



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Språk hjälp och stjälp

En kvalitativ intervjustudie om hur några lärare i åk 1-3
definierar språkstörning och anpassar lärmiljön

Lisa Luiga och Linda Palbrant
Speciallärarprogrammet



Magisteruppsats 15 hp
SLS 601
Avancerad nivå
Vårterminen 2020
Handledare: Maria Proitsaki Stjernkvist
Examinator: Yvonne Karlsson

Nyckelord: språkstörning, definitioner, anpassningar, lärmiljö

Abstract

Det övergripande syftet i studien var att undersöka hur några lärare i åk 1-3 definierar språkstörning samt hur de resonerar kring sin undervisning gällande anpassningar till elever med språkstörning. Vi använde oss av en fenomenologisk ansats, ett specialpedagogiskt och socialkonstruktivistiskt perspektiv för att analysera studiens resultat. Fenomenologin användes även i konstruktionen av intervjufrågorna. Studien genomfördes med hjälp av kvalitativa forskningsintervjuer med semistrukturerade intervjufrågor. I resultatet framkom det att lärarnas definitioner visade på både likheter och olikheter i uppfattningen av språkstörning, samtidigt som ett brett spektrum påvisades i deras definitioner. Lärarna uppvisade dock inte samsyn vad gäller de olika begrepp och kategorier som är kopplade till språkstörning. En mängd anpassningar sker inom den pedagogiska-, sociala- och fysiska lärmiljön men utifrån svaren framgick att de flesta anpassningarna sker inom den pedagogiska lärmiljön.

Förord

Under våra senaste yrkesverksamma år har begreppet språkstörning lyfts fram i olika sammanhang och av olika yrkeskategorier. Enligt vår erfarenhet verkar diagnostisering och kunskap om språkstörning variera från kommun till kommun. Begreppet har fått oss att fundera över hur vi själva definierar språkstörning och hur anpassningar kan utformas i lärmiljön. Vi anser även att det är av vikt att ta reda på hur andra lärare resonerar kring begreppet och vilka följderna blir i undervisningen av deras definitioner.

Det har varit en givande termin då vi på olika sätt har fått pröva vår specialpedagogiska kompetens och fördjupa oss i ämnet språkstörning. Världen är samtidigt i gungning, då det råder en pandemi, och situationer som vi inte kan styra över uppstår vilket medför att samarbete och goda relationer är mer betydelsefulla än någonsin. Tillsammans är vi starka och för oss betyder de orden även mycket i det specialpedagogiska arbetet. Det har varit en stor styrka att kunna genomföra arbetet tillsammans och under processens gång har vi båda varit lika delaktiga i uppsatsens olika delar samt bidragit med kunskap och engagemang.

Vi vill tacka de lärare som har gett av sin tid för att delta i intervjuer och på så sätt bidragit till att denna studie har kunnat genomföras. Vi vill även rikta ett tack till vår handledare som med stort engagemang har guidat oss genom skrivprocessen. Även våra rektorer vill vi framföra ett tack till då de har givit oss möjlighet att studera till speciallärare. Sist men inte minst vill vi tacka våra nära och kära för uppmuntran och stöttning under studietiden.

Lisa Luiga och Linda Palbrant

Innehåll

1	Inledning	6
2	Syfte och forskningsfrågor	7
3	Bakgrund	7
3.1	Språkutveckling	7
3.2	Definitioner av begreppet språkstörning	8
3.3	Anpassningar i lärmiljön.....	10
4	Litteraturgenomgång och tidigare forskning	12
4.1	Litteraturgenomgång.....	12
4.1.1	Språkstörning, språklig sårbarhet och dyslexi	12
4.2	Tidigare forskning	14
4.2.1	Fördjupade studier kring diagnosen språkstörning	14
4.2.2	Kritik och oenighet kring definitioner och diagnosättning	17
5	Teoretiska utgångspunkter	18
5.1	Fenomenologisk ansats	18
5.2	Specialpedagogiskt och socialkonstruktivistiskt perspektiv.....	19
6	Metod	21
6.1	Kvalitativ forskningsintervju	21
6.2	Urval	22
6.3	Deltagarna i studien	22
6.4	Genomförande	22
6.5	Bearbetning och analys.....	23
6.6	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	23
6.7	Etik.....	24
7	Resultat	24
7.1	Definitioner av begreppet språkstörning	24
7.1.1	Expressiva och impressiva svårigheter.....	25
7.1.2	Pragmatiska svårigheter	25
7.1.3	Språkstörning i relation till andra diagnoser eller tillstånd	26
7.1.4	Definitionernas grunder.....	26
7.2	Anpassningar till elever med språkstörning	26
7.2.1	Pedagogisk lärmiljö.....	26
7.2.2	Social lärmiljö.....	28

7.2.3	Fysisk lärmiljö	29
7.3	Olikheter och likheter kring begreppet språkstörning	30
7.4	Olikheter och likheter i anpassning av lärmiljön	30
8	Diskussion	31
8.1	Resultatdiskussion	31
8.1.1	Brist på samsyn gällande definitioner	31
8.1.2	Vanligt förekommande anpassningar	32
8.2	Metoddiskussion	34
8.3	Studiens kunskapsbidrag	35
8.4	Förslag till vidare forskning.....	35
	Referenser	37
	Bilagor	41
	Bilaga 1: Missivbrev	
	Bilaga 2: Samtyckesblankett	
	Bilaga 3: Frågeguide	

1 Inledning

Begreppet språkstörning väcker tankar hos oss själva och hos många andra lärare i vår omgivning. Det går att ställa frågor om vad begreppet språkstörning innebär och vilka konsekvenser en språkstörning kan få hos den enskilde individen. En annan fråga som kan ställas är hur undervisningen bör anpassas så att språket blir en hjälp och inte stjälper eleven. Ämnet är relevant för den pedagogiska verksamheten eftersom skolan, enligt Skolverket (2011), har i uppdrag att anpassa undervisningen efter enskilda elevers behov och förutsättningar, samt hjälpa eleven i sin kunskapsutveckling och fortsatta lärande utifrån tidigare erfarenheter, kunskaper och språk.

En språkstörning innebär att barnets språkliga förmåga inte är i nivå med andra jämnåriga barns språkliga förmåga. Dessutom riskerar barn med språkstörning även svårigheter med de exekutiva funktionerna (Hallin, 2019). Flera kommuner i landet anger att kompetensen kring elever med språkstörning brister (Koch, 2018). Mängden förfrågningar till Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) angående språkstörning ökar och nästan en tredjedel av alla rådgivningsuppdrag 2016 handlade om språkstörning (Malmberg, 2018). SPSM:s kartläggning visar att hos skolor och huvudmän, är behoven av ökad kunskap om språkstörning stora precis som behoven av kompetensutveckling för skolpersonalen (SPSM, 2018a). Dessutom visar kartläggningen att skolorna skiljer sig åt när det gäller förutsättningar att möta elever med språkstörning. SPSM menar också att "Det finns vissa svårigheter att definiera språkstörning, och beroende på vilket begrepp som används varierar målgruppens storlek" (SPSM, 2018a, s. 9). Enligt kartläggningen svarar över hälften av skolorna att eleverna med språkstörning bara når kunskapskraven i viss utsträckning (SPSM, 2018a). I en intervju i tidskriften Skolvärlden, som handlar om hur skolan bättre ska stötta elever med språkstörning, anser Hallin att den svenska skolans kunskaper om språkstörning bör öka (Wallin, 2018). Hon påstår att de språkliga kraven i skolan ofta är övermäktiga för elever med språkstörning, både vad gäller måluppfyllelse och att förstå sociala situationer, och konsekvensen kan bli utanförskap i vuxen ålder. Daniel och McLeod (2017) belyser att det saknas kunskap hos lärare kring hur barn med tal-, språk- och kommunikationssvårigheter bör mötas och att det därför krävs utbildning.

För att få en ökad måluppfyllelse bland samtliga elever är det nödvändigt att rätt kompetens kring språkstörning finns. Det är väsentligt med en samsyn och att alla lärare är insatta i hur undervisningen kan göras tillgänglig för elever med språkstörning. Avgörande är också att tidigt möta elever med språkstörning främst för att förhindra skolmisslyckanden, både kunskapsmässigt och socialt, men också för att förhindra utanförskap senare i livet, anser vi. Med denna studie hoppas vi få insikt i hur lärarnas uppfattning kring språkstörning ser ut. Resultatet kommer förhoppningsvis ge ökade kunskaper om nödvändiga anpassningar och åtgärder för att elever med språkstörning ska kunna uppnå kunskapskraven i högre grad och få en begriplig och meningsfull skoltid.

2 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet i studien är att undersöka hur några lärare i åk 1-3 definierar språkstörning samt hur de resonerar kring sin undervisning gällande anpassningar till elever med språkstörning. Följande frågeställningar är centrala i vårt arbete:

1. Hur definierar lärarna begreppet språkstörning?
2. Hur beskriver lärarna att deras undervisning anpassas till elever med språkstörning?
3. Om och i så fall vilka olikheter och likheter kring begreppet språkstörning framkommer i lärarnas svar?
4. Om och i så fall vilka olikheter och likheter i anpassning av lärmiljön framkommer i lärarnas svar?

3 Bakgrund

Vi anser att det är centralt med samsyn kring begrepp och anpassningar för att kunna möta eleverna på rätt sätt och utföra vårt uppdrag som lärare. Uppdraget styrks av Skollagen som fastslår 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" (SFS 2010:800, kap 3, 2§). Vidare står det i Lgr 11 (Skolverket, 2011) att: "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" (s. 6). För att bättre kunna förstå vad en språkstörning innebär redogörs i följande avsnitt för hur en typisk språkanvändning utvecklas. Därefter redogörs för olika definitioner av språkstörning följt av anpassningar. Redogörelserna utgår ifrån myndighetstexter och litteraturgenomgång.

3.1 Språkutveckling

För att kunna definiera pragmatiska svårigheter och språkstörning hos barn behövs förståelse för vad som är en typisk språkanvändning (Nettelbladt & Salameh, 2013). Alla barn, oavsett hur språkutvecklingen ger sig tillkänna, har en önskan om delaktighet och gemenskap. De vill kunna uttrycka sig och ta del av andras upplevelser och erfarenheter. Detta är den största drivkraften i barns språkutveckling (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016).

En typisk språk- och kommunikationsutveckling följer flera steg. Utvecklingen startar med barnets joller och samspel vilket sker i gemenskap och delaktighet med andra. Genom att peka på, krypa bort från eller fram till den vuxne kan barnet samspela innan den kan tala. Nästa steg i utvecklingen handlar om att upptäcka och utforska omvärlden. Barnet upptäcker och utforskar med hjälp av att använda lukt, känsel och smak. Begreppen förankras på ett erfarenhetsbaserat sätt vilket är gynnsamt för barnets fortsatta begreppsutveckling. Språket får en innebörd och ett innehåll och språkets semantik utvecklas. Steg tre i utvecklingen handlar om språkljuden, det vill säga fonemen och de grammatiska reglerna för hur fonemen kan kombineras till ord, satser och berättelser. När den språkliga grunden är lagd och de flesta

språkljuden är på plats samt antal ord per sats motsvarar barnets kronologiska ålder, är det dags för nästa steg. Det innebär att utveckla ett metaspråk eller för att använda ett annat begrepp, språklig medvetenhet. Det är flera olika språkliga aspekter som är beroende av barnets språkliga medvetenhet för att kunna utvecklas, till exempel morfologisk, semantisk, grammatisk och pragmatisk medvetenhet. Det handlar om att förstå sambandet mellan språkets form och dess kommunikativa och betydelsemässiga funktion. Barnet brukar också visa nyfikenhet och ifrågasätta språket, det kan till exempel fråga varför det heter jordgubbe när det inte är en gubbe. Det sista steget i utvecklingsmodellen är skriftspråsutvecklingen vilken är en fortsättning på den muntliga språkutvecklingen. Här finns en önskan om att språket ska bli permanent och kunna fungera som minnesstöd och skriftlig kommunikation (Bruce et al., 2016).

Hallin (2019) anser att det är av vikt att veta vad som menas med språk för att kunna förstå språkstörning. För att kunna förstå och uttrycka sig med skriftligt och muntligt språk samspelar tre delar: språkets form, språkets innehåll och språkets användning. Det som uttrycks med språket kallas språkets innehåll. Vidare hjälper språkets form, orden som används och de ljud och ändelser som orden består av att kommunicera innehållet. Språkets användning, den så kallade pragmatiska förmågan, innebär att kunna anpassa och välja olika ord i olika situationer samt anpassa språket till mottagaren. Språkinläringen i den tidiga språkutvecklingen sker *implicit*, omedvetet. Den implicita inläringen av form, innehåll och användning sker i samspel med andra och medan barnet hör talspråk. Senare i språkutvecklingen krävs det att vi lär oss delar av språket *explicit*, medvetet. En början till explicit språkinläring är när förskolebarnet pekar på en sak och vill höra vad det heter. I och med skolstarten ökar den explicita språkinläringen och även förmågan att reflektera över språket som system ökar. Hallin påstår att det finns flera teorier som anser att medfödda svårigheter inom den implicita inläringen är orsaken till språkstörning. Barn med språkstörning behöver höra exempelvis ord och grammatiska mönster betydligt fler gånger och med tätare frekvens för att implicit inläring ska ske. Detta innebär att barnen behöver explicit undervisning inom fler delar av språket.

3.2 Definitioner av begreppet språkstörning

De officiella definitionerna av språkstörning varierar och flera olika begrepp används av olika myndigheter och forskare. Några begrepp som är relevanta i vår studie redogörs för i 3.2.

