



# ”Skolan är en miljö där man omges med språk i alla sammanhang.”

Några förskollärare och lärare talar om tal och språksvårigheters inverkan på barns och elevers kunskapsutveckling och skolgång.

---

“The school is an environment where you are surrounded by languages in all contexts.”  
Some teachers talk about the impact of speech and language difficulties on children’s and pupil’s knowledge development and education.

---

Helena Carlson

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

---

Speciallärarprogrammet, Specialisering språk-, läs- och skrivutveckling

---

Avancerad nivå, 15 högskolepoäng

---

Handledare: Anne Lindblom

---

Examinator: Kerstin Göransson

---

Datum 180610

---

# Abstract

The aim of this study is to investigate how some preschool teachers and teachers at the lower and middle level talk about the impact of speech and language impairments on pupils' knowledge development and education. Qualitative interviews with a preschool teacher in preschool, a preschool teacher in preschool class, two class teachers in grades 1-3 and two class teachers in grades 4-6 were conducted. A sociocultural perspective on language and learning, together with previous research and literature on the subject, was used to analyze, interpret and compile the collected data.

The results of the study show that preschool teachers and teachers have a lot of experience of children and students with speech and language difficulties, and that they have different experiences regarding information transfer between school levels. Most of the experiences and adaptations that the participants talk about is about expressive speech and language difficulties. The preschool teachers and teachers speak little about impressive difficulties and key concepts for the subject. All participants see the need for further knowledge of the subject. One conclusion of the study is that there is a need for increased knowledge of preschool teachers and teachers regarding children and learners with speech and language difficulties.

## Keywords

Language and language difficulties, adjustments, preschool teachers, teachers

# Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka hur några förskollärare och lärare på låg- och mellanstadiet talar om tal- och språksvårigheters inverkan på elevers kunskapsutveckling och skolgång. Kvalitativa intervjuer med en förskollärare i förskolan, en förskollärare i förskoleklass, två klasslärare i årskurs 1–3 samt två klasslärare i årskurs 4–6 har genomförts. Ett sociokulturellt perspektiv på språk och lärande tillsammans med tidigare forskning och litteratur i ämnet har använts för att analysera, tolka och sammanställa de data som samlats in.

Resultatet av studien visar att förskollärarna och lärarna har stor erfarenhet av barn- och elever med tal- och språksvårigheter, och att de har olika erfarenheter när det gäller informationsöverföring mellan stadier. Den övervägande delen av de erfarenheter och anpassningar deltagarna talar om handlar om expressiva tal- och språksvårigheter. Impressiva svårigheter och centrala begrepp för ämnet talar förskollärarna och lärarna ytterst lite om. Alla deltagare ser behov av ytterligare kunskaper i ämnet. En slutsats av studien är att det finns behov av utökade kunskaper hos förskollärare och lärare när det gäller barn och elever med tal- och språksvårigheter.

## Nyckelord

Tal- och språksvårigheter, anpassningar, förskollärare, lärare

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>Bakgrund</b> .....	<b>2</b>
<b>Centrala begrepp</b> .....	<b>2</b>
<b>Språkutveckling</b> .....	<b>3</b>
Språkutveckling i förskolan .....	4
Språkutveckling i skolan.....	4
Språk och kommunikation .....	5
Språkutvecklande pedagogik .....	6
<b>Syfte</b> .....	<b>6</b>
Forskningsfrågor .....	6
<b>Forskningsöversikt</b> .....	<b>7</b>
Språkutveckling och läs- och skrivsvårigheter .....	7
Språk och kommunikation .....	9
Språkutvecklande pedagogik .....	10
<b>Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>11</b>
<b>Sociokulturellt perspektiv</b> .....	<b>11</b>
Språket och tänkandet.....	12
Mediering .....	12
Den proximala utvecklingszonen och appropriering .....	13
Scaffolding .....	13
<b>Metod</b> .....	<b>14</b>
<b>Metodologiska utgångspunkter</b> .....	<b>14</b>
Urval .....	14
Undersökningsgrupp .....	15
<b>Genomförande</b> .....	<b>15</b>
<b>Etiska överväganden</b> .....	<b>16</b>
<b>Tillförlitlighet och giltighet</b> .....	<b>17</b>
<b>Resultat och analys</b> .....	<b>18</b>
Erfarenheter av tal- och språksvårigheter.....	18
Tal- och språksvårigheters påverkan .....	19
Förmedling av information över stadier .....	20
Anpassningar och stöd.....	21
Behov av utökade kunskaper.....	23
<b>Sammanfattande analys med teoretisk förankring</b> .....	<b>23</b>
<b>Diskussion</b> .....	<b>26</b>
<b>Metoddiskussion</b> .....	<b>26</b>
<b>Resultatdiskussion</b> .....	<b>27</b>
Erfarenheter av tal- och språksvårigheter.....	27
Tal- och språksvårigheters påverkan .....	28
Förmedling av information över stadier .....	29

Anpassningar och stöd.....	30
Behov av utökade kunskaper.....	32
<b>Lärdomar av studien.....</b>	<b>32</b>
<b>Förslag på fortsatt forskning .....</b>	<b>33</b>
<b>Slutord .....</b>	<b>34</b>
<b><i>Referenser .....</i></b>	<b>36</b>

# Inledning

Språkstörning eller språklig sårbarhet, som Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) benämner det, är ett omtalat ämne på såväl specialpedagogiska websidor som i tidskrifter och bloggar. Speciallärare ska, enligt examensordningen bilaga 2 (SFS 2011:688), visa kunskap om barns och elevers språk- och begreppsutveckling samt visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling. Bruce et al. (2016) skriver om svårigheten att se grundproblematiken i en språklig sårbarhet och vad som följer av den. Författarna framhäver komplexiteten som kännetecknar såväl språkutveckling som språkliga svårigheter. De anser att impressiva språksvårigheter, svårigheter med språkförståelse, ofta är ett större problem än expressiva språksvårigheter, svårigheter att uttrycka sig. De menar att detta främst beror på att de förstnämnda svårigheterna inte så lätt går att märka för omgivningen.

Enligt läroplanen för förskolan, Lpfö 98 (Skolverket, 1998/2010) ska förskolan sträva efter att varje barn utvecklar ett nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra. I läroplanen för grundskolan, Lgr 11 (Skolverket, 2011) står skrivet att språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev, enligt Lgr 11, få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. En del av förskolan och skolans uppdrag är att tillgodose alla barn och elevers behov och en viktig fråga i denna studie är därför om kunskap om såväl impressiva som expressiva språksvårigheter finns i verksamheterna. Enligt kursplanen för svenska utvecklar människor genom språket sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. (Skolverket, 2011).

Ahlberg (2016) menar att jämlikhetsprincipen förutsätter att alla medborgare har lika rättigheter och skyldigheter i förhållande till samhället. Hon beskriver resurser, styrdokument, skolledningens attityd, samverkan, betygssättning och den sociala och fysiska miljön som faktorer betydelsefulla för utvecklingen av delaktighet och jämlikhet. Författaren framhäver vikten av att förändringar i omgivningen ska kunna ge eleven förutsättningar att nå uppsatta mål där elevernas svårigheter inte uppfattas som brister som ska åtgärdas utan det är lärandemiljön som ska förändras. Utifrån detta resonemang är en ytterligare viktig fråga för studien om det finns kunskap hos förskollärare och lärare att anpassa verksamheterna efter barnens och elevernas behov. Resultatet av frågan är intressant för speciallärare som, utifrån examensordningen bilaga 2 (SFS 2011:688), ska visa förmåga att kritiskt och självständigt ta initiativ till, analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. Specialläraren ska även visa kunskap i att leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever samt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter för individen i lärmiljöerna. Specialläraren ska visa fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd (SFS 2011:688).

