



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

## INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# KOMPETENSEN LIGGER INTE HÄR...

En kvalitativ intervjustudie med sex  
speciallärare och specialpedagoger  
om anpassningar och stöd för  
elever med språkstörning

**Therese Sademyr & Ida Gerre**

---

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	SLP 610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2018
Handledare:	Ingrid Johansson
Examinator:	Monica Reichenberg
Kod:	HT18-2910-269-SLP610



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SLP 610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT 2018  
Handledare: Ingrid Johansson  
Examinator: Monica Reichenberg  
Kod: HT18-2910-269-SLP610  
Nyckelord: Språkstörning, språksvårigheter, specialpedagogik, stöd, anpassningar, sociokulturellt perspektiv, scaffolding, relationellt perspektiv, konstruktionism, inkludering och grundskola.

---

## Abstract

Studiens syfte är att undersöka hur tre speciallärare och tre specialpedagoger beskriver sitt arbete, hinder och möjligheter vad gäller stöd och anpassningar för elever med språkstörning i grundskolans årskurs F-5. Bakgrunden till valet av syfte och forskningsfrågor grundas i att vi som blivande speciallärare sett att det finns behov av att veta mer om vad språkstörning innebär samt att det finns en osäkerhet hos både speciallärare, specialpedagoger och lärare hur man bäst hjälper och stöttar elever med språkstörning.

Vi använder sociokulturell teori och ett relationellt perspektiv. Empirin har tagits fram genom semistrukturerade intervjuer med tre speciallärare och tre specialpedagoger som alla arbetar i grundskolans år F-5. Detta är en kvalitativ studie där vi tar reda på hur informanterna beskriver sitt arbete med stöd och anpassningar, hinder och möjligheter för elever med språkstörning.

Resultatet visar att det finns ett behov av fortbildning kring språkstörning inom skolan. Detta gäller såväl speciallärare, specialpedagoger och lärare. Vissa skolor får hjälp med anpassningar och stöd för elever med språkstörning av logoped och resursteam, andra skolor har inte sådan extern hjälp. Studien visar att informanterna anser att de har god kunskap om generellt stöd till elever med inlärningssvårigheter, men otillräckliga kunskap om stöd till elever med språkstörning.

## Nyckelord

Språkstörning, språksvårigheter, specialpedagogik, stöd, anpassningar, sociokulturellt perspektiv, scaffolding, relationellt perspektiv, konstruktionism, inkludering och grundskola.

# Förord

Vi liksom våra kollegor har tyckt oss märka, att en ökning har skett vad gäller elever med språklig problematik. Från att knappt hört talas om språkstörning för bara ett par år sedan, är det idag något vi ofta pratar om. Som blivande speciallärare tycker vi därför det är av stor vikt att vi förstår vilket stöd och vilka anpassningar som de här eleverna behöver.

Vi har delat upp vissa delar av arbetet med uppsatsen mellan oss. Intervjuerna gjorde vi hälften var. Ida har till större delen ansvarat för bakgrund och styrdokument. Therese har till större delen ansvarat för teoretiska utgångspunkter och metod.

Vi vill tacka våra informanter som varit vänliga att ställa upp på våra intervjuer, samt vår handledare Ingrid Johansson som bidragit med viktiga synpunkter och guidat oss i vår skrivprocess.

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning och bakgrund .....</b>	<b>1</b>
<b>2 Syfte och forskningsfrågor.....</b>	<b>3</b>
<b>3 Styrdokument.....</b>	<b>4</b>
3.1 Skollagen.....	4
3.2 Skolverket.....	4
3.3 Läroplanen .....	4
3.4 Barnkonventionen .....	4
3.5 Salamancadeklarationen.....	5
<b>4 Teoretiska utgångspunkter.....</b>	<b>6</b>
4.1 Sociokulturellt perspektiv.....	6
4.2 Konstruktionism .....	7
4.3 Relationellt perspektiv.....	8
<b>5 Språk och kommunikation .....</b>	<b>9</b>
5.1 Språkets form: fonologi och grammatik.....	9
5.2 Språkets innehåll: semantik.....	9
5.3 Språkets användning: pragmatik.....	10
<b>6 Tidigare forskning.....</b>	<b>11</b>
6.1 Definition.....	11
6.2 Koppling till läs- och skrivutveckling .....	11
6.3 Språkutvecklande stöd i skolan.....	12
6.3.1 Skolans kunskap om språkstörning.....	12
6.3.2 Kollegialt lärande .....	13
6.3.3 Klassrumsmiljö och arbetssätt.....	14
<b>7 Metod.....</b>	<b>17</b>
7.1 Sammanfattning.....	17
7.2 Forskningsintervjun.....	17
7.3 Ansats och analys.....	17
7.4 Urval .....	18
7.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet .....	19
7.6 Forskningsetik.....	20
<b>8 Resultat.....</b>	<b>21</b>
8.1 Fortbildningsbehov .....	21
8.2 Specialpedagogiskt stöd till elever och lärare.....	21
8.3 Stöd i undervisningen till elever och lärare .....	22
8.4 Stöd i klassrumsmiljön till elever .....	24
8.5 Resultatsammanfattning .....	25
<b>9 Diskussion .....</b>	<b>26</b>
9.1 Metoddiskussion .....	26
9.2 Resultatdiskussion.....	26
9.2.1 Fortbildning.....	26
9.2.2 Specialpedagogiskt stöd .....	27
9.2.3 Hinder/möjligheter i undervisningen .....	28
9.2.4 Hinder och möjligheter i klassrumsmiljön .....	29
9.3 Studiens kunskapsbidrag.....	30
9.4 Specialpedagogiska implikationer.....	30

9.5 Förslag till vidare forskning.....	31
<b>Referenser.....</b>	<b>32</b>
<b>Bilaga 1</b>	

# 1 Inledning och bakgrund

Vårt forskningsområde handlar om hur speciallärare och specialpedagoger beskriver sitt arbete med stöd och anpassningar samt hinder och möjligheter för elever med språkstörning.

I skolan sker kommunikation hela tiden, men hur blir det för de elever där själva språket, kommunikationen och språkförståelsen är en utmaning i sig? Våra erfarenheter av elever med språksvårigheter, både i rollen som lärare och som speciallärare, är att man i många fall känner sig osäker på hur man bäst hjälper och stöttar dem. Många gånger visar sig språklig problematik som att eleven är okoncentrerad eller ointresserad. Detta kan bidra till att elevens svårigheter inte upptäcks. Hur ska då undervisningen och klassrumsmiljön utformas för att vara gynnsamma för dessa elevers språkutveckling? Vi har båda märkt att det på våra respektive arbetsplatser finns ett stort behov av att veta mer om vad språkstörning innebär och hur man bäst förebygger svårigheter.

Elever med språkstörning har svårigheter att förstå och använda språket och dessa är en växande grupp i skolan. De ska arbeta mot samma mål som övriga klasskamrater, men har helt andra förutsättningar. Det är skolans ansvar att se till att dessa elever får bästa möjliga stödinsatser för att klara utmaningen de ställs inför (Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2018). SPSM (2018) tar vidare upp hur viktigt det är att kartlägga och skapa individuellt stöd och anpassningar för elever med språkstörning. Samma slutsats kommer Durkin, Mok och Conti-Ramsden (2015) fram till i sin studie. De menar att det onekligen är så att barn med språkstörning halkar efter i skolresultat jämfört med elever utan språklig problematik då den språkliga förmågan är grundläggande för alla skolämnena. Därmed måste de som arbetar med barnen ha verktygen och kompetensen att förebygga detta. Forskarna har i sin brittiska studie på 176 elvaåriga skolelever kunnat se att den språkliga förmågan är grundläggande för goda skolresultat i alla kärnämnen (Durkin et al., 2015). Internationella studier visar att elever med språkstörning presterar sämre i skolan än elever med en åldersadekvat språkutveckling. Studierna visar också att elever med språkstörning har en ökad oro kring sin skolsituation och sina skolresultat jämfört med barn som inte har en språkstörningsdiagnos (Leroy, Parrisé & Maillarts, 2012; Lyons & Roulstons, 2018).

Att ämnet är aktuellt 2018 och att mer kunskap efterfrågas ser vi i Lärarförbundets tidskrift *Specialpedagogik nr 2* (Lärarförbundet, 2018, s. 20-39) där ämnet språkstörning är numrets tema. Tidskriften tar upp att språkstörning fortfarande är ett relativt okänt begrepp för många inom skolan. Vi har under våra år i skolans värld upplevt att diagnosen språkstörning blivit allt vanligare, vilket väcker frågor om hur vi bäst hjälper och stöttar dessa elever i sin kunskapsutveckling.

Enligt examensförordningarna (SFS 2011:186 & SFS 2007:638) för speciallärare respektive specialpedagoger finns några gemensamma kompetenser de ska ha förvärvat efter slutförda utbildningar. Dessa är enligt examensförordningarna bland annat, att på vetenskaplig grund och med beprövad erfarenhet visa förmåga att stödja barn och elever, samt utveckla deras lärmiljö. De ska kunna verka som kvalificerade samtalspartners och rådgivare. Vidare ska de kunna arbeta förebyggande arbete samt undanröja hinder i lärmiljön. Dessutom ska de bidra till att främja lagarbete och samverkan mellan olika aktörer och andra yrkesgrupper. För speciallärare krävs dessutom förmågan att kunna individanpassa arbetssätt för elever i behov av särskilt stöd.

Vi har därför varit intresserade av att titta närmare på vad specialpedagogisk personal på sex olika grundskolor anser om stöd och anpassningar för elever med språkstörning samt vilka erfarenheter de har kring denna elevgrupp. Under våra år i skolans värld har vi upplevt att diagnosen språkstörning blivit allt vanligare, vilket väcker frågor om hur vi bäst hjälper och stöttar dessa elever i sin kunskapsutveckling.

För att öka läsbarheten har vi valt att använda oss av begreppet speciallärare/pedagoger då vi med det menar både speciallärare och specialpedagoger. Det är många gånger svårt att definiera vad som är språksvårigheter respektive språkstörning. Ett flertal elever har en språkstörning/språkproblematik som inte är diagnostiserad och vi har därför valt att använda oss av båda definitionerna men också av begreppen språkproblematik och barn i behov av språkligt stöd. De olika begreppen som vi använder används i den forskning och litteratur som vi tagit del av.

Vi anser att vår studie är relevant utifrån examensförordningen (2011:186) för speciallärare:

- visa fördjupad kunskap om barns- och elevers språk- och begreppsutveckling,
- visa fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd (Svensk författningssamling 2011:186).

## 2 Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att undersöka hur tre speciallärare och tre specialpedagoger beskriver sitt arbete, hinder och möjligheter vad gäller stöd och anpassningar för elever med språkstörning i grundskolans årskurs F-5.

För att uppnå vårt syfte kommer vi även att utgå från följande frågeställningar:

- Hur beskriver informanterna specialpedagogiskt stöd till elever med språkstörning?
- Vad anser informanterna vara hinder och möjligheter i undervisningen för elever med språkstörning?
- Vad anser informanterna vara hinder och möjligheter i klassrumsmiljön för elever med språkstörning?



## 3 Styrdokument

I arbetet med stöd och anpassningar ska grundskolans styrdokument följas. Här presenteras kortfattat vad skollagen, skolverket, läroplanen, barnkonventionen och Salamancadeklarationen säger om detta.

### 3.1 Skollagen

I skollagen (SFS 2010:800) står att elevers olika behov ska tas i beaktande och att de ska få det stöd de behöver. Elevhälsan ska bestå av medicinsk, psykologisk, psykosocial och specialpedagogisk kompetens. Deras främsta uppdrag är att arbeta förebyggande och främjande samt stödja elevernas väg mot målen. Skolan ansvarar för en god lärandemiljö som gynnar elevernas kunskapsutveckling, men även deras personliga utveckling. När det gäller att undanröja hinder för den enskilde elevens utveckling är det främst elevhälsans ansvar att göra detta.

### 3.2 Skolverket

Skolan ska organisera så att resursfördelning, elevgrupper, lärmiljöer samt pedagogiska metoder främjar alla elevers lärande, utveckling och hälsa. Den pedagogiska verksamheten ska anpassas efter varje elevs behov (Skolverket, 2014). Det är rektors ansvar att se till att rätt kompetens i elevhälsan tillvaratas i arbetet med anpassningar i lärmiljön för den enskilde eleven. Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag och skall ta hänsyn till elevers olika behov med en strävan om att väga upp skillnader i elevernas förutsättningar. Detta innebär att skolans verksamhet ska organiseras på individ-, grupp- och organisationsnivå så att eleverna får möjlighet att utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2014). Stödinsatserna kan ske genom den ordinarie undervisningen eller i form av individinriktade insatser såsom extra anpassningar eller särskilt stöd. Skolverket lyfter också fram vikten av skolan regelbundet utvärderar sina åtgärder för att se om de ger rätt stöd.