Utbildningsdepartementet (SOU 2016:46) använder definitionerna *expressiv*, *impressiv*, *generell* och *grav språkstörning*. *Expressiv språkstörning* innebär svårigheter att använda språket för att göra sig förstådd och *impressiv språkstörning* innebär svårigheter att förstå språk. En *generell språkstörning* medför svårigheter både med det *impressiva* och *expressiva*. Elever med *grav språkstörning* ryms inom den större gruppen av elever som har diagnosen *generell språkstörning*. Dock menar SPSM (2019) att *generell språkstörning* per definition är *grav* och att begreppet *grav språkstörning* är ett juridiskt begrepp som reglerar vilka elever som ska få plats på den statliga specialskolan. *Grav språkstörning* är en funktionsnedsättning som har ärftliga komponenter (SOU 2016:46) och innebär följande:

Med grav språkstörning avses problem att både förstå språk och göra sig förstådd med språk. Problemen är av sådan omfattning att elevens skolarbete, sociala samspel och vardagsaktiviteter påverkas i hög grad. Funktionsnedsättningen kännetecknas av att elevens språkförmåga är påtagligt svagare än vad som förväntas för åldern och att den icke-verbala begåvningen ligger inom normalvariationen. Språkstörning utgör den primära problematiken, och kan inte bättre förklaras av andra funktionsnedsättningar. Tillståndet är inte av tillfällig natur. (SOU 2016:46, s. 201)

Inom logopedin finns det en avsaknad av samsyn, gällande diagnossättning och terminologi av språkstörning. Detta försvårar bland annat för rätt anpassningar, för elever med generell och grav språkstörning (SOU 2016: 46).

Avsaknaden av samsyn försvårar diskussioner, utredningar, behandlingar och anpassningar som är viktiga för elever med generell och grav språkstörning. En gemensam terminologi är också central vid journalföring och annan dokumentation. Logopeder, lärare, speciallärare, specialpedagoger och annan personal inom skola och vård behöver ha en gemensam bild av de diagnoser och definitioner som används för att kunna samarbeta kring eleverna. (SOU 2016:46, s. 210)

Hallin (2019) beskriver att det i logopedutlåtanden förekommer underdiagnoser till språkstörning. *Generell språkstörning* brukar ställas när ett barn både har svårigheter med språklig förståelse och uttrycksförmåga. Om barnets uttrycksförmåga är sämre än språkförståelsen ställs diagnosen *expressiv språkstörning*. Dock är det ovanligt att barn med expressiv språkstörning inte har några svårigheter inom språkförståelse. *Pragmatisk språkstörning* ställs om barnet har svårigheter i språkanvändningen eller socialt språk. *Fonologisk språkstörning* ställs när barnet har isolerade svårigheter med fonologin. Enligt Hallin räknas inte fonologisk språkstörning in under paraplybegreppet *DLD (Developmental Language Disorder)*, som är den engelska term för språkstörning som Hallin utgår ifrån, utan tillhör paraplybegreppet *SSD (Speech Sound Disorders)*. Hallin betonar dock att många barn med expressiv eller generell språkstörning också har svårt med fonologin.

Nettelbladt och Salameh (2007) använder sig av andra begrepp och indelningar. De beskriver att graden av språkstörning hos barn är mycket heterogen, det vill säga att det finns ett brett spektrum. De delar in språkstörning i fyra grader. *Lätt språkstörning* innebär uttalsproblem medan *måttlig språkstörning* innefattar större problem med fonologi men även grammatiska svårigheter. *Grav språkstörning* innebär inte bara omfattande problem med fonologi och grammatik utan även svårigheter med språkförståelse och ordförråd. *Mycket grav språkstörning* innefattar stora svårigheter att förstå språk samt begränsat tal. Nettelbladt och Salameh noterar även faktorn kring *vem* som sätter diagnosen och att det har betydelse för vilken diagnos som ställs. De menar att logopeder som sätter diagnoser kan uppmärksamma och prioritera olika problem, till exempel pragmatiska problem kontra fonologiska problem.

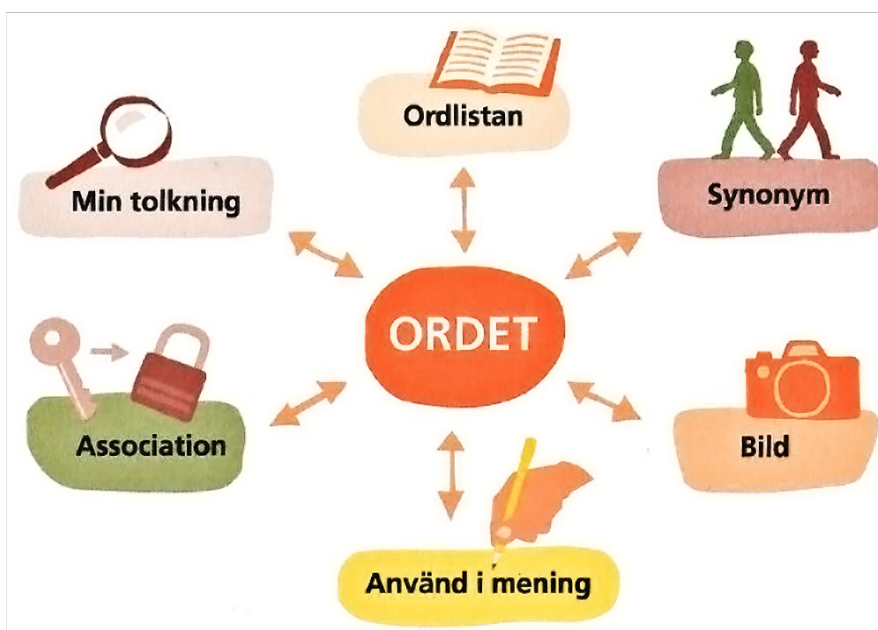
Inom psykologin används diagnostiska kriterier (American Psychiatric Association, 2013) för att fastställa olika språksvårigheter. Under rubriken *kommunikationsstörningar* förekommer flera underrubriker, bland annat *störd språkutveckling, fonologisk störning* samt *social*

(pragmatisk) kommunikationsstörning. Störd språkutveckling förklaras som varaktiga svårigheter i förståelse eller framställningsförmåga av språket och kännetecknas av begränsad ordkunskap och satsbyggnad samt bristande samtalsförmåga. Störd språkutveckling innebär också att symptomen visar sig tidigt i språkutvecklingen och att den språkliga förmågan är lägre än förväntat för åldern. *Fonologisk störning* beskrivs som “Varaktiga svårigheter att forma språkljud vilket inverkar negativt på talets begriplighet eller hindrar personens möjligheter att förmedla verbala budskap” (American Psychiatric Association, 2013, s. 19). Den fonologiska störningen påverkar ett eller flera områden negativt inom social delaktighet, studier eller arbete. *Social (pragmatisk) kommunikationsstörning* innebär “Varaktiga svårigheter med social tillämpning av verbal och icke-verbal kommunikation” (American Psychiatric Association, 2013, s. 20). Detta visar sig som otillräcklig förmåga att använda kommunikation för sociala syften i förhållande till det sociala sammanhanget, svårigheter med att anpassa kommunikationen, brister i att följa förväntade principer för samtal och berättande samt svårigheter att förstå uttalade budskap. Ovanstående brister leder till begränsningar i ett eller flera områden inom effektiv kommunikation, social delaktighet, arbete eller studier. I samtliga definierade kommunikationsstörningar visar sig symptomen tidigt i utvecklingen och svårigheterna kan inte sägas bero på något annat tillstånd.

3.3 Anpassningar i lärmiljön

Barn med språkstörning behöver något mer än den språkstimulans som barn vanligtvis får. En intervention skiljer sig från vanlig undervisning genom att den riktar sig till barn som behöver något utöver vanlig undervisning. Åtgärden behöver vara specifikt riktad till det individuella barnets språkliga nivå och personlighet. Språkliga interventioner kan ske genom direkt intervention av olika professionella med specifik yrkesutbildning inom språk, men även indirekt intervention genom handledning av logoped. I språkliga interventioner är vårdnadshavarnas medverkan väsentlig (Nettelbladt, Håkansson & Salameh, 2007). Detta poängterar även SPSM (2018b) som menar att det är ett stort stöd för barn med språkstörning om det finns ett bra samarbete mellan hemmet och skolan.

Enligt SPSM (2018b) behöver undervisningen anpassas på en mängd olika sätt för att möta barn med språkstörning. I den pedagogiska lärmiljön är behovet av anpassningar stort. Att skapa sammanhang och förförståelse är en faktor som är betydelsefull för att ny kunskap ska kunna bildas. Vid självständigt arbete behövs stöd och strukturer för att stärka de språkliga förmågorna. Det kan till exempel handla om att dela upp uppgifterna steg för steg, visualisera eller använda tidshjälpmedel. Att använda olika metoder och material är också av stor vikt då barn med språkstörning behöver fler kanaler än tal och skrift. Det kan exempelvis vara lämpligt att dramatisera, visa filmer, spela spel och använda konkret material. Det är också av vikt att anpassa undervisningen efter barnens förmåga att lyssna, då barn med språkstörning måste anstränga sig mer för att förstå det som sägs. Anpassningar kan då vara att använda ett enkelt språk med korta meningar, tecken som stöd, tydliga instruktioner, kroppsspråk och bildstöd. SPSM poängterar också betydelsen av att skapa förutsättningar för att utöka och kategorisera ordförrådet. En ordkarta kan hjälpa barnet att minnas ord och dess betydelse.



(SPSM, 2018b, s. 22, publicerad med tillstånd)

En annan betydelsefull anpassning är att stödja barnens berättande eftersom barn med språkstörning ofta har svårigheter med ordmobilisering och att berätta sammanhängande. Berättande kan övas genom att exempelvis återberätta sagor och använda sekvensbilder eller fotografier som hjälp. Frågor som exempelvis “Vem var där?”, “Hur slutade det?” eller “Finns den i vardagsrummet?” är ett sätt att hjälpa barnet att komma på rätt ord. Att träna och stötta minnet är en anpassning som är grundläggande då barn med språkstörning ofta har svårt med både arbetsminnet och långtidsminnet. Genom att exempelvis ge många tillfällen till repetition, att dela upp det barnet ska lära sig i mindre delar och ge stöd med hjälp av bilder, text eller konkret material kan barnet stöttas. Barn med språkstörning behöver oftast längre tid på sig att lösa uppgifter och kan få stöd av tids- och planeringshjälp. De behöver även ges förutsättningar för ett ömsesidigt samspel vid uppgifter i grupp vad gäller tidsaspekten (SPSM, 2018b).

Då det är vanligt med läs- och skrivsvårigheter bland barn med språkstörning är det angeläget att ge extra stöd under hela skoltiden och arbeta strukturerat med läs- och skrivinläringen. Daglig högläsning med boksamtal, arbete med ljud och bokstav samt gemensam läsning och skrivning av texter rekommenderas. Likaså att använda “talande tangentbord”, inläst text, teckenalfabetet samt läsning av vanliga småord är anpassningar som ger extra stöd. Barn med språkstörning är sällan hjälpta av enbart inlästa texter då de ofta har svårt att ta till sig hörd information, men det finns barn som kan ha hjälp av att både få se texten och få den uppläst. Det är även betydelsefullt att använda en strukturerad metod i läsförståelse, när väl barnen har lärt sig att läsa. Metoder som att ställa frågor, sammanfatta, gå igenom ord, turas om att läsa, modellera olika texttyper, skriva ofta samt använda digitala stavningsprogram är exempel på stöd som är betydelsefulla för barn med språkstörning (SPSM, 2018b).

SPSM (2018b) menar också att anpassningar behöver göras i den sociala lärmiljön för att stötta barnen i samspelet med andra då barn med språkstörning kan ha svårt att använda språket när de kommunicerar. Exempel på sådana anpassningar kan vara att läraren organiserar lekar med tydliga regler samt ger barnen förutsättningar att träna på att turas om att göra olika saker. Ytterligare exempel på anpassningar är att använda sociala berättelser som samtalsstöd, samtala om olika sätt att kommunicera (till exempel kroppsspråk och ögonkontakt) samt att träna eleverna på att generalisera (det vi gjorde då kan vi även göra nu). Att uppmuntra samarbete och ge beröm även för små saker kan likaså vara väsentliga anpassningar.

Den fysiska lärmiljön behöver också ses över då barn med språkstörning kan ha svårt att sortera bort ljud och synintryck. Den fysiska miljön påverkar inte bara barnet i klassrummet, utan även under raster och i matsituationer med flera. Exempel på anpassningar kan vara att se över placering, tillgång till hörselkåpor, tassar under stolar, ljuddämpande ytor och kontrollera att det inte finns så mycket uppsatt på väggarna (SPSM, 2018b).

4 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Inledningsvis i avsnittet kommer vi att redogöra för litteraturgenomgång och jämföra begreppen språkstörning, språklig sårbarhet och dyslexi. Sedan följer tidigare forskning kring språkstörning. Till skillnad mot tidigare avsnitt, där vi redogör för olika definitioner av språkstörning, kommer vi nu att gå in mer på djupet kring hur en språkstörning uttrycker sig och vad den får för konsekvenser. Därefter tar vi upp kritik och oenighet som finns inom forskning kring begrepp och diagnossättning.

4.1 Litteraturgenomgång

Begreppen språkstörning, språklig sårbarhet och dyslexi är vanligt förekommande i skolans praktik och det finns en betydande samförekomst dem emellan. Om en individ har dyslexi eller språkstörning finns en stor risk att hamna i språklig sårbarhet. Likaså kan en individ diagnostiseras med både dyslexi och språkstörning.