Bruce et al. (2016) anser att det är rimligt att tänka att de språkliga svårigheterna väcks till liv i möten med utmaningar och ger stadieövergångar i skolan som exempel. De framhäver att det då sker möten med nya människor med krav och förväntningar som kan vara svåra att leva upp till. Zipoli och Merritt (2016) menar att barn kan visa åldersadekvat språkutveckling efter specifika insatser, men de båda forskarna hävdar att dessa elever kan ha fortsatta underliggande språkbrister som uppenbarar sig som läsproblem i grundskolan. Utifrån dessa båda resonemang är det intressant att undersöka om vetskapen kring en elevs tidigare svårigheter finns hos lärarna, om kunskapen tas till nytta när svårigheter uppkommer och om inte vetskapen finns, ser lärarna då en behållning av att utforska elevernas tidigare språkutveckling eller utgår de från eleven där och då.

## Bakgrund

Under denna rubrik följer en begreppsförklaring av centrala begrepp för studien utifrån Bruce, Ivarssons, Svensson och Sventelius (2016) definitioner. Därefter följer en genomgång av aktuell litteratur som behandlar språkutveckling och kommunikation i förskola och skola samt språkutvecklande pedagogik. En beskrivning av den typiska språkutvecklingen är viktig för denna studie då Bruce et.al (2016) menar att det behövs två kompletterande förklaringsgrunder för att förstå barns språkliga utveckling. Det ena är ett biologiskt medicinskt perspektiv, som utgår från genetik och fysiologiska aspekter på hjärnan, och det andra är ett sociokulturellt perspektiv, som lyfter fram den sociala stimulansens betydelse för språkutvecklingen. Författarna lägger ett särskilt fokus på förskolans och skolans kunskap om språk och språkutveckling för att möjliggöra ett proaktivt arbete där man anpassar språkkraven och sätter in stödåtgärder för att möjliggöra istället för att först se vilka som eventuellt misslyckas. De menar att källan till det medvetna och möjliggörande pedagogiska mötet kräver kunskaper i förskola och skola om den typiska språkutvecklingen. Det sociokulturella perspektivet är denna studies teoretiska utgångspunkt utifrån tanken att kunskaper om språkutvecklingen ger lärarna möjlighet att, som Ahlberg skriver (2016), inte se svårigheter som brister som ska åtgärdas utan det är lärandemiljön som ska förändras.

## Centrala begrepp

### *Fonologi, morfem och grammatik*

Fonologin inom språklig medvetenhet är kunskap om de betydelseskiljanden språkljuden i form av vokaler och konsonanter. *Fonologisk medvetenhet* innebär att kunna se språket utifrån och frikoppla den språkliga formen från dess innehåll och betydelse. *Fonologiska svårigheter* innebär att språkljuden förenklas, ersätts och byter plats. Vanliga tecken är att fonemen faller bort, byts ut, ersätts eller kastas om. Morfemen inom språklig medvetenhet är kunskap om de betydelsebärande ordstammarna och böjningsformerna. *Morfologisk medvetenhet* innebär därmed att kunna se hur ord är uppbyggda av stammar och ändelser. Grammatiken inom språklig medvetenhet är kunskapen om reglerna för hur ord, fraser och satser bildas och sammanfogas. *Grammatisk/syntaktisk medvetenhet* innebär alltså att kunna se hur ord kan kombineras och uttryckas med mening beroende av satskonstruktion och ordföljd. *Grammatiska språksvårigheter* innebär problem med att få ihop orden till begripliga satser, både i eget berättande och när det gäller att förstå vad andra säger, vilket leder till stora marginaler för tolkning. (Bruce et al., 2016).

### *Semantik och pragmatik*

Semantiken inom språklig medvetenhet är kunskapen om språkets funktion, dess betydelse och innehåll. *Semantisk medvetenhet* betyder att man kan se ords grundbetydelse och inordning i hierarkisk över- respektive underordning, det vill säga att kunna avgränsa begrepp, att kategorisera dem i grupper och undergrupper så att vi kan förstå hur de är relaterade till varandra. Vid *semantiska svårigheter* är orden och begreppen få och svåra att hitta. Svårigheterna påverkar den *narrativa förmågan*, berättandeförmågan, som är beroende av snabb och lätt åtkomst till ord, snabb ordbenämning, för bättre flyt i berättandet. Pragmatiken inom språklig medvetenhet är kunskapen om hur en mening skapas, uppfattas och uttrycks i samspel med andra. *Pragmatisk medvetenhet* innebär att kunna se hur det man säger dels uppfattas av andra, dels är det man vill ha sagt, det vill säga förmågan att använda språket i social kommunikation. Här handlar det om att kunna ta andras perspektiv, mentalisera, och att anpassa sig till andra, men också att lyssna och anknyta till vad andra säger och själv ta lagom stort utrymme. Det ingår även att kunna läsa mellan raderna och förstå bildspråk som till exempel metaforer, idiom och uttryck som inte ska tolkas bokstavligt. (Bruce et al., 2016).

### *Expressiv och impressiv språkförmåga*

Expressiv språkförmåga är uttals- och uttrycksförmåga. Förmågan möjliggör och säkrar att det barnet sägs uppfattas och förstås av omgivningen. Impressiv språkförmåga är språkförståelsen. Förmågan att förstå och kunna tolka språkliga symboler som ljud, ord och satser. Denna förmåga bildar grunden för framtida läsförståelseförmåga. (Bruce et al., 2016).

### *Generella eller grava språksvårigheter, språklig sårbarhet och språkstörning*

Generella eller grava språksvårigheter innebär primär problematik att både förstå språk och att göra sig förstådd med språk i sådan omfattning att elevens skolarbete, sociala samspel och vardagsaktiviteter påverkas i hög grad. Det är även vanligt att de neuropsykologiska förutsättningarna, såsom auditiv perception, arbetsminne, förmåga till uppmärksamhet och aktivitetskontroll samt bearbetningsförmåga inte fungerar friktionsfritt. Begreppet *språklig sårbarhet* förklaras med att den uppkommer då den språkliga förmågan inte matchar omgivningens förväntningar och krav. *Språkstörning* är en logopedisk diagnos som sätts i samband med språklig utredning. (Bruce et al., 2016).

## **Språkutveckling**

Bruce et al. (2016) kallar den förväntade språkutvecklingen för den typiska språkutvecklingen. Författarna beskriver resan från jollret till de första orden och uttrycken till insikten om att språkliga symboler kan användas för att uttrycka, förstå och dela mening med andra. Liberg(2015) menar att bygget av de språkliga förmågorna påbörjas i familjen. Såväl Liberg som Catts och Kamhi (2013) menar att barn kommer till skolan med olika språklig bakgrund vilket påverkar barnens förmåga att lyckas i mötet med förskolans och skolans språkliga praktiker och genrer. Bruce et al. (2016) beskriver att den största drivkraften i barns språkutveckling är önskan om gemenskap och delaktighet, att vilja uttrycka, dela och ta del av varandras erfarenheter och upplevelser.



## **Språkutveckling i förskolan**

Bruce et al. (2016) anser att det går utmärkt att samspela även innan orden är på plats och hänvisar till första steget i den trappa Bruce och Riddarsporre (2012) ritat upp för att beskriva barns typiska språk- och kommunikationsutveckling. I steget kommunicerar barnet genom att visa sina känslor, peka, krypa fram till eller bort ifrån den vuxna beroende på vad det känner eller önskar. Bruce et al. (2016) beskriver strävan efter att vilja dela upplevelser med andra, att visa och att påkalla uppmärksamhet, som oerhört central för all kommunikativ och språklig utveckling.