### 3.3 Läroplanen

Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Skolverket, 2011) tar upp skolans skyldighet att tillmötesgå alla elevers behov och ge det stöd som var och en behöver utifrån sina förutsättningar samt att skolan har ett extra ansvar för de elever som möter svårigheter att uppnå skolans mål: "Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla" (Skolverket, 2011, s.8).

### 3.4 Barnkonventionen

FN:s konvention om barnets rättigheter; barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2009) är ett bindande internationellt avtal, som Sverige undertecknat och som innehåller bestämmelser om mänskliga rättigheter som gäller för barn. Barnkonventionen skriver att alla barn har rätt till utbildning i skolan och att det är skolans uppgift att hjälpa alla elever att utvecklas.

### 3.5 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) tar upp riktlinjer, råd och åtgärder för hur barn i behov av särskilt stöd ska inkluderas i ordinarie skola. Sverige har undertecknat deklarationen, vilket innebär att skolan skall ge plats åt alla barn oberoende av dess fysiska, intellektuella, sociala, emotionella och språkliga förmågor. Skolan skall erbjuda en inkluderande utbildning för alla elever. Den vanliga pedagogiken och specialpedagogiken ska tillsammans möjliggöra detta. För att elever med funktionsnedsättningar ska inkluderas i undervisningen och få den hjälp de behöver i sin kunskapsutveckling är det viktigt att lärarna och andra runt omkring barnet har rätt kompetens. Alla regeringar uppmanas att säkerställa att lärarutbildning och fortbildning av lärare anpassas till undervisningen av elever med behov av särskilt stöd (Svenska Unescorådet, 2006).

## 4 Teoretiska utgångspunkter

I denna studie använder vi det sociokulturella perspektivet tillsammans med scaffolding, konstruktionism och slutligen ett relationellt perspektiv. Dessa perspektiv bildar ett teoretiskt ramverk som bidrar till förståelse av det vi vill undersöka. Anledningen till valet av teori är att språk och kommunikation har en viktig roll i det sociokulturella perspektivet, och ett relationellt perspektiv kan bidra till att förklara skolans sociala och samspelade betydelse för lärande.

### 4.1 Sociokulturellt perspektiv

Vygotskij (1999) betonar den sociala kommunikationens betydelse för språkets och tankens utveckling. Han menar att språk och tänkande hänger intimt samman och att det är i samspel mellan individer som lärande sker. Enligt Partanen (2007) tolkning av Vygotskij beror barnets lärande på hur väl barnet behärskar språket. Elever med språkliga svårigheter och därmed svårigheter med lärandet, behöver få vägledning av en mer kunnig. Partanen menar att för att språket ska bli internaliserat måste eleven få modellerade övningar så att ett inre språkligt tänkande utvecklas. För att lärandet ska uppfattas som meningsfullt är kontexten och sammanhanget där det sker av stor betydelse (Partanen, 2007).

Samspel och samarbete är traditionellt centrala delar i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2010). Genom kommunikation och samtal med mer kunniga utvecklas den kognitiva kompetensen. Delaktighet och kommunikation ger ny kunskap. Säljö (2010) framhåller att lärande inte bara sker via undervisning utan att den verklighetsbaserade kontexten, vardagen, är lika viktig. Beroende på situation, sammanhang och syfte så anpassas språket (lärandet). Genom samtal och diskussioner görs individen delaktig och utvecklas kognitivt. Kunskaper är olika funktionella beroende på social kontext.

Enligt Partanen (2007) är sammanhang och kontext avgörande för hur meningsfullt lärandet blir för eleven. De verktyg och samarbetsformer som vi tillhandahåller eleven med, hur vi skapar förståelse för nyttan med ny kunskap och hur vi tillvaratar elevernas erfarenheter blir centrala delar i en sociokulturell pedagogik.

Vygotskij (1999) menar att vi använder oss av medierande (förmedlande) redskap när vi tolkar och gör oss förstådda i världen. Det finns två sorters redskap: språkliga och materiella eller intellektuella och fysiska. Bland dessa medierande redskap har språket en särställning, både i kommunikationen med andra, men även för att organisera omvärlden och göra den begriplig för oss. Enligt Vygotskij är språk och tanke nära besläktade, men inte samma sak. Han menade att genom språkande kommunikation utvecklas våra tankar. Kommunikationen behöver inte endast vara verbal utan innefattar även kroppsspråk, mimik, texter, bilder mm. Den som har svårigheter med språket (lärandet) behöver vägledning och modellering av någon som kommit längre i sitt lärande.

Den proximala utvecklingszonen är det tillstånd där barnet kan klara av en uppgift med hjälp av en mer kunnig och därmed börjar utveckla en förmåga att klara det på egen hand. Det handlar om skillnaden mellan den faktiska utvecklingsnivån som barnet befinner sig på och den potentiella nivå den kan ta sig till (Vygotskij, 1999). Låter man elever enbart arbeta med uppgifter som ligger under deras kunskapsnivå blir lärandet en repetition av redan befäst kunskap. Hamnar uppgifterna över barnets nivå blir det istället överkrav som kan leda till att

eleven blir passiv och inte klarar att arbeta självständigt. Scaffolding betyder byggnadsställning och kan liknas vid de stöttor och stöd som läraren tillhandahåller eleven under tiden hen lär sig. Läraren ger det stöd som är nödvändigt, modellerar för eleven och guidar denne framåt mot självständigt kunnande. Allt eftersom barnet tillägnar sig den nya kunskapen kan stöttorna och stödet plockas bort. Under läroprocessen ger läraren feedback och bygger en känsla av självkompetens hos barnet (Wood, Bruner & Ross, 1976). Gibbons (2003) påpekar att det för att få kallas scaffolding behöver finnas bevis som visar att stödet har gett effekt och faktiskt lett till att eleven kunnat arbeta självständigt.

## 4.2 Konstruktionism

Ernest (1998) skriver att en av konstruktionismens ledande företrädare, Ernst von Glasersfeld, uttrycker att den första principen inom denna teori innebär att kunskap inte mottas passivt. Det är en aktiv process där erfarenheter blir begripliga genom tolkning och meningsskapande. Tidigare erfarenheter, konstruktioner, utgör en grund för ny förståelse. Kunskap kan inom konstruktionismen liknas vid en byggnadsprocess där de tidigare erfarenheterna är individens råmaterial.

Konstruktionismen menar att människan erhåller ny kunskap i ett socialt sammanhang där nya erfarenheter görs (Bauersfield, 1998). Genom meningsskapande och tolkningar görs de nya erfarenheterna begripliga. Eftersom varje individ gör sin egen tolkning blir den nya kunskapen och förståelsen personlig och individuell. De tidigare erfarenheter man har med sig ligger till grund för hur nya erfarenheter tolkas och förstås. Inom konstruktionismen överförs aldrig kunskap från en individ till en annan eftersom ett personligt kunskapskonstruerande alltid sker. Det vill säga att den ena parten inte passivt övertar kunskap från någon annan. Bauersfield (1998) menar att inlärningsmiljön, såsom ett klassrum, ska stimulera till lärande t.ex. genom samtal, samarbete och övningar. I mötet med omgivningen konstrueras lärandet och läggs till tidigare erfarenheter. En förenklad sammanfattning av konstruktionismen är att erfarenheter bygger kunskapskonstruktionen, som i sin tur kommuniceras till andra för att förståelse ska skapas. En utmaning i skolan är att organisera verksamheten och ta reda på vilket stöd och anpassningar som behövs för att möjliggöra detta.

Maher (1998) anser att klassrummet bör präglas av en öppenhet där man delger varandra sina tankar och erfarenheter. Diskussioner och reflektioner ska uppmuntras och där läraren ställer frågor som leder till en djupare förståelse. Likheter och olikheter, jämförelser mellan olika uppfattningar och föreställningar ska belysas och lyftas fram. Detta ska enligt Maher leda eleverna till en utvidgad förståelse. Enligt Bauersfield (1998) krävs det att läraren har fördjupade kunskaper i det ämne som undervisningen handlar om. Detta bidrar till att en ökad förståelse finns för vilka svårigheter eleverna kan ha. På så vis kan undervisningen varieras för att möta olika elevers behov.

### 4.3 Relationellt perspektiv

Enligt Nilholm (2007) är perspektiv något som utvecklas i specifika sociala sammanhang, men att enskilda individer inte är bärare av ett perspektiv. I ett relationellt perspektiv sätts elevers svårigheter i relation till den miljö och interaktion med omgivningen den befinner sig i. Det är i samspelet mellan elev och omgivningen som man kan hitta lösningar och lösningar. Elevers svårigheter uppstår i mötet med omgivningens krav (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). För att ge det stöd en elev behöver måste miljön förändras. Ett relationellt perspektiv i skolan innebär att man tittar på mötet mellan individen och omgivningen. Detta kan vara pedagogiken i klassrummet eller hur det specialpedagogiska stödet organiseras för att möta elevers olika behov. Eftersom elever har olika förutsättningar behöver undervisningen vara differentierad (Emanuelsson m.fl., 2001). Elevers svårigheter ses ur ett relationellt perspektiv som en gemensam angelägenhet. Den specialpedagogiska kompetensen kan ses som ett kvalificerat stöd i planeringen av undervisningen i syfte att inkludera alla elever (Emanuelsson m.fl., 2001).

Aspelin och Persson (2011) beskriver att ett relationellt perspektiv innebär att det skapas förutsättningar, som bidrar till att elevernas relationsbygge stöds. Undervisningens utformning och innehåll ska gynna elevernas lärande, men också deras känsla av delaktighet i gruppen. Material, arbetssätt och gruppammansättningar påverkar relationerna mellan eleverna. Aspelin och Persson menar att även relationsarbete på organisatorisk nivå ingår i ett relationellt perspektiv. Detta skapas genom professionella samtal kring skolutvecklingsfrågor och reformer. Exempel på detta kan vara handledning, elevhälsoarbete och kompetensutveckling.

## 5 Språk och kommunikation

Språk och lärande utvecklas under hela livet och skolan står för en del av den kunskapsutvecklingen. Klassrummen blir en sorts arena för kulturell, social och språklig mångfald. En av skolans uppgifter är att vidareutveckla barns språk och kommunikationsförmåga. Elever med språkstörning har svårigheter med språkproduktion och/eller språkförståelse (Carlberg Eriksson, 2009). Språkförmågan delas i regel in i fyra delar: fonologi, grammatik, semantik och pragmatik. Dessa i sin tur kan grupperas i form, innehåll och användning (Nettelblatt & Salameh, 2007). En elev med språkstörning behöver stöd inom dessa områden. Här presenteras kortfattat vad varje språklig domän innebär.

### 5.1 Språkets form: fonologi och grammatik

Den fonologiska delen handlar om språkets ljud och hur språkljuden skapas, används och mottas vid kommunikation. Den fonologiska utvecklingen är i princip färdig hos barnet vid skolstarten. Nettelblatt och Salameh (2007) menar att den fonologiska utvecklingen är en förutsättning för att lära sig läsa och skriva. Barnet behöver förstå att det talade språket består av sammansatta ljud som kan plockas ihop och isär och därmed skapa nya ord och betydelser. Detta måste de ha insikt om innan de kan gå vidare och lära sig att ett grafem (bokstav) symboliserar ett visst ljud.

En språkstörning inom det fonologiska området innebär att barnet har svårigheter att producera, minnas och bearbeta vissa ljud eller vissa kombinationer av ljud. Ofta yttrar det sig genom att barnet tappar eller byter ut vissa ljud. Prosodin, språkmelodin påverkas vilket ofta leder till att det rytmiska och melodiska i språket blir svår att fånga och satsmelodin kan därför ofta låta entonig (Bruce, 2012).

Grammatik delas upp i syntax och morfologi. Syntaxen handlar om hur ord sätts samman till begripliga meningar och satser. Morfologin innebär ords struktur, form och hur de kan delas och sättas ihop. Vid språkstörning kan svårigheterna yttra sig som att personen tappar ordets ändelser och böjer ordet felaktigt (morfologiska svårigheter). Personen kan ha svårigheter med ordföljden i meningar (syntaktiska svårigheter), det vill säga hur orden ska kombineras. Detta är viktigt inte minst för att avgöra om det som sägs är ett påstående eller en fråga (Nettelblatt & Salameh, 2007).