4.1.1 Språkstörning, språklig sårbarhet och dyslexi

En *språkstörning* innebär att barnets språkliga förmåga inte är i nivå med andra jämnåriga barns språkliga förmåga utifrån någon eller några av följande tre områden: form (fonologiska och grammatiska svårigheter), innehåll (semantiska svårigheter) och användning (pragmatiska svårigheter). En språkstörning ser olika ut hos olika individer och svårigheterna är varaktiga. De språkliga svårigheterna är medfödda men är inte statiska utan förändras över tid och med utveckling. ”Den viktigaste riskfaktorn för språkstörning är ärftlighet för språkliga svårigheter, läs- och skrivsvårigheter eller andra neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF)” (Hallin, 2019, s. 15). Ingen teori har dock lyckats förklara, helt och hållet, vad språkstörning beror på. Orsaken är troligtvis inte densamma hos alla med språkstörning och flera faktorer samverkar förmodligen med miljö. Barn med språkstörning riskerar även

svårigheter med de exekutiva funktionerna, vilka innebär att kunna fokusera, ta initiativ, planera och organisera samt kontrollera och samordna handlingar. Det är inte svårigheterna med de exekutiva funktionerna i sig som orsakar språkstörning men många barn med språkliga svårigheter har också svårt med de exekutiva funktionerna, vilket påverkar språk-, skriv- och läsförmågan. Svårigheterna förekommer också ofta tillsammans med motoriska och sociala samspelssvårigheter (Hallin, 2019).

Svårigheterna inom fonologi, grammatik och lexikal utveckling är centrala hos barn med språkstörning. Nettelbladt (2007) menar att fonologiska problem är det vanligaste problemet i förskoleåldern och att det ofta är det mest framträdande symtomet på språkstörning. Håkansson och Hansson (2007) beskriver att ord, fraser, satser och texter, i stigande grad, utgör de grammatiska problemen. Orddomänen vållar minst problem. Utelämnningar av böjning är ovanligt men ersättningar, till exempel "jag pekte", är vanligt. Frasdomänen klarar barnen också ganska bra, men kan uppvisa svårigheter med kongruens och genitiv- s. Däremot är satsdomänen och textdomänen problematiska. Svenskans ordföljd, både huvudsatser och bisatser, vållar stora problem. Likaså i textdomänen är försöken till att använda bisatser få, eller så utelämnas flera ord i bisatsen (Håkansson & Hansson, 2007). Nettelbladt (2007) skriver att vad gäller semantiska problem/lexikala svårigheter, är det vanligt att barn med språkstörning har svårt att lära sig ord, samt att förstå och använda ord. Brister i den lexikala förmågan kan ge konsekvenser inom andra områden, till exempel i form av lässvårigheter längre upp i skolåldern då ett begränsat ordförråd kan vålla problem vid avkodning av för barnet okända ord. Omvänt gäller också; ett barn som har svårt att lära sig läsa förlorar en väsentlig kanal för inläring av nya ord. Ordmobiliseringsproblem, det vill säga svårigheter att snabbt kunna mobilisera rätt ord vid rätt tillfälle, är ett symptom på lexikala problem. Det kan uttrycka sig som exempelvis långa pauser, upprepningar av ord eller fraser, alternativt stereotypa fraser (*å sen, du vet*).

Alla individer kan hamna i *språklig sårbarhet* men eftersom barn med språkstörning inte har samma språkliga kunskaper som jämnåriga har de en större risk att hamna i språklig sårbarhet. I begreppet språklig sårbarhet ses barnet, språket och pedagogiken i ett helhetsperspektiv. Skillnaden mellan begreppen språkstörning och språklig sårbarhet är att språkstörning är en diagnos som ställs av en logoped och som utgår från individen medan begreppet språklig sårbarhet belyser samverkan mellan barnet, språket och pedagogiken. Språklig sårbarhet infinner sig när den språkliga förmågan inte stämmer överens med de krav och förväntningar som finns från omgivningen. Den språkliga sårbarheten varierar beroende på i vilket sammanhang eller i vilken situation barnet är. Ett barn kan ha olika lätt för något beroende på dagsform, vem den samtalar med och i vilket sammanhang den befinner sig. Några faktorer som har betydelse för barn med språklig sårbarhet är miljö, förväntningar och den pedagogik som de möter. Barnets sårbarhet märks inte alltid i det talade vardagsspråket utan uppstår när främmande ord, långa meningar, abstrakta begrepp och komplex struktur används (Bruce et al., 2016).

Barn med dyslexi löper också risk att hamna i språklig sårbarhet då omgivningens förväntningar och krav kan överstiga individens förmåga. Det är inte enkelt att definiera dyslexi, men brister i avkodning och stavning samt svårigheter med ordigenkänning är några

kännetecken (Gustafson, 2009). Sekundära konsekvenser av diagnosen kan bli svårigheter med läsförståelse och ett begränsat ordförråd. Dyslexi har neurologiska orsaker och svårigheterna orsakas oftast av en störning i språkets fonologiska del (Gustafson, 2009). Även Carlström (2010) skriver att diagnosen orsakas av en dysfunktion i det fonologiska systemet och att anlaget för dyslexi är ärftligt. Dyslexi förekommer även ofta ihop med andra svårigheter eller funktionsvariationer. Samuelsson (2009) skriver att det finns en komorbiditet mellan dyslexi och ADHD. Båda diagnoserna finns hos 3-4% av populationen. Dyslektiker är överrepresenterade bland elever med specifika språksvårigheter.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera några grundläggande olikheter och likheter mellan begreppen språkstörning, språklig sårbarhet och dyslexi. Språkstörning och dyslexi är diagnoser som ställs utifrån en individs svårigheter inom olika delar av språkutvecklingen. Både inom språkstörning och dyslexi används begreppet störning men i begreppet språklig sårbarhet ses svårigheter i ett helhetsperspektiv kopplat till omgivningen. Det finns en stor risk att barn med språkstörning och dyslexi hamnar i språklig sårbarhet om omgivningens krav överstiger individens förmåga. En individ med språkstörning har de primära svårigheterna inom språklig förståelse och uttrycksförmåga, vilket i sin tur kan påverka läsning och skrivande negativt. En individ med dyslexi har svårigheter främst inom avkodning och stavning, vilket i sin tur kan påverka läsförståelse och ordförråd. Både språkstörning och dyslexi förekommer ofta tillsammans med andra diagnoser eller svårigheter och det är inte ovanligt att en individ kan ha både dyslexi och språkstörning.

4.2 Tidigare forskning

Under tidigare forskning redogörs först för grammatiska och lexikala svårigheter. Därefter följer betydelsen av morfologisk medvetenhet, brister i arbetsminnets kapacitet samt behov av kompetensutveckling för lärare.

4.2.1 Fördjupade studier kring diagnosen språkstörning

Enligt Leonard (1998) har 5-7 % av barnen i en population språkstörning. Norbury, Gooch, Wray, Baird, Charman, Simonoff och Pickles (2016) menar att cirka 6-7% av eleverna vid skolstart har en språkstörning som kommer att ha betydande inverkan på skolgången. Språkstörning kan förekomma tillsammans med andra funktionsvariationer så som autism, ADHD och dyslexi (Holmström, 2015).

Forskningen om grammatisk språkstörning har skiftat fokus under de senaste decennierna. Håkansson (2017) har samlat in och analyserat data från flera hundra barn i olika forskningsprojekt och kommit fram till att forskare först sökte efter en gemensam struktur som karakteriserade språkstörning i alla språk. Sedan kartlades hur språkstörning yttrar sig på olika språk. Därefter har forskarna antagit ett annat perspektiv på språkutveckling, genom processbarhetsteorin, där beskrivs hur grammatiska strukturer i språket växer fram i stadier. De grammatiska strukturerna handlar främst om tempus, kongruens, objektspronomen och ordföljd. Fokus inom forskningen ligger numera på hur olika språk lärs in genom ett utvecklingsperspektiv. Exempelvis delas det svenska språket in i fem olika stadier, från att

producera ord till att kunna processa huvudsatser och bisatser. Alla barn, oavsett språkstörning eller ej, använder samma strukturer, men de barn som har språkstörning har en lägre grad av korrekthet. De grammatiska strukturerna varierar mellan olika språk och det som är svårt på ett språk behöver inte vara det på ett annat. Hos svenska barn med språkstörning vållar ordföljden stora problem medan engelskspråkiga barn med språkstörning har större problem med tempusböjning. Denna metod, processbarhetsteorin, kan användas för att kartlägga språkutvecklingen hos alla barn, däribland flerspråkiga barn.

Holmström (2015) har genom sin studie kommit fram till att en- och flerspråkiga barn med språkstörning uppvisar likartade svårigheter. Cirka 90 barn i åldrarna 5-9 år deltog i studien och undersökningsgruppen bestod av barn med diagnosen språkstörning samt en kontrollgrupp av barn med typisk utveckling. Lexikala begränsningar på flera nivåer förekommer hos en- och flerspråkiga barn med språkstörning. De har färre antal ord i sitt ordförråd och kunskapen om orden är mindre detaljerad. Följden blir att de har svårigheter att hämta orden på ett effektivt sätt. Svårigheter med ordförståelse och ordinläring påvisas även i en studie av Gray (2003). I studien deltog 30 förskolebarn med språkstörning och 30 barn i samma ålder med normalt språk. Gray undersökte sambandet mellan förståelse och skapande av nya ord. Studien visar att barn som har en specifik språkstörning har svårare att ta till sig nya ord och behöver exponeras för dem vid dubbelt så många tillfällen som barn utan språkstörning innan de förstår dess innebörd. De behöver också få möjlighet att träna på att använda ordet dubbelt så många gånger innan de på egen hand använder ordet.

Lyster, Lervåg och Hulme (2016) belyser i sin studie vikten av att arbeta med morfologisk medvetenhet i språk- och läsutvecklingen. Lyster et al. studerade effekten av träning i morfologisk medvetenhet i förskolan (8 månader före skolstart) med läsförmågan i slutet av åk 1 och 6. En grupp barn fick undervisning i morfologisk medvetenhet, medan en annan grupp fick undervisning i fonologisk medvetenhet. En kontrollgrupp följde den ordinarie undervisningen. I åk 1 hade barn i den morfologiska undervisningsgruppen signifikant högre poäng än barn i kontrollgruppen på både ordläsning och textläsning, men inga skillnader hittades mellan experimentgrupperna. I åk 6 hade barn i den morfologiska undervisningsgruppen signifikant högre poäng jämfört med kontrollgruppen på läsförståelse, medan barnen i den fonologiska undervisningsgruppen inte skilde sig från kontrollgruppen. Resultaten tyder på att tidig utbildning i morfologisk medvetenhet kan ha långvariga effekter på barns läskunnighet. Det förefaller som att den morfologiska medvetenheten är särskilt betydande för barn med språkstörning, eftersom ovan presenterade studier har visat att dessa barn har svårt med ordinläring och att kunskapen om orden är mindre detaljerad.

Barn med språkstörning visar ofta svårigheter med arbetsminne och bibehållen uppmärksamhet. De svarar på uppgifter långsammare, i synnerhet när flera delmoment ingår, än barn med typisk utveckling (Holmström, 2015). Gathercole och Baddeley (1990) påstår att problem med det fonologiska arbetsminnet är en grundorsak till språkstörning. I deras studie jämfördes de fonologiska minneskunskaperna hos sex barn med språkstörning i åldern 7-8 år, med två kontrollgrupper. Barnen med språkstörning fick sämre resultat på tester där de upprepade enstaka nonsensord och ordlistor. Resultaten från ytterligare två experiment i

samma studie tyder på att den dåliga minnesprestandan hos barnen med språkstörning troligtvis inte beror på försämrad perceptuell bearbetning eller långsam artikuleringshastighet, utan snarare att ett underskott av fonologisk lagring i arbetsminnet kan underbygga barnens dåliga minnesprestanda och kan spela en central roll i deras språkutveckling. I en senare studie jämförde Gathercole och Pickering (2001) arbetsminneskapaciteten hos barn med särskilda behov med barn enligt en typisk utveckling, och kom fram till liknande resultat. Drygt 50 barn, i åldern 7-8 år, fick genomföra olika arbetsminnestest. Resultatet visade att barnen med särskilda behov uppvisade betydligt sämre resultat än de andra barnen. Dessa resultat påvisar att en försämrad arbetsminneskapacitet kan vara ett grundläggande kännetecken hos de elever som inte når skolans mål. Således verkar svagheter i minnesfunktionen skilja sig åt mellan barn med lässvårigheter och barn med typisk utveckling.

Även Hansson, Forsberg, Löfqvist, Mäki-Torkko och Sahlén (2004) har undersökt arbetsminnets roll vid ordinlärning hos barn med språkstörning. Forskarna jämförde cirka 90 barn, 9-12 år, från tre olika grupper. Den första gruppen bestod av barn med hörselnedsättning, den andra gruppen av barn med diagnosen språkstörning och den tredje gruppen bestod av barn med typisk språkutveckling. Barnen med hörselnedsättning presterade betydligt bättre än barnen som diagnostiserats med språkstörning i förskolan, när det gällde uppgifter som bedömer ordinlärning, komplext arbetsminne, meningsförståelse och läsnoggrannhet. Forskarna kom fram till att det finns ett nära samband mellan komplext arbetsminne och språkförmåga hos barn som diagnostiserats med språkstörning i förskoleåldern. Således verkar det komplexa arbetsminnet spela en stor roll i ordinlärning hos barn i den tidiga skolåldern.

Jackson, Leitao, Claessen och Boyes (2019) bekräftar resultaten av ovanstående studier då de menar att fonologiskt arbetsminne är ett grundläggande bristområde hos barn med språkstörning. Syftet med Jackson et al.'s studie var att undersöka faktorer som påverkar ordinlärning hos barn med språkstörning. 23 barn med språkstörning och 26 barn med typisk språkutveckling, i åldern 5 år, deltog i studien. Resultatet visar bland annat att barn med språkstörning har betydande svårigheter att på ett korrekt sätt upprepa nonord jämfört med de barn som har en typisk utveckling. En försämrad arbetsminneskapacitet påverkar avsevärt barnens förmåga att etablera fonologiska representationer för att lära sig nya ord.