Nästa steg i språkutvecklingstrappan utforskar och upptäcker barnet, enligt Bruce och Riddarsporre (2012) sin omvärld genom att klä den i språkliga begrepp. Här förankras begreppen på ett erfarenhetsbaserat sätt, vilket enligt författarna, är av stort värde för den fortsatta begreppsutvecklingen. Det tredje steget i språkutvecklingen handlar, enligt författarna, om utveckling av språkljuden/fonemen och de grammatiska reglerna för hur de kombineras till ord, satser och sammanhängande berättelser. Fjärde steget i språkutvecklingen, brukar enligt Bruce och Riddarsporre (2012), ske genom att barnet plockar isär och sätter ihop ord om och om igen med en känsla av säkerhet i språket som möjliggör kritisk granskning och språklig kreativitet. Bruce et al. (2016) hävdar att någon gång under förskoleåren, när de flesta språkljuden är på plats och den genomsnittliga meningslängden mätt i antal ord per sats motsvarar barnets kronologiska ålder, kan man säga att den språkliga grunden är lagd. De lyfter fram förskolans proaktiva arbete inom ramen för leken och vardagens rutinsituationer som främjande för grundläggande kompetenser i språk och kommunikation. Liberg (2015) menar att, förutom fonologisk medvetenhet, är ett stort ordförråd, förmåga att återge satser och berättelser samt att kunna vara en aktiv samtalspartner viktiga faktorer för samverkan till läs- och skrivlärande.

## **Språkutveckling i skolan**

Bruce och Riddarsporre (2012) menar att det femte steget i språk- och kommunikationstrappan kännetecknas av en önskan om att språket ska bli varaktigt och permanent för att fungera som stöd för minne och kommunikation i skrift. Catts och Kamhi (2013) hävdar att många tror att skriva endast är en fråga om transkription, det vill säga handlingen att få ord på papper. De framhäver att skriva också är en fråga om att komponera en text för ett syfte. Enligt Liberg (2015) är väsentliga aspekter av att lära sig att läsa och skriva att kunna gå in i och på olika sätt röra sig i olika textvärldar, delta inom ramen för olika medier, hantera och använda olika symboler, hantera skriftkoden samt att kunna tala om sin egen utveckling, metakognitiv förmåga. Dessa aspekter ska, menar Liberg, inte ses som att någon av dem föregår en annan i ett utvecklingsmässigt perspektiv, utan samverkar genom hela utvecklingen. Bruce et al. (2016) tillskriver den pragmatiska förmågan att kunna läsa mellan raderna, det vill säga att förstå ordens och språkets undermening eller avsikt även om den inte uttrycks explicit. Det handlar också om, menar de, att förstå bildspråk, till exempel metaforer, idiom och uttryck, som inte ska tolkas bokstavligen.

Bruce et al. (2016) hävdar att skriftspråket, i jämförelse med det vardagliga talspråket, är mer komprimerat, faktaspäckat och distanserat. De menar att allt eftersom åren i skolan löper på ställs högre krav på språklig snabbhet, smidighet och följsamhet i såväl muntlig som skriftlig språkförmåga i olika skolämnen och situationer.

Enligt Bruce et al. (2016) kan språklig sårbarhet, som under förskoleåren är lätt att upptäcka i kraft av att den hörs i barnets tal och uttal, ofta i skolåldern tyckas vara lösta, men kvarstår under ytan och ökar i takt med skolans belastning på språket. Enligt författarna är språkproblem i skolåldern svårare att upptäcka och därmed svårare att kompensera för. De menar att språkliga förmågor ändrar karaktär under uppväxten och liknar den vid en skenbar utläkning eftersom den tidiga svårigheten i språkutvecklingen förefaller ha försvunnit medan en ny typ av språklig sårbarhet kan märkas.

Bjar (2006) hävdar att elevernas svårigheter med skriftspråket handlar om arbetet med skrivandets alla processer simultant då målet för texten ska hållas levande och samtidigt ska eleven vara aktivt medveten om alla språkliga nivåer som måste beaktas i skrivprocessen. Hon menar att elevernas språkliga problem slår igenom eftersom det helt enkelt blir för kognitivt krävande att klara det som är svårast samtidigt som man ska hålla rätt på alla andra språkliga nivåer.

Bruce et al. (2016) hävdar att språksvårigheter kan påverka förmågan att bearbeta och lagra eller minnas språklig information och blir kanske först märkbar eller synlig genom brister i koncentrationsförmåga eller genom oroligt beteende, inte helt sällan hos pojkar. Flickor har, enligt författarna, visat sig utveckla mer inåtriktade symptom som till exempel ont i magen eller huvudet, vilket gör dem ännu mer svårupptäckta.

## **Språk och kommunikation**

Bruce et al. (2016) anser att språket som kommunikationsverktyg i tal och skrift handlar om att kunna göra sig förstådd och att förstå vilket kan betraktas som biljett till delaktighet och gemenskap. Författarna ser det som viktigt, inte minst ur en social aspekt, att hänga med i skämt och att till exempel hinna med att läsa textraderna när man ser på film. Enligt Liberg (2015) är talspråkande, lyssnande och talande, och skriftspråkande, läsande och skrivande, ömsesidigt beroende av språkaktiviteter och stödjer varandras utveckling. Liberg lägger stor vikt vid det sociala samspel barnet ingår i vilket kan kopplas till Bruce et al. (2016) som menar att lek och regler ofta bygger på kommunikation och barn som inte förstår de tvåra kasten har en risk att bli utanför i fria leksituationer i förskolan och skolan. En pedagogisk strategi som författarna föreslår är att introducera spel och lekar gemensamt i gruppen då det hjälper barn med språksvårigheter att få den förförståelse som krävs för att senare kunna medverka självständigt i aktiviteten.

Bruce et al. (2016) anser att varje förskola och skola har ett ansvar för att arbeta proaktivt med hela barngruppen i värdegrundsarbete och förhållningssätt för att enskilda barn inte ska riskera att bli exkluderade. De hävdar att det är omvittnat att icke vuxenledda aktiviteter tycks öka risken för segregation mellan barn som redan har knäckt lek- och språkkoderna och barn som ännu inte gjort det. Författarna menar att språket finns i alla aktiviteter, under hela dagen och i samspel med många olika samtalspartners, kamrater såväl som pedagoger. Enligt Bruce et al. (2016) förväntas barn i skolåldern vara självgående i kamratrelationer och socialt samspel, vilket leder till att färre pedagoger finns att tillgå som stöd i lek- och kamratrelationer. Författarna lägger vikt vid att som lärare vara medveten om att skolans sociala miljö ofta är en lika stor utmaning för elever med språksvårigheter som lektionerna är. Enligt Bruce et al. (2016) kan pragmatiska spelregler synliggöras genom att dramatisera, illustrera och rita sociala berättelser om språkets gemensamma och ofta outtalade villkor.

## Språkutvecklande pedagogik

Bruce et al. (2016) anser det viktigt att poängtera att pedagogik som anpassats för barn och elever i språklig sårbarhet gynnar alla och kan med fördel genomföras i alla ämnen och av alla lärare. De tar upp vissa grundprinciper som underlättar och möjliggör för barn med språksvårigheter att tillgodogöra sig förskolans och skolans språkliga stimulans. En av principerna är att både ljudströmmen och det visuella flödet måste rensas så att språket inte drunknar i mängden av samtidigt förekommande intryck. Med detta menar Bruce et al. (2016) att pedagogerna visuellt ska plocka undan saker på väggar och golv och auditivt med prosodins hjälp framhäva det viktigaste, till exempel genom att betona, höja eller sänka rösten, variera röstvolym, klang och tempo samtidigt som påfrestande ljud i form av buller och starka röster bör dämpas. En annan princip, enligt Bruce et al. (2016), är att stimulering av specifika språkliga strukturer bör knytas till innehåll och betydelse för att konkretisera, göra påtagliga och möjliga att jämföra och manipulera. Här kan åter anknytas till Catts och Kamhi (2013) som framhäver vikten av ett syfte med att skriva. De sätter tyngd i ett stöttande lärande i form av strategier och modellerande samt undervisning av skrivandets olika genrer. En tredje princip är, enligt Bruce et al. (2016) att språkstimuleringen måste ske med regelbundenhet och vara matchad till barnens intresse och erfarenhetsvärld för att vara användbar i barnens kommunikation. När det gäller begreppsutveckling och utveckling av ordförrådet, menar Bruce et al. (2016), att det är viktigt att i samtal och undervisning ha för vana att benämna det man ser, hör, gör och tänker. Gällande språklig medvetenhet, som ställs centralt i språkutvecklingsprocessen, måste den inte, enligt Bruce et al. (2016), föregå det första kodknäckandet av skriftspråket. De menar att en del barn blir språkligt medvetna efter det att de har lärt sig läsa.

