



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Språkstörningsdiagnos i årskurs 1-3

- en intervjuundersökning med lärare och logopedier om deras erfarenheter om undervisning och måluppfyllelse

Namn: Malin Karlsson och Sara Norberg
Program: Speciallärarprogrammet,
Specialisering mot språk-, skriv-,
och läsutveckling



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT2019
Handledare: Aimee Haley
Examinator: Yvonne Karlsson

Nyckelord: språkstörning, specialpedagogiska perspektiv, variationsteorin, fenomenografi, lärmiljöer

Abstract

Syfte:

Syftet med undersökningen var att öka kunskapen om elever i årskurs 1-3 som har fått någon form av språkstörningsdiagnos och den undervisning, extra anpassningar och särskilt stöd som de får till sig inom den reguljära skolan. Måluppfyllelsen är en central del att belysa då det är det som eftersträvas i undervisningen. Då yrkesgrupperna lärare och logoped ofta samarbetar kring elever som har fått någon form av språkstörningsdiagnos är det av vikt att öka kunskapen om extra anpassningar och särskilt stöd i undervisningen som lärare erfar och som logoped rekommenderar för denna elevgrupp.

Teori:

Undersökningen har det specialpedagogiska perspektivet som en grund då det beskriver elevens deltagande i undervisningen. Framst lyfts det relationella-, individuella- och det kompensatoriska perspektivet fram. Undersökningen inspireras delvis av begrepp inom variationsteori och fenomenografi. Vid analysen av det insamlade datamaterialet har begreppen utfallsrum, beskrivningskategorier och kritiska aspekter inom fenomenografin och variationsteorin används.

Metod:

Då undersökningen önskade ta del av fyra lärares och tre logopeders erfarenheter kring språkstörning valdes en kvalitativ metod. Vid datainsamlandet genomfördes semistrukturerade intervjuer med informanterna. Materialet från intervjuerna analyserades därefter och placerades i kategorier delvis med inspiration från fenomenografin.

Resultat:

I undersökningens resultat framträder en variation i lärarnas erfarenhet kring språkstörning samt den undervisning som bedrivs inom den reguljära skolan. Vidare visar resultatet att flera av lärarna förändrar sitt arbetssätt men att det är ett arbete som tar tid och är svårt att genomföra utan stöttning av logoped och styrning av huvudman och ledning. Undersökningens resultat tyder på att de skolor som har en logoped anställd har lättare att förändra arbetssätt och det blir ett arbete som genomsyrar hela skolan. Resultatet visar även att måluppfyllelsen för denna elevgrupp är problematisk då lärare ofta behöver skala av och ta bort arbetsuppgifter för att dessa elever ska lyckas och det blir då svårt att veta vad de kan utan dessa anpassningar.

Förord

Efter tre års studier på halvfart närmar sig speciallärarutbildningen snart sitt slut. Utbildningen har varit lärorik och utvecklande såväl kunskapsmässigt som på ett personligt plan. Under utbildningens gång lärde vi, Malin och Sara, känna varandra och för ett och ett halvt år sedan började vi fundera på examensarbetet. Ganska tidigt kände vi att vi ville skriva om något som vi dagligen kan ha nytta av i vår yrkesroll. Efter många tankar och idéer började intresset för språkstörning att växa fram. Examensarbetet har varit en resa som innehållit både medgångar och motgångar i vilka vi alltid har kunnat stötta varandra. Vi ser med glädje fram mot att snart kunna fokusera på vår nya yrkesroll som speciallärare samtidigt som det är vemodigt att studietiden är till ända.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Aimee Haley. Tack för ditt stöd, ditt tålamod och din vägledning som har utvecklat oss i vårt skrivande och tagit oss framåt. Vi tackar även alla informanter för att ni tog er tid och delade med er av era tankar och erfarenheter under intervjutillfällena. Ni gjorde det möjligt för oss att genomföra denna undersökning. Vi vill även tacka våra familjer och våra respektive arbetsplatser för allt stöd under arbetets gång.

Till att börja med gjorde vi en arbetsplan, vilken delvis följdes. Malin hade huvudansvar för litteraturgenomgång/tidigare forskning, teori, resultat och resultatdiskussion och Sara hade huvudansvar för inledning, bakgrund och metoddiskussion. Med huvudansvar avser vi att den personen satte upp ramarna kring det avsnittet och ansvarade för att arbetet löpte på. Övriga delar har vi arbetat med gemensamt. Kring alla delar har det funnits ett nära samarbete. För att underlätta arbetet skrev vi i Google drive där vi båda kunde följa processen i undersökningens utveckling. Det gav oss också möjlighet att skriva kommentarer till varandra under arbetets gång. Vi har pratats vid i telefon varje vecka och även träffats vid ett flertal tillfällen då många delar har krävt diskussioner innan de har kunnat skrivas ner.

Innehållsförteckning

1	Inledning	4
2	Syfte och forskningsfrågor	7
2.1	Avgränsning.....	7
3	Bakgrund	7
3.1	Historiskt perspektiv	7
3.2	Skollagen, läroplanen och aktuella satsningar.....	8
3.3	Begrepp.....	9
3.3.1	Språkstörning, DLD, språklig sårbarhet.....	9
3.3.2	The simple view of reading, SVR.....	11
3.3.3	Alternativ kommunikation och visuellt stöd	11
3.3.4	Inkludering och inkluderande skola	11
3.3.5	Lärmiljö, den reguljära skolan/undervisningen, skola och stöd.....	12
4	Litteraturgenomgång/tidigare forskning	12
4.1	Lärares erfarenhet och kunskap om språkstörning	13
4.2	Språkförståelse och undervisningsvillkor.....	13
4.2.1	Lärares kunskap om hur språket utvecklas	14
4.2.2	Anpassningar i lärmiljö, lärtillfällen och interaktioner	15
4.2.3	Helhetslösning, whole school approach.....	16
4.2.4	Lärtillfällen med insatser för att främja språkutveckling.....	16
4.3	Samverkan mellan lärare och logoped.....	17
5	Teoretiska utgångspunkter	18
5.1	Specialpedagogiska perspektiv	19
5.2	Fenomenografi och Variationsteorin	20
6	Metod.....	21
6.1	Semistrukturerade intervjuer	21
6.2	Pilotintervjuer	22
6.3	Urval	22
6.4	Genomförande	23
6.5	Begränsningar	23
6.6	Analys av intervjuerna	24
6.7	Reliabilitet, validitet- tillförlitlighet, äkthet och generaliserbarhet.....	24
6.8	Etik.....	25

7	Resultat	25
7.1	Kunskaper om språkstörning i skolan.....	26
7.1.1	Upptäcka- och förstå innebörden av begreppet språkstörning.....	26
7.1.2	Lärare ser uttal och beteende men inte språkförståelsesvårigheter.....	26
7.1.3	Olika kunskaper hos lärare och logoped.....	27
7.1.4	Kollegialt lärande efterfrågas.....	27
7.2	Undervisning, måluppfyllelse, extra anpassningar och särskilt stöd.....	28
7.2.1	Erfarenheter av anpassningar i undervisningen.....	28
7.2.2	Individuella-, generella anpassningar eller särskilt stöd.....	28
7.2.3	Läraren är ett flexibelt verktyg.....	29
7.2.4	En flexibel lärmiljö.....	29
7.2.5	Lärlädda språkliga aktiviteter.....	30
7.2.6	Möjlighet att träna individuellt eller i liten grupp.....	31
7.2.7	Vem ansvarar för individuella språkliga träningsprogram?.....	31
7.2.8	Lärares och logopeders syn på måluppfyllelse.....	32
7.3	Samverkansformer mellan lärare och logoped.....	33
7.3.1	Skolan söker hjälp vid risk för låg måluppfyllelse.....	33
7.3.2	Organisation och rutiner.....	34
7.3.3	Tid för fortbildning och handledning.....	34
7.3.4	Handledning genom insats under kort tid.....	35
7.3.5	Helhetslösning genom samarbete.....	36
8	Diskussion	37
8.1	Resultatdiskussion.....	37
8.1.1	De teoretiska utgångspunkterna i diskussionen.....	37
8.1.2	Diskussion om kunskap om språkstörning i den reguljära skolan.....	37
8.1.3	Diskussion om undervisning, anpassningar, särskilt stöd och måluppfyllelse för elever som fått en språkstörningsdiagnos.....	39
8.1.4	Diskussion om samverkan mellan logoped och lärare.....	41
8.1.5	Sammanfattning av resultatdiskussionen.....	42
8.2	Metoddiskussion.....	43
8.3	Undersökningens kunskapsbidrag.....	45
8.4	Vidare forskning.....	45
9	Referenslista	46
10	Bilagor	53
10.1	Bilaga 1 - Frågetema.....	54
10.2	Bilaga 2 - Intervjuguide till logoped och lärare.....	55

10.3 Bilaga 3 - Missivbrev logopeder och lärare.....	57
10.4 Bilaga 4 - Hantering av forskningsmaterial och personuppgifter.....	59
10.5 Bilaga 5 - Kritiska aspekter	60
10.6 Bilaga 6 - Logopeders råd och lärares anpassningar	61

1 Inledning

I alla elevgrupper inom den reguljära skolan finns en variation, det vill säga olikhet och mångfald bland eleverna. För att möta den variationen beskriver Skolverket (2014a) riktlinjer om inkluderande arbetssätt. En annan sida av skolans uppdrag är att eleverna ska få den hjälp de behöver och utifrån den tanken kartläggs elevers förmågor och kunskaper. Genom resultaten som visas på olika test kategoriseras, grupperas och ibland särskiljs elever från klassen (Ahlberg, 2016). Ahlberg (2016) beskriver att när elever särskiljs från sin klass för att erhålla stöd finns risk för utanförskap och exkludering. Därför medför idén om att inkludera alla elever i den reguljära skolan ett stort behov av kunskap, stöd och hjälp att utveckla beredskap för mångfald (Ahlberg, 2016). Fokus för den här undersökningen är elever som fått någon form av språkstörningsdiagnos och hur lärare och logopedier beskriver deras delaktighet, samt vilken undervisning och måluppfyllelse de har, vilka extra anpassningar och vilket särskilt stöd de erhåller.

Norbury et al. (2016) redovisar en stor populationsundersökning i England där det konstateras att ungefär 7,5% av eleverna i vanlig reguljär skola, två i varje klass, har symptom som finns inom språkstörningsdiagnoser. Den elevgruppen har ökade risker för inlärningssvårigheter, sociala- och beteendeproblem samt emotionella svårigheter. I den uppskattningen är exempelvis inte de som har en andraspråksinlärning, de som har fått en annan samexisterande medicinsk diagnos, de som har konstaterats med svag teoretisk begåvning, de som har ett socioekonomiskt sämre utgångsläge, eller elever som går på specialskolor inräknade (Norbury et al., 2016). För elever som fått en språkstörningsdiagnos sker mötet med skolan på olika sätt och med varierande kvalitet.

Enligt kartläggningen som Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) genomförde är beredskapen inom skolan undermålig och stödet ojämnt för elever som har fått diagnosen språkstörning. Majoriteten av elever i den här elevgruppen går i reguljär skola där möjligheten till flexibla lösningar är begränsad. Endast ett fåtal elever går i specialskola (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2018). Rapporten *Samordning, ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar* (Utbildningsdepartementet, 2016) visar bland annat att det finns stora skillnader i landet mellan lärares kompetensutveckling inom ämnet språkstörning, samt tillgång till logoped, speciallärare eller specialpedagog som har specifik kunskap om språkstörning. Lärarna har inte fått den utbildning och kunskap som krävs för att tillgodose behoven hos dessa elever (Sadler, 2005). Genom att använda ett observationsprotokoll kan lärare och logopedier tillsammans utvärdera och utveckla lärmiljön för elever som fått en språkstörningsdiagnos (Dockrell, Bakopoulou, Law, Spencer & Lindsay, 2015). Skolverket (2014a) beskriver att läraren ska ha nära tillgång till elevhälsan för stöd annars kan risken finnas att problemen förvärras. Den oförmåga som skolan visar att hantera elevernas språkliga behov beskrivs som elever i språklig- och pedagogisk sårbarhet (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016; Hagtvert, 2009). Barnets språkliga förmåga räcker inte till för omgivningens krav och lärmiljön anpassas inte efter elevens behov. Lärmiljön har stor betydelse för hur elevers måluppfyllelse i de olika ämnena i skolan ska kunna uppnås.

Måluppfyllelsen för elever som fått diagnosen språkstörning är svag (SPSM, 2018; Utbildningsdepartementet, 2016). Även Bruce et al. (2016) lyfter fram språkstörningsdiagnos som en riskfaktor vid måluppfyllelse. I en engelsk studie visas tydligast svaga resultat i ämnena engelska och matematik i slutet av nionde skolåret i jämförelse med andra grupper av elever med särskilda behov (Dockrell, Lindsay & Palikara, 2011). Elever som fått en

språkstörningsdiagnos befinner sig vid skolstart efter sina klasskamrater i språkliga förmågor. De utvecklar sitt språk, men trots det kvarstår glappet till de med en normal språkutveckling efter 3 år i skolan. Att arbeta ikapp de med normal språkfunktion verkar inte vara ett realistiskt mål med den forskning som finns nu (Norbury et al., 2017). Således behöver elever som fått en språkstörningsdiagnos många olika anpassningar.

Eftersom en språkstörningsdiagnos innebär behov av anpassningar för svårigheter inom olika språkliga områden (Netterblatt & Salameh, 2007) vid exempelvis muntligt- och skriftligt-berättande och kommunicerande och även vid hör- och läsförståelse (Utbildningsdepartementet, 2016), är det av vikt att veta hur eleverna ska stödjas. Språket används i kompisrelationer och i kamratskapande och vid svårighet att uttrycka sig finns risk för att konflikter kan uppstå (Bruce et al., 2016). Eleverna ska även visa sina kunskaper i skolan via språket som ett redskap, som att argumentera, analysera, reflektera och diskutera (Bruce et al., 2016). Anpassningar vid nationella prov får ske vid själva genomförandet men innehållet får inte ändras (Skolverket, 2019a). Det är lärare med stöd av rektorn som får avgöra vilka anpassningar som behövs, men de får inte vara sådana att provet inte mäter det som ska mätas. Därför är lärares kunskap om språkets betydelse och språkstörning centralt både när eleverna ska inhämta kunskap i ämnena och vid olika provsituationer för att måluppfyllelsen ska öka.

Förväntningarna på lärarnas kunskap om dessa elever är stora, att de ska kunna identifiera, möta elevens behov och anpassa för dem på rätt sätt (Utbildningsdepartementet, 2016; Sadler, 2005). Flera skolor och huvudmän i kartläggningen efterfrågar kunskap om språkstörning och hur lärmiljön kan anpassas samt hur måluppfyllelsen kan uppnås i de olika ämnena (SPSM, 2018). De skolor som har satsat på personalförstärkning, anpassade lokaler, kompetensutveckling för lärare och inskaffande av adekvata lärverktyg har ökad delaktighet och tillgänglighet för dessa elever och möjligen ökar måluppfyllelsen (Utbildningsdepartementet, 2016; SPSM, 2018).

Lärarnas behov av att få hjälp och stöd av en logoped eller liknande profession med kunskap om de språkliga svårigheterna är stor. Skolverket (2014b) beskriver att annan specialistkompetens utanför elevhälsan ibland bör rådfrågas, såsom inom landstinget eller specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). Internationell forskning (Ebbels, McCartney, Slonims, Dockrell, & Norbury 2019) visar att interventioner, träning, som utförs av lärare eller annan skolpersonal kräver utbildning samt kontinuerlig handledning av logoped för att träningen ska kunna ge effekt för eleven. Elever med en komplex språkstörningsdiagnos är i stort behov av individuell träning hos logoped utöver det som görs i klassrummet (ibid). När det gäller att förändra arbetsmiljön och arbetssätt krävs också kunskap och handledning. Det visar sig även att lärare verkar ha enklare för att förändra den fysiska miljön än ett arbetssätt (Dockrell et al., 2015). För att kunna anpassa för den här elevgruppen behöver lärarna kunskap men även hjälp att upptäcka dem.

Barn som har språkliga svårigheter identifieras i Sverige genom att barnavårdscentralen, BVC, genomför en 4-årskontroll av alla barn, där föräldrar eventuellt kan ta kontakt med logoped (Utbildningsdepartementet, 2016). När barnet sedan börjar skolan avslutas eventuella logopedkontakter eftersom barnets språkliga omhändertagande övergår från landsting till kommun. Problemet är att kontakter med logoped inte alltid tas upp igen (Utbildningsdepartementet, 2016). En elev som har fått diagnosen språkstörning kan klara vardagsspråket utan märkbara svårigheter, vilket innebär att föräldrar inte alltid reagerar och söker hjälp (Adlof, Scoggins, Brazendale, Babb & Petscher, 2017; Hendricks, Adlof, Alonzo,

Fox & Hoganc, 2019) medan eleverna i mötet med skolspråket möter högre språklig komplexitet. Det medför att de språkliga förmågorna krockar med skolans språkliga krav (Bruce et al., 2016). I och med att eleven blir äldre och om situationen barnet befinner sig i förändras kan symptomen inom diagnosen också varieras och förändras. När barnen är yngre är uttalssvårigheter vanligt vilket inte är samma sak som språkstörning. Men ett barn kan ha både uttalssvårigheter och ha fått en språkstörningsdiagnos (Hallin, 2019a). I skolåldern kan det yttra sig genom att det är svårt med språkförståelsen, såsom att bearbeta språket, lagra och minnas, vilket är svårare att upptäcka för omgivningen (Bruce et al., 2016). Det är inte alltid som lärarna ser eller förstår de språkliga signalerna hos elever som inte förstår (Dockrell, Howell, Leung & Fugard, 2017) utan kanske istället ser och agerar på andra saker som exempelvis beteendeproblem såsom svårigheter att koncentrera sig eller att eleven inte vill arbeta (Hallin, 2019a). Hos en del elever yttrar sig svårigheterna genom ett utåtagerande beteende, så kallade externaliserande, eller genom till exempel huvudvärk, magont, vilket benämns internaliserande (Bruce et al., 2016). Då det språkliga innefattar alla delar under skoldagen riskerar eleven som har fått diagnosen språkstörning att misslyckas, vilket ger negativa konsekvenser både på det personliga- samt kunskapsutvecklande planet (Bruce et al., 2016). Språket är viktigt eftersom det omger oss i samhället och ställer krav på den enskilda individen.

I ett modernt samhälle ställs det höga krav på läs- och skrivkunnighet (Taube, 2009). Det kan handla om möjligheten till högre studier men även i vardagen, tekniken i samhället samt att i ett demokratiskt samhälle kunna påverka och känna sig delaktig. Eftersom elever snabbt kan utveckla en positiv- eller negativ självbild över sin läs- och skrivförmåga påverkar det den fortsatta inläringen och elevens motivation för skolarbetet (Taube, 2009). Det är med andra ord tydligt att denna grupp elever behöver tidiga insatser i deras språk- och kunskapsutveckling. Ett led i att upptäcka elever med språkliga behov och ge dem stöd tidigt, är den nya bestämmelsen som finns i skollagen (Skollag, SFS 2010:800) från den 1 juli 2019, *Läsa, skriva, räkna - en garanti för stödinsatser* (Skolverket, 2019b). När det gäller elever i behov av tidigt stöd finns risken att språkstörning försvinner i diskussionerna bland andra existerande medicinska diagnoser.

Trots att symptomen som finns inom en språkstörningsdiagnos är vanligt förekommande, två elever i varje klass, (Norbury et al., 2016) försvinner diagnosen språkstörning gärna bland andra diagnoser (SPSM, 2018; Hallin, 2019b;). Olof Sandberg (Utbildningsdepartementet, 2016, Bilaga 6), skriver om den vetenskapliga tidskriften *Sciences* sammanställning, "Trots att språkstörning är sju gånger vanligare var tilldelningen av forskningsmedel endast en trettiondel av anslagen som gavs till forskning om autismspektrumstörning." (Utbildningsdepartementet, 2016, Bilaga 6, s. 767). Sandberg lyfter även fram, "Således bör även svenska studier av lärares och logopeders hantering av språkstörning i skolåren utföras." (Utbildningsdepartementet, 2016, Bilaga 6, s. 768). Trots att språkstörningen är en diagnos som berör en stor andel elever samt personal som arbetar runt dessa elever finns det, till vår kännedom, väldigt lite forskning gjord i Sverige inom ämnet.

Inledningen ovanför sammanfattar intresset för ämnet språkstörning, vilket har vuxit fram under speciallärarutbildningens gång samt genom erfarenheter från åren som yrkesverksamma lärare. Upplevelsen av den här elevgruppen är att eleverna lätt misstolkas då språkstörning kan yttra sig på skilda sätt. Erfarenheterna grundar sig i möten med eleven och de hinder som uppstår i undervisningen, men även ifrån andra lärares uttalade svårigheter att möta eleven, vilket blir en pedagogisk sårbarhet. Eftersom alla elever har rätt till en likvärdig utbildning, Lgr11, (Skolverket, 2019c) ska eleverna därmed ges rätt förutsättningar för att lyckas.

“Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.” (Skolverket, 2019c, s. 6). Om inte rätt förutsättningar ges uppstår ett dilemma när lärare ska planera för undervisning där alla ska känna delaktighet samt nå kunskapsmålen inom samma tidsram.

2 Syfte och forskningsfrågor

Undersökningen syftar till att öka kunskapen om elever, i årskurs 1-3, som har fått någon form av språkstörningsdiagnos och den undervisning, extra anpassningar och särskilt stöd som de möter i den reguljära skolans verksamhet. I samband med undervisning är måluppfyllelse en central del att belysa eftersom det är målet med undervisningen. Då olika yrkesgrupper samverkar kring elever som har fått en språkstörningsdiagnos är undersökningens syfte att ta del av några lärares och logopeders erfarenhet om anpassningar och särskilt stöd för denna elevgrupp. Genom att intervjua några lärare och logopeder lyfts deras erfarenheter av undervisning i klassrummet med denna elevgrupp och det görs med hjälp av följande forskningsfrågor:

- Hur beskriver några lärare och logopeder sin kunskap om språkstörning i den reguljära skolan?
- Hur beskriver några lärare och logopeder sina erfarenheter av undervisning och måluppfyllelse, extra anpassningar och särskilt stöd i den reguljära skolan för elever i årskurs 1-3, vilka har fått någon form av språkstörningsdiagnos?
- Hur beskriver lärare och logopeder de samverkansformer som finns mellan dem i arbetet att anpassa för elever som fått någon form av språkstörningsdiagnos?

2.1 Avgränsning

I den här undersökningen har avgränsningar gjorts till årskurs 1-3 eftersom läsa- skriva- räkna garantin kom som ett krav på tidiga insatser (Skolverket, 2019b). Då undersökningen omfattar insamlat material genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer med fyra lärare och tre logopeder ger det ett resultat vilket dock inte är generaliserbart och kan därmed inte ses som ett rådande resultat för alla lärare och logopeder i Sverige. Däremot kan tendenser skönjas i resultatet. Det är även på de lägre stadierna som vi är verksamma i vår yrkesroll. Eftersom språkstörningen är ett brett begrepp används begreppet språkstörning i undersökningen oberoende av vilken diagnos inom språkstörningsspektret eleven har fått. Undersökningens fokus är elever som går i reguljär skola.

3 Bakgrund

3.1 Historiskt perspektiv

Enligt Nettelbladt (2007) infördes termen språkstörning under slutet av 1800-talet och har växlat över tid under 1900-talet då termen talrubbingar har använts som ett paraplybegrepp för språk-, tal- och röststörningar. Då språk och språkanvändning under lång tid väckt nyfikenhet bland människor finns det nedtecknade historier redan i bibeln om personer med talproblem. Genom historien har ofta de med någon form av funktionsnedsättning förlöjligats eller ignorerats. Nettelbladt (2007) lyfter även fram att det inte är konstigt att dyslexi uppmärksammas i dagens samhälle då det ställs krav på den litterata förmågan inom stora områden. Hade det inte krävts någon litterat förmåga för att till exempel ta till sig information hade inte heller de med svårigheter inom läs- och skriv uppmärksammas. Språkstörning som

begrepp när det gäller barn publicerades av Franz Joseph Gall i en vetenskaplig skrift 1835. I Sverige var Alfhild Tamm en pionjär inom talrubbingar vilket är ett begrepp som idag kan likställas med ordet språkstörning. Hon fann att många barn som hade talrubbingar eller svårt att lära sig läsa och skriva utan grund ansågs vara svagbegåvade, vilket var ett begrepp av sin tid. Flera av dessa barn gick i vanliga klasser. För att hjälpa dessa barn startade Tamm 1914 den första talkliniken i Sverige för skolbarn i Stockholm dit lärare kunde remittera elever. Under 1980-talet började fokus ändras från den språkliga strukturen (fonologi, grammatik) till ett mer funktionellt perspektiv. Man lyfte vikten av att studera hur barnet använder språket beroende på vilken situation de befinner sig i (Nettelbladt, 2007).