### 5.2 Språkets innehåll: semantik

Förståelsen av ords innebörd och därmed kunna använda dem på ett korrekt sätt ingår i semantiken, men även hur man böjer samt kombinerar orden så det blir begripligt och grammatiskt riktigt. Semantiken handlar om ordförrådet och att snabbt kunna benämna saker vid dess rätta namn, så kallad ordmobilisering. Läsning ökar ordförrådet och ett barn med lässvårigheter får därför svårt att utöka sin lexikala förmåga. Språkstörning hos en elev innebär att hen har svårt med ordmobilisering, svårigheter att förstå sammansatta och komplexa ord samt böja ord regelrätt (Nettelblatt & Salameh, 2007).

### 5.3 Språkets användning: pragmatik

Den pragmatiska delen av språket handlar om hur språket används, det vill säga hur vi kommunicerar och förstår talat språk, men även hur vi tolkar kroppsspråk och mimik. För att förstå vad andra säger och menar behöver man snabbt kunna förstå ordens innebörd och få ihop det som sägs till en helhet. Man behöver samtidigt tolka det som sägs tyst eller implicit, såsom gester, blickar och betoning (Nettelblatt & Salameh, 2007). Pragmatisk språkstörning visar sig genom svårigheter att hänga med i konversationer och diskussioner. Personen tappar lätt tråden och gör inlägg som är irrelevanta och/eller avbryter andra. Barnet får svårt med samspelet eftersom hen har svårigheter att läsa av andra, inte tolkar vad som sägs mellan raderna eller uttrycks implicit. Det inbegriper även svårigheter att använda språket på ett adekvat sätt vilket kan visa sig genom att personen har svårt att anpassa språket till situationen (Nettelblatt & Salameh, 2007).

## 6 Tidigare forskning

Språkstörning är en klinisk diagnos som fastställs av logoped. I vissa fall kan även en psykolog utreda språkstörning om det finns misstankar om att barnet har fler svårigheter. Under rubriken presenteras hur diagnosen definieras och hur den påverkar läs- och skrivinläringen. Därefter presenteras vad relevant forskning säger om skolans kunskap och arbete kring språkstörning, det kollegiala samarbetet och lärandet och slutligen klassrumsmiljöns och arbetssättets språkutvecklande betydelse.

### 6.1 Definition

Språkstörning är ett paraplybegrepp som innefattar många olika svårigheter. Språkstörning är ett relativt okänt begrepp för många inom skolan, även om den är lika vanligt förekommande som dyslexi enligt Bishop (2009). Bishop, Snowling, Thompson och Greenhalgh (2016) menar att det i internationell forskning inte råder enighet runt vad diagnosen språkstörning innebär. Definitionerna går isär och benämningarna har flera olika namn. Detta samt lärarnas osäkerhet kring språkstörning, anser de försvårar för eleverna att få adekvat stöd.

Språkstörning är en omfattande funktionsnedsättning som fortfarande är ganska okänd trots att det är en av de vanligaste diagnoserna hos barn i förskoleålder (Nettelblatt & Salameh, 2007). En språkstörning innebär en nedsättning av språkets olika impressiva och expressiva funktioner. De impressiva funktionerna innefattar bearbetning och tolkning av ljud, stavelser, ord, meningar osv. Medan de expressiva funktionerna omfattar artikulation, meningsbyggnad, ordval, ordförråd och berättarteknik etc. Om bara en del av språket är påverkat, exempelvis fonologin/språkljuden, räknas det som en lättare språkstörning. Är två språkområnen/delar påverkade räknas det som en måttlig språkstörning och är samtliga delar påverkade handlar det om grav (generell) språkstörning (Nettelblatt & Salameh, 2007). Diagnosen språkstörning ställs genom en utredning genomförd av logoped (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventenius, 2016).

### 6.2 Koppling till läs- och skrivutveckling

5-8 procent av alla förskolebarn, nationellt och internationellt, har en språkstörning (Nettelblatt & Salameh, 2007; Bruce m.fl., 2016). Law, Boyle, Harris, Nye och Norris (1998) menar att 40-75 procent av alla med sen språkutveckling i 2-3 årsåldern utvecklat läs- och skrivsvårigheter vid 8 års ålder. Den stora variationen beror på att risken varierar beroende på vilken grad (lindrig, måttlig, svår) av språkstörning barnet har, liksom begåvningsnivå och övrig utveckling. Språkförståelse och syntaktisk förmåga är viktiga för läs- och skrivinläringen (Naucler & Magnusson, 2010). Det är många faktorer som påverkar läs- och skrivinläringen och då särskilt för elever med språkliga svårigheter. Detta kan handla om arbetsminnet, koncentrationsförmågan, ordmobilisering, automatisering (snabb benämning) och fonologisk medvetenhet (Lundberg & Høien, 2013; Frylmark, 2009). I en studie där man under tolv år följde elever med språkstörning under hela deras tid i grundskolan och gymnasiet visade resultatet att skillnaden i läsutvecklingen mellan elever med språkstörning och elever utan språkstörning hela tiden ökade (Magnusson & Naucler, 2006).



Språklig medvetenhet handlar om språkets användning i kommunikation/sociala situationer. Exempel på detta är ordens betydelse, meningsbyggnad, hur ord byggs och språkets ljudstruktur. De olika delarna är beroende av varandra. Barns fonologiska utveckling är i regel klar vid fyra års ålder, medan den semantisk-lexikala förmågan samt den pragmatiska förmågan utvecklas under hela livet. I sexårsåldern kan barnet skifta fokus från vad som sägs till hur det sägs (Miniscalco, 2009).

Språkstörning kan ändra karaktär över tid beroende på hur barnets språkförmåga utvecklas. Detta innebär att en äldre elev kan ha lärt sig strategier att dölja sina svårigheter, vilket försvårar för omgivningen att upptäcka språkstörningen (Miniscalco, 2009; Frylmark, 2009). En anledning till att andelen elever med språkstörning är relativt hög, kan enligt Low och Lee (2011) vara att barn med neuropsykiatriska diagnoser, såsom autism, idag oftare går i ordinarie grundskola (till skillnad mot grundsärskola). De menar att autism och ADHD medför språkliga svårigheter inom ett eller flera områden. Detta bekräftas av bland andra Nettelbladt och Salameh (2013) som menar att barn med neuropsykiatriska funktionshinder även har språkliga problem såsom pragmatiska språksvårigheter.

### 6.3 Språkutvecklande stöd i skolan

I det här avsnittet presenterar vi den forskning, som behandlar de yrkesverksammas kunskap i skolan samt kollegialt lärande för att ge stöd. Slutligen presenteras vad forskningen säger om klassrumsmiljöns och arbetssättens betydelse för språklig utveckling.

#### 6.3.1 Skolans kunskap om språkstörning

SOU 2016:46 betonar att elever med språkstörning är en heterogen grupp och att behoven ser olika ut för olika individer. Utredningen visar att det behövs omfattande stöd för att elever med språkstörning ska få förutsättningar att klara grundskolans mål. Skolan behöver arbeta med många olika delar på individ-, grupp och organisationsnivå: den fysiska klassrumsmiljön, lärarnas kompetens, specialpedagogiska insatser samt pedagogiska anpassningar och hjälpmedel. Brinton och Fujiki (2006) tar upp ytterligare en aspekt kring att elever med språkstörning ofta även har svårigheter i sociala situationer vilket enligt dem begränsar elevernas inkludering och påverkar deras lärande. Samtidigt lyfts ett dilemma, som innebär att allmänt hållna pedagogiska råd kring elevens inläring, kommunikation och språkstimulans inte alltid är gynnsamma för eleven (SOU 2016:46; Brinton & Fujiki, 2006). Skolan uppmanas att ta fram mer specifika och konkreta råd utifrån varje enskild elevs behov. Det krävs ett samarbete mellan olika professioner för att genomföra kartläggningar och insatser i syfte att stödja eleven på bästa sätt. Fokus i insatserna hamnar lätt på språkligt baserade delar som eleven behöver träna, t ex samtal, men som enligt forskning kring språkstörning är det minst språkligt krävande och att insatserna kring eleven inte får stanna där utan även komma att gälla deras sociala förmåga och möjligheter att delta i sociala sammanhang som ett led i deras språkliga utveckling (SOU 2016:46; Brinton & Fujiki, 2006).

När forskare kartlagt grundskollärares kunskap om svårigheter kopplade till språkstörning, blev slutsatsen att lärarens utbildning och kunskap är central för elevernas utveckling. Moats (2009) menar att lärarens kunskap om språklig utveckling, både teoretiskt och praktiskt, är grundläggande för att ge rätt stöd till sina elever. Moats (2009) studie stöds av de svenska forskarna Sandström, Klang och Lindqvist (2017) vars studie visar att lärare med större

kunskaper inom specialpedagogik är mer positiva till att eleverna med språkstörning inkluderas och får stöd i klassrummet. Vidare lyfter de i sin studie att det finns en efterfrågan hos lärarna om mer stöd från skolledningen samt mer fortbildning.

Internationell forskning visar att lärare har för dålig kunskap om språkstörning hos barn. Dockrell och Lindsay (2001) har i en brittisk studie tittat på lärarnas kunskaper samt kartlagt vilket stöd elever med språkstörning får i klassrummen. Deras studie, där de bland annat intervjuat lärare, visar att de får mycket liten eller ingen utbildning för att identifiera språkstörning. Likaså hade lärarna mycket begränsad kunskap om vilket stöd de ska ge. Lärarna i studien upplevde att de själva inte fick tillräcklig hjälp av logopedier och psykologer. I en annan brittisk studie från 2005 undersökte Sadler (2005) utbildningen hos 89 lärare i årskurs ett och två. Samtliga av de intervjuade lärarna hade elever med måttlig eller grav språkstörning. Studien visade att lärarna hade stora brister i sina kunskaper om språkstörning och vilka svårigheter det medför. Wellingtons studie (2011) visar att lärare som fått teoretisk och praktisk fortbildning i visuellt stöd för elever med språksvårigheter och använder dessa kunskaper i praktiken, har gett positiva resultat på elevernas utveckling. Wellington (2011) menar att lärare generellt saknar nödvändig kunskap för att identifiera barn med språksvårigheter och hur de kan ge stöd till dessa barn i undervisningen. Hon anser att förutom fortbildning, är handledning av någon med spetskompetens något som både efterfrågas och är till stor nytta för lärarna.

Eftersom allt fler barn med språkstörning inkluderas i dagens skola är det viktigt att speciallärare och lärare är medvetna om hur språkstörning påverkar inläringen (Low och Lee 2011). Det finns en risk att man i skolan ser språkstörning som en homogen grupp. Då stora skillnader mellan olika barn med diagnosen finns, är det nödvändigt att lärare och speciallärare har en stor uppsättning pedagogiska metoder. Lärarna behöver utveckla sina undervisningsmetoder, reflektera över sitt arbete tillsammans med olika kompetenser på skolan och skapa ett tillåtande klimat där elevernas olikheter kan komma till sin rätt (Tjernberg och Heimdahl Mattson, 2014).

### **6.3.2 Kollegialt lärande**

Studier som undersökt hur speciallärare och specialpedagoger ser på sina respektive yrkesroller visar att de uppfattar sig ha liknande kompetenser och till stor del liknande arbetsuppgifter (Göransson, Lindquist, Möllås, Almquist & Nilholm, 2016; Göransson, Lindquist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015). Studierna visar att skillnader i deras uppfattning om sina respektive kunskapsområden har förefallit vara relativt små. Speciallärarna har dock i högre utsträckning ansett sig ha goda kunskaper att undervisa enskilt och i grupp. Cowne (2005) har i en brittisk studie kommit fram till att specialpedagogisk kompetens bör ägna sig mer åt förändringsarbete med fokus på att förbättra alla elevers lärande, i synnerhet vad gäller elever i behov av särskilt stöd. Cowne menar att speciallärarnas och specialpedagogernas kompetens bäst tillvaratas genom att de utvecklar lärarnas kunskap och lär ut strategier samt informerar om elever i behov av särskilda insatser och stöd.

