



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Möjligheter, begränsningar och framtid

En intervjustudie av fyra elever med språkstörning

Marie Carlström
Catrin Lindehag Ahlqvist

Speciallärarprogrammet
specialisering mot språk-, skriv-
och läsutveckling



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLP 610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2018
Handledare: Ingrid Johansson
Examinator: Monica Reichenberg
Kod: VT18-2910-227-SLP610

Nyckelord: språkstörning, språkliga svårigheter, möjligheter, begränsningar, stöd, elevens perspektiv, livsvärldsfenomenologi, horisont

Abstract

Språkstörning är en komplex diagnos som innefattar olika språkliga delar som eleven kan ha svårigheter inom. Svårigheter att förstå och kommunicera för med sig att eleven ofta hamnar i konflikt med sin omgivning, eller drar sig undan, vilket påverkar elevens hela skol- och livssituation. Elever med språkliga svårigheter behöver pedagoger med god kunskap kring hur anpassningar, stöd och arbete kan organiseras, för att på bästa sätt stötta elevernas kunskapsutveckling och öka deras självkänsla.

Syftet med uppsatsen är att, utifrån intervjuer med fyra elever med språkstörning, förstå och tolka vad de beskriver som möjligheter till lärande och utveckling, vad som skulle kunna begränsa detta och vilka tankar de har kring sin framtid.

Vi har genomfört en kvalitativ studie med vetenskapsteoretisk grund i livsvärldsfenomenologin. Med hjälp av intervjuer och observationer har vi undersökt hur fyra elever med språkstörning ser på sin skol- och livssituation och hur de tänker kring sin framtid. Genom att lyssna på elevernas berättelser, och försöka förstå deras erfarenheter, tankar och den värld de lever i (deras "livsvärld"), kan vi närma oss individen och öka våra möjligheter att tillsammans hitta sätt för att stötta elevernas utveckling och självkänsla.

I studiens resultat fann vi att en multimodal pedagogik och språkliga stödstrukturer är av stor betydelse för elevernas inläring och förståelse. Eleverna använder sig av olika strategier som ofta hjälper dem i skolarbetet, exempelvis för att lösa en uppgift, komma ihåg saker eller för att kunna fokusera på arbetet. Elever har olika förutsättningar, även när det gäller möjlighet att få stöttning från hemmen. Genom att sätta oss in i den enskilda elevens behov och ge extra tid, omsorg och stöd, kan vi försöka kompensera för skillnader i förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Under samtal och observationer framkom det att alla de fyra eleverna fick någon form av extra stöd i skolan, vilket de beskrev på ett positivt sätt och menade att det var bra för deras inläring. Eleverna berättade om sina tankar inför framtiden. De hade många funderingar och kände en viss oro, men berättelserna innehöll samtidigt drömmar och framtidstro.

Förord

Under en intensiv period har vi tillsammans arbetat med och skrivit på detta examensarbete, som avslutar vår utbildning till speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling. Gemensamt har vi planerat och genomfört arbetet. Marie har lagt stor vikt vid teoretisk utgångspunkt och metod, medan Catrin har fokuserat på bakgrund och litteraturgenomgång, även om vi tillsammans har diskuterat delarna och båda har varit delaktiga i innehållet. Syftet har naturligtvis skrivits gemensamt, men även resultat och diskussion har vi delat på för att kunna göra det till “vårt” arbete och för att kunna knyta ihop det tillsammans. Vi har genomfört samtal/intervjuer med och observationer kring två elever vardera. Anteckningar har gjorts och intervjuer har transkriberats. Därefter har vi gemensamt diskuterat, analyserat, skrivit och redigerat materialet.

Vi vill rikta ett stort tack till de elever som ställde upp på att bli intervjuade och frikostigt delade med sig av sina tankar och drömmar! Ett stort tack även till de föräldrar som lät oss “låna” deras barn en stund, och till lärarna som öppnade dörrarna till sina klassrum så att vi fick möjlighet att observera och se delar av elevernas skoldag.

Till sist vill vi också tacka vår handledare, Ingrid Johansson, som gett oss respons och stöd, hjälpt oss att hitta nya vägar och att inse att man tyvärr ofta måste “kill your darlings” för att kunna få ihop arbetet till slut, hur intressant allt material än är...

Göteborg, maj 2018

Marie Carlström och Catrin Lindehag Ahlquist

1 Innehållsförteckning

2	Bakgrund	1
3	Syfte	3
4	Teoretisk utgångspunkt	4
4.1	Fenomenologi	4
4.1.1	Viktiga begrepp inom livsvärldsfenomenologi	5
4.1.1.1	Livsvärlden.....	5
4.1.1.2	Regionala världar och sammanflätningar	5
5	Litteraturgenomgång.....	7
5.1	Styrdokument och kartläggningar.....	7
5.2	Språkutveckling	7
5.3	Språkstörning	8
5.3.1	Svårigheter med språkets form, innehåll och användning	8
5.3.2	Olika definitioner	9
5.3.3	Språkstörning i kombination med andra svårigheter	10
5.4	Möjligheter, begränsningar och framtid	10
5.4.1	Inläring och strategier	11
5.4.2	Stöd	11
5.4.2.1	Stöd i undervisningen	11
5.4.2.2	Omgivningens bemötande och stöd	12
5.4.2.3	Stöd med relationer och kommunikation	13
5.5	Sammanfattning av litteraturgenomgång.....	14
6	Metod.....	15
6.1	Kvalitativ forskning	15
6.2	Forskaren	15
6.3	Urval	16
6.4	Genomförande	16
6.4.1	Intervju.....	16
6.4.2	Observation	17
6.5	Etiska överväganden	18
7	Resultat.....	20

7.1	Intervjuer.....	20
7.1.1	Möjligheter.....	20
7.1.1.1	Elev A	20
7.1.1.2	Elev B	21
7.1.1.3	Elev C	22
7.1.1.4	Elev D	23
7.1.2	Begränsningar	24
7.1.2.1	Elev A	24
7.1.2.2	Elev B	24
7.1.2.3	Elev C	25
7.1.2.4	Elev D	26
7.1.3	Framtid	26
7.1.3.1	Elev A	26
7.1.3.2	Elev B	27
7.1.3.3	Elev C	28
7.1.3.4	Elev D	28
7.1.4	Sammanfattning av intervjuerna	28
7.2	Observationer.....	29
7.2.1	Möjligheter.....	29
7.2.1.1	Elev A	29
7.2.1.2	Elev B	30
7.2.1.3	Elev C	30
7.2.1.4	Elev D	31
7.2.2	Begränsningar	31
7.2.2.1	Elev A	31
7.2.2.2	Elev B	32
7.2.2.3	Elev C	32
7.2.2.4	Elev D	32
7.2.3	Sammanfattning av observationer.....	33
7.3	Sammanfattning av resultat	33
7.3.1	Inläring och strategier	33
7.3.2	Stöd	34
7.3.3	Framtid	34
8	Diskussion	35
8.1	Metoddiskussion.....	35
8.2	Resultatdiskussion	36
8.2.1	Inläring och strategier	36
8.2.2	Stöd	36

8.2.3	Framtid	38
8.3	Sammanfattning	38
8.4	Vidare forskning	38
8.5	Slutord.....	39
9	Referenslista.....	40
10	Bilagor	44

2 Bakgrund

Vad kan det innebära för en individ att vara tvungen att kämpa för att förstå och för att göra sig förstådd? Hur kan det kännas att ständigt missförstå och bli missförstådd och därför hamna i konfliktsituationer, eller dra sig undan för att undvika detta? Vi säger ofta i skolan att ”språket är vägen till lärandet” och att ”vi lär i samspel med andra”. Vad kan det innebära för en elev med språkstörning?

I dagens samhälle ställs stora krav på språkliga färdigheter och den sociala och därmed språkliga kompetensen har blivit allt mer betydelsefull. Individen ska kunna ta del av muntlig och skriftlig information, kunna tala/samtala och uttrycka sig i skrift. En person som inte behärskar språket och inte kan kommunicera med andra på ett fungerande sätt hamnar ovillkorligen utanför (Nettelbladt & Salameh, 2007). I Sveriges grund- och gymnasieskolor finns det ungefär 10 000 elever med grav språkstörning (och många fler med andra varianter av språkliga svårigheter). Oftast går dessa elever i ”vanliga klasser”. En liten del av eleverna går i så kallade kommunikationsspår eller kommunikationsklasser. Ibland finns logoped, speciallärare, specialpedagoger eller andra professioner som kan ge stöd till eleverna och till skolpersonalen. Ofta saknas detta stöd (SPSM, 2017b).

Språkstörning kan leda till svårigheter för eleven att lyckas i skolan. Svårigheter att förstå och kommunicera leder ofta till konflikter med omgivningen, eller att man hamnar i socialt utanförskap, vilket påverkar självkänslan och hela livssituationen. Språkstörning är en relativt okänd funktionsnedsättning, vilket kan bero på att den inte syns utanpå och inte alltid märks förrän kanske vid ett senare möte. Människor med språkstörning är inte en grupp som gör sig hörd i samhället (Blom & Sjöberg, 2000). Det är av största vikt att ytterligare kunna synliggöra och lyfta elever med språkliga svårigheter. Genom att låta dessa elevers röster bli hörda får de ökade möjligheter att vara delaktiga och påverka sin egen livssituation.

Enligt FN:s konvention om barnets rättigheter har barn rätt att uttrycka sina åsikter och få dem beaktade i alla frågor som berör honom eller henne (Unicef, u.å.). Även Salamancadeklarationen slår fast att utbildningssystemen ska utformas för att kunna möta varje elevs unika egenskaper och behov, skolan ska vara inkluderande och pedagogiken ska sätta barnet i centrum. Det fastslås att varje människa med funktionsnedsättning har rätt att uttrycka sina önskemål om sin utbildning i så stor utsträckning som möjligt (Svenska Unescorådet, 2006).

Alla elever har rätt att få en undervisning som stödjer deras personliga utveckling samt ytterligare stöttning för att nå de kunskapskrav som finns (SFS 2010:800). För att kunna möta detta, och ge eleverna det stöd de har rätt till, behöver kunskapen öka om vad språkstörning innebär. Många som arbetar inom skolan har i dagsläget otillräcklig kunskap om eller erfarenhet av vad diagnosen och svårigheterna innebär. Skolor i olika kommuner väljer att organisera stödet kring eleverna och att uppmärksamma diagnosen på olika sätt (SPSM, 2017b), med till viss del olika resultat. Att öka kunskapen kring språkstörning är av största betydelse, och även kunskap kring hur anpassningar, stöd och arbete kring dessa elever kan utformas, för att på bästa sätt stötta elevernas kunskapsutveckling och öka deras självkänsla. Viktigast i detta sammanhang är att lyssna på elevens egen upplevelse av sin situation. Våra studier och vår erfarenhet visar att detta är ett perspektiv som sällan lyfts fram. Genom att lyssna på elevers berättelser och försöka förstå deras erfarenheter, tankar och den värld de lever i (”deras livsvärld”), kan vi närma oss individen för att tillsammans hitta lösningar som

stöttar elevens utveckling och självkänsla, och därigenom skapa möjligheter till ökad delaktighet.

I vår blivande profession som speciallärare kan elevernas upplevelser och tankar hjälpa oss att hitta lösningar för respektive elev, både när det gäller att utveckla elevens kunskaper och sociala förmåga. Vi hoppas också att vårt arbete kan vara en hjälp för att öka förståelsen kring elever med språkstörning bland våra kollegor och andra som möter barn/elever med språkliga svårigheter. Denna studie kan även bidra till den specialpedagogiska forskningen genom att ge en djupare insikt i och förståelse för hur viktigt elevernas perspektiv är för att kunna ge eleverna det stöd de har rätt till och som de behöver, och därmed öka deras delaktighet. Studien tillför fyra elevers egna upplevelser av sin språkstörning, hur de upplever sin skolsituation, det stöd de får och deras tankar inför framtiden.

3 Syfte

Syftet med uppsatsen är att, utifrån intervjuer med fyra elever med språkstörning, förstå och tolka vad de beskriver som möjligheter till lärande och utveckling, vad som skulle kunna begränsa detta och vilka tankar de har kring sin framtid.

-Hur beskriver fyra elever med språkstörning sina möjligheter till lärande och utveckling?

-Hur beskriver fyra elever med språkstörning vad som skulle kunna begränsa möjligheterna till lärande och utveckling?

-Hur beskriver fyra elever med språkstörning sin framtid?

4 Teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt behandlas teoretiska utgångspunkter som är relevanta för undersökningen. Vi har valt att göra en kvalitativ studie med livsvärldsfenomenologi som inriktning. Fenomenologin, och begrepp såsom livsvärld, regionala världar samt horisont, förklaras och utvecklas i kapitlet.

4.1 Fenomenologi

Ordet fenomen kommer från grekiskan och betyder "det som visar sig" (Bengtsson, 2012, s. 12) och det är något som kommer fram, visar sig och det förutsätter att någon upplever, ser eller upptäcker något intressant. Det betyder att det finns ett ömsesidigt beroende mellan objektet (det som visar sig) och subjektet (den det visar sig för). Fenomenologin kan sägas vara en erfarenhetsfilosofi (Bengtsson, 2013a). Vidare uppger även Larsson (2005) att fenomenologi kan vara en lämplig teori att använda när studier avser att tolka människors grundläggande drag som känslor och upplevelser av något, för att hitta människans egen föreställning om till exempel sin livssituation i skolan.

Fenomenologin innefattar olika variationer och i dessa variationer finns det gemensamma konstanter, varav en är att "gå tillbaka till sakerna själva" (Bengtsson, 2012, s.11). Det innebär något som är föremål för undersökning och föremålet skulle kunna vara elevers känslor, upplevelser av skolan och hur dessa erfars. När vi erfar dessa känslor eller upplevelser av skolan är det själva sakerna som Bengtsson (2013a) visar på. Författaren menar att när vi erfar så klargörs saker eller fenomen. När vi sedan kopplar begrepp till fenomen som visar sig (som ses i undersökningen) kan vi lättare begripa och förstå andra människors upplevelser. Detta skulle kunna vara att försöka få fram elevernas upplevelser av skolan när de har en språkstörning. Deras upplevelser om sina möjligheter och begränsningar i lärande, utveckling och framtid kan få komma fram så att andra får en möjlighet att höra deras berättelser.

Husserl, en ledande filosof inom livsvärlden, framförde även tanken på den transcendentala fenomenologin som han ansåg som den rena fenomenologin. Den kom ur hans kritik mot andra inriktningar som t ex psykologismen och naturalismen som hävdade att "det finns ett autonomt menings- och giltighetsområde som inte kan reduceras till faktisk existens" (Bengtsson 2013a, s. 36). Husserl menade då att det gick att dela upp fenomenen i existens och essentia, vilket betyder att något är och vad något är. Utifrån denna idé inför han en transcendentalfenomenologisk metod, *epochén* som har till uppgift att skilja på existens och innehåll samt bortse från existensen genom att *sätta parentes* runt den och låta bli att använda sig av den. På detta sätt menar han att det går att komma åt "de erfarna föremålets fullständiga innehåll som rena fenomen" (ibid. s.36). Genom att bortse från ett subjektets existens som t ex. en människa, kan människans erfarende medvetande ses som ett rent och självstyrande medvetande som finns hos alla människor. Att bortse från alla sina egna upplevelser och erfarenheter är omöjligt, hur du än vänder och vrider på detta påstående så kommer dessa att påverka fenomen som kommer fram i undersökningar.

Fenomenologi som metod utgår ifrån det som kommer fram eller visar sig i en undersökning och den är en erfarenhetsfilosofi som försöker "både utgå från och göra den *naturliga* erfarenheten rättvisa" (Bengtsson, 2013a, s. 27). För att kunna nå fram till den naturliga erfarenheten behövs det enligt Larsson (2005) "en omsorg om alla aspekter och nyanser" (s.21) men även att analysen görs noggrant så att den klarlägger både det essentiella och det som inte är essentiellt. Analysen av elevernas utsagor behöver behandlas varsamt för att

bevara elevernas egna åsikter och upplevelser så att det som uttalas som viktigt av eleverna själva kan åskådliggöras.

4.1.1 Viktiga begrepp inom livsvärldsfenomenologi

4.1.1.1 Livsvärlden

Livsvärlden är den värld som vi lever i, där vi kommunicerar och samverkar med andra, en social värld med skapade föremål och med skapad organisering av livet som går i arv (Bengtsson, 2012). Livsvärlden finns runt omkring varje individ, vi erfar den på olika sätt och den ser olika ut för varje enskild individ. Varje elev har en egen livsvärld bestående av hem och familj, skola och fritid som påverkar och påverkas av dem.

Vara-i-världen är ett begrepp Heidegger använder istället för livsvärlden, och menar att människan lever i världen och påverkar den lika väl som världen påverkar människan, det är en ömsesidighet i detta. Han menar att tillvaron angår den som existerar och kan ombesörja behov men även användas för att förstå andra (Bengtsson, 2012). Merleau-Ponty har inspirerats av både Husserl och Heidegger och använder ett annat begrepp om livsvärlden, nämligen *vara-till-världen*. Han anser att vi inte bara har en kropp (fysiskt) utan att vi är en kropp (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Eleven har en kropp, med vilken hen går till skolan och i kroppen finns alla upplevelser, drömmar, tankar och erfarenheter som eleven gjort, alltså kan eleven ses som en kropp.

En *levd kropp* ett begrepp som förstås som kropp och själ med erfarenheter, kunskaper och känslor som ett. Bengtsson (2012) beskriver det som att den "egna levda kroppen" (s. 25) är en utsiktspunkt ur vilken perspektiv framträder. Den levda kroppen är alltid min egen och utifrån mina upplevelser så kan den inte vara identisk med någon annans kropp. Genom interaktion med andra kan uppfattningen förändras eftersom kroppen är social och påverkas av andra och förändras, samtidigt som den påverkar och förändrar världen (Bengtsson, 2012; Bengtsson, 2013a; Berndtsson, 2001; Berndtsson, 2012). När en elev med språkstörning erövrar språkliga färdigheter som minskar elevens inblandning i olika konflikter förändras elevens levda kropp positivt, med ökade språkliga kunskaper och förmåga att inte hamna i konflikter. Detta innebär att elevens välbefinnande, självförtroende och självständighet stärks.