BVC växte fram under 1930-talet för att kartlägga barns hälsa. Där kunde personal uppmärksamma barn som av någon anledning avvek i sin språkutveckling (Nettelbladt, 2007). Idag genomförs en 4-årskontroll på BVC där personal kan uppmärksamma språkliga svårigheter hos barnet och eventuell logopedkontakt tas (Utbildningsdepartementet, 2016).

3.2 Skollagen, läroplanen och aktuella satsningar

Språk, lärande samt utvecklande av identitet är nära sammankopplat. I skolan ska eleven ges flera möjligheter att samtala, läsa och skriva för att kunna utveckla sin förmåga att kommunicera vilket skapar tilltro hos eleven till sin språkliga förmåga (Skolverket, 2019c). Enligt skollagen (Skollag, SFS 2010:800) ska utbildningen inom skolan stödja alla elevers utveckling och skapa lust att lära och stimulans att utvecklas så långt som möjligt. Skolan ska ta hänsyn till alla elevers olika behov. Läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2019c) skriver fram att skolan ska sträva efter att uppväga skillnader i elevens förutsättningar att ta till sig utbildning för att göra den likvärdig. Undervisningen ska utgå från elevernas behov samt vilka förutsättningar de har. För att motverka svårigheter som uppkommer i samband med funktionsnedsättningar är det viktigt att ta hänsyn till elevens behov i de olika lärmiljöerna och ha lärmiljön i åtanke redan i lärarens planering. Läraren kan i planering av ledning och stimulans se till att undanröja hinder i lärmiljön (Skolverket, 2014b).

Inom skolans ämnen finns en rad språkliga mål beskrivna i läroplanen (Skolverket, 2019c). Läroplanens språkliga-, kognitiva- och metakognitiva förmågor ingår som delar för att klara ämnesmålen inom de olika kursplanerna (Byström & Bruce, 2018). Läroplanens kunskapskrav kan skapa hinder för elever som har fått diagnosen språkstörning (Byström & Bruce, 2018). För att underlätta för den här elevgruppen måste skolan arbeta för en lärmiljö som minimerar de språkliga hindren som en elev som fått en språkstörningsdiagnos möter (Hallin, 2019b). En språklig tillgänglig lärmiljö är betydelsefullt då det förebygger språklig sårbarhet. Även att regelbundet och tidigt genomföra kartläggningar är en förutsättning för att se var behoven finns och kunna sätta in rätt stöd (Hallin, 2019b).

Skolan i Sverige har sedan 2016 använt skolverkets obligatoriska bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling i årskurs 1 för att kunna sätta in stöd vid behov (Skollag, SFS, 2010:800 29 kap, 28a§). Ytterligare satsningar inom området skedde den 1 juli 2019 då Sveriges regering lanserade en statlig garanti inom områdena läsa, skriva och räkna. "...elever i behov av särskilt stöd, extra anpassningar eller extra utmaningar ska få det tidigt och utformat efter sina behov - rätt stöd i rätt tid." (Skolverket, 2019b). Garantin innebär att stöd sätts in redan i förskoleklass efter genomförd kartläggning i syftet att elevers måluppfyllelse ska öka i årskurs 1. En av orsakerna till att garantin infördes är svenska elevers låga resultat i jämförelse med elever från andra länder i internationella undersökningar som till exempel PISA eller PEARLS. För att vända denna utveckling och öka elevernas kunskapsnivå sattes insatser in i förskoleklass

(Skolverket, 2019b). När det gäller undervisning för elever som fått en språkstörningsdiagnos har specialpedagogiska skolmyndigheten inventerat skolors behov i Sverige, vilket syftar till att skapa ett likvärdigt stöd över hela landet (SPSM, 2018). Då SPSM (2018) såg att behovet av utbildning inom språkstörning var stort bland lärare startade de under hösten 2019 ett webbaserat studiepaket för att möta detta behov (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2019a).

Enligt rapporten, *Samordning, ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar*, (Utbildningsdepartementet, 2016) finns det inga större studier genomförda i Sverige vad gäller måluppfyllelsen för elever som har fått diagnosen språkstörning. Det står i skollagen att: "Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav eller kravnivåer som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser." (Skollag, SFS 2010:800 3 kap, 2§). Elever behöver även få möjlighet att visa sina kunskaper på olika sätt (Skolverket, 2014a). "Bedömningsformerna kommer se olika ut beroende på den enskilda elevens behov och förutsättning." (Skolverket, 2014a, s. 15). Samtidigt beskriver många forskare inom Sverige att de nationella proven som genomförs inte tillåter alla de anpassningar och det stöd som elever som har specifika läs- och skrivsvårigheter behöver och är vana att använda (Dyslexiförbundet, 2014). Läraren ska i bedömning använda all tillgänglig information om elevens kunskaper som visats under lektioner (Skolverket, 2019c). Trots det har de nationella proven en särskild tyngd vid betygsättning (Skolverket, 2019d) och det kan vara svårt att tillämpa undantagsbestämmelsen (Skolverket, 2019e) om eleven har svårt med flera omfattande språkliga delar. Undantagsbestämmelsen kan endast användas när läraren ska sätta betyg (Skolverket, 2019e) och i förarbetet till undantagsbestämmelsen beskrivs att den inte kan tillämpas om funktionsnedsättningen kan avhjälpas med särskilt stöd (Utbildningsdepartementet, 2010). I de tidigare årskurserna årskurs 3 och 6 syftar de nationella proven till både ett summativt och ett formativt syfte. Det formativa syftet är av vikt för att kunna genomföra rätt insatser framåt. Det summativa syftet är till för att se om kunskapskraven uppfyllts (Skolverket, 2019a). I svenska och svenska som andraspråk i årskurs 3 och årskurs 6 får inte anpassningar som talsyntes, ordprediktion, uppläsning av text användas eftersom proven då inte mäter det som är tänkt inom läsning (Skolverket, 2019a) om rektor ändå beslutar om andra anpassningar än skolverkets rekommendationer, kan inte elevernas resultat räknas (Skolverket, 2019a).

3.3 Begrepp

Då det råder en rad definitioner kring språkstörning följer nedanför en definition av hur följande begrepp tolkas och används i denna undersökning.

3.3.1 Språkstörning, DLD, språklig sårbarhet

Tidigare användes internationellt flera termer för språkstörning vilket inte gav någon samsyn. En grupp experter inom området språkstörning som representerar olika professioner i de engelskspråkiga länderna har enats om termen Developmental Language Disorder, DLD (Bishop, Snowling, Thompson & Greenhalgh, 2017).

Den medicinska definitionen för begreppet språkstörning som används i Sverige finns i ICD-10 och är: "Störningar av den normala språkutvecklingen som uppträder i de tidigaste utvecklingsstadierna. Tillståndet kan inte direkt tillskrivas neurologisk sjukdom, abnormitet i talapparaten, sensoriska störningar, psykisk utvecklingsstörning eller miljöfaktorer." (Netterbladt & Salameh, 2007, s. 15). Det finns i ICD-10 tre olika indelningar "1. expressiv

språkstörning (svårigheter att göra sig förstådd med språk), 2. impressiv språkstörning (svårigheter att förstå språk) och 3. generell språkstörning (både expressiva och impressiva svårigheter)” (Utbildningsdepartementet, 2016, s. 208). På språkstesten som utförs hos en logoped ska elevens resultat för grav språkstörning befinna sig 2 standardavvikelser under det för åldern genomsnittliga värdet (Utbildningsdepartementet, 2016). För måttlig språkstörning är gränsen 1,5 standardavvikelser och om språkstörningsdiagnos överhuvudtaget ska ställas krävs 1 standardavvikelse (Netterblatt & Salameh, 2007). Symptomen för språkstörning kan uppkomma i olika delar av språkets domäner såsom det fonologiska, grammatiska, semantiska och pragmatiska (Netterblatt & Salameh, 2007). De olika områdena delas först in i hur språket formas. Det handlar dels om de fonologiska delarna vilket visar sig i språkljuden och vilka regler som språkljud har. Dels det grammatiska som innebär olika böjningsmönster som också kallas morfologi. Men även alla de ord såsom prepositioner, obestämda artiklar och konjunktioner som finns inom språket. Syntaxen räknas även in i de grammatiska aspekterna, det vill säga hur ord och satser kan sättas samman. Inom det semantiska fokuseras betydelsen eller innehållet i språket och här finns de lexikala delarna vilket är ords betydelse. Slutligen delas språket in i det pragmatiska området som kan hänvisas till användningen av språket som är en övergripande förmåga och även innefattar icke-verbalt språk (Netterblatt & Salameh, 2007).

Inom generell språkstörning finns egentligen ingen gradering av diagnosen, men om flera av de språkliga domänerna är inblandad ses den som grav (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM] 2017a; Netterblatt & Salameh, 2007). I rapporten *Samordning, ansvar och kommunikation, vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar* (Utbildningsdepartementet, 2016) ges ett förslag på definitionen för grav språkstörning, vilken endast i första hand används som begrepp inom skolan, då den tar fasta på hur skolarbetet påverkas:

“Med grav språkstörning avses problem att både förstå språk och göra sig förstådd med språk. Problemen är av sådan omfattning att elevens skolarbete, sociala samspel och vardagsaktiviteter påverkas i hög grad. Funktionsnedsättningen kännetecknas av att elevens språkförmåga är påtagligt svagare än vad som förväntas för åldern och att den icke-verbala begåvningen ligger inom normalvariationen. Språkstörning utgör den primära problematiken, och kan inte bättre förklaras av andra funktionsnedsättningar. Tillståndet är inte av tillfällig natur.” (Utbildningsdepartementet, 2016, s. 201).

Språkstörning innebär enligt Netterblatt och Salameh (2007) att barnets språk utvecklas långsammare och under längre tid vilket innebär att de inte har samma språkliga nivå som jämnåriga. Svårigheter med språket kan även förändras när eleven blir äldre och vara olika i olika situationer (Netterblatt & Salameh, 2007). Resultatet av en studie i England såg att språket hos elever som fått en språkstörningsdiagnos utvecklades men att de vid skolstart hade skillnad i språklig förmåga i jämförelse med de som har en normal språklig utveckling. Trots en jämn språkutveckling fanns ändå skillnaden kvar i årskurs tre (Norbury et al., 2017). Resultatet pekar även på att det är svårt att ge intensiva insatser för att minska skillnaden och få dem att närma sig elever med normal språklig utveckling (Norbury et al., 2017).

Inom forskarvärlden har även andra begrepp lanserats för att rikta fokus mot vad omgivningen kan förändra för att underlätta för elever som på något sätt har språkliga svårigheter. De begrepp som Bruce et al. (2016) lyfter fram är *elev i språklig sårbarhet och pedagogisk sårbarhet*. En elev kan vara i språklig sårbarhet utan att det innebär att eleven har fått eller innefattas av en språkstörningsdiagnos. Med andra ord stämmer elevens språkliga förmåga inte överens med omgivningens krav. Bruce et al. (2016) beskriver då att

pedagogiken kan vara språkligt sårbar. “Genom att vidga begreppet språklig sårbarhet till att även omfatta pedagogisk sårbarhet belyser vi här det pedagogiska klassrumsarbetet utifrån faktorer inom och utom individen, såväl kontextuella som relationella.” (Bruce et al., 2016, s. 132).

3.3.2 The simple view of reading, SVR

Barn som fått en språkstörningsdiagnos utvecklar ofta lässvårigheter under skolåren och svårigheterna handlar ofta om semantiska och syntaktiska aspekter, det vill säga de lingvistiska kompetenserna (Catts, Kamhi & Adlof, 2005). I slutet av 1980-talet formulerade några läsforskare en modell för läsning som de kallade “The simple view of reading” (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Modellen bygger på avkodningsförmåga, samt språkförståelse/lingvistik förståelse som samverkar och de beskrivs i formeln: läsning=avkodning x språklig förståelse ($L = A \times F$). Båda produkterna behövs för att läsning ska uppstå. Inom begreppet förståelse bör man tänka språklig förståelse, vilket är ett vidare begrepp (Gough & Tunmer, 1986). Modellen SVR kan användas för att dela in elever som utvecklar läs- och skrivsvårigheter i fyra olika grupper varav tre av dem innebär någon svårighet inom språkförmågor. 1. svårigheter med avkodning och ordigenkänning (dyslexi), 2. endast svårigheter med hörförståelse, 3. svårigheter inom båda områdena och 4. slutligen de som har normal läsutveckling (Catts et al., 2005). Modellen om lässvårigheter som Catts et al. (2005) la fram stöds av senare forskning (Adlof & Catts, 2015), som visar att elever som endast uppvisar förståelseproblem skiljer sig signifikant åt när det gäller användning av morfologi, ordförråd, semantik och mer omfattande muntliga språkliga förmågor från elever med en vanlig språkutveckling.

3.3.3 Alternativ kommunikation och visuellt stöd

Alternativ- och kompletterande kommunikation, AKK, handlar om insatser som görs för att stödja kommunikationen. Det kan innefatta bilder, tecken, dator eller konkreta föremål. Det finns flera olika typer av kommunikation och en del sorts kommunikation kräver hjälpmedel och andra inte. TAKK, där tecken och tal används parallellt, är ett sätt att stötta kommunikationen och som inte kräver något hjälpmedel. En del elever behöver hjälpmedel i sin kommunikation, andra inte och det är väldigt individuellt (Socialstyrelsen, 2017). Visuellt stöd är en central del av anpassning i lärmiljön för att öka språklig tillgänglighet i skolsammanhang (Hallin, 2019b; Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2019b) vilket kan innebära olika slags bilder som för det första hjälper till att strukturera upp dagens aktiviteter som dagsschema och aktivitetsschema men även bilder vid föreläsningar och bilder i skolans fysiska miljö som stöttar med både text och bild. Det finns även annat slags visuellt stöd dels i form av modeller, experiment, laborationer och film (Hallin, 2019b). Dels stöd i form av tankekartor, venndiagram och olika form av strukturstöd vid de skilda textgenrer som tränas i skolan. Exempel är olika tabeller eller diagram som kan användas i undervisningen för att öka förståelse (Westby, 2005; Hallin, 2019b).

3.3.4 Inkludering och inkluderande skola

Nationalencyklopedin beskriver ordet *inkludera* som att “låta ingå som del i viss grupp” (Inkludera, 2019). För skolor innebär det en strävan mot att inkludera alla elever och det är en demokratisk process som pågår kontinuerligt och som grundar sig i tanken att alla människors rättigheter ska respekteras (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2017b). Den mångfald och de olikheter som finns inom ett klassrum ska rymmas i inkluderandetanken. Därför ska alla elever ges förutsättning till en likvärdig utbildning (SPSM, 2017b). Begreppet

inkluderande skolor inom Unesco:s (1994) dokument kan beskrivas som skolor som organiserar för att alla elever ska kunna undervisas tillsammans och samtidigt främja för att undervisningen håller en hög kvalitet för samtliga elever (Nilholm, 2018) men inom Unesco (1994) finns det andra sätt att tolka vilka elever som ska inkluderas och på vilket sätt det ska ske. Enligt Unesco (1994) innebär inkludering att alla elever oavsett individuella olikheter eller svårigheter ska ges möjlighet att till största möjliga del ingå inom den reguljära skolan och mötas av en pedagogik som tillgodoser deras behov.

3.3.5 Lärmiljö, den reguljära skolan/undervisningen, skola och stöd

Lärmiljön innefattar den miljö där eleven undervisas, rastaktiviteter och om skolan gör besök i andra verksamheter. Reguljär skola och undervisning avses här den grundskolan där majoriteten av elever går. Skola avser egentligen många olika skolformer såsom grundskolan, grundsärskolan, specialskola (Skolverket, 2014b), men i det här arbetet avser vi endast den reguljära skolan. Skolverket (2014b) definierar stöd med utgångspunkt i skollagen (Skollag, SFS 2010:800) med extra anpassningar eller särskilt stöd. Graden av insatser och beslutsgången skiljer dem åt. När det gäller särskilt stöd måste det föregås av ett beslut av rektorn eftersom det innefattar mer omfattande åtgärder medan anpassningar kan ske i den reguljära undervisningen utan några formella beslut (Skolverket, 2014b).

4 Litteraturgenomgång/tidigare forskning

Undersökningens syfte är att ta del av beskrivningar från några lärare och logopedier om hur anpassningar och särskilt stöd ges, samt hur måluppfyllelse uppfylls för elever som fått en språkstörningsdiagnos i årskurs 1-3. I det sammanhanget är det av vikt att belysa både deltagande i klassens gemenskap och måluppfyllelsen i de olika ämnena, det vill säga definitionen av en inkluderande skola (Nilholm, 2018). Ainscow och Sandill (2010) framhåller att inkluderande skolor genomsyras av att alla elever lyckas utifrån sina förutsättningar och har ledare som styr skolan mot det målet. Genom fortbildning förändras vuxnas inställning systematiskt. Det innefattar att goda exempel lyfts fram och att ett förebyggande arbete sker. De förutfattade meningarna om olika elevgruppers förutsättningar och beteenden bearbetas (Ainscow & Sandill, 2010). En metastudie visar att det inom den engelskspråkiga- och spanska forskningsvärlden finns få studier om hur inkluderande skolor möjliggörs, det vill säga att anpassa läroplanens krav mot elevens behov (Amor et al., 2019). En annan metastudie visar även att studier om vad skolor gör för att stödja och inkludera alla elever inte i någon större omfattning har genomförts (Nilholm & Göransson, 2017).

Enligt Sandbergs forskningsöversikt (Utbildningsdepartementet, 2016, Bilaga 6), finns ingen svensk forskning som beskriver vad som görs i svenska skolor för elever som har fått en språkstörningsdiagnos. Därför är mestadels av den litteraturen som tagits fram här nedanför från den engelskspråkiga forskarvärlden. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) visade på brister i hur den här elevgruppen hanteras inom skolan men den kartläggningen räknas inte som forskning. Följande avsnitt kommer beskriva några delar ur den nationella- och internationella forskningslitteraturen och är inte på något sätt en fullständig redogörelse av all litteratur. Först belyses lärares erfarenhet och kunskap om begreppet språkstörning. Efter det redovisas litteratur om begreppet språkförståelse relaterat till de undervisningsvillkor som eleven möter. Därefter tas litteratur upp om samarbetet mellan lärare och logopedier.

4.1 Lärares erfarenhet och kunskap om språkstörning

Lärarna beskriver ett behov av kunskap om elevers språkliga svårigheter (Glover, McCormack & Smith-Tamaray, 2015; Dockrell et al., 2017). Dockrell et al. (2017) beskriver att språkliga svårigheter kan ses i skolan som olika beteenden, att eleverna inte lyssnar, uppvisar osäkerhet eller att elever inte har ett flyt vid tal. Lärare uppger att de vet för lite för att identifiera språkliga svårigheter hos elever. Antoniazzi, Snow och Dickson-Swift (2010) presenterar forskning som visar att lärare i årskurs ett missar att identifiera elever i riskzonen för muntliga språkliga svårigheter, exempelvis fonemisk-, morfologisk medvetenhet, utveckling av ordförråd och tidig kunskap om satslära eller syntax. Vilket innebär att elever med dessa svårigheter inte får extra kartläggningar och åtgärder eftersom de inte upptäcks. Lärarna uppger ändå att elever med språkliga förståelsesvårigheter hanteras av skolan, men att eleverna samtidigt inte får den experthjälp som de behöver för sin språkutveckling. Annan forskning påvisar att lärare undervisar den här elevgruppen med lite stöd från språkligt kunniga experter (Glover et al., 2015). Dockrell och Howell (2015) poängterar att lärare efterfrågar verktyg att använda för att dels identifiera de här eleverna och dels för att kunna anpassa för dem på rätt sätt.

Lärarna vill lättare kunna urskilja den här gruppen elever som har primärt språkliga förståelsesvårigheter från andra elever i behov av stöd. Det finns ännu inga säkra sätt att leta efter språkliga markörer hos elever, som till exempel att förlita sig på att elever som har svårt att förstå muntliga instruktioner är bevis på språkliga förståelsesvårigheter (Dockrell et al., 2017). Även föräldrar har svårt att identifiera förståelsesvårigheter hos sina egna barn (Adlof, et al., 2017; Hendricks et al., 2019). Hendricks et al. (2019) har konstaterat i sin forskning att föräldrar inte visar oro för sina barns utveckling vid enbart språkliga förståelsesvårigheter, utan det är först om barnet samtidigt har svårigheter med avkodningen som föräldrar oftare larmar. Försök att ta fram ett screeningtest som kan användas i helklass visar att det fortfarande är lättare att hitta de elever som uppvisar sämre avkodning i kombination med sämre språklig förståelse än de som bara uppvisar förståelsesvårigheter (Adlof et al., 2017; Hendricks et al., 2019).

En annan del som lyfts fram i forskningslitteraturen är alla olika begrepp som förekommer runt elever med språksvårigheter, närliggande diagnoser och elever med en andraspråksutveckling, vilket lärare har svårt att hålla isär (Dockrell & Howell, 2015). Dockrell och Howell (2015) poängterar att det verkar vara speciellt svårt att skilja mellan språksvårigheter och talsvårigheter. Rekommendationer som att systematiskt utbilda personal i att både identifiera elever med språkliga behov och att tillhandahålla lärarna adekvata språkliga träningsprogram ges av forskarna.

4.2 Språkförståelse och undervisningsvillkor

McCartney och Ellis (2013) framhåller att det vid skolstart ställs nya språkliga krav på elever och att skolan behöver kunskap inom lingvistiska områden för att möta de svårigheter som uppkommer. Lärare uppger att de skolrelaterade svårigheterna som uppkommer i samband med en språkstörningsdiagnos som till exempel läs- och skrivsvårigheter är minst lika viktigt att kartlägga och utreda som att veta vilken form av språkstörningsdiagnos eleven har fått (Dockrell et al., 2017). När de språkliga kraven ökar vid skolstart är forskare överens om att tidiga insatser är av vikt för elevens läs- och skrivutveckling samt förståelse av språk (Taube, Fredriksson & Olofsson, 2015; National Reading Panel, 2000). Norbury et al. (2017) menar att ett dilemma finns när elever som fått en språkstörningsdiagnos ska nå de mål som finns beskrivet i kursplanerna. Elever som har fått någon form av språkstörningsdiagnos startar

skolan med en språklig förmåga som befinner sig flera år bakom elever som har en vanlig språkutveckling. Det är tveksamt om de kan arbeta ikapp sina klasskamrater. Det verkar som om språkutveckling har en konstant hastighet. Vidare forskning kanske kan visa att det möjligtvis kan finnas en period innan skolstart då elever kan arbeta mer intensivt med sina språkliga förmågor i samarbete med en logoped. Möjligen kan även intensiva insatser göras under elevens skolgång (Norbury et al., 2017). Norbury et al. (2017) menar att de här eleverna utvecklas med god klassrumsundervisning men att de inte kommer ikapp sina klasskamrater som har en normal språkutveckling.

4.2.1 Lärarens kunskap om hur språket utvecklas

När eleverna ska lära sig att läsa och skriva visar forskning koppling mellan den muntliga- och den skriftliga förmågan inom läsning och skrivning och skolframgång (National Reading Panel, 2000; Fricke et al., 2017). National Reading Panel (2000) beskriver att det finns ett band mellan förståelse av lästa ord och det muntliga ordförrådet som eleven har med sig vid läsning samt att det är starkt sammankopplat. Om en elev kan avkoda ett ord korrekt sker ingen förståelse om ordet inte finns i det muntliga ordförrådet. Vi har även ett skriftligt ordförråd som används vid läsning men inte vid tal. Vidare räcker det inte med det muntliga- eller skriftliga ordförrådet utan eleven måste även förstå hur ordet kan användas, dess semantiska betydelse (Nation & Snowling, 2000). Att sedan förstå en hel text, det vill säga hur orden och meningarna förhåller sig till varandra i större enheter (Bruce et al., 2016), kunna skapa mentala representationer av läsningen och att även använda sin kunskap om världen för att förstå texten är andra delar av förståelse (National Reading Panel, 2000).

