

# “Vad sa jag och vad sa du?”

Högstadielärares upplevelser av att undervisa elever med språkstörning.

Hanna Blomberg, Hanna Holmqvist och Anna Södergren

Specialpedagogiska institutionen  
Examensarbete 15 hp  
Specialpedagogik  
Specialpedagogprogrammet (90 hp)  
Höstterminen 2016  
Eva Berglund & Liselotte Kjellmer



Stockholms  
universitet

# “Vad sa jag och vad sa du?”

**Högstadielärares upplevelser av att undervisa elever med språkstörning.**

**Hanna Blomberg, Hanna Holmqvist och Anna Södergren**

## Sammanfattning

Syftet med uppsatsen är att undersöka lärares upplevelser av hur det är att arbeta med elever med språkstörning. I juni 2016 publicerades en utredning där det framkom att måluppfyllelsen för elever med språkstörning är låg och att lärares kunskap om diagnosen är bristfällig. Inom forskningen kring språkstörning saknas konsensus vilket innebär att diagnosen kan tolkas på olika sätt. En språkstörning kan bestå av svårigheter inom olika delar av språket. Svårigheterna handlar bland annat om att göra sig förstådd och förstå andra. Detta påverkar elevernas skolprestationer på olika sätt. All undervisning skall enligt gällande läroplan anpassas individuellt, men forskning gällande anpassningar för elever med språkstörning är bristfällig. Studien baseras på intervjuer med fjorton lärare i årskurs 6-9. Det empiriska underlaget analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys. Resultatet visar att lärare upplever ett flertal utmaningar i undervisningen av elever med språkstörning. Exempel på dessa är begreppsförståelse, uttalssvårigheter, kunskapsredovisning, läs- och skrivsvårigheter samt nedsatt arbetsminne. För att anpassa undervisningen använder lärare bildstöd, extra tid, tekniska hjälpmedel och hjälp att strukturera uppgifter. Av resultatet framgick även att lärarna upplevde sig ha låg kunskap om diagnosen och därför efterfrågade stöd. Den forskning som finns kring diagnosen språkstörning fokuserar till stor del på barn i yngre åldrar. Det råder även brist på forskning kring anpassningar i undervisningen. Kombinationen skolsvårigheter hos elever med språkstörning, den knapphändiga forskningen om språkstörning hos tonåringar och bristande kunskap kring diagnosen hos lärare utgör möjliga hinder i arbetet med elever med språkstörning.

### Nyckelord

Språkstörning, anpassning av undervisning, lärare, skolsvårigheter, högstadiet

# Innehåll

## **Förord**

## **Inledning..... 1**

## **Bakgrund..... 2**

Definition, diagnos och begrepp ..... 3

Språk i relation till bedömning av elevers kunskapsutveckling ..... 4

## **Tidigare forskning ..... 4**

Skolsvårigheter hos elever med språkstörning ..... 5

Problem inom olika språkliga domäner ..... 5

Läs- och skrivsvårigheter ..... 6

Arbetsminne ..... 6

Sociala svårigheter hos elever med språkstörning..... 7

Att anpassa skolsituationen för elever med språkstörning ..... 8

Lärares kunskaper om språkstörning och stöd för undervisningen..... 8

Logopedier som stöd till lärare ..... 9

Ökad kunskap ..... 9

## **Syfte och frågeställningar ..... 10**

## **Metod ..... 10**

Studiens deltagare/urval ..... 11

Genomförande ..... 12

Forskningsetiska aspekter ..... 12

## **Resultat..... 13**

Lärares upplevelser av svårigheter för elever med språkstörning ..... 13

Begreppsförståelse och semantiska svårigheter..... 14

Uttal ..... 14

Minnessvårigheter ..... 15

Läs- och skrivsvårigheter ..... 15

Sociala svårigheter ..... 15

Sammanfattning..... 16

Anpassning av undervisningen ..... 16

Visuellt stöd..... 16

Extra tid..... 17

Tekniska hjälpmedel ..... 18

Struktur och klassrumsmiljö ..... 18

Liten grupp..... 19

Sammanfattning..... 19

Lärares önskemål .....	19
Stöd från speciallärare och specialpedagog .....	19
Stöd av logoped .....	20
Fortbildning och handledning .....	20
Anpassade läromedel .....	20
Sammanfattning.....	21
Lärares frågor .....	21
Diagnosen språkstörning .....	21
Komorbiditet och utveckling.....	21
Tankar kring bedömning.....	22
Sammanfattning.....	22
<b>Diskussion .....</b>	<b>22</b>
Metoddiskussion .....	22
Forskningsetiska reflektioner under och efter studien .....	23
Resultatdiskussion .....	24
Skolsvårigheter hos elever med språkstörning .....	24
Anpassningar .....	25
Bristande kunskap om diagnosen språkstörning .....	25
Lärares behov av stöd.....	26
Bedömning .....	26
Inkludering .....	27
Den stora utmaningen.....	28
Förslag till vidare forskning .....	29
<b>Referenser.....</b>	<b>30</b>
Bilaga 1.....	34
Bilaga 2.....	35

# Förord

Uppsatsarbetet har inneburit ett intressant och intensivt arbete. Vi författare har samarbetat vid inläsning av forskning, resultatanalyser och diskussioner, samt vid skrivandet av uppsatsen. Det arbete som har gjorts enskilt är genomförandet av intervjuerna och transkriberingen av desamma. Skrivandet har mynnat ut i många intressanta samtal och diskussioner oss författare emellan.

Vi vill rikta ett hjärtligt tack till våra informanter för att ni har tagit er tid att berätta om era upplevelser av undervisning av elever med språkstörning. Utan er hade arbetet inte varit möjligt att genomföra. Det har varit mycket intressant att lyssna till er. Vilket arbete ni gör!

Ett stort tack till våra handledare Eva Berglund och Lisen Kjellmer för eminent handledning i arbetet med uppsatsen. Tack för allt stöd, alla era synpunkter och hejarop.

Stockholm, december 2016

Hanna Blomberg, Hanna Holmqvist och Anna Södergren

# Inledning

Den här uppsatsen behandlar hur lärare upplever undervisning av elever med språkstörning, vilka anpassningar lärare gör och vad de önskar för stöd när det gäller undervisning. Det finns knapphändig forskning gällande lärares arbete med elever med språkstörning och vad det innebär. Lärares vardag är komplex. I skolan ställs lärare varje dag inför en rad olika utmaningar. En av utmaningarna är att anpassa undervisningen efter varje enskild elev beroende på elevens förutsättningar.

Att kunna använda och förstå språket, både i tal och skrift, är en förutsättning för att gå igenom det svenska skolsystemet med godkända betyg. Det innebär en stor utmaning för flera elever, inte minst de som har diagnosen språkstörning. I en rapport som utkom 2016, Samordning, ansvar och kommunikation, - vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar, (SOU 2016:46), tydliggjordes detta då den visade att elever med grav språkstörning hade en låg måluppfyllelse. Dessutom visade rapporten att kunskapen i skolan kring språkstörning är låg. För att en lärare ska kunna anpassa undervisningen för elever med språkstörning behövs kunskap om hur detta görs på bästa sätt.

Forskningen kring språkstörning har hittills haft störst fokus på yngre barn. Tonåringar med språkstörning vet vi inte lika mycket om. Än mindre evidensbaserad forskning finns gällande hur undervisning för tonåringar med språkstörning kan anpassas på ett framgångsrikt sätt. Mot denna bakgrund har vi valt att fokusera på just lärares upplevelser av att arbeta med elever med språkstörning.

# Bakgrund

Regeringen tillsatte 2013 en utredning gällande utbildning för elever med hörselnedsättning, dövhet samt grav språkstörning (SOU 2016:46). Syftet var bland annat att redogöra för vilka stödinsatser som krävdes för att elever med grav språkstörning ska kunna tillgodose den undervisning de har rätt till. Utredningens syfte var att elever med grav språkstörning dels skulle öka sin måluppfyllelse, dels ha större möjligheter vad gäller valet av skola. Utredningen visar att det finns stora skillnader i lärares kompetens kring grav språkstörning. De flesta lärare sade sig ha fått några timmars handledning kring grav språkstörning, men flera menade att de inte fått någon fortbildning alls kring diagnosen. Utredningen visar att skolhuvudmännen behöver ha kunskap om funktionsnedsättningen och om hur kommunikationen bör anpassas för att eleverna ska säkras en rättvis utbildning (SOU 2016:46). Utredningen trycker även på betydelsen av att huvudmän avsätter resurser till fortlöpande utbildning kring språkstörning för lärare och andra pedagoger. All undervisning bör individanpassas och kommer att se olika ut beroende på elevernas ålder och kunskaper. Det är av stor vikt att huvudmännen följer upp elevernas kunskapsutveckling för att kunna erbjuda anpassade utbildningsalternativ (ibid.). Anpassningar i undervisningen kan göras ur olika aspekter; den fysiska miljön, interaktionen mellan lärare och elev samt undervisningens språkliga utformning. Utredningen förespråkar bland annat möjligheten till att ibland skapa ett mindre sammanhang (en mindre elevgrupp) för elever med grav språkstörning. Ett mindre sammanhang kan medföra färre syn- och ljudintryck och kan då bidra till en ökad koncentration.

Enligt rapporten skiljer sig stödet till lärare åt mellan olika skolor. De lärare som tycktes få mest stöd av den centrala elevhälsan var de som jobbade med de yngre åldrarna. I högstadiet var stödet inte lika omfattande. Något annat som togs upp i utredningen var vikten av ett gott samarbete mellan logoped och lärare. Det framkom att totalt 47 procent av grundskolorna i rapporten hade tillgång till logoped. Logopeders kartläggningar behöver vara så tydligt formulerade att lärare förstår innehållet i den. Syftet med detta är att lärarna ska kunna använda sig av kartläggningen i det pedagogiska arbetet med elever med grav språkstörning. Dock ska inte samarbetet stanna där. Logoped och lärare ska efter kartläggningen tillsammans skapa och följa upp pedagogiska insatser i klassrummet för att optimera lärandesituationen för elever med grav språkstörning (SOU 2016:46).

Dagens skola ska vara inkluderande och alla ska få lika utbildningsmöjligheter, då ett av skolans uppdrag är att bidra till ett rättvisare samhälle (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012; Starling, Munro, Togher & Arciuli, 2012). Enligt Ainscow et al. (2012) är en inkluderad verksamhet avgörande för att skolans mål skall uppnås. Lundqvist, Allodi Westling och Siljehag (2015) går i samma spår som Ainscow et al. (2012) då de problematiserar det faktum att inkludering fortfarande inte är självklar i skolorna, trots att forskning visar på många fördelar med att inkludera alla elever. Hur inkludering ska gå till och vad inkludering är kan tolkas olika (Göransson, Nilholm & Karlsson 2011). Den kan tolkas som fysisk, att alla ska undervisas i samma lokal och att undervisningen ska individualiseras. Men den kan även tolkas som att individernas behov står i fokus och att eleverna ska finnas i en miljö där eleverna får det stöd de har rätt till, men att situationen och helheten kring eleverna inte är lika central (Göransson, Nilholm & Karlsson 2011). Starling et al. (2012) tar i sin studie upp en svårighet gällande inkludering. Lärare i studien ansåg att de inte hade kunskap kring inkludering och att de inte fått någon utbildning i hur de ska anpassa undervisningen för elever i behov av särskilt stöd (Starling et al. 2012). Kunskap saknas gällande funktionsnedsättningar i allmänhet inom både utbildningssystemet samt hos beslutsfattare (Lundqvist et al. 2015b).

## Definition, diagnos och begrepp

För diagnostisering av språkstörning i Sverige används den svenska versionen av diagnosmanualen ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems - Tenth Revision), där huvuddiagnosen kallas specifika störningar av tal- och språkutvecklingen (Socialstyrelsen, 2016). I praktiken används termen språkstörning (Nettelblatt & Salameh, 2007). ICD-10 anger tre varianter av språkstörning: Specifik störning av artikulationsförmågan, expressiv språkstörning (svårigheter med att uttrycka sig) och impressiv språkstörning (svårigheter med förståelse) (Socialstyrelsen, 2016). Utöver detta har Socialstyrelsen beslutat om tilläggsdiagnoser för att specificera och tydliggöra de svårigheter som kan uppstå, till exempel fonologisk språkstörning, grammatisk språkstörning och generell språkstörning (se Tabell 1), där den senare diagnosen innebär en kombination av impressiva och expressiva svårigheter (ibid.).

Tabell 1

ICD-10	Specifik störning av artikulationsförmåga	Expressiv språkstörning	Impressiv språkstörning
Socialstyrelsens tilläggsdiagnoser	Fonologisk språkstörning	Grammatisk språkstörning	Språkstörning rörande ord- och satsförståelse
		Semantisk språkstörning	Generell språkstörning
		Fonologisk och grammatisk språkstörning	Pragmatisk språkstörning

(ICD-10; Nettelblatt & Salameh, 2007)

Fokus i SOU-rapporten har legat på begreppet “grav språkstörning”. Det skall klargöras att detta inte är en medicinsk diagnos utan en gradering av socialstyrelsens tilläggsdiagnos generell språkstörning. Detta begrepp ligger till grund för antagningen till de specialskolor som finns för elever med språkstörning. Utredningen visar att logopedier i olika landsting har varit oense i sin diagnosättning samt att begreppen som handlar om språkstörning på skolor generellt har tolkats mycket olika (SOU 2016:46). Internationellt används diagnosmanualen Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Fifth Edition (DSM-5) och ICD-10 för att utreda psykiska sjukdomar och utvecklingsrelaterade tillstånd (American Psychiatric Association, 2013). I denna studie används begreppet språkstörning som ett samlingsbegrepp för alla olika varianter av språkstörning.

Utredningen (SOU 2016:46) visar att det i skolans värld saknas kunskap om språkstörning. Forskningsvärldens otydlighet och oenighet kring definitioner avspeglas i lärares skilda uppfattningar och osäkerhet. Problematiken har länge diskuterats och det pågår i forskarvärlden just nu ett konsensusarbete för att skapa en större tydlighet kring diagnos och begrepp (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh, 2016). Förespråkarna av detta konsensusarbete menar att otydlighet, tillvägagångssätt vid diagnostisering och det faktum att så många professioner rör sig kring de berörda barnen gör att barn riskerar att falla mellan stolarna och stå utan adekvat hjälp (Bishop et al., 2016). Dagens snäva kriterier gör att flera fall av språkstörning riskerar att inte upptäckas. Det finns därmed risk för att språkstörningar förblir oupptäckta.



# Språk i relation till bedömning av elevers kunskapsutveckling

Språkförmågan är en viktig faktor för att lyckas i det svenska skolsystemet. Enligt Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11 (Skolverket, 2011), måste elever inte minst behärska det specifika ämnesspråket i de olika ämnena. Svanelid (2014) presenterar fem förmågor som är avgörande för att uppnå skolans mål. Dessa är analysförmåga, kommunikativ förmåga, metakognitiv förmåga, förmåga att hantera information och begreppslik förmåga. Sandgren (SOU 2016:46) drar slutsatsen att den språkliga förmågan är avgörande för att bemästra de fem förmågorna.

