repetition för att ge elever med minnesproblematik möjlighet att lära in ord och begrepp som ingår i undervisningen. Respondenterna menar också att det måste få ta tid och att de låter det ta tid, de menar att det är viktigare att lära eleverna strategier för att klara sig i livet. De påtalar också vikten av att se på vad varje elev behöver och att de elever som behöver mer tid för att till exempel få fram rätt ord måste ges den tid som behövs.

8.2.3 Samspel och delaktighet

I intervjuerna framgick det att mycket av matematikundervisningen bygger på problemlösning och samtal i grupp vilket vi även såg under våra observationer. I dessa samtal finns lärarna med och visar på olika lösningar och hur de matematiska begreppen kan användas. Genom att föra samtal i matematikklassrummet kan elever nå längre i sin kunskapsinhämtning (Lennerstad & Ljungblad, 2012; Löwing, 2006 & Boaler, 2013). Lärarna menar att man genom att arbeta tillsammans med eleverna har möjlighet att hjälpa dem att komma förbi svåra ord och begrepp som hindrar arbetet med matematiken. Däremot, med elevernas stigande ålder, bör de få arbeta mer och mer självständigt. Även svenskundervisningen bygger på elevers delaktighet i samtal vilket verkar vara ett genomgående arbetssätt i klasserna. Vår reflektion är att det som Lennerstad och Ljungblad (2012), Löwing (2006) och Boaler (2013) påstår ha god påverkan för matematikinläringen är av godo för kunskapsinläring i samtliga teoretiska skolämnen.

Studiens teoretiska utgångspunkt bygger till största del på det sociokulturella perspektivet där samspelet för lärande och utveckling är en förutsättning. Det framgår i denna studie, både under intervjuer och i observationer, att lärarna använder sig av detta. Dels i sina egna roller som lärare men även i sättet de uppmuntrar sina elever att samarbeta och lära av och med varandra. Lennerstad och Ljungblad (2012) framhåller att den mest framgångsrika matematikundervisningen sker genom kommunikation i ett öppet klassrum där allas åsikter och tolkningar värderas lika. Bjar och Liberg (2010) menar att elever som får träna språket på lika villkor i ett sammanhang utvecklar sin förståelse och tankar som de sedan kan överföra till ett nytt sammanhang vilket behövs i möten med andra människor.

Ahlberg (2013) menar att det är av stor vikt att eleverna får ingå i ett sammanhang där de känner delaktighet för att klara alla olika situationer i skolan. Under våra observationer är det tydligt att det är lärarna som ansvarar för lektionerna, men vi kunde också se att de hela tiden arbetar för att göra eleverna delaktiga i skolarbetet. Lärarna uppmuntrade eleverna att delta i diskussioner, att förklara och hjälpa varandra. Lärarna menade att det till och med kan vara mer lyckat om eleverna hjälper varandra istället för om läraren gör det. Detta arbete ökar med stigande ålder, bland de äldre eleverna kunde vi se att det skedde automatiskt, medan de yngre

uppmuntrades till att göra det. Eleverna har också möjlighet att påverka lektionsinnehållet, en av de observerade lektionerna i högstadieklassen byggde på ett önskemål om innehåll från eleverna. Stigendal (2004) säger att utifrån en studie som gjorts på flertalet skolor i Sverige kan man se att ett ökat elevinflytande är positivt för måluppfyllelsen.

En negativ självbild kan innebära svårigheter vid inläring (Taube, 2013) som i sin tur kan leda till att en elev inte utnyttjar sin förmåga till kunskapsutveckling (Lundberg, 2010). Respondenterna påtalar vikten av en god självbild för att eleverna ska utvecklas på bästa sätt i samspel med andra. De arbetar på flera olika sätt för att eleverna ska känna att de duger som de är och inte efter vad de presterar. Lundberg (2010) menar att skolans viktigaste uppgift är att eleven ska känna sig sedd som en unik person och ge den goda möten med möjlighet att lyckas, trots sina svårigheter. Vår upplevelse vid observationerna är att det råder ett gott klimat i klasserna där alla personer, vuxna som elever, är värdefulla trots sina olikheter. Vi tycker att de vuxna tog sig tid att se varje elev under lektionerna, vilket respondenterna även i intervjuerna såg som en styrka. De menar att de har möjlighet till detta tack vare den höga personaltätheten och att lärarna medvetet valt att arbeta i en särskild undervisningsgrupp där samtliga elever är i behov av särskilt stöd. Runström Nilsson (2015) menar att skolresultaten för elever i behov av särskilt stöd gynnas av gott bemötande i en pedagogisk miljö byggd på ett gott förhållningssätt.