McCartney och Ellis (2013) framhåller att det behövs en stödjande lärmiljö i skolan som supportar, stödjer och utvecklar elevers tal-, språk- och kommunikation och då ökar kraven på lärares kunskaper inom lingvistik. Lärarens kompetens är en central del i undervisningen för elever som har språkliga svårigheter för att kunna kartlägga och undervisa utifrån elevens behov. Lärares kunskap om barns språkutveckling och kunskaper om hur språket och pedagogiken i kombination med läroplanernas mål är viktiga delar vid planering för elever som har språkliga behov. Kunskapen inom lingvistik är låg hos lågstadielärare (primary school teachers) och fortbildning behövs inom hela det språkliga området såsom fonologi, ordförråd, morfologi och meningsstruktur, och aspekter av språkanvändning. Logopeder eller andra med kunskaper inom lingvistik kan vara viktiga samarbetspartners för läraren i den fortbildningen (McCartney & Ellis, 2013).

Catts, Compton, Tomblin och Bridges (2012) betonar genom studier att det verkar vara vanligare för skolan att uppmärksamma avkodningssvårigheter än förståelsesvårigheter genom att undersöka vilka elever med svårigheter inom språk som uppmärksammas under de tidigare åren i grundskolan. Levlin (2014) framhåller att kunskap om andra insatser än att enbart träna avkodning i grundskolans tidigare årskurser behövs. "Det krävs insatser för att främja ordförråd, grammatisk kompetens och förståelsestrategier på diskursnivå." (Levlin, 2014, s. xvii). Elever som har svårigheter att förstå texter uppmärksammas först i fjärde klass, då texter blir mer komplicerade och då det krävs mer kognitiva processer för att förstå det lästa, vilket hänvisas till språkliga svårigheter men även andra aspekter (Catts et al., 2012). Det konstateras även att de här eleverna kanske aldrig identifieras.

Ordförrådets betydelse för elevernas skolframgång konstateras även i annan forskning och för att kunna hjälpa elever med svårigheter inom ordförrådet behöver de eleverna först identifieras. En elev som fått en språkstörningsdiagnos behöver höra och använda ordet många gånger och på varierande sätt innan de kan skapa en mental representation av ordet.

Det verkar även vara svårt för elever som fått en språkstörningsdiagnos att lagra information om ordet, dess semantiska betydelse (Holmström, 2015).

Alatalo (2011) hävdar att lärare aktivt behöver reflektera över sin egen undervisning och hur den påverkar elevernas läsutveckling, vilket inte alltid sker. Om förutsättningarna ska öka måste eleverna möta framgångsrik undervisning inom litteracitet. Lärarens kunskaper om läs- och skrivinläring påverkar elevernas lärande i de tidiga skolåren och när lärarna är välutbildade och skickliga är undervisningen av hög kvalitet vilket ger goda resultat.

4.2.2 Anpassningar i lärmiljö, lärtillfällen och interaktioner

De muntliga förmågorna är centrala i utveckling av språket och för att främja utvecklingen av dem i de lägre åldrarna i skolan behöver skolmiljön anpassas för att stötta elever som visar svårigheter inom de områdena. Det kan i klassrummet innebära flera olika anpassningar. För det första den fysiska lärmiljön runt eleven, för det andra de lärtillfällen som läraren skapar i klassrummet för att träna kommunikation och att medvetet stötta eleven och för det tredje att organisera de interaktioner som förekommer mellan elev-elev och elev-lärare (Dockrell, et al., 2015).

Dockrell et al. (2015) har genomfört forskning om hur skolan kan stötta och utveckla kommunikationsförmågan hos elever. Ett observationsprotokoll, *Communication Supporting Classrooms Observation Tool*, togs fram vilket är baserat på forskningslitteratur inom språkutveckling och kommunikation. Det kan användas för att se hur kommunikationsvänligt ett klassrum är, ett slags utvärderingsverktyg för den egna verksamheten. Observationsprotokollet har översatts till svenska och benämns då, *Det kommunikationsvänliga klassrummet* (Waldmann, Dockrell & Sullivan, 2016) och är tillämpligt för förskoleklass, årskurs 1 och 2. Det finns planer på att förändra observationsprotokollet för att kunna användas i andra åldersspann (Dockrell et al., 2015). Begreppen Språkinläringssmiljö, Språkinläringstillfällen och Språkinläringssinteraktioner används för de tre olika dimensionerna (Waldmann & Sullivan, 2017). Orden lärmiljö, lärtillfällen och interaktioner kommer fortsättningsvis användas i den här texten.

Waldmann et al. (2016) beskriver att *lärtillfällen* exempelvis handlar om strukturerade aktiviteter kring kommunikation i klassrummet såsom interaktiv bokläsning, möjlighet till arbete i lärarledd mindre grupp och att möjliggöra för strukturerade samtal mellan elever och lärare samt aktiva försök att inkludera alla elever i samtal. Inom dimensionen *interaktioner* finns avstämningpunkter om hur läraren samtalar med eleverna såsom samtalstempo, använda elevers namn, ge elever tid för att svara, expandera och utvidga elevers yttrande. Men även att använda olika visuella hjälpmedel i kommunikationen som bilder, symboler och även gester. *Lärmiljö* innebär exempelvis, tillgång till tysta miljöer, hur planlösningen i klassrummet utformas, hur elevernas arbeten visas upp och benämns och hur bokaktiviteter planeras in i miljön. Men även att det bör finnas ett lämpligt urval av olika slags böcker. Dockrell et al., 2015 menar att alla tre dimensionerna är centrala för att kunna stötta eleverna i deras språkutveckling på ett medvetet sätt. I en studie (Dockrell et al., 2015) användes observationsprotokollet i 101 klassrum. Resultatet visade att inom området *lärmiljö* anpassar lärare mest medan inom *lärtillfällen* och *interaktioner* är resultatet sämre. I en liknande studie genomförd i Sverige i 20 klasser i årskurs 1 (Waldmann & Sullivan, 2017) visades i stort sett samma resultat som i England. I en senare studie (Law, Tulip, Stringer, Cockerill & Dockrell, 2019) fick lärare i reception class (förskoleklass), första- och andra klass i England använda observationsprotokollet i sin egen verksamhet på egen hand. De utvärderade sina egna klassrum och skapade ett slags kollegialt lärande.

När lärare ska ändra sitt sätt att undervisa och kommunicera i ett klassrum visar forskning att det kan kantas av utmaningar (McCartney, Ellis, & Boyle, 2009). Läraren behöver medvetet använda sig av de kommunikationsaspekter som rekommenderas, för att elever som har tal-, språk- eller kommunikationssvårigheter ska möta en gynnsam skolmiljö, och det involverar förändringar i lärarens rutiner i klassrummet. De förändringarna behöver grundas i lärares egen självkänedom och lärares professionella engagemang vilket visar sig vara faktorer som är svåra att förändra och det förändringsarbetet ska inte underskattas (McCartney et al., 2009).

4.2.3 Helhetslösning, whole school approach

Glover et al. (2015) lyfter fram hur lärare och logopedier beskriver förutsättningarna att på ett underbyggt evidensbaserat sätt planera för och organisera för elever som har fått en språkstörningsdiagnos visar på systematiska organisatoriska brister. Det är brister som kan ses i finansiering, personal och tid. Lärare uttrycker även aspekter som att klassens storlek hindrar dem att ge den elevgruppen den uppmärksamhet som behövs i undervisningssituationen (Sadler, 2005; Alatalo, 2011). Rektorer och handledare som intervjuats som arbetar på skolor som antagit en gemensam inställning, whole school approach, i omhändertagandet av elever som har svårigheter inom de språkliga områdena visades vara framgångsrika projekt (Leyden, Stackhouse & Szczerbinski, 2011). Förändringsarbetet var inte lätt. Speciellt att vidmakthålla den gemensamma profilen var svårt eftersom det krävs mycket tid och att andra förändringsarbeten inom skolan konkurrerade om utrymme (Leyden et al., 2011).

I Sverige har studier gjorts på en skola som lyckats skapa, bibehålla och prioritera en effektiv läs- och skrivundervisning för elever med behov av extra anpassningar och särskilt stöd och där lärarnas kunskap om språkutveckling är en del av förklaringen och ett specialpedagogiskt förhållningssätt en annan (Tjernberg, 2013). Lärarna beskriver att all personal har ett specialpedagogiskt förhållningssätt, att alla elever ska utvecklas och få möjlighet att lyckas. Det kräver enligt lärarna tidig kartläggning för att ringa in vad eleven har behov av. Det specialpedagogiska teamet på skolan kan bistå med kartläggning genom samarbete med lärarna om var eleverna är i sin läs- och skrivutveckling och i vilken del av processen som hinder uppstår. I teamet finns även en logoped som framhåller att dialogen med lärarna är central. Lärarna beskriver att de får ny kunskap av logoped som de kan använda för att vara uppmärksamma i sin praktik. För övrigt har alla lärare goda kunskaper om läs- och skrivinlärning och de förutsättningar och processer som finns runt den utvecklingen. De framhåller även hur viktigt goda relationer är och att skapa personliga möten med alla elever och ett gott klimat i undervisningen. Tydligt är att lärare arbetar utifrån varje elevs förutsättningar samt varierar undervisningen utifrån de eleverna som finns i klassen. De beskriver även det kollegiala samtalet som grundläggande för att utvecklas i sin lärarprofession. "Om pedagogens kompetens är avgörande för elevens lärande, vilket studien tydligt visar och ett stort antal forskare bekräftar, borde detta vara ett steg i riktning mot en mer framgångsrik läs- och skrivpedagogik." (Tjernberg, 2013, s. 242).

4.2.4 Lärtillfällen med insatser för att främja språkutveckling

Att eleverna får träna inom de språkliga områden som svårigheterna visar sig kan hänvisas till dimensionen lärtillfällen ovanför. Här nedanför redovisas några artiklar som belyser hur elevernas svårigheter inom berättande, grammatik och ordförråd kan tränas.

I flera studier har tidiga insatser, innan skolstart, inom den muntliga förmågan undersökts men det finns inga entydiga svar för hur elevgruppen med språkliga förståelsesvårigheter ska

kunna tränas. Bianco et al. (2012) visar i en studie att muntlig träning kan ha betydelse för läsinlärning vid skolstart. En annan studie visade att språkförståelsen förbättrades och den effekten fanns kvar efter 7 månader (Hagen, Melby-Lervåg, & Lervåg, 2017). Medan en annan studie inte visade samma förbättringar (Fricke et al., 2017). Det konstateras att det sker en utveckling hos elever med svårigheter inom språklig förståelse men att glappet till läsarna med vanlig språkutveckling fortfarande finns kvar (McCartney, 2017; Norbury et al., 2017). Möjligen kanske de muntliga övningarna mer tydligt ger en effekt för eleverna inom kategorin låg socioekonomisk status (McCartney, Boyle & Ellis, 2015).

Bowyer-Crane et al. (2008) jämförde två olika träningsprogram i början av skolstarten. Den ena gruppen tränade fonologi och läsning, det vill säga fonologisk medvetenhet, ljud/bokstavskunskap och nivåbaserad lästräning. Den andra gruppen tränade muntliga förmågor och då ordförråd, läs- och språkförståelse, inferensskapande och narrativa förmågor. De som tränat muntliga förmågor hade högre resultat inom områden som handlade om grammatik och ordförståelse och resultaten fanns kvar efter 5 månader.

I en metastudie (Mol, Bus, & De Jong, 2009) undersöktes artiklar om interaktiv bokläsning, (där eleverna får vara aktiva innan, under och efter bokläsningen), för att undersöka vilken påverkan det har på elevers ordförråd (impresiv och expressiv) och den skriftliga medvetenheten (alfabet, fonologisk- och ortografisk medvetenhet). I studierna som granskats deltog elever i förskoleklass och förskolan. Resultatet visar att det är framgångsrikt att i helklass använda sig av interaktiv bokläsning både när det gäller ordförråd men även att elevernas säkerhet inom de skriftliga områdena ökade.

Nedanför beskrivs erfarenheterna av specifika träningsprogram, det vill säga interventioner, inom den reguljära undervisningen. Ebbels et al. (2019) visar att det finns god evidens för att elever med svåra språkliga behov mest effektivt tränas direkt och individuellt av logoped. Om annan personal såsom lärare ska utföra evidensbaserad träning oavsett på vilken nivå, det vill säga i helklass, i grupp eller individuellt, behövs utbildning och kontinuerligt stöd av logoped. McCartney et al. (2009) menar framförallt att eleverna inte får samma mängd träning när lärare utför den, även om läraren får handledning av logoped samt tillgång till manualer, instruktioner och material. När elevassistenter (lärarassistenter i engelsk litteratur) ska genomföra interventioner behöver de adekvat utbildning och kontinuerligt stöd för att kunna utföra träning med elever som har språkliga svårigheter (Snowling & Hulme, 2011). Andra svårigheter med att organisera stödåtgärder är att kunna gruppera eleverna framgångsrikt samt klargöra vem som har det övergripande ansvaret för elevernas språkutveckling (McCartney et al., 2009).

4.3 Samverkan mellan lärare och logoped

Eftersom samverkan mellan logoped och lärare kring elever som har tal-, språk- och kommunikationssvårigheter varierar beroende på vilket land forskningen kommer ifrån, kan jämförelse med de svenska förhållandena inte direkt göras. Men vissa erfarenheter kan ändå vara samma.

Forskningslitteraturen nedanför beskriver hur samverkan mellan lärare och logoped upplevs och organiseras. Lärarna framhåller att även om skolorna i vissa fall har resurser och personal finns inte rätt expertkunskaper (Sadler, 2005). När logopedernas kompetens inte finns i skolorna upplever många lärare att det är svårt att få rätt stöd (Glover et al., 2015). Även om lärarna gått enstaka kurser känner de ändå att de saknar grundkunskaper för att ta ansvar för elever med språkliga behov (Sadler, 2005). Trots att det är svårt att förstå och direkt omsätta

kunskaperna som lärarna får i mötet med logoped vill de flesta lärare ändå ha direkt handledning av en logoped med kunskap om elever med språkliga behov för att känna större säkerhet i undervisningen. Inte alls lika många lärare anser att skriftlig information om vad diagnosen innebär gör dem säkrare i arbetet (Dockrell et al., 2017).

Lärare i andra studier föreslår webbaserade forum som stöd för sin professionella utveckling där lärare och logopeder kan mötas och dela med sig av arbetssätt, material, idéer (Glover et al., 2015; McCartney & Ellis, 2013). Den mötesplatsen kan hjälpa till att skapa kommunikationsvänliga klassrum, fysisk klassrumsmiljö, hörselmöjligheter, multimodalt språk användande och kunskap om lärares- och elevers- kommunikationsstilar, som möjliggör för maximal framgång i kommunikation inom undervisningen (Glover et al., 2015).

När lärares- och logopeders samarbete undersöktes visade resultatet uttalade behov att förbättra samarbetet. Lärare vill få kunskap om praktiska idéer och strategier att använda i klassrummet och logopeder vill lära sig mer om läroplanens olika mål (Glover et al., 2015). Jago och Radford (2017) fann att logopedstudenter skattade samarbete som centralt när det gäller elevers träningstillfällen i skolan. De ansåg sig som mottagare och förmedlare av information till skolan men endast som förmedlare av kunskap. Det kanske kan tyda på en obalans i inställningen till samarbete. Annan forskningslitteratur betonar vikten av att logopeder som arbetar i skolan strävar efter att eleverna får verktyg som passar för att de ska klara av skolans språkliga krav och de mål som finns i skolan. Träningstillfällena behöver vara anpassade efter läroplaner och läroböcker (Wallach, Charlton & Christie, 2009). Både logopeder och lärare beskriver att skolfärdigheter, som läsförståelse och skrivning påverkas mot en sämre utveckling när elever har språkliga svårigheter. Logopeder och lärare beskriver delvis fokus på elevernas svårigheter på olika sätt vilket kan kopplas till de olika professionerna som de tillhör. Logopeder beskrev större kunskap om olika former av språkliga svårigheter som en elev kan uppvisa. Lärarna uttryckte en helhetsbild av barnet i skolan och såg fler aspekter, såsom självförtroende ihop med de språkliga aspekterna. Vidare beskrev lärarna en större oro för elever med talsvårigheter där läraren såg en förhöjd risk för sociala hälsoproblem sammankopplat med självförtroendet och självkänslan (Dockrell et al., 2017).

5 Teoretiska utgångspunkter

Undersökningen om lärares och logopeders erfarenhet, om undervisning i en reguljär klass för elever som fått diagnosen språkstörning, ramas in av de specialpedagogiska perspektiv och då framför allt det relationella- individuella- och det kompensatoriska perspektivet. Vidare inspireras undersökningen av begrepp inom variationsteori och fenomenografi som ett redskap vid analysen av datamaterialet.

De specialpedagogiska perspektiven är en grund i undersökningen eftersom de beskriver elevens deltagande i undervisningen. När materialet i undersökningen ska analyseras tas de kritiska aspekterna om undervisning för eleverna som fått en språkstörningsdiagnos fram ur materialet och de specialpedagogiska perspektiven används då som utgångspunkt. Variationsteorins begrepp, utfallsrum, beskrivningskategorier och kritiska aspekter används vid analysen. Specialpedagogiska perspektiv fungerar väl ihop med fenomenografi och variationsteori vid analys av data i den här undersökningen. Ahlberg (2016) använder begreppet KoRP, vilket betyder kommunikativa relationsinriktade perspektivet. KoRP beskrivs av Ahlberg som ett specialpedagogiskt perspektiv vilket har inspirerats av

fenomenografi. Nedanför beskrivs hur, först de specialpedagogiska perspektiven och sedan fenomenografin och variationsteorin, används i den här undersökningen.

5.1 Specialpedagogiska perspektiv

Salamanca-deklarationen (Unesco, 1994) betonar delaktighet och jämlikhet när människor med funktionsnedsättning beaktas i samhället och skolan vilket kan kopplas till olika specialpedagogiska perspektiv (Ahlberg, 2016).

Det finns olika specialpedagogiska perspektiv och nedanför kommer det individuella, kategoriska eller kompensatoriska perspektivet beskrivas. Efter det beskrivs det relationella och slutligen sker en jämförelse av de båda perspektiven. Beroende av vilka teoretiska utgångspunkter som används för att ange orsaker bakom skolproblem kan förklaringarna placeras inom en eller flera av perspektiven. De olika perspektiven färgar även de åtgärder som sker i klassrummet vilket är resultatet av vilket eller vilka perspektiv som läraren har. Inom det första perspektivet, vilket av olika forskare benämns på olika sätt, det individuella, det kategoriska eller det kompensatoriska perspektivet, beskrivs elever som möter hinder i sin skolvärld som bärare av sina egna skolproblem. Det sker ofta diagnostisering och de förklaringar som ges hittas i elevens egenskaper (Ahlberg, 2016). Grunden till forskning inom det kompensatoriska perspektivet är att hitta gemensamma problemgrupper där förklaringar till problemen hittas inom de psykologiska eller neurologiska områdena. Forskning genomförs genom att grupper som har identisk sorts problem identifieras, undersöks som grupp vilket sedan resulterar i ny kunskap. Den kunskapen som framkommer genererar nya metoder och åtgärder för att kompensera problemen för elevgruppen (Nilholm, 2007). Elever med liknande symptom kan grupperas och undervisas tillsammans eller kompenseras med olika hjälpmedel för att fungera i skolan på liknande sätt som de andra. För en del elever är diagnosen en lättnad för det ger dem en förklaring medan andra upplever diagnosen som att de placeras i ett icke valt fack (Ahlberg, 2016).

Ahlberg (2016) beskriver vidare det relationella perspektivet, vilket är motsatt till det individuella- eller kategoriska perspektivet. När eleven möter svårigheter inom det här perspektivet söks svar inom lärmiljön. Svaren eller lösningarna kan finnas i de möten som eleven har med sin omgivning, både i relationer och i interaktioner med elever och lärare. Men det kan även handla om att anpassa undervisning eller den fysiska lärmiljön runt eleven. Eleven är inom det här relationella synsättet inte bärare av problemet utan det är i möten med den omgivande miljön som hinder uppstår. Det är lärmiljön som kartläggs och där hittas lösningarna genom att den förändras och hindren tas bort. Inom det här perspektivet sker analysdelarna i kartläggningen inom nivåerna individ, grupp, skola och samhälle i vilka lösningar söks.

Haug (1998) beskriver att det kompensatoriska perspektivet bygger på diagnostisering av barnet och där de svaga och starka sidorna tas fram, för att utveckla de svaga sidorna. Tanken är att eleven ska arbeta ikapp det glapp som ses och sedan kunna vara med i den reguljära undervisningen igen. Det finns inom det kompensatoriska perspektivet kritik som framförts om verkligen diagnosen är ett säkert sätt att få reda på hur undervisningen för eleven som fått en diagnos ska se ut. Det är inte alltid säkert att diagnosen ger de svaren. Ahlberg (2016) beskriver och problematiserar det kompensatoriska perspektivet med att det inte behöver vara utpekande eller stigmatiserande utan kan istället ses innehålla solidaritet och likvärdhet. Det kan ses som ett sätt att förändra i lärmiljön. Som exempel ges det kompensatoriska uppdrag som skolan har att hjälpa elever med de alternativa hjälpmedel som behövs. Det kan handla om digitala verktyg, talfunktioner, planering av organisationen i klassrummet utifrån en elevs

svårigheter. Det innebär att eleven på ett eller annat sätt måste urskiljas ur gruppen utan att det sker genom exkludering eller sätt som gör att eleven stigmatiseras och utvecklar dåligt självförtroende inför de svårigheter som eleven uppvisar.

Specialpedagogiska perspektiv som ram och fenomenografins och variationsteorins begrepp som redskap i analysen kombineras i den här undersökningen. Variationsteori och fenomenografi som verktyg i analysen kan kopplas ihop med att lärande är relationellt (Tan, 2009). Tan (2009) lyfter fram Entwistle (1997) som skriver fram följande "Finally, phenomenography sees learning as relational—it takes place through an interaction between the student, the content of learning material, and the overall learning environment (Biggs, 1993; Entwistle, in press-a)." (Entwistle, 1997, s. 129). Nedanför beskrivs fenomenografi och variationsteorin närmare.

5.2 Fenomenografi och Variationsteorin

Fenomenografin grundades i Göteborg på 70-talet av en forskargrupp där bland annat Ference Marton fanns med (Pang, 2003). Ling (2014) beskriver att det är en ansats som intresserar sig för människors skilda kvalitativa sätt att erfara fenomen och vid en undersökning framkommer variationer inom en grups erfarenheter. Fenomenografin bygger även på antagandet att i princip alla fenomen kan förstås av en grupp människor på ett avgränsat sätt (Röing, Holmström & Larsson, 2018). Begrepp som beskrivningskategorier, kritiska aspekter och utfallsrum används som en ram vid analyser för att kunna beskriva skillnaderna (Ling, 2014). Marton och Booth (2000) menar att utfallsrummet inom gruppen är de olika variationer som kan uppstå när personer ska lära sig något om ett fenomen, lösa ett problem eller ta till sig text eller föreläsning. Utfallsrummet är med andra ord informanternas insamlade erfarenheter, vilka kategoriseras i beskrivningskategorier som skiljs åt av kritiska aspekter (Pang, 2003).

Inom fenomenografin ses verkligheten, världen, runt personen och den erfarenhet som personen har om världen som oseparatorbara enheter, ett icke-dualistiskt förhållningssätt i förhållandet person-värld. På grund av att människan och världen är oseparatorbar finns det olika perspektiv att se på världen. Det är en skillnad mellan första ordningens perspektiv som är de påståenden som personen berättar om hur hen erfar världen, vilket kan innebära att det sättet att erfara världen har tagits för given av personen och görs omedvetet. Den andra ordningens perspektiv innebär att forskaren vill ta del av de bakomliggande sätten att erfara världen, fenomenen eller situationen (Marton & Booth, 2000).

Att se på ett fenomen på ett visst sätt innebär att forskaren fokuserar på en viss del eller delar av helheten. Det innebär att personer erfar eller blir medvetna om ett fenomen på skilda sätt och med resultatet att förståelsen hos olika personer om ett fenomen sker med varierande kvalitet och på olika djup. Handlingarna som sker som resultat av hur man förstår ett fenomen hänger ihop med hur väl eller på vilket djup ett fenomen förstås, vilket är teorin om strukturer av medvetande om ett fenomen (Marton & Booth, 2000).

"Det säger oss att vissa sätt att erfara någonting är mer komplexa eller mer fullständiga än andra. Och det hänger samman med ett samtidigt medvetande om flera delar eller fler aspekter av helheten." (Marton & Booth, 2000, s. 148).

De kritiska aspekterna är av vikt i lärandet. För att kunna lära något om ett fenomen måste den lärande veta något om helheten det vill säga ha en kärna eller en språngbräda till att lära

mer (Marton & Booth, 2000). Om den som lär sig inte har någon förståelse för helheten är det svårt att lära sig.