Lärare ska enligt styrdokumentet kontinuerligt göra en bedömning gällande elevers kunskapsutveckling. Betyg ska sättas i slutet av varje termin från och med att en elev går i årskurs 6. Betygsskalan sträcker sig från A-F, där A är det högsta betyget och E är det lägsta godkända betyget (Skolverket, 2011b; Skollag, SFS 2010:800). Det eleven har presterat i ett ämne utgör grunden för bedömningen av en elevs kunskaper. Bedömning i skolan ska användas för att kartlägga och värdera kunskaper, återkoppla till eleverna för att utveckla deras lärande, synliggöra praktiska kunskaper samt även användas för att utvärdera undervisningen (Skolverket, 2011).

För att kunskapsbedömningen ska vara tillförlitlig är det viktigt att läraren bedömer de förmågor som ska bedömas och inget annat. Det är viktigt att vid bedömningstillfällen minimera så kallade felkällor för elever, som bland annat kan vara nervositet, stress och ovana. Det är även viktigt att fundera kring vilka felkällor som kan uppstå vid olika uppgifter. En elev som har svårigheter att skriva och ska bedömas kring kunskaperna om första världskrigets orsaker kan hämmas av en skriftlig uppgift (Skolverket, 2011). Om en elev har bestående svårigheter som inte är av tillfällig art, på grund av exempelvis funktionsnedsättning, kan läraren använda sig av undantagsbestämmelsen i slutet av årskurs 6 och 9. Detta innebär att läraren då kan bortse från enstaka delar av de kunskapskrav som ska bedömas. Elevers svårigheter ska utgöra ett hinder för dennes möjlighet att nå ett specifikt kunskapskrav (SFS 2010:800).

Sammanfattningsvis kan konstateras att det råder icke-konsensus gällande språkstörning. Vidare krävs att lärare skall anpassa undervisningen efter alla elever. Med utgångspunkt i den låga måluppfyllelsen bland elever med språkstörning och lärares bristfälliga kunskaper om diagnosen, vilka framkommer i SOU-rapporten (SOU 2016:46) presenteras här vidare forskning i ämnet.

## Tidigare forskning

Den statliga utredningen (SOU 2016:46) visade att det råder delade meningar i forskningsvärlden och bland lärare om vad språkstörning innebär. Svårigheterna kan variera från lätta till grava och var skillnaden går är inte klart definierat (ibid.). Språkstörningar som de yttrar sig i praktiken innebär ofta stora svårigheter för den enskilda eleven då en fungerande språkförmåga är förutsättning för att bemästra skolgången (Eriksson, Habbe, Walther & Westlund, 2015). Sun och Wallach (2014) menar att bristen på tydlig definition av vad språkstörning är samt de ofta snäva begreppen riskerar att ställa barn utanför det stöd som skulle behövas. Författarna skriver att alla lärandesvårigheter till syvende och sist handlar om språk och att många som i tidig ålder klassas med lärandesvårigheter i skolålder sedan får diagnosen språkstörning som en "ny diagnos". Sun och Wallach (2014) klargör dessutom att

språkstörning inte kan “gå över” men ändrar form i förhållande till de olika kontexter vi möter i livet. Tydligast blir problematiken under skolåren men även under denna relativt begränsade tid kommer den att ta sig olika uttryck och därmed ge upphov till olika stödbehov (ibid.). Att språkliga svårigheter kvarstår när barnen blir äldre visade Johnson et al. (1999) då de genomförde uppföljningar av elever som i femårsåldern blivit diagnostiserade med språkstörning. Vid uppföljningen vid 19 års ålder hade över 70 procent av eleverna kvarstående språkliga svårigheter. Liknande resultat visar Law, Rush, Schoon och Parsons (2009) då de genomförde undersökningar på personer efter skolåldern.

## **Skolsvårigheter hos elever med språkstörning**

En språkstörning kan bestå av svårigheter inom olika delar av språket. Det kan röra innehåll, form och användning. En person kan ha svårigheter inom ett eller flera av dessa områden och såväl avseende expressiv förmåga (förmåga att uttrycka sig) som svårigheter med impressiv förmåga (förståelse). Svårigheter med språkets form är den del som ofta upptäcks lättast. Det kan handla om svårigheter att uttala vissa ord och problem med ordföljd (Eriksson, Habbe, Walther & Westlund, 2015).

För att få diagnosen språkstörning krävs ett icke-språkligt IQ inom normalintervallet. I en studie av Botting (2015) genomfördes flera intelligenstagningar av barn med språkstörning under en period på sju år. Dessa visade att barnens resultat på intelligenstagningar försämrades mellan 7 och 14 års ålder. Försämringen skedde huvudsakligen mellan 8 och 11 års ålder, men pågick till 14 års ålder (ibid.). Även Ek et al. (2012) genomförde en uppföljningsstudie för att se hur förskolebarn med språkstörning utvecklats efter tio år. De fann i sin studie att ungdomarna som nu var 16-17 år uppvisade olika kognitiva svårigheter tillsammans med språkstörningen. Ek et al. (2012) tar upp i sin studie att språkliga svårigheter ofta är det första som uppmärksammas och att det kan vara en markör för att fler svårigheter uppmärksammas senare.

### **Problem inom olika språkliga domäner**

Fonologi handlar om språkljud och hur dessa används i språket. Barn med språkstörning kan ha svårt att uttala vissa språkljud. Det kan också låta entonigt när barnet talar. Gemensamt för många barn med fonologisk språkstörning är att personer i deras omgivning har svårt att förstå vad de säger (Nettelbladt, 2007). Hur starka de fonologiska begränsningarna är beror på graden av språkstörning. I förskoleålder är de fonologiska svårigheterna vanligast och även de mest lättidentifierade symptomen. Av den anledningen är fonologisk analys en viktig del av logopedens “verktygslåda” i utredningsarbetet (ibid.). Barn med språkstörning kan även ha svårigheter i fonologisk bearbetning, vilket till exempel kan demonstreras genom att barnet har svårt att repetera nonsensord (Graf Estes, Evans & Else-Quest, 2007). Fonologisk bearbetning är en viktig faktor i utvecklingen av skriftspråket, såväl ordavkodning som stavning. Arbete vid tidig ålder med att utveckla medvetenheten om förhållandet mellan språkets innehåll och form är betydelsefullt för barns läsutveckling (Vetenskapsrådet, 2015).

Grammatik handlar om språkets uppbyggnad. En person som har grammatiska svårigheter kan ha särskilt svårt med prepositioner, ändelser av ord samt med ordföljd (Carlberg Eriksson, 2016). Barn med grammatiska svårigheter har ofta större svårigheter med det procedurrella minnet, alltså det en kommer ihåg utan att fundera kring det, såsom att cykla och tala (Hedenius, 2013). Hedenius et al. (2011) visar på den grammatiska förmågans inverkan på lärandet hos barn med språkstörning. Deras undersökning visar att den grammatiska förmågan påverkade barnens minnes- och lärandeförmåga.

Semantik handlar om språkets innehåll och ordens betydelse. Semantiska svårigheter kan innebära att en har ett mycket begränsat ordförråd. Ordmobiliseringssvårigheter, det vill säga att hitta och få fram rätt ord är också en svårighet inom den semantiska domänen (Carlberg Eriksson, 2016). Inom den semantiska diskussionen görs skillnad på ord och begrepp. Begrepp är det innehåll som skall uttryckas medan orden är själva etiketten. Vid problem på det semantiska området är det svårt att uttrycka det en vill säga då det är svårt att koppla samman orden, det vill säga etiketten på innehållet, med den tanke eller känsla en vill uttrycka (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016).

Pragmatik handlar om hur vi använder språket i det sociala samspelet på ett situationsanpassat sätt. Det handlar om att kunna förstå det icke sagda, hålla den röda tråden i ett samtal, att kunna läsa av andras minspel, kroppsspråk och annat som ingår i det sociala samspelet och dialoger. Ytterligare svårigheter kan vara att ge tillräcklig information till samtalspartnern samt hålla sig till samtalsämnet. (Nettelbladt, 2013). En välutvecklad pragmatisk förmåga förutsätter mentaliseringsförmåga, det vill säga att kunna förhålla sig till andras tankar och känslor (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016). Vid svårigheter med den pragmatiska förmågan uppstår ofta problem med aspekter av samspelet i samtal såsom turtagning, bekräftande och pauser (ibid.).

## **Läs- och skrivsvårigheter**

Fonologisk medvetenhet handlar om en medvetenhet om språkljudsstrukturen i det talade språket och är en grundläggande förutsättning för att kunna lära sig att läsa och skriva (Carlberg Eriksson, 2016). En longitudinell studie genomförd kring barn med språkstörning visade att barnen löper hög risk för att få svårigheter med läsandet mellan andra och fjärde klass (Catts, Fey, Tomblin & Zhang, 2002). De barn som hade förbättrat sina verbala språkfärdigheter fram till fjärde klass visade på bättre läsresultat än de barn som visade på en fortsatt jämn nivå av verbala svårigheter. Barnens läskunskaper och erfarenheter av läsning fram till andra klass visade sig vara en god indikator på hur läsförmågan skulle se ut i fjärde klass (ibid.). Ytterligare en studie gjord på 15-åriga ungdomar som i unga år fått diagnosen språkstörning visade att de ungdomar som hade en språkstörning presterade sämre i uppgifter som mätte läsförmåga, läsförståelse och stavning än jämnåriga ungdomar utan språkstörning. (Snowling, Bishop & Stothard, 2000).

Dockrell och Conelly (2015) fann i sin studie att elever med språkstörning hade svårigheter inom ordförråd, fonologi, stavning och skrift. Elever med språkstörning fick genomföra ett test som var anpassat för elever som var två år yngre. Testet visade på att elever med språkstörning presterade på signifikant lägre nivå än elever utan språkstörning samt att de hade särskilt många stavfel. Stavningssvårigheterna kan även ha inverkan på andra processer som krävs för att producera text. I resultatet framkommer även att ordförrådet är en viktig byggsten inom skriftspråket, speciellt i arbetet med äldre elever med språkstörning (ibid.). Läs- och skrivsvårigheter hos personer med språkstörning kan följa med upp i åldern och bli en fortgående utmaning (Law, Rush, Schoon & Parsons, 2009). Personer som diagnostiserats med språkstörning som barn kan ha en förhöjd risk för läs- och skrivsvårigheter även som vuxna (ibid.).

## **Arbetsminne**

Det fonologiska arbetsminnet är nödvändigt för många kognitiva funktioner och viktigt för språkinläring. Här lagras information och tillfällig information bearbetas. För barn med språkstörning är det fonologiska arbetsminnet ofta mycket begränsat vilket innebär att bland annat språkinläring blir lidande (Nettelbladt 2007).

## **Sociala svårigheter hos elever med språkstörning**

Språkstörning är en vanlig, men ofta förbisedd källa till sociala svårigheter. Kommunikation är grundläggande för att skapa och upprätthålla positiva sociala relationer (Mok, Pickles, Durkin, & Conti-Ramsden, 2014). En studie visade att barn med språkstörning ofta uppvisar mer emotionella och beteendemässiga svårigheter än andra barn (Charman, Ricketts, Dockrell, Lindsay & Palikara, 2015). I studien jämfördes känslö- och beteendesvårigheter hos barn med språkstörning och barn med autismspektrumtillstånd. Resultatet visade att båda barngrupperna hade förhöjda nivåer av emotionella och beteendemässiga svårigheter samt hyperaktivitet. Lärare ansåg att barn med språkstörning till ca 35-50% även hade emotionella och beteendemässiga svårigheter. Svårigheterna kunde vara både extroverta, exempelvis trots, och introverta, såsom ångest. Författarna diskuterar att barn med språkstörning som visar på emotionella och beteendemässiga problem kan gynnas av åtgärder i skolan. Dock krävs ytterligare arbete för att identifiera vad det är som skapar problem för barnen. Om det är språkstörningar som är orsaken eller om barnens extroverta, introverta och språkstörningsproblem alla är olika yttringar av underliggande problem (ibid.).

Många barn och ungdomar med språkstörning har större problem med sociala relationer jämfört med jämnåriga (Mok, Pickles, Durkin, & Conti-Ramsden, 2014). Bristande förmåga att uttrycka önskemål, behov och känslor kan orsaka en negativ inverkan på kamratrelationer (Marina Leite, Ana Manhani, Thays & Debora Maria, 2016). Att ha haft svårigheter med kamratrelationer under barndomen innebär att många barn med språkstörning kommer in i tonåren mindre utrustade i sociala färdigheter som behövs i sociala relationer, vilket visas i en longitudinell studie (Mok et al., 2014). En tredjedel av deltagarna i studien hade dock haft positiva relationer genom uppväxten eller tidigt övervunnit sina sociala svårigheter. Majoriteten visade dock ihållande sociala svårigheter som debuterade i barndomen eller under början av tonåren. Gruppen med språkstörning är därmed heterogen och problemen ser olika ut för olika personer. Studien visade att två tredjedelar av den studerade gruppen hade ihållande eller tonårsdebuterade svårigheter i kamratrelationer från barndom till tonåren. Av de som hade ihållande problem visade det sig att det var 2,5 gånger oftare barn med pragmatiska språksvårigheter som var representerade. Ett barn med pragmatiska språksvårigheter visade sig alltså löpa större risk för sämre sociala relationer än för övriga med språkstörning (ibid.).

Väldigt lite forskning om hur ungdomar med språkstörning själva upplever social interaktion har genomförts. En studie gjord av Wadman, Durkin och Conti-Ramsden (2011) visade att ungdomar med språkstörning upplevde större social stress jämfört med ungdomar med typisk språkutveckling. Social stress definierades som känslor av obehag eller oro som kunde upplevas i sociala situationer, vilket ofta medförde en tendens att undvika potentiellt påfrestande sociala situationer. Resultatet visade att högre social stress var förenat med en sämre expressiv språkförmåga, mindre positiva sociala färdigheter samt lägre upplevd social acceptans (ibid.).

Det finns dock anledning att ifrågasätta kopplingen mellan språkstörning och sociala svårigheter. En studie av Lindsay, Dockrell, Nippold och Fujiki (2012) visade att små barn med språkliga svårigheter oftare än andra barn hade sociala och beteendesvårigheter. Men det är inte alltid klarlagt vad det är som bidragit till de olika svårigheterna. Tiden mellan 8-17 års ålder innebär ett antal förändringar för alla barn, exempelvis byte av skola, nya rutiner, nya vänner och en ökad självständighet. Var och en av dessa förändringar kan bidra till utmaningar för barn med språk- och kommunikationssvårigheter. Språksvårigheter har en tydlig påverkan på beteendeproblem, dock verkar det ha större påverkan vid yngre åldrar (Lindsay, Dockrell, Nippold, & Fujiki, 2012).