Husserl menar att vid kanten av och utanför vår livsvärld finns *horisonten*, med ytterligare omgivning som kan upptäckas och erfaras och bli till en utvidgning av den egna livsvärlden. Horisonten kan både vara inre och yttre. Den yttre är den fysiska omgivningen, rummet, och den inre står för de psykologiska och känslomässiga erfarenheter som görs (Bengtsson, 2012). Varje människa och värld länkas samman vid horisonten. Varje ny kunskap eller erfarenhet gör att horisonten flyttas, exempelvis när elever erövrar språket (ökar sitt ordförråd bl. a.) eller lär sig hantera svåra situationer, så flyttas gränsen och nya erövringar får göras. Horisonten flyttas för en elev när hen hittar en fungerande strategi för att komma över en svårighet, till exempel om eleven vid läsning upplever att bokstäverna hoppar omkring, men när läshastigheten sänks då slutar bokstäverna att flytta på sig och eleven upplever att läsningen flyter bättre.

4.1.1.2 Regionala världar och sammanflätningar

Regionala världar är olika delar av vårt liv. Det är olika ställen vi vistas på och de saker vi gör under dagen (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Hemmet är en livsvärld, skolan (arbetet) är en annan och fritiden är ytterligare en livsvärld som individen förflyttar sig mellan och dessa delar utgör individens hela livsvärld. Varje regional livsvärld har sina specifika saker, språk

och spelregler (normer och värden) som styr hur individer interagerar med varandra inom den. Skolan är en regional värld som angår, då den är elevernas arbetsplats under många år, olik de arbetsplatser som individen senare själv väljer att arbeta i. Grundskolan är en väldigt speciell arbetsplats då den är obligatorisk i nio år för alla och som Bengtsson och Berndtsson (2015) påpekar så är den "genomsyrad av värden och normer" (s. 24), rätt och fel, men är även en bas i lärande för livet. Berndtsson (2015) konstaterar att för olika personer blir lärandet inte lika då olika personer har olika behov. Någon elev kan behöva mer bildstöd för att kunna förstå och bygga upp sin begreppsbyggnad. En annan elev kan behöva både lyssna till en faktatext och läsa samtidigt för att för att kunna följa med i innehållet. Elever med språkstörning kan ofta ha lättare att uttrycka sig muntligt och tillsammans med bilder än skriftligt, där läraren utförligare kan utforska vad det är eleverna menar. Att få möjlighet att uttrycka sig muntligt kan dock vara en förutsättning för att dessa elever ska kunna få visa upp sina kunskaper. Berndtsson (2015) menar att "lärandet utmanas emellertid ibland av vad andra i den regionala världen i skolan, i hemmet eller på arbetsplatsen har för uppfattning om de alternativa sätten att utföra aktiviteter på" (ibid s. 133). Andra elever kan uppleva en orättvisa i att dessa elever slipper ifrån att skriva ett prov och att det är fusk och orättvist om eleverna med språkstörning får använda bilder som stöd.

Skola, fritid och individer (flera regionala världar) är *sammanflätade* i livsvärlden och är ömsesidigt beroende av varandra för att kunna skapa en god lärandemiljö i skolan. Lilja (2015) anser att "liv och värld hänger ihop" (s.52) och att de olika dimensionerna sammanflätas med varandra och kan möjliggöra eller förhindra lärande i vissa situationer. Även Bengtsson och Berndtsson (2015) menar att elevers lärande är beroende av hur lärarens livsvärld och elevens livsvärld flätas samman i skolans regionala värld. Eleverna är beroende av hur lärarna och skolan hanterar förändringar som gynnar elevers utveckling till kunniga, självgående individer. Exempelvis kan lärares ovilja (rädsla för att visa sig vara okunniga i datorhantering) resultera i att trots elever har tillgång till en egen dator, utnyttjas inte denna resurs i lektionsplaneringen. Ett exempel skulle kunna vara att vid prov använda datorn som ett skrivverktyg för elever med svårigheter och eventuellt kunna lägga in bilder som stöttar minnet, istället för att de ska behöva kämpa med att skriva för hand och lägga sin energi på skrivandet. Energin kan då istället läggas på att fokusera på innehållet.

5 Litteraturgenomgång

Detta avsnitt tar upp forskning och litteratur som styrker studiens relevans. Efter en kort inledning med styrdokument och aktuella kartläggningar presenteras typisk språkutveckling, olika språkliga svårigheter som kan höra ihop med språkstörning, och definitioner av diagnosen. Därefter belyses forskning kopplat till möjligheter och begränsningar vid språkstörning, vilket kan påverka inläring och den sociala delaktigheten.

5.1 Styrdokument och kartläggningar

För att kunna utvecklas så långt som möjligt, utifrån sina egna förutsättningar, ska alla elever ges den ledning och den stimulans som de behöver. Om en elev har svårt att uppnå de olika kunskapskraven, ska eleven skyndsamt ges stöd för att kunna motverka konsekvenserna av detta, samtidigt som man strävar efter att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. I samarbete med hemmen ska skolan arbeta för att främja elevens allsidiga och personliga utveckling (SFS 2010:800).

Det är skillnad mellan olika skolor och kommuner när det gäller kompetens och möjlighet att ta hjälp av olika professioner (SOU 2016:46). Elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning har en skolsituation som är svårare än genomsnittets och en lägre måluppfyllelse. I slutbetänkandet av utredningen SOU 2016:46 föreslås bland annat en samordning av insatser, möjlighet att utforma särskilt anpassade miljöer och en särskild gymnasieutbildning i Örebro kommun, anpassad för elever med grav språkstörning. Elevhälsan bör även förstärkas med fler logopedier och fler speciallärare med särskilda inriktningar bör utbildas. Även en undersökning gjord av Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2017b) visade på stora skillnader i de tre undersökta länen (Uppsala län, Stockholms län och Region Gotland), vad gäller vilka skolformer och vilken form av stöd elever med grav språkstörning erbjuds, och i vilken utsträckning. Undersökningen fokuserade på utbildningsalternativ, stödbehov och kompetens, och resultatet visade på ett stort behov av kompetensutveckling kring språkstörning. Under 2018 genomförs en nationell kartläggning, som ett underlag till framtida insatser kring kompetensutveckling (SPSM, 2017b). Denna kartläggning beräknas vara klar i maj 2018.

5.2 Språkutveckling

Under bara några få år lär sig de flesta barn att bemästra sitt modersmål. De lär sig att förstå och att uttrycka sig, och kan därmed kommunicera med andra. Detta är den förväntade språkutvecklingen, även kallad en *typisk* språkutveckling (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016). Utvecklingen av språket sker i ett oupphörligt samspel mellan barnet och den närmaste omgivningen. Genom att använda språket i varierande situationer får barnet ett allt rikare språk, vars användning kan anpassas och varieras (Nettelbladt & Salameh, 2007). Språket blir därmed ett verktyg för kommunikation, som vi använder i de sociala rum där vi är delaktiga och kan uppleva gemenskap.

Den största drivkraften i barns språkutveckling är önskan om gemenskap och delaktighet, alltså att vilja uttrycka, dela och ta del av varandras erfarenheter och upplevelser. Denna önskan finns hos alla barn oavsett hur språkutvecklingen gestaltar sig. För barn med typisk språkutveckling går den lätt och utan påtagliga hinder, medan den för vissa innebär större möda och ansträngning. (Bruce et al., 2016, s.52).

Detta sociokulturella perspektiv, som betonar den sociala stimulansens betydelse för utvecklingen av språket, får en viss konkurrens av ett biologiskt-medicinskt perspektiv, som lyfter fram genetiska och fysiologiska aspekter på hjärnan och dess funktioner. Forskning har visat att även genetik påverkar språk-, läs- och skrivutvecklingen. I både språklig förmåga och utvecklingstakt finns en viss ärftlighet (Kere & Finer, 2008; Bruce et al., 2016; Leonard, 2014). De båda perspektiven kompletterar varandra, och kan hjälpa oss att förstå barns språkutveckling.

Språkförmågan är en komplex förmåga, som kan delas in i olika domäner, bestående av olika byggstenar, regler och meningsskapande. För att kunna tillägna sig ett språk fullt ut krävs att man kan erövra de olika språkliga delarna och använda detta i samspel med andra (Bruce et al., 2016; Nettelblatt & Salameh, 2007). Genom att de olika språkliga delarna utvecklas och förstärker varandra, erövrar barnet allt mer sitt språk. ”Att helheten är mer än summan av delarna stämmer på många sätt och när det gäller språket i synnerhet” (Bruce et al., 2016, s.31).

5.3 Språkstörning

Språkstörning innebär svårigheter att lära sig sitt modersmål, trots att inga tydliga yttre orsaker till detta kan hittas, och är ett övergripande namn på en diagnos som innefattar svårigheter inom olika språkliga delar. Det kan handla om svårigheter i att förstå och/eller i att uttrycka sig, vilket på olika sätt påverkar kommunikationen mellan personen och omgivningen (Nettelblatt & Salameh, 2007; Hallin, 2016c). Svårigheterna kan finnas inom ett eller flera av de språkliga områdena *form*, *innehåll* och/eller *användning*.

5.3.1 Svårigheter med språkets form, innehåll och användning

Svårigheter med språkets form är ofta det som uppmärksammas först i mötet med en person med språkstörning. *Fonologiska svårigheter* kan innebära avvikande uttal av enskilda språkljud eller problem med produktion av ljudkombinationer. Även prosodin, det vill säga språkets rytm och melodi, kan vara påverkad. Förmågan att uppfatta språkljud påverkar möjligheterna att förstå innebörd och innehåll i andras tal. *Grammatiska svårigheter* kan visa sig genom utelämnningar av eller felaktigheter vid ordböjningar, problem med ordföljd eller med prepositioner och andra småord. Dessa svårigheter påverkar förmågan att få ihop orden till förståeliga sats, både när det gäller det egna berättandet och att förstå när andra berättar. Lättare fonologiska och grammatiska svårigheter försvinner ofta när barnet blir lite äldre, medan andra svårigheter kan finnas kvar under lång tid eller även bli varaktiga (Bruce et al., 2016; Nettelblatt & Salameh, 2007; Carlberg Eriksson, 2016; SPSM, 2018).

Svårigheter med språkets innehåll, *semantiska svårigheter*, innebär exempelvis att barnet har ett litet ordförråd, svårt att mobilisera ord och att ordna ord i olika kategorier (Bruce et al., 2016; Nettelblatt & Salameh, 2007). Även svårigheter med att förstå instruktioner, framför allt muntliga, är ofta kopplade till detta (SPSM, 2018). Förmågan att berätta påverkas av förmågan att ha ordning på sina ord och att snabbt kunna ta fram det man söker ur minnet. Detta kan även hänga ihop med läsförståelseförmågan. Enligt Bruce et al. (2016) har problem med snabb ordbenämning, det vill säga långsam åtkomst av ord, visat sig vara en indikator för framtida läs- och skrivsvårigheter.

Svårigheter med språkets användning, *pragmatiska svårigheter*, innebär problem i det sociala samspelet med andra, i synnerlighet med personer man inte känner. Detta kan visa sig genom att barnet exempelvis har svårt att hantera turtagningen i samtalet, att berätta

sammanhängande och situationsanpassat, att tolka och att använda ögonkontakt och kroppsspråk, och att förstå ironi eller bildliga uttryck. Detta innebär svårigheter för barnet att göra sig förstådd men också att förstå, och därmed försvåras kommunikationen och samspelet (SPSM, 2018; Nettelbladt & Salameh, 2007).

Diagnosen språkstörning ges till barn vars språkliga utvecklingsnivå är på en betydligt lägre nivå jämfört med barn i samma åldersgrupp, och som har språkstörning som sin mest framträdande funktionsnedsättning. Många gånger får barnet en diagnos redan i tre- eller fyraårsåldern. Barn som i förskoleåldern har en språkstörning har oftast kvar sina svårigheter i skolåldern, men då kan de se annorlunda ut. I stället för svårigheter med uttal och meningsbyggnad kan de visa sig som olika slags läs- och skrivsvårigheter, eller pragmatiska problem på grund av missförstånd i kommunikationen med omgivningen (Nettelbladt & Salameh, 2007).

5.3.2 Olika definitioner

En språkstörning innebär svårigheter inom ett eller flera av de språkliga områdena *form*, *innehåll* och *användning*. Beroende på omfattning och område benämns språkstörningen på olika sätt. Ibland pratar man om exempelvis *fonologisk språkstörning*, vilket innebär svårigheter med språkets ljudsystem, visar sig som uttalssvårigheter och ses som en mildare form (Hallin, 2016c). Det finns även *pragmatisk språkstörning*, som innebär svårigheter med det sociala språket och samspelet med andra (Hallin, 2016b).

Ofta benämns språkstörning istället utifrån omfattningen. *Lätt språkstörning* innebär svårigheter med uttal (mildare fonologiska svårigheter) och är ofta övergående. En *måttlig språkstörning* innebär oftast svårare fonologiska problem och även grammatiska svårigheter. *Grav språkstörning* innefattar problem även med ordförråd och språkförståelse, vilket ofta innebär att förmågan att samspela med andra påverkas till stor del. Ju gravare språkstörningen är, desto fler språkliga domäner är inblandade, och i större omfattning (Nettelbladt & Salameh, 2007). En definition av grav språkstörning är formulerad av Utbildningsdepartementet i betänkandet *Samordning, ansvar och kommunikation*:

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. Språkstörning utgör den primära problematiken, och kan inte bättre förklaras av andra funktionsnedsättningar. Tillståndet är inte av tillfällig natur. (SOU 2016:46, s.23)

Diagnosen *generell språkstörning* sätts av en logoped och innebär en påverkan av språkstörningen på både språklig uttrycksförmåga och språkförståelse. Eftersom flera språkliga domäner är inblandade innebär detta samma definition som vid grav språkstörning. En förklaring till att olika begrepp finns är att grav språkstörning, till skillnad från generell språkstörning, egentligen är ett juridiskt begrepp som används för intagning till den statliga specialskolan Hällsboskolan (SPSM, 2017a).

Språkstörning kan också delas upp i expressiv och impressiv form. *Expressiv språkstörning* innebär svårigheter med språkproduktionen, det vill säga muntlig och skriftlig uttrycksförmåga. *Impressiv språkstörning* betyder svårigheter med språkförståelse, både muntligt och skriftligt, vilket ofta kan vara svårare att upptäcka (Carlberg Eriksson, 2016;

Hallin, 2016c). Leonard (2009) hävdar dock att expressiv språkstörning brukar åtföljas även av svårigheter inom förståelsen och att det är viktigt att ha detta i beaktande vid diagnosticering. Detta innebär att en elev som har svårt att formulera meningar oftast också har svårigheter inom exempelvis läsförståelse.

Termen språkstörning har ibland ifrågasatts och diskuterats, eftersom *störning* kan uppfattas som negativt laddat. Westlund (2018) beskriver hur termen kan vara kränkande och menar att vi bör ersätta det med *språklig funktionsnedsättning*. I dagsläget är dock språkstörning den gällande benämningen i Sverige. Även termen *språklig sårbarhet* används för att beskriva språkliga svårigheter, och sammanblandas ibland med begreppet språkstörning. Enligt Bruce et al. (2016) är språklig sårbarhet ett bredare och mer relativt begrepp, som visar på lärandemiljöns och pedagogikens betydelsefulla roll. Genom att vara medveten om en elevs sårbarhet kan läraren utforma stöd och anpassningar, och därmed möjliggöra lärandet, eftersom språklig sårbarhet innebär att den språkliga förmågan inte matchar krav och förväntningar från omgivningen. Den språkliga sårbarheten påverkas även av inställning, förväntan, tidsvillkor, vem man samspelar med och i vilket sammanhang man befinner sig. På så sätt kan detta begrepp kopplas ihop med ett relationellt synsätt på lärande (Bruce et al., 2016).

Inte bara i Sverige förekommer många olika begrepp när det gäller språkstörning. I den engelskspråkiga världen har länge termen *specific language impairment* (SLI) varit den dominerande. Andra termer som har använts är exempelvis *language delay* och *language learning disability*. Genom ett konsensusarbete, där experter från olika discipliner deltog i diskussioner kring kriterier och terminologi, har man enats om den engelska termen DLD, *developmental language disorder* (Bishop, Snowling, Thompson & Greenhalgh, 2017).

5.3.3 Språkstörning i kombination med andra svårigheter

Språkstörning förekommer ofta i kombination med andra svårigheter, exempelvis problem med koncentration, uppmärksamhet, exekutiva funktioner, motorik och socialt samspel. Flera av dessa svårigheter är även vanliga vid andra diagnoser, vilket kan försvåra vid diagnosticering. Det är också vanligt att språkstörning förekommer kombinerat med exempelvis autism eller ADHD, även om diagnosen språkstörning endast brukar ges om språkstörningen är den primära problematiken. Svårigheterna går in i varandra, flätas ihop och förändras. Över tid kan därför ny diagnosticering behöva göras, och diagnoserna kan därmed ändras (SPSM, 2018; Hallin, 2016a).

Flerspråkighet leder inte till språkstörning, även om exempelvis ordförråd, uttal, grammatik och förståelse kan påverkas av att man har ett annat modersmål. Språkstörning visar sig också på modersmålet, vilket innebär att även en bedömning av språkliga svårigheter inom detta språk krävs (SPSM, 2018).

5.4 Möjligheter, begränsningar och framtid

I denna del återges och sammanfattas valda delar ur litteratur, forskning och kartläggningar som gjorts inom ämnet språkstörning, kopplat till möjligheter, begränsningar och framtid, och uppdelat under rubrikerna *Inläring och strategier* och *Stöd*. Dessa rubriker återkommer i sammanfattningen av resultatet. Att skilja *Stöd* från *Inläring och strategier* är svårt, eftersom dessa till stor del går in i varandra och är sammanflätade. Vi har ändå valt denna uppdelning då vi ser att de till viss del kan ges olika innehåll. Dock finns det material i denna litteraturgenomgång som passar in under båda rubrikerna.