Barn med uttals- och kommunikationssvårigheter möter utmaningar i sitt lärande samtidigt som föräldrar och lärare känner stora utmaningar i hur de ska bemöta dessa barn. Genom sin intervjustudie av 34 deltagare (sex barn med uttals- och kommunikationssvårigheter i åldern 5-9 år och deras familjemedlemmar, vänner och lärare) kom Daniel och McLeod (2017) fram till att det finns ett behov hos lärare av att utveckla medvetenhet och kunskap om barn med uttals- och kommunikationssvårigheter samt vilka strategier som bäst möter dessa barn. Daniel och McLeod förespråkar ett tvärvetenskapligt tillvägagångssätt som ser uttals- och kommunikationssvårigheter som både ett hälso- och utbildningsansvar. Vidare menar de att barn med dessa svårigheter löper större risk för lässvårigheter och lägre utbildningsresultat. Det finns indikationer på att lärare, över hela världen, inte är tillräckligt förberedda för att

arbeta med barn som har tal-, språk- och kommunikationssvårigheter och att det är angeläget med utbildning för att kunna möta dessa elever.

Sammanfattningsvis beskriver forskningen att barn med språkstörning har svårigheter med grammatik och lexikal utveckling samt begränsningar i arbetsminnet. Forskningen pekar även på vikten av morfologisk medvetenhet. Behovet av kompetensutveckling hos lärare som ska möta barn med kommunikationssvårigheter framkommer också. Vårt kunskapsbidrag genom denna studie är att belysa lärares uppfattning kring diagnosen språkstörning och hur deras undervisning anpassas eller skulle kunna anpassas till elever med språkstörning.

4.2.2 Kritik och oenighet kring definitioner och diagnosättning

Som påvisats i bakgrundsavsnittet finns det flera definitioner av språkstörning. Utifrån denna problematik blir det då även svårt för lärare att definiera begreppet språkstörning och att kunna ha en samsyn kring vad diagnosen innebär. Bishop (1997) anser att det generellt är ett faktum, att ju mindre vi förstår ett tillstånd desto mer varierad och inkonsekvent blir terminologin som vi refererar till.

Bishop (2017) beskriver i sin artikel ett projekt som startades 2015 vid namn CATALISE (Criteria and Terminology Applied to Language Impairments: Synthesising the Evidence). Projektgruppen hade till uppgift att uppnå enighet kring terminologi och kriterier för oförklarliga språkproblem hos barn. Gruppen bestod av 57 internationella experter. En överenskommelse ansågs nödvändig, eftersom bristen på samsyn har fått negativa konsekvenser både för forskningen och drabbade barn och deras familjer. De enades kring att termen SLI (specific language impairment) skulle ersättas av termen DLD. Enighet uppnåddes också kring att språksvårigheter hos barn kan komma till uttryck på varierande sätt och att det inte alltid är lätt att upptäcka subtila språksvårigheter. Att formulera specifika kriterier är svårt då språk är en komplex färdighet, som snabbt förändras med åldern. Flera av experterna menade att barns språksvårigheter inte tas på allvar eller uppmärksammas på samma sätt som dyslexi eller autism, beroende på att det finns för många olika begrepp som används på olika sätt.

Vidare reflekterar Bishop (2017) kring svårigheterna som uppstod när experterna försökte nå enighet. En debattfråga i panelen var användningen av etiketter, i synnerhet termen "störning", som sågs ha både för- och nackdelar. Risken för att etiketter ska stigmatisera eller skapa låga förväntningar är ett särskilt problem. Å andra sidan kan etiketter säkerställa att språkproblem inte bagatelliseras och de också kan hjälpa till att undvika stigma genom att ge en förklaring till beteenden som annars skulle kunna mötas med missnöje. Vid användning av etiketter belyser Bishop vikten av att vara medveten om diagnosers begränsningar och förståelse för att etiketter är socialt konstruerade. Debatten handlade också om frågor kring hur svårigheterna bäst identifieras. Även om panelen enades om att det ska vara fokus på fall med betydande svårigheter, kom experterna fram till att kunskapen kring de olika faktorerna kopplade till språkproblem är ofullständiga. Vidare fanns en motsättning mellan användning av standardiserade test, som möjliggör en relativt objektiv och tillförlitlig bedömning av

språket, och mer kvalitativa observationer, som kan fånga funktionella aspekter av kommunikation. Debatten tog också upp frågan om förhållandet mellan DLD och andra tillstånd. Vissa föredrog att göra en åtskillnad mellan DLD och språksvårigheter förknippade med andra tillstånd, medan andra betraktade särskiljning som onödigt. Slutsatsen drogs att det är felaktigt att anta att samtidigt förekommande tillstånd orsakar språkstörning. Traditionellt har den icke-verbala begåvningen ansetts ligga inom normalvariationen för barn med DLD och detta har varit ett kriterium för en diagnos. Dock menade expertpanelen att det inte finns bevis för att detta kriteriet är giltigt.

Thomas och Loxely (2007) för en diskussion om olika synsätt kring funktionsvariationer och specialundervisning, vilket vi menar går att applicera även på diskussioner kring diagnosen språkstörning. Thomas och Loxely är kritiska till exkludering och särskiljande av elever med funktionsvariation och betonar betydelsen av inkludering. De anser att forskning inom specialpedagogik ofta söker förklaringar till barns inlärningssvårigheter i hypotetiska kognitiva processer, särskilt när det gäller lässvårigheter, och att ogrundade slutsatser dras om orsak och verkan. Detta synsätt ger effekten av att separera och överdriva skillnader mellan barn. Dessutom anser de att skillnad och identitet konstrueras i och genom sociala relationer. Huruvida skillnad ses som positivt eller negativt beror på tankesättet hos den person eller grupp människor som observerar denna skillnad. Olika tänkare som Lyotard, Foucault och Bourdieu har visat att orden och de tankesystem vi använder formar tolkningen av skillnaden och att instrument för utredning inte bara avslöjar skillnadens art och omfattning, utan också bygger skillnaden.

Sammanfattningsvis kan vi notera att det är problematiskt att definiera språkstörning och formulera kriterier. Det finns också kritiska röster inom forskningen till att sätta etiketter genom olika diagnoser och på så vis särskilja barn.

5 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt beskrivs den fenomenologiska ansatsen samt det specialpedagogiska och socialkonstruktivistiska perspektivet, som vi utgår ifrån i vår studie.

5.1 Fenomenologisk ansats

Livsvärlden är en grundläggande idé i fenomenologin, vilket Bredmar och Dalberg (2019) beskriver. Varje människa upplever världen på sitt eget sätt, det vill säga varje människas livsvärld är unik. Samtidigt är grunden gemensam för alla. Livsvärldsteorin utgår från mellanrummets filosofi och erfarenhetens filosofi. Världens innebörder och mening skapas mellan oss och världen, i det existentiella mellanrummet. Bredmar och Dahlberg knyter an till Husserl, en av fenomenologins grundare, som hävdar att relationen mellan människan och världen är dubbelriktad, det vill säga att det handlar om hur vi erfar världen och hur världen visar sig för oss. Det är i mellanrummet menar vi, som lärarnas uppfattning om språkstörning skapas. Varje lärare har med sig sina erfarenheter och möten av språkstörning som bidrar till unika enskilda livsvärldar. Exempelvis har en del undervisat elever med språkstörning och

andra inte. Några har fått fortbildning och samverkat med andra lärare kring språkstörning medan andra inte har fått erfara kompetensutveckling eller ett utbyte kring språkstörning.

Berndtsson (2019) beskriver hur livsvärldsteorin kan ge förståelse och mening av specialpedagogiska problem och frågor. Hon framhåller att det inom teorin inte finns något avstånd mellan teoretiska antaganden och människors liv. "Ibland kan människor i vardagssammanhang och i intervjuer fälla yttranden med samma djup och innebörd som texter som försöker beskriva och teoretisera levda erfarenheter" (Berndtsson, 2019, s. 63). Genom att studera människors livsvärld ges en möjlighet att se relationen mellan liv och värld och sambandet dem emellan. Livsvärlden är en värld som vi människor är aktiva medskapare till och som ständigt förändras. Redskapen är centrala i livsvärldsperspektivet och medverkar till att nya världar skapas. Den egna livsvärlden kan till exempel utvidgas för en elev genom att en dator med talsyntes möjliggör kommunikation.

Intersubjektivitet är ett annat centralt begrepp inom livsvärlden, vilket innebär att våra respektive livsvärldar glider in i varandra. Detta kan kopplas till specialpedagogiken där förhållningssätt och möten delas i lärares livsvärldar (Berndtsson, 2019). Lärarnas resonemang kring språkstörning och hur de uppfattar fenomenet får olika konsekvenser i deras bemötande av elever och i utformandet av lärmiljön, anser vi. Olika erfarenheter och skilda livsvärldar påverkar undervisningen på varierande sätt. När de olika livsvärldarna får mötas, genom exempelvis kollegialt lärande, kan nya världar skapas och den egna livsvärlden förändras. Inom specialpedagogiken är detta centralt för att ny kunskap ska bildas och förutsättningarna för att möta elever med språkstörning utvecklas och förbättras.

5.2 Specialpedagogiskt och socialkonstruktivistiskt perspektiv

Det specialpedagogiska perspektivet som vi har använt oss av i analysen av resultatet innehåller det kategoriska perspektivet, det relationella perspektivet och dilemmaperspektivet. De kategoriska och relationella perspektiven handlar om olika synsätt på svårigheter och hur svårigheter bemöts och hanteras. Dilemmaperspektivet uppstår när de relationella och kategoriska perspektiven möts och det uppstår ett dilemma kring olika ställningstaganden. Vidare kan det specialpedagogiska perspektivet kopplas till det socialkonstruktivistiska perspektivet.

Det kategoriska perspektivet innebär att eleven ses som bärare av sina svårigheter (Sandström, 2014; Ahlberg, 2013). I det kategoriska perspektivet förklaras svårigheter med till exempel svåra hemförhållanden eller låg begåvning. Svårigheter har traditionellt sett bestämts och benämnts utifrån diagnoser. Diagnoserna är satta utifrån individens avvikelse, utifrån vad som är normalt ur en psykologisk och medicinsk modell (Emanuelsson, Persson & Rosenkvist, 2001). Ur det kategoriska perspektivet ser specialpedagogiken elevens skolproblem som en individuell avvikelse, "eleven blir en elev *med* svårigheter" (Ahlberg, 2013, s. 53). Nilholm (2007) använder en annan benämning, det kompensatoriska perspektivet, och menar att specialpedagogikens uppgift främst blir att kompensera brister hos individen. Han beskriver att forskning inom det kompensatoriska perspektivet följer tre

grundläggande steg. Det första steget handlar om identifiering av problemgrupper, följt av det andra steget som söker efter psykologiska och neurologiska förklaringar samt det tredje steget som skapar metoder för att kompensera för problemet. Tänkandet kring dessa tre steg samspelar inom det kompensatoriska perspektivet.

Det relationella perspektivet beskriver elevens svårigheter utifrån lärmiljön (Sandström, 2014; Ahlberg, 2013). Förenklat kan det relationella perspektivet beskrivas som "elever *i* svårigheter snarare än elever *med* svårigheter" (Emanuelsson et al., 2001, s. 23). Perspektivet innebär att svårigheter studeras med fokus på interaktion och relation, det vill säga att försöka hitta svar på problem i mötet mellan eleven och miljön runtomkring (Ahlberg, 2013). Samspelet och förhållandet eller interaktionen mellan olika aktörer har betydelse för det relationella perspektivet. Det är inte den enskilda individens beteende som står för förståelsen för en handling utan det är väsentligt att titta på individens förutsättningar i olika situationer. Hur omgivningen förändras påverkar möjligheten för hur individen kan uppfylla krav. Ett specialpedagogiskt arbete inom det relationella perspektivet tar tid. Det handlar om lösningar som innebär att hela utbildningsmiljön behöver ses över. Det handlar också om utmaningar som kräver kunskap om den komplexa utbildningsmiljön (Emanuelsson et al., 2001). Nilholm (2007) benämner perspektivet som det kritiska perspektivet och förklarar att grunderna för specialpedagogik ifrågasätts inom detta perspektiv då elever pekats ut. Specialpedagogiken ses som uppkommet ur olika sociala processer som exempelvis skolans misslyckande. Om sociala förändringar sker så kan specialpedagogiken upphöra.

Dilemma är en fråga om olika val och målkonflikter anser Clark, Dyson och Millward (1998). Några andra forskare skriver att dilemman är styrande i våra dagliga tankar, i de dialoger vi för samt för det sociala livet (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton och Radley, 1988). Nilholm (2007) kallar detta för ett dilemmaperspektiv eftersom utbildningssystemet står inför olika dilemman. Dilemmaperspektivet utgår från motsättningen mellan skolans uppdrag och åtgärder samt är en motsättning som påkallar olika ställningstaganden. Dilemman är alltid situerade, det vill säga att de formas under konkreta förhållanden. Clark et al. (1998) framhåller att dilemmaperspektivet innebär att det inte finns några enkla lösningar för att hantera elevers olikheter och pedagogiska problem. Det är ett dilemma att liknande kunskaper ska ges till alla elever samtidigt som utbildningen ska ta hänsyn till, och anpassa sig till elevernas olikheter.