8.3 Förslag till vidare forskning

Flera nya tankar om ytterligare fördjupning av det undersökta ämnet har dykt upp för oss när vi kommit en bit in i vår studie. Dels tycker vi att det hade varit intressant att ta reda på hur eleverna själva upplever och ser på sin undervisning i den särskilda undervisningsgruppen. Vi har även funderat på vilken betydelse flerspråkighet har för ord- och begreppsinsläring för elever med språkstörning. Flera forskare lyfter flerspråkighet som något som gynnar språkutveckling, men vilken betydelse har detta för elever med språkstörning? Detta är tankar som vi inte har haft möjlighet av tidsskäl att utveckla i detta arbete men som vi känner att det finns skäl att titta vidare på.

8.4 Sammanfattande slutsats

Språket är en viktig del av Läroplanen (Skolverket, 2011) och ord och begreppskunskap finns med i samtliga ämnens kursplaner. Detta är, vilket vi tidigare uppmärksammat, ett bekymmer för elever med språkstörning. I denna studie har lärare, med stor erfarenhet av att arbeta med elevgrupper där språkstörning förekommer, delgivit oss sina erfarenheter. Dessa lärare har kommit en bit på väg i att hitta vägar som kan gynna dessa elever. De metoder och strategier som används är exempelvis att lärande och arbetssätt anpassas efter varje enskild elev. Dessutom uppgavs att lärares samsyn om arbetssätt var nödvändigt för att ge elever ökad möjlighet till måluppfyllelse. Samspel mellan lärare och elev och även mellan elev och elev visade sig vara viktiga delar av undervisningen i att hjälpa elever att erövra ord och begrepp. Denna studie har fått oss att inse hur komplext det är att hitta vägar för att underlätta och kompensera elevers språksvårigheter. Vår ökade kunskap inom detta ämne gör att vi också upptäckt vilken brist på kunskap som råder. Det gör att vi insett att än mer lärdomar behövs för att elever med generell språkstörning ska få möjligheter till ett optimalt lärande.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2016). Kvalitativa metoder och samhällsvetenskapen. I Ahrne, G., & Svensson, P. (Red). *Handbok i kvalitativa intervjuer*. (s. 8-16). Stockholm: Liber.
- Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik? I Aspelin, J. (Red). *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. (s. 13-25). Mölnlycke: Kristianstad University Press.
- Bentley, P-O., & Bentley, C. (2011). *Det beror på hur man räknar – matematikdidaktik för grundlärare*. Stockholm: Liber.
- Bjar, L., & Liberg, C. (2010). Språk i sammanhang. I Bjar, L., & Liberg, C. (Red). *Barn utvecklar sitt språk*. (s.17-28). Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning. Stockholm: Liber.
- Bruce, B. (2011). Bokstavsbarheten och bokstäverna. I Bjar, L., & Liberg, C. (Red). *Barn utvecklar sitt språk* (s. 255-278). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2006). Språkliga svårigheter hos skolbarn. I Bjar, L. (Red). *Det hänger på språket!* (s. 349-371). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K., & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Boaler, J. (2015). *The elephant in the classroom. Helping children learn and love maths*. London: Souvenir Press Ltd.
- Byström, J., & Byström, J. (2011). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bähr, K. (2016, 28 april). *Hjärnpodden del 23*. Hämtad från <http://www.exist.se/2016/04/28/23-sprakstorning/>
- Carlberg Eriksson, E. (2009). *Språkstörning – en pedagogisk utmaning. En metodbok för dig som möter tonårselever*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Czarniawska, B. (2016). Skuggning i fältarbete. I Ahrne, G., & Svensson, P. (Red). *Handbok i kvalitativa intervjuer*. (s. 128-141). Stockholm: Liber.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2016). Intervjuer. I Ahrne, G., & Svensson, P. (Red). *Handbok i kvalitativa intervjuer*. (s. 34-54). Stockholm: Liber.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observationer*. Malmö: Liber.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lennerstad, H., & Ljungblad, A-L. (2012). *Matematik och respekt – matematikens mångfald och lyssnandets konst*. Stockholm: Liber.
- Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I Bjar, L. (Red). *Det hänger på språket!* (s. 349-371). Lund: Studentlitteratur.
- Ljungblad, A-L. (1999). *Att räkna med barn med specifika matematiksvårigheter*. Varberg: Argument.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Löwing, M. (2006). *Matematikundervisningens dilemman. Hur lärare kan hantera lärandets komplexitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Magnusson, E., & Naucér, K. (2006). Läsa som ett rinnande vatten – om läsförståelse och språkstörning. I Bjar, L. (Red). *Det hänger på språket!* (s. 349-371). Lund: Studentlitteratur.
- Naucér, K., & Magnusson, E. (2010). Språkstörning i tal och skrift. I Bjar, L., & Liberg, C. (Red). *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 279-295). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U. (2013). Lexikal utveckling. I Nettelblatt, U., & Salameh, E-K. (Red). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. (s. 199-230). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U., & Salameh, E-K. (2013). Språkstörning hos barn. I Nettelblatt, U., & Salameh, E-K. (Red). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. (s. 13-33). Lund: Studentlitteratur.
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2016). Att analysera kvalitativt material. I Ahrne, G., & Svensson, P. (Red). *Handbok i kvalitativa intervjuer*. (s. 8-16). Stockholm: Liber.
- Runström Nilsson, P. (2015). *Pedagogisk kartläggning – att utreda och dokumentera elevers behov av särskilt stöd*. Malmö: Gleerups.
- Scott, C. M. (2014). One size does not fit all: improving clinical practice in older children and adolescents with language and learning disorders. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 45(2), 145-152.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen. (2016). *Internationell statistik klassifikation av sjukdomar och relaterade hälsoproblem. Systematisk förteckning. Svensk version 2016. Del 1 (3)*. Hämtad 2017-02-03, från