Bruce et al. (2016) föreslår att i samtal med elever med språkliga svårigheter kan planering och mål illustreras med hjälp av bilder. För äldre elever menar de att kunskapskrav kan göras synliga och begripliga genom att låta eleven ta ställning till sin egen position i förhållande till olika betygs-kriterier. Författarna anser att lärarens språkliga medvetenhet och ämneskunskaper måste levandegöras och praktiseras genom didaktisk anpassning i klassrummet. Även de metakognitiva processerna, där eleverna tänker och lär om sitt språkbruk är viktiga i undervisningen. Bjar (2006) menar att det är avgörande för arbetet med varje elev som ska stödjas i sin skriftspråkliga utveckling att diskutera tillsammans med eleven för att medvetandegöra styrkor och svagheter.

## Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur några förskollärare och lärare på låg- och mellanstadiet talar om tal- och språksvårigheters inverkan på elevers kunskapsutveckling och skolgång.

## Forskningsfrågor

- Vilka begrepp använder förskollärare och lärare när de talar om tal- och språksvårigheter?
- Vilka kunskaper uppfattar förskollärare och lärare att de har om hur de språkliga svårigheterna kan visa sig och hur de kan inverka på barn/elevers kunskapsutveckling?
- Vilka rutiner finns för att förmedla informationen om barns/elevers tidigare tal- och språkutveckling vidare över stadier?
- Vilka kunskaper om framgångsfaktorer och adekvata anpassningar beskriver förskollärare och lärare att de använder för att stödja elever med tal- och språksvårigheter?

# Forskningsöversikt

Under denna rubrik följer en översikt av nationell och internationell forskning inom språkutveckling och läs- och skrivsvårigheter, språk och kommunikation samt språkutvecklande pedagogik. Även i forskningsöversikten presenteras språkutvecklingen med avstamp i tanken om att kunskaper i ämnet möjliggör pedagogiskt möte där lärandemiljön anpassas i förskola och skola.

## Språkutveckling och läs- och skrivsvårigheter

Enligt Bogdanowicz och Bogdanowicz (2016) yttrar barn vanligtvis sina första ord mellan 10 och 15 månaders ålder. Om taldebuten kommer senare kan det tyda på en avvikande språkutveckling, vilket, menar de båda författarna, kan leda till framtida läs- och skrivsvårigheter. Även Zauche, Thul, Darcy Mahoney och Stapel-Wax (2016) skriver om språket i tidig barndom. De menar att det är en kritisk period för språk och kognitiv utveckling och anser att vårdnadshavare måste vara centrala för information, utbildning och utveckling av barns förmåga. Författarna hävdar att barnets ordförråd vid tre års ålder förutsäger hur väl barnet kommer att läsa i tredje klass. Zauche et al. menar att den språkliga förmågan är en bättre indikator av barnets framtida läsförmåga än föräldrarnas inkomst, etnicitet och utbildningsnivå.

Zipoli och Merritt (2016) har genomfört en översyn av forskning som behandlar språksvårigheters påverkan på lässvårigheter samt specifika rekommendationer för att mer effektivt identifiera, övervaka och stödja elever som har ökad risk för läsproblem baserat i en historia av tal- eller språksvårigheter. Översynen visar, liksom såväl Bogdanowicz och Bogdanowicz (2016) som Zauche et al. (2016) skriver, att elever med en historia av tal- och språksvårigheter har ökad risk för brister i sin läsförståelse. Zipoli och Merritt (2016) framhäver att elever med specifika insatser i förskolan kan visa åldersadekvat språkutveckling, men de menar att dessa elever kan ha fortsatta underliggande språkbrister som uppenbarar sig som läsproblem i grundskolan. Även Miniscalco och Sandbergs (2010) studie visar att barn med sen språkutveckling kan ha fortsatta brister, då även bilden av läsförmågan verkar likna den som ses hos barn med normal språkutveckling. Studiens resultat visar att barn som identifierades med sent utvecklingspråk vid 30 månaders ålder fortfarande hade signifikanta problem med enkelordsläsning, det vill säga både avkodning och förståelse, vid 8 års ålder jämfört med norm. Zipoli och Merritt (2016) påpekar att det är en stor risk att informationen om tal- eller språksvårigheter under förskoleåren inte alltid förs vidare till klasslärare eller elevhälsoteam. De påpekar särskilt risken av utebliven information då insatserna för talet avbrutits före grundskolans start. Därför bör, anser författarna, pedagogerna bjuda in föräldrar eller vårdnadshavare under överlämningen från förskolan för information om tidigare tal- och språkutveckling samt eventuellt utförda insatser. Zipoli och Merritt (2016) framhäver vikten av att denna information kommuniceras genom elevens hela skolgång.

Erickson och Thiessen (2015) menar att vi lär oss ett ord med hjälp av två olika typer av implicit statistisk inläring. Den första inlärningsmetoden de uppger är att hjärnan använder statistisk information i ljuden vi hör, det vill säga vilka ljud som oftare förekommer tillsammans än andra, för att urskilja vad som är en ordform. Denna ordform aktiveras i minnet och kommer genast börja blekna, men hör man ordformen igen så återaktiveras det.

Den andra metoden Erickson och Thiessen (2015) tar upp innebär att en mening måste kopplas till ordformen för att ordet ska lagras i hjärnans lexikon. Detta sker genom att hålla ordformen i minnet, samtidigt som den knyts till t.ex. egenskaper, betydelse eller kännetecken. Vilket semantiskt innehåll som kopplas beror, enligt Erickson och Thiessen (2015), på vilken information som finns i omgivningen som exempel att ordet och innehållet ska förekomma samtidigt. Här krävs uppmärksamhet, arbetsminne och statistisk inläring för att hjärnan ska kunna uppfatta och koppla rätt och relevant innehåll till ordformen.

Zipoli och Merritt (2016) betonar, med hänvisning till sin forskningsöversyn, vikten av att i första och andra klass övervaka språkkompetensen hos barn med en historia av tal- och språksvårigheter. Detta för att säkerställa att insatser kan återupptas utan dröjsmål. Enligt författarna visar översynen brister i lärarnas kunskaper gällande språkprocesser och de uttrycker oro över att ämnet inte heller uppmärksammas under lärarutbildningarna. Det finns, menar Zipoli och Merritt (2016), behov av att prioritera lärares högkvalitativa professionella fortbildningsmöjligheter och på så sätt förbättra och fördjupa kunskapen om språket som grund för läsning, stavning och skrivning. Slutligen uppmanar författarna elevhälsoteamen att diskutera förfaranden att noggrant identifiera, övervaka och stödja studenter med en historia av tal- eller språksvårigheter, för att i största möjliga mån minimera risken för lässvårigheter bland dessa elever. Elleman och Compton (2017) betonar den stora vikten av kunskap och kunskapsnätverk i arbetet med att öka läsförståelsen hos alla elever. De framhäver betydelsen av att inte stanna vid att arbeta med läsförståelsestrategier, vilket de menar är det vanligaste sättet att arbeta med läsförståelse i klassrummet.