5.4.1 Inläring och strategier

Traditionell undervisning bygger ofta på verbal kommunikation. Förståelsen av språklig/verbal information ställer höga krav på exekutiva funktioner; att ta initiativ, fokusera, planera och organisera. Elever med språkstörning, och även andra språkliga svårigheter, gynnas av en språkligt och kommunikativt tillgänglig lärmiljö, med tillgång till flera olika kommunikationssätt - en *multimodal* pedagogik (Bruce et al., 2016). Genom att varierande språk- och kommunikationsstöd finns tillgängliga för alla elever kan tillhörighet och delaktighet bli verklighet för elever med språkliga svårigheter. Även elever utan specifika språkliga svårigheter främjas av detta. En tillgänglig skolmiljö innebär att *alla* elever ges möjlighet att vara delaktiga i kommunikation, undervisning och olika sociala kontexter. Exempel på en tillgänglig skolmiljö kan vara att man använder sig av bildstöd i form av tankekartor, powerpoints eller bildkartor, men även skrivmallar och digitala hjälpmedel. Detta gör att den språkliga förståelsen ökar och det ger även en möjlighet att återkomma till informationen vid behov (Bruce et al., 2016). Inte bara de kognitiva, utan även våra sinnliga upplevelser, är betydelsefulla när vi lär oss nya saker. När vi får använda flera av våra sinnen, exempelvis genom att titta, lyssna och använda känseln, kopplas allt samman och kroppen samlar på sig minnen, erfarenheter och tankar (Alexandersson, 2014).

Elever, vars läsutveckling är god, har effektiva strategier som även fungerar självförstärkande. Dessa elever utvecklas vidare genom att fortsätta på samma sätt som de gör, med de strategier som de har. Elever som upplever svårigheter i läsningen, har strategier och arbetssätt som inte är ändamålsenliga, vilket gör att ingen vidareutveckling sker. Eleverna har då ingen nytta av att arbeta vidare självständigt utan måste få en undervisning som hjälper dem att hitta fungerande strategier och arbetssätt (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2016).

En forskningsstudie kring förskolebarn och språkstörning gjordes av Bruce (2007) för att titta på om man med hjälp av att sätta in tidiga interventioner kunde förebygga misslyckanden för individen. Studien utgick från hur barnen kommunicerade med dels åldersmatchade kamrater och dels språkmatchade kamrater, men även vid träningstillfällen med logoped, och tittade på "icke-språklig och språklig uttrycksförmåga, situations- och språkförståelse, samspelsförmåga och lekutveckling" (ibid, s.85). Bruce studerade hur barnens kommunikativa förmåga kunde förbättras genom samtal och lek i olika kontexter. Studien visade att barnen hade nytta av att leka med dels åldersmatchade kamrater, som visserligen dominerade samtalen, och dels språkmatchade kamrater, där barnen med språkstörning själva tog fler initiativ till kommunikation. Den funktionella språkförmågan är viktig att utgå ifrån vid både identifiering och intervention av språk- och kommunikationssvårigheter, konstaterade Bruce (2007). Att utgå från naturliga samtal och professionella samtal där målet är att träna funktionell språkförmåga är gynnsamt, på grund av att själva samtalet är både problem och behandlingsform för barn med språkstörning.

5.4.2 Stöd

5.4.2.1 Stöd i undervisningen

Betydelsen av individanpassad språkinläring för elever med språkstörning, med stöd av logoped, har påvisats i två språkliga interventionsstudier i Storbritannien (McCartney, Ellis & Boyle, 2009). Elevernas förmåga att uttrycka sig utvecklades mer under interventionen jämfört med andra elevers, som fick undervisning i klassrummet av ordinarie personal. En viktig faktor kan även ha varit att klassrummet innebar en mer komplex och utmanande språklig miljö, vilket för vissa elever kan vara svår att anpassa sig till. Även Lundberg och Sterner (2006) menar att undervisning i helklass inte är optimalt för alla elever. Den effektiva

tiden för färdighetsträning blir för kort i en klassrumssituation vilken ofta innehåller fler störningsmoment och där man lättare kan hitta strategier för att undvika exempelvis läsning, om man tycker att det är tråkigt och svårt. En-till-en-undervisning innebär ofta en annan social och fysisk miljö, där eleven kan få omedelbar bekräftelse och återkoppling, och där tiden för inläring blir mer effektiv. Detta styrker Druid Glentow (2016), som tillägger att även lärarens observationer av elevens strategier vid skrivning och läsning underlättas. Vid arbete med exempelvis utveckling av ordförråd kan en mindre grupp vara en fördel, men Druid Glentow (2016) betonar att det kan vara förödande för självkänslan för en elev att jämföra sig med andra elever i gruppen och uppleva att man är "sämst i gruppen" även i denna konstellation. Lundberg och Sterner (2006) menar även att vi måste vara medvetna om risken av att förstärka beroendet av vuxenbekräftelse och stöd, men tillägger att genom att bygga upp förtroendefulla och respektfulla relationer kan nya vägar för utveckling skapas.

5.4.2.2 Omgivningens bemötande och stöd

Att bli bemött med respekt för sina svårigheter, i miljöer där svårigheterna accepteras och stöd ges av trygga vuxna, är av största betydelse för en person med språkstörning. Blom och Sjöberg (2000) beskriver, efter att ha intervjuat föräldrar till barn och ungdomar med språkstörning, hur livssituationen har påverkats av svårigheterna, vilket stöd man fått från samhället och hur man har fått kämpa för sina barns rättigheter. Även Sjöberg (2007), som har intervjuat ett antal elever med språkstörning och deras föräldrar, menar att det viktigaste för att det ska bli bra i skolan för dessa elever är att de möts med förståelse och respekt, av pedagoger som ser att alla barn är olika och behöver olika stöd i skolan. De intervjuade barnen berättade om många positiva erfarenheter, vilket till stor del kunde kopplas till stöd och engagemang från människorna runt omkring.

En enkätundersökning genomfördes under 2015 för att uppmärksamma och förbättra situationen för personer med språkstörning och deras familjer. Detta resulterade i rapporten *Språkstörning – en okänd och missförstådd funktionsnedsättning* (Riksförbundet Attention, 2015), som även denna visar på bland annat behov av tidigare insatser, föräldrastöd, ökad kunskap och bättre hjälp och stöd i skolan. Barnombudsmannen (2016) kom fram till liknande resultat genom att samla in berättelser från 97 barn och ungdomar med olika funktionsnedsättningar. Resultatet visade att genomgripande förändringar krävs, när det gäller attityder, kunskap och lagstiftning, för att möta upp Barnkonventionens intentioner. För de intervjuade innebär respekt att få vara delaktig, mötas av höga förväntningar och att bli bemött som en individ, utan någon form av kränkningar.

Samarbetet mellan hem och skola har stor betydelse för eleverna och deras skolresultat. En förutsättning för samarbete/samverkan är en förtroendefull relation med god kommunikation, och att föräldrarna känner tillit till skolan (Skolverket, 2014). Resultatet av en enkätundersökning (Högdin, 2006) visade på ett samband mellan elevers upplevelser av föräldrarnas engagemang i skolan och elevernas eget engagemang. Elever som ansåg att deras föräldrar var engagerade i skolarbetet uppgav i högre utsträckning att de själva var engagerade i detta. Även Skolverket (2009) visar på föräldrarnas betydelse för elevernas skolresultat. Viktiga faktorer är föräldrarnas förväntningar på och ambitioner för sitt barn, och deras involvering i skolarbetet och kännedom om "skolans språk". Höga förväntningar på barnen kan vara outtalade men ändå uppfattas av alla i familjen. Det kan exempelvis handla om att föräldrarna anser att skolan är viktig (Skolverket, 2014).

Positiv stöttning är viktig för individen, vilket även visar sig i en undersökning från Norge, där ungdomar med funktionsnedsättningar (syn, hörsel och rörelsehinder) berättar om sina

upplevelser av utbildningstiden och övergången till arbetslivet (Høj Anvik, 2006). I undersökningen framkom att den stöttning ungdomarna exempelvis fick inför val av utbildning spelade en stor roll i hur de lyckades med att klara den utbildning de själva drömde om samt huruvida den utmynnade i ett fast arbete. De ungdomar som inte lyckades hitta en utbildning inom ett bristyrke samt inte klarade utbildningen fastnade i bidragsberoende, på praktikplatser eller i arbeten som relativt lätt kunde anpassas till deras funktionsnedsättning, vilket ledde till en lägre självkänsla.

Omgivningens stöd är på många sätt betydelsefullt för personer med olika svårigheter. I arbetet med att möjliggöra lärande och utveckling hos barn och elever med språkliga svårigheter är det viktigt att ha ett *möjlighetsperspektiv* istället för ett *bristperspektiv*. Syftet med att kartlägga och bedöma elevers språk och kunskap bör vara att hitta resurserna, det vill säga det som det går att bygga vidare på. För att möjliggöra utveckling, lärande och delaktighet behöver lärandemiljön innefatta en undervisning med tillgång till varierande och kompletterande kommunikationssätt (Bruce et al., 2016).

5.4.2.3 Stöd med relationer och kommunikation

Barn med språkstörning hamnar ofta i konflikt med andra barn. De kan ha svårigheter att förstå och att tolka omvärldens signaler, hävdar Horowitz (2005). Hon undersökte dels en grupp förskolepojkar som hade typisk språkutveckling och dels en grupp förskolepojkar med språkstörning. Hon såg då att pojkarna med språkstörning inte hade samma turordning i kommunikationen, särskilt i konflikter och att de oftare visade ett undvikande beteende genom att de aktivt lämnade rummet till exempel. De visade oftare ett betydligt mer aggressivt beteende som eskalerade, vilket ledde till att det var svårare att komma fram till försoning och en för deltagarna godtagbar lösning av konflikten. Horowitz (2005) visar på att barn med språkstörning inte bara behöver stöttning i sin språkutveckling utan även stöttning i sin förståelse av människors beteende, exempelvis stöttning i hur en konversation kan startas och underhållas samt stöd för att kunna stanna kvar och lösa mindre konflikter.

Svårigheter när det gäller språkets pragmatik kan innebära problem att förstå spelreglerna i klassrummets interaktion och turtagningen i samtal, menar även Bruce et al. (2016). Elever med dessa svårigheter har en ökad risk att hamna i utanförskap, konflikter och få problem med kommunikationen. Eleverna kan därför vara i behov av stöd för att det sociala samspelet ska fungera och vänskapsband ska kunna bestå. Skolans sociala miljö, till exempel på raster, i matsalen och på fritids, kan vara en lika stor språklig utmaning för dessa elever som lektionerna är. Även praktisk-estetiska ämnen kan vara språkligt utmanande eftersom möjligheterna att småprata ökar i exempelvis en slöjdsal, jämfört med under en lektion i SO som kanske är mer lärarstyrd och där samtalet mest handlar om ämnesinnehållet. Synliggörande av olika pragmatiska spelregler, exempelvis med hjälp av dramatisering, illustrationer eller sociala berättelser, kan leda till att sociala misslyckanden minskar (Bruce et al., 2016). Strukturerade aktiviteter med stöd av vuxna underlättar kommunikation och samverkan, och gör att skolan (men även raster och fritids) blir mer tillgänglig.

I en australiensisk studie redogör McCormack, McLeod, McAllister och Harrison (2010) för liknande resultat. Upplevelsen hos tretton förskolebarn, fyra till fem år gamla med lätt till grav språkstörning, av att leva med sin språkstörning och hur den påverkar kommunikationen med personer i omgivningen, utforskades. Även föräldrar, syskon och lärare intervjuades angående deras syn på hur kommunikationen dem emellan fungerade, för att jämföra med barnens upplevelser. Barnen beskrev en frustration över den andres deltagares oförmåga att lyssna ordentligt och svårigheter med att förstå vad barnet sa. Övriga samtalsdeltagare

upplevde en frustration över barnets svårigheter att tala tydligt och förståeligt. Med gemensamma ansträngningar genom upprepningar av det som sas, tillsammans med gester (kroppsspråk), lyckades oftast kommunikationen. Studien visar på att framgångsrik kommunikation bygger på deltagarnas ömsesidiga kommunikationsförmåga och att både talare och lyssnare upplever frustration om man inte förstår, vilket innebär att både personer i barnens omgivning samt barnen själva behöver hjälp med att hitta strategier för att förbättra sina kommunikationsförmågor.

5.5 Sammanfattning av litteraturgenomgång

Språkförmågan är komplex och kan delas in i olika delar, vilka bygger upp formen, innehållet och användningen av språket. Genom att erövra de olika delarna utvecklas språket allt mer och kan användas i samspel med andra. Språkstörning är ett övergripande namn på en diagnos som innebär svårigheter inom en eller flera språkliga delar. Svårigheterna kan vara fonologiska, grammatiska, semantiska och/eller pragmatiska, vilket i praktiken kan innebära svårigheter i att både förstå och att uttrycka sig. Beroende på omfattning och område kan språkstörningen benämnas på olika sätt. Vilka termer som ska användas har varit föremål för diskussioner, både inom Sverige och i den engelskspråkiga världen.

Enligt skollagen har varje elev rätt att få den ledning och stimulans som hen behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling (SFS 2010:800). En språkligt tillgänglig skolmiljö, som ökar möjligheten för alla elever att vara delaktiga i kommunikation, undervisning och olika sociala kontexter, kan innebära att man använder sig av olika varianter av bildstöd, mallar och digitala hjälpmedel (Bruce et al., 2016). Vikten av tidiga insatser (Riksförbundet Attention, 2015) och individanpassad undervisning för att träna den funktionella språkförmågan, exempelvis med stöd av logopedier, lyfts fram i forskning och undersökningar (McCartney et al., 2009; Bruce, 2007).

Samarbetet mellan hem och skola har stor betydelse för eleverna och deras skolresultat. Viktiga faktorer är föräldrarnas förväntningar på och ambitioner för sitt barn, och deras involvering i skolarbetet och kännedom om "skolans språk" (Skolverket, 2014).

Det är av största betydelse för en person med språkstörning att bli bemött med respekt, acceptans och stöd (Blom & Sjöberg, 2000; Sjöberg, 2007; Barnombudsmannen, 2016) i form av trygga vuxna, exempelvis föräldrar, lärare och andra som finns i personens närhet. Detta gäller både i yngre åldrar och när man är på väg in i arbetslivet eller till vidare utbildning (Høj Anvik, 2006).

6 Metod

I detta avsnitt redogör vi för de metodval vi har gjort i vår studie. Genomförandet kommer att beskrivas, och hur bearbetning och analys har gått till. Etiska forskningsaspekter, urval samt studiens tillförlitlighet och pålitlighet kommer att tas upp.

6.1 Kvalitativ forskning

En kvalitativ metod handlar enligt Larsson (2005) om att försöka gestalta något som framkommer i en undersökning genom att tolka resultaten som visar sig. Han visar på att det är viktigt att val av metod ska harmoniera med problemet som undersöks. Wallén (1996) menar på att en kvalitativ forskningsansats används för att försöka förstå innebörden i något som inte direkt är mätbart, vilket elevers upplevelse av sin funktionsnedsättning och skolgång inte är. Claesson (2008) skriver i en artikel att det är viktigt att vara medveten om att forskning med en livsvärldsansats inte innebär att man måste vara filosof utan att det är möjligt att utföra sin studie med stöd av fenomenologin.

I vårt fall har vi valt att undersöka elevers livsvärld och därmed valt livsvärldsfenomenologi som metod. Fokus är inriktat på hur elever med språkstörning själva upplever sitt dagliga liv. Vi vet ju inte i förväg hur de upplever sin skol- och livssituation, alltså olika perspektiv av deras livsvärld (Lyons & Roulstone, 2018). Detta är själva essensen i vår undersökning och Larsson (2005) pekar på att det är viktigt att analysen drivs av en helhetsbeskrivning av fenomenet som studeras. Essensen i det som upptäcks är dels det som vi ser direkt, det explicita, och även det implicita, det som inte syns och uttalas direkt, utan klarläggs först i analysen. Vi har använt oss av både samtal/intervjuer och observationer av skoldagen.

6.2 Forskaren

I sammanhanget är det viktigt att se att även forskaren har en livsvärld med sig in i forskningen, vilken flätas samman med undersökningsgruppens olika livsvärldar. Bengtsson (2013b) konstaterar att livsvärlden inte går att undkomma. Den följer oss alla och är en förutsättning för att kunna erfara och tolka de fenomen som undersökningen visar. Vår kropp har vi med oss och med den interagerar vi med våra informanter och allt annat runt omkring (Bengtsson, 2012). Våra egna erfarenheter finns med i den regionala världen (skolans värld) då vi arbetar som lärare och speciallärare på andra skolor, vilket gör att vi har förutfattade meningar och en förförståelse av skolans värld. Våra erfarenheter och upplevelser påverkar hur vi ser på vår livsvärld, vilket har vi med oss. När vi analyserar och tolkar våra intervjuer och observationer behöver vi vara medvetna om detta faktum. Våra erfarenheter som lärare och lärarperspektivet får vi försöka att bortse ifrån genom att ställa oss bredvid. Genom att bortse från oss själva och vårt egna medvetande kan vi se och höra vad eleverna berättar för oss. Husserl försökte förmedla detta som att "sätta parentes" runt den egna medvetenheten och allt som vi har med oss, för att kunna komma åt det rena medvetandet hos de elever som var med i undersökningen. "Detta innebär att vi måste granska våra egna förgivettaganden och vår egen förståelse, och vilka möten med barns perspektiv vi bidrar till eller hindrar" säger Johansson (2003, s.45) angående att försöka forska efter barnens (elevernas) livsvärld. Elevernas integritet måste beaktas extra noga då de är i maktunderläge gentemot den vuxna. Johansson poängterar att resultaten ska presenteras på ett respektfullt och varsamt sätt gentemot barnen i presentationen, beskrivningarna och i diskussionen av resultaten.

6.3 Urval

Urval av kan göras på flera sätt enligt Bryman (2015), t ex målstyrt, randomiserat eller som bekvämlighet. Målstyrt eller målinriktat urval betyder att undersökningsdeltagarna är utvalda för att de är relevanta för studiens forskningsfrågor, vilket är passande för en kvalitativ studie. Det innebär även att deltagarna inte är slumpmässigt utvalda. Randomiserat urval beskriver han som ett urval slumpmässigt uttaget ur en större grupp eller population. Bekvämlighetsurval definierar Bryman (2015) som “sådana personer som för tillfället råkar finnas tillgängliga för forskaren” (s. 194). Det kan vara så att de finns i den geografiska närheten av forskaren, men även tillgängliga vid den tidpunkten när undersökningen genomfördes.