<http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/20199/2016-5-17.pdf>

SOU 2016:246. *Samordning, ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar*. Hämtad 2017-04-04, från <http://www.regeringen.se/49f6ba/contentassets/52c9cff5ffc24a8fb9371d3ab538edaa/samordning-ansvar-och-kommunikation--vagen-till-okad-kvalitet-i-utbildningen-for-elever-med-vissa-funktionsnedsattningar-hela-dokumentet-sou-201646.pdf>

SPSM. (2017a). *Språkstörning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad 2017-02-07 från <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/sprakstorning/>

SPSM. (2017b). *Tillgänglig lärmiljö*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad 2017-02-10 från <https://www.spsm.se/Motas/tillganglig-larmiljo/>.

Stigendal, M. (2004). *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.

Stockholms läns landsting. (2015). *Fokusrapport Dyskalkyli 2015*. Stockholm.

Strömqvist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I Bjar, L., & Liberg, C. (Red). *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 57-76). Lund: Studentlitteratur.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, P., & Ahrne, G. (2016). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I Ahrne, G., & Svensson, P. (Red). *Handbok i kvalitativa intervjuer*. (s. 17-31). Stockholm: Liber.

Säljö, R. (2016). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2017-02-16, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1

Medgivande

Jag ger härmed mitt samtycke till att medverka i en studie kring hur jag arbetar språkutvecklande med ord och begrepp i matematik och svenska för elever med språkstörning. Jag samtycker till att delta i en inledande intervju, observation i min klass samt en uppföljande gruppintervju.

Syftet med studien är att ta reda på hur man arbetar med ord och begrepp i matematik och svenska för elever med språkstörning för att öka måluppfyllelsen för elevgruppen.

Jag är införstådd med att anteckningar från observation och intervjuerna endast kommer att användas till denna studie och att allt material kommer att behandlas konfidentiellt. Jag är även införstådd med att jag som intervjuperson förblir anonym och därför inte heller sprider det som sägs av andra intervjupersoner under gruppintervjuerna. Intervjuerna kommer att spelas in och transkriberas. Efter avslutad studie kommer detta material att förstöras.