Durkin, Mok och Conti-Ramsden (2015) utförde en studie i England för att jämföra prestationerna hos elever med specifika språksvårigheter, i de tre kärnämnen engelska, matematik och naturvetenskap. Detta för att testa möjligheten av olika prestationen i olika ämnen. Enligt studiens resultat stötte elever med specifika språksvårigheter på större svårigheter än jämförelsegruppen. Trots detta uppnådde vissa elever uppsatta nivåer. Forskarna skriver att prestationerna var sämst i engelska medan vissa styrkor indikerades i såväl naturvetenskap som matematik, i mindre utsträckning i det sistnämnda. Enligt författarna var språkkunskaper signifikanta för positiva prestationer i alla tre kärnämnen. Det mest utmanande kärnämnet för elever med specifika språksvårigheter visade sig vara engelska, vilket forskarna menar återspeglar de höga nivåerna av språkkunskap som förekommer. Naturvetenskap och matematik verkade vara mindre utmanande. Författarna drar slutsatsen att detta förmodligen beror på att vissa uppgifter i dessa ämnen kan utföras utan språkets inverkan. Denna slutsats kan även kopplas till Elleman och Compton (2017) som betonar att olika strategier kan vara olika effektiva inom olika ämnesområden. Att prata om och göra elever uppmärksamma på ord delar, morfologi, kan, enligt författarna, till exempel vara mer användbart inom vissa ämnen, exempelvis naturvetenskap. I andra ämnen, menar de, att det kan vara lämpligt att titta på hur olika ord kan uttrycka samma sak eller att explicit undervisa och göra eleverna uppmärksamma på hur ord hänger samman med innehållet och med varandra.

## Språk och kommunikation

Guiraud et al. (2018) utförde en studie där de undersökte om barn mellan 8 och 12 år med språklig nedsättning, expressiva fonologiska svårigheter med bevarad förståelse, upplevde specifika svårigheter vid behandling och förståelse av snabbt tal i jämförelse med barn med normal språkutveckling. Studien visade att barn med språklig nedsättning övergripande presterade med betydligt sämre resultat än jämförelsegruppen. Enligt studiens resultat fann barn med språklig nedsättning en större utmaning än jämförelsegruppen vid behandling av såväl naturligt som artificiellt accelererande tal. De två grupperna skiljde sig inte signifikant åt när det gällde talbehandling i normal takt. Guiraud et al. skriver att snabba följder av korta akustiska signaler särskilt påverkar barn med språklig nedsättning, som de menar presterar med tidsmässigt bearbetningsunderskott. Enligt dessa forskare är det ett faktum att ökad talhastighet inte bara minskar längden på akustiska signaler utan det påverkar dessutom dynamiken i talet. Guiraud et al. menar att studiens resultat ger tyngd till vikten av en normal hastighet när man pratar med barn med språklig nedsättning i klassrummen.

Gillett-Swan och Sargeant (2017) pekar på vikten av att ge alla barn möjlighet till en utvecklad förmåga att förstå, tolka, skapa och lära sig genom skriftspråket, vilket utvecklar kunskap och potentialen att fullt ut vara delaktig i samhället. Författarna menar att det fokus som läggs på det traditionella skriftspråket i skolan ofta kan hindra elever att vara delaktiga och då särskilt de med språk- läs- och skrivsvårigheter. Enligt Gillett-Swan och Sargeant kan deltagande i utbildningskontexter vara allt från att passivt vara närvarande i ett klassrum till att aktivt ta del i beslut, men här framhäver de att delaktighet också handlar om att eleven själv ska få välja på vilken nivå och på vilket sätt man vill delta och kommunicera. Detta är, menar författarna, särskilt viktigt att tänka på för barn med språklig nedsättning eftersom de sätt som de kan kommunicera på kan vara annorlunda än för andra jämnåriga.

Bakopoulo och Dockrell (2016) granskade den sociala kognitionsförmågan hos en grupp av barn i åldrarna 6–11 år med språklig nedsättning i relation till deras lärares betyg av socioemotionell funktion. Jämförelser i prestation på sociala kognitionsuppgifter utfördes, enligt Bakopoulo och Dockrell (2016), mellan yngre barn med språklig nedsättning (6–8 år) och äldre (8–11 år) för att undersöka utvecklingskillnader i barnens sociala kognitionsförmåga. I studien användes också två jämförelsegrupper med typiskt utvecklade barn. Bakopoulo och Dockrells (2016) studie ifrågasätter det direkta sambandet mellan språk och socioemotionell funktion då de menar att språkförmåga inte ensamt och konsekvent förutspår nivån av socioemotionell funktion. Forskarna utgick från att språkförmåga inte är den enda väsentliga förutsättningen för utveckling av socioemotionella färdigheter. De anser att det är nödvändigt att ta hänsyn till barns ålder såväl som deras styrkor och svagheter samt att undersöka ett bredare spektrum av kognitiva, beteendemässiga och känslomässiga processer i forskning. Resultatet av studien visade att barn med språklig nedsättning skiljde sig från deras typiskt utvecklade kamrater i behandling av social information. Studien visade också att svårigheter med känslomässig förståelse, i den grundläggande förmågan att identifiera känslor från ansiktsuttryck kan utvecklas långsammare hos barn med språklig nedsättning. Forskarna betonar, utifrån resultatet av studien, att hänsyn bör tas till att barn med språklig nedsättning, förutom stöd med inriktning på de språkliga svagheterna, kan behöva stöd för att utveckla prosocial kompetens och social kognitionsförmåga.

## Språkutvecklande pedagogik

Zauche et al. (2016) framhäver undersökningar som visar att samtal, interaktion och läsning med barnet under de tre första åren leder till en språklig och kognitiv utveckling. De menar att dessa aktiviteter är skolförberedande och påverkar barnets akademiska framgångar. Aguilar, Plante och Sandoval (2018) har genomfört en studie, med hjälp av två jämförelsegrupper av barn, som handlar om ordinlärning hos förskolebarn (4–5 år) med språkstörning. I studien undersöker de om man genom att omedvetet hjälpa hjärnan att uppfatta vad som är relevant innehåll också kan hjälpa hjärnan med statistisk inlärning. Aguilar et al. menar att hjälpen handlar om att variera bilderna, i form och egenskaper och kännetecken, och ge flera exempel på vad som är rätt och relevant innehåll. Forskarnas hypoteser var att förskolebarn med språkstörning kan forma kategorier och generalisera nya inlärd ord bättre om de får se flera olika bilder på ord som de tränar, jämfört med om de får se bara en bild per ord. I artikeln skriver Aguilar et al. att studiens resultat visade att hypotesen stämde. Enligt resultatet stöts hjärnans statistiska inlärning och kopplingen mellan ordform och relevant semantiskt innehåll av att få se flera olika bilder. Detta gäller framförallt långtidsinlärning och generalisering. Twomey, Ranson och Horst (2014) har gjort en studie kring ordinlärning för yngre förskolebarn (under 3 år) som till viss del talar emot Aguilar et al. (2018). De menar att för mycket variation ibland också kan hindra inlärning. Twomey et al. (2014) diskuterar detta i sin artikel och menar att det även skulle kunna gälla för äldre förskolebarn med nedsatt kognitiv förmåga.

Gillett-Swan och Sargeant (2017) hävdar att traditionellt pedagogiskt förhållningssätt ofta lever kvar på skolorna där läraren är central och förmedlare av kunskap. Författarna hänvisar till forskningsstudier och uttrycker denna pedagogik som ett hinder i barns delaktighet. De tar upp alternativa sätt att kommunicera som emojis, rita, Instagram/fotografera, videoklipp/snaps och menar att dessa bör bli mer accepterade sätt att uttrycka sig på när man ska uttrycka åsikter och öka delaktigheten även i skolans värld. Bogdanowicz och Bogdanowicz (2016) påpekar att man tidigt bör använda rim och ramsor för att utveckla elevernas språkliga förmåga och därmed också förbereda dem för att lära sig att läsa och skriva. Gillett-Swan och Sargeant (2017) ger fyra områden där de anser att barns rättighet till kommunikativ delaktighet ofta hindras. Dessa är vuxnas attityd och kunskap, pedagogiska traditioner, organisatoriska strukturer samt kunskaper och attityder till teknologi. Detta kan kopplas till Durkin och Conti-Ramsden (2014) som i sin artikel lägger fokus på de faktiska eller möjliga rollerna nya medier spelar i livet för barn och ungdomar med språksvårigheter.