# Att anpassa skolsituationen för elever med språkstörning

Alla elever har olika förutsättningar i skolarbetet. Därför ska all undervisning anpassas individuellt efter varje elevs behov (Skolverket, 2011b). Anpassningar i undervisningen kan ske på olika nivåer, organisatorisk nivå, grupp- och individnivå. Dessutom kan anpassningar ske ur olika aspekter, såsom fysisk miljö och språklig utformning (SOU 2016:46). Barn med språkstörning i en studie av Ebbels (2007) lärde sig till viss del grammatik genom att läraren använde sig av en teknik kallad Shape Coding System. Genom att använda Shape Coding System (SCS) kunde alltså barn med språkstörning lära sig grammatiska regler med hjälp av visuella symboler. Lärare kunde med SCS-tekniken visa på hur de olika symbolerna, och grammatiken, hängde samman. Det har dock visat sig att SCS-systemet inte är effektivt för alla barn. I synnerhet inte när systemet har lärts ut i grupp. I vissa fall har SCS fått större effekt då undervisningen skett i par. Flexibilitet inom SCS är viktigt för att det ska kunna anpassas efter individuella skillnader hos barn (ibid.).

Lärare som arbetar med barn med språkstörning måste vara medvetna om deras generella sårbarhet gällande emotionella och beteendemässiga svårigheter (Charman, Ricketts, E. Dockrell, Lindsay & Palikara, 2015; SOU 2016:46). Arbetet för att identifiera risk- och skyddsfaktorer samt utvecklings- och kognitiva mekanismer som är förknippade med dessa svårigheter krävs för att veta vilket förebyggande arbete som behöver göras för dessa barn (ibid.). Brinton och Fujiki (2006) menar att barn med språkstörning ofta har sociala svårigheter som begränsar deras inkludering i lärandesammanhang och gör det svårt för dem att bilda positiva sociala relationer. Insatser som syftar till att förbättra den sociala kommunikationen kan därför krävas för många barn med språkstörning. Dock menar de att flera faktorer bör övervägas för att maximera effekten av dessa ingripanden. Svårigheter att interagera med andra kan yttra sig på olika sätt. Ett barn kan avstå från att tala med andra, ett annat kan tala oavbrutet utan att ta hänsyn till sin samtalspartners reaktioner. Dessa barn har ofta svårt att delta i arbete tillsammans med andra eller lekgrupper, och dessa svårigheter försvårar barnens förmåga att etablera och upprätthålla positiva sociala relationer med andra. Om barn har problem med sina sociala relationer kan detta leda till att barnen ofta exkluderas från sammanhang som är viktiga för både deras språkinläring och deras akademiska framsteg (Brinton & Fujiki, 2006). Det är av stor vikt att anpassa alla aktiviteter och uppgifter som syftar till att öka barnets sociala förmåga till barnets språkliga nivå. Visuellt, taktilt och kontextuellt stöd för barnet kan vara nödvändigt (ibid.).

Det finns flera framgångsrika metoder som syftar till att bygga sociala färdigheter, men barn med språkstörning hamnar ibland i kläm eftersom metoderna ofta är språkligt baserade. Dessutom anses de språkliga svårigheterna vara mest prioriterade och de sociala svårigheterna är ofta inte av lika allvarlig art som för barn med andra typer av funktionsnedsättningar (Brinton & Fujiki 2006).

## Lärares kunskaper om språkstörning och stöd för undervisningen

Att lärare kan ha bristande kunskaper om språkstörning framkommer i utredningen Samordning, ansvar och kommunikation (SOU 2016:46) och det blir här tydligt att arbetet måste förändras och förbättras om alla elever skall kunna garanteras tillräckligt stöd för att klara måluppfyllelsen i såväl grundskola som gymnasium. Detta problem är vanligt även i andra delar av världen. Enligt en amerikansk fallstudie genomförd av Low och Lee (2011) upplevde såväl elever i behov av särskilt

stöd som föräldrar och lärare att kunskapen kring flera typer av neuropsykiatriska funktionsnedsättningar var alldeles för liten i skolan. Många lärare känner sig hjälplösa och stressade i olika klassrumssituationer på grund av upplevd okunskap. Low och Lee (2011) menade att detta får allvarliga konsekvenser för både elever och lärare.

Dockrell och Lindsay (2001) undersökte lärares synpunkter på och uppfattningar om elever med språkstörning. I studien framkom det att många av lärarna saknade kunskap kring elever med språkstörning och att de inte hade någon utbildning i att identifiera elevernas svårigheter och hur de kunde anpassa undervisningen. Nästan hälften av lärarna som intervjuades upplevde att de saknade kunskap. I intervjuerna i studien framkom att lärarna gav väldigt varierande beskrivningar av vilka de språkliga svårigheterna var. Lärarna i studien var ofta medvetna om att elever med språkstörning kunde få det svårt i skolan, men lärarnas färdigheter i hur de skulle utveckla och stödja eleverna var bristfälliga. Det fanns även svagheter i ansvarsfördelningen, vems ansvar det var att anpassa undervisningen för elever med språkstörning och vem som skulle möta elevernas behov. Ett stöd som däremot ofta sattes in var att eleverna med språkstörning undervisades i mindre grupper eller enskilt för att de skulle bli mindre distraherade av ljud och få mer stöd av lärare (ibid.).

### **Logopeders stöd till lärare**

Ett förslag som framkom i utredningen (SOU 2016:46) som ska öka elevernas måluppfyllelse i skolan var att stärka elevhälsan på skolorna genom att utöka den med logopeders stöd till skolor. I USA genomfördes en nationell översiktlig granskning av logopeders stöd till skolor. Logopedernas uppgift var att stödja lärarnas arbete genom att undanröja hinder för lärande för elever med språkstörning eller språkliga svårigheter (Starling et al., 2012). En studie som genomfördes i Australien, efter att de tagit del av USA:s modell, visade att när lärare gavs kunskaper och strategier av logopeders gällande hur de kunde anpassa undervisningen ökade både elevernas skriftliga förmåga och även elevernas hörförståelse förbättrades (ibid.). Även Low och Lee (2011) pekar på bristen av logopeders i skolans värld och lyfter fram exempel på hur samarbetet mellan lärare och logopeders leder till framgång på flera olika plan gällande elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.

Logopeders sågs som viktiga i arbetet med elever med språkstörning i en studie genomförd av Dockrell och Lindsay (2001), men stödet var begränsat enligt lärarna. De lärare som fått stöd från logopeders uppskattade samarbetet och var mer kunniga inom språkstörning. Lärare utan stöd från logopeders kände sig utsatta och hade svårigheter i hur de skulle anpassa och ge stöd till elever med språkstörning. Även de lärare som fått viss utbildning kände ofta av att de hade brist på kunskap i det praktiska arbetet i att anpassa undervisningen (ibid.).

Samarbete mellan logopeders och lärare tycks alltså öka möjligheterna för elever med språkstörning att uppnå kunskapskraven. Samarbete är dock inte alltid enkelt och det finns många faktorer som är centrala för att samarbetet ska bli framgångsrikt (Hartas, 2004). I Hartas (2004) studie framkom det att logopeders och lärare önskade tid och en tydlig organisationsstruktur för att de skulle få möjlighet att utforma mål, klargöra ansvarsområden och förväntningar. Om den möjligheten finns kan sedan logopeders och lärare diskutera kring hur undervisningen kan anpassas för elever med språkstörning, vilka behov som finns och lära av varandra.

### **Ökad kunskap**

I en pilotstudie genomförd av Cunningham, Purdy och Hand (2010) undersöktes om specialpedagogers kunskap kring språkstörning kunde öka genom ett tre-timmars utbildningsprogram. Sex specialpedagogers från olika grundskolor deltog och syftet var att öka kunskapen, hjälpa dem att

samverka mer effektivt med elever samt utveckla elevers lärande. Tanken var också att specialpedagogerna skulle kunna föra denna kunskap vidare till andra lärare. Specialpedagogerna fick kunskap om språkstörning, strategier för bemötande samt kunskap kring läroplanen. Bland annat fick de kunskap kring aktivt lyssnande, visuella hjälpmedel och att ge direkta instruktioner, detta för att underlätta förståelsen hos elever. Det framgick även i programmet att det var viktigt att ge elever med språkstörning mer tid för att slutföra uppgifter för att öka bearbetningstiden. Pilotstudien visade att specialpedagogerna ökade sin kunskap i att ge instruktioner och användningen av visuella hjälpmedel. Specialpedagogerna ökade också medvetenheten om olika svårigheter och de fick därmed större förståelse för att lärare behöver minska språkbelastningen för elever med språkstörning genom att tala mindre och visa mer (ibid.).

## Syfte och frågeställningar

Språkstörning kan te sig på olika sätt. Flera av de svårigheter som språkstörning innebär kan drabba skolgången negativt. Kunskap om språkstörning saknas till stor del bland lärare och dessutom är forskningen kring anpassningar för elever med språkstörning mycket knapphändig. Därför är det viktigt att belysa ämnet.

Syftet med studien är att undersöka hur lärare på högstadiet beskriver svårigheter i skolsituationen för elever med språkstörning, hur lärare säger sig anpassa undervisningen för elever med språkstörning, samt vilket stöd lärare upplever sig vara i behov av. Detta har mynnat ut i följande frågeställningar:

- Hur upplever lärare på högstadiet att språkstörning yttrar sig hos elever?
- Hur beskriver lärare på högstadiet att de anpassar undervisningen för elever med språkstörning?
- Vilket stöd önskar lärare på högstadiet få gällande undervisning av elever med språkstörning?
- Vilka frågor har lärare på högstadiet om språkstörning?

## Metod

Då studiens syfte är att undersöka lärares upplevelser av språkstörning samt den verklighet de befinner sig i valdes en metodansats inspirerad av fenomenologin (Fejes & Thornberg, 2015). För analysarbetet valdes en kvalitativ innehållsanalys då detta ger ett tydligt och lättolkat resultat (ibid.). Syftet var att söka en förståelse för lärares verklighet och hur de förhållit sin undervisning till elever med språkstörning, detta då lärares perspektiv är relativt outforskat. För att undersöka lärares perspektiv användes halvstrukturerade intervjuer vilka utgick ifrån de teman som skulle undersökas (Fejes & Thornberg, 2015). I intervjuerna fick lärarna så utförligt som möjligt beskriva sina upplevelser av vilka utmaningar språkstörning kan medföra samt hur de själva arbetat med berörda elever. Under intervjuerna var fokus att skapa en tillåtande och öppen atmosfär för att informanterna skulle känna sig trygga i att dela med sig av sina upplevelser. Genom en tillåtande atmosfär söktes informanternas

upplevelser med målet att försöka förstå desamma (Kvale & Brinkmann, 2015). Studiens empiri består därmed av intervjuutsagor.

## Studiens deltagare/urval

I urvalsprocessens början söktes informanter via email som arbetade med elever i årskurs 6-9 samt hade sin arbetsplats på skolor utan inriktning mot barn i behov av särskilt stöd. Detta då syftet var att ta reda på vilken kunskap lärare, utan specifik utbildning på området, har kring språkstörning samt hur de tänker kring anpassning av undervisning. Förfrågningar om deltagande i studien skickades via rektorer och direkt till lärare på fem olika skolor i Stockholmsområdet. Svaren var dock näst intill obefintliga och en ny strategi upprättades. Beslut togs att istället använda sociala medier vilket gav bättre utdelning. Ett event på Facebook skapades där alla vänner till författarna med någon koppling till skolvärlden bjöds in och ombads sprida informationen. Ett hundratal invitationer skickades vilket resulterade i 14 intervjuer på tolv olika skolor runtom i Sverige. Informanternas gemensamma nämnare var elevgruppens åldersspann. I övrigt undervisade lärarna i såväl praktiska som teoretiska ämnen och skiljde sig åt i både ålder och erfarenhet. Bland skolorna som representerades var majoriteten kommunala skolor och ett fåtal friskolor.

Tabell 2

Informant	Ämnen	Kommunal skola eller friskola	Kommun
1	Hem och konsumentkunskapslärare	Kommunal skola	Stor kommun
2	No-, teknik- och matematiklärare	Kommunal skola	Stor kommun
3	No-, teknik- och matematiklärare	Kommunal skola	Stor kommun
4	So- och svensklärare	Friskola	Stor kommun
5	Svensk- och engelskalärare	Kommunal skola	Stor kommun
6	Språk- och matematiklärare	Kommunal skola	Liten kommun
7	Träslöjdlärare	Friskola	Stor kommun
8	So- och svensklärare	Friskola	Stor kommun
9	No- och matematiklärare	Friskola	Stor kommun
10	Historia- och religionslärare	Kommunal skola	Mellanstor kommun
11	So-lärare	Kommunal skola	Stor kommun
12	So-lärare	Kommunal skola	Stor kommun
13	Idrott- och hälsa lärare	Friskola	Stor kommun
14	Bild- och engelskalärare	Kommunal skola	Stor kommun



## Genomförande

En intervjuguide upprättades där ett fåtal frågor av öppen karaktär formulerades. Då syftet var att låta lärarna själva beskriva sina upplevelser och till viss del låta dem styra intervjun, var frågorna av sådan karaktär att de endast ringade in våra teman. Intervjun konstruerades så att frågorna var korta men innehållsrika och tolkningsbara då förhoppningen var att dessa skulle ge omfattande och relevanta svar. Resultatet blev varierat. Vissa lärare gav omfattande beskrivningar av verksamhet och upplevelser utan att intervjuaren behövde styra särskilt mycket. Andra var tystare och behövde fler frågor för att samtalet skulle hållas igång och ge den information som behövdes för att genomföra studien. Intervjuerna delades upp mellan uppsatsens författare och genomfördes på informanternas arbetsplatser med undantag för två telefonintervjuer. Varje intervju pågick mellan 20 och 40 minuter. Alla intervjuer spelades in, transkriberades enskilt av varje intervjuare, och delades sedan i en gemensam mapp för att alla uppsatsens författare skulle ha tillgång till allt material. Informanterna, deras arbetsplatser och hemkommuner var inte namngivna i transkriberingarna.

Då intervjufrågor tenderar att till en början ge oreflekterade svar ägnades en hel del tid åt att samtala kring och arbeta fram den intervjuteknik som sedan användes. Frågor ställdes i syfte att försöka få informanterna att utveckla sina svar och reflektera över sina egna upplevelser. Denna teknik kallas för "probing" och är vanlig inom fenomenologisk metod (Dahlgren & Johansson, 2015) men även inom andra kvalitativa intervjuetoder (Kvale & Brinkmann, 2009).

Analysarbetet startade med att datan lästes igenom noggrant. I det fortsatta arbetet med analysen av det empiriska materialet användes det Hsieh och Shannon (2005) kallar för konventionell ansats. Det är en induktiv ansats vilken innebär att intervjusvaren är utgångspunkten för analysen och svaren får tala för sig själva så långt det är möjligt. Kategorierna har fått utkristallisera sig själva genom ett idogt läsande. Varje intervju lästes flera gånger av samtliga författare. Det arbetades således inte med förbestämda kategorier vilket är vanligt inom exempelvis styrd ansats. Detta då målet var att söka lärarnas egna upplevelser och att resultatet så långt det var möjligt skulle återspegla det som lärarna upplevde var relevant för just dem. Detta innebar att utformningen av kodningsschemat gjordes parallellt med det initiala analysarbetet. Kodningsschemat skapades genom att datan lästes igenom och sedan markerades de delar som av författarna upplevdes intressanta. Dessa delar var de som av olika anledningar upplevdes vara relevanta eller behandlade det som anknöt till frågeställningen. Arbetet genomfördes med överstrykningspennor och enkla färgkoder. Dessa "koder" ordnades sedan i kategorier och underkategorier.