Vi anser att det specialpedagogiska perspektivet kan kopplas till sociala konstruktioner då specialpedagogikens förhållningssätt till olika svårigheter och funktionsvariationer till stor del grundar sig på samhällets värderingar. Sociala konstruktioner bildas i samhället och har sin grund i traditioner samt vilka idéer som finns om hur samhället ska styras och organiseras (Börjesson & Palmblad, 2003). Genom det socialkonstruktivistiska synsättet, definieras funktionsvariationer av den betydelse som fästs på olika typer av fysiska och psykiska avvikelser (Söder, 1989). Forskare i pedagogik, specialpedagogik och sociologi menar att funktionsvariationer hos barn kan ses som en social konstruktion (Nettelbladt & Salameh, 2013). Avvikelse ligger i betraktarens ögon. Funktionsvariationer konstrueras genom tolkningar som sker av avvikande beteende genom sociala värderingar och övertygelser. Den

omgivande miljön ses som skapare av funktionsvariationer (Söder, 1989). Olika professionella företrädare samhället i sin verksamhet genom att identifiera barn med funktionsvariation. Samhälleliga värderingar är konstruerade i olika samhälleliga sammanhang, till exempel hur människors problem och värderingar talas om i offentliga sammanhang och i massmedia. Det förs en diskussion inom socialkonstruktivismen angående vem som har tolkningsföreträde att avgöra vad som är avvikande respektive normalt (Nettelbladt & Salameh, 2013). I både nutida och dåtida samhällen och på olika nivåer av utveckling finns kunskap, tekniker och redskap som de lärande anses behärska. Det innebär att kunskapen som lärare för vidare till lärande är socialt bestämd, vilket gäller för varje samhälle. Kunskapen är på så vis socialt konstruerad (Phillips & Soltis, 2014). En social konstruktion innebär att skolan ses som den som skapar problem utifrån till exempel miljö och organisation. Då en elev uppvisar problematiskt beteende i skolan är det angeläget att inte bara titta på elevens beteende utan även titta på de olika system och arbetssätt som skolan erbjuder eleven (Nilholm, 2005).

6 Metod

I detta avsnitt presenteras först den metod som har valts för studien. Därefter följer genomgång av urval, deltagarna i studien, genomförande samt bearbetning och analys. Sedan kommer en redogörelse kring reliabilitet, validitet och generaliserbarhet och slutligen beskrivs de etiska aspekterna som vi har tagit hänsyn till.

6.1 Kvalitativ forskningsintervju

Mot bakgrund av syftet och frågeställningarna valde vi att använda oss av en kvalitativ forskningsintervju med semistrukturerade intervjufrågor. I en semistrukturerad intervju följer intervjuaren en frågeguide men har även möjlighet att ändra ordningsföljden samt ställa uppföljningsfrågor (Bryman, 2011). Kvale och Brinkmann (2014) anser att den kvalitativa intervjun utgår från att förstå hur informanten upplever sin vardag och att intervjun kan liknas vid ett samtal. Enligt Stukát (2011) ger en intervju som metod förutsättningar att få ett fylligare svar.

I konstruktionen av intervjufrågorna och för att förstå resultatet av vår studie har vi använt oss av den fenomenologiska ansatsen, det vill säga att studera innebörden av fenomen och hur fenomen uppfattas av människor. "Det handlar om att identifiera uppfattningar och att beskriva variationer av uppfattningar. Man väljer att beskriva hur något framstår eller ter sig för människor" (Stukát, 2011, s. 37-38). Vi söker, genom fenomenologin, svar på hur språkstörning framställs ur lärarnas perspektiv och vi vill synliggöra hur språkstörning kommer till uttryck i deras resonemang och anpassningar av undervisningen. Även Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att fenomenologin handlar om att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv. De menar att fenomenologin har bidragit till att tydliggöra förståelseformen i en kvalitativ forskningsintervju. Ur ett fenomenologiskt perspektiv försöker en sådan intervju ta reda på hur en intervjuperson beskriver sin "levda värld utifrån en tolkning av innebörden hos de beskrivna fenomenen" (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 45).

Det finns en mängd definitioner och klassificeringar av språkstörning men vi vill genom vår studie ta reda på hur lärarna beskriver och uppfattar fenomenet utifrån sin livsvärld. Vi har intervjuat tio lärare och spelat in intervjuerna. Under intervjuerna följde vi en frågeguide samt ställde kompletterande frågor.

6.2 Urval

Vi har i studien valt att utgå från ett bekvämlighetsurval, vilket enligt Bryman (2011) innebär att de personer som finns tillgängliga i närområdet används som underlag. I vår studie innebär det att lärare som undervisar elever i årskurs 1-3, på tre olika skolor i våra närområden, har varit delaktiga i intervjuerna. Syftet med studien presenterades först och därefter fick lärarna ta ställning till om de ville delta eller inte. Urvalet byggde alltså på frivilligt deltagande och det var precis tio respondenter som anmälde sitt intresse att delta i studien. Genom att använda ett bekvämlighetsurval samt skicka ut enkäter blir svarsfrekvensen hög menar Bryman. Svarsfrekvensen för de missivbrev som lämnades ut var också hög. En anledning till det skulle kunna vara att författarna till studien har en relation till respondenterna. Det tydliga missivbrevet som skickades ut i förväg där forskningens syfte klargjordes samt information om intervjuens begränsade tidsåtgång på 30 minuter kan ha bidragit lika väl. Den här typen av urval var också bäst lämpad för vår begränsade studietid.

6.3 Deltagarna i studien

De som har intervjuats i studien är lärare som har varit verksamma mellan tre och 35 år. De flesta har behörighet att undervisa i årskurs 1-7 medan några har lågstadieläroutbildning. Sammantaget har de utbildning i ämnena svenska, svenska som andraspråk (SvA), matematik, naturorienterade ämnen (NO), samhällsorienterade ämnen (SO) samt engelska. En av respondenterna har också en specialpedagogutbildning.

Vad gäller kompetensutveckling har hälften av respondenterna inte fått någon fortbildning alls om språkstörning. Hälften har deltagit i en föreläsning om språkstörning alternativt i en tvådagarskurs via SPSM. I en av lärarnas utbildning har språkstörning ingått som en del. Lärarna samverkar oftast med de närmaste kollegorna på skolan samt med speciallärare eller specialpedagog vid behov, men då gäller det inte specifikt elever kring språkstörning. Det förekommer ingen samverkan med andra skolor kring elever med språkstörning. I några intervjuer framkom det att det förekommer arbete om språkutvecklande arbetssätt på den egna skolan, men då handlar det inte specifikt om språkstörning utan är mer kopplat till elever med svenska som andraspråk.

6.4 Genomförande

Som ett första led i genomförandet fick rektorerna på de berörda skolorna ta del av vår undersökningsplan för att kunna ta ställning till om vi skulle få utföra våra intervjuer med lärare från deras skolor. Ett godkännande innebar också att lärarna skulle få delta i intervjuerna under sin arbetstid. Efter rektorernas godkännande författades ett missivbrev (Bilaga 1) där en samtyckesblankett (Bilaga 2) ingick. Tio lärare anmälde frivilligt sitt

intresse att delta och vi kontaktade var och en för att boka in tid för intervju. Under intervjuerna använde vi oss av en frågeguide (Bilaga 3). Intervjuerna utfördes i lokaler på de intervjuades arbetsplatser. För att skapa förutsättningar att utföra intervjuer utan yttre distraktioner utfördes intervjuerna i bokade rum. Innan intervjun påbörjades gjordes ett förtydligande om att intervjun skulle spelas in och även en påminnelse om de etiska kraven. Eftersom intervjuerna spelades in kunde vi lyssna koncentrerat. Under intervjun ställdes frågor utifrån frågeguiden och för att få fördjupade svar ställdes ibland även följdfrågor. Under analysarbetet upptäckte vi att ytterligare frågor behövde ställas till några respondenter, vilket gjordes via mail. När vi hade utfört intervjuerna tog arbetet med att transkribera vid.

6.5 Bearbetning och analys

Under transkriberingen lyssnade vi på det inspelade materialet, med korta sekvenser i taget, och skrev samtidigt ner det som sades. Vissa sekvenser lyssnade vi på flera gånger för att säkerställa att vi hade uppfattat respondenternas utsagor ordagrant. Nästa steg var att analysera det transkriberade materialet. Enligt Stukát (2011) ska upprepade läsningar ske för att kunna sätta sig in i materialet. Först läste vi igenom alla transkriberingarna för att få en helhet och för att söka efter olika teman. Genom att färgkoda den transkriberade texten synliggjorde vi olika teman. Eftersom intervjufrågorna var tydligt formulerade för att kunna besvara våra forskningsfrågor blev olika teman väl synliga. Bryman (2018) beskriver just detta tillvägagångssätt, att vid en innehållsanalys hitta gemensamma teman eller ämnesområden och sträva efter att hitta kategorier som är betydelsefulla i studien. En innehållsanalys skapar ett tydligt resultat (Kvale & Brinkmann, 2014). Därefter sökte vi efter huvudinnebörden i texten. Kvale och Brinkmann beskriver det som att utsagorna dras samman till kortare formuleringar, så kallad meningskoncentrering. Meningskoncentrering har utvecklats ur den fenomenologiska filosofins grund. I nästa steg kategoriserade vi intervju svaren och sökte efter olikheter och likheter samt tydliggjorde de olika kategorier som framkom. I det avslutande steget i analysarbetet formulerades intervjuernas centrala innehåll i form av en utsaga.

6.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Vad gäller studiens reliabilitet/tillförlitlighet anser vi att den är hög. Vi vill komma åt hur några lärare resonerar kring språkstörning och då är intervju en bra metod där respondenternas uppfattningar synliggörs. Stukát (2011) ger exempel på reliabilitetsbrister som kan finnas i en undersökning: feltolkning av frågor och/eller svar, yttre störningar under intervjun, dagsform hos informanten och så vidare. Dessa faktorer var svåra för oss att påverka men vi var noggranna med att respondenterna förstod våra frågor och att vi ställde klagörande frågor för att undvika feltolkningar. Det fanns en risk i att inte båda deltog under intervjuerna, då resultatet kan påverkas av vilka uppföljningsfrågor som ställs. Därför var vi noga med att i förväg tillsammans fundera över olika situationer som skulle kunna uppstå samt vilka olika följdfrågor som skulle kunna bli lämpliga att ställa. Alla intervjuer utfördes i bokade rum där intervjuaren och respondenten var själva, vilket bidrog till att yttre störningar minimerades.

Vad gäller studiens validitet/trovärdighet upplever vi att respondenterna har svarat sanningsenligt och uppriktigt kring frågorna. De har varit öppna och delgivit oss både sina kunskaper och uppfattningar men även synliggjort sina utvecklingsområden. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) handlar validitet också om vilka frågor och tolkningar som görs av resultatet. "Hantverksskickligheten i att *kontrollera, ifrågasätta och teoretisera kring* intervjuresultaten leder i det ideala fallet till transparenta [*sic*] forskningsprocedurer och övertygande evidens" (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 302). Vi anser att studiens validitet är hög eftersom vi båda har varit lika delaktiga i analysarbetet. Det vill säga båda har läst transkriberingarna av intervjuerna samt gemensamt hittat teman som har kategoriserats i resultatet. Vad det gäller generaliserbarheten anser Stukat (2011) att den kan begränsas av att undersökningsgruppen är liten, vilket överensstämmer med vår studie. Möjligtvis kan vårt resultat vara användbart som utgångspunkt i större studier.

6.7 Etik

I studien har vi utgått från etiska principer genom att använda individskyddskravet, vilket innebär att vi har tagit hänsyn till informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Stukat, 2011; Vetenskapsrådet, 2002).

Innebörden av de olika etiska kraven samt hur de har använts i studien är enligt följande. *Informationskravet* innebär att de berörda personerna i studien genom ett missivbrev har informerats om syftet och hur resultatet kommer att presenteras och användas. De fyllde även i en samtyckesblankett eller mailade sitt samtycke till att delta. Respondenterna informerades om att det var frivilligt att vara med samt att medverkan kunde avbrytas när som helst. *Samtyckeskravet* beskriver respondenternas rätt att själva bestämma om de vill medverka eller inte samt under vilka villkor och hur länge de vill vara med. I vår studie gavs de möjlighet att när som helst avbryta sin medverkan. *Konfidentialitetskravet* handlar om att respondenterna har informerats om att alla insamlade uppgifter behandlas konfidentiellt. Uppgiftslämnarna har getts tillfälle att läsa delar av studien innan den publicerades samt har blivit tillfrågade om de vill veta var resultatet kommer publiceras och även om de vill ha en rapport eller en sammanfattning av studien. *Nyttjandekravet* innebär att informationen som har samlats in inte får användas kommersiellt utan endast för forskningsändamål (Stukat, 2011).

7 Resultat

I följande avsnitt redovisas definitioner av begreppet språkstörning, anpassningar till elever med språkstörning, olikheter och likheter kring begreppet språkstörning samt olikheter och likheter i anpassning av lärmiljön.

7.1 Definitioner av begreppet språkstörning

De flesta respondenter har en definition eller en uppfattning om vad språkstörning är, om än i varierande grad. Dock framkom det i en intervju att en lärare inte kan skilja språkstörning från andra språkliga svårigheter. Vi har valt att dela upp 7.1 i följande kategorier: expressiva och

impresiva svårigheter, pragmatiska svårigheter, språkstörning i relation till andra diagnoser eller tillstånd samt definitionernas grunder.

7.1.1 Expressiva och impresiva svårigheter

I flera av intervjuerna uttryckte respondenterna en definition av språkstörning utifrån expressiva och impresiva svårigheter, men de förklarade svårigheterna på varierande sätt och mer eller mindre utförligt. Språkstörning beskrevs bland annat som svårigheter att "ta in och förstå talat språk eller text" alternativt att svårigheterna finns i den muntliga och skriftliga uttrycksförmågan. En respondent definierade språkstörning med svårigheter i att förstå och uttrycka sig och att en elev kan ha svårt med en eller båda delarna. Språkstörning definierades också med svårigheter i grammatik, ordförråd, ordförståelse samt att uttala ljuden/fonemen. En lärare definierade språkstörning som svårigheter att göra sig förstådd verbalt, men uttryckte också att språkstörning innebär fler svårigheter men kunde inte redogöra för vad.