Så kallad co-teaching, eller collaborative teaching <sup>1</sup>, är en pedagogisk metod där fokus ligger på inkludering. Co-teaching innebär att lärare och speciallärare, som undervisar en gemensam grupp, kompletterar varandra för att på så vis nå fler elever. Damore och Murray (2009) samt Rivera, McMahan och Keys (2014) har undersökt effekten av co-teaching i USA. Studierna

---

<sup>1</sup> Engelskans co-teaching eller collaborative teaching har ungefär samma betydelse som samundervisning på svenska.

visade att om resultatet av metoden ska få positiv inverkan, var det av stor vikt att lärarna och speciallärarna hade en samsyn kring undervisningen och en gemensam positiv inställning till att inkludera och utveckla alla elever. Detta stöds av en svensk studie av Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014). De menar att samtal, reflektion och stöd av och tillsammans med en person med fördjupade kunskaper, såsom en speciallärare eller forskare, är efterfrågat av lärarna. Vikten av kontinuerlig fortbildning i syfte att sammankoppla teori med praktik och att gemensamt hitta lösningar på problem, lyfts fram av lärarna i studien. Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014) menar att detta visar hur stor betydelse teoretiska kunskaper har för att kunna ge rätt stöd till eleverna. Liksom hur gemensamma pedagogiska diskussioner mellan lärarna skapar en inkluderande miljö.

Sundqvist och Lönnqvist (2016) har studerat det finska skolväsendet och co-teaching. De menar att elever med inlärningssvårigheter drar nytta av en sådan pedagogik. Inte minst vad gäller elevers läsinlärning där co-teaching kan bidra till en mer varierad undervisning. De menar att co-teachingmetoden kan bidra till en minskad klyfta mellan "generell" och "speciell" undervisning. Skolans ordinarie undervisning och dess specialundervisning ska inte separeras menar forskarna. Elever med funktionsnedsättning ska få ändamålsenlig undervisning tillsammans med övriga klasskamrater i ordinarie klassrum. Sundqvist och Lönnqvist (2016) belyser vidare att samarbete mellan lärare och speciallärare, där specialläraren handleder och även samundervisar med läraren i klassrummet, är en framgångsfaktor vad gäller inkludering.

I en finsk studie (Paju, Rätty, Pirttimaa & Kontu, 2016) har man undersökt lärares uppfattning om sin förmåga att undervisa elever i behov av särskilt stöd. Studien visar att lärarna ansåg det vara speciallärarnas och specialpedagogernas område. Lärarna upplevde sig ha för lite kunskap och önskade mer samarbete med specialpedagogisk personal. Resultatet av studien visar även att speciallärarnas och specialpedagogernas attityd till elever i behov av särskilt stöd skiljde sig signifikant från lärarnas. De upplevde sig ha den kunskap som krävs och kände entusiasm i mötet med dessa elever. Forskarna menar att lärare och specialpedagogisk personal bör samarbeta mer för att lära av varandra. Detta stöds av Göransson (2011) som påtalar vikten av ett sådant samarbete för att utveckla både undervisningen och verksamhetens utformning. Kollegialt lärande kan förbättra elevers kunskaper visar forskning. Prenger, Poortman och Handelzalts (2018) menar att prestigelöshet, ett gemensamt mål att öka elevernas lärande och gemensam reflektionstid är viktiga faktorer i en samarbetande skolkultur. Lärare som diskuterar, reflekterar, delar med sig av sin kunskap och observerar varandras undervisning för att ge stöd och feedback, bidrar till en kultur av kollegialt lärande som inte minst gynnar elever i behov av särskilt stöd.

### **6.3.3 Klassrumsmiljö och arbetssätt**

Den miljö och de sammanhang som eleverna befinner sig i under sin skoldag är deras lärmiljö. Den kan i sin tur delas in i fysisk, pedagogisk och social miljö, som samspelar med varandra. En motiverande och stimulerande klassrumsmiljö är en förutsättning för att det ska ske en utveckling och ett avancemang i språkandet (Hagtvet, 2004). I denna studie har vi begränsat oss till att undersöka klassrummet som lärmiljö. Nilholm (2007) menar att personalen på skolan kan göra mycket för att förbättra situationen för elever i behov av stöd, men att en sådan förändring kräver att skolan granskar och problematiserar den egna pedagogiken och dess lärmiljöer. För att lärmiljön, i detta fall klassrumsmiljön, ska bli inkluderande är det viktigt att specialpedagogiskt utbildad personal har en nyckelroll på skolan och exempelvis leder skolutvecklingsprojekt, enligt Tissot (2013). Arbetet med att skapa en inkluderande

klassrumsmiljö för alla elever och komma bort från segregeringar, är ett uppdrag för speciallärare och specialpedagoger, menar von Ahlefeldt Nisser (2013).

Eftersom allt fler barn med språkstörning inkluderas i dagens skola är det viktigt att speciallärare och lärare är medvetna om hur språkstörning påverkar inläringen (Low och Lee 2011). Det finns en risk att man i skolan ser språkstörning som en homogen grupp. Då stora skillnader mellan olika barn med diagnosen finns, är det nödvändigt att lärare och speciallärare har en stor uppsättning pedagogiska metoder. Lärarna behöver utveckla sina undervisningsmetoder och reflektera över sitt arbete tillsammans med olika kompetenser på skolan (Tjernberg och Heimdahl Mattson, 2014).

För att lyckas få med alla i den gemensamma lärandeprocessen måste läraren skapa ett tillåtande klassrumsklimat. Elevernas styrkor behöver tillvaratas och olikheter måste accepteras, menar Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014). De anser att differentiering i undervisningen med olika metoder och strategier är nödvändiga för att möta alla elever. Ingen ska utestängas från undervisningen på grund av sina svårigheter. Vidare påpekar Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014) att lärarens utbildning och förmåga att identifiera hinder för inläring är av avgörande betydelse. De måste följa upp sina åtgärder och våga ändra sin undervisning och vara öppna för olika lösningar. Enligt Hattie (2012) handlar differentiering i undervisningen om att utforma lektionerna på ett sådant vis att alla elever arbetar i den proximala utvecklingszonen. Ett sätt kan vara att elever som befinner sig i en inlärningsfas får kamrathandledning av elever som är ett steg ovanför i sin kunskapsutveckling. Relationen mellan elev och lärare bör vara förtroendefull, omsorgsfull och tillåtande för att gynna inläringen (Hattie, 2012).

Enligt Asp-Onsjö (2008) delas inkluderingsbegreppet in i tre delar: rumslig, social och didaktisk inkludering. Den rumsliga inkluderingen inbegriper det fysiska rummet, social inkludering handlar om delaktighet i ett socialt sammanhang och didaktisk inkludering är att anpassa de pedagogiken utifrån eleverna. Asp-Onsjö menar att hänsyn måste tas till alla tre aspekterna. Nilholm och Göransson (2013) använder tre andra inkluderingsdefinitioner: den gemenskapsorienterade, den individorienterade och den placeringsorienterade. En gemenskapsorienterad inkludering innebär att skolan på en organisatorisk nivå är inkluderande där elever både är socialt och pedagogiskt delaktiga. Fokus ligger till stor del på att alla ska kunna utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Den individorienterade definitionen utgår från den enskilda individens situation och där elever i svårigheter står i centrum. Placeringsorienterad inkludering handlar om var elever i svårigheter fysiskt befinner sig. Nilholm och Göransson menar att den förstnämnda, den gemenskapsorienterade definitionen, är den mest förankrade utifrån de ideal som genom tiderna har lyfts fram av inkluderings förespråkare. Ahlberg (2015) menar att skolan ska organiseras utifrån barns olikheter och att skolan bör organiseras och formas utifrån barns olikheter så att alla blir inkluderade. Resonemanget följer Svenska Unescorådet (2006) som anser att en inkluderande undervisning kännetecknas av lärandemiljöer som anpassats utifrån elevers olika behov.

I Starlings, Munros, Toghers och Arciulis (2012) australiska studie följdes sju ämneslärare som fick utbildning av en logoped under tio veckor. Med hjälp av konkreta strategier ändrade de sin egen språk användning för att göra det mer tillgängligt för elever med språksvårigheter. De fick bland annat lära sig att använda bildstöd och ikoner för att tydliggöra texter, träna på att ge explicita instruktioner, omformulera viktig information och anpassa sitt taltempo. Vidare fick de utbildning i att bearbeta svåra texter med sina elever genom att dela upp textmassan, göra tankekartor och procedurscheman med visuellt stöd. Resultatet visade att de elever vars lärare fått utbildningen, signifikant förbättrade sin skriftliga uttrycksförmåga och sin hörförståelse.

Även Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) belyser vikten av att lärare som undervisar elever med språksvårigheter behöver visualisera med bilder, visa steg för steg, använda konkret material, tidshjälpmedel samt ha en tydlig struktur på sina lektioner. Författarna menar samtidigt att undervisningen ska varieras för att tillmötesgå elevernas olika inlärningskanaler. Detta kan exempelvis ske genom dramaövningar, lekar, film och spel.

## 7 Metod

Här presenteras den metod vi använt för att ta fram vår empiri. Detta följs av ansats och analysverktyg som vi inspirerats av. Därefter hur urvalet av informanter gjordes. Slutligen beskrivs studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet samt forskningsetik.

### 7.1 Sammanfattning

Syftet med studien samt forskningsfrågorna låg till grund till att kvalitativ forskningsansats valdes. Detta passade bra då vi ville undersöka hur informanterna beskrev sitt arbete med stöd och anpassningar för elever med språkstörning. För att uppnå syftet bygger studien på intervjuer. Vi genomförde sex semistrukturerade djupintervjuer (Bilaga 1) med tre speciallärare och tre specialpedagoger som alla är involverade i arbetet med elever med språkstörning. Intervjuerna delades upp mellan oss. Vi utgick från delvis strukturerade frågor i ämnet språkstörning samt anpassningar, åtgärder och stödinsatser för dessa barn. Intervjuerna spelades in och transkriberades. Därefter analyserades speciallärares/pedagogernas svar relaterat till den forskning vi tagit del av.

### 7.2 Forskningsintervjun

En kvalitativ intervju lämpar sig väl som metod då syftet är att försöka förstå den intervjuades upplevelser och perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014). Fördelar med intervju som metod är flera. Det är ett ändamålsenligt tillvägagångssätt för att ta reda på vad informanter anser om en viss sak eller område. De kan berätta hur de gör i praktiken liksom sina erfarenheter och upplevelser (Stukat, 2011; Bryman, 2018). Så var fallet i denna studie då vi genom intervjuerna fick kunskap om hur informanterna beskriver sitt arbete med stöd och anpassningar vad gäller elever med språkstörning. Intervjuaren har också möjlighet att avgöra ordningsföljden på frågorna, vilket gör att de kan anpassas efter situationen. Detta gjordes i samtliga intervjuer utifrån de frågor som förberetts inför intervjuerna. En nackdel med intervju är att det är tidskrävande och att svårigheter kan uppkomma vid genomförandet. Kvale och Brinkmann (2014) lyfter att det kan vara bra att ha specifika frågor förberedda för att undvika att frågor glöms bort, men att den semistrukturerade intervjun gör den mer flexibel. Forskaren ges då utrymme att vara öppen och följsam till vad respondenten vill säga vilket vi försökte vara i våra intervjuer men samtidigt lyfta fram våra frågor så att vi fick svar på vårt syfte. Intervjun är en dialog men där samtalet styrs av forskaren. Denne bör vara påläst för att kunna ställa relevanta följdfrågor och förtydligande klagörande frågor för att kontrollera att man förstått informanten rätt (Kvale & Brinkmann, 2014). Vid genomlysningen av intervju svaren fann vi att ytterligare följdfrågor i vissa fall behövde ställas. Vi återkom då till informanterna och bad dem utveckla sitt resonemang. Valet av intervju som metod bidrog till att syftet kunde uppfyllas.

### 7.3 Ansats och analys

Forskningsansatsen avgörs av forskningsfrågor och syfte (Bryman, 2018). I den här kvalitativa studien ville vi ta reda på hur speciallärare och specialpedagoger beskriver sitt arbete med stöd och anpassningar i undervisningen och klassrumsmiljön för elever med språkstörning. Vi har använt oss av kvalitativ analys.

Transkriptionerna av intervjuerna innebär att talet skiftar till skriftspråk. Samtidigt kommer det som sägs "tyst" inte med, såsom kroppsspråk, mimik och tonfall (Kvale & Brinkmann, 2014). Transkriptionerna gjordes ortografiskt där ljud såsom hummanden också skrevs ner. Däremot markerades inte pauser och betoningar. I och med transkriberingen påbörjades samtidigt studiens analysarbete (Kvale & Brinkmann, 2014). Analysens syfte är att undersöka delarna för att bättre förstå helheten (Dysthe, Hertzberg & Løkensgard Hoel, 2011). Reflektioner som görs under analysarbetet leder till den tolkning som görs. Dysthe m.fl. (2011) menar att en tolkning alltid är selektiv, det vill säga att man gjort ett urval bland alla de möjliga tolkningar som kan göras. I vårt fall lyssnade vi tillsammans på inspelningarna av intervjuerna och läste transkriptionerna flera gånger för att därefter diskutera våra respektive tolkningar. I vissa fall där tolkningarna skiljde sig åt, återkom vi till informanten ifråga med följdfrågor för att på så vis få större klarhet.