Fenomenografisk ansats är induktiv vilket innebär att människors uppfattningar om den levda världen undersöks och generella slutsatser dras från det avgränsade undersökta subjektet och objektet (Kroksmark, 2007). Det vill säga vad människan upplever om ett särskilt objekt eller fenomen.

Wernberg (2009) beskriver att inom variationsteorin är den ontologiska synen på hur lärande kan förklaras i ett lärande rum att elever och lärare tillsammans bildar den kunskapen som skapas. "Antagandet [inom variationsteoretiskt perspektiv] bygger på att såväl läraren som elever har en intern relation till samma objekt, lärandeobjektet, där de lärande möts." (Wernberg, 2009, s. 46). Inom den här undersökningen innebär det att logoped och lärare ses som både elev och lärare i förhållande till varandra när det handlar om fenomenet språkstörning och undervisning. De har olika kunskaper att bidra med i samarbetet om hur de ska utveckla undervisningen för den här elevgruppen.

6 Metod

I den här undersökningen har fyra lärares- och tre logopeders erfarenheter av undervisning i reguljär skola för elever som fått en språkstörningsdiagnos samlats in. En kvalitativ metod har valts för att samla in data för att ta del av informanternas erfarenheter och tankar kring frågor som rör elever som fått en språkstörningsdiagnos. Vidare studeras de variationer som framkommer i informanternas svar. Under det här avsnittet kommer metoden för undersökningen beskrivas det vill säga undersökningens fenomenografiska ansats med stöd i variationsteorin genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer, undersökningens urval och hur undersökningen genomfördes. Därefter diskuteras undersökningens begränsningar och slutligen behandlas tillförlitlighet det vill säga trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet, en möjlighet att styrka och konfirmera (Bryman, 2011) och generaliserbarhet samt de etiska övervägandena som gjorts i undersökningen.

6.1 Semistrukturerade intervjuer

I undersökningen samlas data in genom intervjuer för att få en inblick i informantens värld, perspektiv, kunskap, resonemang och upplevelser (Kvale & Brinkmann, 2014). Semistrukturerade intervjuer valdes för att ta del av informanternas erfarenheter vilket är en lämplig form av intervju för det syftet (Jacobsson & Skansholm, 2019). Före intervjun omvandlades problemställningen till olika teman (se bilaga 1) som sedan resulterade i frågor som lade grunden till intervjuguiden (se bilaga 2). Fler temaområden eller frågor kunde uppkomma som inte stått i intervjuguiden från början och informantens uppfattningar fick ett stort utrymme (Jacobsson & Skansholm, 2019). Frågor valdes ut som förhåller sig till de teman om det/de fenomen som intervjun handlar om (Dahlgren & Johansson, 2019). Ambitionen i undersökningen var att få fram informantens *uttömmande svar* (Dahlgren & Johansson, 2019) vilket sker genom att intervjuaren ställer förtydligande följdfrågor, som till exempel *Hur gjorde du då?* eller *Kan du utveckla ditt svar?*. Intervjuaren kan genom den tekniken hjälpa informanten att förtydliga sitt svar och genom att visa intresse ger informanten troligen ett djupare och fylligare svar. Kvale och Brinkmann (2014) menar att när intervjuaren har någon kunskap i ämnet är lättare att ställa följdfrågor. I en intervju är det avgörande vad informanten minns och kan berätta (Kvale & Brinkmann, 2014).

6.2 Pilotintervjuer

Intervjufrågorna provades i en pilotstudie där två testinformanter deltog, vilka senare inte ingick i undersökningen. Dessa testinformanter var kända av Sara och Malin vilket kan hänvisas till att tillgänglighetsprincipen använts (Bryman, 2011). En är grundskollärare och en är specialpedagog. Jacobsson och Skansholm (2019) menar att om frågor provas innan undersökningen genomförs innebär det dels att frågornas tydlighet kan utvärderas och dels att intervjuaren kan träna på att ställa dem. Efter att frågorna hade provats ut gjordes några små förtydliganden i intervjuguiden. Det var framförallt ordvalet *extra anpassningar* som ändrades till enbart ordet *anpassningar* för att inte informanterna skulle låsa sig vid det verdertagna begreppet *extra anpassningar*. Responsen vi fick var att informanterna möjligen skulle ledas in på Skolverkets råd kring *extra anpassningar* och enbart utgå från dessa. Denna förändring innebar att intervjuguiden var mer genomarbetad innan intervjuerna startade.

6.3 Urval

Studiens informanter (se tabell 1 och 2) har valts ut genom att missivbrev, ett till lärare och ett till logoped (se bilaga 3), skickades ut till ett antal kommuner och landsting. I missivbrevet stod att erfarna lärare som arbetar i årskurs 1-3 samt logoped med yrkeserfarenhet inom grundskolans tidigare år söks. Bekvämlighetsurval har skett vilket inte är ett representativt urval. Tillgänglighetsprincipen är en del av bekvämlighetsurvalet, vilket i den här studien innebär att kontakt gjorts med kommuner och landsting inom ett avgränsat område i Sverige (Bryman, 2011). I processen att hitta informanter har även ett målstyrt urval (Bryman, 2011) skett på grund av att lärare med några års yrkeserfarenhet inom årskurs 1-3 efterfrågades, vilket även efterfrågades när logopederna tillfrågades. Utifrån de lärare och logoped som svarade på förfrågan har sedan personer valts ut för intervju. Dels valdes de ut fortlöpande när svar på vår förfrågan kom in och dels gjordes ett visst urval. När vi hade flera logoped att välja mellan valdes en logoped ut av bekvämlighetsurval som gjorde att vi båda kunde delta vid intervjun. När två lärare hörde av sig samtidigt valdes den lärare med längst erfarenhet. Två av lärarna arbetar på samma skola. Med undantag av det arbetar alla lärare respektive logoped på olika arbetsplatser.

Informanter	Logoped A	Logoped B	Logoped C
År i yrket	32 år	6 år	8 år
Utbildning	Logopedutbildning Masterexamen	Logopedutbildning Magisterexamen	Logopedutbildning
Arbetserfarenhet	-Kommunlogoped -Logopedimottagning större delen av arbetsåren	-Kommunlogoped 3 år -Specialistavdelning	-Specialpedagogiskt centrum -Logopedimottagning -Skollogoped 3 år

Tabell 1, Bakgrundsinformation om Logopederna

Informanter	Lärare A	Lärare B	Lärare C	Lärare D
År i yrket	15 år	32 år	13 år	17 år
Utbildning	Grundskollärare	Lågstadielärare 30p specialpedagogik	Lärare årskurs 1-5, årskurs 1-6 i svenska, TAKK- utbildning	Lärare på lågstadiet
Arbetserfarenhet	Mellanstadiet Lågstadiet 5 år	Mellanstadiet 10 år Lågstadiet 22	Förskoleklass Lågstadiet	Skola

		år		
Fortbildning inom språkstörning	Själv initiativtagare till informationssökning om språkstörning.	Nej	Nej	Själv initiativtagare till informationssökning om språkstörning.
Samverkansform med logoped	Kontakt med logopedimottagningen via telefon	Aldrig haft samverkan med en logoped	Kontakt med kommunlogoped	Samverkan med en skollogoped

Tabell 2, Bakgrundsinformation om Lärarna

6.4 Genomförande

Efter det att missivbrevet skickats ut och informanter hörde av sig och ville delta i undersökningen genomfördes intervjuer. De genomfördes under 2019, löpande från slutet av september fram till november. En intervju genomfördes per telefon av Sara, övriga intervjuer genomfördes gemensamt av Sara och Malin på informanternas respektive arbetsplats, en plats informanten valde. Inför varje intervju lämnades ett papper ut med information om vad vi gör med forskningsmaterial och personuppgifter (se bilaga 4). Innan intervjun startade poängterades att det var informantens erfarenhet vi önskade veta mer om och att det inte finns några rätt eller fel. Intervjuerna tog mellan 45-80 minuter. Informanterna hade fått frågorna till sig en vecka i förväg för att kunna förbereda sig. Vi märkte att ungefär hälften av informanterna hade förberett sig genom att anteckna vad de ville ta upp eller noterat utbildningar som de hade gått. Efter varje intervju tillfrågades informanten om vi vid behov fick höra av oss igen om någon fråga uppstod, vilket gjordes. Intervjuerna spelades in med diktafon och transkriberades i sin helhet, ord för ord, i anslutning till att de gjorts och därefter skickades den till informanten som gavs möjlighet att rätta till om något inte stämde. Intervjuerna delades upp och Malin transkriberade fyra och Sara tre. När intervjuerna transkriberades döptes lärarna till Lärare A, B, C och D, vidare döptes logopederna till Logoped A, B och C. När Malin har ställt en fråga står det M och när Sara ställt en fråga står det S. Alla platser och namn har markerats med en bokstav istället för dess riktiga namn för att inte kunna härledas.

6.5 Begränsningar

Det tog längre tid än väntat att hitta informanter därav höll intervjuerna på från slutet av september fram till november. För att hitta det antalet informanter som önskades för undersökningen krävdes att påminnelsemail skickades ut. Eftersom erfarenheten att skapa intervjufrågor och genomföra intervjuer är relativt liten kan det ses som en begränsning. En av intervjuerna genomfördes via telefon av Sara då det inte fanns tid för en fysisk träff, det optimala hade varit att båda deltagit och träffat informanten. Denna inspelning försvann och intervjun nedtecknades ur minnet. Därefter togs åter kontakt med informanten som godkände det nedskrivna samt besvarade ytterligare några frågor för att förtydliga innehållet. Vid en av intervjuerna hade informanten glömt av tiden och vi startade lite senare. Vi hann ställa de frågor och följdfrågor vi önskade och informanten fick tid att svara men i efterhand har vi mailat ytterligare följdfrågor till informanten för att utveckla en del svar, vilka besvarades. I undersökningen deltar endast informanter från en begränsad del av Sverige. Om tid funnits hade fler informanter intervjuats då vi inte med säkerhet kan säga att vi nått en mättnad. En annan begränsning är att det endast genomförts intervjuer. Det hade varit intressant att gå vidare med att observera informanterna i deras verksamheter för att få en bild av hur de arbetar. En observation hade kunnat stärka och bekräfta det som informanten berättat i intervjun.

6.6 Analys av intervjuerna

Analysen av materialet har delvis skett med inspiration av en dataanalysmetod inom fenomenografin som Dahlgren och Johansson (2019) beskriver. Deras modell innebär sju olika steg. Innan analysarbetet började skrevs informanternas svar ut i olika färger för att lättare hålla isär dem under läsningen. Alla svar sorterades i kategorier som beskriver vad som sagts inom de olika temaområdena och fördes in i ett exellark. I det första steget bekantar sig forskaren med det transkriberade materialet genom att läsa och samtidigt föra anteckningar vilket vi gjorde. Därefter följde vi det som Dahlgren och Johansson benämner som steg två, att kondensera, vilket innebär att analysen startar. De mest betydelsefulla och utmärkande uttalandena eller passagerna plockas fram ur de transkriberade intervjuerna. I steg tre jämförs olika passager och likheter och skillnader försöker urskiljas, vilket vi gjorde. Eftersom fenomenografin letar efter skillnader eller variation i de intervjuades uppfattningar är det lika centralt att leta efter likheter. Steg fyra och fem blev en punkt istället för två i undersökningen. Forskaren ska försöka finna "kärnan av likheter" (Dahlgren & Johansson, 2019, s. 187). I undersökningen försökte vi finna aspekter som framkommit inom informantens utfallsrum, det vill säga deras erfarenhet. Det svåra menar Dahlgren och Johansson (2019) är att hitta gränserna mellan de olika uppfattningarna. Frågan är hur stor variation som ska tillåtas inom en kategori innan det kan anses vara en ny kategori. Till att börja med fanns det många kategorier vilka blev färre ju längre analysarbetet fortgick. Bryman (2011) menar att kodningen kan ta tid och förändras under arbetets gång då informantens svar kan omvärderas och därmed omgrupperas. Därefter genomfördes steg sex som innebär att finna namn till de olika kategorierna. Det som är mest framträdande i en kategori ger kategorien dess namn. Dahlgren och Johansson beskriver det som att "...fånga känslan i sättet att uppfatta något." (Dahlgren & Johansson, 2019, s. 187). Sista steget är steg sju och nu jämförs de olika passagerna som valts ut och de kan passa in i fler kategorier. Det här momentet innebär enligt Dahlgren och Johansson (2019) att kategorierna blir färre. Resultatet som fås kallas för studiens utfallsrum.

6.7 Reliabilitet, validitet- tillförlitlighet, äkthet och generaliserbarhet

Enligt Bryman, (2011) kan validitet och reliabilitet inom kvalitativ forskning beskrivas i andra termer för att bättre stämma överens med de metoder som används till exempel intervjuer. Bryman lyfter fram *tillförlitligheten* i en kvalitativ studie och menar att *trovärdighet* kan motsvara intern validitet, *överförbarhet* som kan ses som extern validitet, *pålitlighet* som studiens reliabilitet och till sist *en möjlighet att styrka och konfirmera* vilket motsvarar objektiviteten (Bryman, 2011). *Trovärdigheten* i vår studie stärks genom att informanterna fick läsa igenom och ge förtydliganden på transkriptionen. Även Jacobsson och Skansholm (2019) lyfter fram vikten av transparens för att läsaren ska kunna avgöra trovärdigheten. *Överförbarhet* innebär att beskriva med en fyllig redogörelse om miljön, kulturen runt det som studeras. Den här studiens data innehåller personers erfarenheter av ett fenomen och inte observationer, vilket innebär att det är svårt att få exakt samma resultat i en annan studie. *Pålitlighet* innebär att fler forskare har bedömt materialet. Dahlgren och Johansson (2019) beskriver ett sätt att stärka validiteten eller trovärdigheten är att flera personer analyserar samma material, sedan jämför sina resultat och diskuterar sig fram till en enad analys, vilket har skett i den här studien eftersom vi är två som analyserar samma material.

Kvale och Brinkmann (2014) pekar på att olika intervjuare får olika resultat vilket påverkar reliabiliteten. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är tillförlitligheten eller validiteten i en

kvalitativ intervju beroende av många faktorer som kan finnas med i hela processen från de teoretiska antagandena, genom intervju- och analysstadiet och slutligen till rapporteringen. Det kan beskrivas som "hantverksskicklighet" (Kvale & Brinkmann, 2014).

Studien som genomförts kan inte tillskrivas någon statistisk generaliserbarhet eftersom urvalet skett genom bekvämlighets- eller tillgänglighetsurval och intervjuerna har genomförts på en liten grupp (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi hävdar att den kunskapen som genererats i den här studien är beroende av den kontext där studien genomfördes. Studien ger ingen generaliserbarhet, utan kan möjligen med stöd i andra studier visa på tendenser (Bryman, 2011). Jacobsson och Skansholm (2019) menar att är studien tillräckligt transparent och tydlig är det möjligt för läsaren att bedöma resultatet och applicera det till en annan miljö eller situation.

6.8 Etik

Enligt Vetenskapsrådets *God forskningssed* (Utbildningsdepartementet, 2017) informeras informanterna innan intervjun enligt informations- och samtyckeskravet dels genom ett missivbrev (se bilaga 3) som skickades ut till alla informanter i förväg, men även mer utförligt genom ett informationsdokument (se bilaga 4) som delades ut vid intervjun där informanten kunde läsa och som även kort diskuterades i början av intervjun. Brevet och pappret som lämnades över innehöll information om syftet med studien och hur materialet ska användas, samt att de kunde avbryta sin medverkan utan förklaring när de vill. Informanterna informeras på liknande sätt om konfidentialitets- och nyttjandekravet, det vill säga att de kommer aidentifieras i arbetet. De fick även information genom missivbrevet och informationsdokument som delades ut, att intervjun skulle spelas in med diktafon och att intervjuinspelningarna kommer vara inlåsta när de inte används av oss i arbetet samt att ljudupptagningarna efter vår examination kommer att raderas.

7 Resultat

Undersökningens syfte är att ta del av lärares och logopeders erfarenhet inom den reguljära skolan och hur elever som fått en språkstörningsdiagnos möts i sina behov. Analysen av resultatet sker inom det relationella perspektivet, det vill säga förändring av lärmiljön för att underlätta för elevernas deltagande i gemenskapen och de arbetsuppgifter som förekommer i undervisningen. Men även det kompensatoriska perspektivet som innebär en balansgång mellan att ge anpassningar som gör att eleven har möjlighet att lära sig det som står i läroplanen utan att känna sig exkluderad eller utveckla dålig självkänsla eller självförtroende.

I undersökningens intervjuer med lärare och logopeder har aspekter i arbetet med att undervisa elever som har fått en språkstörningsdiagnos framkommit inom informanternas utfallsrum, det vill säga deras samlade erfarenhet. Utifrån de tre forskningsfrågorna när det gäller fenomenet språkstörning och undervisning har kritiska aspekter (se bilaga 5) tagits fram. Inledningsvis kommer den första forskningsfrågan presenteras, det vill säga de intervjuade lärarnas och logopedernas erfarenheter om kunskaper om språkstörning i skolan. Sedan kommer den andra forskningsfrågan behandlas, det vill säga lärarnas och logopedernas erfarenheter av språkstörning och undervisning, måluppfyllelse, extra anpassningar och särskilt stöd. Slutligen behandlas den tredje forskningsfrågan om lärares och logopeders erfarenhet av samverkansformer. I citaten benämns lärarna med bokstäverna A, B, C eller D och logopederna med bokstäverna A, B och C, vilket inte är deras riktiga begynnelsebokstav. Intervjuerna heter Malin och Sara och deras förkortningar är M respektive S.

7.1 Kunskaper om språkstörning i skolan

7.1.1 Upptäcka- och förstå innebörden av begreppet språkstörning

I intervjuerna beskrev lärarna att när kunskap saknas om diagnosen språkstörning är det svårt att ha möjlighet att identifiera vilka elever som eventuellt har språkliga förståelsesvårigheter, vilket innebär att elevernas behov inte tillgodoses. När kunskapen eller erfarenheten finns är det lättare att tolka de signaler som elever ger i klassrummet. Lärarna menar att en dialog med en expert inom området gör det lättare.

Lärare C: Så det räcker ju inte att jag får handledning när jag väl har upptäckt det och får hjälp då utan jag måste ju ha lite hjälp med glasögonen så att jag kan identifiera språkstörningen också... /.../ ... Hur ska jag jobba med den här eleven när jag faktiskt inte har en susning.

Lärare D: Ja det [skollogopedens kunskap] bidrar säkert men jag känner mig ganska trygg i min yrkesroll så att, och sen är jag inte dummare än att jag tar hjälp [av skollogopeden] när jag behöver, och då känner jag att det finns bra hjälp...

Logopederna beskrev att det är svårt att se de här elevernas behov eftersom de kan dölja sina svårigheter och det är då lätt att missa dem i klassrummet. Vidare framkom även vikten av att det finns logopedikompetens inom skolan som kan stötta lärarna.

Logoped C: ...ofta är det ju så att dom här barnen dom kan ju gå under radarn lite dels för att man [skolan] inte vet vad en språkstörning är kanske och att det kan se så olika ut och att de är så bra på att maskera sina svårigheter flyta med, kolla vad andra barn gör och sådär...

Logoped A: ... jag tror ju att det är jättebra att det finns olika kompetenser i skolan. Att det finns specialpedagog, speciallärare och logoped i skolan förutom klasslärarna att man har byggt upp strukturer där hur man jobbar då är det ju mycket lättare för oss att kunna förmedla vår [från logopedimottagningen] kunskap.

Lärarnas svar gav även exempel på att det är av vikt att få hjälp att hålla isär det som händer i klassrummet, vad är språkstörning och vad är till exempel ett beteendeproblem. När kunskapen finns hos lärare är det lättare att se bakom beteendet. Logopederna och lärarna beskrev att skolan kanske bara upptäcker de elever som agerar utåt och missar de tysta elevernas signaler.

S: Brukar föräldrar överlag uppleva att deras barn får det stöd deras barn behöver i skolan?

Logoped A: Det är ju väldigt olika faktiskt, både och...(...)...men som sagt ibland försvinner dessa barn med språkstörning, de blir inte alltid blir riktigt uppmärksammade om de inte gör så mycket väsen av sig eller så blir deras utagerande sidor de som man tar tag i.

M: Man måste ju veta vilka frågor man ska ställa, som du säger för att...

Lärare C: Ja, vad jag ska uppmärksamma och observera för att ser jag bara en stökig elev eller en elev som inte orkar så kan jag ju tolka det på massa olika sätt, och det gör man ju hela tiden i klassrummet, varför gör han det eller hon detta och så...

7.1.2 Lärare ser uttal och beteende men inte språkförståelsesvårigheter

I intervjuerna beskrevs att det verkar vara lättare för lärare att fokusera på elevers uttalsproblem än på förståelsesvårigheter. Uttalssvårigheter har i skolan betonats längre än förståelsesvårigheter.

Logoped A: ... [först arbetade logoped A med] talstörningar och talproblem och sen då har det blivit att det handlar om barn då och barn med språkstörningar som jag den allra mesta av min tid har jobbat med. ... När jag säger nu, generaliserar jag lite men då var det mer talsvårigheter, fonologiska svårigheter, även grammatiska svårigheter. Inte så mycket stora språkstörningar...

Lärare C: ... då var det ju dels de här barnen som jag flaggade för som hade uttalsproblem... (...)... Men dom hade ju inte heller nån så, uttalad, nedskrivnen åtgärdsprogram, eller diagnos språkstörning.

7.1.3 Olika kunskaper hos lärare och logoped

Informanterna beskrev att lärare och logopederna har olika kunskapsområden, vilket tydligast förmedlades av logoped A, logoped C och lärare B. Skillnaden mellan logopederna och lärarna innebär att logopederna har en större kunskap om de språkliga aspekterna och hur det påverkar inläringen. Lärarna däremot har en större helhetskunskap om hur eleven fungerar i skolmiljön och hur pedagogiken möjliggör för vissa insatser som sker i helklass men inte för andra. Exempelvis kan inte en klasslärare ägna sig helt åt en elev utan måste ha ett helhetsperspektiv på gruppens gemensamma behov, vilket innebär att generella anpassningar genomförs.

Logoped C: ... jag fick ju lära mig hur det är att jobba på en skola, inte bara komma som nån slags expert utan istället komma och vara en del, nu är jag med elevhälsan men vi är ju väldigt mycket ute på golvet. Å lära känna alla pedagoger och att dom upplevde att jag hade nåt att tillföra... där deras kunskap om dom här eleverna tog slut där kunde jag ta vid och sen tvärtom tillbaka, när det gällde själva arbetet.

M: Så underlaget får de [specialpedagogerna] här [logopedimottagningen] och sedan kan de omsätta det tillsammans med en skollogoped?

Logoped A: Mm och..., är det skola så handlar det ju mycket om pedagogiken i de olika ämnena så där kommer ju specialpedagog och speciallärare in också.

M: Om du inte har fått handledning, är det något som du har saknat som du skulle vilja ha? Om nej, varför inte?

Lärare B: Jag anser att det är en omöjlighet att räkna till som klasslärare och även klara av att hjälpa elever med det som en logoped kan göra.

7.1.4 Kollegialt lärande efterfrågas

Lärarna i intervjuerna efterfrågade kollegialt lärande för att samla erfarenheter och material som elever som har fått en språkstörningsdiagnos kan gynnas av. Det visar att det saknas mötesplatser där lärare kan träffas och utbyta erfarenheter och samtidigt vägledas i de funderingar de har när det gäller elever som fått någon form av språkstörningsdiagnos.

Lärare A: ... ja, ibland skulle man ju vilja att det finns en liten låda med material, som man vet att andra har jobbat med eller att det finns andra anpassade, för att ibland tycker jag att man får söka allt själv, eller göra allt själv, men man kanske skulle vilja ha en hylla där man vet att här finns det för språkstörning eller så... ibland trollar man fram saker och så tänker man inte på att vi kanske kan samla allt här eller så,

Lärare C: ...enklast är att man får som en grupputbildning och man kan diskutera med varandra. Och det var ju jättebra på det där nätverket där man utbyter erfarenheter och det är ju också en form av utbildning. Vad gör du?, Hur gör ni?. Så det har man ju önskat att det fanns mer.

Lärare D uttrycker en form av kollegialt lärande som är övergripande på hela skolan som skollogopeden ansvarar för. Logopederna som inte arbetar på en skola talar inte direkt om kollegialt lärande. Istället blir handledningstillfället ett lärande som sker med berörd personal runt ett specifikt barn under en kort tid.