I vår undersökning har vi använt oss av ett målstyrt bekvämlighetsurval av våra informanter. Målet med undersökningen var att finna elever med diagnosen språkstörning i åldern 10–16 år, för att ta reda på hur de upplever sin vardag, främst i skolan, och hur de ser på sin framtid. Vi undersökte om det fanns elever som uppfyllde ovan satta kriterier och som kunde tänka sig att delta i vår undersökning, genom att fråga speciallärare, specialpedagoger och lärare i vår närhet, och genom att skicka ut en förfrågan till kommuner i vårt närområde. Detta resulterade i att vi fick kontakt med fyra elever som var intresserade av att medverka i vår undersökning. Dessa fyra elever går i fyra olika skolor placerade i två olika kommuner i Västsverige.

Eleverna som deltog i studien går i år 8, år 6 och två går i år 5. Två av eleverna har ett annat modersmål som talas hemma, men är födda i Sverige och har gått i svensk förskola före skolstarten. Eftersom vi ansåg att elevernas kön inte var relevant i vår studie har vi valt att endast benämna eleverna som *elev* och *hen*. För att särskilja de olika eleverna har vi valt att kalla dem för elev A, B, C och D. De fyra eleverna har varierande språkliga svårigheter. Vi har valt bort att beskriva elevernas diagnoser/svårigheter närmare på grund av att vi inte ser att det har någon större relevans i denna studie, eftersom att det är *elevernas upplevelser av sin livsvärld* som är kärnan. Att undvika att beskriva elevernas svårigheter är ett sätt att skydda elevernas identitet ytterligare.

6.4 Genomförande

Studien har genomförts med hjälp av halvstrukturerade livsvärldsintervjuer och observationer av en skoldag.

6.4.1 Intervju

Halvstrukturerade livsvärldsintervjuer menar Kvale och Brinkmann (2014) har syftet att få beskrivningar av informanternas livsvärld så att innebörden av de fenomen som framkommer kan tolkas. I intervjun är det forskaren som inför ämnet och följer upp svaren som den intervjuade ger. De uppger vidare att intervjun sker i samtalsform, ett professionellt samtal, vilket leder till att kunskap byggs upp i interaktionen mellan intervjuaren och informanten (den som blir intervjuad, eleven i detta fallet). I samtalet är det intervjuarens uppgift att få informanten att beskriva sin livsvärld så bra som möjligt. De beskriver vidare att utifrån informanternas beskrivning av sin livsvärld görs en varsam tolkning ur vilken intressanta och oväntade fenomen kan framträda. I fortsättningen kommer informanten benämnas som eleven och intervjun kommer att nämnas som samtal då intervjun påminde mer om ett samtal, än fråga och svar vilket kännetecknar en intervju.

I samtalen med eleverna har vi utgått från ett antal frågor med teman och förslag till frågor som har varit vägledande (Kvale & Brinkmann, 2014; Bryman, 2015). Dessa frågor är sammanställda i en intervjuguide (se bilaga 2) vilken har använts som en vägledande guide med förslag på följdfrågor som vi ansåg relevanta för vår studie.

Ett bildstöd skapades för att kunna dels förtydliga det samtalsledaren frågade efter och dels för att hjälpa eleverna att svara om de hade svårt att hitta ord för att uttrycka sig. Bildstödet gjordes utifrån webbsidan bildstod.se. Detta bildstöd¹ bestod av skolbilder som exempelvis illustrerade skolämnen (matematik, svenska osv.), bilder på hjälpmedel och aktiviteter (dator, lyssna och läsa osv.) och känslor. Vid två av samtalen visades bildstödet för eleven bild för bild före samtalet. Därefter låg bilderna framför eleven under hela samtalet och användes för att förtydliga vilka ämnen frågorna handlade om. Någon gång påminde en bild om ett ämne som var viktigt för eleven vilket gjorde att hen återkom till ämnet och berättade mer. Vid två andra samtal fanns bildstödet med men bedömningen gjordes att det inte behövdes. Denna bedömning gjordes dels i samspråk med undervisande lärare men även utifrån den egna uppfattningen av hur elevens kommunikativa förmåga framstod före och under samtalet.

Samtalen spelades in, de varierade i längd, mellan 30-60 minuter, och transkriberades sedan, dvs skrevs ut i sin helhet. Utifrån syftet och våra forskningsfrågor placerades sedan textmaterialet in i en tabell under rubrikerna *Möjligheter*, *Begränsningar* och *Framtid*. Tabellerna gjorde vi för att kunna strukturera elevernas tankar och upplevelser kring deras livsvärld och för att förtydliga deras beskrivningar för oss själva. Sedan började arbetet med att se om det fanns några likheter och några skillnader i deras berättelser. Vad kunde vi hitta från våra samtal med eleverna som sorterade under de olika rubrikerna, fanns det något överraskande? Med hjälp av färgkodning kunde vi genomföra analysen på ett tydligare sätt (Bryman, 2015). Det som hittades färgkodades och samlades ihop i fem olika teman, i en ny tabell. Under det fortsatta arbetet med materialet strukturerades det delvis om och i slutändan var resultatet uppdelat under de tre rubrikerna *Inläring och strategier*, *Stöd* och *Framtid*.

Eftersom det är elevernas utsagor om deras erfarenheter och upplevelser i form av livsvärldsberättelser som vi vill fokusera på, har vi valt att lyfta fram elevcitats ur brödtexten i resultatdelen, som exempel på det som är tolkat. När vi presenterar citat från eleverna har vi gjort ett aktivt val att skriva med skriftspråk och har försökt att använda interpunktion för att förtydliga hur eleverna har framfört sina upplevelser och tankar. Det var ju elevernas egna tankar och upplevelser som vi ville titta på och inte exakt hur de uttryckte sig. Eleverna hade varierande svårigheter i sitt tal och sitt sätt att formulera sig. Tre punkter efter varandra (...) i citat från elever påvisar att eleven dröjer lite eller pausar innan hen fortsätter att berätta och /.../ betyder att en del av elevens och/eller intervjuarens utsagor tagits bort då detta inte tillför citatet någon mening som är betydelsefullt i sammanhanget. I de citat där vi som intervjuare förekommer benämns intervjuaren med bokstaven I.

6.4.2 Observation

I studien har vi valt att förutom intervjuer använda oss av observationer av en skoldag. Tanken med observationer var att dessa dels skulle vara en ingång till att lära känna eleverna som senare skulle intervjuas, dels att vi skulle kunna använda situationer vi sett i observationen när vi samtalade med eleverna, och även för att jämföra resultaten vi samlat

¹ Bildstöd är en resurs, skapad av DART kommunikations- och dataresurscenter för att underlätta kommunikation genom arvsfondsprojektet KomHIT. Mer information kan du hitta på www.komhit.se

från samtal och observationer. Att lära känna eleverna före samtalet innebär en möjlighet till att skapa relationer till eleverna vilket både Lilja (2013) och Fangen (2017) ser som viktigt för att eleverna ska våga prata om svåra aspekter på exempelvis sin språkstörning och situation i skolan. Att försöka fånga elevernas livsvärld i skolan är personligt och intimt. På grund av den korta tid som fanns till vårt förfogande för detta arbete fick vi välja bort att observera eleverna mer än en gång. Vidare diskuterar Fangen (2017) att observationer kan göras på flera sätt, dels genom att endast observera, stå vid sidan och försöka vara som en fluga på väggen, bara titta och lyssna med en distans till allt som händer och dels kan observationerna genomföras med fullt deltagande i allt som händer, genom att forskaren interagerar med eleverna i det som sker. I vår undersökning har vi pendlat mellan dessa olika roller. I vissa fall har vi haft rollen som flugan på väggen, i andra fall under observationerna har vi varit mer delaktiga i arbetet och interagerat med eleverna. Enligt författaren kan det benämnas som en rolloklarhet, där deltagarna kan bli förvirrade över forskarens roll, men diskuterar vidare att det kan leda till positiva eller negativa reaktioner. En positiv konsekvens kan vara att deltagarna ser en annan sida av forskaren. Genom elevinteraktionen blev vi delaktiga i arbetet och fick möjlighet att arbeta tillsammans vilket gynnade och förbättrade relationen till eleven.

Helt klart är att vi ändå under observationerna har påverkat både de elever vi avsåg att intervjua samt de grupper respektive elev ingick i vid observationstillfället, då vi normalt inte ingår i grupperna utan är okända personer. Den fysiskt kroppsliga påverkan i gruppen blir ett störningsmoment då allt inte som vanligt. Vi för med oss vår livsvärld med förförståelse av skolan som lärare och andra upplevelser som livet gett oss in i gruppen (Bengtsson & Berndtsson, 2015; Fangen, 2017). Förändras gruppen så förändras individerna eftersom de är sammanflätade med varandra.

Anteckningar fördes under och efter varje observationstillfälle. Observationerna skrevs ner med stöd av begreppen *kommunikation*, *stöd*, *relationer*, *samspel/delaktighet* och *inlärning*. Därefter strukturerades anteckningarna in i en tabell under rubrikerna *Möjligheter* och *Begränsningar*. Till sist färgkodades materialet inom dessa kategorier på samma sätt och med samma färger som vid samtalsanalysen, och delades upp i teman. Detta underlättade jämförelsen av vad som observerats med vad eleverna beskrev i samtalen.

6.5 Etiska överväganden

Det är nödvändigt att reflektera över etiska aspekter i forskning och att följa de regler, rekommendationer och riktlinjer som finns. Vetenskapsrådet (2017) visar på fyra viktiga aspekter som forskaren behöver beakta.

Informationskravet har tillgodosetts genom att föräldrar och elever först har fått en förfrågan av antingen forskarna själva eller av en specialpedagog i deras närhet, därefter har de fått ett informationsbrev. I informationsbrevet har undersökningens syfte och hur den ska göras presenterats. Information om att eleverna när som helst kan avbryta sin medverkan i undersökningen finns också med.

Samtyckeskravet har tillgodosetts genom att samtycke har inhämtats från föräldrar och elever, genom att föräldrarna fick skriva på ett medgivandeformulär som var infogat på informationsbladet (bilaga 1).

Konfidentialitetskravet har tillgodosetts genom att presentera eleverna som elev A, B, C och D. Vi har valt att inte beskriva skolorna och vi har valt att inte heller avslöja vilket kön

respektive elev har. Detta är för att skydda elevernas integritet så att de inte ska kunna identifieras. Själva undersökningens syfte har varit att försöka fånga elevers upplevelser av sina regionala livsvärldar, vilket kan vara känsligt särskilt för dessa elever som har svårigheter med kommunikation.

Nyttjandekravet innebär för denna undersökning att informationen som är insamlad endast kommer att användas till vår uppsats. Materialet kommer ej att lämnas vidare eller användas i andra syften. Allt insamlat material förvaras på ett säkert sätt så att obehöriga ej kommer åt materialet (Stukát, 2011; Vetenskapsrådet, 2017).

Vi har noga reflektera kring vår egen delaktighet i samtal och grupper och den påverkan det kan innebära, då vi har våra egna livsvärldar med oss in vilket ger en ytterligare påverkan på situationer och samtal, vilket redovisas under forskaren, avsnitt 6.2.

Begreppet *validitet* är ett mått på om undersökningen som görs mäter det som sägs ska mätas och används främst i kvantitativa undersökningar (Bryman, 2015). Alternativa begrepp som föreslås användas för att bedöma kvalitativa undersökningar (Bryman, 2015) är *tillförlitlighet*, *giltighet* och *äkthet*. En undersökning som görs utifrån syftet att skriva en magisteruppsats har en begränsad tid att tillgå och därav kan bara ett litet antal informanter användas. Studien hade varit svår att göra utifrån en kvantitativ undersökning då tankar och upplevelser är svåra att fånga i en enkät och eftersom det handlar om elever som är språkligt sårbara.

Reliabilitet kan enligt Bryman (2015) jämföras med begreppet *pålitlighet*. För att kunna skapa ett tillförlitligt resultat som skulle kunna utföras av annan forskare måste hela forskningsprocessen redogöras för fullständigt. Då det inte är möjligt att vara fullständigt objektiv i kvalitativ forskning får forskaren försöka skriva fram att hen har försökt låta bli att medvetet påverka undersökningen utifrån sina personliga värderingar.

För att öka undersökningens tillförlitlighet har vi valt att använda oss av *triangulering* vilket betyder att mer än en metod har använts för att samla in information till undersökningen (Bryman, 2015). I detta fall har både samtal och observationer använts för att få mer information och för att ha möjlighet att se om det fanns fenomen, uttalade av eleverna i intervjuerna, även kunde ses vid observationerna.

7 Resultat

Här följer en presentation av studiens resultat. Resultatet inleds med beskrivningar av intervjuerna med de fyra eleverna. Materialet från intervjuerna är sorterade utifrån forskningsfrågorna och har rubrikerna *Möjligheter*, *Begränsningar* och *Framtid*. Denna del innehåller tydliggörande elevcitat. Därefter följer beskrivningar av observationerna, sorterade utifrån rubrikerna *Möjligheter* och *Begränsningar*. I slutet av resultatdelen sammanfattas intervjuer och observationer gemensamt, och innehållet delas upp i tre områden som tydligt framkommit i materialet.

7.1 Intervjuer

Nedan beskrivs det som framkommit under intervjuerna med de fyra eleverna. Detta följs av en kort sammanfattning.

7.1.1 Möjligheter

7.1.1.1 Elev A

Elev A går i år 5 i en åldersblandad klass. A har en positiv syn på lärande och berättar att hen vill studera och lära sig saker. Det finns många fördelar med att ha språkliga svårigheter, menar A, som förklarar med stor inlevelse att det är bra att man inte kan allting, för då har man ju massor av saker kvar att lära sig. Läsningen går allt bättre och hen får hjälp av lärarna för att kunna förstå och lära sig mer. A beskriver hur hen har tagit till sig en strategi för att få bättre flyt i läsningen och bättre läsförståelse, genom att läsa långsammare. Eleven berättar också att hen tycker om att arbeta med ett datorprogram hos läspedagogen.

A - Fröken säger att jag ska läsa långsamt, annars känns det som om bokstäverna är på tivoli och åker bergodalbana och hit och dit... så då är det mycket lättare om jag läser långsamt för då står de still och det blir mycket lättare att läsa.

I - Vad finns det som är roligt i skolan?

A - Jag tycker det är roligast att vara med läspedagogen, du vet L...och jag tycker också det är roligt med ALLA ämnen! Liite svårt med engelskan och SO:n men...alla ämnen är roliga.

I - Jag vet ju inte vem L är, jag har aldrig träffat henne. Läspedagog? Vad gör du hos L?

A - Jag har ju en dator, och alla andra, men jag brukar varenda gång gå upp till L:s lilla hörna... och skriva in en kod som gör att jag kommer in på Lexia Provia, och där får jag lära mig hur man stavar, hur man förstår texten, vad som kan vara fel, vad som kan vara rätt, hur man skriver...

När A skriver brukar hen fråga läraren om stavningen är viktig och oftast svarar läraren nej. Om läraren vill att stavningen ska vara korrekt har A "knep" för att försöka komma ihåg stavningsregler. I matematiken har hen hittat en strategi för att kunna koncentrera sig bättre, genom att skapa en "tunnel" framför sig. Den hjälper hen att fokusera och gör det enklare att räkna. Att matematik är roligt gör det lättare att ha kvar tunneln.

A - Det här kom jag på på min förra skola: jag ska ha en tunnel (visar med händerna framåt), visst det kommer lite ljud där men jag ska inte bry mig, och det är samma sak på andra sidan och framåt och bakåt... jag ska fokusera på mitt och jobba och det är enkelt med matten.

Möjligheten att få lyssna på en text gör att A lättare kan förstå och komma ihåg. A menar att det går bättre att lära sig med hjälp av ord än av bilder. När lärare kan berätta med inlevelse och fantasi kring till exempel en matematikuppgift blir det lättare att förstå och komma ihåg. A vill lära sig på ett roligt sätt och förklarade att en lärare inte bara ska säga att man ska öva, och läraren ska inte bara läsa ur boken. Elev A vill ha lugnt omkring sig när hen arbetar i skolan för att orka koncentrera och lära sig. A berättar att det är bra att sitta och arbeta enskilt med en lärare eller en speciell kompis för att få stöd.

A beskriver att hen har mycket hjälp och stöttning av föräldrarna. De hjälps åt med träning inför läxförhör och prov, genom att använda olika strategier och exempelvis hitta på ramsor för att komma ihåg i vilken ordning olika tidsåldrar inträffar. Frimärkssamlandet, ett intresse som delas med pappa, kan också innebära tillfällen till att lära sig saker, eftersom motiven innehåller historiska händelser och intressanta företeelser. Genom att studera motiven får man nya kunskaper.

I - Har du någon bra hjälp för att det ska gå lättare med läxorna?

A - Ja, min pappa eller min mamma brukar hjälpa mig...med hur det funkar och så.

I - Hjälper de dig på ett "bra" sätt?

A - Ja, de hjälper mig på ett bra sätt, särskilt pappa för han lär mig på ett speciellt sätt.

Han lär mig typ...han berättar hur han lärde sig själv, när han gick i min klass, och sen lär han så som han lärde sig, till mig.

Eleven berättar att det finns mycket att sysselsätta sig med på rasterna och ger exempel som skridskoåkning, king-spel och linbanan. Vilken aktivitet det blir bestämmer hen tillsammans med sina två kompisar. A beskriver även hur hen väljer att gå ifrån om den aktivitet som de andra kompisarna gör inte är rolig och letar efter något annat att göra. På fritiden spelar eleven trummor, samlar frimärken tillsammans med pappa och simtränar. A berättar att hen inte märker av sina språkliga svårigheter i särskilt stor utsträckning utanför skoltid.