Vi har använt oss av en tematisk analys med meningskodning och meningskoncentrering (Ahrne & Svensson, 2011). I korthet innebär detta att intervjusvaren sammanfattades, kodades och kategoriserades. Därefter tolkades och jämfördes svaren. Vårt analysarbete började med att det transkriberade material lästes igenom flera gånger. Datan delades sedan in i övergripande teman och nyckelord markerades. I nästa steg sorterades fraser in i preliminära kategorier, så kallad meningskodning (Kvale & Brinkmann, 2014). Dessa kategorier mynnade ut i fyra teman, meningskoncentrering: fortbildningsbehov, specialpedagogiskt stöd till elever och lärare, stöd i undervisningen till elever och lärare och stöd i klassrumsmiljön till elever.

## 7.4 Urval

Vi har använt oss av ett så kallat tillfällighets- eller bekvämlighetsurval. Detta innebär att urvalet består av personer som är tillgängliga för forskaren och relevanta för studien (Stukat, 2011; Bryman, 2018). Bryman (2018) tar upp att resultaten vid bekvämlighetsurval kan vara mycket intressanta men att det är omöjligt att generalisera. Tillfällighets- eller bekvämlighetsurvalet har i föreliggande studie inneburit att vi kontaktat tio grundskolors specialpedagogiska personal i vår geografiska närhet. Vi tog kontakt via mail och presenterade oss själva och studiens syfte. Av de tio olika tillfrågade skolorna kunde sex skolor delta i studien. Vi valde speciallärare/specialpedagoger som arbetar i åldrarna förskoleklass till åk 5 då detta stämmer överens med att vi själva arbetar i det åldersspannet. Urvalet skedde även för att vi var intresserade av att se på de tidiga insatserna då dessa är viktiga och i många fall avgörande i ett barns vidare utveckling.

Anledningen till att vi begränsade vårt urval till att endast intervjua legitimerade speciallärare/pedagoger är att vi tänker att det är de som har spetskompetens kring stöd, anpassningar och hur olika inlärningssvårigheter tar sig uttryck. Samtliga sex intervjuer genomfördes och inget bortfall skedde från dessa. Platsen för intervjuerna valdes av informanterna, fem intervjuer skedde på informantens egen arbetsplats och en intervju genomfördes på annan vald plats. Intervjuerna varade mellan 40 - 60 minuter. De spelades in med hjälp av inspelningsfunktioner på våra mobiltelefoner för att sedan transkriberas i sin helhet. Informanterna har sedan fått fingerade namn i vår studie för att uppfylla konfidentialitetskravet samt för att det skall gå att urskilja vem som sagt vad (Vetenskapsrådet, 2017).

Urvalet resulterade i att samtliga sex informanter blev kvinnor. Det hade varit önskvärt om båda könen varit representerade, även om det inte var skillnader mellan könen vi intresserade oss för i studien. Informanternas olika erfarenheter, bakgrunder och utbildningar gjorde urvalet

heterogent ur den aspekten och bidrar till en bredd i urvalet. Gemensamt för våra informanter är att de alla är legitimerade lärare med många års erfarenhet samt att de alla har läst påbyggnadsutbildning till legitimerade speciallärare och/eller specialpedagog. Urvalet resulterade även i att fördelningen mellan speciallärare och specialpedagoger blev just tre speciallärare och tre specialpedagoger som deltog i studien. Det hade i vår studie varit önskvärt att intervjua fler speciallärare, då det överensstämmer med vår egen utbildning. I vår studie hade dock Ann denna utbildning, men är anställd som specialpedagog. Vi valde därför att referera till henne som specialpedagog och inte speciallärare. Det är dock det specialpedagogiska arbetet med stöd och anpassningar vi varit intresserade av. Fokus har inte legat på skillnader mellan olika utbildningar.

### Studiens informanter:

Namn	Ålder	Utbildning	Antal år i yrket	Arbetar i åk
Ann	40	Speciallärare läs-, skriv- och språkutveckling	5	F-5
Elsa	56	Speciallärare	12	F-5
Hanna	64	Speciallärare och specialpedagog	31 resp. 11	F-5
Mia	42	Speciallärare läs-, skriv- och språkutveckling	1	1-3
Astrid	46	Specialpedagog	2	F-3
Ulrika	64	Speciallärare läs-, skriv- och språkutveckling	18	3-5

## 7.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Enligt Bryman (2018) handlar reliabiliteten om ifall studien är pålitlig eller inte och om den går att upprepa med samma resultat. Detta är något som kan göras i en kvantitativ studie. I en kvalitativ studie, som denna, används istället termerna trovärdighet och tillförlitlighet. Bryman menar att intervjusituationen medför svårigheter att förhålla sig objektivt och att detta medför att reliabilitet inte är applicerbart. Därmed kan inga generella slutsatser dras (Bryman, 2018). I vår studie valde vi att sätta ihop en intervjuguide (Bilaga 1) med förberedda frågor. Detta gjordes i syfte att skapa likartade förutsättningar för intervjuerna.

Validiteten grundar sig i om studien mäter det den säger sig mäta (Bryman, 2018). I en kvalitativ studie kan man aldrig försäkra sig om att empirin representerar en objektiv sanning. Det som informanterna säger är deras uppfattning vid just det tillfället. Däremot menar Fejes och Thornberg (2014) att en analytisk generalisering kan göras i en kvalitativ studie. Forskaren gör



då en grundlig övervägning om resultatet kan användas som vägledande i liknande fall. Vårt urval är begränsat till ett litet antal informanter och därmed kan en analytisk generalisering vara svår att göra utifrån resultatet.

Även vår egen förförståelse kring ämnet kan leda till viss vinkling, vilket vi är medvetna om och vilket gör att vi ytterligare kommer att sträva efter ett kritiskt förhållningssätt till litteraturen. I examensarbetet har vi i så hög utsträckning som möjligt utgått ifrån primärkällor och granskad litteratur/ artiklar vilket är avsett att höja tillförlitligheten. Då tiden är begränsad kommer vi inte att kunna genomföra en heltäckande studie av tidigare forskning men strävar efter att använda ett så representativt och relevant underlag som möjligt.

## 7.6 Forskningsetik

Liksom i allt vetenskapligt arbete ställs etiska krav på forskningen och forskaren. Denne förväntas vara insatta i det forskningsetiska området och följa dess riktlinjer och regler (Vetenskapsrådet, 2017). Vi har följt de forskningsetiska principerna som är aktuella i vår studie; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att forskaren är skyldig att informera om undersökningens syfte för de som deltar i studien vilket vi gjort i kontakten med skolorna. Samtyckeskravet innebär att deltagare i studien själva skall få bestämma om de vill delta i studien. Konfidentialitetskravet innebär att det i studien inte går att utläsa eller känna igen personerna som deltar (Vetenskapsrådet, 2017). Informanterna har givits fingerade namn utifrån ett forskningsetiskt perspektiv. Nyttjandekravet i vår studie innebär att den insamlade datan enbart kommer att användas i vår kommande forskningsstudie. Dessa etiska principer har vi tagit hänsyn till.

## 8 Resultat

Under denna rubrik presenteras resultatet av de analyserade intervjuerna och styrks med utvalda citat. Under diskussionsdelen kommer varje tema relateras till den tidigare forskning vi tagit del av.

Vi har valt att kalla informanterna för Ann, Mia, Ulrika, Elsa, Hanna och Astrid. Citaten som återgavs har skrivits om i en skriftspråklig form där hummanden och betoningar tagits bort för att öka läsbarheten.

### 8.1 Fortbildningsbehov

I resultatet tydliggörs det att speciallärarna och specialpedagogerna upplever sig ha bristfällig kunskap om vad språkstörning innebär och hur man identifierar och ger adekvat stöd till dessa elever. Detta ser de som en nackdel och som en svårighet i sitt uppdrag då det statistiskt sett finns minst två elever i varje klass som har dessa svårigheter. Elsa, Astrid och Hanna har lärt sig om denna diagnos genom logoped och resursteam. Samtliga informanter säger i intervjuerna att de är i behov av mer fortbildning. Tre av dem säger att de fått lära sig mycket om läs- och skrivsvårigheter, men inte om språkstörning. Ulrika menar att det är problematiskt att särskilja olika språksvårigheter hos en elev. Hanna säger att det är svårt att veta hur hon ska arbeta språkutvecklande med elever med språkstörning:

Man har ganska mycket kunskap om dyslexi, men inte språkstörning. Det är min erfarenhet att läs- och skrivsvårigheter hos barnen med språkstörning yttrar sig annorlunda än hos de med dyslexi...och att man då inte kan...eller vet hur man hjälper dem.

Informanternas bild av elever med språkstörning är att diagnosen lätt blandas ihop med andra svårigheter, såsom neuropsykiatriska funktionshinder, NPF. Det är svårt att veta vad som är vad och vilket stöd som ska ges. Elsa och Hanna har båda arbetat som speciallärare och specialpedagoger i 15 respektive 30 år. De tar båda upp att de tycker sig ha sett en ökning av antalet elever som diagnostiseras med språkstörning liksom NPF i skolan. Elsa menar att nästan alla elever med adhd eller autism också har svårt med språkliga förmågor. Inte minst vad gäller läs- och skrivsvårigheter, men också kommunikationssvårigheter i samspelet med andra:

Många gånger har elever med språkstörning också andra problem... det är mer en del av en större problematik, oftast är det ju så. Det brukar vara problem med koncentrationen, svårt att sitta stilla, kanske liksom hyperaktiv, svårt i sociala sammanhang, med kompisar och så. Det blir inte att vi på skolan pratar om just språkstörning utan mer om elever med utagerande beteende, sociala svårigheter.

### 8.2 Specialpedagogiskt stöd till elever och lärare

Mia, Hanna och Ulrika arbetar vissa pass en-till-en med elever som har språkstörning. Deras gemensamma erfarenhet är att alla elever med språkstörning också har läs- och skrivsvårigheter. När dessa elever har arbetspass med speciallärarna blir det i regel fokus på just läs- och skrivträning. Mia säger i intervjun att hon saknar bra material och verktyg som tränar språkliga förmågor. Hon försöker ge dem den hjälp hon inte tycker de kan få i klassrummet där lärarna inte hinner eller kan individanpassa:

När jag är med dem och då är det ju enskild undervisning som jag har, då blir det läs och skriv. Ska de till exempel skriva berättande text då har ju jag bilder som stöd, men jag tror inte lärarna använder sig av det, utan de får de hos mig. Alla sådana anpassningar det görs med mig liksom. För lärarna på skolan här är alla väldigt inriktade på att alla ska göra samma uppgifter och på samma sätt och då misslyckas de här barnen.

Tre informanter riktar i huvudsak sina insatser mot lärarna i syfte att stödja och utveckla deras pedagogik och metoder. Astrid och Elsa tycker att de blir som en länk mellan en extern kompetens, såsom logoped eller resursteam, och läraren. Det är de externa kompetenserna som anses ha kunskapen om vilket stöd man ska ge de olika eleverna med språkstörning. På Astrids skola tar man hjälp från stadsdelens resursteam:

[...] sedan är det ju så att det här med språkstörning är vi inte utbildade i. Kompetensen ligger inte här och det skall man ta hänsyn till och vara tydlig med så att man inte tar på sig för stor kostym. Därför är det skönt att vi har resursteamet nära som kan stötta och även fysiskt komma till skolan och träna eleverna varje vecka.

Elsa samarbetar mycket med en logoped, som är knuten till hennes skola. Av henne får hon i sin tur hjälp för att göra anpassningar i klassrummen:

Skollogopeden sköter det mesta kring det med språkstörning och handleder mig och visar hur jag kan hjälpa lärarna att arbeta med elever med språkstörning. Det blir som en kedja där vi ger stöd till varandra.