Ett par lärare berättade om svårigheter i hur ord och begrepp sorteras och att det är svårt för barn med språkstörning att ta till sig kunskap i olika ämnen. En av dem uttryckte:

På ett bibliotek sorteras böckerna utifrån kategori i olika hyllor. Lite så tänker jag hjärnan också fungerar. Nya ord sorteras in i kategorier i hjärnan t.ex. en kategori för köksord (kniv, gaffel, sked o.s.v.), en för trädgård. När vi lär oss nya ord som har med t.ex. kök att göra sorteras de automatiskt in i rätt kategori. Om jag letar efter ett ord vet hjärnan automatiskt i vilken kategori den ska söka och hittar ordet ganska snabbt och lätt. För vissa som har språkstörning (inte alla så klart beroende på typ av språkstörning) så sorteras inte orden automatiskt i kategorier. Orden hamnar huller om buller i hjärnan och det blir svårt att skapa ordning i kaoset. Det blir både svårt att sätta in nya ord i ett sammanhang och förstå dem och svårt att hitta ord när de ska användas. Elever med denna typ av språkstörning kan behöva hjälpa att skapa kategorier i hjärnan för att kunna sortera alla nya ord och skapa ordning i kaoset.

Lärarna belyste således vikten av att barn med språkstörning får träning i att kategorisera ord och därmed skapa sammanhang och förutsättningar för snabbare ordmobilisering.

7.1.2 Pragmatiska svårigheter

Att språkstörning även kan definieras som pragmatiska svårigheter togs upp i två intervjuer där en av lärarna sa att det behöver finnas svårigheter i språkets alla nivåer för att en språkstörningsdiagnos ska kunna sättas. Hen beskrev hur språket "hanteras" och berättade följande:

Jag tänker på själva språkanvändningen i praktiska och sociala situationer. Det kan vara svårigheter i kommunikation vad gäller de sociala strukturerna, turtagning, ögonkontakt och timing. Liksom svårighet att förstå och använda sig av språkliga nyanser i språket. Vad som passar i vilket tillfälle, liksom förmåga att läsa mellan raderna.

De pragmatiska svårigheterna beskrevs som svårigheter att delta i samtal samt att förstå regler och det sociala samspelet.

7.1.3 Språkstörning i relation till andra diagnoser eller tillstånd

Några respondenter använde sig av olika begrepp, kategoriseringar och diagnoser som kan relateras till språkstörning. En lärare berättade att “det är ju inte så enkelt att det bara är en sak eller två saker utan kan ju hänga ihop med flera svårigheter alltifrån autismspektrat och ADHD”. Läraren beskrev således att flera diagnoser ofta samförekommer hos en elev som har blivit diagnostiserad med språkstörning. Dock förekom det skilda uppfattningar kring begreppen och hur de relaterar till varandra. En lärare beskrev begreppen mild och grav/generell språkstörning i den meningen att en mild språkstörning är svårigheter inom ett område, exempelvis om en elev stammar eller har dyslexi. Grav/generell språkstörning förklarade hen med att eleven har svårigheter inom “allt som har med språket att göra, förståelsen, både input och output”. Läraren uttryckte således att grav/generell språkstörning innebär svårigheter med både förståelse och uttrycksförmåga. En tredje lärare reflekterade kring orsakerna till varför hans elever fick språkstörningsdiagnos och uttryckte att det kan finnas olika anledningar: i ett fall var det en autismdiagnos som påverkade diagnosen och i ett annat fall upprepade öroninflammationer som låg till grund för diagnosen, därför att eleven som litet barn inte kunde uppfatta ljuden korrekt.

7.1.4 Definitionernas grunder

Lärarna baserade sin definition i huvudsak på att de har fått handledning av specialpedagog/centrala elevhälsan (5st) eller information från logoped (3st). De grundade också sin definition från kompetensutveckling som de har fått genom föreläsning (2st) eller kurs via SPSM (2st). En lärare har fått kunskap om språkstörning via sin lärarutbildning. Några respondenter berättade att de själva har läst och sökt kunskap om språkstörning (3st). Deras egen erfarenhet av att jobba med elever med språkstörning nämndes också som en faktor i definitionerna.

7.2 Anpassningar till elever med språkstörning

Lärarna beskrev hur deras undervisning anpassas eller skulle kunna anpassas till elever med språkstörning utifrån en pedagogisk, social och fysisk lärmiljö. Nedan redogörs för de olika lärmiljöerna utifrån de kategoriseringar vi har funnit.

7.2.1 Pedagogisk lärmiljö

Enligt intervjuerna sker de flesta anpassningarna i den pedagogiska lärmiljön. Vi har kategoriserat den pedagogiska lärmiljön i visuellt stöd, ord och begrepp samt digitala verktyg (IT) som framstår som de mest använda anpassningarna inom den pedagogiska lärmiljön.

Bilstöd är den anpassning som förekommer mest inom den pedagogiska lärmiljön. Att använda bildstöd kan innebära att hjälpa eleven att hänga upp orden på något konkret för att skapa en tydlighet som gör det lättare för eleven att förstå. En lärare uttryckte följande:

Jag menar om vi har varit på en skogsutflykt att man faktiskt tar bilder från skogsutflykten som man hjälps åt att sortera och pratar utifrån bilderna, för att liksom hjälpa tanken och ordet.

Läraren lyfte således upp betydelsen av bildstöd för att ge stöd åt elevernas berättande.

Vidare används bildstöd i samband med högläsning, i samband med genomgång av dagen och vid instruktioner. Det framkom också att bildstöd används till enskilda elever i form av ett schema på bänken som visar vad eleverna ska göra under dagen eller under ett lektionspass. Några respondenter uttryckte att de använder visuellt stöd, genom sitt kroppsspråk, för att förstärka det som sägs till eleverna. "Jag är en sån som gestikulerar med hela kroppen och pekar och grejar" berättade en respondent som därmed ansåg att talet behöver förstärkas med kroppsspråket. Även tecken som stöd nämns som en anpassning i en av intervjuerna. En lärare kopplade visuellt stöd till att skapa stödstrukturer och modeller i arbetet med att till exempel skriva en text. Hen ansåg inte att visuellt stöd bara innefattar bilder utan nämner stödord, fraser och "förprat" som väsentliga anpassningar. Läraren berättade att hen använder sig av Gibbons cirkelmodell i sin skrivundervisning.

Att arbeta med förståelse av ord och begrepp är ytterligare en ofta använd anpassning i den pedagogiska lärmiljön. En lärare sa:

Att man grupperar ord att man samlar ihop ord som hör ihop, samlar allt ifrån homonymer och synonymer så att man förstår liksom skillnaden för det är ofta jättekrångligt om man använder ett ord vid ena tillfället och sen använder ett annat ord som betyder samma sak, men det kan stöka till det jättemycket för elever med språkstörning.

Läraren ansåg att undervisning kring ord och begrepp är grundläggande för att skapa förståelse hos elever med språkstörning.

Tydliga instruktioner och att ge eleverna en extra individuell genomgång är andra faktorer som beskrevs av lärarna i anpassningar av den pedagogiska lärmiljön. Ytterligare en anpassning är att börja lektionen med att göra en tillbakablick av vad föregående lektion handlade om. Det kan innebära att ge eleverna en bild eller ett ord som påminner om innehållet i den förra lektionen. Gemensamt förs sedan en diskussion som kopplar föregående lektion till det som kommande lektion ska handla om. En respondent refererade till den kurs hen har deltagit i, där hjärnan och synapserna jämfördes med en skog. "Det tar tid för de här barnen att trampa upp en stig, det växer igen hela tiden, så man måste liksom...nöta om samma saker och det känns som att de gör det för första gången fast de har gjort det tio

gångar”. Respondenten underströk att repetition är en betydelsefull anpassning för elever med språkstörning.

Digitala verktyg är den minst använda anpassningen som nämndes av respondenterna inom den pedagogiska lärmiljön. Olika appar och sajter som Inprint, Widgeit online och Inläsningstjänst nämndes. En lärare uttryckte det på följande sätt: “Att ord förklaras med bilder. Som att man använder sig av Inprint, då kan man ju skriva texter och då får man ju bilderna där. Så man kan ju ha instruktioner med hjälp av Inprint och texter med hjälp av Inprint.” Läraren belyste vinsten med att anpassa med hjälp av digitala bildverktyg och menade att ord och texter kan förstärkas.

7.2.2 Social lärmiljö

Anpassningarna i den sociala lärmiljön kategoriseras enligt följande kategorier: mindre grupper, förberedelser och stöttning samt acceptans och trygghet.

Mindre grupper är en anpassning som nämndes hos flertalet. De ansåg att det blir mer lugn och ro med mindre grupper samt mer tid till varje elev. En annan faktor som framkom är att en del elever behöver arbeta lite avskilt för att kunna skärma av ljud och ljus. Ytterligare en aspekt som beskrevs är att alla kan komma till tals i en mindre grupp. I samband med mindre grupper lyftes kooperativt lärande som en del av den sociala lärmiljön och som en anpassning för elever med språkstörning. En lärare uttryckte att elever i kooperativt lärande får en modell för hur de kan samarbeta och fördela ansvar och att det underlättar för interaktionen eleverna emellan. På så vis blir det tydligt uttalat vad som förväntas av varje elev. “För jag tänker att ett barn som har en grav språkstörning så kan det vara svårt med de sociala kontakterna med kamrater. Både på lektion och liksom utanför lektion. Åh att man behöver ha lite stöttning i det.” Läraren lyfte vikten av att stötta barnet i samspel med andra i olika sociala lärmiljöer.

En anpassning som görs för elever med språkstörning är att de förbereds på eller stötts i vad som komma skall. Det kan handla om att förbereda inför raster där komplexiteten med det sociala samspelet för elever med språkstörning är betydande. En lärare ansåg “att en god förberedelse [...] att nu ska vi leka den här leken eller när vi går ut på rasten kommer det här att hända.” Läraren menade att förberedelser inför raster är en betydelsefull anpassning. En elev med språkstörning kan behöva stöttning i de sociala kontakterna både under lektionen och utanför lektionen. Det är svårare att stötta i kamratrelationerna utanför klassrummet eftersom “det är ju en mycket friare verksamhet. På lektionen så vet man ju vart man vill komma så att säga. I leken finns det ju inget sånt. Liksom målet är att komma hit och då behöver jag gå den här vägen.” Läraren beskrev således komplexiteten i att anpassa lärmiljön utanför klassrummet där det inte finns så tydliga riktlinjer och syften.

Att skapa acceptans och trygghet för elever med språkstörning nämndes av de flesta. Att arbeta förebyggande med värdegrundsarbetet och förmedla till eleverna att de får misslyckas utan att någon ska skratta är exempel på beskrivningar som kom fram i intervjuerna. Dessutom nämndes att tid och tålamod från både lärare och klasskamrater har betydelse för elever med språkstörning. “Eftersom jag vet vilka som har svårigheter så väntar

jag in dem extra långt för att de behöver den här startsträckan” uttryckte en lärare som menade att eleven behöver få chans att formulera sig och att det är av vikt att vänta in de elever som har svårigheter.

7.2.3 Fysisk lärmiljö

Vi har valt att kategorisera den fysiska lärmiljön i placering och möblering samt avskalat klassrum. Respondenterna har belyst den fysiska miljön i klassrummet och inte beaktat andra fysiska miljöer i skolan såsom skolgården, matsalen och idrottssalen med flera.

Hälften av respondenterna anser att elever med språkstörning ska sitta långt fram. De angav olika anledningar till varför. Någon uttryckte att hen kan vara snabbt framme hos eleven och ge hjälp. Hen sa också att eleven är i behov av lärarens närhet och ögonkontakt. En annan lärare berättade:

De här barnen sitter ju oftast långt fram så att man kan höra dem fast de pratar lite tystare så att de inte behöver höja sig, höja rösten över hela klassrummet för många gånger så kanske man inte är så högljudd när man har svårigheter. Ha dem långt fram så man nästan med ögonen kan läsa vad dom säger.

Läraren belyste vikten av att elever med språkstörning sitter långt fram så deras tal kan höras bättre. Ytterligare en lärare berättade att hen tycker att elever med språkstörning ska sitta långt fram för att höra bra och för att lättare kunna hålla fokus. Vidare menade hen att eleven behöver se lärarens kroppsspråk på ett tydligt sätt.

Tre respondenter ansåg att möblering och placering är betydelsefullt men nämnde inte att elever med språkstörning behöver sitta långt fram. En lärare berättade “Om man har en ring med barnen, att den ska sitta rakt emot mig, för att se mina läppar. En del kanske läser av på läpparna mer än lyssnar.” Hen belyste därmed vikten av att låta eleven sitta rakt emot läraren. En annan respondent tog upp att “Vi har suttit fyra och fyra och det var inte bra för just den här klassen utan vi sitter två och två för att ha så lite...triggers i närheten av varandra som möjligt.” Respondenten menade att en vinst med rätt placering är att eleverna inte stör varandra. Ytterligare en respondent nämnde att det är betydelsefullt att förbereda elever med språkstörning på att de ska få en ny plats i klassrummet. Hen tog också upp att det har betydelse vem eleven ska sitta tillsammans med.

Färre än hälften av respondenterna belyste vikten av att ha ett avskalat klassrum för att få en lägre grad av visuella intryck. En lärare berättade “dels tänker jag spontant att man vill skala bort liksom onödiga saker för att det inte ska distrahera [...] för att det ska vara tydligt vad man ska rikta fokus på just då.” Hen ansåg att ett avskalat klassrum där man har tagit bort onödig stimuli bidrar till färre distraktioner. Vidare uttryckte lärarna att tavlan inte bör vara full av olika saker utan användas på liknande sätt varje dag samt fyllas med bara det innehåll som är relevant för varje arbetspass och det som de arbetar med för tillfället.

7.3 Olikheter och likheter kring begreppet språkstörning

De flesta av respondenterna har en uppfattning om att språkstörning handlar om både expressiva och impressiva svårigheter. Några använde sig av begreppen expressiv, impressiv, generell, grav och mild språkstörning men överlag är inte de olika begreppen, kopplade till språkstörning, allmänna för lärarna. Flera av dem definierade språkstörning med brister i ordkunskap/ordförråd men bara ett par av dem uttryckte svårigheterna med att kategorisera ord och kunskaper. Endast två definierade språkstörning med pragmatiska svårigheter.