Jag är även införstådd med att mitt deltagande är frivilligt och att jag när som helst kan dra mig ur studien.

Underskrift: _____

Namnförtydligande: _____

Ort och datum: _____

Bilaga 2

Information om klassbesök

Borås 170124

Hej!

Vi är två lärare som går sista terminen på Speciallärarprogrammet på Göteborgs Universitet. Under våren kommer vi att genomföra vårt examensarbete genom att genomföra en studie på ert barns skola. Vi kommer att titta på hur ert barns lärare arbetar med ord och begrepp i matematik- och svenskundervisningen. Rektor har gett sitt tillstånd till detta.

Vi kommer att intervjua flera lärare på skolan och delta på vissa matematik- och svensklektioner i ditt barns klass. Vår avsikt är att titta på den språkundervisning som bedrivs i klassrummet i dessa båda ämnen. Vi kommer alltså inte studera vad enskilda barn gör eller föra anteckningar kring några elever.

Till vår hjälp har vi vår handledare Ann Nordberg på Göteborgs Universitet.

Om ni har några frågor är ni välkomna att kontakta oss. Maria Wintfjäll maria.c.johansson@edu.boras.se Maria Sverker maria.sverker@edu.boras.se

Med vänlig hälsning,

Maria Wintfjäll och Maria Sverker

Bilaga 3

Intervjuguide

1. Respondentens arbetsplats och elevgrupp.
 - Hur ser din arbetsplats ut gällande stadier, elevantal och personaltäthet?
 - Hur ser din arbetsplats ut gällande organisation, ledning och kringresurser?
2. Respondentens utbildning och yrkeserfarenhet.
 - Vad har du för utbildning? Grundutbildning, påbyggnadsutbildning, kurser.
 - Hur lång yrkeserfarenhet har du inom skolan?
 - Hur länge har du arbetat med elever med generell språkstörning?
3. Intervjufrågor
 - Vad är din definition av ord och begrepp? Vad är skillnaden mellan dessa?
 - Arbetar du språkutvecklande med ord och begrepp i undervisningen och i så fall hur?
 - Arbetar ni ämnesövergripande med ord och begrepp för att underlätta språkutveckling för eleverna och i så fall hur?

 - Hur stor betydelse har förståelsen av ord och begrepp när det gäller måluppfyllelse i svenska respektive matematik?
 - Hur arbetar du med ord och begrepp i ämnet matematik?
 - Hur arbetar du med ord och begrepp i ämnet svenska?
 - På vilket sätt upplever du att språkliga hinder kan påverka matematikinläringen respektive svenskinläringen?
 - Alla ämnen har kunskapskrav som rör ord och begrepp, hur ser du på detta i din undervisning och hur arbetar du med detta?

 - Arbetar du förebyggande för att hjälpa eleverna med svårigheter inom ord- och begreppsinläringen i de olika ämnena, i så fall hur?
 - Hur kan du som lärare underlätta elevers svårigheter när de möter nya ord och begrepp spontant respektive i undervisningen?
 - Vilka metoder, arbetssätt och kompensatoriska hjälpmedel använder du i undervisningen för att kompensera för elevernas språksvårigheter?
 - Anpassar du lärmiljön för att stödja elevernas språkutveckling gällande ord och begrepp?
 - Vilket stöd får du gällande ditt arbete med elever med språkstörning? Ledning, kollegialt lärande, kompetensutveckling etc.

 - Har du fler tankar som du vill dela med dig av kring språkstörning och ord- och begreppsinläring?

Bilaga 4

Observationsschema

Datum: Årskurs: Ämne:

| | |
|-----------------------------|---------------|
| Område: | Anteckningar: |
| Lärmiljö: | |
| Arbetsätt: | |
| Kompensatoriska hjälpmedel: | |
| Förebyggande arbete: | |
| Ämnesövergripande: | |
| Samspel och delaktighet: | |
| Måluppfyllelse: | |

Bilaga 5

Gruppintervju

| Område | Anteckningar |
|----------------------------|--------------|
| Lärmiljö | |
| Arbetssätt | |
| Kompensatoriska hjälpmedel | |
| Förebyggande arbete | |
| Ämnesövergripande | |
| Samspel och delaktighet | |
| Måluppfyllelse | |