Lärare D: Ja. Hon [skollogopeden] har pratat mycket hur man tänker kring dom här eleverna och så, så hon har ju haft med oss vid flera tillfällen. Då har vi haft med arbetslaget vid några tillfällen och för hela skolan, vi har jobbat övergripande med stadierna och så med på olika sätt,

7.2 Undervisning, måluppfyllelse, extra anpassningar och särskilt stöd

7.2.1 Erfarenheter av anpassningar i undervisningen

Många av de generella och individuella anpassningar (se bilaga 6) som framkom i både logopedernas- och lärarnas intervjuer stämmer ganska väl ihop. Det handlar om det förhållningssätt som läraren måste ha för att undervisningen ska bli begriplig för den enskilda eleven. Logopedernas råd beskrevs mer omfattande och kunskapen om språkstörning var djupare. De beskrev dels de språkligt mest komplexa elevernas anpassningar som exempelvis kommunikationskortor, dels fler specifika begrepp inom det språkliga området som exempelvis nivå2-orden och multimodalt lärande. Vidare beskrev lärarna de anpassningar som de gör framför allt att vara flexibla både i sättet att prata samt erbjuda en god och flexibel lärmiljö vilket många gånger skapats i relation med eleven. Lärarna beskrev de anpassningar som de gör i samband med de aktiviteter som sker i klassrummet med koppling till läroplanen, den enskilda individen och gruppen. Det beskrevs i samband med de språkutvecklande arbetssätten. Lärarnas fleråriga erfarenhet av undervisning blandat med de generella råd som de fått vid olika handledningstillfällen framkom i intervjuerna. Lärarnas svar visade på en komplex verklighet där många olika aspekter spelar in, och där aspekter inom fenomenet språkstörning är en del av deras komplexa undervisningshelhet. När det gäller logopederna beskrevs anpassningar alltid utifrån den specifika individens behov, utifrån den diagnos som eleven har fått men även generella råd i undervisningen. De uttryckte även att det är en fara med att tro att alla råd passar för alla elevers behov.

7.2.2 Individuella-, generella anpassningar eller särskilt stöd

Lärarens relationella förhållningssätt i undervisningen märks när lärarna förklarade hur de gör för att anpassa för eleverna vid de individuella arbetsuppgifterna (se bilaga 6) och samtidigt beakta att eleverna ska känna delaktighet i gruppen. Lärarna uttryckte att det är viktigt för elevernas självkänsla att de får lyckas med arbetsuppgifterna och bli klara. Förenkla, ta bort och avgränsa arbetsuppgifter är ledorden.

Lärare A: Ja, specialläraren skrev om den [läseboken], men det tycker jag följer väldigt bra även i arbetsboken att man kan ta bort lite grann, man måste ju anpassa, så att dom liksom känner att dom klarar av och hinner med.../.../...men på nått vis känner jag så att dom måste ändå känna att dom lyckas, att dom blir färdiga och inte alltid är dom som inte hinner med...

Lärare C:...i viss mån tillrättlagda uppgifter, andra...Naturligtvis avgränsat, att det är det här och inte mer för att det skulle bli en överkomlig uppgift...och att man väldigt tydligt avgränsar att det är hit ner du ska räkna eller och skriva eller läsa eller vad som helst...

Lärare D uttryckte att man får skala av med försiktighet för att inte ta bort för mycket. Det beskrevs att det är i relation mellan lärare och elev som arbetssätt och anpassning skapas. Anpassningar tas även fram i samarbete med skollogopeden, elevhälsan och specialläraren. Ibland kan skollogopeden se att ett särskilt stöd behövs.

Lärare D: skalar av, anpassar...men det är ju en balansgång mellan vad eleven ska lära sig och vad jag kan skala av. Relationen med eleven är jätteviktig för det är där jag vet hur mycket jag kan pressa och vad jag måste ta bort. (...)...det funkar jättebra för att vi [lärarkollegan och lärare D] tänker väldigt bra ihop och hittar på grejer [anpassningar] och sen så frågar vi skollogopeden också och övriga i EHT-teamet...

Logoped C:...Vad behöver dom här barnen för, vad behöver dom ha i klassrummet och är det så att man klarar av det bara i klassrummet eller behöver man en logoped till exempel eller en speciallärare som stöttar upp hela tiden...

Vidare beskrev lärarna flera generella anpassningar (se bilaga 6) i form av olika strukturer vid instruktioner om dagen och vid enskilda arbetsuppgifter som stöds visuellt med bild och text. Det används exempelvis dagsschema och aktivitetschema. Lärarna beskrev medvetet om varför struktur i dagens olika aktiviteter behövs för att undvika frågor om vad som ska hända under arbetsstunden.

Lärare C: Instruktioner, väldigt väldigt tydliga och..., en instruktion i taget, instruktioner som man sätter på tavlan...att man punktform kanske två eller tre...sätt då alltså en pil, det här och det här...[visade instruktioner på tavlan], och gärna rita och inte bara skriva.

7.2.3 Läraren är ett flexibelt verktyg

Ett annat tecken på det relationella förhållningssättet är viljan som uttrycktes att läraren vill förändra sitt sätt att tala och undervisa för att alla ska kunna delta (se bilaga 6) delar av alternativ- och kompletterande kommunikation. De medvetna kommunikationsstödjande anpassningar som läraren gör genom att förändra sitt sätt att vara i undervisningen gör att elevernas lärmiljö blir begriplig vilket lärarna beskrev. Lärare berättade att de använder sig själv som ett flexibelt redskap i undervisningen för att medvetet förtydliga innehållet, vilket sågs som en utmaning. Vetskapen och kunskapen om den här aspekten varierade mellan de olika informanterna, vilket märktes när informanterna beskrev hur de undervisar.

Lärare C: Ja att man då inte förklarar för mycket i taget. ...det är ju extra tydligt för barn som har verkligen behöver en instruktion i taget. Om man missar den punkten. Att va tydlig men inte för snabb, utan långsam, inte prata i turbofart utan,...att vara rak när man förklarar någonting. Att säga det viktiga.

Lärare D:...jag försöker ha korta genomgångar för de behöver dom ju...det är ett mål jag har, jag tycker ju om att prata...

7.2.4 En flexibel lärmiljö

Det är av vikt att skapa förändringar i lärmiljön (se bilaga 6) och lärarna och logopederna beskrev både individuella och generella anpassningar i elevens arbetsmiljö. Följande anpassningar framkom, placering i klassrummet, lägga fram arbetsmaterial direkt på bänken, erbjuda avskärmningar, en lugn lärmiljö, ett mindre sammanhang att vara i och att ta bort visuella intryck. De menade att det inte är lätt att alltid tillgodose de tysta miljöerna som de här eleverna är i stort behov av, bland annat att sänka ljudnivån.

Lärare B: Ja det är ju de här sakerna med tystheten med dämpande material och allting... (...)...Han sitter ju också så han har uteljudet i ryggen så skolgården är bakom. Vi kan aldrig öppna ett fönster för det kommer alltid in för mycket ljud...och liksom dörren, man måste stänga tyvärr...korridor dörren...där händer alldeles för mycket

Logoped A: Ja, det är säkert bättre med en lite mindre grupp. Men att prata om att det är tyst i klassen och det är det för att alla ska kunna arbeta...är man svag språkligt så är det ju så att det man hör försvinner lätt bort och man har ofta svårare att koncentrera sig på språkliga uppgifter. Så att ha den här ron, lugn och ro och tystnad och struktur och sen så att man dela upp så ska man prata så går man någon annanstans, att det finns...

M: Att det finns som olika zoner?

Logoped A: Ja, nästan. För det [prata] kan man också behöva göra men då är det man ska göra.

Av lärarnas svar framkom behovet av att ha möjlighet att kunna skapa mindre sammanhang för eleven att vara i som en lösning på behovet av att få en anpassad lugnare lärmiljö.

Lärare A: ...eller så att dom verkligen finge möjlighet att gå undan kanske, ...för ibland kan det ju bli pratigt även om jag är jättenoga med arbetsro, jobbar väldigt medvetet med det, ...det skulle jag vilja ha att man [eleven] kunde vara med i mindre grupp,

Möjlighet till en medveten vald placering för eleverna i klassrummet är ytterligare en anpassning som lärarna nämnde. Men även att förbereda och lägga fram saker på bänken för att underlätta för eleven att fokusera på inläring.

Lärare A: Vi var ju väldigt noga med vilken placering, vi hade ju inte dom eleverna längst bak, vi hade dom längre fram, för att det var lättare då, att kunna guida dom, och att dom inte hade lådan [de egna sakerna som eleven går och hämtar] bredvid någon annan som var supersnabb...Oftast kanske jag hade lagt fram material.

7.2.5 Lärarledda språkliga aktiviteter

I intervjuerna beskrevs även några språkutvecklande aktiviteter (se bilaga 6) där bokläsning sker på olika sätt. Dels interaktiva lärarledda boksamtal i både små grupper och i helklass, dels högläsningstunder med inslag av genomgång av nya ord.

Lärare A:...då kunde vi dela den klassen i grupper, ...[eleverna] kunde få guidad läsning, med bilder också arbetsblad, som man [eleven] såg att det här klarar jag, och att man [lärare] kunde finnas där och kunde guida och hjälpa och styra, .../.../...[vid helklassundervisning när eleverna sitter i en ring] antingen kan jag nå med tån [peta lite på eleven] eller, så kan jag stanna upp och ställa en fråga, i Diamantjakten är det så här på-ytan-frågor och kunna ställa någon fråga kanske, vilken färg hade nu, Cesars jacka, ja, då kanske dom inte riktigt var med, men då kunde man också prata om texten,

Lärare D uttryckte många språkliga modeller som hon hade erfarenhet av och i samverkan med skollogopeden menade lärare D att arbetssätten fördjupas.

Lärare D: Ja, det, jag har ju jobbat så [cirkelmodellen] förut också, men skollogopeden är ju med och förstärker det väldigt mycket så, när vi sitter och pratar och så,

Lärare D: Vi arbetar mycket med samtal, eleverna får samtala med varandra två och två [i skolarbetet] ... samtal är något som är en stor del i läroplanen men man glömmer ofta bort det.../.../...Alltså talet är ändå det första dom har liksom så. ...Man behöver ju börja i

det...för att hjälpa till i skrivandet och i läsandet, men sen också till att uttrycka sig själv att va man själv tänker och tycker. Vad man står för, så, att träna på det.

7.2.6 Möjlighet att träna individuellt eller i liten grupp

Ingen av lärarna nämnde att elever som fått en språkstörningsdiagnos har en handlingsplan över vilka språkliga områden som specifikt ska tränas när det handlar om elevens individuella språkliga svårigheter. En lärare i undersökningen beskrev att de moment som tas bort är delar som eleverna egentligen också behöver träna på men som tidigare nämnts är svårt att genomföra i helklass. Tidigare beskrevs även att det är en balansgång att skala bort för mycket. Lärarna beskrev att de oftast arbetar ensamma i klassrummen utan någon möjlighet att träna eleverna individuellt eller i en liten grupp. Men om då möjligheter öppnar sig kan även de här eleverna få chans att göra de svårare uppgifterna eller möta de svårare texterna tillsammans med en vuxen som stöd.

[arbetade delvis i en annan klass för att stödja en elev i klassrummet]

Lärare C:...Jag kan ju inte säga att jag tränade dom på något speciellt sätt utan det var ju specialläraren hade, tränade väl dom i dom speciella ljuden eller orden och så. Men att man är medveten om att dom behövde extra för sin förståelse och extra för sin uthållighet och väldigt mycket pushning.

Lärare A:...den här sidan hoppar vi över med den och den eleven..., vi nöjer oss dom tre första, då har dom fått ett smakprov på det vi gör alltså, och sen ibland om det kommer någon [annan personal som kan hoppa in extra] ...då vet man exakt det här hann vi inte färdigt, han skulle ändå behöva veta lite mer om vokalerna. Men du tar med dig dom här två och sätter dig ner och gör den här sidan, .../.../...[när delar av klassen går och simmar kan det i schemat öppna sig möjligheter]...det är lite avancerade texter där men ändå väldigt bra, men då hade jag kvar fyra här framme [ett runt bord framme vid tavlan], och då läste vi och gick igenom frågorna, fråga för fråga. Så dom [eleverna som fått en språkstörningsdiagnos] ändå kom igenom samma och fick samma möjlighet att lära sig, och då tycker jag att man kan se den där kan ju faktiskt, den har ju läsförståelse, fast man måste ta det i sin takt...

7.2.7 Vem ansvarar för individuella språkliga träningsprogram?

I intervjuerna framkom att lärarens sätt att undervisa kan anpassas/förändras men att anpassningar i undervisningen inte alltid räcker för att ge eleven det stöd i utvecklingen som behövs. Det uttrycktes även att det inte alltid hjälper att det finns en vuxen, vem som helst, som hjälper eleven utan att den vuxna måste kunna erbjuda en kvalificerad hjälp om den ska vara framgångsrik. Digitalt pedagogiskt program som tränar individuella språkliga moment beskrevs som ett komplement till en vuxen som stödjer hela tiden.

Lärare A: ...det [fritidspedagog som är resurs i klassen] hade jag förra läsåret, men då gjorde jag så att, dels dom som kanske behövde lite extra eller att dom tog med sig dom som faktiskt kunde lite mer så var jag kvar med dom andra, för hur det är om man ska undervisa nån, för har man förskollärarytbildning eller man har fritidspedagog eller fritidsledare då har man inte den utbildningen som vi har.

Lärare D: ja... nu äntligen har vi lexia [ett digitalt specialundervisningsprogram] det tycker ju jag är så himla bra... då kan de checkas av... övningen stoppas om de inte kan, då kan det komma det kanske fonologiska som de behöver träna på...Men annars så gör dom övningarna själva, och sen kan ju ja gå in och titta och titta hur det har gått för dom, och då ser jag ju liksom om dom har fått väldigt mycket fel och så där, och då behöver jag gå in och hjälpa till och, jättemycket procent rätt och då behöver jag ju ge lite mer utmaning och då...

M: Du skulle kunna handleda en sån person [fritidspedagog som är resurs i klassen]
Logoped C: Jag tror det handlar om, det beror ju på vem det är, det är alltid så, vad man tänker sig att det här jobbet är...

Lärare D och lärare A beskrev att skollogopeden eller specialläraren ibland kan träna elever både individuellt och i mindre grupp inom de områdena som de behöver utveckla.

Lärare D: ibland så kommer hon [skollogopeden] och hämtar några elever så jobbar de med saker som de behöver lite extra hjälp med...(…)....Ja, och nån gång har hon haft, en liten grupp där med några utav våra, men oftast är det enskild träning...

Lärare A: då har vi specialläraren i så fall som vi kan få hjälp med... och då har hon tagit ut som jag ser som behöver jobba kanske med, att lära sig ord, som behöver förstå det man..., och så, och då har hon gått in på såna bitar.

En logoped nämner att hon inte ger råd i enskild träning om inte skolan har möjlighet att utföra dem.

Logoped A... Det beror ju på vad skolan har att erbjuda. Det kan vara att de inte kan göra något på individnivå, nä, men kan de göra det, ja, då har vi saker som vi kan säga är bra att göra på individnivå för barnet.

M:...men sen så har jag funderat lite på det här att om eleven faktiskt behöver enskild träning i vissa saker, att den saken faller bort.

Logoped A: Ja, ja, det gör det.

M:...men sen så måste ju den eleven utvecklas i sina områden, det är det jag undrar lite över. Hur det hamnar.

Logoped A: Ja, det är ju skolans uppgift eller en fråga, ett problem för skolan. ...Inte bara prata om det eller bara ordna miljön för båda sakerna behövs det är ju inte antingen eller.

7.2.8 Lärares och logopeders syn på måluppfyllelse

Inom den här kritiska aspekten framkom något skilda svar bland de intervjuer som gjorts i den här undersökningen, dels att det är svårt för elever med svåra komplexa språkliga behov att nå kunskapskraven och dels framkommer en mer optimistisk syn på måluppfyllelse om elever som fått en språkstörningsdiagnos får anpassningar som gör att de klarar kunskapskraven. Samtidigt beskrevs det i intervjuerna att det är svårt att anpassa i alla provsituationer.

Logoped A:...Det går långsammare...alltså väldigt mycket i skolan bygger ju på språk. Och har man svårt med språk, då tar det längre tid att lära in nya ord, det tar längre tid att förstå och få ett djup i det, vad betyder det här ordet. ... /.../...att inte ha kravet på att prestera och verbalisera ett svar själv, behöver hjälp med formuleringarna, har man språkstörning så är det det som är svårt. Och sen så kommer det förstås i konflikt med att sätta betyg eller att ja, hur man klarar kunskapsmålen. Det är ju skolans sak och det förstår vi ju att en elev med språkstörning kommer kanske inte kunna uppnå alla målen.

Logoped C: ...men det går himla bra på mellanstadiet så de kanske har hänt nåt ändå för dom har ändrat, dom har ett arbetssätt som fungerar väldigt bra för dom här eleverna, eh så många klarar ju målen i alla fall på mellanstadiet dom är ju, med anpassningar bara, extra anpassningar... /.../ ...Det skulle kunna vara till exempel om man har eh de kan va att skala av, att man inte har lika mycket å lära sig till exempel i ett nytt ämne, att man fokuserar på vissa delar, det kan också va om man till exempel har prov eller liknande att man kanske har flervalsfrågor eller man har bild och drar streck mellan bild och svar sådär så man kan visa vad man kan utan att behöva språkligt för att få fram det på det svåra sättet, det kan också va

att man har eget material, nivåanpassat material men ändå är med i klassrummet på genomgångar sen jobbar man med sitt material efteråt

Alla lärare beskrev att måluppfyllelse är svårt för den här gruppen elever. Den beskrevs som låg och att utvecklingen går långsamt.

Lärare A: ja..., långsamt, man kunde märka tycker jag att, ...vi kunde jobba liksom i 4 veckor och åå han kunde så mycket och sen var det ungefär om att sen var det fullt, och så försvann det, ... kunde uppleva att det gick bra en period och sen försvann det och sen gick det bra en period och så försvann det, liksom att det var som berg-och-dal-bana.

Lärare D:...den [måluppfyllelsen] är ju lägre...ja man kan ju pysa och... men det är ju svårt ändå.

7.3 Samverkansformer mellan lärare och logoped

7.3.1 Skolan söker hjälp vid risk för låg måluppfyllelse

Logoped A beskrev att skolan bland annat tar kontakt när kunskapskraven är svårt för den enskilda eleven att uppnå.

Logoped A:...Sen handlar det om ålder, börjar de närma sig 3:an, mellanstadiet, högstadiet, då är det väldigt mycket kunskapsmålen, mycket handlar om det där.

M: Det är skiljelinje där nästan mellan 3:an och 4:an?

Logoped A: Ja, fast det har börjat komma tidigare också, vi får till och med från 1:an att vi befarar att det här barnet inte kommer kunna nå målen i år 3...

Skollogopeden, logoped C, beskrev att lärare i förskoleklass eller i första klass uppmärksammar signaler när en elevs språkliga svårigheter syns i *Hitta språket*, skolverkets kartläggningmaterial för förskoleklass (Skolverket, 2019f) eller i Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd för årskurs 1 (Skolverket, 2019g). Logoped C beskrev att hon övervakar det som lärarna berättar om och hjälper dem att sortera vad de upptäcker i klassrummet.

Logoped C: Ja, vi har screenat i flera år men i år gör vi ju den hära i F-klass, vad heter den, hitta språket, som man gör i F-klass nu, den är obligatorisk å sen så har vi ju bedömningsstödet, det har vi eh, men så tror jag egentligen att pedagogerna har mycket kunskap nu om vad en språkstörning är och att, jag tror jag är där och petar på dom mycket så dom har ju dom eleverna som dom lyfter i F-klass,...

Logoped B: ...Ofta var det kanske att läraren liksom bara hade en känsla av att det var någonting som behövde stöttas extra eller att dom märkte det genom bedömningsstödet läs- och skriv eller så och...

Lärare A beskrev i intervjun att trots anpassningar kan de extra anpassningarna övergå i ett särskilt stöd om det föreligger risk för utebliven måluppfyllelse.

Lärare A: och åtgärdsprogram blir det ju om man ser att eleven inte kommer att nå målen då, då är det ju den rutinen vi har. Men annars har vi ju många anpassningar det är ju både talsyntes, och det är ju liksom hur man placerar och en extra man kanske måste gå ut och ta lite frisk luft...

M: men dom eleverna som hade fått en språkstörningsdiagnos hade dom åtgärdsprogram?

Lärare A: hmmm ja för det fanns ju, det var ju kunskapsbiten på en utav dom också då, eftersom dom inte nådde målen,

Vidare beskrevs rutinen att extra anpassningar ska provas i klassrummet innan läraren ber om hjälp inom elevhälsan. Vilket är svårt om läraren saknar kunskap om vilka anpassningar som behöver göras.

M:... det är dom rutinerna..., att man ser någonting och då vill man lyfta det [till elevhälsan]...

Lärare C: ...men innan vi får nå hjälp så ska vi göra dom anpassningar som vi tror fungerar. Man måste ju ha försökt själv först, annars är det ju ingen mening att ens be om hjälp om du inte har försökt själv. Och då kan jag ju tycka att alltså just när det gäller språkstörning och kanske allt, det är ju inte så lätt att göra en anpassning om du inte har kunskapen om hur du ska göra anpassningen, om det gäller en språkstörning.

7.3.2 Organisation och rutiner

Det beskrevs av lärarna att det inte finns någon uttalad rutin på skolorna när det gäller upptäckt, fortbildning eller handledning om elever som har fått någon form av språkstörningsdiagnos. Det är upp till varje lärare dels att upptäcka språkstörning i elevgruppen och dels att vara aktiv och be om hjälp. I intervjuerna framkom det att handledning av en logoped inte alltid ges. De berättade att de får handledning av en specialpedagog.

M: och fortbildning har du faktiskt varit inne på. Det som du känner till liksom, i din...

Lärare C: Ja någon form av handledning ska man så kallat få av specialpedagog när man flaggat [upptäckt eventuell språkstörning].

Lärare A:...men vi har ju alltså nära samarbete med logopedmottagningen i Kommun-G så där kan vi, de eleverna vi har, som behöver talträning, kan vi ju ringa upp, och få hjälp, fort och så, men det finns ingen logoped liksom i organisationen i kommunen och ingen talpedagog, ... (...)...så att hade man liksom elever med språkstörning så hjälpte hon [logopeden] ju till där också så att säga.

Undantag framkom när lärare D berättade om samarbetet med skollogopeden. Skollogopeden finns direkt i verksamheten och kan observera undervisningen och komma med konkreta råd.

Lärare D: Ja, precis och hon ser ju liksom eleverna i liksom i klassrumsmiljön i vad det är som fungerar eller inte fungerar i det vardagliga inte bara att hon sitter och... för annars har man ju varit med och då kanske dom träffar barnen och tränar och gör tester och så, men hon ser ju liksom i hela miljön. Det är jätteviktigt.

S:...beskrivit att logopeden är i verksamheten och observerar för det sa du att hon var ju i din klass lite, kommer med råd och handleder, stämmer det?

Lärare D: Ja

7.3.3 Tid för fortbildning och handledning

I intervjuerna framkom det att det kan vara svårt för lärare att prioritera handledning för att få mer kunskap om språkstörning när många andra konkurrerande moment ska få plats inom ramen för arbetstiden. Rutiner saknas för handledning och läraren måste själv be om det. Det innebär att läraren kan välja bort handledning vilket resulterar i att information om vilka anpassningar som behövs för elever som har språkliga behov uteblir. Då sker inga förändringar i lärmiljön eller kunskapsutveckling om språkstörning för läraren.

Lärare B: Mm, sen kan ju jag av specialpedagogen få handledning,...sen är det ju alltid att hinna med allting, det är klurigt.

S: ges det fortbildning i ämnet eller handledning av till exempel specialpedagog, speciallärare eller logoped,

Lärare A: Nej, men om jag ber om det, så skulle jag säkert få det, så det tror jag inte är några bekymmer så, men det finns liksom inte någon löpande fortbildning.

Undersökningens resultat visar även att det kan vara svårt att få en samtalstid för handledning och att en lättare process efterfrågas.

Lärare C: ...Att få handledning är ju absolut jätte viktigt. ...å jag tycker att vägen till handledning känner jag skulle vara mycket kortare, mycket enklare.../.../... Det är ju alltid så att det är huggsexa på specialpedagogtiden det är ju alltid jättesvårt och alla önskar ju mer, det är ju faktiskt så, en bristvara, att få den där handledningen...

Lärare D beskrev att det är lätt att få stöd i elevhälsan och hos skollogopeden när elevernas behov ska diskuteras.

Lärare D: ...EHT har möte varje vecka där man kan boka in sig. Sen kan jag också boka hos logopeden om jag vill ha mer hjälp. Hon [skollogopeden] har ju många elever... men det är lätt att få tid...