Kodningsschemat användes sedan enskilt och gemensamt av författarna för att lyfta ut och belysa de passager som upplevdes vara de mest betydelsefulla och signifikanta. Frågeställningarna och koderna blev grunden för en första översiktlig tematisering. Detta beskrivs hos Dahlgren och Johansson (2015) som kondensation. Passagerna har jämförts med varandra för att hitta likheter och skillnader innan de delades in i kategorier. Kategorierna har sedan omarbetats ett antal gånger genom att passagerna har kontrasterats mot varandra. Detta för att få kategorierna så uttömmande som möjligt. Dahlgren och Johansson (2015) benämner detta som förhandlad samstämmighet. Detta arbetsätt rekommenderas då fler än en författare är involverad och blir ett sätt att validera resultatet (ibid.).

## Forskningsetiska aspekter

I studien användes intervjuer och insamling av empiriskt material. Enligt forskningsetiska aspekter ska deltagarna informeras och samtycka till medverkan, informationskravet och samtyckeskravet

(Vetenskapsrådet, 2011). Informanterna informerades genom ett följebrev där de fick ta del av undersökningens syfte och där det framgick att det var frivilligt att ställa upp (se Bilaga 1). Det informerades även om att informanterna när som helst kunde avbryta sin medverkan och att de skulle vara anonyma i studien samt vilka som skulle få tillgång till materialet. Informanterna var anonyma i studien för att skyddas från skada och kränkning, individskyddskravet. I studien nämns inga namn på varken informanter eller deras arbetsplatser. Vid intervjuerna ställdes inga personliga eller känsliga frågor. Frågorna som ställdes var enbart kopplade till lärarnas profession, hur de arbetar och vilket stöd de behöver. Materialet behandlades utan att på något sätt döma eller kritisera informanternas svar (ibid.). Undersökningen antas därför inte påverka informanterna negativt (Lind, 2014). Innan intervjuerna genomfördes övervägdes vilka konsekvenser som kunde drabba informanterna. För att undvika stress fick informanterna välja tid och plats för intervjuerna. En medvetenhet fanns med vid intervjuerna om att informanter kan avslöja saker som de senare ångrar att de delade med sig av. Denna tanke fanns med vid tolkning och analys av intervjuerna. Då det inte ställdes personliga eller känsliga frågor behövdes dock inget tas bort (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuer valdes som metod då det passar studien eftersom den utgår från lärares perspektiv, hur lärare säger sig arbeta och hur deras behov ser ut. Det empiriska material som använts har kritiskt granskats och analyserats. Artiklar och annat empiriskt material lästes, granskades och valdes ut. Inspelningarna från intervjuerna har förvarats säkert, så att ingen annan kunnat ta del av materialet. När uppsatsen blir godkänd kommer datan att raderas, detta för att säkra konfidentialiteten och nyttjandekravet. Informanterna är anonyma i studien och inga personliga uppgifter finns med. Intervjuerna har skrivits i korrekt skriftlig form, ej talspråk, i respekt för informanterna (Kvale & Brinkmann, 2009; Vetenskapsrådet, 2001).

## Resultat

Resultatet har organiserats utefter studiens frågeställningar. Detta har således strukturerats i fyra övergripande kapitel. Under dessa kapitel finns underrubriker som är baserade på de teman som utkristalliserade sig i analysarbetet. Varje kapitel avslutas med en kort sammanfattning.

Det första kapitlet handlar om hur lärare upplever att svårigheter yttrar sig i skolan hos elever med språkstörning. I nästa kapitel behandlas lärares anpassningar av undervisningen och andra skolsammanhang. Bland annat tas tekniska hjälpmedel och visuellt stöd upp som exempel. Under det tredje kapitlet lyfts lärares önskemål gällande stöd i undervisningen av elever med språkstörning, såsom konkreta arbetsmetoder och anpassat material samt handledning och fortbildning. Det fjärde och sista kapitlet handlar om vilka frågor lärare har kring språkstörning.

### **Lärares upplevelser av svårigheter för elever med språkstörning**

Lärarna i studien upplever generellt att elever med språkstörning har svårt att uttrycka sig, både verbalt och skriftligt. Några av lärarna upplever att eleverna har svårt att göra sig förstådda av olika orsaker, dels kan det vara på grund av sluddrigt tal, dels kan det vara på grund av att vissa elever har svårt att formulera sig och hitta ord. Svårigheterna påverkar då elevernas förmåga att visa sina kunskaper och

det sociala samspelet. Inom skrivning menar lärarna att eleverna har svårt att både ta in och bearbeta textmassor samt att själv producera texter. Elever med språkstörning kan även ha svårt med socialt samspel.

## **Begreppsförståelse och semantiska svårigheter**

Begreppsförståelsen tenderar att vara nedsatt hos elever med språkstörning utifrån lärares perspektiv. Det gäller främst ämnesspecifika begrepp och påverkar då elevernas förståelse av undervisningen. En lärare menar att elever med språkstörning har svårt att göra egna associationer till begrepp. Läraren säger att dessa elever behöver stöd i att koppla begreppen till något konkret och visuellt för att lättare minnas begreppet. Läraren berättar att hen hjälper eleverna genom att ha något att associera begreppen till, till exempel "...diafragma. Det börjar på di, som att dia. Okej, en bild på en ko som diar sin mamma. Och fragma, det låter nästan som fradga, så ta en kamel som har en massa slem i mungipan" (Informant 9). Läraren berättar att detta arbetssätt har fungerat väl för elever med språkstörning, men dilemmat blir att det är väldigt tidskrävande.

Flera informanter säger att det är svårt för elever med språkstörning att lära sig begrepp. Elever som har svårt att lära sig och minnas begrepp får även svårt med förståelsen menar lärare. En hem- och konsumentkunskapslärare beskriver att det blir svårt när "eleven ska baka från en instruktion. Då blir det 'Vispa? Vad då vispa?' Det blir en stress hos eleven när hen inte förstår vad hen ska göra, när hen inte förstår begreppen" (Informant 1). En annan lärare berättar att det blir svårt för elever med språkstörning att förmedla sina kunskaper när de har svårt att komma ihåg begrepp. Läraren berättar om en elev som "har svårt att hitta ord och begrepp, tappar dem" (Informant 10). Eleven har svårt att komma ihåg och hitta vilka ord den ska använda och får på så sätt svårt att visa sina kunskaper. Ett annat exempel på denna svårighet berättar en annan lärare om:

Jag hade en elev för något år sedan som förstod väldigt mycket men det kom inte ut. Eleven kunde inte prata för sig, låste sig och tänkte i väldigt många tankeled och tankebanor innan det liksom 'Aha, just det, det var ju det här jag skulle komma på' (Informant 5).

Läraren beskrev vidare att eleven hade svårt att sortera i sina tankar och att det därför blev svårt för eleven att hitta rätt ord.

De lärare som undervisar i praktiska eller estetiska ämnen menar att det oftast fungerar bättre för elever med språkstörning inom de praktiska delarna medan de teoretiska delarna inom ämnet blir svårare för elever med språkstörning. En idrottslärare berättar:

För mig som idrottslärare tycker jag att detta är tydligast när jag har teoretiska lektioner. På praktiska lektioner brukar det inte märkas så mycket och det tror jag framför allt handlar om att instruktioner nästan alltid sker muntligt och visuellt (informant 13).

En annan lärare som undervisar i bild säger att eftersom ämnet är så visuellt så upplever läraren att det blir lättare för elever språkstörning att förstå bild än ett helt teoretiskt ämne. En hem- och konsumentkunskapslärare menar också att de praktiska delarna fungerar för elever med språkstörning men att eleverna ibland har svårigheter med att förstå vad de ska göra. Detta på grund av den bristande begreppsförståelsen, till exempel "Vad då grädda?" (Informant 1). Eleverna med språkstörning kan på så sätt få svårt med de praktiska delarna när de inte förstår vad begreppen betyder.

## **Uttal**

Flera lärare nämner att sluddrigt tal och svårigheter att förstå vad eleverna säger är ett problem. Elevernas uttalssvårigheter varierar i omfattning. Några elever har problem med vissa ord medan andra generellt talar mycket sluddrigt och otydligt.

Den eleven som jag undervisar nu, går bara inte att höra. Där får jag sätta mig ner med eleven och försöka få hen att prata långsamt för att jag ska höra. Eleven får ofta repetera flera gånger innan någon förstår vad hen säger. Eleven pratar väldigt otydligt, som sludrar fram. Hen har väldigt svårt att uttrycka sig (Informant 1).

Då kommunikationen på grund av uttalsvårigheterna tar längre tid avsätter lärare extra tid. Denna tid ges antingen under lektionstid, under stödtimmar eller utanför ordinarie schema.

## **Minnessvårigheter**

Lärare tar upp minnessvårigheter som ett problem och menar att de kan visa sig på olika sätt. En lärare beskriver utmaningar med en elev som inte kommer ihåg vad hen ska göra trots att läraren precis har gått igenom det.

Vad det gäller de teoretiska ämnena...det här med att det är svårt att se mönster, svårt att få saker att fastna. Till exempel engelska, fyll i verbet i den här luckan. Då gör hen den första uppgiften och sen kommer hen till den andra och då vet hen inte hur hen ska göra. Jag förklarar att det är samma som förra gången, men då vet hen inte alls vad hen ska göra och sådär håller det på. Man får ta det igen och igen och igen. Hen har svårt att applicera, att överföra ett arbetsmoment och förstå att det är samma princip nästa gång (Informant 14).

Ett annat exempel på minnessvårigheter är de lärare som beskriver elever som inte kommer ihåg filmer de har sett i undervisningen eller böcker de har läst. Ytterligare ett exempel är en elev som gör en uppgift och sedan när hen kommer till nästa uppgift som är upplagd på samma vis som tidigare så har eleven glömt bort hur hen ska göra.

## **Läs- och skrivsvårigheter**

Läs- och skrivsvårigheter nämns endast i förbifarten av ett fåtal lärare. En lärare tar upp det i samband med att förstå instruktioner. Läraren talar om hur elever med språkstörning har svårt att förstå instruktioner både skriftligt och muntligt. En informant tar upp läsning och skrivning som den största svårigheten hos elever med språkstörning. Läraren säger att det är svårt för elever med språkstörning att:

Försöka få ihop en röd tråd både när de ska berätta och när de ska skriva, både muntligt och skriftligt. Några av eleverna pratar väldigt fort, så att det blir svårt att höra vad de säger. Då får man hjälpa dem i att ta det lugnt, varva ner. Det är särskilt en elev som har denna svårighet och hen är både så när hen skriver och läser. Det går väldigt fort, hen läser till exempel väldigt fort men hen tar inte in vad hen läser. Hen förstår alltså inte texten (Informant 4).

Andra lärare berättar att elever med språkstörning även har svårigheter med att uttrycka sig. "Den största svårigheten har varit förmågan att uttrycka sig, både skriftligt och muntligt" (Informant 12). En annan lärare menar att en elev med språkstörning som hen undervisar har svårt att läsa men kan göra sig förstådd och förstå muntligt. "Enstaka korta ord kan eleven avkoda, men tar till sig information och kunskaper genom att lyssna" (Informant 10). Det framkommer även att elever behöver hjälp att skriva. Skrivandet kan bli svårt och ta mycket energi av elever med språkstörning. Då är det enligt lärare viktigt att det finns en vuxen som kan hjälpa eleven att skriva.

## **Sociala svårigheter**

Lärare lyfter att hela skolsituationen kan vara svår för vissa elever med språkstörning, både socialt och kunskapsmässigt. Några av lärarna upplever att elever med språkstörning har svårigheter i det sociala samspelet med klasskamraterna medan andra menar att svårigheterna bara visar sig vid undervisningssituationer. De lärare som tar upp det sociala samspelet som en svårighet menar att det blir en utmaning för elever med språkstörning i alla sociala situationer. Det kan exempelvis innebära

att eleverna inte hänger med i samtal och börjar prata om något annat, att de inte kan läsa av de sociala koderna samt att klasskompisarna kan ha svårt att förstå vad elever med språkstörning säger. En lärare tar upp att hen inte riktigt vet vad som är svårt för eleven. Läraren beskriver att "Hen kanske bara var blyg. Men jag fick känslan av att hen ville vara med men det gick liksom inte" (Informant 11). En annan lärare ger exempel på en elev som inte själv kan redogöra för vad som har hänt när det har uppstått en konflikt. Ibland märks inga svårigheter alls inom det sociala samspelet enligt några lärare.

På raster och så blir det inte alls samma sak. Då blir det som att, skolan är så fyrkantig, den är så styrd hur du ska tänka, varför ska du tänka och vad ska du göra. Och i det så upplever jag att det blir som en låsning...Men i kompisrelationer behöver man inte berätta varför man ska göra någonting, utan man gör det bara. Och då blir det inte den här låsningen som det kan bli i lärandet, så upplever jag det (Informant 5).

Läraren menar vidare att svårigheterna bara visar sig i skolsituationerna, där lärande sker. Några andra lärare tar också upp att de upplever att eleverna klarar av det sociala samspelet på rasterna, att det vardagliga språket fungerar bra. Det finns även lärare som har elever med språkstörning och någon annan diagnos och då har de svårt att avgöra om det är språkstörningen som gör det svårt för eleven i det sociala samspelet eller om det är något annat.

Några lärare upplever även att de sociala svårigheterna märks mer när eleverna går på högstadiet, "elever har svårt att förstå vad de säger och där tänker jag att det blir svårare ju äldre man blir. För då blir också samtalet svårare att föra med en jämnårig" (Informant 8). En annan informant upplever dock att svårigheterna är tydligare på lågstadiet. Informanten funderar kring om elever med språkstörning kanske lär sig hitta knep för hur de ska förstå eller att eleverna kanske blir bättre på att dölja sina svårigheter när de blir äldre.

## **Sammanfattning**

Lärare upplever att elever med språkstörning har svårigheter både vad gäller lärsituationer och sociala sammanhang. Elever med språkstörning upplevs ha läs- och skrivsvårigheter, svårt att förstå innebörden av olika begrepp och i vissa fall ha uttalssvårigheter. Lärare tar också upp att elever med språkstörning har ett nedsatt arbetsminne som medför att repetition i stunden är särskilt viktigt. Ungefär hälften av lärarna upplever att elever med språkstörning har svårigheter i sociala relationer. Svårigheterna kan då märkas genom att eleverna inte förstår sociala koder.