### 8.3 Stöd i undervisningen till elever och lärare

Mia, Ulrika, Hanna och Ann arbetar ofta inne i klassrummet som stöd för enskilda elever. Deras uppgift i klassrummen blir oftast att stötta eleverna i behov av språkligt stöd och skapa förutsättningar för dem att klara skolarbetet på lektionerna. Alla tre menar att lärarna på deras respektive skolor behöver arbeta mer språkutvecklande. Ulrika tycker att eleverna förväntas arbeta för mycket på egen hand med till exempel läsförståelse. Ulrika och Ann tycker att elever med språkstörning inte kan arbeta i samma takt som andra elever då deras språkliga processande är långsammare och att de behöver en vuxen som leder dem igenom uppgifterna. Båda två lyfter att dessa elever inte sällan arbetar med uppgifter utan att förstå innehållet eller hur de ska göra. Ann uttrycker sina tankar:

De behöver mer tid, avgränsade arbetsuppgifter, fler repetitioner. Har man minnessvårigheter eller koncentrationssvårigheter, som nästan alla med språkstörning har, så har man inte förmågan, så vi behöver bli skickligare på att se om det är rimligt att alla elever ska klara av att göra alla uppgifter. Blir kraven för höga så misslyckas man gång på gång.

Studiens informanter anser att lärarna har en stressig arbetsmiljö och för stora klasser. Detta gör det svårt för lärarna att hinna se alla barnen och individanpassa sin undervisning så att det blir en rimlig nivå för var och en. Ann menar att elever med språkliga svårigheter tenderar att inte få förutsättningar att klara skolarbetet:

[...]man kanske ger dem samma häften som alla andra...man har lite bråttom, tänker inte på att vara lite lugnare och tydligare när man pratar...och att det är för pratig miljö...för många barn. Lärarna behöver mer fortbildning kring barn i behov av särskilt stöd. Det är för stressigt, de har för lite tid, de här barnen med språkstörning hinner inte tänka, inte processa...det är för rörig

miljö i klassrummet. Men jag tror att de behöver vara inkluderade i vanliga klasser för att träna på...det är ju det här det kommer möta på ute i verkliga livet.

Stora barngrupper är något som informanterna ser som en nackdel. Astrid, Mia och Hanna upplever att arbete i mindre grupp är mer gynnsamt för elever med språkstörning. De lyfter bland annat att elever med språksvårigheter annars inte blir uppmärksammade och inte heller vågar komma till tals. Ett öppet klassrumsklimat där eleverna vågar uttrycka om något är svårt eller om man inte förstår är viktigt menar Astrid:

Vi har försökt arbeta lite annorlunda...vi har elever med språkstörning och vi vill inte ha personliga assistenter...så vi försöker få till ett trelärar-system. Det är ju kostsamt men vi har också sett att det är kostsamt i den andra änden då vi annars får för tunga grupper att rodda.

Samtliga informanter i studien reflekterar och samtalar med lärarna i syfte att tillsammans utifrån sina olika kompetenser, utforma och utveckla undervisningen och klassrummets miljö. Hanna och Ann menar att det är i den ordinarie undervisningen med klassläraren, som förutsättningar för barnen med språksvårigheter måste ges:

Jag tänker såhär, att det handlar mycket om att fungera som samtalspartner med syfte att skapa klarhet; vad hindrar eleven i sitt lärande och vilka styrkor finns? Att alltid ha det fokuset, för att hitta vägar som leder vidare. Hur kan lärarna utveckla sin undervisning? (Hanna)

Det är ju inte så ovanligt att lärarna säger att eleverna verkar ha svårt att förstå, inte klarar av att läsa, skriva, inte hänger med...då brukar jag titta lite extra på den eleven när jag är inne i klassen. Oftast handlar det mer om pedagogiken än eleverna...lärarna behöver förklara för eleverna hur man läser en text, hur man skriver en text (Ann).

Elsa lyfter att det är viktigt med en tydlig struktur i klassrummen. Det ska vara tydligt för barnen vad de ska göra och hur de ska gå tillväga. Hon menar att hon ofta påpekar för lärarna att de tillsammans med barnen ska göra uppgifter tills de vet hur de ska arbeta vidare på egen hand:

Många gånger har eleverna förmågorna, men att de inte klarar av det ändå eftersom de inte vet hur de ska göra...det handlar om att visa att såhär ska det gå till, det här förväntar jag mig och det ska göras i den här ordningen...det måste läraren vara tydlig med.

På Astrids skola har lärarna börjat använda verktyget Classroom screen<sup>2</sup> som en del i en utvecklad klassrumsmiljö. Detta är ett digitalt verktyg i syfte att skapa en tydlig lektionsstruktur med bland annat konkretisering av tiden. I arbetet med Classroom screen arbetar läraren med en tydlig inledning och avslutning av lektionen. Eleverna har också möjlighet att ge feedback och reflektioner på lektionsinnehållet. Detta tillsammans med den statliga satsningen på läslyftet nämns som en faktor som lett till språkstimulerande arbetssätt menar Astrid:

Vi har börjat använda classroom screen som ett hjälpmedel så att pedagogen kan återkomma och stötta eleven. Vi försöker hitta en balans, språkstimulerande arbete utgå från språket och hela tiden arbeta med ord och förklara[...] Vi tar upp språkstimulerande arbete på Läslyftet. Vi körde läslyftet under ett år och sedan har vi skapat ett eget läslyft som vi kört under en längre tid.

---

<sup>2</sup> Classroom screen är ett digitalt verktyg med grundläggande funktioner vars syfte är att skapa struktur, tydlighet och elevaktivitet. Classroom screen är tänkt för att visas på storskärm i klassrummet med syfte att hjälpa eleverna att fokusera på vad som skall göras under lektionen.

## 8.4 Stöd i klassrumsmiljön till elever

Elever i behov av språkligt stöd bör sitta långt fram i klassrummet och ha närhet till tavlan och sin lärare tycker flertalet informanter. Ett öppet och tolerant klassrumsklimat är viktigt för barn med språkstörning, menar Astrid. Detta lyfter även Ann, som menar att elever med pragmatiska språksvårigheter annars inte vågar komma till tals. Eleverna måste våga uttrycka om något är svårt eller om de inte förstår:

[...] klassrumsplaceringen, sitta på ett lugnt ställe där man har nära tillgång till en vuxen och att miljön är lugn för det blir så mycket intryck ändå att sålla...och att man stärker upp med bilder...och att man har ett öppet klassrumsklimat, det ska vara okej att uttrycka att jag inte förstår det här.

Speciallärarna/ pedagogerna lyfter fram klassrumsmiljön som en viktig faktor och att det är viktigt att se över den visuella och auditiva miljön. Hanna och Elsa tycker att det underlättar för elever med språksvårigheter att arbeta i en tyst och lugn miljö med bilder som tydliggör exempelvis texter:

Det är viktigt att se över studieron, dessa elever behöver ha det lugnt och skönt omkring sig i klassrummet och vi försöker eliminera ljud och saker som stör till exempel genom tennisbollar på stolarna, skärmar, tydliga regler för att få till studiero. Det är viktigt att språket inte försvinner i andra ljud. Hörselkåpor kan hjälpa koncentrationen...(Hanna)

[...]att det finns grupprum där färre barn kan sitta, att det finns konkret material att tillgå som underlättar för de här barnen, och många barn, att förstå. (Elsa)

Hanna arbetar på en relativt nybyggd skola med stora öppna ytor. Hon tar upp utmaningen med att skapa en klassrumsmiljö som passar elever med språkstörning. På den nya skolan blir miljön lätt högljudd, då många elever samlas i samma utrymme, vilket gör det svårt att skapa ett lugn och avskildhet för elever som behöver det. Hennes upplevelse är att skolmiljön och dess utformning kan bli ett hinder för elever med språksvårigheter:

[...] skolans miljö innebär en enorm utmaning då den innebär stora öppna ytor, mycket ljud, lyhört och mycket intryck. Klassrumsmiljön är styrd från början och det finns lite utrymme för ändringar. Vi hamnar i elevens brister istället för vad vi behöver tänka på i organisationen och miljöns betydelse.

Fyra av informanterna nämner betydelsen av visuellt stöd. De menar att elever i behov av språkligt stöd har betydligt lättare för att bearbeta visuell information än muntlig. Elsa hjälper lärarna med bildstöd på tavlan som komplement till dagens schema. Förtydligande bilder till instruktioner och visualisering av tid är också viktigt:

[...]det beror lite på hur språkstörningen ser ut. Men generellt är det är bildstöd, tydliga bilder som är kopplade till text och det kan i vissa fall vara tecken som stöd[...] Bildstöd, vad göra och hur göra? Någon form av tidshjälpmiddel som visar på tiden...time-stock, timglas eller liknande är bra hjälpmedel för att tydliggöra tiden för eleven.

## 8.5 Resultatsammanfattning

I föreliggande studie om det specialpedagogiska arbetet med elever med språkstörning i årskurs F-5 har fyra områden kunnat ringas in utifrån vad informanterna återkommer till och som har stor betydelse och påverkan för hur arbetet på skolorna ser ut kring elever med språkstörning. Dessa områden är fortbildningsbehov, specialpedagogiskt stöd, stöd i undervisningen och stöd i klassrumsmiljön. Även om förutsättningarna och det praktiska arbetet med elever med språkstörning ser olika ut på de olika skolorna så är det i dessa fyra områden som likheter och skillnader främst återfinns och som resultatdiskussionen utgår från.

## 9 Diskussion

Här presenteras två diskussionsavsnitt. I den första diskuteras metod och i den andra diskuteras och problematiseras resultatet relaterat till tidigare forskning och teori. Därefter diskuteras den här studiens kunskapsbidrag kring en ökad inblick i hur arbetet med stöd och anpassningar till elever med språkstörning kan se ut och sist förslag till vidare forskning.

### 9.1 Metoddiskussion

Avsikten med studien har varit att redovisa hur informanterna beskriver sitt arbete med stöd och anpassningar, hinder och möjligheter i undervisning och klassrumsmiljön för elever med språkstörning. Vi är medvetna om att vi inte har rutin som intervjuare och att detta förmodligen påverkat svaren och därmed resultatet. Studiens resultat och analysarbete kan även ha påverkats av den förförståelse vi haft med oss genom att själva ha arbetat många år som lärare. Det hade varit önskvärt med fler informanter för att få en bredare bild. Ett alternativ hade kunnat vara att göra gruppintervjuer med flera samlade vid ett tillfälle, men detta hade medfört svårigheten att hitta så många som skulle kunnat delta. Ett annat alternativ hade varit att intervjua hälften speciallärare/pedagoger och hälften klasslärare för att på så vis kunnat göra jämförelser, men detta har inte varit avsikten med vår studie. Vi hade även kunnat välja att inte lämna frågorna i förväg. Eventuellt hade detta kunnat resultera i mindre tillrättalagda svar.

Vi ansåg dock det var en framgångsfaktor att i förväg maila frågorna till informanterna. Detta bidrog till att de kunde förbereda sig inför intervjuerna. En annan fördel var inläsningen av ämnet språkstörning före intervjuerna, vilket bidrog till frågornas utformning och de följdfrågor som vi ställde. På grund av att vi delade upp intervjuerna mellan oss kan detta bidragit till likvärdigheten och därmed att reliabiliteten påverkats, men då vi kunde återkoppla till informanterna vid oklarheter liksom ställa ytterligare utredande frågor anser vi studiens validitet som god.

### 9.2 Resultatdiskussion

Under denna rubrik diskuteras vi resultatet av intervjuerna, kopplar till tidigare forskning samt till studiens teoretiska utgångspunkter.

#### 9.2.1 Fortbildning

En tendens i studiens resultat visar att informanternas tankar om stöd och anpassningar för elever med språkstörning skiljer sig åt beroende på hur deras kunskap om ämnet såg ut. Samtliga informanter uttryckte att deras kunskaper om språkstörning var otillräckliga för att ge det individuella stöd som eleverna behövde. Några av informanterna nämnde att man på deras skolor fick hjälp av externa logopedier och resursteam. På Mias skola var det endast skolpsykologen som hade kompetensen kring elever med språkstörning. Bristen på kunskap är något som återfinns i flera forskningsstudier (Dockrell och Lindsay, 2001; Sadler, 2005; Wellington, 2011). Dessa studier visade att lärares kunskapsbrist gör att de inte vet vilket stöd de ska ge elever med språkstörning. En fråga blir då om även specialpedagogiska utbildningar behöver innehålla mer om vad olika funktionsnedsättningar, såsom språklig problematik innebär. Inte minst för att kunna arbeta förebyggande och inte bara åtgärdande.

Speciallärarprogrammet och specialpedagogiska programmet är förvisso inga medicinska utbildningar där fokus ska ligga på diagnoser. Däremot finns det en tendens i studiens resultat att ytterligare och fördjupade kunskaper om vanligt förekommande diagnoser och dess påverkan på elevernas inläring och förmågor är efterfrågat. Ökat samarbete med logoped skulle kunna bidra till bättre stödinsatser för eleven. Däremot tycks det idag vara sällsynt med logopeder som är anställda ute på skolor. Detta tänker vi kan resultera i att logopedernas rekommendationer angående stöd och anpassningar tenderar att bli generella, då de inte kontinuerligt kan följa elevens utveckling.

Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014) menade att det finns en risk att man i skolan ser språkstörning som en homogen grupp, trots att stora skillnader mellan barnen finns. De belyser vikten av att olika kompetenser inom skolan möts för att utveckla sina kunskaper om elever med språksvårigheter. Mia menade att det på hennes skola endast var skolpsykologen, som dessutom sällan var på plats, som hade kompetensen. Tre informanter berättade att de fungerade som en länk mellan externa kompetenser, t ex logoped eller resursteam, och lärarna. Dessa handleder specialläraren/pedagogen i arbetet med elever med språksvårigheter. Mötet mellan medicinsk och pedagogisk kunskap mynnar på så vis ut i det stöd dessa elever får. Enligt studiens resultat tenderar dock denna utomstående expertis inte alltid vara tillgänglig på ett likvärdigt sätt, vilket innebär att elever med språksvårigheter på olika skolor får olika förutsättningar vilket i sin tur resulterar i att likvärdigheten blir lidande. En problematik med dessa yttre kompetenser är att det kräver kunskap, tid och engagemang. För att upprätthålla kontakterna behöver det regleras och bestämmas på skolorna vem eller vilka som ansvarar för så sker. Viktigt är också att kunskap om diagnosen och barnets individuella behov inte stannar hos speciallärare/specialpedagog utan även når pedagogerna närmast eleven.

Wellington (2011) ansåg att lärarna som undervisar elever med språkstörning behöver fortbildning och handledning av någon med spetskompetens för att ge rätt stöd. Detta överensstämmer även med Durkin et al. (2015) som menade att de som arbetar med barnen måste ha verktygen och kompetensen att förebygga svårigheterna. Aspelin och Persson (2011) menade att relationsarbete på organisationsnivå exempelvis handledning kan vara en del i det relationella perspektivet. Hur kan skolan organiseras så att skolans professioner får tillräckligt med kompetens och stöd för att känna att de klarar av att möta och anpassa för elever med språkstörningsdiagnos. Inom konstruktionistisk teoribildning menar man att det är i samspel och dialog med andra som kunskapsutveckling sker.

### **9.2.2 Specialpedagogiskt stöd**

Studiens resultat visar att informanterna i studien inte har uttryckt någon signifikant skillnad i sina respektive kunskaper om elever med språkstörning beroende på vilken specialpedagogisk utbildning de har. Samtliga säger sig ha bred kunskap om gynnsamt stöd i undervisning och klassrumsmiljö för elever i behov av särskilt stöd. Vad gäller specifikt stöd till elever med språksvårigheter var detta svårare att ringa in, vilket gällde både för speciallärare och specialpedagoger. Detta överensstämmer till stor del med forskning som undersökt skillnader och likheter mellan de båda yrkesgrupperna. Studier av Göransson m.fl. (2016) och Göransson m.fl. (2015) visade att likheterna var fler än skillnaderna. Speciallärarna i språk-, läs- och skrivutveckling har fördjupade kunskaper i dessa delar, men informanterna med nämnda utbildning tycktes sakna kunskap om specifikt stöd till de med språkstörning. Det finns en stor önskan om ytterligare kunskaper i ämnet. Detta implicerar att skolledare behöver se över var behoven finns och satsa på fortbildning i ämnet.



Det specialpedagogiska stöd som informanterna beskrev riktades till stor del till lärarna. Några fungerade som samtalspartners till lärarna ifråga om stöd och anpassningar för elever med språkproblematik. Råden tenderade dock att hamna på en generell nivå på grund av informanternas otillräckliga kunskaper om vad elever med olika former av språkstörning behöver. Ann tyckte detta blev problematiskt eftersom språklig problematik innebär så olika behov och förutsättningar för olika barn. Statens offentliga utredningsrapport (SOU 2016:46) lyfte att allmänt hållna råd kring elevers inläring, kommunikation och språkstimulans inte alltid gynnar eleverna. Salamancadeklarationen menade att en förutsättning för att elever med funktionsnedsättningar ska kunna inkluderas i undervisningen och få den hjälp de behöver i sin kunskapsutveckling är det viktigt att lärarna och andra runt omkring barnet har rätt kompetens (Svenska Unescorådet, 2006). Paju et al. (2016) visade att det är viktigt att lärarna får stöd av specialpedagogisk personal i sitt arbete med inkludering och undervisning av elever i behov av särskilt stöd såsom språksvårigheter. I vår studie fanns detta stöd, men det blev i många fall svårt för informanterna att hjälpa till med individuella insatser där generella råd kring språkstörning omsätts för att passa den enskildes behov.

Ingen av informanterna undervisade tillsammans med lärarna i klassrummet. Istället riktade de sina specialpedagogiska insatser till enskilda elever. Oftast handlade det om att modifiera uppgifterna efter elevens förutsättningar. De uttryckte många tankar om hur lärarnas undervisning kunde förbättras och utvecklas, men det var svårt att tolka om eller hur de förmedlade sina synpunkter till lärarna. Enligt Nettelbladt och Salameh (2007) kan enskild undervisning vara effektivt för att träna fonologiska och grammatiska förmågor. Semantisk-lexikal och pragmatisk träning utvecklas däremot bäst i ett socialt sammanhang (Brinton & Fujiki, 2006). Forskning visar att lärare med större kompetens om språkutvecklande undervisning och specialpedagogiska kunskaper ger bättre stöd till elever med språkstörning. Bauersfield (1998) menar att man inom konstruktionismen ser vikten av lärarnas fördjupade ämneskunskaper för att kunna möta elevers behov och svårigheter att lära sig. Statens Tjernberg och Heimdahl Mattssons (2014) studie visar att lärare önskar mer samarbete med t.ex. speciallärare. Studier på så kallad co-teaching där lärare och speciallärare samundervisar och kompletterar varandra i klassrummet, visar enligt forskarna att det bidrar till en mer varierad undervisning och suddar gränsen mellan "speciell" och "generell" undervisning (Moats, 2009; Sandström, Klang & Lindqvist, 2017; Sundqvist & Lönnqvist, 2016). En tanke är att samundervisning kräver fler speciallärare ute på skolorna för att möjliggöra en sådan metod. Idag är det vanligt med endast en specialpedagogiskt utbildad personal på många skolor vilket i det här fallet begränsar möjligheterna till ökat samarbete.

### 9.2.3 Hinder/möjligheter i undervisningen

Studiens deltagare såg vissa hinder i pedagogikens utformning för elever med språkproblematik. I intervjuerna tog Mia, Ulrika och Ann upp att dessa barn inte kommer till sin rätt i den ordinarie undervisningen, som de menade ställer krav de inte kan leva upp till. Differentiering i undervisningen är viktigt för att möta den stora variationen hos eleverna, anser Ann, Hanna och Astrid. Deras erfarenhet är att barn med språkproblematik inte kan förväntas lära sig i samma takt eller med samma metoder som barn utan denna problematik. Ann menar att "det handlar mer om pedagogiken än eleverna" och Hanna uttrycker det som att lärarna måste hitta nya vägar och utveckla sin undervisning. Forskning visar att varierade undervisningsmetoder och strategier är nödvändigt om lärare ska kunna tillmötesgå elevers olika behov (Eriksson-Zetterquist och Ahrne, 2015; Emanuelsson m.fl.,2001; Tjernberg och Heimdahl Mattson, 2014). Enligt läroplanen (Lgr 11) ska läraren utgå från varje elevs behov

och förutsättningar i sin undervisning. Skolverket påpekar att skolan har ett kompensatoriskt uppdrag och skall ta hänsyn till elevers olika behov med en strävan om att väga upp skillnader i elevernas förutsättningar. Detta kan dock bli motsägelsefullt då explicita kunskapsmål samtidigt finns. Detta ställer stora krav på lärarnas kompetens och de resurser som skolan kan bidra med. Asp-Onsjö (2008) menar att det krävs tre samverkande aspekter för att inkludera alla elever. En av dessa aspekter handlar om den didaktiska inkluderingen, det vill säga att undervisning och arbetssätt måste anpassas till elevernas förutsättningar.

Elsa tyckte att eleverna ofta saknar strategier och men inte förmågan att ta sig an uppgifter. Hon var därför inne på att lärarna behöver vara mer explicita i sin undervisning och visa hur man ska gå tillväga. Scaffolding innebär att eleven får vägledning och stöttor på sin väg mot självständigt kunnande. Läraren visar eleven hur den ska gå tillväga genom att modellera. Allt eftersom elevens självständiga kunnande växer plockas stöttorna bort. Ulrika och Ann var inne på samma spår och menade att eleverna i för hög grad förväntades klara självständigt lektionsarbete. Båda menade att eleverna med språksvårigheter ofta halkade efter då de i regel är i större behov av vägledning och behöver mer tid på sig än klasskamrater utan denna problematik. I den sociokulturella teorin sker lärande i den proximala utvecklingszonen. Elever som får uppgifter under eller över sin kunskapsnivå inte lär sig. Enligt tanken med scaffolding reglerar och anpassar läraren stödet tills barnet klarar sig själv. Vygotskij (1999) framhåller att den som har språksvårigheter och därmed svårigheter med lärandet behöver vägledning och modellering av någon som kommit längre i sitt lärande. Cowne (2005) menade att specialpedagogiskt utbildad personal bör ansvara för att hjälpa lärarna att tillägna sig nya strategier för att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Detta, tänker vi, förutsätter att specialläraren/pedagogen har kunskap om vilket stöd som behövs för varje individ, men också att läraren har möjlighet att ge stödet. I stora grupper med många olika behov kan det kanske inte ses som rimligt?

#### **9.2.4 Hinder och möjligheter i klassrumsmiljön**

I studiens resultat lyfts även betydelsen av klassrumsmiljöns utformning för att underlätta för barn med språksvårigheter. Astrid, Ann och Elsa nämnde alla tre att den auditiva och visuella miljön är viktig, då de menade att barn med språksvårigheter är känsliga för distraktioner och intryck. De framhöll visuellt stöd och bildstöd som gynnsamma anpassningar de ofta återkom till. Användandet av visuellt stöd styrks av forskning som ett bra stöd för elever med språkstörning. Starling, Munros, Toghers och Arciulis (2012) studie visade att elever som fått bildstöd, ikoner och visuellt stöd i klassrumsundervisningen förbättrade sina resultat signifikant. Detta stöds av Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) som också menade att barn med språksvårigheter är hjälpta av visualiserande och konkreta hjälpmedel. Här tänker vi att alla lär sig på olika sätt och behöver olika redskap, stöttor, på vägen till lärande. Asp-Onsjö (2008) liksom Nilholm och Göransson (2013) anser att skolan behöver förändra och anpassa den fysiska miljön efter elevernas olika förutsättningar och behov, detta som ett viktigt steg i inkluderingsarbetet.

Ett öppet och accepterande klassrumsklimat var en annan gynnsam faktor inte minst för barn med språkstörning, enligt flera informanter. Astrid, Hanna, Mia och Ann lyfte alla fram i intervjuerna, att elever som har svårt med språkförståelsen eller uttrycksförmågan annars inte vågar komma till tals eller visa att de behöver hjälp. Hattie (2012) liksom Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014) skriver att ett tillåtande klassrumsklimat där olikheter bejakas är särskilt gynnsamt för elever i behov av särskilt stöd. Säljö (2010) poängterar att sammanhang och kontext är viktiga faktorer för lärandet och att det är genom samtal den kognitiva

utvecklingen sker. Därmed blir klassrumsklimatet än viktigare. Maher (1998) menar att man inom konstruktionismen anser det vara viktigt att atmosfären i klassrummet präglas av en öppen och tillåtande anda. Eleverna bör uppmuntras att våga delge varandra sina tankar och resonemang. Detta är ett viktigt led i kunskapsbygget där olika tolkningar och uppfattningar bidrar till att den individuella förståelsen utvecklas. Detta menar Maher bidrar till att deras befintliga kunskaper utvecklas gemensamt i gruppen.