7.1.1.2 Elev B

Elev B går i år 6. B trivs i skolan och hen tycker om att lära sig nya saker som matematik, musik, idrott och NO, till exempel att lära sig om växter. B älskar att läsa böcker, exempelvis Pax och LasseMajas detektivbyrå. Böckerna är spännande, lätta att förstå och gör så att man vill läsa vidare. Det är lätt att räkna matematik, framför allt addition, uppställning och lite av multiplikationstabellerna. B berättar att hen tycker om att springa, hoppa och att spela fotboll.

För att kunna få bästa möjligheter till inläring vill B att det ska vara lugnt i klassrummet och att alla elever ska respektera lärarna. B anser att lärarna ska säga det viktigaste och det ska finnas möjligheter till att pausa ibland för att man inte ska bli för trött. Det är bra om man först kan försöka själv, sedan fråga en kompis eller läraren, om det behövs.

I - Har du några tips på hur man kan göra för att lära sig så bra som möjligt? Hur ska man jobba?

B - Ja, alltså, man kan försöka göra det man kan, sen kan man be någon vuxen om hjälp. Fröken hjälpte mig lite... så att man kan få lite stöd... att det finns en lärare som kan stå lite bredvid dig och sen kan hjälpa andra så man får fundera lite.

I - Är det bra att fröken finns i närheten?

B - Ja, för då får man svaret så... och man kan be en kompis och så, de finns också och de kanske kan... så man kan försöka fråga lite om hjälp.

B upplever att det är lättare att lära sig om man får se på film, exempelvis en engelsk film med svensk text. Hen beskriver vidare att grupprummet är bra att arbeta i för att få lugn och ro, så att det blir lättare att tänka och kunna arbeta. B berättar att hen upplever att det var svårare att skriva förut men att det nu har blivit lättare, vilket B menar beror på att hen läser mer böcker och för att datorer används i större utsträckning nu.

I - Om du får välja sätt att skriva, med penna eller på datorn - vilket är enklast för dig?

B - Det är nog datorn...för ibland när jag skriver då kan jag ha lite för bråttom säger mormor, det blir som en annorlunda skrivstil kan man säga.

B får stöd i matematik i en liten grupp vid ett tillfälle i veckan, och även stöd i engelska i en liten grupp för att träna på exempelvis uttal. Anpassade läromedel används till viss del. Eleven berättar att hen kan få enskilda instruktioner av läraren, samt lite lättare, anpassade uppgifter. Detta tycker B är positivt. Elev B upplever att hen får arbeta i sitt eget tempo och inte måste tänka att hen ska kunna allting. Eleven berättar att läraren skickar hem information till föräldrar om prov och aktuella arbetsområden och att B:s föräldrar arbetar om materialet så att det blir mer lättillgängligt.

B - ...men ibland när vi kanske får en bok med en massa sidor...som man ska läsa typ allting i inför ett prov...då har mamma hjälpt mig att göra det lite bättre. Fröken skickar ju ut sådana här lappar med vad vi ska kunna på provet...och då letar mamma efter den informationen som det är bra att veta om, och så skriver hon ner det...och skriver på ett annorlunda sätt. Det är lättare när det inte är en massa text.

B har två kompisar i klassen och två i år 4. På rasterna har de det bra och brukar hitta på olika aktiviteter att göra, exempelvis att gunga och snurra. På fritiden tränar B fotboll, vilket de flesta medlemmarna i hans familj också gör.

Även om det känns hopplöst ibland försöker elev B fokusera på det positiva.

B - Man är duktig på olika saker... man måste inte kunna allting, man får försöka strunta i det... det står inget krav om att när man är vuxen måste man kunna allting.

7.1.1.3 Elev C

Elev C går i år 5 och tycker att skolan är ganska bra och att hen känner sig trygg och lyssnad på. C utstrålar en vilja att vara i skolan och lära sig. C berättar att det går bra att läsa och skriva och att det är lätt att säga till när hen inte förstår. Lektionerna blir tydliga för att lärarna skriver på tavlan vad innehållet är och i vilken ordning de ska göra uppgifterna. Detta avlastar elevernas minne då det är lätt att titta på tavlan och se vad just hen ska göra härnäst. C fortsätter med att berätta att filmer och bildstöd på whiteboard eller smartboard underlättar förståelsen av ny kunskap.

I - Hur lär du dig bäst?

C - Jag tror när det är när vi typ så här kollar på bilder eller typ så här film och när det står eller skriver på tavlan och förklarar bra...det är typ lättast liksom...ja, vad gjorde de förr i tiden och sånt...och så är det ganska enkelt när lärare X har bilder fram på whiteboarden och förklarar det här och det här hände och sånt... så jag tror faktiskt att det är enklare med bilder på whiteboarden.

Eleven berättar att det var lättare att lära sig och vara med och diskutera när de pratade om islam, som eleven har förförståelse av. Då upplevde C att hen kunde bidra till diskussionen

med sina kunskaper. Eleven uttryckte även att det gör skillnad när olika lärare talar olika snabbt vid genomgångar, vilket påverkar hur hen uppfattar eller förstår vad som ska göras eller inte. Hen beskrev detta som att det underlättar om läraren talar sakta, inte stressar.

C - Lärare X, hur ska jag säga det, hen pratar lite saktare... och jag vet inte men hen stressar inte när hen pratar utan hen stoppar efter typ fem sekunder för att alla ska hinna med och så fortsätter hen.../.../lärare Z är ju en sån person som är lugn och hänger verkligen med när hen berättar klart det som vi ska göra, det här och det här ska göras och sedan gå till nästa av det som man vet vad som ska göras och sånt...

När det är högläsning av faktaböcker upplever C att det underlättar om hen har texten så att hen kan läsa i den samtidigt som hen lyssnar. C får hjälp av specialläraren på skolan inför prov och med matematikstrategier och tycker det är bra.

C - Då jobbar vi liksom på hur man kan tänka...typ så här typ trettiofyra gånger sextio och sånt, då ger hon mig lite tips och sånt och förklarar att så här kan du tänka och så blir det svaret och då kan du tänka så här också...så det är ganska enkelt att gå till henne/.../ju mer jag är hos henne så ju bättre jag kanske kan bli på matte.

C beskriver att hen får hjälp med läxor hemma av storasyskon och pappa, om de har tid och möjlighet. På raster och i idrotten har C en kompis att vara med, de brukar gunga, prata och chilla. Vill de så finns det organiserade rastaktiviteter som de kan välja att vara med på. På fritiden brukar C titta på film och hjälpa sin mamma.

7.1.1.4 Elev D

Elev D går i år 8 i en vanlig klass, har en positiv attityd till sig själv och skolan och till att lära sig inför framtiden. Hen har tidigare gått i en kommunikationsklass under sex år där eleven beskriver att de arbetade med bildstöd och bildsekvenser för att bygga upp språket genom ett ökat ordförråd, men även pragmatik och grammatik för att bygga upp ett funktionellt språk som eleven kan använda i kommunikation (att både kunna prata och förstå).

D - Vi hade såna där bilder...och satte ihop kommer jag ihåg...en och ett och sånt/.../vi hade alltså...ibland läser vi olika grejer och det var sådana här bilder och det stod och vi hade såna bilder, stora bilder lägga dem som berättelse, det gjorde vi mycket/.../prata och sånt...

Eleven berättar att hen anser att det går lättare att lära genom att se spännande filmer och beskriver senare att de oftast får se film på SO lektionerna.

I - Hur tycker du att du lär dig bäst, på vilket sätt?

D - filmer, såna där spännande filmer/.../då lär mig mest, då tycker jag att det är mest intressant...

I - När du får både bild och ljud?

D - Det är lite lättare, det är mest spännande filmer, jag tycker att det är lättare så...

D berättar att hen tittar på hur andra elever gör när hen inte har uppfattat instruktioner. Efter skolan behöver D vila, genom att titta på film eller spela tv-spel, innan det är dags att åka och träna. D har ett stort idrottsintresse och tränar både fotboll och handboll.

D träffar en speciallärare några timmar i veckan. På skolan finns en läxhjälp vilket D utnyttjar utöver den stöttning hen får av sina föräldrar. D berättar att hen har många kompisar att vara

med på rasterna och de har flera aktiviteter som de kan välja mellan, som exempelvis att prata, spela pingis, gå till cafeterian eller gå för att handla godis.

7.1.2 Begränsningar

7.1.2.1 Elev A

Elev A märkte av sina svårigheter när hen började skolan och berättar att hen kände sig som en femåring som läste hackigt. Läsningen är fortfarande lite hackig, även om den är bättre, och stavning är också svårt. A beskriver att när det är pratigt och rörigt i klassrummet är det svårt att koncentrera sig, komma ihåg och förstå. Det känns då som att informationen försvinner ur huvudet. Att arbeta tillsammans med en kompis i ett grupprum kan fungera bra ibland men det händer också att de istället tappar fokus från arbetsuppgiften.

A - Det är bra att sitta med N, hen pratar inte mycket... hen hjälper om det är svårt. Ibland pratar vi stället för att jobba... därför är det svårt att jobba med någon så jag tänker att jag jobbar själv med en fröken.

Tunnelstrategin som eleven använder på matematiklektionerna fungerar inte i andra ämnen som till exempel i NO. Hen tappar då lättare fokus och tittar på annat.

A - Men när jag jobbar med NO:n då är det typ som att tunneln går så här (visar utåt sidorna med händerna), då kommer en massa uppmärksamhet... till exempel att jag ska klistra saker för då måste jag ju se limmet och då vrider jag mig och då är det nånting där som händer...

Det är arbetsamt att läsa, skriva och förstå i främst SO och NO, och hen behöver plugga mycket. Eleven berättar att det är lite svårt att uttala och förstå engelsk text. Hen konstaterar även att klockan och vissa tal i matematiken är svåra. När läraren inte kan berätta eller hjälpa på ett intresseväckande sätt blir det svårt att ta in och komma ihåg informationen enligt eleven. Att lyssna på musik på lektioner är inte bra för A, då texten i musiken distraherar så hen tappar fokus. Inte heller hörselkåpor fungerar eftersom ljud hörs igenom dem.

Elev A uttrycker en viss oro över att inte få vara med på rasterna, om de två bästa kompisarna är sjuka och hen istället frågar andra klasskompisar. A beskriver sig själv som lite blyg, men menar att hen har blivit modigare när det gäller att våga fråga om hen får vara med.

7.1.2.2 Elev B

B kom i klass 5 underfund med att det var svårt med engelska. De skulle då lära sig många nya och svåra ord, och det blev svårt att förstå vad som menades. Eleven beskriver hur hen märkte att nivån hade höjts. Även engelskt uttal upplevs som svårt. Elev B berättar att det också var i klass 5 som hen förstod att skrivning var svårt. Hen hade i klass 4 en annan lärare som sa att B skrev jättebra, så hen trodde att hen skrev perfekt. I klass 5 sa läraren att elevens skrivning inte var helt bra och detta upplevde eleven som att "en tråd klipptes av för jag förstod ingenting". Elev B menar dock att det har gått bra eftersom hen fick upp intresset för att läsa böcker, vilket har gynnat även skrivandet. Hen konstaterar att det är svårt att skriva läsligt och komma på hur hen ska formulera sig. B känner att hen behöver ha stöd när hen ska skriva. Eleven berättar att svårigheter som man har kan göra att man känner sig hopplös:

B - Man kan känna sig lite hopplös... jag tänker som ett stapeldiagram, det kan kännas som att man är på en jättelåg nivå medan andra stiger som värsta taket!

Långa muntliga genomgångar, få pauser och stillasittande är tröttsamt och gör att koncentrationen försvinner och man börjar tänka på annat, berättar B. Det innebär att man glömmer bort informationen.

I - Är det något annat som är svårt?

B - Ja, SO och så.

I - Vad är det som är svårt i SO?

B - ja...det är en massa saker...och sen tycker jag det är lite tråkigt för man pratar lite väl...och då blir man lite så här trött...man måste sitta och lyssna mycket.

B - Man blir lite trött...man bara lyssnar och sen...man vaknar till...vad pratar vi om nu igen!...
Man glömmer lite bort var man var...

Elev B berättar att svårigheterna ibland kan påverka även på fritiden. På fotbollsträningen blir det ibland förändringar, beroende på att reglerna ändras när man blir äldre, och B beskriver en känsla av osäkerhet i att inte alltid veta vad man ska göra och vad som förväntas.

Eleven berättar hur det kan kännas när man tycker något är svårt och att det blir som en klump i magen när man är orolig och inte har någon aning. Denna känsla kan uppstå när man skriver och märker att alla andra har skrivit på ett annorlunda sätt. Då är det viktigt att man kan prata med sina föräldrar och få stöd av dem. Kanske kan föräldrarna prata med läraren om hur man känner det och hjälpa till att lösa det. Stöd från föräldrarna behövs också när det är många sidor med text som ska läsas in till ett prov, eftersom eleven då upplever stress.

7.1.2.3 Elev C

Elev C berättar att det var i fyran som hen fick reda på att hen hade en språkstörning och därmed svårt med språket och att det inte bara berodde på att hen hade svårigheter i skolan.

Ämnen som C beskriver som svåra var engelska, matematik och NO. Hen berättar att det är svårt att räkna i huvudet, så C använder sig av fingrarna att räkna med. När klassen gjorde gemensamma huvudräkningsövningar med miniwhiteboards upplevde eleven att hen blev klar sist av alla (C använde sig av fingerräkningen, vilket är en tidsödande strategi).

C - Alltså matten är ju ganska så där utmaning för mig, när vi ska typ sitta med whiteboardarna och ...vad ska jag säga...räkna ut och sen ta upp saker, det är typ alltid jag som tar upp sist och liksom sitter och räknar vad blir det, vad blir det och så får jag till det men det är just det som är utmaningen för mig.

C uppger att engelska är svårt. Att tala, läsa och förstå är besvärligt på engelska och svårast är uttalet och oroar sig för hur de andra eleverna uppfattar C. Elev C berättar att NO är svårt, och att hen ofta inte förstår vad lektionerna handlar om men upplevde att alla andra eleverna förstod utan problem.

C - Hur ska jag förklara, när vi typ pratar om såna här sladdar till hur det var...så här hur det var förr i tiden om det var så här elektricitet och hur det var, då hänger jag ganska inte med... jag vet inte men då går jag lite vilse då...men läraren pratar lite för snabbt och då hänger jag inte med, de andra hänger med jättebra, det ser jag ju, men just jag har lite problem med det...att jag inte hänger med...

Elev C beskriver att det är särskilt svårt att lära sig nya, svåra ord. Det tar lång tid att få ord och begrepp att fastna i huvudet och att dessa behöver bearbetas många gånger på olika sätt med nya ord och begrepp många gånger och på flera olika sätt för att göra dem till sina.

C- Till exempel om man ska ha ett annat ord för hemligheter eller ett annat ord för det...då är det ganska svårt att...hur ska jag säga, när jag får svar på det kan jag inte sätta in det i huvudet liksom så, för det kommer in hit och det kommer ut dit (eleven pekar på först ena örat och sedan på det andra under tiden hen pratar)... och då glömmer jag lätt bort det och sen måste jag fråga typ tio gånger vad det var nu igen...

7.1.2.4 Elev D

Elev D berättar att hen fick reda på att hen hade en språkstörning när hen var liten eftersom eleven inte pratade så bra. Sedan fick D flytta från skolan hen gick på för att börja i en kommunikationsklass på en annan skola. D berättar att hen har svårigheter även i dag att kunna tala korrekt.

D - Ibland kan jag säga fel och så men jag bara pratar på...jag skäms inte.../.../jag tänker inte, jag bara pratar på och så /.../ det kan ju bli något fel eller någonting...

Elev D beskriver att det är svårt att lyssna och hänga med när läraren pratar länge, det tröttar ut och hen börjar gäspa. Även muntliga instruktioner i fotboll och handboll kan vara svåra om de inte kompletteras med ett visuellt moment.

D - Svårt att lyssna och hänga med och så, då kan jag bli lite sådär trött och då kan jag gäspa mycket.../fotbollen är lite svårt att jag fattar, så...jag förstår ingenting så...ibland så...

I - är de lite snabba när de pratar (på fotbollsträningen) och att de skulle behöva visa hur ni ska göra?

D - de visar och få förstår jag och så...

Ämnen som D upplever som svåra är NO, matematik och engelska, men även att mäta (längd, volym och massa) i hemkunskap och slöjd beskriver hen som svårt. Att hitta på ett motiv att rita eller måla är svårt, berättar eleven, samt att skriva berättelser när D själv ska hitta på innehållet i berättelsen. Eleven beskriver att det är arbetsamt att skriva för hand men lättare att skriva på datorn.

D - Det blir ju lite lättare att skriva på datorn för man skriver vidare.../.../ för hand är det ju jag får kolla ofta upp vad jag skriver, kanske kolla en mening eller ett ord...kolla nästa och nästa...

7.1.3 Framtid

7.1.3.1 Elev A

Elev A har tydliga framtidsdrömmar och en positiv inställning till livet:

A - Jag vill studera och lära mig saker så att när jag blir större så kan jag göra vad som helst... jag kan jobba med vad som helst!

A har en dröm om att i framtiden bli simmare, trummis och frimärkssamlare, men tror att det kan bli lite svårt för det är mycket som man behöver plugga in. Som trummis i ett band måste man kunna räkna ut hur mycket bussen kostar, och även konsertlokalen. En simmare behöver

vara duktig på klockan och veta vilken tid hen ska åka, med vilken buss och när bussen är framme. A berättar att frimärkssamlande är lärorikt och att hens pappa har sagt att man kan lära sig någonting av vartenda frimärke. Genom att studera motivet kan man lära sig exempelvis årtal och historiska händelser.

För att nå sina drömmar berättar A att hen behöver hjälp med några skolämnena, till exempel matematik och engelska.

I - Behöver du någon hjälp för att nå dina drömmar?

A - Ja... med matten och lite engelska... så jag kan prata engelska på konsert i New York. Lite NO, då vet jag lite mer om havet, som vi läser om nu, det behöver jag inte hjälp med för mina drömmar men det kan vara bra att veta. Och SO så jag vet var jag ska vara nästan.