7.3.4 Handledning genom insats under kort tid

En variant av handledning som beskrevs i intervjuerna är när det sker vid en kontakt på logopedmottagningen. Överlämnandet av information sker genom ett dokument som ges till specialpedagogen som sedan förmedlar informationen till läraren. Specialpedagogen och en eventuell skollogoped blir länken mellan logopedmottagningen och lärare när råden ska implementeras.

Logoped A: ...och sen så pratar man om att det här med samverkan med skolan alltså det är från fall till fall om det här att vi har resursbrist, att man ser att skolan gärna får kontakta oss och det skriver vi i vårt utlåtande.

M: Gör de det?

Logoped A: Ofta, ja. Ofta kan vi säga att det skulle vara bra om specialpedagogen...[får utlåtandet]...Kan jag skicka det till den personen också, det vill ju ofta föräldrarna.

Logoped A:...att man pratar om det [att möjliggöra inläring för den enskilda eleven]...då kommer man in på inläringen och...[det] är egentligen en specialpedagogisk uppgift ihop med skollogopeden om man nu har en sådan, så det är ju så väldigt bra om man har någon annan som kan ta vid där.

Ett annat sätt att få handledning som framkom i intervjuerna är när logopeden arbetar som kommunlogoped eller logoped vid ett specialpedagogiskt centrum. Det blir en kortare tids samarbete, ett avslut och oftast ingen uppföljning. Implementering av råd sker då genom kortvarig handledning av logoped. I det arbetssättet kanske logopeden ses av skolorna som en åtgärd för en enskild elev istället för starten på ett förändringsarbete i skolan.

Logoped B:...då oftast så gick kontakten via specialpedagogen på skolan och att den kontaktade mig och då kunde vi träffas. Alla vi tre och ibland läraren specialpedagogen, specialläraren och jag. Det var väldigt bra när vi alla kunde prata tillsammans...(...)...det blev en insats under en period och utifrån behovet vad dom identifierade och vad jag såg och sen avslut eller vad man ska säga.

Logoped C: ...jag blev väldigt frustrerad av det andra [specialpedagogiskt centrum] och det tror jag berodde på att jag inte såg någon förändring då...när man kommer in så där sporadiskt så blir det också kanske...man blir en åtgärd mer som logoped...den här eleven träffa logoped en gång i veckan i 6 veckor...(...)...man kan inte förvänta sig att en logoped bara ska komma in och ge lite råd och sen förvänta sig att det ska bli verklighet,

7.3.5 Helhetslösning genom samarbete

Den sista varianten av handledning sker genom ett samarbete direkt i skolverksamheten. Logoped C och lärare D beskrev att handledningen ingår i skolans elevhälsa och fortbildningen kan skraddarsys i samarbete med lärare. Då kan de råden som ges implementeras och genomföras för elevens hela skoldag genom att logopederna finns där och stöttar. Det innebär även att lärarens väg till logopedhandledning med det här upplägget blir lättare att ordna och kanske mer effektiv. Det är då lätt för lärare att söka upp logopederna för råd under implementeringen av nya arbetssätt. Det här arbetssättet ger stora möjligheter för skolenheten att kontinuerligt utveckla lärmiljöerna för att vara bättre rustade för elever som har fått en språkstörningsdiagnos eftersom logopedernas kunskaper finns nära till hands i skolvardagen.

Logoped C: Så tar jag vid där då, så att inte jag blir en utredande logoped för då skulle jag kunna göra det hela dagarna

M: Ja, just det

Logoped C: ...sen kan jag givetvis vara behjälplig när det gäller kartläggningar, pedagogiska kartläggningar och observationer och så men då är det ju mer organisation mer klassrummet ur pedagogens synvinkel.../.../... [logoped C anordnar fortbildning]...vid behov både nerifrån och uppifrån, för nu har man ju sett då att vi behöver jobba mer språkutvecklande å då ska jag hålla i för hela skolan, vi har skolmöten flera gånger om året å då ska jag hålla i en föreläsning om cirkelmodellen och om språkutvecklande arbete å begrepp å så, också gör jag det då tillsammans med en förstelärare på skolan som har, hon har ju pedagogiken med sig så vi liksom kan ju koppla ihop våra professioner å att det går, det måste bli bra liksom, det måste landa bra

Lärare D: ...men det är ju det här att hon [skollogopederna] ser ju i verksamheten, att hon ser hela barnet, hela barnets situation, vi har nära tillgång och nära kommunikation så att vi kan få bra hjälp, men hon är ju verkligen med så, annars så blir det en som ser kanske den specifika svårigheten som den personen ser när den möter barnet, men vet inte resten utav miljön runt omkring och då blir det ju, då haltar det ju på något vis...

Logopederna i intervjuerna menade att ett helhetsgrepp när det gäller de råd som ges om elever som fått en språkstörningsdiagnos behöver genomsyra hela skoldagen.

Logoped B: men generellt sätt så är det ju i det behöver ju ske saker under hela dan i form utav att läraren behöver ha en medvetenhet och en kunskap. Så jag kände att ett stort behov utav att liksom att försöka gå ifrån det individfokuset och försöka få det mer till, liksom hur kan läraren och specialpedagogen eller specialläraren eller dom som finns runt i närheten stötta den eleven fast med generella insatser så långt det går.

Här lyftes även skolledningen fram som viktig del i arbetet för att skapa fler helhetslösningar för elever som fått en språkstörningsdiagnos.

Logoped B: ...förutsättningarna kommer ju mycket utav att ledningen också är medvetna om att arbeta med språk och kommunikation. Skulle jag vilja säga.

S: Är det att dom inte alltid är med och förstår den stora vikten av det eller handlar det om en ekonomisk bit att dom har inte råd att prioritera, som du och lärarna kanske hade önskat?

Logoped B: Framför allt tror jag att, det jag har erfarenhet av, är att det mer är en kunskapsbrist [hos skolledningen], för jämför kunskapen är fortfarande generellt väldigt låg, tycker jag, kring språk och kommunikation,...det är ju kärnan i lärande helt egentligen också eller en av.

S: Tänker eftersom dom valde att anställa en logoped...[på er enhet]

Lärare D:...det är ju att man ...[skolledningen] anställt skollogopeden så, och för att man har krigat för att ha kvar henne, ...man har verkligen jobbat för att få ha det så, för det är en sån tillgång, ... särskilda tillfällen att man, såna kvällsmöte, att vi träffas hela enheten och där man ger utrymme för dom här bitarna, så ja.

Förövrigt framkom det i intervjuerna att logopederna anser att det tar tid att förändra arbetssättet och att läraren behöver stöttning av en expert på vägen för att klara av att göra de förändringar eller anpassningar som eleven med språkstörningsdiagnos behöver.

S: Hur upplever du det, tar det lång tid att etablera sådant här, nya arbetssätt.

Logoped B: Ja, det skulle jag svara ja på, att det tar lång tid, för dom allra allra flesta,

8 Diskussion

8.1 Resultatdiskussion

8.1.1 De teoretiska utgångspunkterna i diskussionen

Resultatdiskussionen ramas in av de olika perspektiv som undersökningen utgår ifrån. Det relationella perspektivet där lärmiljön anpassas för att eleven ska känna delaktighet i undervisningen och kunna delta i klassens gemenskap (Ahlberg, 2016). Lärarna i intervjuerna beskriver att de anpassar i skolmiljön, relationer och interaktioner för att möta elevens behov. Det kompensatoriska perspektivet beskrivs även, då anpassningar som alternativa verktyg och material som är utformade efter elevens individuella behov används (Ahlberg, 2016). Det kompensatoriska perspektivet följer även skolans uppdrag vilket syftar till att alla elever ska kunna nå en likvärdig måluppfyllelse i skolan med kompensation för eventuell funktionsnedsättning (Skolverket, 2019c). Eleven har med andra ord rätt att erhålla undervisning av hög kvalitet som bidrar till individens utveckling för att om möjligt nå måluppfyllelse (Skolverket, 2019c). När de två perspektiven beaktas kan det definieras som en inkluderande skola (Nilholm, 2018). Möjligheten för eleverna som fått en språkstörningsdiagnos att vara delaktiga och på samma gång möta arbetsuppgifter som utvecklar dem vidare verkar vara svårt att uppnå tyder undersökningen på. Nedanför utvecklas den analysen.

8.1.2 Diskussion om kunskap om språkstörning i den reguljära skolan

Inom den första forskningsfrågan om de intervjuade lärarnas och logopedernas kunskap om språkstörning i den reguljära skolan framträder i analysen lärarnas vilja att förändra både i lärmiljön och i arbetssätt. Förändringsarbetet beskrivs som svårt och tidskrävande och det behövs nära stöd från exempelvis en logoped som samtals- och samarbetspartner i verksamheten. Men även som en källa till kunskap om språkstörning. Det stöds även i tidigare forskning (Dockrell et al., 2017; Dockrell et al., 2015; Glover et al., 2015; McCartney & Ellis, 2013; McCartney et al., 2009). Eftersom logopedernas kunskap behövs inom skolan är övergången mellan landsting och kommun då logopedkontakt med barnet bryts (Utbildningsdepartementet, 2016), en riskfaktor för elever som har fått en

språkstörningsdiagnos. Elevernas behov kan då missas i skolan om logopedernas kunskap inte finns inom elevhälsan. Lärarna har inom forskning visat sig ha svårigheter att identifiera signaler om språkstörning i årskurs ett (Antoniazzi et al., 2010). Ytterligare en riskfaktor är att föräldrar inte heller verkar upptäcka de språkliga behoven (Adlof, et al., 2017; Hendricks et al., 2019). Det innebär att de här eleverna kan gå helt oupptäckta in i mellanstadiet (Catts et al., 2012). Eftersom det är viktigt att upptäcka dem tidigt för att möta deras behov för att de ska erhålla språkmedveten träning måste kunskapen om vilka signaler som kan ses i *Hitta språket* (Skolverket, 2019f) fångas upp.

Svårigheter med att förstå vad språkstörning är inom skolan lyfts fram i vår undersökning, dels att det är lättare att reagera på tecken på uttalssvårigheter, vilket inte är tecken på språkstörning (Hallin, 2019b), än på språkliga förståelsesvårigheter. I tidigare forskning diskuteras uttalssvårigheter kontra förståelsesvårigheter, de olika begrepp som förekommer samt att språkliga problem kan samexistera med andra diagnoser (Dockrell & Howell, 2015). Dels att det uppstår en osäkerhet om vad lärare ser i sin praktik om elever har externaliserande beteende som kanske resulterar i ett beteendeproblem eller om det är internaliserande, att eleven upplevs som svag, orkeslös och tyst (Bruce et al., 2016). Det är lätt att språkstörningssymptom *går under radarn* och är då lätt att missförstå. Lärarna saknar kunskap om vilka språkliga aspekter de ska fokusera på, vilket även tidigare forskning visat (Sadler, 2005; Glover, et al., 2015; Dockrell, et al., 2017). Det leder kanske till att läraren istället anpassar för exempelvis beteendeproblem. När kunskap om språkstörning inte finns hos läraren behöver elevhälsan rådfrågas. Lärare och logopeder har olika kunskaper om fenomenet språkstörning och undervisning, de behöver mötas och lära sig av varandra för att utveckla undervisningen för elever som har fått diagnosen språkstörning (Wernberg, 2009). En rutin som framkom i en av intervjuerna var att lärarna måste göra anpassningar först innan de kan söka stöd från elevhälsan. Det är dock svårt att anpassa rätt om läraren inte har tillräckliga kunskaper om språkliga svårigheter och inte ser tillräckligt stor del av helheten i fenomenet *språkstörning och undervisning* (Marton & Booth, 2000). Forskning inom området beskriver liknande att det är vanligt att lärare undervisar de här eleverna med minimalt stöd från utomstående experter (Sadler, 2005; Glover et al., 2015). Det innebär att lärarna efter bästa förmåga och kunskap finner vägar för att möta elevens behov vilket beskrivs sker i relationen som skapats med eleven. Lärarna beskriver tydligt att det är viktigt att få verktyg, *glasögon*, för att kunna se signaler för symptom inom språkstörning. Det stöds i tidigare forskning där ett screeningverktyg i helklass för att enkelt upptäcka elever efterfrågats. Problemet med ett sådant verktyg är att det fångar upp elever som har avkodningsproblem i kombination med språkförståelseproblem men inte elever med enbart förståelseproblem (Hendricks et al., 2019; Catts et al., 2005; Dockrell et al., 2017). Med utökad kunskap hos lärarna om fenomenet *språkstörning och undervisning* blir det enklare för dem att genomföra anpassningar som genomsyrar hela elevens skoldag som syftar till att underlätta inläring och deltagande för elever som fått en språkstörningsdiagnos.

Sammanfattningsvis kan det inom den första forskningsfrågan konstateras att mer kunskap efterfrågas och då först och främst kunskap genom utbildning för att bli säkrare, vilket stöds av forskning (Dockrell & Howell, 2015) och även av SPSM (2018). Lärarna i den här undersökningen efterfrågar rådgivning med logoped, kollegialt lärande om språkstörning och att lättillgängligt ha tillgång till material som passar denna elevgrupp. Kollegialt lärande lyfts även fram av Tjernberg (2013). Tidigare forskning, beskriver att mötesplatser mellan logopeder och lärare om anpassningar i undervisning och undervisningsmaterial efterfrågas (Glover, et al., 2015; McCartney & Ellis, 2013). SPSMs (2019a) studiepaket för lärare att

använda i kollegialt lärande för att lära mer om språkstörning kan vara en väg framåt för att öka kunskapen och skapa kollegiala diskussioner.

8.1.3 Diskussion om undervisning, anpassningar, särskilt stöd och måluppfyllelse för elever som fått en språkstörningsdiagnos

Den andra forskningsfrågans fokus är möjlig undervisning, extra anpassningar och särskilt stöd och den måluppfyllelse som lärare och logopedier beskriver. Den här diskussionen börjar på organisationsnivå och fortsätter sedan på undervisningsnivå och där inom dimensionerna interaktioner, lärtillfällen och lärmiljö (Waldmann & Sullivan, 2017) vilka är centrala aspekter för att öka delaktigheten och öka kommunikationstillfällena för elever som fått en språkstörningsdiagnos. Inom organisationsnivån kan läraren inte ensam påverka, exempelvis grupperum och extra resurser i klassrummet, vilket kan tillskrivas skolledningen och huvudmannens ansvarsområde. Många olika anpassningar behövs för att elevernas måluppfyllelse ska öka.

På organisationsnivå ansvarar huvudmannen och skolledningen för lokaler och särskilda resurser det vill säga de särskilda stöden. Samtliga lärare som intervjuats beskriver dels att de inte har tillgång till små rum och dels att de inte kan lämna elever ensamma i ett grupperum utan en lärare. I tidigare studier beskriver lärare också att elever med språkliga svårigheter har behov av små grupper (Sadler, 2005). Istället sker anpassningar genom att arbetsuppgifter tas bort, förenklas eller begränsas för att eleverna ska känna att de lyckas slutföra uppgiften när resurser i form av ett extra stöd inte är möjligt. Lärarna räcker inte alltid till för att hjälpa eleverna med mer komplexa moment i undervisningen. Tjernberg (2013) beskriver att elever måste uppleva att de lyckas men även att rätt stöd måste ges tidigt. Även Taube (2009) menar att en förutsättning för att eleverna ska utveckla en positiv självbild till sin egen förmåga inom läsning och skrivning är att de upplever att de lyckas på vägen. Det är svårt för den enskilda läraren att ordna med små lärarledda grupper och individuellt stöd utan stöd av huvudman och skolledning. Även om små grupper skulle kunna ordnas måste lärarna få handledning om hur eleverna kan undervisas. Forskning framhåller att lärare beskriver att kunskap om diagnosen som en elev har fått är viktig men att det är minst lika viktigt att veta hur diagnosen påverkar elevens läs- och skrivutveckling (Dockrell et al., 2017). Det tyder på att kompetensen om språkutveckling som logopeden har behövs inom skolan.

Logopederna i intervjuerna beskriver att deras kompetens inom språkutveckling även behövs inom skolan för att stötta den här elevgruppens språkliga utveckling och även ibland som ett särskilt stöd. Forskning visar att det är svårt för lärare att följa träningsprogram som tas fram specifikt för den gruppen elever eftersom grundkompetens om språkutveckling saknas. Lärarens varierande grundkompetens om barns språkutveckling kan vara avgörande för hur lärarna planerar för elevernas språkundervisning i de tidiga åren i grundskolan (Levlin, 2014; Alatalo, 2011; McCartney & Ellis, 2013). Variationen i lärarnas kompetens kan bero på att deras erfarenhet och medvetenhet om språkstörning skiljer sig åt vilket påverkar undervisningen som eleven erhåller. Hur djupt en lärare förstår helheten påverkar hur de erfar fenomenet *språkstörning och undervisning* och det speglar vad lärare praktiskt utför i klassrummet, vilket beskrivs som teorin om strukturer av medvetande om ett fenomen (Marton & Booth, 2000). Det kräver följaktligen utbildning och stöd om lärare ska kunna utföra specifika träningsprogram i en reguljär klass (Snowling & Hulme, 2011; McCartney et al., 2009; Ebbels et al., 2019). Om individuella träningsprogram inte ges till skolorna vilket angavs i intervjuerna, kan viktig träning för eleven utebli. Logopederna i intervjuerna beskriver att rutiner på skolor behöver innefatta att elever får kontinuerligt stöd genom direkt

arbete med en logoped eller en speciallärare/specialpedagog med kunskap om språkstörning. Även tidigare forskning visar samma behov av kunskap om lingvistik som är anpassad och kan användas inom skolan (McCartney & Ellis, 2013) när lärare ska utveckla elever, som fått en språkstörningsdiagnos, inom deras språkliga områden. Speciallärare med kunskap inom det området och logopeder kan bistå med den kunskapen. Tidigare forskning beskriver att trots att lärare får tillgång till både material och handledning av logoped sker inte samma mängd träning som när en logoped utför den (McCartney et al., 2009) samt att mycket expertsupport från exempelvis logopeder behövs (Ebbels et al., 2019). Elever med de mest komplexa språkliga svårigheterna tränas mest effektivt av logopeder (Ebbels et al., 2019). Om sedan elevassistenter eller resurser som kan finnas i klassrummet utför den specifika träningen visar forskning att de behöver mycket stöd och utbildning för att det ska lyckas (Snowling & Hulme, 2011). I intervjuerna framkommer det att det inte alltid är lätt att låta en elevassistent eller fritidspedagog träna en elev. På organisationsnivå behöver fortbildning, grupprum eller tyst lärmiljö och rätt yrkeskompetens säkerställas för att om möjligt ge lärare rätt förutsättningar i deras arbete för att öka måluppfyllelsen för dessa elever. Den andra nivån handlar om generella åtgärder i undervisningssituationen. Vilket stöd får då eleverna i helklass?

Det som framkommer inom den generella undervisningsnivån handlar om flexibla lösningar, individuella- och generella anpassningar, svårigheter att hitta tillfällen att träna elevernas individuella behov och den svaga måluppfyllelsen. De anpassningar som läraren kan göra innebär exempelvis lärarens egen insikt att se sig själv som ett flexibelt verktyg i undervisningen, vilka lärtillfällen som erbjuds samt lärmiljöns betydelse. Vidare poängteras även att god struktur är avgörande för att eleverna ska kunna delta i undervisningen. Till att börja med är lärarna inom dimensionen interaktioner ett flexibelt verktyg där lärarens kommunikationsbeteende ändras (Dockrell et al., 2015). Det innebär att lärarna i undersökningen som är medvetna om den här aspekten att vid behov tala långsamt, använda enklare språk och planera korta genomgångar ser åtgärderna som avgörande för att eleven ska få en begriplig lärmiljö och känna delaktighet i undervisningen. Lärarna beskriver att det är svårt att förändra sättet att uttrycka sig och finns inte kunskapen kan inte läraren medvetet förändra sitt sätt att vara och resultatet kan bli att eleverna inte blir delaktiga i undervisningen. Innehållet inom lärtillfällena är även viktigt.

Inom dimensionen lärtillfällen beskrivs att elevernas ordförråd tränas upp genom att prata om ord, men även genom att använda olika läsförståelsestrategier. En metastudie visar att interaktiv bokläsning där innehållet diskuteras innan, under och efter läsning har en god effekt på muntliga förmågor, exempelvis ordförrådet (Mol et al., 2009). Ett annat viktigt innehåll som nämns är strukturerade välplanerade samtal som ett viktigt förarbete innan och i samband med att lära sig läsa och skriva. Forskning påvisar även vikten av den muntliga förmågan (Bowyer-Crane et al., 2008; Bianco et al., 2012; Hagen et al., 2017; Fricke et al., 2017; National Reading Panel, 2000). Inom den här dimensionen kan det tyckas självklart att lärarna medvetet arbetar, men det nämndes inte i mer än en av intervjuerna, vilket kan tyda på att strukturerade aktiviteter kring kommunikation mellan elever är något som verkligen behöver utvecklas. Även lärmiljön påverkar elever som fått en språkstörningsdiagnos.

Lärarna i intervjuerna berättar att de försöker anpassa lärmiljön genom att förändra elevens arbetsplats eller skapa tysta miljöer i klassrummet, vilket för övrigt forskning visar vara det som lärarna i första hand försöker att förändra (Dockrell et al., 2015; Waldmann & Sullivan, 2017). Men i intervjuerna beskriver lärarna att det inte räcker med tysta och dämpande material, gruppens storlek innebär ändå många ljud som inte kan bortses ifrån. Det är svårt

när klasserna är stora och behoven är många att skapa de riktigt tysta miljöerna i en stor klassrumssal och flexibla små grupprum i kombination med ett lärarstöd hade varit en lösning.

Slutligen kommer lärarens struktur att diskuteras. Alla lärare nämner att de har visuella stöd i organisering av dagen. Det är viktigt för att eleverna ska kunna orientera sig i vad som ska hända under dagen men även under lektionen eller den individuella arbetsuppgiften. Eftersom schema över dagen nämndes i alla intervjuer verkar det vara en väl implementerad strategi. När det kommer till individuella scheman eller aktivitetschema över en uppgift skiljde det sig åt mellan informanterna. Vilket kan ses som ett tecken på att läraren inte har haft tid att reflektera över hur det kan påverka den enskilda individens behov eller att en ny arbetsuppgift för en lärare är svår att ta till sig eller att inrymma i en stressig vardag.

Undersökningens andra forskningsfråga vill även ta del av några lärares och logopeders erfarenhet av elever som fått en språkstörningsdiagnos och vilken måluppfyllelse som kan ses. Resultatet av intervjuerna med några lärare och logopedier pekar på att måluppfyllelsen för de här eleverna beskrivs som svår att uppnå. Det stämmer överens med tidigare forskning (Utbildningsdepartementet, 2016; Dockrell et al., 2011; Norbury et al., 2017). I det sammanhanget är läsa-skriva-räkna garantin (Skolverket, 2019b) viktig eftersom garantin även innefattar elever som fått en språkstörningsdiagnos och deras möjlighet att nå målen i skolan. Det som forskning visar är att den här elevgruppen oftast inte kan påskynda sin språkutveckling (Norbury et al., 2017). Möjligen kan framtida forskning visa att logopediska intensiva insatser innan skolstart och vid kritiska tillfällen under hela skolgången kan vara effektivt (Norbury et al., 2017). Lärarna i undersökningen hittar de möjligheter som finns för att träna eleven som har fått en språkstörningsdiagnos men de beskriver att det är otillräckligt. Även de mindre sammanhangen skulle eventuellt möjliggöra en mer gynnsam inlärningsmiljö som kanske skulle innebära en högre måluppfyllelse. För att inte eleverna ska känna sig exkluderade beskriver lärarna grupperna som flexibla grupper som kan ändras över tid. Resultatet kan peka på att en väl planerad och strukturerad arbetsgång vad gäller uppföljning av resultatet på läsa-skriva-räkna garantin för de här eleverna behövs.