En lärare berättade att det ofta förekommer andra diagnoser tillsammans med språkstörning medan ett par uttryckte att andra diagnoser eller tillstånd ligger till grund för en språkstörningsdiagnos. Det finns alltså skillnader i uppfattning huruvida och på vilket sätt en språkstörningsdiagnos relaterar till andra diagnoser eller tillstånd.

7.4 Olikheter och likheter i anpassning av lärmiljön

Många av de anpassningar som görs i de olika lärmiljöerna gynnar, enligt flera lärare, alla elever och inte enbart elever med språkstörning. Vidare uttryckte några specifikt att de anpassningar som görs för elever med språkstörning även är lämpliga för svenska som andraspråkselever.

Anpassningar sker inom den pedagogiska-, sociala- och fysiska lärmiljön men utifrån svaren framgick det att de flesta anpassningarna sker inom den pedagogiska lärmiljön där bildstöd är en av de vanligaste. Dock är inte andra visuella anpassningar lika vanligt förekommande i intervju svaren. Vad gäller den sociala lärmiljön framkom mindre grupper och acceptans för elever med språkstörning som centrala anpassningar. Även förberedelser inför raster är en likhet i deras utsagor. Inom den fysiska lärmiljön nämnde flertalet lärare att möblering och placering är väsentliga anpassningar. Men vikten av att ha ett avskalat klassrum för att få en lägre grad av visuella intryck framfördes enbart av några få.

Flera respondenter uttryckte att det finns svårigheter i att anpassa de olika lärmiljöerna och det framkom skilda anledningar till varför. Att det är svårare att anpassa lärmiljön utomhus än inomhus eftersom lärare inte kan "styra" på samma sätt utomhus är en faktor. En respondent uttryckte: "Det är ju inte bara en språkstörning, utan de har ju även annan problematik, som gör att just det här sociala samspelet kan vara svårt. Att man missuppfattar och man förstår inte riktigt." Några pekade på bristen av resurser som en anledning till komplexiteten i att anpassa de olika lärmiljöerna, men de uppgav olika orsaker. En lärare kopplade svårigheter i anpassningar av den sociala lärmiljön till avsaknaden av personella resurser. Hen ansåg att det är bättre att sätta in socialt stöd i form av en stödperson från början och sedan plocka bort stödet allt eftersom behovet minskar. Istället för att eleverna riskerar att känna sig misslyckade och både tappa självkänslan och kunskaper kan en stödperson göra att eleverna lyckas från början. En annan respondent uttryckte att bristen på pengar är ett hinder för att göra anpassningar i den fysiska lärmiljön. En tredje nämnde tidsaspekten och uttryckte att alla elever är unika och att det inte finns en lösning som passar alla. Hen lyfte att det är

tidskrävande att anpassa undervisningen till varje enskild elev och att kunna ligga steget före, och att det till stor del handlar om resurser.

8 Diskussion

I följande avsnitt kommer vi att fokusera på en diskussion om valda delar ur resultatet. Därefter följer en diskussion om val av forskningsmetod. Sedan kommer studiens kunskapsbidrag att presenteras och slutligen ges förslag till vidare forskning.

8.1 Resultatdiskussion

För att förstå studiens resultat har vi använt oss av en fenomenologisk ansats, ett specialpedagogiskt och socialkonstruktivistiskt perspektiv. Eftersom vi i studien har tagit reda på hur språkstörning framställs ur lärarnas perspektiv var det lämpligt att använda fenomenologin. Det specialpedagogiska perspektivet används för att titta på resultatet av olika förhållningssätt till språkstörning. Till detta kan vi också koppla det socialkonstruktivistiska perspektivet eftersom språkstörning är en funktionsnedsättning som kan ses som en social konstruktion. Språkstörning är en av flera diagnoser som förekommer i skolan.

8.1.1 Brist på samsyn gällande definitioner

Lärarnas definitioner visar på både olikheter och likheter i uppfattningen av språkstörning, detta beroende på att varje individ erfar språkstörning utifrån sin unika livsvärld (Berndtsson, 2019; Bredmar & Dalberg, 2019). Lärarna i studien uppvisar ett brett spektrum gällande definitioner av språkstörning, från att inte kunna definiera språkstörning alls till att definiera diagnosen utifrån de tre områdena form, innehåll och användning. Definitionerna påverkas av huruvida de själva har erfarenhet av att undervisa elever med språkstörning och därmed fått handledning samt om de har deltagit i någon utbildning. Några har själva tagit initiativ till att läsa sig till kunskap om språkstörning. Det förekommer dock ingen samverkan specifikt kring elever med språkstörning.

Lärarna uppvisar inte heller samsyn vad gäller de olika begrepp och kategorier som är kopplade till språkstörning. Att språkstörning kan definieras som svårigheterna i den sociala delen av språket är inte heller känt för merparten i den här studien. Detta tycker inte vi är så anmärkningsvärt då endast hälften har genomgått någon slags fortbildning om språkstörning. Daniel och McLeod (2017) lyfter upp just denna faktor kring att det finns kunskapsbrister hos lärare och att de behöver utbildning för att kunna möta barn med språksvårigheter. Som vi beskrev i tidigare avsnitt saknas det dessutom en samsyn gällande diagnossättning och terminologi även inom och/eller mellan forskare, logopedier, psykologer och myndigheter. Det är då begripligt att det blir svårt för lärare att ha en gemensam samsyn kring begrepp och definitioner. Nettelbladt och Salameh (2007) tar upp faktorn kring *vem* som sätter diagnosen och att det har betydelse för vilken diagnos som ställs. Ur detta perspektiv, anser vi, går det att ifrågasätta konsekvenserna av språkutredningar beroende på vilka begrepp och kategoriseringar som används och vem som utreder. Då språkstörning verkar vara svårt att

förstå, och forskare inte är eniga kring begrepp och kategoriseringar, kan konsekvensen bli utredningar som inte är likvärdiga.

För att kunna definiera språkstörning behövs svårigheterna ses utifrån ett kategoriskt perspektiv, menar vi. Det finns ett behov av förståelse för vilka svårigheter en elev med språkstörning har för att kunna inta det relationella perspektivet och möta eleven med rätt anpassningar. Båda perspektiven krävs för att på djupet kunna förstå vad språkstörning innebär samt kunna anpassa lärmiljön för att undanröja hinder för elever med språkstörning.

Diagnoser kan ses som en social konstruktion där skolan/samhället skapar diagnoserna (Nettelbladt & Salameh, 2013; Söder, 1989). Även Thomas och Loxely (2007) framhåller att skillnad och identitet konstrueras i och genom sociala relationer, men de är också kritiska till särskiljande av elever. Vidare belyser Bishop (2017) vikten av att förstå att etiketter är socialt konstruerade, samtidigt som hon beskriver att diagnoser kan hjälpa till att ge en förklaring och undvika stigma. Studien uppvisar variationer i uppfattning huruvida och på vilket sätt språkstörning relateras till andra diagnoser och tillstånd. Efter genomförda intervjuer har vi sett att språkstörningsdiagnosen är relativt okänd i jämförelse med diagnoser som ADHD, autism och dyslexi. Detta trots att 5-7% av befolkningen har språkstörning (Leonard, 1998; Norbury et al., 2016) vilket kan jämföras med dyslexi och ADHD som finns hos 3-4 % av befolkningen (Håkansson, 2017; Samuelsson, 2009). Bishop (2017) beskriver att det kan beror på att det finns för många olika begrepp kring språksvårigheter. Vi anser att det är komplicerat att skilja på de olika diagnoser som finns och deras påverkan på språkutvecklingen, då diagnoser ofta samförekommer och uppvisar både beröringspunkter och skillnader.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det framkommer ett brett spektrum av definitioner. Lärarna visar inte samsyn vad gäller de olika begrepp och kategoriseringar som kopplas till språkstörning.

8.1.2 Vanligt förekommande anpassningar

I detta avsnitt kommer pedagogiska, sociala och fysiska anpassningar att diskuteras. De mest förekommande anpassningarna finns inom den pedagogiska delen. De andra två är inte lika väl använda eller kända.

Visualisering och att använda bildstöd är en anpassning som framkommer i intervjuerna. Dessa anpassningar stöds av SPSM (2018b) som anser att detta är betydelsefulla redskap framförallt inom den pedagogiska lärmiljön. I intervjuerna använder lärarna benämningen bildstöd och uppger främst bilder/fotografier som stöd till tal och skrift. Däremot lyfts inte andra former av visuellt stöd som exempelvis filmer, drama och experiment/laborationer. Det kan vara så att visuellt stöd är ett redskap som används generellt i skolan utan att lärarna tänker på det som en anpassning. Men vi anser att skillnaderna mellan begreppen bildstöd och visuellt stöd behöver lyftas för att utvidga den allmänna uppfattningen kring anpassningar av den pedagogiska lärmiljön.

Att arbeta med förståelse av ord och begrepp är en annan ofta använd anpassning enligt vår studie och flera sätt att arbeta med anpassningen förekommer. Forskning styrker vikten av denna anpassning då Holmström (2015) menar att lexikala begränsningar på flera nivåer förekommer hos både en- och flerspråkiga barn med språkstörning. De har färre antal ord i sitt ordförråd och kunskapen om orden är mindre detaljerad. I ett par intervjuer framkommer det att svårigheter även finns inom kategoriseringar av ord och begrepp, vilket också SPSM (2018b) lyfter fram som en svårighet. Men att det är gynnsamt att även arbeta med morfologisk medvetenhet, som Lyster et al. (2016) påvisade i sin studie, är inget som uppkommer under intervjuerna. Enligt vår erfarenhet är den fonologiska medvetenhetens betydelse för läs- och skrivinläringen allmänt känd inom skolan. Men den morfologiska medvetenhetens betydelse behöver också lyftas och utvecklas för att barn med språkstörning ska ges större möjligheter att utveckla ordförråd samt läs- och skrivförmåga.

Även repetition nämns som en faktor i anpassningarna. Det kan handla om en extra individuell muntlig genomgång eller tillbakablick av föregående lektion för att repetera begrepp och stärka minnet. Behovet av repetition kan kopplas ihop med arbetsminnet, som Holmström (2015) framhåller att barn med språkstörning ofta har svårigheter med. Bland annat Hansson et al. (2004) har kommit fram till att arbetsminnet verkar spela en stor roll i ordinläring hos barn. Även Gray (2003) skriver att barn med språkstörning behöver exponeras för och träna på nya ord vid dubbelt så många tillfällen som barn utan språkstörning. I vår studie verkar det som att flera lärare tar hänsyn till behovet av repetition i sina anpassningar.

De anpassningar som nämns inom den sociala lärmiljön handlar om mindre grupper, förberedelser samt acceptans och trygghet. Vår uppfattning är att respondenterna upplever att det är svårt att beskriva konkret hur de anpassar den sociala lärmiljön. En orsak till svårigheterna i att beskriva anpassningar kan vara att flera inte är bekanta med begreppet social lärmiljö och att de inte definierar språkstörning utifrån pragmatiska svårigheter. SPSM (2018b) ger exempel på hur lärmiljön skulle kunna anpassas genom att träna på att turas om att göra olika saker, leka lekar med tydliga regler, använda sociala berättelser och samtala om olika sätt att kommunicera (till exempel kroppsspråk och ögonkontakt). Detta är anpassningar som inte framkommer i intervjuerna men som bör vara centrala för lärarna.

Den anpassning inom fysisk lärmiljö som är vanligast i studien handlar om möblering och placering av elever med språkstörning. Dock nämns inga andra fysiska lärmiljöer än klassrummet. Vi konstaterar att det här behövs en diskussion kring vad en fysisk lärmiljö kan vara och att anpassningar kan behöva göras även utanför klassrummet. Det är möjligt att sådana anpassningar redan görs och att lärarna inte är medvetna om att de då anpassar den fysiska lärmiljön. Endast några nämner vikten av att ha ett avskalat klassrum utan för många intryck som stör. Enligt Hallin (2019) har barn med språkstörning också ofta svårigheter inom de exekutiva funktionerna, däribland att kunna fokusera och sortera bort ovidkommande stimuli. Även SPSM (2018b) påpekar att barn med språkstörning kan ha svårt att sortera bort

ljud och synintryck. Därför menar vi att det är väsentligt med en fysisk lärmiljö som innehåller så lite "visuellt buller" som möjligt, vilket lärarna inte tycks prioritera.

Genom analys av de olika anpassningarna som har påvisats när det gäller pedagogisk-, fysisk- och social lärmiljö framgår resultatet i olika dilemman. Det handlar om skolans organisation där olika aspekter synliggörs. Det är ekonomiska resurser, personella resurser och tid. Detta kan ses som ett dilemma anser vi, då det uppstår en motsättning mellan skolans uppdrag och åtgärder, ett dilemma då lärarnas vilja att utföra åtgärder kräver olika resurser (Nilholm, 2007). Det framgår också att det av olika anledningar är svårast för lärarna att genomföra de sociala anpassningarna, då det är svårt att förbereda och ligga steget före fullt ut i sociala situationer. Dessutom uppstår dilemmat att skolan delvis styrs av ekonomiska resurser. Om exempelvis fler personella resurser hade kunnat tillsättas hade detta i sin tur genererat mer tid för lärarna att anpassa den sociala lärmiljön. Vidare var det flera respondenter som inte hade klart för sig vad vi menade när frågan ställdes om hur de anpassar sin sociala lärmiljö. Det påvisades att det inte är ett allmänt begrepp. Detta är en skillnad när vi jämför med den fysiska och pedagogiska lärmiljön som lärarna var väl bekanta med. Brist på kunskap kan vara en organisatorisk faktor då det å ena sidan kan vara avsaknad på extern kompetensutveckling och å andra sidan bristen på kollegialt lärande inom skolan.