7.1.3.2 Elev B

Elev B uttrycker en oro inför höstens byte av lärare och skola, eftersom hen tycker så mycket om sin nuvarande skola och den känns som ett hem. B vet att man i klass 7 får ta större ansvar, och berättar att hen känner sig lite hopplös ibland. Tidigare var B nervös men efter att ha hört några kommentarer från andra elever, om att det är bra på den nya skolan, så upplever B det som lättare att se förändringarna som något positivt. Oron inför höstens skol- och lärarbyte försöker B avdramatisera genom att tänka att "detta kan bli ett nytt kapitel".

Elev B beskriver att det är viktigt att studera och sköta sig för annars kan det börja gå dåligt i skolan. B har många funderingar inför sin framtid och berättar att man kan vara nervös när man tänker på det.

B - Man kan vara nervös inför sin framtid, det är ju viktigt att kunna de viktigaste sakerna; räkningen, maten och så. Om man skaffar barn är det viktigt att man lär dem så att de får en bra utbildning./.../ Jag tänker: hur kommer det att gå? Kommer jag att få jobb eller inte? Jag har en massa frågor men som tur är, är det låååångt kvar.

Tidigare visste inte B vilket yrke hen ville ha som vuxen, men när de på en svenskalektion skulle skriva om detta hade läraren en idé: att B skulle kunna bli förskollärare. B menar att detta yrke vore passande eftersom hen tycker om barn och gillar att gå på äventyr och upptäcka nya saker, fantisera och sjunga. Dessutom är hen snäll, det tycker både läraren och kompiserna. För att kunna bli förskollärare måste man kunna mycket om naturen, så att man kan berätta viktiga saker. Man måste vara schysst, som ett stöd för barnen, och visa dem att fastän man till exempel har en sjukdom eller är annorlunda så kan man bli vad som helst ändå. Matematik anser B att man nog kan strunta i, som förskollärare. Elev B har en tydlig framtidsplan i flera steg, som hen beskriver noggrant:

B - Man kan säga att jag har gjort en liten plan över min framtid. Jag tänker att först ska jag växa och bli vuxen, och sen ska jag utbilda mig till förskollärare. Jag tycker om fotboll och hoppas jag kan bli fotbollsproffs, men alltså att bli fotbollsproffs det är jättesvårt, det kan ta flera år innan man blir uttagen. Så då tänker jag att istället för att stå och vänta...så måste jag tjäna in pengar till mat och räkningar...så då tänker jag, så länge utbildar jag mig till förskollärare...

Elevens plan är att när hen, efter kanske några år, får möjlighet att bli fotbollsproffs, så får hen ta en paus från arbetet på förskolan. När det sedan är uppehåll i fotbollsspelet planerar B att återgå till arbetet som förskollärare för att åter tjäna pengar.

7.1.3.3 Elev C

Elev C har en framtidsdröm om att få arbeta med smink och bröllopsklänningar. Hen tänker att det går att tjäna mycket pengar på detta så att hen kan hjälpa sina föräldrar när de blir gamla. Eleven vill kunna lära sig mer om att lägga makeup och sy kläder för att sedan få möjlighet att arbeta med att klä upp och lägga makeup på brudar.

C - Jag vill bli en sån här smink och sminka folk och bröllopsklänningar för där tjänar man pengar, mycket pengar på det.../.../ jobba med det för det första att det är kul och för det andra det är att man tjänar jättemycket pengar och ka ge till mina föräldrar när de blir gamla så de har lite råd i alla fall....

C funderar över något ett större syskon har sagt nämligen att man inte behöver gå i gymnasiet om man inte vill, men poängterar sedan att hen vill gå på gymnasiet för att lära sig mer. C uttrycker ett hopp, en framtidstro om att hen kan klara att studera på gymnasiet.

C - Hur ska jag säga mitt stora syskon går ju i nian och hen säger att man inte behöver gå i gymnasiet om man inte vill eller...

I - Neej, det behöver man egentligen inte...det finns inget som säger...

C - Och jaaa, jag vill ju kunna gå där för att lära mig mer och sånt och jag tror att...att det går och så...

7.1.3.4 Elev D

Elev D uttrycker en önskan om att bli proffs i fotboll eller handboll, helst i Barcelona för att tjäna mycket pengar, för då kan hen då dela med sig till föräldrarna som stöttar hens intressen till fullo idag. Samtidigt konstaterar hen att det gäller att försöka plugga och fortsätta att sporta då eleven tycker om det. D diskuterade om framtiden som fotbollsproffs, att det är svårt att bli proffs och att hen är osäker på vad hen ska studera och arbeta med i framtiden.

D - Spela fotboll, först i fotboll skulle jag vilja Barcelona för där tjänar man mycket pengar/.../mamma vill mest att jag ska satsa på fotboll...för där tjänar man några miljoner.../.../

I - Vilka önskemål har du för gymnasiet?

D - Försöka plugga/.../jag får se när jag kommer dit/.../ jag säger att jag får se...

7.1.4 Sammanfattning av intervjuerna

De fyra eleverna var alla positivt inställda till att bli intervjuade. De berättade gärna om sina tankar och upplevelser, framför allt när det gällde skolan men även fritiden. Eleverna beskrev vad de tyckte var lätt och roligt, men också vad som kunde vara svårt. Framförallt var det delar inom de "språktäta" ämnena, det vill säga skolämnen där det finns många specifika ämnesord som ska uttryckas på ett ämnesspecifikt sätt och där mycket information finns tätt packad utan förklarande, utredande bindeord och därmed ställer höga krav på den språkliga förmågan. Ämnen som svenska, SO, NO, engelska och även matematik, upplevde eleverna som svåra. Utifrån ett livsvärldsperspektiv behöver kunskaper, även svåra ämneskunskaper, införlivas i kroppen och integreras så att dessa erfarenheter ska kunna utnyttjas vidare, lärandet ska ge nya innehållsliga relationer till världen.

Eleverna beskrev tydligt hur de upplevde att de lärde sig bäst och lättast, vilket ofta var med stöd av olika hjälpmedel och multimodalt lärande. Under samtalen framkom det att alla elever fick stöd, antingen enskilt eller i mindre grupp, vid ett antal lektioner under skolveckan. Alla

elever pratade om detta stöd på ett positivt sätt, och visade att de uppskattade att ibland gå ifrån klassrummet för att istället arbeta enskilt eller i en mindre grupp, eftersom de upplevde att de då lärde sig mer. Även stöd av lärare i klassrummen upplevdes som viktigt av eleverna, exempelvis genom tät feedback. Eleverna berättade även under samtalen om sina föräldrar, som på olika sätt stöttar dem i skolarbetet. Föräldrarna hjälpte till med läxor och med att studera inför prov, exempelvis genom att påminna om att läxor skulle göras, plocka ut det viktigaste i textmaterialet, genom att hitta på ramsor för att komma ihåg saker eller genom att berätta för sitt barn att skolan är viktig. Ibland behöver eleverna hjälp och stöttning för att kunna vidga sin livsvärld genom att flytta deras egen horisont. Då fungerar lärare, speciallärare och föräldrar men även stödmaterial som hjälpmedel för eleverna och hjälper till att förskjuta gränserna för deras horisont i livsvärlden.

Tydliga genomgångar som inte tar så lång tid uppskattades av eleverna. Lärare som pratar länge gjorde det svårt för eleverna att behålla fokus, de uttryckte det exempelvis som att de börjar gäspa eller att "man plötsligt vaknar till" och funderar på vad det pratas om. Eleverna beskrev olika strategier som de använde för att kunna fokusera och lära sig, exempelvis att räkna på fingrarna eller att fokusera på arbetsuppgiften genom att skapa en "tunnel" framför sig. Utifrån ett livsvärldsperspektiv är strategier ett sätt, ett verktyg, för att kunna gripa sig an och erfara världen. Bra strategier blir en förlängning av kroppen och hjälp till eleverna när de ska lära in både teoretiska kunskaper och färdigheter. Både färdigheter och teoretisk kunskap införlivas i kroppen och påverkar elevens sätt att ta sig an och uppleva världen.

Det framgick under samtalen att alla fyra elever hade tydliga framtidsdrömmar och tankar kring exempelvis vilka yrken som de skulle vilja ha och hur de skulle nå sina mål. Eleverna uttryckte även viss oro och en del funderingar inför framtiden. De funderade exempelvis över nästa läsår och de förändringar som skulle ske, om de skulle klara av gymnasiet eller hur det skulle bli med arbete i framtiden. Framtidsdrömmar är en del av elevernas livsvärld idag och framtiden får utvisa om deras drömmar kommer att slå in och bli en del i deras livsvärld.

7.2 Observationer

Nedan beskrivs det som framkommit under observationerna av de fyra elevernas skoldag. I den första delen beskrivs det som kan ses som möjligheter och i den andra delen beskrivs det som kan tolkas som begränsningar. Detta följs av en kort sammanfattning av observationerna.

7.2.1 Möjligheter

7.2.1.1 Elev A

Under lärarens genomgång av dagen och information till klassen satt elev A tyst på sin plats och tittade ibland upp på läraren men oftast på de pennor som hen sorterade. A hade sin plats vid ett bord långt fram i klassrummet, nära läraren och smartboarden. Vid samma bord som A satt tre andra elever.

När matematiklektionen började tog eleverna fram sina matteböcker och de flesta kom igång med att arbeta direkt. Även elev A kom igång efter en stund, efter lite småprat med dem som satt närmast och plockande med material. Klassen var åldersblandad vilket bidrog till att olika matteböcker förekom. Eleverna arbetade enskilt men med lite småprat emellanåt. Elev A verkade inte störas av småpratet. Ibland pratade A lite med bordskompisen, möjligtvis för att be om hjälp. Under tiden gick läraren runt för att hjälpa eleverna. Vid några tillfällen räckte A upp handen och fick hjälp av läraren, varvid hen arbetade själv ytterligare en stund. Eleven

valde vid flera tillfällen att rita bilder för att lösa matematikuppgifterna i boken och berättade att det var en strategi som hen hade med sig från sin tidigare skola. A förklarade hur hen tänkte och räknade ut uppgifterna med hjälp av de ritade bilderna.

Under rasten gick A omkring med två kompisar. De pratade och förflyttade sig över skolgården under tiden, och såg ut att trivas tillsammans.

Vid intervjun visade eleven en mycket positiv inställning och en tro på sig själv och på sin framtid. Eleven berättade och förklarade gärna, använde citat och bilder för att förtydliga, och visade tips och ramsor som hen lärt sig.

7.2.1.2 Elev B

Elev B började dagen med att komma in i klassrummet, sätta sig och börja läsa i en bok, tills läraren startade upp lektionen. Elevens placering var längst bak i klassrummet mellan två kompisar, vilka enligt läraren var personer som B trivdes och fungerade väl tillsammans med. Läraren gick igenom dagens schema och gav även information om saker som skulle hända den kommande veckan. Ett skrivet schema fanns även på tavlan. Under den första delen av samlingen satt B och tittade fokuserat på läraren men efter ett tag verkade B tappa fokus.

Under tiden som eleverna arbetade enskilt med varierande uppgifter, vid en lektion i halvklass, gav läraren mycket stöd till elev B genom att finnas nära för att stötta och bekräfta, vilket elev B tog emot och verkade se som något positivt. Läraren berättade senare att hen just denna dag hade möjlighet att stötta i större utsträckning än vad som oftast resurserna medgav. Stödet från läraren bestod till stor del av hjälp med att förtydliga begrepp, ställa följdfrågor och bekräfta eleven, som arbetade med att svara på frågor till en bok som de läst. Genom att bland annat använda orden i lärarens frågor och använda dem för att formulera en egen mening som svar, kunde eleven lösa uppgifterna. En kompis som satt bredvid pratade vid några tillfällen med B, som svarade men sedan återigen fokuserade på sin arbetsuppgift.

Hemkunskapslektionen var i en liten grupp med 9 elever. Läraren gick igenom ett häfte om återvinning och sedan fick eleverna arbeta med att hitta svar i häftet. Elev B sökte stöd i sina kamrater genom att titta på hur de gjorde när de löste uppgifterna. När häftet gick igenom fick B svara på ett par av frågorna.

Under matematiklektionen spred sig eleverna ut i de olika tillgängliga lokalerna och arbetade i sina matematikböcker. Elev B hade ett läromedel som innehöll få problemlösningsuppgifter men fler rena uträkningar. Hen arbetade mycket fokuserat och självständigt med detta, och lät sig inte störas av att kompisarna i samma rum småpratade och fnissade. Eleven visade att hen använde fingrarna vid räkning ($9+2$, $7-5$), vilket verkade fungera relativt bra för B.

På rasten gungade eleven i en "kompisgunga" tillsammans med en av de klasskompisar hen beskrivit som en av sina bästa kompisar, och ett par yngre kompisar. Eleverna samarbetade för att få upp hög fart och skrattade tillsammans. Vid intervjun visade eleven en positiv inställning till sitt lärande, men uttryckte även många funderingar. Viljan att berätta och samtala var stor, och trots vissa språkliga svårigheter.

7.2.1.3 Elev C

Elev C går i en klass med 27 elever. Lektionerna började med en genomgång av lektionsinnehållet vilket även var nedskrivet på tavlan. Eleverna flyttade mellan olika

klassrum utifrån vilket ämne de skulle ha (lärarna arbetar som ämneslärare). Under högläsning av en skönlitterär bok hade läraren tagit fram bilder till boken för att förstärka och förklara innehåll i boken. Dessa bilder visades på smartboarden under läsningen. Lärarna gick särskilt till C för att kontrollera att hen hade uppfattat vad som skulle göras.

På slöjden cirkulerade läraren runt i rummet och kontrollerade om eleverna förstått vad de skulle göra och hur de skulle gå vidare i sina arbeten. Läraren visade ofta själv hur hen menade att eleverna skulle göra och gav relativt tät feedback till alla eleverna i gruppen. I målarrummet inspirerade eleverna varandra med olika idéer på olika motiv som de kunde pryda deras alster med.

Datorerna användes flitigt med Google Classroom som redskap. I Google Classroom var lektionerna för dagen förberedda och klara, den här dagen var det ett multiplikationstest (på tid) och en uppgift i svenska där läsförståelsen och läsförståelsen tränades genom att eleven skulle leta upp citat från en berättelse de redan läst och bearbetat tidigare.

Den här dagen gick rasterna åt till förflyttning till och från slöjdsalen så inga rastaktiviteter sågs. C valde att ta sällskap med observatören till och från slöjden. Men enligt C så brukade hen vara tillsammans med en särskild kompis i klassen på rasterna.

7.2.1.4 Elev D

Elev D hade ett skriftligt prov i SO dagen för observationen. D fick samma prov som alla andra elever i gruppen. Läraren gick till eleven flera gånger under provtiden och förklarade, redde ut och eleven fick en chans att komplettera sina svar muntligt.

Matematik hade D i en liten grupp om tio elever. Lektionen började med en genomgång med exempel som skrevs på tavlan, och flera elever var aktiva. D fångades inte upp av genomgången utan pratade med sin bänkkompis. Läraren cirkulerade sedan i klassrummet och satte sig vid D en längre stund för att stötta i det enskilda arbetet i matematikboken. Senare berättade läraren att gruppen hade ett lättare läromedel än de andra matematikgrupperna.

På idrotten som var elevens favoritämne tränade eleverna på olika redskap som de själva valde och lärarna gick runt och bedömde eleverna inför betygsättning. Elev D tog reda på hur hen skulle kunna förbättra sitt betyg genom att välja lite svårare övningar. En av lärarna engagerade sig mer i eleven genom att visa och förklara olika rörelser D hade svårt med. Eleven fick göra rörelser med stöttning för att kunna känna hur det ska kännas när rörelsen görs korrekt.

D hade kompisar runt omkring sig under rasterna, de pratade och skojade med varandra i korridorerna till, från och mellan lektionerna.

7.2.2 Begränsningar

7.2.2.1 Elev A

Under lärarens genomgång satt elev A tyst på sin plats, plockade med pennor och sorterade dem, och tittade sällan på läraren, vilket gjorde det svårt att avgöra om hen lyssnade och tog till sig av lärarens information eller inte.

När eleverna skulle börja arbeta enskilt i matematikboken tog det en stund för A att ta fram materialet och komma igång med arbetet. Eleven såg sig omkring, funderade över något,

plockade med saker och pratade tyst med kompisen bredvid. Efter ett tag började A arbeta. Eleven verkade inte bry sig om småpratet i klassrummet men vid något tillfälle blev ett par andra elever högljudda och då tittade A upp som om hen hade störts av detta.

Elev A verkade vara väldigt medveten om observatörens närvaro, och tittade ganska ofta upp från sin bok för att leta med blicken runt i klassrummet. Eleven hade tidigare uttryckt en stor förväntan inför besöket och intervjun.

7.2.2.2 Elev B

Under lärarens genomgång med information om dagen och om den kommande veckan upphörde elev B efter en stund att fokuserat titta på läraren och började istället fixa med håret. Om eleven fortfarande lyssnade och tog till sig informationen var svårt att veta. Under vissa delar av dagen var gruppen mer orolig och flera elever pratade rakt ut, vilket fick till följd att läraren fick lägga en del fokus på detta.

Elev B tog inte för sig i klassrummet i någon större utsträckning, vilket gjorde att hen inte aktivt bad om hjälp utan gärna avvaktade tills läraren kom till hen.

I matematiken arbetade elev B snabbt och självständigt. Läraren berättade senare att detta ibland kunde leda till många fel i boken, om eleven missförstått något men inte märkte det själv utan koncentrerat arbetade på. Elev B använde sig av strategin att räkna på fingrarna, vilket fungerade ganska bra för eleven.

På hemkunksleksjonen verkade B osäker när de skulle arbeta själva och hitta rätt svar utifrån det som läraren gått igenom. Hen bad inte om hjälp, utan valde att titta på vad och hur de andra gjorde, samtidigt som hen försökte göra likadant.

7.2.2.3 Elev C

C förstod inte uppgiften på svenskan efter högläsningen, de skulle skriva några meningar om hur de hade uppfattat slutet på boken och vad de tyckte om sättet som boken slutade på. Instruktionen av uppgiften gavs muntligt och skulle skrivas i ett dokument på Google Classroom. Till övervägande del var det enskilt arbete som skedde.