Ett hinder som Hanna, Mia och Astrid pratade om var stora barngrupper och klassrumsmiljöer där möjlighet till avskildhet och flexibla anpassningar inte finns. Ett relationellt perspektiv framhåller omgivningens och miljöns betydelse för elevers svårigheter. Hinder och möjligheter finns i samspelet mellan elev och omgivning. För att ge det stöd eleven behöver måste miljön anpassas för att möta den enskildes behov (Emanuelsson m.fl., 2001). Detta kan vara svårt där traditionell klassrumsundervisning bedrivs. Vår erfarenhet från denna studie liksom vår egen verksamhet är att elever i behov av särskilt stöd oftast plockas ut från den ordinarie klassen. Det särskilda stödet anses inte kunna ges i klassrummet, utan är något som specialläraren/pedagogen ska tillgodose eleven på annan plats. Detta vänder sig Brinton och Fujiki (2006) mot då de menar att eleverna med språkstörning ofta även har sociala svårigheter i olika omfattning och därför behöver stöttning i att kunna delta i lärandesituationer tillsammans med andra elever. I det relationella perspektivet lyfts att undervisningens utformning stärker elevernas känsla av delaktighet i gruppen (Aspelin & Persson, 2011). En väg skulle här kunna vara att specialläraren i större utsträckning är tillgänglig i klassrummet.

### 9.3 Studiens kunskapsbidrag

Durkin et al. (2015) menar att barn med språkstörning halkar efter i skolarbetet, då den språkliga förmågan är grundläggande för alla skolämnen. Därmed måste de som arbetar med barnen ha verktygen och kompetensen att förebygga detta. Studiens resultat överensstämmer till stora delar med den forskning vi tagit del av. Bristen på kunskap hos speciallärare och specialpedagoger är en viktig reflektion. Inte minst vikten av fortbildning för speciallärare och specialpedagoger för att kunna arbeta förebyggande samt stötta lärarna i klassrummet. Resultatet visar att rektorer behöver ta ansvar så att speciallärare/pedagoger och lärare får sådan kompetensutveckling. Språkstörning är en komplex funktionsvariation och vanligt förekommande. Eftersom språkförmågan påverkar all inläring är det förödande för dessa elever om deras svårigheter inte identifieras och/eller inte får individanpassat stöd. Resultatet visade att speciallärarna/pedagogerna arbete med stöd och anpassningar för elever med språkstörning i regel hamnade på en generell nivå.

### 9.4 Specialpedagogiska implikationer

Elever med språkstörning är i stort behov av specialpedagogiska insatser. Dessa insatser bör rikta sig både mot elever och lärare. Speciallärarnas och specialpedagogernas kompetens om stöd och anpassningar för elever i behov av särskilda insatser, bör utnyttjas i såväl planering av undervisningen som i utformandet av goda klassrumsmiljöer. I mötet med elever som har språkstörning är det viktigt att genom en pedagogisk kartläggning kartlägga vad som fungerar och vad som behöver fungera bättre i lärandemiljön och för att se barnets styrkor och svårigheter i förhållande till kraven. Här behöver speciallärare/pedagoger och dess kompetens komma in och tillsammans med läraren se på vilka anpassningar som behövs. Utifrån detta behöver vidare insatser planeras i form av extra anpassningar och eventuellt särskilt stöd samt

åtgärdsprogram. Vår studie visar att informanterna tar upp allmänna anpassningar för elever med olika sorters svårigheter och inte specifika anpassningar för elever med språkstörning. Speciallärarens /specialpedagogens uppgift, som specialister inom sina områden, behöver vara de som ser vidare och finner anpassningar för individen. De delar som lyfts fram i vår studie och i den forskning som finns behöver omsättas i praktiken och den egna verksamheten. Speciallärarna/pedagogerna behöver då kunskap om språkstörning och dess påverkan på inläring. Flera informanter talade om ta hjälp av logoped och finnas som en brygga mellan professionerna. Speciallärare/ pedagoger behöver finnas nära tillhands, för att hjälpa till att omsätta de råd och åtgärder som logopeden ger. Rekommenderade arbetssätt och anpassningar för elever med språkstörning, behöver ses över från ett specialpedagogiskt perspektiv.

## 9.5 Förslag till vidare forskning

I arbetet med vår studie lade vi märke till att det var svårt att hitta forskning på speciallärare och specialpedagogers kunskap om språkstörning, då flertalet studier som vi fann var baserade på lärarnas kunskap. Det vore intressant att forska mer om den specialpedagogiska kompetensen och effekten av den ute på skolorna.

Intressant vore också att intervjua elever med språkstörning för att få deras bild av hur de ser på sitt eget lärande, undervisningen de möter i skolan och det stöd som de får. Att även vidga intervjuerna till att omfatta även elevhälsoteamet med dess kompetenser skulle tillföra ytterligare en pusselbit till studien. Rektor ska ansvara för åtgärdsprogram och att eleverna ges det stöd de har rätt till. Därför skulle det vara av intresse att studera rektors och elevhälsoteamets kunskap om ämnet.

Ytterligare ett förslag till fortsatt forskning vore att se på hur skolan kan utveckla samarbetet med andra professioner som eleven möter/kan behöva möta till exempel logoped och resursteam. Det skulle vara intressant att undersöka hur samarbetet mellan skolan och andra instanser skulle kunna utvecklas mer.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2011) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken: att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Bauersfeld, H. (1998). *Radikalkonstruktivism, interaktionism och matematikundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bishop, D.V.M (2009). Specific language impairment as a language learning disability. *Child Language Teaching and Therapy*. 25 (2) s. 163-165.  
doi:[10.1177/0265659009105889](https://doi.org/10.1177/0265659009105889)
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A. & Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children.
- Brinton, B. & Fujiki, M. (2006). Social Intervention for Children With Language Impairment: Factors Affecting Efficacy. *Sage Journals* 28(1) s. 39-41.  
doi.org/[10.1177/15257401060280010501](https://doi.org/10.1177/15257401060280010501)
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson A-K. & Sventenius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Bruce, G. (2012). *Allmän och svensk prosodi*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder (upplaga 3)*. Stockholm: Liber.
- Carlberg Eriksson, E. (2009). *Språkstörning - en pedagogisk utmaning*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Crowne, E. (2005). *What do special educational needs coordinators think they do?* Support for Learning, 20 (2), 61-68.
- Damore, S.J & Murray, C. (2009). Urban Elementary School Teachers' Perspectives Regarding Collaborative Teaching Practices. *Remedial and Special Education*, (30)4, 234-244.  
doi: [10.1177/0741932508321007](https://doi.org/10.1177/0741932508321007)

- Dockrell, J.E. & Lindsay, G. (2001). Children with specific speech and language difficulties - The teachers' perspective. *Speech and Language Difficulties*, 27(3).
- Durkin, K., Mok, P.L.H. & Conti-Ramsden, G. (2015). Core Subjects at the end of primary school: identifying and explaining relative strengths of children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(2), 226-240. doi: 10.1111/1460-6984.12137
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkensgard Hoel, T. (2011). *Skriva för att lära*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 36-57). Stockholm: Liber AB.
- Ernest, P. (1998). *Vad är konstruktivism?* Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2014). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s.255-277). Stockholm: Liber.
- Frylmark, A. (2009). Logopedutredning av skolbarn. I L. Bjar. & A. Frylmark. *Barn läser och skriver: Specialpedagogiska perspektiv* (s. 291-303). Stockholm: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2003). Mediating Language Learning: Teacher Interactions with ESL Students in a Contest-based Classroom. *Tesol Quarterly*, 37 (2), 247-273.
- Göransson, K. (2011). Skolutveckling som förebyggande arbete. I A-L Eriksson-Gustavsson (Red.), *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan* (s.33-51). Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K., Lindquist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. Forskningsrapport 2015:13. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Möllås, G., Almqvist, L., & Nilholm, C. (2016). *Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers in Sweden*. *Educational Review*, 69(4), 490-505.
- Hagtvet, B E. (2004). *Språkstimulering del 1. Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S., (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Nye, C. & Norris, C. (1998). Screening for speech and language - A systematic review of the literature. Summary of main findings. *NHS Centre for Reviews and Dissemination*. University of York.
- Leroy, S., Parrisé, C. & Maillarts, C. (2012). Analogical reasoning in children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, April 2012; 26(4): 380–395  
doi: 10.3109/02699206.2011.641059
- Low, H.M. & Lee, L.W. (2011). Teaching of speech, Language and Communication Skills for Young Children with Severe Autism Spectrum Disorders. What Do Educators Need to Know? *New Horizons in Education*, 59(3), 16-57. Hämtad från: <http://eric.ed.gov/?id=EJ955538>.
- Lundberg, I., & Høien, T. (2013). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lyons, R., & Roulston, 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
- Läraryrket. (2018). Special: Språkstörning. *Specialpedagogik*, nr 2, s. 20-39. Stockholm: Läraryrket.
- Magnusson, E. & Naucler, K. (2006). Läsa som ett rinnande vatten - om läsförståelse och språkstörning. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket* (s. 189-211). Lund: Studentlitteratur.
- Maher, C. (1998). *Kommunikation och konstruktivistisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Miniscalco, C. (2009). Inte bara sen språkutveckling. I L. Bjar, & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver* (s. 149-165). Lund: Studentlitteratur.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(4), 379-399.  
doi: 10.1007/s11145-009-9162-1
- 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* (s. 13-34). Lund: Studentlitteratur.

- Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (2013). Barn med språkstörning och barn med pragmatiska svårigheter. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 2. Pragmatik - teorier, utveckling och svårigheter* (s. 15-30). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). *The school Staff's Perception of their Ability to Teach Special Educational Need Pupils in Inclusive Settings in Finland*. *International Journal Of Inclusive Education*, 20(8), 801-815. doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731
- Prenger, R., Poortman, C L., och Handelzalts, A. (2018). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*. 2018, 1-12. doi: 10.1177/0022487117753574
- Rivera, E.A., McMahon, S.D. & Keys, C.B. (2014). Collaborative Teaching: School Implementation and Connections With Outcomes Among Students With Disabilities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community* 42(1), 72-85. doi:10.1080/10852352.2014.855067
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy* June 2005 21:147-163. doi:[10.1191/0265659005286](https://doi.org/10.1191/0265659005286)
- Sandström, M., Klang, N. & Lindqvist, G. (2017) Bureaucracies in Schools-Approaches to Support Measures in Swedish Schools Seen in the Light of Skrtic's Theories doi:[10.1080/00313831.2017.1324905](https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324905)
- Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Specialpedagogiska Skolmyndigheten, SPSM. (2018). *Arbeta med språkstörning i förskola och skola*. Stockholm: Specialpedagogiska Skolmyndigheten.



- Starling, J., Munro, N., Togher, L., & Arciuli, J. (2012). Training Secondary School Teachers in Instructional Language Modification Techniques to Support Adolescents With Language Impairment: A Randomized Controlled Trial. *Language, speech and hearing services in schools*, 43 (4), 474-495 doi:10.1044/0161-1461(2012/11-0066)
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundqvist, C. & Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan - fördelar och nackdelar för elever. *Nordic Studies in Education*, (01), 38-56. doi:10.18261/issn.1891.5949.2016.01.04
- Tissot, C. (2013). The role of SENCos as leaders. *British Journal of Special Education*, 40(1), 33-40.
- SOU 2016:46. *Samordning, ansvar och kommunikation - vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensk författningssamling (SFS 2007:638). *Examensordning, specialpedagog*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensk författningssamling. (SFS 2011:186). *Examensordning, speciallärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, C. & Heimdahl Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education* 29(2). doi:10.1080/08856257.2014.891336.
- UNICEF Sverige. (2009). *Barnkonventionen, FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Unicef.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- von Ahlefeldt Nisser, D. (2013). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – Skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246–264.
- Vygotskij, L S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wellington, W. (2011). Using visual support for language and learning in children with SLCN: a training programme for teachers and teaching assistants. *Child Language and Teaching and Therapy*, 27(2) s.183-201  
doi:[10.1177/0265659011398282](https://doi.org/10.1177/0265659011398282)

Wood, D., Bruner, S.J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psychiat.* 17 (2). 89-100  
doi:[10.1177/1476718X11415578](https://doi.org/10.1177/1476718X11415578)

# Bilaga 1

## Intervjuguide: speciallärare och specialpedagog i grundskolan

Berätta hur länge du arbetat på skolan och hur en vanlig arbetsdag i regel brukar se ut?

Hur ser ditt samarbete med lärarna ut?

Berätta för mig hur du arbetar med elever som behöver språkligt stöd?

Hur ser arbetet på er skola ut idag kring elever med språkstörning?

Anpassningar och särskilt stöd, vad är viktigt att tänka på?

Hur utformar ni klassrumsmiljön på skolan för att gynna/stötta elever med språkstörning?

Hur vet ni att anpassningar och åtgärder fungerar för eleven ifråga?

Vilka möjligheter och hinder ser du för dessa elevers lärande?

Vem/ vilka på skolan ansvarar för dessa elever?

Hur ser samarbetet kring eleven ut?

Pratar ni generellt på skolan om den här gruppen elever?