## **Anpassning av undervisningen**

Att veta hur undervisning kan anpassas är inte alltid så lätt menar några lärare. "Det är ju från person till person också. Även om dom har språkstörning så funkar ju inte samma på alla, man måste ju lära känna dem." (Informant 11). Lärare menar att personalen på skolan måste lära känna eleverna för att sedan veta hur de ska anpassa undervisningen för elever med språkstörning. Lärare tar även upp att det är viktigt att tala med eleverna om anpassningarna och vad som eleverna själv upplever fungerar bäst för dem. En lärare frågar sig hur mycket hen faktiskt ska anpassa undervisningen kontra hur höga krav läraren kan ställa på elever med språkstörning?

## **Visuellt stöd**

Studiens lärare använder ofta bildstöd för att underlätta lärandet för elever med språkstörning. Bildstöd kan handla om att läraren ritar något på tavlan som hör till det hen pratar om, för att eleverna lättare

ska förstå. Bildstöd kan också vara bilder på olika begrepp eller schemabilder. Bilderna används ibland för att förtydliga olika begrepp:

Men även för instruktioner, till exempel för hur man skriver en berättelse så kan jag ha bilder som visar vad inledning är och vad ett problem och lösning är. Jag kan visa det som en seriestrip. Så även som instruktion. Men framförallt ord och begrepp, där använder jag bilderna mest (Informant 10).

Lärare använder också bildstöd för att hjälpa eleverna med språkstörning att komma ihåg olika delsteg och information samt som stöd vid elevers kunskapsredovisning.

Det är skrivprocessen, det är många som säger att skriva berättelser är jättelätt men det är det ju inte, det är väldigt komplicerat och framförallt om man har en språkstörning. Vi har alltså delat upp skrivprocessen, vad är det man behöver för att komma till målet (Informant 5).

Läraren anser att det är viktigt att dela upp skrivprocessen och tydligt redogöra för varje del med exempel och bildstöd för att både andra lärare och elever med språkstörning ska se att skrivprocessen är något som kräver mycket träning. Det är enligt läraren viktigt för eleverna att se att skrivprocessen är komplicerad för att de inte ska känna sig dumma eller dåliga när de inte kan. Bildstöd används även för att ge struktur i vardagen, bland annat används bildscheman och instruktioner med bildstöd. Flera lärare poängterar att bildstöd är bra för alla elever, inte bara de med språkstörning. "Det tjänar alla i klassen på" (Informant 12). Att dela upp uppgifter i olika delsteg eller delmoment som illustreras i bild är också en anpassning flera av studiens lärare använder sig av. Detta för att eleverna själva ska kunna ta sig vidare i uppgifterna. Att använda bilder som stöd i miljön är något som ofta tillämpas. Bland annat ges exempel på hur lärarna märker upp omgivningen med bilder på vad som finns i lådor och skåp för att eleverna lätt ska se var materialen finns. Förhållningsregler är också ett av exemplen som tas upp gällande bildstöd i miljön, en lärare tar upp ett sådant exempel och visar då på att hen ofta använder bilder för sådana påbud, istället för text. En träslöjdlärare har märkt upp väggarna med verktyg efter vad de används till, exempelvis finns en "forma"-vägg där verktyg finns som används till att just forma, detta för att:

vägleda lite grann. Om man ska ta bort material, då hittar man lämpligt sitt verktyg på "forma"-väggen. Då ska man inte sätta ihop. Det blir en ledråd var man ska börja leta efter det man vill använda. Det blir ett sätt för eleverna att hjälpa sig själva (Informant 7).

Det blir på så sätt lättare för eleverna att arbeta självständigt, och eleverna behöver inte fråga läraren hela tiden.

## **Extra tid**

Flera lärare ger eleverna med språkstörning extra tid för olika moment i studierna. Hur den extra tiden läggs upp kan se sig på olika sätt. En lärare ger, vid möjlighet i schemat, en elev med språkstörning extra tid efter skoldagens slut för att kunna bearbeta ämnets innehåll. Det finns också exempel där hela grupper arbetar med ett ämnesområde under en längre tid, men det kan också medföra nackdelar. "Ett långsammare tempo ... det medför ju ibland att de inte når målen för att vi inte har hunnit gå igenom allt som man ska gå igenom." (Informant 9). Ett flertal elever har assistenter som finns med under vissa lektioner. Detta kan vara fallet både i klassrummet under ordinarie lektionstid och vid extrainsatta stödtimmar. Vissa skolor erbjuder resurspedagoger och specialpedagoger som stöd på lektioner alternativt utanför lektionstid. En lärare i ett praktiskt ämne kunde erbjuda en elev extra tid med en specialpedagog för de teoretiska delarna av ämnesinnehållet.

## Tekniska hjälpmedel

Tekniska hjälpmedel i form av dator och surfplattor används också som anpassning i undervisningen. De används bland annat för att lyssna på inläst material och för att stötta eleverna i skrivandet. En av lärarna använder också surfplattan för färdighetsträning inom läs och skriv. Några av lärarna använder sig av QR-koder som länkar eleverna vidare till exempelvis instruktionsfilmer som lärarna själva har spelat in.

Sedan jobbar jag en del med QR-koder och spelar in filmer med instruktioner, till exempel för att kunna välja rätt typ av såg till det man ska göra. Man scannar en kod så kommer det en liten film som beskriver vad de olika sågarna är bra för (Informant 7).

Digitala matteböcker är ett annat exempel på tekniska hjälpmedel som nämns, och med dessa får eleverna uppgifterna upplästa för sig. Att digitala hjälpmedel inte alltid är att föredra är också något som lärare tar upp. En säger att det ibland är lättare att ha en resurspedagog som skriver åt eleven än att ta fram datorn, då datorerna är långsamma att starta upp och finns utanför klassrummet. En lärare kommenterar att tekniska hjälpmedel ska vara enkla att förstå sig på och att det är en förutsättning att de fungerar. En annan lärare tar upp att allt material, alla läromedel, behöver visualiseras och kunna repeteras. "Allt som står i böckerna går jag igenom muntligt med bildstöd sen så spelar jag också in den powerpointen, när jag pratar om vad som står, jag gör alltså en skärminspelning där jag spelar in genomgången" (Informant 4). Enligt läraren är det viktigt att visualisera för att eleverna med språkstörning ska förstå och när hon spelat in genomgången kan eleverna studera den fler gånger för att repetera.

## Struktur och klassrumsmiljö

Strukturen under lektionerna anpassas av vissa lärare. Bland annat berättar två lärare att de startar och avslutar lektionerna på samma sätt för att eleverna ska känna igen sig och för att lektionen ska bli förutsägbar och strukturerad.

På de teoretiska lektionerna är det lättare att ha en tydlig struktur, jag kör alltid samma struktur så att de känner igen den. Eleverna vet att jag alltid kommer att gå igenom dagens planering, vi har alltid en repetition, jag avslutar alltid på ett tydligt sätt, det är alltid samma tydliga struktur (Informant 1).

Lärare påtalar vikten av ett litet och lugnt sammanhang och att miljön är avskalad för att elever med språkstörning ska få så få intryck som möjligt. En lärare menar att bristen på en lugn miljö i klassrummet kan bidra till att det blir svårt för elever med språkstörning att fokusera. Många talar om att de använder individanpassade scheman för att skapa en tydlighet för eleverna. Dock påtalar en av lärarna att stödet kan ges så länge de strukturerade ramarna tillåter detta och menar att det inte alltid finns tid att göra detta.

En lärare använder sig av medveten placering i klassrummet som en form av anpassning av klassrumsmiljön för eleverna. Eleven i fråga var i behov av pauser och har då fått en plats nära en utgång för att det ska bli lätt för denne att gå ut.

Den här eleven är också ljudkänslig ... det är en otrolig ansträngning den här eleven gör varje pass. Så vi kom överens om korta pauser, att det är helt okej. Så tillgång till att ha nära att gå ut och sen komma tillbaka in (Informant 10).

Ytterligare exempel på liknande anpassningar är att en av lärarna ofta låter elever med språkstörning sitta långt fram i klassrummet för att lättare kunna försäkra sig om att eleverna har förstått och hänger med.

## Liten grupp

I några fall har skolan/lärarna valt att låta elever med språkstörning få gå i en mindre undervisningsgrupp i vissa ämnen för att eleverna skall kunna tillgodogöra sig undervisningen. I andra situationer låter lärarna eleverna få gå ut från klassrummet och sitta i ett eget rum. Behovet av extra tid och extra resurser kan på ovanstående sätt enligt lärare på så vis till viss del tillfredsställas. Det händer att några elever går i en mindre grupp permanent medan andra elever går ifrån under hela eller delar av vissa lektioner. Den främsta anledningen till användningen av "liten grupp" är att eleverna upplevs vara i behov av extra tid och en till en-undervisning och att det finns helt andra möjligheter att ge detta i ett mindre sammanhang.

I engelska var det jättesvårt när jag hade hen i helklass, eftersom det krävs att för att eleven ska komma vidare så måste man sitta bredvid hen och jobba med hen och det går ju inte i en stor klass. Till och med nu går hen i en liten grupp med 5 elever och alla har väldigt svårt, men det är svårt även där. För det krävs att man hjälper eleven genom varje moment (Informant 14).

Undervisning i "liten grupp" räcker alltså inte alltid som stöd, utan läraren upplever att svårigheterna fortfarande var stora trots de extra möjligheter som ges i mindre sammanhang.

## Sammanfattning

Lärare använder sig ofta av bildstöd för att underlätta skolgången för elever med språkstörning. Bilder används på olika sätt, bland annat för att förklara olika begrepp men också för instruktioner och som minneshjälp. Flera lärare ger exempel på hur de ger eleverna extra tid att genomföra uppgifter, eller mer tid för att behandla det centrala innehållet. Lärare använder sig av tekniska hjälpmedel för att eleverna ska bli mer självständiga. Flera lärare menar att anpassningar i miljö och struktur kan vara till hjälp för elever med språkstörning. Det förekommer också att elever undervisas i mindre grupper. Ibland under hela dagen, men också under vissa lektioner eller delar av dagar.

## Lärares önskemål

Gemensamt för alla lärare är att de önskar konkreta verktyg och strategier i arbetet med elever med språkstörning. En lärare skulle vilja "ha en verktygslåda med hjälpmedel...som de kunde lära sig hantera och på så sätt skulle de kunna bli mer självständiga med sina uppgifter" (Informant 3). Fler lärare säger att de vill ha stöd och hjälp i hur de kan hjälpa elever med språkstörning att bli mer självständiga. Flera informanter berättar att elever med språkstörning ofta blir väldigt beroende av att ha en vuxen vid sin sida för att utvecklas. Samtidigt säger några lärare att de gärna vill ha en extra person med i klassrummet som kan stötta upp och hjälpa eleverna.

## Stöd från speciallärare och specialpedagog

Lärare uttrycker en önskan om att få låta eleverna gå ifrån ordinarie undervisning till en grupp som leds av en speciallärare eller specialpedagog alternativt att ha en specialpedagog eller -lärare på lektionerna. "Gärna speciallärare såklart men det går ju aldrig. Och det är alltid bättre med fler personer även om det ibland är en kamratstödjare. Men såklart helst en speciallärare eller en annan lärare" (Informant 11). Lärarna önskar också ofta stöd från specialpedagoger vid utvecklingssamtal och andra elevmöten. Några lärare önskar sig speciallärare och specialpedagoger som kan hjälpa eleverna enskilt, samt extra pedagoger i klassrummet. Det skall helst vara speciallärare och/eller specialpedagog, men då detta upplevs vara svårt att få menar dessa lärare att även assistenter eller kamratstödjare går bra. Det viktiga är att fler kan hjälpa till då tidspressen annars blir för stor.



## Stöd av logoped

Handledning av logoped efterfrågas av en lärare. "De gånger jag har suttit och pratat med logopederna om språkstörning så har de haft så mycket mer grundstenar för att förklara för mig vad det är som brister" (Informant 8). En annan lärare menar att hen själv tycker att det är svårt att avgöra hur en logoped skulle kunna stötta i undervisningen. "Det tror jag är svårare för mig faktiskt att avgöra" (Informant 7). I övrigt talar inte lärarna om stöd från logopederna.

## Fortbildning och handledning

Ett flertal lärare uttrycker en osäkerhet om vad diagnosen språkstörning egentligen innebär. Vissa känner till att det är en bred diagnos med underdiagnoser medan andra talar om språkstörning som en relativt ospecificerad diagnos. När informanterna talar om diagnosen generell språkstörning framkommer uppfattningen att ordet generell har samma betydelse som ospecificerad, det vill säga att det är en bred diagnos som en inte kan säga så mycket om.

Den elev jag har nu, där står det ospecificerad språkstörning. Det är något sånt, så det enda vi vet är språkstörning och det är ju jättestora variationer i hur språkstörningar kan te sig så just den diagnosen har inte gett så mycket information. ... Eller var det generell språkstörning, kan det ha varit så? (Informant 12).

Samma lärare berättar att när de får information om elevers svårigheter och diagnoser får de ofta bara ett namn på diagnosen och inte särskilt mycket information om vad diagnosen innebär. Av den anledningen upplevs det vara svårt att anpassa undervisningen på ett bra sätt.

Majoriteten av lärarna efterfrågar fortbildning för att öka sina teoretiska kunskaper gällande språkstörning. Andra lärare uttrycker att fortbildning generellt inte är det primära utan att behovet av handledning kring specifika elevärenden är viktigare och mer önskvärt. En lärare uttrycker att hen önskar handledning av en person som är kunnig inom ämnet. Det är dock också viktigt att denna person har kunskap om och erfarenhet av skolan för att rekommenderade anpassningar ska vara genomförbara. Olika elever har olika behov och därför vill några lärare ha handledning gällande specifika situationer och elever. "Tänk om någon kunde komma ut och titta på hur vi anpassar miljön, vad gör vi. Få nya ögon på det. För det är extremt komplext med språkstörning" (Informant 8). Några nämner klassrumsobservationer för att utifrån det få konkreta tips om hur en kan arbeta i de olika situationerna. En lärare har upplevelser av att ha fått bra stöd från ett mobilt team med specialpedagoger som inte jobbar på skolan. Specialpedagogteamet kommer då och observerar samt gör en kartläggning kring eleven för att därefter ha en överlämning med läraren. "Kommunen har otroligt bra enhet kommunalt som man kan kontakta och så kommer de och är med vid några tillfällen och kartlägger och så sitter man ner tillsammans och får hjälp" (Informant 10). Läraren menar att observationerna kan göras av en specialpedagog som jobbar på skolan, men i dennes fall har det externa teamet varit till stor hjälp.