Durkin och Conti-Ramsden (2014) lägger särskild tyngd till hur besluten som fattas om medieanvändning kan hindra eller gynna dessa individers kommunikativa utveckling. Studien betraktar forskning av fyra strategier att möta kommunikativ utveckling; förbud, låtgå, begränsning och konstruktiv användning. Författarna drar slutsatsen att effektiva användningsområden med konstruktiv användning kan stödja utbildningen för ungdomar med språksvårigheter. De anser att beslut som handlar om att begränsa eller stödja förbud i användningen av nya medier har direkta konsekvenser för kvaliteten på unga människors liv och framtid. Elevhälsoteam och lärare har, enligt författarna, viktiga roller i utvecklingen av strategier gällande barn och ungdomar med språksvårigheter i deras användning av digitala medier. Durkin och Conti-Ramsden hävdar att barn med språkproblem kan vara i större behov av tillgång till den växande teknologin och kommunikationsenheterna än barn med normal språkutveckling.

# Teoretiska utgångspunkter

Studiens syfte är att undersöka hur några förskollärare och lärare på låg- och mellanstadiet talar om tal- och språksvårigheters inverkan på elevers kunskapsutveckling och skolgång. Valet av detta perspektiv utgår från Säljö (2015) resonemang om att det sociokulturella perspektivets centrala utgångspunkt för synen på lärande är att människans förmågor inte bestäms av biologiska förutsättningar. Då studien fokuserar på förskollärarnas och lärarnas förmedlade kunskaper om språksvårigheters påverkan och hur de utifrån detta anpassar verksamheten är det biologiska medicinska perspektivet inte valt som teoretisk utgångspunkt. En beskrivning av den typiska språkutvecklingen är ändå presenterat från såväl litteratur som forskning då förskollärarnas och lärarnas kunskaper i ämnet, för att proaktivt möta upp eventuella svårigheter, är av största vikt (Bruce et al.). Forskning som presenterats ovan pekar på brister i dessa kunskaper hos förskollärare och lärare (Zipoli och Merritt, 2016 och Gillett-Swan och Sargeant, 2017). Enligt Säljö (2015) innebär det sociokulturella perspektivet att vi kan utveckla och använda både språkliga och materiella redskap för att gränsen för våra förmågor och kunskaper inte ska stanna vid den egna kroppen. Svårigheterna ska inte vara ett hinder för möjlighet till utveckling av kunskaper. Det ska snarare finnas redskap som är naturliga i lärmiljöer som främjar lärandet där inte svårigheterna håller elever tillbaka. Centralt för att möjliggöra detta är att förskollärare och lärare i förskola och skola har kunskap om hur tal- och språksvårigheter kan yttra sig. Av vikt är också att de anpassningar som görs utgår från förskollärarnas och lärarnas kunskap och vetskap om var barnen och eleverna befinner sig i utvecklingen. Studiens forskningsfrågor riktar sig till dessa kunskaper. Forskningsfrågorna utgår från det sociokulturella perspektivets teori om att fysiska hinder ska överbyggas, i detta fall i form av anpassningar utifrån kunskap om elevens svårigheter och språkhistorik. Här följer centrala begrepp utifrån studiens teoretiska utgångspunkt. Begreppen är språket och tänkandet, mediering, den proximala utvecklingszonen, appropriering samt scaffolding.

## Sociokulturellt perspektiv

Säljö (2015) beskriver den ryske psykologen Lev Vygotskij (1896–1934) som upphovsman och en av de första att uttrycka tankar om det sociokulturella perspektivet. Vygotskijs (2001) utgångspunkt var att se människan som både en biologisk, kulturell, social och historisk varelse vars olika rollers samverkan och aspekter, utifrån lärandet, måste ges hänsyn till. Enligt Säljö (2000) är kommunikation och språkanvändning centrala begrepp och utgör länken mellan barnet och omgivningen i ett sociokulturellt perspektiv. Han menar att det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Vygotskij (2001) betonar språkets betydelse som bärare av mening i den sociala teorin. Språkets primära funktion är, även enligt Vygotskij (2001), den kommunikativa och av stor vikt för tillhörighet i en social gemenskap och grunden för förverkligandet av vårt tänkande. Språket är, menar han, ett verktyg för social interaktion med andra människor, och det mest betydelsefulla redskapet för vårt tänkande.



## **Språket och tänkandet**

Språket styr, enligt Vygotskij (2001), den kognitiva utvecklingen hos människor. Han påpekar att barn bemästrar språket tidigare än tänkandet och menar att språket utvecklas från att prata högt till att viska, för att slutligen utvecklas till ett dolt inre språk, vilket har en avgörande betydelse då vi tänker. Vygotskijs (2001) tes är att utvecklingen av barnets tänkande är beroende av att det behärskar tänkandets sociala verktyg, det vill säga språket. Han menar att undervisningen ska utmana elevers tänkande och att tankens och medvetandets utveckling är sammanbunden med ordets utveckling. Vygotskij (2001) hävdar att det är viktigt att veta att barnens ord för ett föremål inte alltid hänvisar till samma betydelse som den vuxnes. Han menar att det därför är viktigt att inte automatisk tillskriva ett barn som använder abstrakta ord ett lika abstrakt tänkande. Enligt Vygotskij (2001) reflekteras medvetandet i ordet och tanken uppstår i ordet. Han menar att i det ögonblick barnet för första gången tillägnat sig ett nytt ord slutar inte ordets utveckling, då det från början är en enkel generalisering som i takt med barnets utveckling övergår till högre generaliseringar, som bildar verkliga begrepp. Vygotskij (2001) hävdar att tänkandet och språket utgör nyckeln till förståelsen av människans medvetande.

Enligt Säljö (2015) talar man inom det sociokulturella perspektivet om situerat lärande, det vill säga lärande äger rum i ett sammanhang, en kontext. Han menar att människor inte kan undvika att lära. Vygotskij (2001) talar om svårigheter med en skriftspråklig situation utifrån bristen av sammanhang. Han menar att det är naturligt att ett språk utan verkliga ljud, ett språk som blir abstrakt då man bara kan föreställa sig och tänka, som kräver att ljudsymboler symboliseras, måste vara mycket svårare för barnet än det muntliga språket. Vidare hävdar Vygotskij (2001) att de motiv som vi vuxna innehar för att använda skriftspråket är föga tillgängliga för de barn som just börjar lära sig skriva.

## **Mediering**

Säljö (2015) menar att den centrala utgångspunkten, som avgör om man ser på lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv, är att människans förmågor, som inte bestäms av biologiska förutsättningar, kan utvecklas i användning av redskap, artefakter. Han förklarar att, i det sociokulturella perspektivet, uttrycks detta som att redskapen medierar våra handlingar och när vi lär oss att använda fysiska redskap som medierande resurser, kan vi göra sådant vi aldrig skulle klara av med våra naturgivna förmågor. Författaren menar att vår förmåga att skapa redskap förändrar vår relation till omvärlden och ger vårt teckensystem som exempel. Säljö (2015) förklarar att, ur kunskapssynpunkt, och för skapandet av kollektivt minne, är länken mellan de symboler som vi använder i vår tankevärld, när vi kommunicerar och när vi dokumenterar för senare bruk en viktig förutsättning för lärande och tänkande. Han menar att den viktigaste skillnaden mellan människor och andra varelser är att vårt tänkande och handlande formas av och utövas genom de medierande redskap vi möter när vi växer upp i sociala gemenskaper, vilket det viktigaste redskapet är språket. Enligt Säljö (2015) är en viktig aspekt av mediering att den sker mellan människor i interaktion och genom olika former av kommunikation, både språklig och ickespråklig. Han menar att förmågan att ta avstånd till världen, att metaforiskt uttryckt kunna vända och vrida på den och se den ur olika perspektiv med hjälp av medierande redskap är grunden för mänsklig kunskapsbildning.