8.1.4 Diskussion om samverkan mellan logopedier och lärare

Den tredje forskningsfrågan som ska besvaras här är hur lärare och logopedier beskriver den samverkan som sker mellan dem för elever som har fått en språkstörningsdiagnos. Organisationen inom en skola spelar stor roll i implementerandet av anpassningar för att elever som fått en språkstörningsdiagnos ska kunna delta i undervisningen på samma villkor som andra elever. Inom det relationella perspektivet är helheten viktig liksom i variationsteorin där lärare och logopedier fokuserar på olika delar av helheten (Marton & Booth, 2000). I det sammanhanget är som tidigare konstaterats fortbildning inom skolan och samverkan mellan lärare och logopedier viktigt. Inom variationsteorin beskrivs det att kunskap ska skapas mellan läraren och eleven. Men i vår undersökning ska kunskap skapas mellan logopedier och lärare, vilket beskrivs av Wernberg (2009) som en plats *där de lärande möts* och ny kunskap skapas. I intervjuer framkommer det först och främst att lärarna inte fått någon fortbildning inom språkstörning. Vilket kan försvåra för dem att förstå helheten inom området och vad det innebär för undervisning och de anpassningar som är nödvändiga att göras. Ett undantag ses där skollogopeden kontinuerligt handleder lärarna och även föreläser på gemensamma studiedagar för att öka kunskapen om språkstörning och de anpassningar som behövs. Tendenser visar att även logopedier behöver få ökad kunskap om komplexiteten i undervisningen som sker i ett reguljärt klassrum, vilket tidigare forskning även påvisar (Jago & Radford, 2017).

Logopederna i vår undersökning framhåller att språk är grunden inom alla skolämnen och att det genomsyrar hela skoldagen. Skolor som lyckas väl med att anpassa för elever som har språkliga behov genomsyras av ett gemensamt förhållningssätt (Ainscow & Sandill, 2010; Tjernberg, 2013). Samtidigt visar forskningsöversikter att det har gjorts mycket liten empirisk forskning om skolor som lyckas att inkludera alla elever (Amor et al., 2019; Nilholm & Göransson, 2017). Logopederna i undersökningen lyfter fram helhetslösning i skolan för att elevernas språkliga behov ska kunna tillgodoses under hela skoldagen. Forskning som stödjer det här menar att det behövs tid och att arbetet prioriteras framför andra utvecklingsprojekt. Först då kan en gemensam syn på en skola, för elever med tal-, språk- och kommunikationsbehov skapas (Leyden et al., 2011). Glover et al. (2015) visar liknande resultat att både tid, organisation och utbildad personal ofta saknas för att tillgodose den här elevgruppens behov. Med andra ord innebär huvudmannens- och skolledningens inställning till språk en avgörande faktor till hur lärarna ges möjlighet att organisera och möta de här elevernas behov.

Vidare bör organisationen inom skolan inse vikten av närhet vid handledning. Lärarna beskriver att de inte alltid har handledts av logoped, utan att de istället har läst ett utlåtande eller fått handledning av specialpedagog som i sin tur träffat- eller pratat med logoped via telefon. Specialpedagogen som är en länk mellan lärare och logoped behöver då ha kunskap om språkstörning och undervisning för att kunna handleda lärare. Vidare uttrycks att specialpedagogens tid inte alltid räcker till för handledning. Vilket betyder att anpassningar kan utebli eftersom informationen inte kommer fram till läraren. I andra fall är det lätt att få handledning men samtidigt uppges det att rutin saknas. Det skulle kunna innebära att lärare väljer bort handledning på grund av tidsbrist i arbetsvardagen. Om läraren inte får handledning i undervisningssituationen finns risken att undervisningen inte anpassas för elevens behov. Studie som undersökt lärares attityder till handledning beskriver att de vill ha direkt handledning och stöd av logoped i undervisningen. De upplever att det är svårt att enbart läsa ett utlåtande från en logoped om vad diagnosen innebär och sedan kunna förändra i sin undervisning (Dockrell et al., 2017). Det verkar som om samtalspartner med kunskap om språkstörning behövs i lärarens vardag för att läraren ska kunna omsätta kunskapen i praktisk verksamhet. Det nära samarbetet med logopeden utvecklar, stöttar och förstärker lärares redan befintliga yrkesskicklighet vilket i slutändan gynnar den här elevgruppen.

8.1.5 Sammanfattning av resultatdiskussionen

Sammanfattning av ovanstående diskussionsavsnitt innebär att lärares kunskap om diagnosen språkstörning och vad de förväntas att göra i klassrummet behöver matchas. Att upptäcka, undervisa och ta ansvar för den språkliga utvecklingen för elever som har fått en språkstörningsdiagnos kräver kunskap och rutiner. Resultatet antyder att det inom vissa skolor saknas rutiner och en helhetssyn om diagnosen språkstörning. Eftersom de anpassningarna, som elever som fått en språkstörningsdiagnos är beroende av, bör genomsyra hela dagen, måste hela skolan omfattas. En logoped som arbetar på en skola och som kan samarbeta direkt med lärarna inom skolan kan vara en del av lösningen som är långsiktig och förebyggande. Vidare bör även fortbildning för lärare ske med kollegiala inslag, vilket SPSM (2019b) erbjuder. Risken är annars att det inom en skola skapas öar av anpassade miljöer och i andra delar på skolan hamnar eleven i språklig sårbarhet eftersom anpassningar saknas (Bruce et al., 2016).

Det måste även ges möjlighet att eleverna får träning inom de språkliga områdena. Lärarna uppger att det är svårt eftersom de oftast är ensamma att ge den undervisning som elever med

en språkstörningsdiagnos behöver, såsom små grupper och lärarledda språkliga aktiviteter. Flexibla grupper skulle vara en möjlig lösning då klassläraren kan undervisa några färre elever utan att gruppen blir permanent. Eleverna känner sig på det viset kanske mindre exkluderade. Alla lärare uppger att de ekonomiska förutsättningarna inte finns. Lärarna i intervjuerna uppger att de istället får ta bort, förenkla och anpassa uppgifter. Risken är att lärarna måste förenkla för mycket. Om eleverna inte får träna på de mer komplexa texterna eller uppgifterna, kan de då visa och nå målen som finns beskrivet i läroplanen (Skolverket, 2019c) och senare i grundskolan få betyg i alla ämnena? Anpassningar som uppges i intervjuerna är att eleven utifrån sina behov ska kunna visa sina kunskaper på prov, exempelvis genom flervalsfrågor eller bild och text att dra streck. Att pysa, undantagsbestämmelsen, uppges som ett alternativ (Skolverket, 2019e) men det som går att använda undantagsbestämmelsen för är endast vid betygsättning och inte vid annan bedömning. Frågan är då om eleven med expressiva- och impressiva svårigheter kan visa kunskapskraven självständigt inom svenska och svenska som andraspråk (Skolverket, 2019c)? Inom de nationella proven i årskurs 3 som skolverket ger ut finns rekommenderade anpassningar som får göras inom matematik och svenska/svenska som andraspråk. Exempelvis vid kunskapskravet ”Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse.” (Skolverket, 2019c, s. 263) rekommenderar skolverket inte flervalsalternativ eller visuellt stöd förutom den bilden som finns på provet. Eftersom nationella prov ska ges en särskild tyngd vid betygsättning (Skolverket, 2019d) kan inte de rekommendationerna som skolverket ger bortses ifrån. Flera forskare har ifrågasatt varför elever med dyslexi inte får använda sig av anpassningar vid nationella prov som de behöver och är vana vid i undervisningen (Dyslexiförbundet, 2014). I det här sammanhanget kan det istället handla om att stöd behövs för att minnas och kunna återberätta eller resonera. I vår undersökning visar informanterna tveksamhet om målen i kursplanerna som innehåller de moment som eleverna har svårighet med verkligen kan uppnås. Byström & Bruce (2018) beskriver liknande att elever kan hamna i språklig sårbarhet genom de komplexa språkliga och kommunikativa momenten i kursplanerna. Lärarna och logopederna har ett gemensamt mål att anpassa och stötta för att eleverna ska kunna känna gemenskap, meningsfullhet, att lyckas och vara nöjda med sina arbetsuppgifter. Frågan är bara om de kan visa att de kan uppnå målen i skolan, med de anpassningar de är vana vid, med de nuvarande kursplanernas kunskapskrav? Två olika professioner möts och ska genom samarbete utveckla undervisningen, ibland är samverkan nära och ibland på distans. Resultatet tyder på att eleverna inte får möjlighet att arbeta med alla arbetsuppgifter utan att språkligt svåra uppgifter förenklas, stryks eller begränsas. Kanske hade eleverna utvecklats vidare med rätt stöd, vilket skollagen (Skollag, SFS 2010:800) föreskriver. Det tyder på att huvudmän och skolledning, lärare och logoped behöver arbeta fram helhetslösningar för den här elevgruppen.

8.2 Metoddiskussion

En kvalitativ datainsamlingsmetod användes för att ta del av hur lärare och logopedier erfar språkstörning och undervisning vilket Kvale och Brinkmann (2014) framhåller som en gynnsam metod om man vill veta hur någon upplever eller erfar något. Vår intervjuguide (se bilaga 2) innehåller flera ”hur-frågor” vilket enligt Jacobsson och Skansholm (2019) lämpar sig vid en kvalitativ undersökning. Då vi har viss kunskap i ämnet ställde vi följdfrågor utifrån den, en annan intervjuare med en annan kunskap hade troligen ställt andra. Möjligen kan några av orden som använts i intervjuguiden uppfattats som svårtolkade till exempel kommunikationsstödjande, vilket kan ha gjort att informanten hade kunnat ge ett mer

uttömmande svar om vi använt ett enklare ordval. Å andra sidan hade ett enklare ordval kanske inte gett de specifika svar som vi eftersökte.

Pilotintervjuerna var gynnsamma då det gav oss möjlighet att träna på rollen som intervjuare och reflektera över hur frågorna tas emot och tolkas av informanten (Jacobsson & Skansholm, 2019). Det ses som en styrka i den här undersökningen att vi provade frågorna innan och informanterna kunde ge respons på våra frågor. Det som kan ses som en nackdel är att vi inte genomförde pilotstudierna tillsammans och tränade på vårt samspel. Efter genomförda pilotintervjuer justerades intervjufrågorna något.

Inför intervjun fick samtliga informanter intervjuguiden till sig. Vi valde att skicka den en vecka före intervjutillfället då vi tror att svaren blir mer uttömmande om informanterna har haft tid att fundera. Möjligen fanns en förväntan från vår sida att informanten var mer förberedd vilket den kanske inte var. Det kan även vara att informanten sökte upp svar som inte samstämmer med deras praktik, vilket kan ha påverkat informantens svar. Efter intervjun skickades vid ett par tillfällen ytterligare frågor till informanten för att få ytterligare information, dessa frågor besvarades. Det kan ses som ett sätt att stärka informantens svar eller som ett tecken på vår oerfarenhet som intervjuare. Transkriberingen skickades i sin helhet till informanten för att säkerställa att vi uppfattat dem rätt. De gavs då tillfälle att ändra sina svar om de önskade, vilket ingen gjorde. Det tolkar vi som att frågorna ställdes på ett sådant sätt att informanten var nöjd med sina svar. Fler informanter hade möjligen gett oss ett annat resultat vilket vi inte med säkerhet kan veta. Då vi endast har informanter från en del av Sverige vet vi inte om resultatet hade sett likadant ut om informanterna varit spridda över landet.

Det var både lätt och svårt att hitta informanter. Det fanns de som hörde av sig direkt och ville delta medan det tog längre tid att hitta andra. Det kan bero på en rad faktorer. Vårt missivbrev var kanske tydligt/otydligt, man trodde sig kunna/inte kunna bidra med något till undersökningens ämne, lärare och logopedier har i sin vardag en redan tung arbetsbörda, missivbrevet hade fallit bort bland andra mail eller att det är svårmotiverat att ställa upp när man inte har någon relation till de som gör undersökningen. Det innebar att vi skickade ut ett påminnelsemail. Ett urval bland lärarna gjordes där den med längst erfarenhet i yrket valdes då vi antog att den läraren troligen mött fler elever som har fått diagnosen språkstörning, vilket vi inte kan bekräfta utan bara anta. Bland logopederna gjordes ett bekvämlighetsurval då vi såg en fördel i att båda kunde möta informanten på dennes arbetsplats. Antal år i yrket varierade mellan 6-32 år bland informanterna. Vi har funderat på om de som har lång yrkeserfarenhet har mer kunskap då de har mött fler elever eller har de som läst utbildning eller kurser senare fått till sig en annan syn på språkstörning. Om detta har någon påverkan på undersökningen är svårt att avgöra.

Det kan ses som en styrka att vi vid samtliga intervjutillfällen utom ett deltog båda två och med våra olika erfarenheter lyssnade in och ställde följdfrågor, samt att vid analysen var båda medvetna om tonläge och kroppsspråk informanten hade vid intervjun. Informanten kan dock ha känt sig i underläge då vi var två som ställde frågor. Intervjun som genomfördes enskilt av Sara gjordes via telefon och spelades in med diktafon. Kvale och Brinkmann (2014) menar att en nackdel med telefonintervju kan vara att man inte kan tolka ansiktsuttryck och kroppsspråk. Denna inspelning hade försvunnit från diktafonen när transkriberingen skulle ske. Istället skrevs minnesanteckningar från intervjun ner och därefter kontaktades informanten för att säkerställa svaren. Intressanta tankar kan ha fallit bort i denna process.

Då vi endast har informanternas svar hade det varit intressant att genomföra observationer hos informanterna efter genomförd intervju. Kvale och Brinkmann (2014) menar att en observation kan ge kunskap om beteenden hos informanten och deras interaktioner med miljön. Det hade möjligen gett oss en klarare bild av det som informanten har berättat under intervjun och stärkt trovärdigheten ytterligare.

Materialet har vi delvis analyserat med inspiration av Dahlgren och Johansson (2019) dataanalysmetod inom fenomenografi. Undersökningen är inte helt fenomenografisk utan inspirerad av det perspektivet. Det är en modell i sju steg där inte alla steg genomfördes. För oss som är nybörjare var det en grundlig modell samtidigt som vi inte upplevde oss ha den kunskapen för att kunna genomföra alla sju steg fullt ut. Det var kanske en analysmodell som passar en mer specifik fråga till skillnad från våra mer uttömmande frågor. Trots det har det varit en bra analysmodell att arbeta efter. Dahlgren och Johansson (2019) beskriver ett sätt att stärka validiteten eller trovärdigheten är att flera personer analyserar samma material, sedan jämför sina resultat och diskuterar sig fram till en enad analys, vilket har skett i den här studien eftersom vi är två som analyserar samma material. De mönster och kategorier vi såg och skapade i analysarbetet hade kanske sett annorlunda ut om någon annan tagit sig an materialet.

8.3 Undersökningens kunskapsbidrag

Såsom tidigare forskning visat behövs det kompetens inom skolan som kan tillgodose en språkligt bra miljö för elever som har fått en språkstörningsdiagnos. Närheten till exempelvis logopedernas kunskap verkar vara avgörande för att arbetet ska kunna ledas åt rätt håll. Vidare visar resultatet även på att gruppens storlek och lärarens kunskap om språkutveckling verkar ha en betydelse för hur eleven kan prestera, vilket innebär att ledningen på skolan även behöver vara medvetna om språkets betydelse. Det kan sammanfattas med att en, whole school approach, behövs. För att komma dit behöver skolor ha nedskrivna rutiner för denna elevgrupp och prioritera dem vilket är en fråga för ledningen. Vidare ser vi att även diskussioner om elevernas måluppfyllelse behöver lyftas, får de här eleverna rätt stöd eller organiserar vi endast för att eleverna ska känna sig nöjda och lyckas med sina arbetsuppgifter. Hur kan det särskilda stödet runt de här eleverna stärkas är en kunskap som tydligt framkommer i det här arbetet.

8.4 Vidare forskning

Det hade varit intressant att observera i lärares klassrum under en tid för att se vad som händer när de praktiserar det som de berättat om. Det hade även varit intressant att observera arbetet på en skola som har en skollogoped och se om det arbetet där skiljer sig från en ”vanlig” skola. Det är också av stor vikt att fokusera på måluppfyllelsen hos elever som har fått en språkstörningsdiagnos och jämföra mot läroplanens kunskapskrav. Vidare skulle det vara intressant att undersöka hur arbetet ser ut i andra delar av landet. Skiljer sig arbetssätten åt i landets olika områden från det som denna undersökning kommit fram till.

9 Referenslista

- Adlof, S., & Catts, M. (2015). Morphosyntax in Poor Comprehenders. *Reading and Writing*, 28.7, 1051-070. DOI 10.1007/s11145-015-9562-3
- Adlof, S. M., Scoggins, J., Brazendale, A., Babb, S., & Petscher, Y. (2017). Identifying Children at Risk for Language Impairment or Dyslexia With Group-Administered Measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 60.12, 3507-3522. DOI: 10.1044/2017_JSLHR-L-16-0473
- Ahlberg, A. (2016). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik. -att bygga broar* (3. uppl.). Stockholm: Liber.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education* 14.4, 401-16. DOI: 10.1080/13603110802504903
- Alatalo, Tarja. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: Om lärares möjligheter och hinder*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg). Hämtad från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/25658>
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International Perspectives and Trends in Research on Inclusive Education: A Systematic Review. *International Journal of Inclusive Education* 23.12, 1277-295. DOI: 10.1080/13603116.2018.1445304
- Antoniuzzi, D., Snow, P., & Dickson-Swift, V. (2010). Teacher Identification of Children at Risk for Language Impairment in the First Year of School. *International Journal of Speech-Language Pathology* 12.3, 244-52. DOI: 10.3109/17549500903104447
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., & Doyen, A.-L. (2012). Impact of Early Code-skill and Oral-comprehension Training on Reading Achievement in First Grade. *Journal of Research in Reading* 35.4, 427-55. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2010.0147492.7x
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. doi:10.1111/jcpp.1272,
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F. D., Fieldsend, E., Carroll, J. M., Miles, J., Götz, K., & Hulme, C. (2008). Improving Early Language and Literacy Skills: Differential Effects of an Oral Language versus a Phonology with Reading Intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49.4, 422-32. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01849.x
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A.-K., & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2., uppl.). Stockholm: Liber.
- Byström, A., & Barbro, B. (2018). Specialisering barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling. I B. Bruce (Red.), *Att vara speciallärare* (s. 23-40). Malmö: Gleerups.
- Catts, H. W., Kamhi, A. G., & Adlof, S. M. (2005). Defining and Classifying Reading Disabilities. In A. G. Kamhi & H. W. Catts (Eds.), *Language and reading disabilities* (3. ed., p. 45-111). London: Pearson Education.
- Catts, H. W., Compton, D., Tomblin, J. B., & Bridges, M. S. (2012). Prevalence and Nature of Late-Emerging Poor Readers. *Journal of Educational Psychology* 104.1, 166-81. DOI:10.1037/a0025323
- Dahlgren, L. O., & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I A. Feijes, & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3. uppl., s. 179-192). Stockholm: Liber.
- Dockrell, J. E., Lindsay, G., & Palikara, O. (2011). Explaining the academic achievement at

- school leaving for pupils with a history of language impairment: Previous academic achievement and literacy skills. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(2), 223-237. DOI:10.1177/0265659011398671
- Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2015). Capturing Communication Supporting Classrooms: The Development of a Tool and Feasibility Study. *Child Language Teaching and Therapy* 31.3, 271-86. DOI: 10.1177/0265659015572165
- Dockrell, J. E., & Howell, P. (2015). Identifying the Challenges and Opportunities to Meet the Needs of Children with Speech, Language and Communication Difficulties. *British Journal of Special Education* 42.4, 411-28. DOI: 10.1111/1467-8578.12115
- Dockrell, J. E., Howell, P., Leung, D., & Fugard, A. J. B. (2017). Children with Speech Language and Communication Needs in England: Challenges for Practice. *Frontiers in Education 2: Frontiers in Education*, 07/19/2017, Vol.2. doi: 10.3389/educ.2017.00035
- Dyslexiförbundet. (2014). Sju forskare om nationell prov. Hämtat 2019-11-26 från <https://www.dyslexi.org/skrivknuten/grundskola/forskare-om-anpassning>
- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 54.1, 3-19. DOI: 10.1111/1460-6984.12387
- Elevhälsa. (2019). I NE.se. Hämtad från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/elevhälsa>
- Entwistle, N. (1997). Introduction: Phenomenography in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 16.2, 127-34. DOI: 10.1080/0729436970160202
- Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Lervåg, A., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2017). The Efficacy of Early Language Intervention in Mainstream School Settings: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58.10, 1141-151. doi:10.1111/jcpp.12737
- Glover, A., McCormack, J., & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363-382. DOI:10.1177/0265659015603779
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education* 7.1, 6-10. DOI: 10.1177/074193258600700104
- Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2017). Improving Language Comprehension in Preschool Children with Language Difficulties: A Cluster Randomized Trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58.10, 1132-140. doi:10.1111/jcpp.12762
- Hagtvet, B. E. (2009). När riskbarn möter klassrumspraxis. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver, specialpedagogiska perspektiv* (s. 169-192). Lund: Studentlitteratur.
- Hallin, E. L. (2019a). *Information till anhöriga, leva med DLD/ språkstörning*. Stockholm: Afasiförbundet/Talknuten.
- Hallin, E. L. (2019b). *Förstå och arbeta med språkstörning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hendricks, A. E., Adlof, S. M., Alonzo, C. N., Fox, A. B., & Hogan, T. P. (2019). Identifying Children at Risk for Developmental Language Disorder Using a Brief, Whole-Classroom Screen. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 62.4, 896-908. DOI: 10.1044/2018_JSLHR-L-18-0093
- Holmström, K. (2015). *Lexikal organisation hos en- och flerspråkiga skolbarn med*

- språkstörning*. (Doktorsavhandling, Medicinska Fakulteten, Avdelningen för Logopedi, Foniatri och audiologi, Lunds universitet) Hämtad från [https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/lexikal-organisation-hos-en-och-flerspraakiga-skolbarn-med-spraakstoerning\(9a9bfe98-20c8-441d-af37-34c844ae7527\).html](https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/lexikal-organisation-hos-en-och-flerspraakiga-skolbarn-med-spraakstoerning(9a9bfe98-20c8-441d-af37-34c844ae7527).html)
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. DOI: 10.1007/BF00401799
- Inkludera. (2019) I *NE.se*. Hämtad från <http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/inkludera>
- Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande, för utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Jago, S., & Radford, J. (2017). SLT Beliefs about Collaborative Practice: Implications for Education and Learning. *Child Language Teaching and Therapy* 33.2, 199-213. DOI: 10.1177/0265659016679867
- Krokmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik1, en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift Vol. 17*, No. 2-3. Hämtad från <http://www.tomaskrokmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3., uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Law, J., Tulip, J., Stringer, H., Cockerill, M., & Dockrell, J. (2019). Teachers Observing Classroom Communication: An Application of the Communicating Supporting Classroom Observation Tool for Children Aged 4–7 Years. *Child Language Teaching and Therapy* 35.3, 203-20. DOI:10.1177/0265659019869792
- Levlin, L. (2014). *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår: En undersökning av 44 elever i årskurs 2 till 3*. (Doktorsavhandling, Studier i språk och litteratur, Umeå universitet). Hämtad från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:763839/FULLTEXT01.pdf>
- Leyden, J., Stackhouse, J., & Szczerbinski, M. (2011). Implementing a Whole School Approach to Support Speech, Language and Communication: Perceptions of Key Staff. *Child Language Teaching and Therapy* 27.2, 203-22. DOI: 10.1177/0265659011398375
- Ling, L. M. (2014). *Variationsteori, för bättre undervisning och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- McCartney, E., Ellis, S., & Boyle, J. (2009). The Mainstream Primary Classroom as a Language-learning Environment for Children with Severe and Persistent Language Impairment – Implications of Recent Language Intervention Research. *Journal of Research in Special Educational Needs* 9.2, 80-90. doi: 10.1111/j.1471-3802.2009.01120.x
- McCartney, E., & Ellis, S. (2013). The Linguistically Aware Teacher and the Teacher-aware Linguist. *Clinical Linguistics & Phonetics* 27.6-7, 419-27. DOI: 10.3109/02699206.2013.766763
- McCartney, E., Boyle, J., & Ellis, S. (2015). Developing a Universal Reading Comprehension Intervention for Mainstream Primary Schools within Areas of Social Deprivation for Children with and without Language-learning Impairment: A Feasibility Study. *International Journal of Language & Communication Disorders* 50.1, 129-35. DOI: 10.1111/1460-6984.12124
- McCartney, E. (2017). Commentary: So Was It worth It? A Commentary on Fricke Et al. and Hagen Et al. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58.10, 1152-154. doi:10.1111/jcpp.12796

- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research* 79.2, 979-1007. DOI: 10.3102/0034654309332561
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. *Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development*. Hämtad från <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors Influencing Syntactic Awareness Skills in Normal Readers and Poor Comprehenders. *Applied Psycholinguistics* 21.2, 229-41. DOI: <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1017/S0142716400002046>
- Nettelblatt, U. (2007). Språkstörning hos barn ur ett historiskt perspektiv. I U. Nettelblatt & E.-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (s. 35-56). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U., & Salameh, E.-K. (2007). Språkstörning hos barn. I U. Nettelblatt & E.-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (s. 13-33). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). Perspektiv på specialpedagogik. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What Is Meant by Inclusion? An Analysis of European and North American Journal Articles with High Impact. *European Journal of Special Needs Education* 32.3, 437-51. DOI: 10.1080/08856257.2017.1295638
- Nilholm, C. (2018, 22 januari). VAD MENAS MED INKLUDERING I SALAMANCA-DEKLARATIONEN?. [Blogginlägg]. Hämtad från <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start/-/blogs/vad-menas-med-inkludering-i-salamanca-deklarationen-#blogsCommentsPanelContainer>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The Impact of Nonverbal Ability on Prevalence and Clinical Presentation of Language Disorder: Evidence from a Population Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 57.11, 1247-257. doi:10.1111/jcpp.12573
- Norbury, C. F., Vamvakas, G., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2017). Language Growth in Children with Heterogeneous Language Disorders: A Population Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58.10, 1092-105. DOI: 10.1111/jcpp.12793
- Pang, M. F. (2003). Two Faces of Variation; on Continuity in the Phenomenographic Movement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47:2, 145-56. DOI: 10.1080/00313830308612
- Röing, M., Holmström, I. K., & Larsson, J. (2018). A Metasynthesis of Phenomenographic Articles on Understandings of Work Among Healthcare Professionals. *Qualitative Health Research* 28.2, 273-91. DOI: 10.1177/1049732317719433
- Sadler, Jane. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy* 21, 2, 147-163. DOI:10.1191/0265659005ct286oa,
- Skolverket. (2014a). *Stödinsatser i utbildningen. Om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2014b). *Allmänna råd, arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2019a). Anpassa prov i grundskolan. Hämtad 2019-11-28 från

- <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/nationella-prov-i-grundskolan/anpassa-prov-i-grundskolan#h>
[Attgenomforanationellaprovmedeleverilasochskrivsvarigheter](#)
- Skolverket. (2019b). Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödsatser. Hämtad 2019-11-03 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/extra-stod-till-elever/lasa-skriva-rakna---garanti-for-tidiga-insatser>
- Skolverket. (2019c). *Läroplan för grundskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet* (reviderad 2019). Hämtad 2019-11-03 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3975>
- Skolverket. (2019d). Sätta betyg i grundskolan. Hämtad 2019-11-28 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/betyg-i-grundskolan/satta-betyg-i-grundskolan>
- Skolverket. (2019e). Undantagsbestämmelsen vid betygssättning. Hämtad 2019-12-03 från <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/undantagsbestammelsen-vid-betygssattning>
- Skolverket. (2019f). Kartläggning i förskoleklass. Hämtad 2019-11-16 från <https://www.skolverket.se/undervisning/forskoleklassen/kartlaggning-i-forskoleklassen>
- Skolverket. (2019g). Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk i grundskolan. Hämtad 2019-11-16 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/bedomningsstod-i-amnen-i-grundskolan/bedomningsstod-svenska-svenska-som-andrasprak-grundskolan>
- Skollag* (SFS 2010:800). Hämtad från Riksdagens webbplats: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2017a). *Vad är skillnaden på generell och grav språkstörning?* Hämtad 2019-11-16 från <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/vad-ar-skillnaden-pa-generell-och-grav-sprakstorning/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2017b). Inkludering. Hämtad 2019-10-27 från <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/inkludering/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018). *Vi behöver öka kunskapen kring språkstörning” -en nationell kartläggning om skolors behov av stöd i arbetet med att möta elever med språkstörning.* Hämtad 2019-11-03 från <https://webbutiken.spsm.se/vi-behoover-oka-kunskapen-kring-sprakstorning/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2019a). *Nytt studiepaket för dig som möter barn och elever med språkstörning.* Hämtad 2019-12-13 från <https://www.spsm.se/kurser--aktiviteter/nyheter/nyheter/nytt-studiepaket-for-dig-som-moter-barn-och-elever-med-sprakstorning/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2019b). Tips för undervisningen. Hämtad 2019-11-03 från <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/sprakstorning/tips-for-undervisningen/>
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based Interventions for Reading and Language Difficulties: Creating a Virtuous Circle. *British Journal Of Educational Psychology* 81.1, 1-23. DOI:10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x
- Socialstyrelsen. (2017). Alternativ och kompletterande kommunikation. Hämtad 2019-11-03 från <https://www.kunskapsguiden.se/funktionshinder/Teman/alternativ-kompletterande-kommunikation/Sidor/default.aspx>,
- Tan, K. (2009). Variation theory and the different ways of experiencing

- educational policy. *Educational Research for Policy and Practice* 8.2, 95-109. DOI:10.1007/s10671-008-9060-3
- Taube, K. (2009). Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver, specialpedagogiska perspektiv* (s. 65-85). Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. (Vetenskapsrådet: Rapport). Hämtad från <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2015-06-10-kunskapsoversikt-om-las--och-skrivundervisning-for-yngre-elever.-delrapport.html>
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken: A praxis-oriented study based on school practices*. (Doktorsavhandling, Specialpedagogiska institutionen, Stockholm). Hämtad från https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo/explore/fulldisplay?docid=TN_swepuboai:DiVA.org:su-88780&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. (Prop. 2009/10:165). Hämtad från <https://www.regeringen.se/49b729/contentassets/c507a849c3fa4173b7d03df20bad2b59/den-nya-skollagen---for-kunskap-valfrihet-och-trygghet-hela-dokumentet-prop.-20092010165>
- Utbildningsdepartementet. (2016). *Samordning, ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar* (SOU 2016:46). Hämtad från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2016/06/sou-201646/>
- Utbildningsdepartementet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hämtad från <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Waldmann, C., Dockrell J., & Sullivan, K. PH. (2016). Att stödja elevers talspråksutveckling: lärmiljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrummet. Presentation vid ASLA-symposiet 2016: Språk och norm. Uppsala, 21 april 2016. Hämtad från https://lnu.se/contentassets/c125b156cd7244299acf5a2c64d08d1a/observationsprotokoll_170313.pdf
- Waldmann, C., & Sullivan, K P. (2017). *Att stödja barns språkliga utveckling: Miljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrum*. In: Saga Bendegard, Ulla Melander Marttala, Maria Westman (ed.), *Språk och norm: Rapport från ASLA:s symposium*, Uppsala universitet 21-22 april 2016 (pp. 160-168). Uppsala: Uppsala universitet ASLA:s skriftserie. Hämtad från https://www.researchgate.net/publication/321374203_Att_stodja_barns_sprakliga_utveckling_Miljoer_lartillfallen_och_interaktioner_i_klassrum
- Wallach, G., Charlton, S., & Christie, J. (2009). Making a broader case for the narrow view: Where to begin? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 201-11. [http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/0161-1461\(2009/08-0043\)](http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/0161-1461(2009/08-0043))
- Wernberg, A. (2009). *LÄRANDETS OBJEKT VAD ELEVER FÖRVÄNTAS LÄRA SIG, VAD GÖRS MÖJLIGT FÖR DEM ATT LÄRA OCH VAD DE FAKTISKT LÄR SIG UNDER LEKTIONERNA*. (Doktorsavhandling, Högskolan Kristianstad, Kristianstad). Hämtad från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:278517/FULLTEXT01.pdf>

Westby, E. C. (2005). Assessing and remediating text comprehension problems. In A. G. Kamhi & H. W. Catts (Eds.), *Language and reading disabilities* (3. ed., p. 163-224). London: Pearson Education.

10 Bilagor

10.1 Bilaga 1 - Frågetema

- erfarenhet av elever som fått en språkstörningsdiagnos
- kartläggning
- kommunikationsstödjande klassrum
- lärandemiljön
- språkutvecklande arbetssätt
- anpassningar
- förutsättningar
- organisation
- relationer/förhållningssätt

10.2 Bilaga 2 - Intervjuguide till logoped och lärare

Logoped

Bakgrund

1. Vilken utbildning har du?
2. Påbyggnadsutbildning?
3. Antal år i yrket?
4. Har kommunen där du arbetar rutiner kring arbetet med elever med en språkstörningsdiagnos som du känner till? Vilken erfarenhet har du av samarbetet mellan lärare som arbetar i en reguljär klass och logoped?
5. Ger du fortbildning eller handledning om språkstörning till lärare i en reguljär klass?

Vilka kunskaper och erfarenheter har logoped om språkstörning, arbetssätt och lärandemiljö för elever med språkstörningsdiagnos

1. Kan du beskriva din erfarenhet och kunskap kring elever med språkstörningsdiagnos i grundskolan år 1-3?
2. Vilka råd ger du till lärarna om språkutvecklande arbetssätt?
3. Vilka råd ger du till lärarna om ett kommunikationsstödjande klassrum? Vilka arbetssätt som kan gynna och stärka språket föreslår du?
4. Finns det något som du som logoped kan ge tips om i lärandemiljön som underlättar för elever med språkstörning? Vad är viktigt enligt dig?
5. Vilka råd ger du till lärarna om att skapa en begriplig och tillgänglig lärandesituation för elever med språkstörningsdiagnos?
 - Vilka råd ger du till lärarna vad gäller genomgångar av nya uppgifter/moment?
 - Vilka råd ger du till lärarna när det gäller instruktioner i undervisningen?
 - Vilka råd ger du till lärarna hur de ska bibehålla dessa elevers uppmärksamhet?
6. Vilka förslag på anpassningar ger du lärarna kring undervisningen i helklass för att underlätta för elever med språkstörningsdiagnos?
7. Upplever du dig ha förutsättningar för att möta elever med språkstörningsdiagnos?
8. Hur skulle du vilja organisera arbetet kring elever med en språkstörningsdiagnos?

Bilaga 2 - Intervjuguide till logoped och lärare

Lärare

Bakgrund

1. Vilken utbildning har du?
2. Påbyggnadsutbildning?
3. Antal år i yrket?
4. Finns någon av yrkesgrupperna specialpedagog, speciallärare, logoped eller annan person med fördjupad kunskap om språkstörning på din skola? Vilken erfarenhet har du av samarbetet mellan lärare och logoped?
5. Har kommunen där du arbetar rutiner kring arbetet med elever språkstörningsdiagnos som du känner till?
6. Ges det fortbildning i ämnet eller handledning av t.ex specialpedagog, speciallärare eller logoped i din verksamhet?

Vilka kunskaper och erfarenheter har lärare om språkstörning och arbetssätt för elever med språkstörningsdiagnos

1. Kan du beskriva din erfarenhet av att undervisa elever med språkstörningsdiagnos?
2. Hur arbetar du språkutvecklande i klassrummet?
3. Hur arbetar du kommunikationsstödjande i klassrummet? Vilka arbetssätt som kan gynna och stärka språket använder du?
4. Hur skapar du bra relationer i undervisningen när det gäller elever med diagnosen språkstörning? Vilket förhållningssätt ser du som framgångsrikt i undervisningen?
5. Finns det något som du som lärare kan tänka på i lärandemiljön som underlättar för elever med språkstörningsdiagnos? Vad är viktigt enligt dig?
6. Hur gör du lärandesituationen begriplig och tillgänglig för elever med språkstörningsdiagnos?
 - Hur genomför du genomgångar av nya uppgifter/moment?
 - Hur instruerar du olika moment i undervisningen?
 - Hur bibehåller du dessa elevers uppmärksamhet?
7. Hur arbetar du med anpassningar i undervisningen i helklass för elever med språkstörningsdiagnos?
8. Upplever du att du har förutsättningar för att möta elever med språkstörningsdiagnos?
9. Hur skulle du vilja organisera arbetet kring elever med en språkstörningsdiagnos?

10.3 Bilaga 3 - Missivbrev logopedier och lärare

Logopedier

Hej!

Vi heter Malin Karlsson och Sara Norberg och läser sista terminen på speciallärarprogrammet, med specialisering språk-, skriv-, och läsutveckling, vid Göteborgs universitet. Under höstterminen skriver vi vår magisteruppsats på 15 hp, där vi valt att fördjupa oss i hur arbetet för elever med diagnosen språkstörning i år 1-3 ser ut. Syftet med studien är att öka kunskapen om den undervisning/anpassning elever med diagnosen språkstörning får inom en reguljär klass. Vi vill även undersöka vilken undervisningen eller vilka anpassningar som logopedier rekommenderar att elever med språkstörningsdiagnos bör få i det reguljära klassrummet. Genom att intervjua några lärare och logopedier vill vi öka vår kunskap. Vår datainsamling kommer att omfatta kvalitativa semistrukturerade intervjuer med ovanstående yrkesgrupper.

Vi söker logopedier som har erfarenhet av att arbeta mot grundskolans tidigare år som vill delta i en intervju där fokus kommer att riktas mot den undervisningen/ anpassning som bedrivs för elever med diagnosen språkstörning. Din kunskap och dina erfarenheter är viktiga för oss i vårt arbete och vi skulle bli tacksamma om du har möjlighet att avsätta ca 30-60 min för en intervju med oss. Vi kommer att följa vetenskapsrådets etiska råd. Intervjun kommer att spelas in med diktafon och transkriberas därefter. Frågorna som kommer att ställas vid intervjutillfället kommer att skickas ut i förväg så att du som informant har tid på dig att förbereda dig. Det inspelade materialet kommer enbart att användas av oss i vårt arbete av studien. Du som informant avidentifieras i arbetet. Efter det att vi har examinerats i januari 2020 kommer det inspelade materialet att raderas.

Är du intresserad av att delta i studien eller frågor kring hur det går till är du välkommen att maila någon av oss, senast....

Vänliga hälsningar Malin & Sara

Kontaktuppgifter

Malin Karlsson:

Sara Norberg:

Ansvarig handledare: Aimee Haley:

Bilaga 3 - missivbrev logoped och lärare

Lärare

Hej!

Vi heter Malin Karlsson och Sara Norberg och läser sista terminen på speciallärarprogrammet, med specialisering språk-, skriv-, och läsutveckling, vid Göteborgs universitet. Under höstterminen skriver vi vår magisteruppsats på 15 hp, där vi valt att fördjupa oss i hur arbetet för elever med diagnosen språkstörning i år 1-3 ser ut. **Syftet med studien är att öka kunskapen om variationen i undervisning/anpassning för elever med diagnosen språkstörning inom en reguljär klass.** Vi vill även undersöka den variation i undervisningen eller anpassningar som logoped rekommenderar att elever med språkstörningsdiagnos bör få i det reguljära klassrummet. Genom att intervjua några lärare och logoped vill vi öka vår kunskap kring den undervisning elever med språkstörning får i det reguljära klassrummet. Vår datainsamling kommer att omfatta kvalitativa semistrukturerade intervjuer med ovanstående yrkesgrupper.

Vi söker lärare med några års yrkeserfarenhet och logoped som arbetar mot grundskolans tidigare år som vill delta i en intervju där fokus kommer att riktas mot den undervisningen/anpassning som bedrivs för elever med diagnosen språkstörning. Din kunskap och dina erfarenheter är viktiga för oss i vårt arbete och vi skulle bli tacksamma om du har möjlighet att avsätta ca 30-60 min för en intervju med oss. Vi kommer att följa vetenskapsrådets etiska råd. Intervjun kommer att spelas in med diktafon eller liknande ljudupptagning och därefter transkriberas. Frågorna som kommer att ställas vid intervjutillfället kommer att skickas ut i förväg så att du som informant har tid på dig att förbereda dig. Det inspelade materialet kommer enbart att användas av oss i vårt arbete av studien. Du som informant aidentifieras i arbetet. Efter det att vi har examinerats i januari 2020 kommer det inspelade materialet att raderas.

Är du intresserad av att delta i studien eller frågor kring hur det går till är du välkommen att maila någon av oss, senast

Vänliga hälsningar Malin & Sara

Kontaktuppgifter

Malin Karlsson:

Sara Norberg:

Ansvarig handledare: Aimee Haley:

10.4 Bilaga 4 - Hantering av forskningsmaterial och personuppgifter

Hantering av forskningsmaterial och personuppgifter

Alla data hanteras utifrån gängse forskningsetiska principer enligt vetenskapsrådets *God forskningssed*. Detta innebär anonymisering det vill säga att ditt-, skolans- och kommunens namn är avidentifierat. Intervjuerna (ljud och text) förvaras i projektdeltagarnas lösenordskyddade datorer och diktafonen med ljudupptagningen förvaras inlåst. Materialet används med respekt för de intervjuade i arbetet med studien.

Materialet som samlas in kommer endast att användas i examensarbetet. Redovisningen och presentationen av undersökningen sker skriftligen och muntligen på Göteborgs universitet.

Din medverkan i studien bygger på ditt samtycke. Du har möjlighet att, utan närmare förklaring, när som helst dra dig ur studien. Allt insamlat material, inklusive personuppgifter, som berör dig kommer då att raderas.

Enligt dataskyddsförordningen samlar vi in personuppgifter från dig, genom ljudinspelning, notering av namn och mailadress. Dessa uppgifter ligger till grund för kontakt med dig och för tolkning av materialet. De kommer enbart användas i forskningssyfte och efter projektet är avslutat makuleras de.

Sara Norberg och Malin Karlsson

10.5 Bilaga 5 - Kritiska aspekter

Lärarnas kritiska aspekter	Logopedernas kritiska aspekter
Kunskaper om språkstörning i skolan	Kunskaper om språkstörning i skolan
<i>Svårt att upptäcka- och förstå innebörden av begreppet språkstörning</i>	<i>Lärare ser uttal och beteende men inte språkförståelsesvårigheter</i>
<i>Kollegialt lärande efterfrågas</i>	
Undervisning och måluppfyllelse, extra anpassningar och särskilt stöd	Undervisning och måluppfyllelse, extra anpassningar och särskilt stöd
<i>Läraren ett flexibelt verktyg, flexibel lärmiljö och grupper, lärarledda språkliga aktiviteter</i>	<i>Olika kunskaper hos lärare och logoped,</i>
<i>Individuella och generella anpassningar i undervisningen, individ och grupperspektiv</i>	<i>Individuella och generella anpassningar i undervisningen, individ och grupperspektiv</i>
<i>Ta vara på möjligheterna, vems ansvar att träna elevernas språkliga svårigheter?</i>	<i>Individuella språkliga träningsprogram, erbjuds om skolan kan utföra dem</i>
<i>Måluppfyllelsen går långsamt</i>	<i>Kan eleverna nå de kunskapsmålen som finns i kursplanen?</i>
Samverkansformer mellan lärare och logoped	Samverkansformer mellan lärare och logoped
<i>Lärarna anmäler till *EHT, elevhälsateam, när de misstänker att elever inte kommer nå målen</i>	<i>Skolan söker hjälp när det är risk för låg måluppfyllelse</i>
<i>Organisation och rutiner-, tid för fortbildning och närhet vid handledning är en förutsättning</i>	<i>Helhetslösningar eller korttidsinsats, handledning och/eller samarbete</i>

*"Elevhälsans roll är att genom medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser stödja elevernas lärande, utveckling och hälsa. Samtliga elever ska ha tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog, kurator samt personal med specialpedagogisk kompetens." (Elevhälsa, 2019)

10.6 Bilaga 6 - Logopeders råd och lärares anpassningar

Vad logopederna beskrev i intervjuerna	Vad lärarna beskrev i intervjuerna
<i>anpassningar på gruppnivå</i>	<i>anpassningar på gruppnivå</i>
Organisera dagen och lektionerna visuellt	Organisera dagen och lektionerna visuellt
dagsschema, schema på tavlan som beskriver hela skoldagen och innehåller text och bild som stödjer varandra	dagsschema, schema på tavlan som beskriver hela skoldagen och innehåller text och bild som stödjer varandra
aktivitetsschema, bild och text över de aktiviteter som den närmaste lektionen innehåller	aktivitetsschema, bild och text över de aktiviteter som den närmaste lektionen innehåller
kommunikationskarta och pekprata*	individuellt visuellt arbetsschema
<i>anpassningar på individuell nivå</i>	samma struktur varje dag och varje lektionspass med visuellt stöd och text
arbetsuppgifter	<i>anpassningar på individuell nivå</i>
färre instuderingsuppgifter inom ett arbetsområde	arbetsuppgifter
att redovisa på fler sätt t.ex. att använda svarsalternativ istället för att redovisa svaren fritt utan någon stöttning	begränsar antalet uppgifter, tillrättlagda uppgifter
inte ha kravet på att prestera och verbalisera ett svar själv, behöver hjälp med formuleringarna, s5	visuella individuella stöd exempelvis, måttband, bokstavsremsa
förförståelse om ett arbetsområde genom att till exempel se på en film innan	placerar eleven medvetet vid grupparbete för att eleven ska få den tiden som behövs för att tänka vid samtal, även vuxenstöd
<i>extra stöd</i>	extra vuxenstöd vid enstaka tillfällen i klassrummet
vuxenkontakt viktig vid komplexa språkliga svårigheter	förförståelse
gruppstorleken har betydelse	Läraren ett flexibelt verktyg Genomgångar, instruktioner, kommunikation, undervisning- vad läraren kan tänka på
inspelade röster försvårar förståelsen eftersom en fysisk närvarande lärare kan läsa med inlevelse med hela kroppen, stanna upp och förklara eller stödja med visuellt stöd	sakta ner taltempot
Läraren ett flexibelt verktyg Genomgångar, instruktioner, kommunikation, undervisning- vad läraren kan tänka på	enklare språk
sakta ner taltempot och artikulera väl	inte ge för många muntliga instruktioner och inte utan visuellt stöd
inte ge för många muntliga instruktioner och inte utan visuellt stöd	visuellt stöd** av olika slag för att avlasta minnet

vara tydlig och välj ut det viktigaste innehållet som ska förmedlas	bryta ner innehållet i lektionen i mindre delar, inte föreläsa under en lång sammanhängande tid
använda ett medvetet språk, använda ett elevnära språk	förförståelse är viktigt inför ett nytt ämnesområde
alla elever kan inte nivå2-orden***	Använda ipad-, konkreta föremål- och gester- för att stödja förståelsen visuellt
visuellt stöd* av olika slag för att avlasta minnet	att använda sinnen vid inläring
bryta ner innehållet i genomgången i mindre delar, inte föreläsa under en lång sammanhängande tid	ge eleverna talutrymme och tid
förförståelse är viktigt inför ett nytt ämnesområde	Flexibel arbetsmiljö arbetsmiljön
alternativ kommunikation AKK**** är nödvändigt	upprätthålla ett gott samtalsklimat, att alla får möjlighet att prata
multimodal kommunikation, använda alla sinnen	tysta platser, dämpande material, avskärmningar
ge eleven tid att svara, tänka på elevernas talutrymme	grupptimmar
Flexibel arbetsmiljö arbetsmiljön	flexibla grupper ibland en grupp med fler elever och ibland en grupp med färre elever
upprätthålla ett gott samtalsklimat, att alla vågar prata	rensa miljön, inte för mycket andra intryck
tysta platser men även avskärmning av olika slag	språkutvecklande arbetssätt
färre elever i gruppen för att få möjlighet att uttrycka sig mer, koncentrera sig lättare och ta till sig informationen bättre	lärarstyrda interaktiva boksamtal, smågrupper, eleverna är aktiva
flexibla grupper ibland en grupp med fler elever och ibland en grupp med färre elever	låta eleverna aktivt använda läsförståelsestrategierna i smågrupper men även vid högläsning, förutspå, sammanfatta, ställa frågor, reda ut oklarheter,
rensa miljön, rensa ljudmiljön och inte för mycket andra intryck	aktivera alla elever i samtal vid interaktiva boksamtal
språkutvecklande arbetssätt	interaktiva boksamtal vid högläsning
poängterar språk i alla ämnen	gå igenom ord som är nya
läraren är modell	arbeta med bokstavljuden på många olika sätt
begrepp som är viktiga inom ämnesområdena	cirkelmodellen och läraren är modell
visuellt stöd är viktigt, alternativ kommunikation	utveckla förmågan att uttrycka sig muntligt genom strukturerade samtallektioner

* kommunikationskartor och pekprata (Socialstyrelsen, 2017)

<https://webbutiken.spsm.se/hur-kommer-vi-igang-med-kommunikationskartan/>

** förklaring som kom fram i intervjuerna, bildstöd, saker/ting, kommunikationskartor,

*** nivå 2 ord är de generella orden som är ämnesneutrala till exempel: *analysera, dokumentera, bilda, motsvara, avta, komplex, etablera och översikt*. Men även ord inom ett ämne som är vanliga i skolans böcker men som är väsentligt att alla kan till exempel: *karta, diagram och flod*. (<https://legilexi.org/inspirationsbibliotek/sprakforstaelse/ordforrad/>)AKK, tecken som stöd, bilder, symboler, konkreta föremål, talande hjälpmedel och dator