## Anpassade läromedel

Att anpassa undervisningen och samtidigt ge eleverna med språkstörning möjlighet att nå ett godkänt betyg är det en lärare som problematiserar. Hen menar att det inte finns tillräckligt med anpassat material för högstadiet. Läraren säger att hen skulle kunna använda sig av läroböcker för yngre åldrar, men att eleverna då inte skulle ha möjlighet att nå ett godkänt betyg. En annan lärare lyfter problematiken att läromedel för yngre åldrar ofta är svårt att använda då eleverna upplever det som "töntigt". Hen menar att bristen på anpassat läromedel är ett stort problem. I de fall läraren har använt läroböcker riktade till en yngre målgrupp än den eleverna med språkstörning tillhör blir det svårt att

göra undervisningen intressant och motiverande. Ytterligare några lärare menar att när de är tvungna att använda läromedel anpassat för yngre åldrar stämmer det inte innehållsmässigt “det finns jättedåligt med anpassade material, särskilt för högstadiet. Man skulle kunna använda mer från låg- och mellanstadiet men det tar inte upp rätt saker... Om man skulle göra så så har de inte heller möjlighet att få betyg” (Informant 4). Lärare menar att de får anpassa allt material för att det ska passa elever med språkstörning.

## **Sammanfattning**

Alla lärare efterfrågar konkreta tips på hur de kan anpassa undervisningen för elever med språkstörning. Många lärare önskar även stöd i klassrummet av elevhälsan, samt fortbildning och handledning. Lärare önskar fler anpassade läromedel då de menar att det är en bristvara.

## **Lärares frågor**

Flera av lärarna i studien har inledningsvis inga frågor om språkstörning. När de får fundera en stund är det några av dem som vill veta vad språkstörning är och vad det innebär. En lärare lyfter frågan om hur det kan yttra sig på olika typer av elever. Läraren vill veta hur en kan jobba för att stärka dem framåt samt jobba med svagheter så att de på sikt får det lättare. Fokus ligger på att finna praktiska tillvägagångssätt i arbetet med elever med språkstörning.

## **Diagnosen språkstörning**

Lärarna säger att de upplever att diagnosen språkstörning är diffus. Några tar upp att de anser att det fortfarande är lite skamligt att ha en språkstörning “jag är språkstörd” (Informant 9) och att andra diagnoser inte alls ses på samma sätt. Lärarna funderar kring om en borde hitta ett annat, bättre begrepp. Något som kommer upp i några av intervjuerna är att lärarna inte fått höra eller lära sig något om språkstörning under sin utbildning. Första gången de hörde talas om språkstörning var när de började arbeta som lärare och då har det varit i samband med att de fått vetskap om att en elev har språkstörning.

Det var när jag började jobba som jag fick höra talas om språkstörning. Innan terminen så går vi alltid igenom vilka som har olika diagnoser, och det var väl då jag fick höra talas om det. Då var det någon som frågade lite snabbt, vad är det? Och då fick vi en enkel förklaring. Sen är det väl lite upp till en själv att utbilda sig (Informant 2).

Lärarna menar att de fått en snabb förklaring till vad språkstörning är men att det inte är tillräckligt för att kunna bemöta eleverna på ett bra sätt.

## **Komorbidity och utveckling**

Komorbidity innebär att flera olika diagnoser förekommer samtidigt utan att nödvändigtvis vara bundna till varandra. En lärare är intresserad av varför en person får språkstörning, rent medicinskt, och vill också ha svar på hur komorbidityen ser ut för just språkstörning. Läraren var också intresserad av om språkstörning och arbetsminne har någon koppling. Några av lärarna har frågor om hur språkstörning skiljer sig från exempelvis en autismspektrumdiagnos och vilka svårigheter som hör till vilka diagnoser.

En lärare jobbade för många år sedan på lågstadiet, där hen upplevde att det där var mycket tydligare vilka elever som har språkstörningar och att utmaningarna med de yngre eleverna var mycket större. Hen frågar sig huruvida det är så att personer med språkstörningar oftast lär sig att hantera sina

svårigheter och hitta egna knep hur de ska förstå när de blir äldre. “Är det så att personer med språkstörningar oftast lär sig leva med det och hitta egna knep hur de ska förstå när de blir äldre? Eller är det så att de oftast bara blir bättre på att dölja det?” (Informant 13). Liknande frågor har också andra lärare uttryckt.

## **Tankar kring bedömning**

Flera lärare har funderingar kring bedömning av kunskap. De tar upp förhållandet mellan elevers svårigheter att uttrycka sig och lärares kunskapsbedömning. Svårigheter i att hitta ord och att komma ihåg begrepp gör det svårt, enligt lärarna, att bedöma eleverna i de muntliga delarna i kunskapskraven. Några informanter menar att de kan använda sig av bilder i undervisningen men att det inte räcker att visa bilder för att föra resonemang, göra jämförelser eller redogöra för sina kunskaper. En lärare menar att “Om jag säger att de ska förklara en enkel sak, då kan de visa upp bilder, eller peka i vilken ordning händer de här händelserna. Men tittar man på kunskapskraven så är det tveksamt om det räcker” (Informant 12). En annan lärare ställer sig frågan hur kunskapen ska bedömas och hur hen skall kunna hjälpa eleven att utvecklas kunskapsmässigt.

En lärare uttrycker tveksamhet kring det stöd hen kan ge en elev vid bedömningstillfällen. Hen menar att det är en utmaning att avgöra hur mycket lärare kan hjälpa en elev för att det ska vara elevens kunskaper som bedöms, inte lärarens hjälp. “Att man nästan leder in dem för mycket, för att de ska hitta ordet. Man pratar om ordet med andra ord. Till slut blir man lite ‘Vad sa jag och vad sa du?’” (Informant 10). Trots de olika slags stöd som ges till elever har många av dem svårt att nå godkänt betyg. Ändå finns en upplevd förväntan om att alla elever ska kunna nå ett A-betyg med rätt stöd. En av lärarna uttrycker en stor frustration över just detta. Läraren upplever att betygskriterierna står i motsats till de svårigheter som diagnosen bär med sig. Ytterligare några lärare upplever att elever med språkstörning i många fall är i behov av extra tid för att lära sig, vilket medför att det blir svårt att hinna med allt det centrala innehållet som ska bearbetas.

Några av lärarna tar upp och problematiserar undantagsbestämmelsen, vilken i vardagligt tal kallas PYS-paragrafen. “Det är så otydligt vad man kan räkna bort från kunskapskraven” (Informant 12). De upplever att styrdokumentet inte ger tydliga riktlinjer för hur bestämmelsen ska användas och att detta leder till frustration hos lärarna.

## **Sammanfattning**

Lärares frågor kretsar mycket kring vad språkstörning innebär och hur det kan yttra sig hos olika elever. Flera lärare tar också upp frågan om bedömning i relation till elevernas funktionsnedsättning där de funderar kring hur mycket de får anpassa och hjälpa eleven i bedömningsssammanhang.

# **Diskussion**

## **Metoddiskussion**

I denna studie har lärares upplevelser av arbetet med och kring elever med språkstörning varit fokus. Studien är en intervjustudie inspirerad av fenomenologiska tankar och med kvalitativ innehållsanalys som metod. Syftet var att undersöka lärares egna upplevelser av vardagen i mötet med elever med

språkstörning. Den kvalitativa innehållsanalysen som använts har varit ett redskap för att strukturera text och tydliggöra budskap (Hsieh & Shannon, 2005). I analysarbetet kombinerades delar av det fenomenologiska tankesättet med kvalitativ innehållsanalys. Denna kombination blev relevant då intresset låg i att undersöka och förstå lärarens utgångspunkt och upplevelser. Under analysarbetet fokuserades på kategoriseringsarbete och tolkning av informanternas utsagor. En utmaning vid arbetet med analysen kan vara att närma sig området utan att egna förutfattade meningar avspeglas i intervjusituationer och tolkningsarbetet. Vi hoppas dock att vår medvetenhet om detta har minskat problemet. En ytterligare risk är att intervjuaren har tolkningsmonopol på informanternas uttalanden (Kvale & Brinkmann, 2015). Särskilt svårt att hålla de egna förkunskaperna borta från tolkningen kan det vara då författarna själva har erfarenhet av skolvärlden. Dock menar Kvale och Brinkmann (2009) att förkunskapen också kan vara positiv så tillvida att den hjälper oss att kunna förstå informanternas utsagor på djupet.

Två av intervjuerna genomfördes på telefon. Utifrån det har en diskussion förts kring eventuella risker med detta. Vid telefonintervjuer har intervjuare i lägre grad möjlighet att tolka ansiktsuttryck och kroppsspråk. Intervjuare kan ha uppfattat tystnader som att informanten inte har något mer att säga medan det egentligen kan ha handlat om ett behov av eftertanke.

Under transkriberingen av intervjuerna gjordes valet att inte skriva ut exempelvis pauser, skratt och hummanden, vilket gjorde läsandet av utskrifterna lättare. Dock finns det alltid en risk att emotionella aspekter av intervjun försvinner i och med detta (Kvale & Brinkmann, 2015). Det är då viktigt att vara medveten om att pauser kan tolkas som kommatering vilket kan ge olika betydelser och innebörder. Analysarbetet och tolkningen har därför krävt noggrannhet och samarbete, med förhoppningen att på detta sätt kunna undvika missförstånd och felaktiga tolkningar så långt det är möjligt.

## **Forskningsetiska reflektioner under och efter studien**

Ur ett mikroperspektiv är det relevant att fundera över hur intervjupersonerna kan ha upplevt intervjusituationen (Kvale & Brinkmann 2015). Av rapporten Språkstörning - samordning, ansvar och kommunikation (SOU 2016:46) framgick att lärare generellt hade bristande kunskaper om språkstörning. Med tanke på den eventuellt bristande kunskap kring språkstörning hos intervjupersonerna, fanns då risk att de tog illa vid sig och kände att de borde veta mer? Kan det i så fall ha påverkat svaren? Dessa risker diskuterades ingående innan intervjuerna påbörjades. För att undvika en negativ upplevelse för informanterna bestämdes att det innan intervjun skulle klargöras tydligt att kunskap kring språkstörning generellt är mycket låg inom skolvärlden. Fokus lades även på att studien skulle handla om deras egen upplevelse och deras egna behov och att deltagandet var helt frivilligt.

Under studiens gång kom vi i kontakt med lärare som vi upplevde bar på en frustration över att inte kunna hjälpa alla elever. Hautaniemi (2015) menar att lärares vanmakt inte beror på deras egna oförmåga eller okunskap utan på en omöjlig uppgift att göra alla elever lika. Vi som intervjuade var noggranna med att under samtalen flera gånger poängtera den förvirring som råder kring diagnosen språkstörning och att kunskap om språkstörning generellt är låg. Detta för att undvika en känsla av inkompetens hos lärarna. Hautaniemi (2015) för ett resonemang kring "den Andre", vilket vid intervjuerna har använts som utgångspunkt. Det har i detta fall inneburit att vi som intervjuat har lyssnat och försökt att förstå lärarna och deras perspektiv. En central del i detta har varit att så långt det är möjligt undvika att påverka lärarna åt något håll.

# Resultatdiskussion

## Skolsvårigheter hos elever med språkstörning

Studiens lärare upplever ofta att begreppsförståelsen hos elever med språkstörning tenderar att vara nedsatt. Det gäller främst ämnesspecifika begrepp vilket påverkar elevernas förståelse av undervisning. Elever med språkstörning har svårt att minnas och koppla begrepp till innehåll. Lärarna upplever att det leder till en stress för eleverna med språkstörning, då de inte förstår vad de skall göra. I och med en lägre begreppsförståelse, bristande ordförråd och/eller ordmobiliseringssvårigheter har elever med språkstörning även ofta svårt att förmedla sina kunskaper. Semantisk problematik såsom begreppsförståelse är vanligt hos elever med språkstörning (Bruce et al., 2016). Intressant är att studiens lärare enbart nämner nedsatt begreppsförståelse hos elever med språkstörning och inte nämner bristande ordförråd som ett problem. Att ha ett begränsat ordförråd innebär att även förståelsen för vardagsord är nedsatt (Carlberg Eriksson, 2016). Vi menar att om lärare enbart fokuserar på de ämnesspecifika begreppen och sätter in åtgärder för detta, riskerar de att i vissa fall missa målet. Detta då problematiken även kan handla om svårigheter att förstå det vardagliga språket. Om fokus enbart läggs på att arbeta med de ämnesspecifika orden kan det hända att elever ändå inte når förståelse, på grund av att hen inte har förstått orden runt omkring.

Läs- och skrivsvårigheter är vanligt förekommande bland elever med språkstörning (Dockrell & Connelly, 2015). Ändå nämns detta endast i förbifarten hos ett fåtal av de lärare som intervjuats. En lärare tar upp det som den största svårigheten. Hur kan detta komma sig? En förklaring skulle kunna vara att läs- och skrivsvårigheter är mer vanligt förekommande hos alla elever och därför ses som ett isolerat problem. Att lärare ser läs- och skrivsvårigheter, då främst problem med avkodning, som ett isolerat problem kan eventuellt medföra att skolan missar en faktisk språkstörning hos elever. Detta kan i sin tur innebära att rätt stöd inte sätts in. Problematiken kan vara större än vad den verkar från början. Utöver detta finns en god tillgång på hjälpmedel för läs- och skrivproblematik. Detta kan också vara en orsak till att studiens lärare inte lyfter det som ett problem i särskilt stor utsträckning. Dock handlar undervisning i skolan till stor del om att ta till sig information via skriftliga källor. En elev med enbart svårigheter med avkodningen kan ha svårt att förstå texter via läsning. Det kan dock underlättas med rätt hjälpmedel såsom inlästa texter eller annan läshjälp och eleven har då vanligtvis inte svårt med förståelse av texters innehåll. Elever med språkstörning kan däremot ha svårt med förståelsen av texter oavsett hjälpmedel. Därmed är det av stor vikt att reflektera över läs- och skrivsvårigheter då det gäller elever med språkstörning. Detta då problematiken kan vara större än den mest uppenbara, det vill säga problem med exempelvis avkodning av text.

Resultatet kring förekomsten av sociala svårigheter överensstämmer relativt bra med vad som framkommer i tidigare forskning. Drygt hälften av lärarna upplever att elever med språkstörning har svårigheter med det sociala samspelet medan övriga inte anser att det finns några sådana problem. Mok et al. (2014) beskriver i sin studie hur två tredjedelar av de deltagande ungdomarna med språkstörning har problem med sociala relationer. Trots att det finns evidensbaserade studier som visar att insatser kring det sociala samspelet ger positiva resultat (Brinton & Fujiki, 2006) är det bara enstaka lärare som menar att de arbetar med detta. Många av lärarna i vår studie diskuterar svårigheter med måluppfyllelse, bedömning i förhållande till kunskapskrav och hjälpmedel i undervisningen. Utifrån detta kan det diskuteras huruvida lärarna fokuserar på ämnet de undervisar i och de svårigheter som uppkommer där, snarare än på de sociala svårigheterna. Här kan det även finnas en tidsaspekt. Lärarna talar generellt om att de inte hinner med det extraarbete som krävs med elever med språkstörning. En möjlig förklaring till varför arbetet med att främja sociala förmågor inte prioriteras i

skolan kan således vara tidsbrist. Lärarna upplever även att de inte får stöttning i arbetet med anpassningar kring elever med språkstörning. Kan det vara så att stöttning även saknas kring strategier för att främja sociala förmågor? Orsakerna till varför lärarna upplever sig sakna stöttning är inte klara. Dockrell och Lindsay (2001) visar dock att ansvarsfördelningen kring arbetet med anpassningar är oklar. Det framkommer i Dockrell och Lindsays (2001) studie att lärare har svårt att ge klara besked om vem som skall ta hand om vilka elever och på vilket sätt. Forskning visar även att arbetet med att främja språkliga förmågorna prioriteras högre än arbetet med att utveckla de sociala förmågorna (Brinton & Fujiki, 2006).