På slöjden började lektionen med en längre muntlig instruktion om hur knivar bör hanteras och hur du går tillväga när du ska tälja. Eleven såg inte ut att lyssna, detta var inte aktuellt för hen att göra än. C skulle först måla färdigt en låda och bestämma sig för vilka färger och mönster hen skulle måla på lådan.

Elev C använde sig av strategin att räkna på fingrarna fortfarande vilket visar att hen är osäker på matematiken vilket försvårar test på tid. Uppgiften att hitta lämpliga citat ur en för eleven känd text enskilt orsakade svårigheter för eleven.

Eleven uttryckte att hen har en kompis med vilken hen spenderade de flesta raster med. Lärarna uppgav att eleven tidigare har varit inblandad i många konflikter med klasskompisar genom missförstånd och olika tolkning av situationer (svårt med att tolka sociala situationer).

7.2.2.4 Elev D

SO provet skrev eleverna på papper för hand, vilket är mödosamt för elev D. På matematiken fångades inte D av genomgången utan pratade med sin bänkkompis istället.

På tekniken var eleven placerad i en stor grupp på tjugo elever. Under lektionen byggde eleverna ett hus i papp, de hade börjat med att rita en ritning skalenligt och därefter skulle de bygga huset skalenligt. Arbetet skedde enskilt och lektionen började med att de skulle plocka fram sitt material och fortsätta där de var. Elev D blev stående, plockade med sitt material och kom inte igång. Det blev tydligt att eleven hade svårt att veta vad hen skulle göra och att hen inte var säker på begreppet skala. Då observatören gick in och interagerade med eleven fick vi inte veta om läraren hade klivit in och arbetat eleven.

7.2.3 Sammanfattning av observationer

Under observationerna av de fyra eleverna och deras skolsituationer förekom lektioner med varierande skolämnen, gruppstorlekar, pedagogiskt upplägg och deltagande av eleverna. Vid längre genomgångar var upplevelsen att de observerade eleverna efter ett tag tappade fokus. Ibland användes bilder i undervisningen, exempelvis vid högläsning eller som lektionsstruktur/dagens schema på tavlan. Vid enskilt arbete i klassrummet gav ofta lärarna eleverna enskilda instruktioner och tät feedback. Eleverna i klasserna delades under skoldagen in i olika gruppkonstellationer, ibland utifrån elevernas behov av stöd och ibland på grund av vilket skolämne de hade, exempelvis utifrån antal platser i en slöjdsal. Eleverna använde sig av olika strategier såsom fingerräkning och att rita bilder av matematiska problem. I ett livsvärldsperspektiv påverkas eleverna av skolans regionala värld utifrån skolämnen, lokaler, lärare och gruppkonstellationer. Dessa faktorer sammanflätas med eleverna, påverkar deras förutsättningar för att lära sig och att införliva kunskaperna i kroppen och i deras livsvärld.

7.3 Sammanfattning av resultat

Här följer en sammanfattning av intervjuer och observationer. Innehållet delas upp i tre områden, vilka är formulerade av oss som forskare och inte av eleverna själva. Dessa områden framkom i vår analys av resultatet, som något som alla eller flera av eleverna beskrev, fastän på varierande sätt, och kunde ses även utifrån observationerna. Även några mer individuella resultat tas upp, i de fall bedömning har gjorts att detta har relevans för studien.

7.3.1 Inläring och strategier

Eleverna uttryckte att ämnen som anses vara språktäta är svåra för dem, såsom NO, SO, matematik men även nya språk. De berättade att de själva och med hjälp har utvecklat strategier för att träna in och befästa nya kunskaper. Eleverna berättade, att när multimodal pedagogik används och olika uttryckssätt kompletterar varandra, t ex i film där bilder och ljud samverkar, då förstår och lär de sig lättast.

Muntliga genomgångar som förstärks med bilder och skriven text underlättar förståelse och inläring. När genomgången eller instruktionen var lång så tappade eleverna fokus och gjorde annat, som att prata med bänkkamraten, plocka med annat eller sortera pennor, vilket observerades vid besöken.

Eleverna använde sig av olika strategier såsom fingerräkning, att läsa långsamt för att inte bokstäverna ska hoppa omkring och genom att skapa en "tunnel" framför sig för att kunna skärma bort det som händer runt omkring.

Vid besöken på skolorna har vi observerat en varierande användning av olika arbetssätt. På någon skola observerades att det användes flera olika stöttande strukturer, exempelvis en

muntlig instruktion som förstärkte antingen skriftligt eller med bilder. På andra skolor förekom mindre av den här stöttande strukturen, som kan hjälpa eleverna att bli mer självgående.

Ur ett livsvärldsperspektiv kan en multimodal pedagogik ses underlätta att eleverna lär med hela sin kropp, flera sinnen ökar möjligheten till att bearbeta begrepp, nya kunskaper för att ta till sig och införliva dessa i sin livsvärld. De strategier eleverna använder kan då ses som förlängningar av kroppen för att hjälpa elevernas möjligheter att lära och ta sig an världen på ett nytt sätt när deras horisonter förskjuts.

7.3.2 Stöd

Under samtal och observationer framkom det att alla de fyra eleverna fick extra stöd i skolan, i form av undervisning antingen enskilt eller i en liten grupp. I vilka ämnen eleverna fick stöd på detta sätt varierade något, men framförallt var det i svenska, engelska och matematik. Vilken person som gav stödet kunde också variera; det kunde vara klassläraren, specialläraren, läspedagogen eller någon annan personal. Alla elever pratade om detta stöd på ett positivt sätt, och visade att de uppskattade att ibland gå ifrån klassrummet för att istället arbeta enskilt eller i en mindre grupp, eftersom de upplevde att de då lärde sig mer. Det framkom att eleverna i klasserna ibland delades in i andra gruppkonstellationer, exempelvis i halvklass, utifrån skolämnet och innehållet i lektionen.

Vid arbete i klassrummet fick de fyra eleverna ofta tät feedback av sina lärare, som gick runt och hjälpte alla elever men vid flera tillfällen återkom till eleven i vår undersökning, och gav individuellt stöd. De fyra eleverna hade alla någon form av individanpassade läromedel/arbetsmaterial, ofta i flera ämnen. Det kunde exempelvis handla om läromedel i engelska eller matematik, eller ett datorprogram för att träna stavning och läsning. Det framkom inte att någon av eleverna såg på de olika läromedlen som något negativt. När eleverna beskrev detta så var det på ett positivt eller neutralt sätt.

Eleverna berättade under samtalen om sina föräldrar, som på olika sätt stöttade dem i skolarbetet. De berättade även om relationer med kamrater, om vad de brukade göra på rasterna och om sina olika fritidsintressen.

Ur ett livsvärldsperspektiv behöver eleverna stöttning för att kunna vidga sin livsvärld, stöttning att hitta strategier för att kunna flytta sin egen horisont. Då fungerar lärare, speciallärare och föräldrar men även stödmaterial som hjälpmedel, en förlängd arm eller ett verktyg för eleverna och hjälper på så sätt till att förskjuta gränserna för deras horisont i livsvärlden.

7.3.3 Framtid

Under samtalen med eleverna framgick det tydligt att alla fyra hade många tankar och drömmar inför framtiden. De berättade vilka yrken de drömde om, och de hade funderingar kring framtida studier och kring vad som krävdes för att nå målen.

Eleverna beskrev även vissa tveksamheter och funderingar inför framtiden. De funderade exempelvis över nästa läsår och de förändringar som skulle ske, om de skulle klara av gymnasiet eller hur det skulle bli med arbete i framtiden. Elev B och elev D, som båda drömde om att bli fotbollsproffs, var samtidigt medvetna om att det inte är lätt att lyckas med detta, och funderade kring alternativ. Elev B hade en alternativ plan, medan elev D var osäker

på vad hen skulle göra istället, om proffsdrömmen inte slog in. En viss oro fanns alltså hos eleverna, men samtidigt tillförsikt inför framtiden. Bara framtiden kan utvisa om deras drömmar kommer att slå in och bli en del i deras livsvärld.

8 Diskussion

Följande kapitel är indelat i metoddiskussion och resultatdiskussion. Den senare delen är disponerad utifrån rubrikerna i sammanfattningen av resultatet och sammanfattas avslutningsvis. I kapitlet läggs även tankar kring vidare forskningsområden fram och avslutas sedan med ett slutord.

8.1 Metoddiskussion

Avsikten med denna undersökning var att studera hur elever med språkstörning beskriver sina möjligheter respektive begränsningar, och sin framtid. Med utgångspunkt i vårt syfte kom vi fram till att livsvärldsfenomenologi var en lämplig inriktning och att vi skulle använda oss av intervjuer och observationer. Genom att genomföra både intervjuer och observationer ökade undersökningens tillförlitlighet, eftersom de båda metoderna kompletterar och styrker varandra (Bryman, 2015). Att hitta elever med språkstörning som kunde ställa upp i vår undersökning tog längre tid än förväntat, och när vi hade fått tag i fyra elever var det dags att börja genomföra det praktiska arbetet. En begränsning med denna studie var tiden vi hade att förfoga över. Detta påverkade möjligheterna att göra fler observationer i klassrummen. Fler observationstillfällen skulle ha gett oss ett bredare underlag att studera, vilket även hade gett mer tid till att lära känna de elever vi mötte. Dock känner vi att vi, under den skoldag som vi tillbringade med respektive elev, fick god kontakt och möjlighet att se eleven i varierande sammanhang.

I vårt arbete har vi varit medvetna om och reflekterat över att vi bär med oss erfarenheter, vilka påverkar hur intervjuer och observationer tolkas. Dessa erfarenheter har vi gjort vårt bästa att "sätta parentes" runt, för att försöka vara öppna för elevernas perspektiv. Eftersom vi har varit två som har hjälpts åt med att bearbeta och analysera resultatet har vi kunnat diskutera våra tolkningar, och därmed minska risken för felaktiga slutsatser. Det insamlade resultatet delades upp under olika rubriker för att göras mer översiktligt. Färger användes för att hitta och sammanställa olika teman. Detta gav en bra översikt och underlättade arbetet. Under observationerna rörde vi oss mellan olika observationsroller, från att bara observera till att interagera med eleverna på vissa lektioner. Fangen (2017) diskuterar att det är möjligt att anta olika observationsroller och att kan vara nyttigt för deltagarna att se observatören i olika roller. Det kan till och med gynna dig att eleverna får uppleva observatören ur ett annat perspektiv än att bara finnas med och se. Då eleverna var okända för oss blev interaktionen ett sätt att komma dem närmare, skapa en relation inför samtalen. Ur observationssynpunkt begränsar interaktionen möjligheten att se hur interaktionen mellan läraren och eleven fungerade. Däremot öppnades möjligheten att skapa en närmare kontakt med eleven och med det arbete de sysslade med.

Studien omfattar endast fyra elever. Detta innebär att resultatet inte kan generaliseras genom att överföras till hela gruppen "elever med språkstörning". Resultatet ger endast en bild av uppfattningar och erfarenheter hos *några* elever, men kan möjligtvis relateras till en större grupp. Även urvalet av informanter kan ha påverkat undersökningens resultat. Förutom att vara ett bekvämlighetsurval var det även ett målstyrt urval. Detta innebar att antalet lämpliga informanter som vi fick kontakt med var starkt begränsat, vilket möjligtvis hade en viss påverkan.

8.2 Resultatdiskussion

8.2.1 Inläring och strategier

Under samtalen berättade eleverna om hur de upplevde att de lärde sig på bästa sätt. Resultatet visar att eleverna upplevde att det blev lättare att förstå och lära sig när de exempelvis fick titta på film. Någon elev beskrev även att både få höra och läsa en text samtidigt underlättade förståelsen. Bilder kan förklara, förtydliga och skapa sammanhang till text som läses eller berättas. I dessa exempel får eleverna fler sinnen stimulerade samtidigt, ett multimodalt lärande. Både Bruce et al. (2016) och Alexandersson (2014) visar på flera fördelar med att använda sig av en multimodal pedagogik, då vi lär med hela kroppen. Kroppen, elevernas kropp, är en viktig del i deras utvidgning av sin horisont (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper sammanflätas med nya, olika sinnen aktiveras samtidigt som deras livsvärld förändras och växer.

Språkliga stödstrukturer och strategier kan vi se i vårt resultat att eleverna efterfrågar och har behov av. Vid en observation i en skola skrev lärarna upp instruktioner för lektionen på tavlan vilket ökade elevens möjlighet att klara sig själv. Stödstrukturer som stärker elevernas självständighet, genom att de inte behöver lägga instruktionen på minnet utan kan återkomma till den vid behov, anser Bruce et al. (2016) bidrar till en minskning av elevernas sårbarhet. Under en observation av en elev på en tekniklektion fick elevgruppen instruktionen att fortsätta med arbetet från förra veckan. Arbetet var enskilt och bestod i att bygga hus i kartong i skala efter en ritning. Eleven blev stående med sitt material, tittade sig runt omkring och såg helt bortkommen ut, fick ingen särskild stöttning från läraren. Detta är förödande för elevens självkänsla. Det framkom i samtal (under lektionen) med eleven att hen inte hade förstått begreppet skala, samt att hen inte hade en aning om hur och i vilken ordning huset skulle göras. Det blir ett problem för eleven att bli lämnad att fortsätta på ett arbete som hen inte förstår och vet vad nästa steg är. En hjälp för eleven skulle ett arbetsschema vara, ett minnesstöd med bilder vilket förklarade begreppet skala. Bruce et al. (2016) visar på att arbetsscheman ökar elevens självständighet. Arbetsschemat kan även ses som förlängning av elevens kropp, nödvändigt för eleven för att klara av självständigt arbete och samtidigt skapa kunskap. Nu saknades stödstruktur och eleven blev lämnad och kunde därmed inte förflytta gränsen för sin kunskaps horisont, utvidgningen av livsvärlden uteblev (Bengtsson & Berndtsson, 2015).

Eleverna i vår undersökning berättade om olika strategier som de själva hade hittat eller fått hjälp att skapa. Några av eleverna använde sig av fingerräkning vilket är ett konkret arbetssätt men har sina begränsningar. Däremot har den elev som läser långsammare så bokstäverna slutar att hoppa, en strategi som fungerar i längden. En speciallärares roll måste bli att tillsammans med eleven hitta och undervisa om framgångsrika, ändamålsenliga strategier som leder till utveckling, där eleven blir självständig. Utan strategier som kan utvecklas konstaterar Hagtvet et al. (2016) så kommer elevens inte att utveckla sin läsning eller räkning och definitivt inte under självständigt arbete. Dessutom kan deras möjligheter att bli mer självgående att öka genom att det i klassrummen finns tillgång till stödmaterial som *alla elever* har möjlighet att använda (Bruce et al, 2016).

8.2.2 Stöd

Samarbetet mellan hem och skola, byggt på förtroende och god kommunikation, har stor betydelse för elevernas skolgång (Blom & Sjöberg, 2000; Sjöberg, 2007; Skolverket, 2014).

Elevens engagemang i skolan påverkas av hur de upplever att föräldrarna engagerar sig. Föräldrarnas involvering i skolan, deras ambitioner och förväntningar på sitt barn påverkar på detta sätt skolresultatet positivt (Högdin, 2006; Skolverket (2009). Genom att elevernas regionala världar samverkar främjas deras sociala och kunskapsmässiga utveckling, vilket leder till en förändrad livsvärld för individen. Under samtalen berättade eleverna om det stöd de fick av sina föräldrar, vilka stöttade sina barn på olika sätt och utifrån sina olika förutsättningar. Några av eleverna hade föräldrar som hjälpte dem genom att omarbeta och förenkla material för att underlätta inför pluggande, eller genom att hjälpa till med att hitta på ramsor för att stötta minnet. Det var tydligt att föräldrarnas engagemang var av stor betydelse för både elevernas lärande och för deras positiva inställning till skolan, inläringen och till framtiden. De fyra eleverna hade alla föräldrar som stöttade sina barn genom att exempelvis säga att skolan är viktig eller genom att påminna barnen om att plugga. Även om detta kan ses som ett grundläggande engagemang är de förväntningar som detta innebär till viss del positiva för elevernas prestationer och för deras syn på framtiden (Skolverket, 2014). I de fall där föräldrarna inte har så stor möjlighet att stötta sitt barn, kanske på grund av egna språkliga svårigheter (exempelvis annat modersmål eller andra svårigheter i att förstå och använda "skolans språk") ser vi att det kan leda till ojämlikhet. Vi ser ett problem i att inte alla elever har möjlighet att få samma stöttning i hemmet och att skolan inte fullt ut kan kompensera detta. I dessa fall behöver skolan vara extra uppmärksam och hjälpa till att uppväga skillnader och kompensera eleverna, i så stor utsträckning som möjligt, för de varierande förutsättningarna. I detta arbete har bland andra speciallärare en viktig uppgift i att hjälpa till att hitta individuella lösningar.

Under samtal och observationer framkom det att alla fyra elever fick stöd i form av undervisning enskilt eller i liten grupp, vilket de beskrev på ett positivt sätt och hade tankar om att det var gynnsamt för deras inläring. Även individanpassade läromedel förekom i de skolor som vi besökte. Under samtalen uttryckte eleverna inte heller några negativa åsikter kring detta. Forskning visar att en-till-en-undervisning ofta är positivt för elever och leder till kunskapsutveckling (McCartney, Ellis & Boyle, 2009; Lundberg & Sterner, 2006). En fördel med undervisning i liten grupp/enskilt, för elever med exempelvis språkstörning, är att eleverna för en stund kommer ifrån den ofta mer komplexa och språkligt utmanande miljön i klassrummet. Lundberg och Sterner (2006) bekräftar att undervisning i helklass inte är optimalt för alla elever, eftersom den effektiva tiden för färdighetsträning blir kortare än vid enskild undervisning. Lundberg och Sterner (2006) menar även att vi måste vara medvetna om risken av att förstärka beroendet av vuxenbekräftelse och stöd.