## **Den proximala utvecklingszonen och appropriering**

Vygotskij (2001) sätter elevers lärande i den proximala utvecklingszonen vilken är den zon där eleven har möjlighet att lära och utveckla sina kunskaper. Han framhäver vikten av att till en början finna den nivå där barnet befinner sig kunskapsmässigt och där det finns en fullbordad utveckling. Nästkommande nivå är där eleven inte ännu behärskar kunskapen själv och som enligt Vygotskij (2001) ligger över elevernas befintliga kunskaper. Han menar att i en sund skolundervisning kräver varje skolämne alltid mer av barnet än vad det för dagen kan ge. Säljö (2015) förklarar den proximala utvecklingszonen med exempel om hur ett barn lär sig knyta skosnörena. Han menar att barnet kanske vet det inledande steget, att dra åt skosnörena och lägga dem över varandra, men att nästa steg är svårare att ta. Det är då en förälder eller mer kunnig kamrat kan instruera hur barnet kan gå vidare för att ta nästa steg i sin kunskapsutveckling. Enligt Säljö (2015) är den grundläggande metaforen för lärande i den sociokulturella traditionen appropriering, vilket kan förklaras som att man tar över kunskaper och gör till sin. Han menar att lärande sker genom deltagande i interaktion utan att situationen i sig i första hand är organiserad för lärande och exemplifierar med att på samma sätt som vi kan tala om företeelser som plus och minus, procent eller påstå att valen är ett däggdjur, kan vi så småningom också tänka med och genom sådana redskap. Enligt Säljö är betoningen i ett sociokulturellt perspektiv att inte enbart appropriera språk och begrepp utan också fysiska redskap.

## **Scaffolding**

Vygotskij (2001) menar att kunskaper kan nås genom stöttning av, och i dialog med, en vuxen eller någon med mer erfarenhet. Då får den lärande stöttning från start vilket pågår till dess att denne klarar sig på egen hand. Enligt Säljö (2015) är det i skolan oftast en vuxen, lärare eller speciallärare, som kan vara ett stöd genom en undervisning som utgår från kunskap om var eleverna befinner sig i sin utveckling. Han förklarar det som att den mer kompetenta personen ger den lärande fysiskt och/eller intellektuellt stöd under tiden approprieringen för en viss färdighet pågår. Säljö (2015) menar att ju mer av den specifika kunskapen eller färdigheten eleven behärskar, desto mer av stödet kan tas bort i situationen. Han beskriver scaffolding som ett ramverk för att ge eleverna det stöd som de behöver i den proximala utvecklingszonen. Författaren hävdar att elever, genom att de med stöd i scaffolding utmanas i olika situationer, får hjälp att förstå det som ligger bortanför nuvarande kunskap.

# Metod

Under denna rubrik följer en genomgång av metodologiska utgångspunkter, urval och genomförandet av studien. Därefter följer resonemang om etiska överväganden samt tillförlitlighet och giltighet.

## Metodologiska utgångspunkter

Eftersom syftet med studien är att undersöka hur några förskollärare och lärare på låg- och mellanstadiet talar om tal- och språksvårigheters inverkan på elevers kunskapsutveckling och skolgång är valet en kvalitativ metod. Backman (2016) menar att det kvalitativa synsättet riktar intresset mot individen då man, istället för att fråga hur en objektiv verklighet ser ut, ställer frågan hur individen tolkar och formar en verklighet. Ahrne och Svensson (2015) använder kvalitativa metoder som ett övergripande begrepp för alla typer av metoder som bygger på intervjuer, observationer eller analys av texter som inte direkt utformas för att analysera kvantitativt med hjälp av statistiska metoder och verktyg. Intervjuer som metod ger möjlighet till ett personligt möte då följdfrågor kan ställas utifrån fasta frågeformuleringar. Möjligheten till följdfrågor finns inte om tillvägagångssättet handlat om enkäter. Litteratur- och forskningssökning ska till största delen utföras före intervjutillfällena utifrån Kvale och Brinkmanns (2014) resonemang om att kunskap om ämnet för intervjun krävs särskilt för konsten att ställa andrafrågor, att följa upp intervjupersonens svar. Ahrne och Svensson (2015) skriver att det knappt är möjligt, önskvärt eller nödvändigt att dra några tydliga gränser mellan olika typer av intervjuer.

Den fördel Ahrne och Svensson (2015) ser med kvalitativa intervjuer är att man kan anpassa frågorna och den ordning man ställer dem i efter situationen på ett helt annat sätt än om man är bunden vid ett helt standardiserat frågeformulär. Enligt Backman (2015) är människan det huvudsakliga instrumentet i den kvalitativa strategin. Ahrne och Svensson (2015) menar att en kvalitativ intervju kanske inte i först hand ger en djupare kunskap om ett fenomen, men man får definitivt en bredare bild med fler nyanser och dimensioner än vad man får med hjälp av standardiserade frågor. Utifrån dessa metodologiska utgångspunkter finns förhoppning om att utifrån förskollärarnas och lärarnas svar om tal- och språksvårigheters inverkan på elevers kunskapsutveckling och anpassningar för att möta dessa få en bredare insyn i kunskaperna som finns.

## Urval

Ett kriterium för urval var avsikten att intervjua en förskollärare i förskolan, en förskollärare i förskoleklass, två lärare på lågstadiet samt två lärare på mellanstadiet. Ytterligare kriterium var att förskollärarna och lärarna skulle vara verksamma på en annan skola än intervjuarens, för att i största möjliga mån minska personliga påverkansfaktorer. Kvale och Brinkmann (2014) menar att man inte bör betrakta forskningsintervjun som en helt öppen och fri dialog mellan parter. De påtalar att intervjun är förenad med en asymmetrisk maktrelation då intervjuaren har vetenskaplig kompetens, inleder och definierar intervjusituationen, bestämmer intervjuämnet, ställer frågor och avgör vilka frågor som ska följas upp samt avslutar också samtalet. Som första steg utformades ett missivbrev (se bilaga 1) som, efter godkännande av handledaren, användes som information till pedagogerna. Förskolechefen och rektorerna på skolorna kontaktades för tillåtelse att kontakta pedagogerna.

Därefter var planen att kontakta förskollärarna och lärarna per telefon med en kort beskrivning av studien för att sedan maila missivbrevet för tydliggörande. I mailet ombads förskollärarna och lärarna att ytterligare ta ställning till medverkan och bekräfta genom att maila sitt svar. I och med detta var avsikten att ge dem såväl betänketid som möjlighet att ändra sig om den fördjupade informationen fått dem på andra tankar. Vid bekräftat svar skulle tid bokas för intervju. Planeringen fungerade i kontaktandet av förskollärare i förskolan, förskollärare i förskoleklass och lärare på lågstadiet vilket resulterade i direkta bokningar av tid för intervju redan under telefonsamtalet. Missivbrevet mailades ändå ut som förtydligande information. Strävan att finna två lärare på mellanstadiet var svårare att infria. Trots försök på flera skolor med såväl telefonsamtal och slutligen ett mail till hela lärargruppen, dröjde återkoppling. Ett ytterligare försök en vecka senare resulterade till slut med återkoppling om medverkan.

## Undersökningsgrupp

Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) är det värdefullt att redovisa variabler som kön och antal yrkesverksamma år för de intervjuade deltagarna. De förskollärare och lärare som ingår i studiens undersökningsgrupp är här presenterade med fiktiva namn.