## **Anpassningar**

Av intervjuerna i denna studie framgår att alla lärare gör olika anpassningar för elever med språkstörning. Strukturen anpassas för att miljön kring elever med språkstörning ska vara så gynnsam för lärandet som möjligt. Många lärare säger sig använda bilder eller tekniska hjälpmedel, exempelvis datorer eller läsplattor, som stöd. Ett flertal lärare uttrycker också att de anpassningar som är bra för elever med språkstörning är bra för alla elever. Lärare skapar egna läromedel då de upplever att bland annat läroböcker anpassade för elever med språkstörning saknas. Lärarna upplever dock att de stöter på utmaningar i det arbetet. Det handlar bland annat om tidsbrist, att lärare inte hinner sitta med elever och repetera så mycket som eleverna behöver samt att det saknas kunskap om vilka anpassningar som kan göras. Forskning gällande anpassningar i skolan för elever med språkstörning är knapphändig. Utöver Ebbels (2007) forskning finns få studier gällande anpassningar i skolan. De som finns handlar främst om träning av social förmåga, vilket förstås har betydelse för barns skolsituation. De anpassningar som framkommer bland de intervjuade lärarna, såsom bildstöd, repetition med mera förefaller dock sakna forskningsunderlag. Det finns forskning kring hjälpmedel för bland annat dyslexi, men forskning direkt kopplad till elever med språkstörning saknas till stor del. Den forskning som finns är dessutom riktad mot yngre åldrar. I dagsläget finns hjälpmedel för basfunktioner, såsom skrivning och läsning. Dock råder det brist på anpassat lektionsmaterial som syftar till att utveckla de fem förmågor vilka Svanelid (2014) lyfter som essentiella för att klara skolans kunskapsmål. Då forskningen är knapphändig har lärare få eller inga alternativ till att på eget bevåg uppfinna och testa olika anpassningar, utan vetenskapliga belägg. Detta kan tolkas som att lärare står ensamma i arbetet kring elever med språkstörning.

## **Bristande kunskap om diagnosen språkstörning**

Av resultatet framgår att bristen på kunskap kring diagnosen språkstörning är stor. I samtalen med lärarna efterfrågas dels fortbildning, större teoretisk kunskap, praktisk hjälp i lärsituationer samt stöd kring specifika elever. Några av intervjuerna inleds med diskussioner kring begreppet där det framgår att olika underdiagnoser och dess betydelse är oklara. Det förekommer uppfattningar om att begreppet generell språkstörning innebär allmänna och ospecificerade svårigheter. Denna missuppfattning är viktig att lyfta då elever med diagnosen generell språkstörning behöver mycket hjälp och ofta har stora specifika svårigheter som rör både uttrycksförmåga och språkförståelse. Att tolka diagnosen generell språkstörning på ett felaktigt sätt kan leda till vida konsekvenser för de elever det berör. Missuppfattningar som denna är relativt vanliga. I Dockrell och Lindsays (2001) studie om lärares synpunkter och uppfattningar om elever med språkstörning framkommer varierande beskrivningar av språkliga svårigheter. Samma studie visar också att lärarna vare sig har utbildning i att identifiera svårigheter eller anpassa undervisningen, vilket även SOU-rapporten framhåller (SOU 2016:46). Resultatet av vår studie visar att lärarnas egna frågor till stor del handlar om teoretisk kunskap om diagnosen språkstörning. Denna del av resultatet stämmer med andra ord väl överens med vad som

framkommer i både forskning och den statliga utredningen (SOU 2016:46). Ett flertal studier visar att lärares brist på kunskap om språkstörning gör att lärarna känner sig stressade vilket får konsekvenser för både elever och lärare (Dockrell & Lindsay 2001; Low & Lee, 2011). Det visar sig att nära hälften av lärarna i Dockrell och Lindsays (2001) studie inte hade kunskaper om de svårigheter som medföljer diagnosen språkstörning.

SOU-rapporten, forskning samt våra intervjuade lärares utsagor visar alltså att kunskapen kring språkstörning är låg. SOU-rapporten visar även att elever med språkstörning generellt har en lägre måluppfyllelse (SOU 2016:46). Detta väcker tanken huruvida lärares brist på kunskaper kring språkstörning leder till att det kan vara svårt för lärarna att avgöra var eleven stöter på problem och att det i sin tur kan vara en av orsakerna till elevers låga måluppfyllelse. Dock är situationen oerhört komplex och elevers måluppfyllelse kan påverkas av flera olika faktorer. Ett sätt att möta behovet av kunskap är utbildning. Cunningham, Purdy och Hand (2010) visar i sin studie att en relativt kort utbildning kan ge goda resultat. Studien handlar om specialpedagogers kompetensutbildning och syftet var att de skulle föra kunskaper vidare till lärare. På så sätt kan specialpedagogers kompetens användas som stöd för lärare i arbetet med elever med språkstörning.

## **Lärares behov av stöd**

Lärarna i denna studie efterfrågar stöd i någon form gällande undervisning av elever med språkstörning. Vid flera tillfällen uttrycker lärarna att de inte vet vem eller vilken profession de vill och kan få stöd av. Kan en av anledningarna vara att lärarna inte har fått utbildning kring språkstörning (Dockrell & Lindsay, 2001; Low & Lee, 2011; SOU 2016:46)? Lärarna efterlyser dock visst stöd från speciallärare eller specialpedagoger och då främst genom observationer och efterföljande återkoppling. Utöver det vill lärarna ha konkreta tips på hur de kan anpassa undervisningen för elever med språkstörning. Handledning av logoped efterfrågas endast av en lärare och detta efter att frågan ställts direkt av den som intervjuats. Detta är intressant i förhållande till det förslag som kommer ur utredningen (SOU 2016:46) där det rekommenderas att elevhälsan utökas med logopeder som ett led i att stötta elever med grav språkstörning. Forskning visar även på att samarbete mellan lärare och logopeder är ett mycket effektivt sätt att nå och hjälpa dessa elever (Starling et. al., 2012) Att samarbete mellan lärare och logopeder inte sker i särskilt stor utsträckning enligt de intervjuade lärarna kan återigen bero på det bristande forskningsunderlaget vilket medför en okunskap i skolan kring språkstörning hos äldre elever. Kunskap om det gynnande samarbetet mellan lärare och logopeder (Dockrell & Lindsay, 2001; Hartas, 2004; Low & Lee, 2011; Starling et al., 2012) tycks ännu inte ha nått skolans värld. Det verkar med andra ord finnas ett stöd för lärare att få, dock är det givetvis svårt att efterfråga detta stöd om kunskapen kring de gynnande effekterna inte finns. Det blir helt enkelt väldigt svårt för lärarna att veta vilket stöd de är i behov av.

## **Bedömning**

Elever med språkstörning har ofta flera svårigheter kopplade till just språket. Samtidigt finns det, som Svanelid (2014) menar, fem förmågor som är avgörande för att eleverna ska klara av de kunskapskrav som ställs i de olika ämnena. Dessa handlar bland annat om kommunikativ förmåga, analysförmåga och förmåga att hantera information. Gemensamt för förmågorna är att alla är beroende av ett fungerande språk (SOU 2016:46). Lärarna menar att elever med språkstörning kan ha brister i dessa förmågor. Att elever med språkstörning har låg måluppfyllelse (SOU 2016:46) är troligen en konsekvens av den språkburna skolan. Samtidigt ger styrdokumentet inte mycket utrymme att bortse från så stora delar av kunskapskraven som kanske skulle vara nödvändigt för ett godkänt betyg för

elever med språkstörning. Gapet mellan de förmågor som krävs i skolan och de svårigheter elever med språkstörning kan ha är fortfarande relativt outforskat.

En fråga som kommer upp bland lärarna är bedömning av kunskaper i förhållande till språkstörning. Flera av lärarna funderar kring hur de ska bedöma elevers kunskaper, hur mycket hjälp lärare får ge vid bedömningstillfällen samt hur undantagsbestämmelsen får användas. En lärare säger att det är svårt att veta hur mycket hen får hjälpa till genom att ställa ledande frågor. Styrdokumentet är relativt vaga i sina hänvisningar och öppna för mycket tolkning. Vad gäller bedömning belyser Skolverkets stödmaterial vikten av att minimera så kallade felkällor (Skolverket, 2011). Vidare menar de intervjuade lärarna att det är relativt stora och betydelsefulla delar i kunskapskraven som elever med språkstörning har svårt med, vilka är direkt orsakade av elevernas språkstörning. Styrdokumentet understryker dock att det endast är enstaka delar ur kunskapskraven som kan bortses från vid tillämpningen av undantagsbestämmelsen (SFS 2010:800). Syftet med den statliga utredningen (SOU 2016:46) var bland annat att säkerställa att elever med språkstörning fick rätten till undervisning tillgodosedd. Frågan är då om rätt till undervisning är nog? Måluppfyllelsen bland elever med språkstörning är låg. Kan detta vara ett resultat av en läroplan och kunskapskrav som inte är anpassade efter elever med språkstörning? Frågan som vidare bör ställas är hur en rättvis bedömning av dessa elevers kunskap kan säkerställas. Kanske är det först då det blir en rättvis skolgång.

## **Inkludering**

I resultaten aktualiserades frågan om inkludering vilket vi från början inte närmare hade tänkt att undersöka. Då den kom upp bland informanterna har vi ändå valt att lyfta några aspekter här.

Inkludering har inom den svenska skolan länge varit ett ideal. En stor del av den forskning som gjorts på området visar att ett inkluderande perspektiv är mer framgångsrikt för elevers måluppfyllelse och välbefinnande än ett segregering perspektiv (Allodi Westling, 2010; Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012; Starling, Munro, Togher & Arciuli, 2012). Skollag och gällande läroplaner är tydliga när det gäller skolans uppdrag att främja alla barns utveckling. Kort sagt, en skola för alla (Skollagen §4, Skolverket 2011). Lärare i denna studie hade önskemål om enskild undervisning för elever med språkstörning vilket kan diskuteras ur ett inkluderingsperspektiv. Inkludering tolkas ofta som fysisk, det vill säga att alla skall undervisas i samma lokal men att undervisningen individualiseras (Göransson, Nilholm & Karlsson 2011). Utifrån ett sådant perspektiv går lärarnas önskemål stick i stäv med inkluderingsidealet. Å andra sidan menar Göransson, Nilholm och Karlsson (2011) att inkludering skall utgå ifrån individens behov och att eleverna skall ha en god skolsituation. Detta behöver inte vara kopplat till hur sammanhanget ser ut, utan det viktigaste är elevernas upplevelser och välmående. Det faktum att lärare har en låg kunskap om språkstörning kan leda till att de ibland tar hjälp från andra instanser som har mer kunskap i ämnet. Att ta hjälp av andra instanser, såsom specialpedagoger, för att möjliggöra anpassningar i undervisningen kan i sin tur bidra till att exkluderande lösningar ses som det bästa alternativet för elever med språkstörning. Detta framkommer i denna studies resultat. Orsaken till de exkluderande alternativen verkar handla om att lärare vill ge elever med språkstörning likvärdiga utbildningsmöjligheter och lärarnas syfte kan på så sätt ses som inkluderande. Men då lösningen blir att placera elever med språkstörning i ett annat sammanhang bidrar detta till att elever inte är inkluderande i en fysisk bemärkelse. Tanken med den exkluderande lösningen är alltså en strävan efter att elever med språkstörning ska lyckas med studierna, men lösningen kan i vissa fall ses som motsatsen till inkluderande beroende på vilket inkluderingsperspektiv som antas.



Det finns således flera aspekter av att ha undervisning i en liten grupp och det behöver inte automatiskt innebära exkludering. En viktig aspekt är att den lilla undervisningsgruppen kan vara den plats där elever med språkstörning får möjlighet att utvecklas och vara del av ett, för eleven, meningsfullt sammanhang. Det lilla sammanhanget kan medföra att undervisningen kan anpassas än mer och på så sätt få elever med språkstörning att utvecklas ytterligare. Ur den aspekten kan den lilla gruppen snarare ses som en inkluderande lösning, då eleven inkluderas i ett sammanhang.

Att använda exkluderande anpassningar riskerar å andra sidan att frånta elever med språkstörning möjligheten att träna sig i det sociala samspelet. Brinton och Fujiki (2006) menar att de sociala svårigheterna hos elever med språkstörning försvårar inkluderingsarbetet. Dock kan placering i en liten grupp för elever med språkstörning leda till att de exkluderas från sociala sammanhang som är viktiga för deras språkutveckling. Att elever med språkstörning placeras i ett mindre sammanhang kan dock också medföra att syn- och ljudintryck blir färre varpå koncentrationen förbättras (Dockrell & Lindsay, 2001). Frågan kan ställas vad som ska prioriteras, den sociala förmågan eller kunskapsmålen? De lärare som medverkar i studien för inget uttalat resonemang kring inkludering.

Lärarnas önskemål om enskild undervisning hos speciallärare/specialpedagog kan även diskuteras ur ett ansvarsperspektiv. Dockrell och Lindsays studie (2001) visar att det finns oklarheter kring ansvarsfördelningen och vems ansvar det är att se till att elever med språkstörning får sina behov tillfredsställda. I Dockrell och Lindsays (2001) studie framkommer att elever med språkstörning ofta undervisas i mindre grupper och/eller enskilt. Detta för att undvika distraktioner och hjälpa eleverna att fokusera på uppgifterna. Att lärarna i vår studie önskar hjälp med elever med språkstörning på ett "exkluderande sätt" innebär således inte att lärarna fransäger sig ansvaret. Det verkar utifrån resultatet snarare handla om att det är oklart vem som faktiskt bär ansvaret för dessa elevers undervisning.

## **Den stora utmaningen**

I arbetet med elever med språkstörning ställs skola och lärare inför en rad olika utmaningar. Det handlar till stor del om kunskapsbrist kring diagnosen men också hur den forskning som finns kan användas ur ett relationellt perspektiv snarare än ett kategoriskt. Ytterligare en utmaning är att det råder brist på forskning kring tonåringar.

Enligt SOU-rapporten (2016) har elever med språkstörning en låg måluppfyllelse och det visar sig att flera elever med språkstörning inte har godkända betyg när de går ut grundskolan. Att elever med språkstörning har flera olika språksvårigheter är väl känt (Carlsson Eriksson, 2016; Eriksson, Habbe, Walther & Westlund, 2015; Graf Estes, Evans & Else-Quest, 2007). Det har visat sig i studier att resultatet på intelligenstester genomförda av elever med språkstörning kan sjunka mellan 7-14 års ålder (Botting, 2005). Utmaningarna för elever med språkstörning riskerar att bli större i takt med att kunskapskraven ökar. Språkstörning i tidig ålder kan även ses som en indikation på att fler svårigheter kan upptäckas i äldre åldrar (Ek et al., 2012). Den lilla forskning som finns tyder på att svårigheterna förändras i tonåren. Om kunskapen inte finns är det svårt för lärare att hantera den problematik som uppstår i arbetet med elever med språkstörning. Ek et al. (2012) visar på att det som i en tidig ålder primärt var språkliga svårigheter, vid 16-17 års ålder även var andra kognitiva svårigheter. Sambandet mellan språkstörning och andra svårigheter tenderar med andra ord att vara komplext.