I resultatet framgår även att några respondenter anser att anpassningar i den pedagogiska lärmiljön som gynnar svenska som andraspråkselever även är lämplig för elever med språkstörning. Detta tyder på att respondenterna har ett relationellt perspektiv då de inte ser på elevernas specifika svårigheter utan försöker anpassa sin lärmiljö så att den passar för alla elever. Detta finner stöd hos Sandström (2014) och Ahlberg (2013) som skriver att det relationella perspektivet beskriver elevens svårigheter utifrån lärmiljön. För elever i behov av särskilt stöd innebär det att lärarna anpassar sin undervisning till hela gruppen utan att särskilja vilka elever som behöver specifika anpassningar. Det kan vara en fördel då lärarna redan i planeringen anpassar sin undervisning till hela gruppen men också en nackdel då de elever som behöver specifika anpassningar kanske inte får det.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det förekommer en mängd olika anpassningar men att anpassningar inom den pedagogiska lärmiljön är mest vanliga. Då handlar det främst om visuellt stöd och ordförståelse. Anpassningar inom den sociala lärmiljön beskrivs inte lika utförligt och begreppets innebörd är inte känt hos alla lärare. Anpassningar inom den fysiska lärmiljön beskrivs främst genom möblering och placering av elever. Men inga andra fysiska anpassningar förutom de som görs i klassrummen nämns. Skolans organisation är en faktor som påverkar hur och vilka anpassningar som kan göras.

8.2 Metoddiskussion

Det övergripande syftet i studien var att undersöka hur några lärare definierar språkstörning samt hur de resonerar kring sin undervisning gällande anpassningar till elever med språkstörning. Därför har vi använt oss av kvalitativa forskningsintervjuer med semistrukturerade intervjufrågor. Intervjuerna utfördes med respondenter som själva anmält

sitt intresse, i lokaler utan distraktioner och på bestämda tider med tydlig start- och sluttid. Alla som intervjuades informerades om de etiska principerna som studien utgår ifrån. Dessa olika faktorer bidrog till att lärarna kunde delta i intervjuerna under tydliga förhållanden. Dessutom har vi kunnat ställa följdfrågor vilket har skapat ett djup i intervjuaren. Vi har även ställt klargörande frågor i efterhand till några av respondenterna för att kunna analysera resultatet. En fördel med att utföra intervjuer var att de spelades in och på så sätt kunde vi vara mer uppmärksamma under intervjun samt analysera vad som sades i efterhand, vilket å andra sidan var tidskrävande.

För att få resultat till studien hade även enkäter eller vinjettmetoden kunnat användas. De metoderna hade kunnat ge oss ett större urval och inte varit så tidskrävande. Dock anser vi att risken hade funnits att de inte gett oss tillräckligt med ingående information för att besvara studiens syfte eftersom vi inte hade kunnat ställa följdfrågor. Att utföra intervjuer har gett oss ett mycket bra underlag för att kunna svara på studiens frågeställningar och syfte.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Att vara lärare i dagens skola är en komplex uppgift. Förväntningarna och kraven både internt och externt är höga. Studien fokuserar på definitioner och anpassningar som lärare tar upp i relation till elever med språkstörning. Vi fann brister i samsynen kring begreppet språkstörning. En samsyn anser vi har betydelse för att skolan ska kunna möta eleverna rätt samt ge dem förutsättningar att utvecklas enligt de mål som Skolverket har utformat. Det finns behov av kollegiala forum där språkstörning kan diskuteras för att stärka kunskapen om språkstörning och hur den pedagogiska, fysiska och sociala lärmiljön kan anpassas. Att det saknas en viss förståelse för vad den sociala miljön innebär samt svårigheter i att utforma anpassningar i den sociala miljön är något som också behöver lyftas. Vårt specialpedagogiska uppdrag har betydelse för arbetet ute på skolorna som en del i det kollegiala lärandet och via handledning. Den kunskap som vi har tagit till oss genom denna studie önskar vi kunna förmedla och fördjupa tillsammans med andra lärare.

8.4 Förslag till vidare forskning

I studien framkommer vissa likheter när det gäller anpassningar som görs för svenska som andraspråkselever respektive elever med språkstörning. Ett forskningsförslag är att använda ett större urval lärare från olika skolor, med och utan svenska som andraspråksutbildning, för att titta på olikheter och likheter när det gäller anpassningar utifrån de olika lärmiljöerna. Studien hade kunnat visa vilka anpassningar som görs specifikt för elever med språkstörning respektive svenska som andraspråkselever samt vilka anpassningar som är gemensamma.

Ett annat forskningsförslag är att genomföra studien ur elevernas perspektiv, nämligen att ta reda på hur några elever med språkstörning resonerar kring och definierar begreppet språkstörning samt hur de beskriver att skolan anpassar de olika lärmiljöerna. För att ge förutsättningar till eleverna att kunna svara bör urvalet vara äldre barn än i denna studie. Det förefaller intressant som ytterligare ett led att ställa liknande frågor till elevens vårdnadshavare. För att skapa en helhetsbild vore det givande att även ta reda på vilka

anpassningar som görs i hemmen och sätta det i relation till de anpassningar som görs i skolan.

Ytterligare ett forskningsförslag skulle kunna vara att ta reda på hur skolan kan arbeta för att utveckla den sociala lärmiljön och samarbetet med hemmen för att anpassa undervisningen till elever med pragmatiska svårigheter. Det är en komplex uppgift att anpassa den sociala lärmiljön och eftersom elever med språkstörning även kan ha pragmatiska svårigheter ställs lärare inför utmaningar i bemötandet av eleverna. Det är heller inte ovanligt att vårdnadshavarna har liknande svårigheter och då blir det än mer komplext att samarbeta med hemmen kring eleverna. En samsyn kring elevens svårigheter och skolans åtgärder kan saknas och eleverna kanske inte får det stöd som skolan förväntar sig av hemmet. Resultatet av en sådan studie borde därför vara angeläget.

Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik- att bygga broar*. (2. uppl.). Stockholm: Liber AB.
- American Psychiatric Association. (2013). *MINI- D5 Diagnostiska kriterier enligt DSM-5*. Stockholm: Pilgrim Press AB.
- Berndtsson, I.C. (2019). Livsvärldens betydelse för specialpedagogik. I I.C. Berndtsson, A. Lilja, I. Rinne (Red.), *Fenomenologiska sammanflätningar* (s. 57-82). Göteborg: Daidalos AB.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. och Radley, A. (1988) *Ideological dilemmas. A social psychology of everyday thinking*. Bristol: Sage.
- Bishop, DVM. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communications Disorders*, 52(6), 671-680.
- Bishop, DVM. (1997). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. East Sussex: Psychology Press.
- Bredmar, A-C., Dahlberg, K. (2019). Fenomenologi- mellanrummets filosofi och dess praxis. I I.C. Berndtsson, A. Lilja, I. Rinne (Red.), *Fenomenologiska sammanflätningar* (s. 107-130). Göteborg: Daidalos AB.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A., & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: Barnet språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Stockholm: Liber.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Carlström, M. (2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs-och skrivsvårigheter* (s. 91-145). (4. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A. och Millward, A. (1998) Theorising special education: time to move on? I C. Clark, A. Dyson och A. Millward (utg), *Theorising special education*. London: Routledge.
- Daniel, G.R., & McLeod, S. (2017). Children with Speech Sound Disorders at School: Challenges for Children, Parents and Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, v 42 (2), 81-101.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenkvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Gathercole, S., & Baddeley, A. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29, 336-360.

Gathercole, S., & Pickering, S. (2001). Working memory deficits in children with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 28 (2), 89-97.

Gray, S. (2003) Word-learning by preschoolers with specific language impairment: What predicts success? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 56-67.

Gustafson, S. (2009). Dyslexi och hur det kan definieras. I S. Samuelsson m fl (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s. 7-15). Stockholm: Natur & Kultur.

Hallin, A.E. (2019). *Förstå och arbeta med språkstörning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hansson, K., Forsberg, J., Löfqvist, A., Mäki-Torkko, E. & Sahlén, B. (2004). Working memory and novel word learning in children with hearing impairment and children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, 401- 422.

Holmström, K. (2015). *Lexikal organisation hos en- och flerspråkiga skolbarn med språkstörning*. (Doktorsavhandling). Lunds universitet, Lund. Hämtad från <https://portal.research.lu.se/ws/files/3708621/8167059.pdf>

Håkansson, G. (2017). Språkstörning-med utgångspunkt i grammatiska utvecklingsstadier. *Logopeden*, nr 2. Hämtad från [https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden_2-17_100dpi_RGB\(1\).pdf#page=22](https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden_2-17_100dpi_RGB(1).pdf#page=22)

Håkansson, G., & Hansson, K. (2007). Grammatiska problem hos barn med språkstörning. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (s. 171-198). Lund: Studentlitteratur.

Jackson, E., Leitao, S., Claessen, M. & Boyes, M. (2019). Fast mapping short and long words: Examining the influence of phonological short-term memory and receptive vocabulary in children with developmental language disorder. *Journal of Communication Disorders*, 79, 11-23.

Koch, V. (2018, oktober.) Elever med språkstörning drabbas när kompetensen brister. *Skolvärlden*. Hämtad från <https://skolvärlden.se/artiklar/elever-med-sprakstorningar-drabbas-nar-kompetensen-brister>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Leonard, LB. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press.

Lyster, S.-A.H., Lervåg, A. & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and writing*, 29, 1269–1288.

Malmberg, F. (2018) Stärk stödet till elever med språkstörning. *Lika värde, nr 1*. Hämtad från <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/likavarde-nr-1-2018.pdf>

Nettelbladt, U., & Salameh, E-K. (Red.). (2013). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 2, Pragmatik- teorier och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, U. (2007). Fonologiska problem hos barn med språkstörning. I U.Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. (s. 95-134). Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, U., Håkansson, G. & Salameh, E-K. (2007). Specifik intervention av fonologi, grammatik och lexikon. I U.Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. (s. 289-309). Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (2007). Språkstörning hos barn. I U.Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. (s. 13-33). Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige, 10* (2), 124-238. Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:32672/FULLTEXT01.pdf>

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *J Child Psychol Psychiatry, 57*(11), 1247-1257.

Phillips, D.C., & Soltis, J.F. (2014). *Perspektiv på lärande*. (F. Linde, Övers. 2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Samuelsson, S. (2009). Dyslexi och ADHD. I S. Samuelsson m fl (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s. 238-251). Stockholm: Natur & Kultur.

Sandström, M. (2014). Läs-och skrivsvårigheter hos gymnasieelever. I B. Fischbein (Red.), *Ungdomar läser och skriver*. (s. 105-118). Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

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

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

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018a). "Vi behöver öka kunskapen kring språkstörning"- en nationell kartläggning om skolors behov av stöd i arbetet med att möta elever med språkstörning. Stockholm: SPSM.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018b). *Arbeta med språkstörning i förskola och skola*. Stockholm: SPSM.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2019). *Vad är skillnaden på generell och grav språkstörning?* Hämtad 2019-11-12 från <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/vad-ar-skillnaden-pa-generell-och-grav-sprakstorning/>

Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Söder, M. (1989). Handikapp som social konstruktion: etiketteringsmetoden omprövad. *European Journal of Special Needs Education*, 4 (2): 117-29.

Thomas, G. & Loxely, A. (2007). *Deconstruction special education and constructing inclusion*. (2. uppl.). Maidenhead: Open University Press

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

Wallin, F. (2018, april). Så ska skolan bättre stötta elever med språkstörning. *Skolvärlden*. Hämtad från <https://skolvarlden.se/artiklar/sa-ska-skolan-battre-stotta-elever-med-sprakstorning>

Bilagor

Bilaga 1



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hej!

Vi är två studenter vid namn Lisa Luiga och Linda Palbrant som läser sista terminen på speciallärarprogrammet, med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling, på Göteborgs universitet. Vi ska nu skriva en magisteruppsats, motsvarande 15 högskolepoäng.

Syftet med vår studie är att undersöka hur lärare, i årskurs 1-3, definierar och resonerar kring begreppet språkstörning. För att samla empiri kring de frågeställningar som ska svara på syftet önskar vi göra enskilda intervjuer. En intervju förväntas ta cirka 30 min och ljudinspelning kommer att ske för att vi sedan ska kunna transkribera och analysera intervjun.

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer kommer följas under intervjun och så även under hela arbetet med uppsatsen. Detta innebär kortfattat att det är frivilligt att delta samt att medverkan kan avbrytas när som helst. All insamlad empiri behandlas konfidentiellt och används bara i vår studie. Den intervjuade har även rätt att ta del av studien innan den publiceras. För ytterligare information får du gärna kontakta oss.

Om du kan tänka dig att delta i vår studie ber vi dig att fylla i den bifogade samtyckesblanketten och lämna den senast den 7 februari 2020, alternativt maila ditt intresse att delta och vid ett senare tillfälle fylla i samtyckesblanketten.

Tack på förhand!

Linda Palbrant
lindapalbrant@gmail.com

Lisa Luiga
lisa@luiga.se

Maria Proitsaki Stjernkvist
maria.proitsaki@gu.se
Handledare

Samtyckesblankett

Jag har tagit del av missivbrevet och samtycker till att delta i studien.

Ort: _____

Datum: _____

Namn: _____

Namnförtydligande: _____

Återlämnas, alternativt maila ditt samtycke, senast den 7 februari 2020 till Lisa Luiga eller Linda Palbrant.

Frågeguide

1. Vilken utbildning har du?
2. Hur många år har du arbetat som lärare?
3. Har eller har du haft någon elev med språkstörning i din klass/grupp? I så fall, hur många?
4. Hur definierar du begreppet språkstörning, vad kännetecknar språkstörning för dig?
5. Vad baserar du denna uppfattning på?
6. Beskriv hur din undervisning anpassas/skulle kunna anpassas till elever med språkstörning, utifrån den
 - a. pedagogiska lärmiljön
 - b. sociala lärmiljön
 - c. fysiska lärmiljön
7. Om du har en elev med språkstörning, får du då
 - a. handledning?
 - b. andra resurser?
8. Har du fått någon kompetensutveckling kring språkstörning?
9. Om du har en elev med språkstörning, samverkar du då med andra lärare på skolan eller i kommunen som arbetar med elever med språkstörning?