De fyra eleverna i intervjustudien uttryckte sig alltså på ett positivt sätt när de berättade om det stöd som de fick. Enligt vår erfarenhet uppskattar dock inte alla elever att behöva lämna klassrummet för att delta i en mindre grupp eller ha enskild undervisning, eller att ha andra läromedel än de övriga i klassen. Det finns en möjlighet att elever ibland kan känna sig utpekade eller ha en känsla av att hamna utanför gruppen och det sociala sammanhanget i klassrummet. I dessa lägen bör vi i skolan respektfullt lyssna på dem och tillsammans hitta individuella lösningar som fungerar. Druid Glentow (2016) betonar att det kan vara förödande för självkänslan för en elev att jämföra sig med andra elever i en grupp, och uppleva att man är "sämst i gruppen" även där. Att dessa fyra elever ser enskild undervisning/liten grupp som något positivt kan möjligtvis bero på att de känner sig trygga och delaktiga i den stora gruppen men att de även upplever att de lär sig och utvecklas i en liten grupp, där de kan känna sig duktiga och sedda.

8.2.3 Framtid

Framtiden påverkas av de möjligheter och begränsningar som finns på olika nivåer, och påverkas av individens tilltro till sig själv. Under samtalen berättade eleverna om hur de såg på sin skolsituation och på sin framtid. Eleverna gjorde intryck på oss med sin kämpaglöd och förmåga att hitta det positiva trots olika svårigheter. Flera undersökningar har visat på betydelsen av att få känna att man blir lyssnad på, bemött med respekt och förståelse, får känna sig delaktig och möts av höga förväntningar (Barnombudsmannen, 2016; Sjöberg, 2007; Blom & Sjöberg, 2000). Vår upplevelse är att de elever som vi har träffat har flera trygga och stöttande vuxna i sin närhet, som ser att alla barn är olika och behöver stöd på olika sätt. Troligtvis är stödet från omgivningen en bidragande orsak till att eleverna har en så pass positiv inställning till sin skolgång och framtid.

Att bygga på elevernas resurser öppnar möjligheter i större utsträckning än när man letar efter fel och brister, och sedan arbetar med att åtgärda dessa. Bruce et al. (2016) menar att det är viktigt att ha ett möjlighetsperspektiv i arbetet kring barnen med "språklig sårbarhet". Lilja (2015) lyfter fram att alla människor eleven möter och interagerar med på vägen in i framtiden, sammanflätas i respektive livsvärld. Alla dessa interaktioner kommer att påverka dem känslomässigt, kroppsligt och kognitivt. Detta kommer även att påverka hur deras framtidsdrömmar förverkligas eller förändras. Livsvärldar är under konstant förändring, en utmaning av allt som vi som individer möter. Goda möten med positiv stöttning leder till bra förutsättningar för eleverna för att få ett starkt självförtroende, och kunna se möjligheter istället för begränsningar. Eleverna vill och vågar då utvidga sina horisonter och kan därmed förändra sina livsvärldar.

8.3 Sammanfattning

Syftet med uppsatsen är att, utifrån intervjuer med fyra elever med språkstörning, förstå och tolka vad de beskriver som möjligheter till lärande och utveckling, vad som skulle kunna begränsa detta och vilka tankar de har kring sin framtid.

Elevernas berättelser innehåller många positiva delar, som vi ser som möjligheter till elevernas fortsatta lärande och utveckling. De var medvetna om sina svårigheter och beskrev hur de upplevde att de lär sig på bästa sätt och vilken stöttning som är bra för deras lärande och utveckling. Överlag hade eleverna en positiv syn på sitt lärande och sin utveckling, och kunde se möjligheter i det mesta.

I elevernas berättelser hittar vi även aspekter som vi tolkar som begränsningar av elevernas möjligheter till lärande och utveckling. Eleverna beskrev olika situationer då det var svårare att ta till sig undervisningen. De hade ofta god hjälp av olika strategier men det finns även risk att man "fastnar" i att använda en strategi och inte kommer vidare. Elever har olika förutsättningar, även när det gäller möjlighet att få stöttning från hemmen.

Eleverna berättade om sina tankar kring framtiden. De hade många funderingar och en viss oro men beskrev även en stor framtidstro och förhoppningar om hur det skulle bli.

8.4 Vidare forskning

Som tidigare nämnts har termen språkstörning ibland ifrågasatts och diskuterats, eftersom *störning* kan uppfattas som negativt laddat. Vem vill vara den som har en störning? Vem vill

kallas språkstörd? Enligt Westlund (2018) kan termen upplevas som kränkande och menar att vi bör ersätta det med *språklig funktionsnedsättning*.

För att hitta elever som vi kunde intervjua till detta arbete fick vi skicka ut förfrågningar på flera olika sätt. Vi fick god hjälp av bland annat ett par specialpedagoger, som hjälpte oss att få kontakt med elever, föräldrar och lärare. Vid samtal med specialpedagogerna framkom det tydligt att språkstörning var ett begrepp som inte alltid uppfattades som positivt, och som man gärna undvek att använda, framförallt i samtal med barnen. Finns det risk att man, för att inte begreppet och därmed diagnosen ska upplevas som kränkande och påverka självkänslan negativt, undviker att prata om språkstörning? Innebär det att det kan vara hämmande, både i tal och i skrift, om man känner att ordet har en negativ laddning och man istället måste hitta andra sätt att beskriva svårigheterna på, för att inte kränka någon? Finns det nackdelar med att man pratar mer svävande kring svårigheterna, istället för att vara tydlig och använda det begrepp som är den gällande benämningen? Kanske kan detta vara en bidragande orsak till att många inom skolans värld inte är insatta i vad språkstörning innebär, och kanske inte ens har hört talas om detta? Möjligtvis påverkas även detta av komplexiteten i diagnosen/svårigheterna.

Det skulle vara intressant att undersöka, med hjälp av exempelvis diskursanalys, hur elever, föräldrar och olika professioner inom skolans värld uppfattar termen språkstörning. Möjligtvis finns det skillnader i hur termen uppfattas, beroende på vem man frågar? Vilken term anser man ska användas för att beskriva de språkliga svårigheterna? Kanske är tiden nu mogen för begreppet *språkstörning* att bytas ut.

8.5 Slutord

Genom studien har vi fått en djupare insikt och förståelse för hur viktigt elevens perspektiv är för att kunna ge eleverna det stöd de har rätt till och som de behöver. I vår blivande profession som speciallärare kan elevernas upplevelser hjälpa oss att hitta lösningar som fungerar för respektive elev, både när det gäller att utveckla elevens kunskaper och sociala förmåga. Genom att låta elevernas röster bli hörda får de ökade möjligheter att vara delaktiga och påverka sin egen livssituation.

I vår studie har vi satt oss in i livsvärldsfenomenologin. Detta har gjort att vi har kunnat göra kopplingar mellan livsvärldsfenomenologiska begrepp och andra begrepp som vi träffat på i både yrkesliv och i våra studier. Detta berikar våra egna livsvärldar och bidrar till att vi kan se på lärande och elevers erfarenheter ur ett nytt perspektiv. Vårt arbete har gett oss många aha-upplevelser.

Vi hoppas att vårt arbete ska bidra till att öka förståelsen kring elever med språkstörning bland våra kollegor och andra som möter barn med språkliga svårigheter. På så sätt kan eleverna få ökade möjligheter att lyckas i skolan och gå vidare med en stärkt självkänsla.

9 Referenslista

Alexandersson, M. (2014). Kommunikation, existens och rum i en medialiserad värld. I P-O. Erixon (red). *Skolämnena i digital förändring. En medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Barnombudsmannen (2016). *Respekt – Barn med funktionsnedsättning om samhällets stöd*. Stockholm. ISBN 978-91-87448-91-1

Bengtsson, J. (2012). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (red), *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.

Bengtsson, J. (2013a). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.

Bengtsson, J. (2013b). With the Lifeworld as Ground. A research Approach for Empirical Research in Education: The Gothenburg Tradition. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(1), 39-53. doi:10.2989/IPJP.2013.2.4.1178

Bengtsson J., & Berndtsson I. (2015). Elevers och lärares lärande i skolan - livsvärldsliga grunder. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (red), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Malmö: Gleerups.

Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning och blindhet*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Science, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/15271>

Berndtsson, I. (2012). Tekniska hjälpmedel, synskadade och samhället. I Jan Bengtsson (red.), *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.

Berndtsson, I. (2015). Kroppslighet och existens i lärande. I Bengtsson & Berndtsson (red.). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Malmö: Gleerups.

Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1065–1175. doi:10.1111/jcpp.12721

Blom, I., & Sjöberg, M. (2000). *Leva med språkstörning*. Stockholm: Bilda Förlag.

Bruce, B. (2007). *Problems of language and communication in children Identification and intervention*. (Doctoral Thesis, Lund Faculty of Medicine Doctoral Dissertation Series 2007:14). Lund: Mediatryck ISBN 91-85559-83-0

Bruce, B., Sventelius, E., Ivarsson, U., & Svensson, A-K. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2015). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.

Carlberg Eriksson, E. (2016). *Språkstörning - en pedagogisk utmaning. Ett stödmaterial för dig som möter tonårselever*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. Tillgänglig: <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/pdf---publikationer/sprakstorning---en-pedagogisk-utmaning.pdf/>

Claesson, S. (2008). Livsvärldsfenomenologi och empiriska studier. *Nordic Studies in Education*, 02, 123-133.

Tillgänglig: <https://www-idunn-no.ezproxy.ub.gu.se/np/2008/02/livsvarldsfenomenologi-och-empiriska-studier>

Druid Glentow, B. (2016). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur & Kultur.

Fangen, K. (2017). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber AB.

Hagtvet, B.E., Frost, J., & Refsahl, V. (2016). *Intensiv läsinlärning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Hallin, A.E. (2016a). *ADHD, språkstörning eller både och?* Hämtat 2018-05-01 från <http://www.sprakforskning.se/forskningsbloggen2/2016/5/3/adhdsprakstorning>

Hallin, A.E. (2016b). *Pragmatisk språkstörning och varför förståelse av sociala regler inte alltid räcker till*. Hämtat 2018-04-30 från <http://www.sprakforskning.se/forskningsbloggen2/2016/4/19/pragmatisksprakstorning>

Hallin, A.E. (2016c). *Vad vi vet om språkstörning*. Hämtat 2018-04-30 från <http://www.sprakforskning.se/forskningsbloggen2/2016/2/23/vad-vi-vet?rq=fonologisk%20spr%C3%A5kst>

Horowitz, L. (2005). *Conflict Resolution of Development of Communication Competence in preschool boys with language impairment*. (Thesis, Department of Woman and Child Health Childhealth and Adolescent Psychiatric Unit Karolinska Institutet). Stockholm: Repro Print AB. ISBN 91-7140-527-5

Högdin, S. (2006). Hemmets resurser. Om ungdomars upplevelse av föräldrars stöd och engagemang i deras skolgång. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2006*, 11(1), 1–19. issn 1401-6788

Høj Anvik, C. (2006). *Mellom dröm och virklighet? Unge funksjonshemmede i overganger og arbeidsliv*. NF-rapport nr 17/2006. Bodø: Norrlands forskning.

Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2003*, 8(1-2), 42-57. issn 1401-6788

Kere, J., & Finer, D. (2008). *Dyslexi: stavfel i generna*. Stockholm: Karolinska institutet University Press.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordic Studies in Education - Idunn - tidskrifter på nett*, 16-35. Tillgänglig: https://www-idunn-no.ezproxy.ub.gu.se/np/2005/01/om_kvalitet_i_kvalitativa_studier

Leonard, L. (2009). Is Expressive Language Disorder an Accurate Diagnostic Category? *American Journal of Speech Language Pathology*, 18(2), 115–123. doi:10.1044/1058-0360(2008/08-0064).

Leonard, L. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in Educational Science 338). Göteborg: Acta Univertatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/32806>

Lilja, A. (2015). Hur lärande kan möjliggöras och hindras i skolan. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (red), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Malmö: Gleerups.

Lundberg, I., & Sterner, G. (2006). *Räknesvårigheter och lässvårigheter under de första skolåren. Hur hänger de ihop?* Stockholm: Natur & Kultur.

Lyons, R., & Roulstone, S. (2018). Well-being and resilience in children with speech and language disorders. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 61, 324-344. doi:10.1044/2017_JSLHR-L-16-0391

McCartney, E., Ellis, S., & Boyle, J. (2009). The mainstream primary classroom as a language-learning environment for children with severe and persistent language impairment implications of recent language intervention research. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9, 80–90. doi:10.1111/j.1471-3802.2009.01120.x

McCormack, J., McLeod, S., McAllister, L., & Harrison, L. J. (2010). My Speech Problem, Your Listening Problem, and My Frustration: The Experience of Living With Childhood Speech Impairment. *Language, Speech, And Hearing Services in Schools*, 41, 379-392. doi:10.1044/0161-1461 (2009/08-0129)

Nettelbladt, U., & Salameh, E-K. (2007). Språkstörning hos barn. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1 - Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur AB.

Riksförbundet Attention (2015). *Språkstörning – en okänd och missförstådd funktionsnedsättning*. Tillgänglig: <http://attention.se/wp-content/uploads/2015/01/pdf-rapport-sprakstornig-2015-03.pdf>

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utrikesdepartementet. Tillgänglig: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Sjöberg, M. (2007). *Ibland låtsas jag att jag förstår. En bok om elever med språkstörning*. Stockholm: Afasiförbundet i Sverige och Riksförbundet DHB.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt över betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*. Stockholm: Elanders AB.

Skolverket. (2014). *Skolan och hemmet – exempel och forskning om lärares samarbete med elevernas vårdnadshavare*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2016:46. *Samordning, ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar. Slutbetänkandet av Utredningen om kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar*. Stockholm: Elanders Sverige AB.

SPSM. (2017a). *Vad är skillnaden på generell och grav språkstörning?* Hämtad 2018-04-30 från <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/vad-ar-skillnaden-pa-generell-och-grav-sprakstorning/>

SPSM. (2017b). *Utbildning för elever med språkstörning – vilket stöd behöver skolhuvudmännen?* Tillgänglig: <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/pdf---publikationer/utbildning-for-elever-med-sprakstorning-vilket-stod-behover-skolhuvudmannen.pdf/>

SPSM. (2018). *Arbeta med språkstörning i skola och förskola*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB. Tillgänglig: <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/arbeta-med-sprakstorning-i-forskola-och-skola-tillganglig-version.pdf/>

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

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006. Tillgänglig: <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca-+-10-ers%C3%A4tter-1-2001.pdf>

Unicef. (u.å.). *Vad är barnkonventionen?* Tillgänglig: <https://unicef.se/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Westlund, A. (2018). *Byt ut språkstörning mot språklig funktionsnedsättning*. Hämtad 2018-05-16 från <https://lararnastidning.se/byt-ut-sprakstorning-mot-spraklig-funktionsnedsattning/>

10 Bilagor

Informationsbrev till vårdnadshavare

Bilaga 1

Hej!

Jag heter XXX och studerar till speciallärare vid Göteborgs universitet. Jag läser nu den sista terminen på utbildningen och ska skriva ett examensarbete på 15 högskolepoäng (en magisteruppsats).

Studien handlar om att med hjälp av observationer och samtal försöka förstå hur några elever med språkstörning ser på sin vardag, sin skolsituation, de utmaningar som de ställs inför och det stöd de får för att lyckas i skolan.

Samtalet tar ca 30-60 minuter och kommer att dokumenteras med en röstinspelning för att jag ska kunna analysera det i efterhand. Intervjun används endast i denna studie och när den är klar kommer inspelningen och det nedskrivna materialet att förstöras. Under studien förvaras det insamlade materialet så att ingen obehörig kommer åt insamlad data. I det färdiga arbetet kommer det inte på något sätt att framgå vilka de intervjuade eleverna är, vilken skola de går på eller vilken kommun de bor i. Eleverna ska inte på något sätt kunna identifieras. Deltagandet i studien är helt frivilligt och när som helst kan eleven avbryta sin medverkan.

Om ni och ert barn accepterar att han/hon deltar i studien ber jag er vänligen att fylla i talongen nedan. Hör gärna av er om det är något som ni funderar över!

Med vänliga hälsningar
XXX

XXX XXX
Tfn:XXXXX
mail:XXXXX

Medgivandeformulär

Vi samtycker till att vårt barn deltar i denna studie, gällande elever med språkstörning och deras upplevelser av sin vardag.

Barnets namn: _____

Vårdnadshavares underskrifter: _____

Ort och datum: _____

Intervjufrågor

Bilaga 2

Berätta om hur det är i skolan!

Hur trivs du?

Vad är roligt/tråkigt/lätt/svårt? (lektioner/ämnen/situationer)

Hur är det i klassrummet/på lektionen när du lär dig som bäst? Hur arbetar ni då?

När är det inte lätt att lära sig?

Berätta om rasterna!

Vad brukar du göra? Roligast?

Kompisar?

Kan något vara svårt på rasterna?

Önskemål/tips?

(svårt/lätt att hitta på aktiviteter?

stöttning/delaktighet från vuxna?)

Berätta om vad som är svårt för dig med språket!

Hur/när märker du det?

Hur blir det så?

Kommer du ihåg när/hur du fick reda på att du hade svårigheterna? Vad tänkte du då?

Vad är bra med att ha de här svårigheterna?

Vad är inte bra med att ha de här svårigheterna?

Berätta om några av dina utmaningar (kopplat till svårigheterna)!

Berätta om vilken hjälp man kan behöva i skolan när man har svårigheter med språket!

Hur gör dina lärare för att hjälpa dig att lära dig saker i skolan?

(Vilken hjälp får du för att du ska kunna nå målen i skolan?)

Finns det hjälp/stöd som är bra/dåligt?

Vilken hjälp/stöd skulle du vilja ha (vad tror du skulle vara bra för dig)?

Vilka önskemål/tankar har du om din framtida skolgång? Hur ska det vara för att du ska lära sig så mycket som möjligt? Vilken hjälp vill du ha?

Berätta om läxor!

Får du läxor?

Har du någon hjälp när du gör läxorna?

Tips på bra hjälp/stöd (som fungerar för dig eller som du skulle vilja ha)?

Berätta om vad du tycker om att göra på din fritid!

Märker du av dina språkliga svårigheter i någon situation?

Behöver du något stöd i aktiviteterna? Vad kan vara svårt? Vad är lätt? Fördelar/nackdelar?

Berätta om när du blir vuxen!

Vad har du för drömmar?

Vad vill du arbeta med då? Vad måste man kunna då? Vara bra på?

Vad vill du göra på din fritid?