Den forskning som finns att tillgå är till stor del medicinsk och utgår således från ett kategoriskt perspektiv där barnet och dess svårigheter sätts i centrum. Forskning ur ett relationellt perspektiv om hur anpassningar kan göras, framförallt för äldre barn, saknas. Inom skolans värld är det relationella

perspektivet centralt. En viktig fråga att ställa sig är då hur en kan kombinera den medicinska forskningen med skolans strävan mot att arbeta utifrån ett relationellt perspektiv?

I resultatet framgår att lärarna upplever att arbetet med elever med språkstörning är komplext. De anpassningar som lärare normalt använder sig av, exempelvis rätt till muntliga prov och bildstöd, är inte nog. Utmaningen för lärare som undervisar elever med språkstörning handlar om att hitta metoder för att hjälpa elever med språkstörning att ta till sig information samt kunna visa och uttrycka sina kunskaper. Diagnosens komplexitet gör att den vanliga arsenalen av metoder lärare använder sig av inte räcker till vid undervisning av elever med språkstörning. Detta i sin tur leder till en frustration hos lärarna. Studiens deltagare uttrycker en vanmakt över att inte kunna hjälpa sina elever med språkstörning att nå fram till målet. I dagsläget verkar ansvaret ligga hos den enskilde läraren. Studiens deltagare framhåller att den kunskap de besitter om diagnosen språkstörning till stor del har förvärvats av dem själva på eget initiativ. Lärarna efterfrågar såväl fortbildning som stöd från olika instanser. En av utmaningarna blir att fundera över hur ansvarsfördelningen ser ut. Vem bär ansvaret för att nödvändig kunskap finns där den behövs? Är det lärarens uppgift att söka information eller kräva stöd och utbildning? Hur ser det ut på en organisationsnivå, finns den nödvändiga kunskapen hos rektorer och huvudmän?

Kunskapen kring diagnosen språkstörning hos yngre barn finns, om än inte i skolan. Dessutom saknas forskning kring språkstörning hos tonåringar. Forskning kring anpassningar i skolan och hur elever med språkstörning skall bemötas är tämligen knapp. Kan det vara så att det inte räcker med teoretisk kunskap kring språkstörning? Skolors huvudmän behöver ha kunskap om språkstörning för att kunna göra de anpassningar i organisationen som krävs för att främja lärandet hos elever med språkstörning. En lärare som har kunskap om språkstörning kan ändå stöta på utmaningar om organisationen inte anpassas efter *alla* elever.

## **Förslag till vidare forskning**

Den forskning som finns om elever med språkstörning fokuserar till största delen på barn i yngre åldrar. Det blir i denna studie tydligt att det saknas forskning om språkstörning hos äldre barn och ungdomar. Konsekvenserna av detta påvisas i denna studie. Lärarna efterfrågar kunskaper, såväl praktiska som teoretiska och till syvende och sist blir eleverna lidande.

Behovet av forskning om anpassningar och metoder för att främja lärandet för elever med språkstörning är även det stort. Detta för att elever med språkstörning skall få rätten till likvärdig utbildning tillgodosedd.

Hur ser kunskapen om språkstörning ut hos rektorer och skolhuvudmän och hur kan det påverka lärares dagliga arbete och elevers vardag? Detta kunde vara intressant att undersöka då lärarna i denna studie ofta upplever en känsla av frustration och vanmakt vilken kan grunda sig i att saknar kunskaper men inte heller organisatoriska möjligheter att genomföra en undervisning som passar alla.

# Referenser

- American Psychiatric Association. (2013). Cautionary statement for forensic use of *DSM-5*. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). doi:10.1176/appi.books.9780890425596.744053
- Allodi Westling, M. (2010). Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. (2010). *Social Psychology of Education*, (2), 207. doi:10.1007/s11218-009-9110-6
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Making schools effective for all: Rethinking the task*. *School Leadership & Management* 32(3)
- Bishop, D. V. M, Snowling, M. J, Thompson P. A, Greenhalgh, T. (2016) *CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children*. Plos One DOI:10.1371/journal.pone.0158753
- Botting, N. (2005). Non-Verbal Cognitive Development and Language Impairment. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 46(3), 317-326.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (2006). Social Intervention for Children With Language Impairment: Factors Affecting Efficacy. *Communication Disorders Quarterly*, 28(1), 39-41.
- Carlberg Eriksson, E. (2016). *Språkstörning - en pedagogisk utmaning: Ett stödmaterial för dig som möter tonårselever*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten:  
<https://webbshop.spsm.se/globalassets/publikationer/sprakstorning---en-pedagogisk-utmaning.pdf/>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children With Language Impairments. *Journal Of Speech, Language & Hearing Research*, 45(6), 1142.
- Charman, T., Ricketts, J., Dockrell, J. E., Lindsay, G., & Palikara, O. (2015). *Emotional and behavioural problems in children with language impairments and children with autism spectrum disorders*. *International Journal Of Language & Communication Disorders*, 50(1), 84-93. doi:10.1111/1460-6984.12116
- Cunningham, M., Purdy, S. C., & Hand, L. (2010). *Working with Children with Specific Communication Disorders: A Professional Development Programme for Teachers*. *Kairaranga*, 11(1), 15-21.
- Dahlgren, L-O. & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I Fejes, A., & Thornberg, R. (Red). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Dockrell, J. E., & Connelly, V. (2015). The Role of Oral Language in Underpinning the Text Generation Difficulties in Children with Specific Language Impairment. *Journal Of Research In Reading*, 38(1), 18-34.
- Dockrell, J. E., & Lindsay, G. (2001). *Children with Specific Speech and Language Difficulties: The Teachers' Perspective*. *Oxford Review of Education*, (3). 369.
- Ebbels, S. (2007). Teaching grammar to school-aged children with specific language impairment using Shape Coding. *Child Language Teaching & Therapy*, 23(1), 67-93.

- Ek, U., Norrelgen, F., Westerlund, J., Dahlman, A., Hultby, E., & Fernell, E. (2012). *Teenage outcomes after speech and language impairment at preschool age*. *Neuropsychiatric Disease & Treatment*, 8221-227. doi:10.2147/NDT.S30106
- Eriksson, I., Habbe, E., Walther, M., & Westlund, A. (2015). *Arbeta med språkstörning i förskola och skola*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten: <https://webbshop.spsm.se/globalassets/publikationer/00726.pdf/>
- Graf Estes, K., Evans, J. L., & Else-Quest, N. M. (2007). Differences in the Nonword Repetition Performance of Children With and Without Specific Language Impairment: A Meta-Analysis. *Journal Of Speech, Language & Hearing Research*, 50(1), 177-195. doi:10.1044/1092-4388(2007/015)
- Göransson, K., Nilholm, C., och Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), (s.541–555).
- Hartas, D. (2004). *Teacher and speech-language therapist collaboration: being equal and achieving a common goal?*. *Child Language Teaching & Therapy*, 20(1), 33-54.
- Hedenius, M. (2013). *Procedural and declarative memory in children with developmental disorders of language and literacy*. Doktorsavhandling, Institutionen för neurovetenskap. Uppsala universitet.
- Hedenius, M., Persson, J., Tremblay, A., Adi-Japha, E., Verissimo, J., Dye, C. D., . . . Ullman, M. T. (2011). Grammar predicts procedural learning and consolidation deficits in children with Specific Language Impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2362-2375. doi: 10.1016/j.ridd.2011.07.026
- Hautaniemi, B. (2015). Hermeneutikens och etikens betydelse för lärande. I B. Qvarsell, B., Hällström, C., & Wallin, A. (red.), *Den problematiska etiken: om barnsyn i forskning och praktik* (s. 85-98). Göteborg: Daidalos.
- Hsieh, H-F & Shannon, S. (2005) *Three Approaches to Qualitative Health Research*, 15, 9:1277-88.
- Johnson, C. J., Beitchman, J. H., Young, A., Escobar, M., Atkinson, L., Wilson, B., ... Wang, M. (1999). Fourteen-Year Follow-Up of Children With and Without Speech/Language Impairments: Speech/Language Stability and Outcomes. *Journal Of Speech, Language & Hearing Research*, 42(3), 744-760.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Law, J., Rush, R., Schoon, I., & Parsons, S. (2009). Modeling Developmental Language Difficulties From School Entry Into Adulthood: Literacy, Mental Health, and Employment Outcomes. *Journal Of Speech, Language & Hearing Research*, 52(6), 1401-1416.
- Lind, R. (2014). *Vidga vetandet: en introduktion till samhällsvetenskaplig forskning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Low, H. M., & Lee, L. W. (2011). Teaching of Speech, Language and Communication Skills for Young Children with Severe Autism Spectrum Disorders: What Do Educators Need to Know?. *New Horizons In Education*, 59(3), 16-27.
- Lindsay, G., Dockrell, J.E., Nippold, M., & Fujiki, M. (2012). Longitudinal Patterns of Behavioral, Emotional, and Social Difficulties and Self-Concepts in Adolescents With a History of Specific Language Impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 43(4), 445-460. doi:10.1044/0161(2012/11-0069)

- Lundqvist, J. Allodi Westling, M., & Siljehag, E. (2015b). *Inclusive education, support provisions and early childhood educational pathways in the context of Sweden: A longitudinal study*. *International Journal of Special Education*, 30 (3), 3-16.5.
- Marina Leite, P., Ana Manhani, C., Thays, N., & Debora Maria, B. (2016). Behavior problems and social competence in Brazilian children with specific language impairment. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, (0), doi:10.1186/s41155-016-0027-7
- Mok, P. H., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal Of Child Psychology & Psychiatry*, 55(5), 516-527. doi:10.1111/jcpp.12190
- Nettelbladt, U. & Salameh, E. (red.) (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. D. 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. (2007) Fonologiska problem hos barn med språkstörning. I Nettelbladt, U & Salameh E. (Red) *Språkutveckling och språkstörning hos barn. D. 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. (2013). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. D. 2, Pragmatik : teorier, utveckling och svårigheter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Allmänna förlaget. Från: [http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800#K3](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K3)
- Skolverket (2011) *Kunskapsbedömning i skolan - praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket. Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: <http://www.skolverket.se>.
- Snowling, M., Bishop, D.V.M. & Stothard, S.E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 587-600.
- Socialstyrelsen. (2016). *Internationell statistisk klassifikation av sjukdomar och relaterade hälsoproblem – Systematisk förteckning, svensk version 2016 (ICD-10-SE)*. Stockholm: Socialstyrelsen. Från <http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/20199/2016-5-17.pdf>
- SOU 2016:46. (2016). *Samordning, ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar*. Stockholm: Wolters Kluwers offentliga publikationer.
- Starling, J., Munro, N., Togher, L., Arciuli, J., Nippold, M., & Robertson, S. (2012). *Training Secondary School Teachers in Instructional Language Modification Techniques to Support Adolescents With Language Impairment: A Randomized Controlled Trial*. *Language, Speech & Hearing Services In Schools*, 43(4), 474-495. doi:10.1044/0161-1461(2012/11-0066
- Sun, L., & Wallach, G. P. (2014). Language Disorders Are Learning Disabilities: Challenges on the Divergent and Diverse Paths to Language Learning Disability. *Topics In Language Disorders*, 34(1), 25-38.
- Svanellid, G. (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik: boken om The Big 5*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm. Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet (2015). *Forskning och skola i samverkan - Kartläggning av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Vetenskapsrådets rapport 2015. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wadman, R., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). Social stress in young people with specific language impairment. *Journal Of Adolescence*, 34421-431. doi:10.1016/j.adolescence.2010.06.010

# Bilaga 1

Till dig som undervisar eller har undervisat elever med språkstörning i åk 6-9.

- Information och förfrågan om deltagande i intervjustudie.

Hej,

Vi går sista terminen på specialpedagogutbildningen vid Stockholms Universitet.

Just nu arbetar vi med vårt examensarbete vilket handlar om språkstörning.

Inom det svenska skolsystemet är språket bärande, vilket i många fall blir en utmaning för elever med språkliga svårigheter. En statlig utredning visar att elever med språkstörning har en låg måluppfyllelse i jämförelse med genomsnittet. Studiens syfte är att undersöka hur lärare i åk 6-9 kan anpassa sin undervisning för elever med språkstörning samt vilket stöd lärare efterfrågar i arbetet med dessa elever.

Du tillfrågas härmed att delta i studien genom att medverka i en intervju. För att kunna delta i studien ska du undervisa eller ha undervisat elever med språkstörning i åk 6-9 under det senaste året. Viktigt att notera är att detta inte gäller undervisning av elever med enbart diagnos dyslexi eller undervisning av nyanlända elever som på grund av deras korta tid i Sverige har språkliga svårigheter. Vi skulle vilja att du som är intresserad av att delta i vår studie kontaktar oss via e-post eller telefon.

Ditt deltagande i studien är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Intervjun beräknas ta 30-40 minuter. Hela intervjun spelas in och kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att dina svar kommer att behandlas så att inga obehöriga kan ta del av dem. Intervjuerna kommer endast att användas i denna studie.

Har du några frågor så hör gärna av dig. Vi är väldigt tacksamma för er hjälp!

Hälsningar

Hanna Blomberg

Hanna Holmqvist

Anna Södergren

Handledare:

Eva Berglund och Liselotte Kjellmer

## Bilaga 2

### Intervjuguide

1. Berätta om din bakgrund inom yrket.
  - I vilka ämnen undervisar du? Åk?
  - Hur länge har du jobbat?
  
2. Undervisar du just nu elever med någon språkstörning?
  
3. Beskriv hur språkstörningen har yttrat sig hos elever du har undervisat/undervisar.
  - Att uttrycka sig/göra sig förstådd
  - Förstå innehåll
  - I vilka situationer blir det en utmaning för eleven?
  - Socialt?
  
4. Beskriv hur du har anpassat undervisningen för elever med språkstörning.
  - Lektioner
  - Genomgångar
  - Socialt samspel
  - Läs och skriv
  - Miljö
  - Struktur
  
5. Vad skulle du önska få för stöd hos elevhälsan/externt?
  
6. Vilka frågor har du om språkstörning?

---

Frågorna är förslag för att täcka de ämne vi är intresserade av att undersöka. För att få en bild av lärarnas perspektiv och livsvärld kan följdfrågor med fokus på lärarens upplevelser, åsikter och känslor bli aktuella. Dessa kan ha följande karaktär:

Hur upplevde du situationen?

Vad kände du då?

Vilken är din åsikt om detta?



Stockholms universitet/Stockholm University  
SE-106 91 Stockholm  
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms  
universitet**