För att underlätta läsningen har förskollärarna givits namn som börjar med F, lärarna i åk 1–3 (lågstadiet) har givits namn som börjar med L och lärarna i åk 4–6 (mellanstadiet) har givits namn som börjar med M. Undersökningsgruppen är följande:

**Frida** har genomfört förskolläraryrket. Hon arbetar som förskollärare i förskolan sedan 39 år tillbaka. Frida arbetar i nuläget med en grupp bestående av barn som är 4 år.

**Fia** har även hon genomfört förskolläraryrket. Hon arbetade som förskollärare i förskolan i 4 år och arbetar nu, sedan 6 år tillbaka, som förskollärare i förskoleklass.

**Lisa** har gått lågstadieläraryrket som gav behörighet i alla ämnen förutom slöjd. Hon har arbetat i åk 1–3 sedan 40 år tillbaka. Lisa arbetar i nuläget som ansvarig klasslärare för elever i åk 2.

**Linda** har genomfört grundskolläraryrket åk 1–6 svenska och samhällskunskap. Hon har kompletterat sin utbildning med behörighet i engelska. Linda har arbetat i åk 1–3 i 21 år. Hon arbetar i nuläget som ansvarig klasslärare för elever i åk 2.

**Maria** har genomfört grundskolläraryrket åk 1–7 svenska och samhällskunskap. Hon har kompletterat sin utbildning med behörighet i matematik och no. Maria har arbetat i åk 4–6 sedan 20 år tillbaka. Hon arbetar i nuläget som ansvarig klasslärare för elever i åk 5.

**Mona** har genomfört grundskolläraryrket åk 1–7 matematik och no. Hon har kompletterat sin utbildning med behörighet i svenska och specialpedagogik. Mona har arbetat i åk 4–6 i 14 år. Hon arbetar i nuläget som ansvarig klasslärare för elever i åk 6.

## Genomförande

Intervjufrågorna (se bilaga 3) mailades inte ut i förväg. Inte heller de fyra frågeställningar om vilka begrepp förskollärare och lärare använder när de talar om tal- och språksvårigheter, vilka kunskaper förskollärare och lärare uppfattar att de har om hur de språkliga svårigheterna kan visa sig och hur de kan inverka på barn/elevs kunskapsutveckling, vilka rutiner som finns för att förmedla informationen om barns/elevs tidigare tal- och språkutveckling vidare över stadier samt vilka kunskaper om framgångsfaktorer och adekvata anpassningar förskollärare och lärare beskriver att de använder för att stödja elever med tal- och språksvårigheter, delgavs. Detta val grundades i att intervjufrågorna utgick från frågeställningarna och om dessa presenterats i förväg kan det ha inneburit att förskollärarna och lärarna fann det intressant att söka ytterligare kunskap inom dessa frågor.

Intervjuerna utfördes i enskilda rum och startades med att forskollärarna och lärarna återigen delgavs innehållet i informationsbrevet för att därefter underteckna ett samtyckesformulär. Intervjuerna pågick 20 till 25 minuter och spelades in och transkriberades i nära anslutning efter varje intervju. Då samtalet spelades in fokuserades uppmärksamheten på intervjufrågor samt innehållet i deltagarnas svar med följdfrågor. Kvale och Brinkmann (2014) menar att den maktasymmetri som råder i forskningsintervjun lätt förbises om man bara inriktar sig på den öppna förståelseformen och den nära personliga interaktionen mellan de båda parter. Kvale och Brinkman (2014) framhäver även att intervjuarens förmåga att lyssna är en förutsättning för att ställa andrafrågor då intervjuaren hela tiden måste fatta beslut om vad hon ska fråga om och hur, vilka aspekter av intervjupersonens svar som ska följas upp samt vilka svar som ska tolkas eller inte tolkas. Under den tre veckor långa intervjuperioden markerades liknande svar med överstrykningspenna för att möjliggöra överblickbarhet i det empiriska materialet, vilket Ahrne och Svensson (2015) rekommenderar. Ahrne och Svensson hävdar att analysen av det empiriska materialet kan göras hanterbart genom att sortera, reducera och argumentera. De menar att sortering av materialet handlar om att göra det överskådligt och hanterbart. Att reducera materialet handlar inte om att avlägsna det som inte passar in. Författarna menar att det tvärtom handlar om att uppmärksamma det överraskande eller till synes udda eftersom det kan komplicera den egna förståelsen och utveckla eller fälla favorittesen. Att argumentera besvarar, enligt dem, svårigheterna i att ställa sig jämsides med tidigare forskare eller teoretiker och starta en dialog med dem.

Då det empiriska materialet samlats in sorterades och analyserades det efter mönster och olikheter för att sedan sammanställas i resultatdelen under sammanfattande rubriker. Rubrikerna utformades utifrån intervjufrågorna och varje rubrik gavs den färg som grupperade deltagarnas olika svar. Då färgsorteringen var klar samlades all likafärgad text under tillhörande rubrik på datorn och då startades arbetet med att sätta samman likheter och olikheter i deltagarnas svar till en sammanhållen text med förstärkande citat. Enligt Ahrne och Svensson (2015) skapas ordning genom att på ett välgrundats sätt sortera materialet. De menar att ordning inte uppstår av sig själv utan måste aktivt skapas av analytikern och den teoretiskt informerade blick som används. Ordningen ska alltså, enligt Ahrne och Svensson (2015) vara intimt förknippad med den teori eller de begrepp som analytikern utgår från. De framhäver vikten av att sälla materialet utan att göra avkall på nyanser och komplexitet. Vidare menar författarna att analysen bör bilda ett inlägg om eller en kommentar till befintliga teorier och tidigare forskning som skiljer sig från andras inlägg och kommentarer. De beskriver det som att analytikern måste använda ett teoretiskt språk för att klä empirin i ord och kommunicera sina fynd till forskarvärlden.

## **Etiska överväganden**

Ahlberg (2016) menar att det närmast är en självklarhet att etik och moral ska genomsyra hela forskningsprocessen. Studiens etiska överväganden planeras med utgångspunkt från Vetenskapsrådets skrift (2017). Enligt Vetenskapsrådet kan inte forskning bedrivas hur som helst då samhället och dess invånare ställer krav på att forskning av hög kvalitet utförs inom olika områden. Samtidigt ställs det krav på skydd mot olämplig insyn i sådant som rör den privata sfären såsom livsförhållanden och att samhällets invånare inte får exponeras för psykiskt eller fysiskt våld, förödmjukelse eller skada. Skyddet som ingår i forskningsetiska överväganden benämns, enligt Vetenskapsrådet (2017), som individskyddskravet, vilket består av fyra huvudkrav som följts i denna studie. Kraven namnges som informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet uppfylls då missivbrevet i god tid informerat uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet samt vilka villkor som gäller för deras deltagande. Kvale och Brinkmann (2014) tillskriver informerat samtycke att undersökningspersonerna informerats om det allmänna syftet med undersökningen, om hur den är upplagd i stort och om vilka risker och fördelar som kan vara förenade med deltagande i forskningsprojektet. I missivbrevet framgick studiens syfte och tillvägagångssätt samt att deltagandet är frivilligt, vilket ger deltagarna rätten att avbryta sin medverkan utan negativa följder. Deltagarna ombads att åter läsa genom missivbrevet i samband med intervjun vilket följdes av muntlig information om studiens forskningsetik. Därefter undertecknades ett samtyckesformulär (se bilaga 2). På så sätt uppfylldes även samtyckeskravet. Konfidentialitetskravet uppfylls då uppgifterna om identifierbara personer antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående. Uppgifterna har sparats på ett USB-minne vilket förvaras i en låst låda. Även denna information delgavs deltagarna muntligt i samband med intervjun. Deltagarna informerades också att deras namn fingeras i rapporten samt att insamlade data kommer att förstöras efter publicering av uppsatsen. Nyttjandekravet uppfylls då deltagarna, i samband med intervjutillfället, informerades om att insamlade uppgifter endast används för detta forskningsändamål.

## **Tillförlitlighet och giltighet**

I analys av det empiriska materialet finns alltid en svårighet att vara objektiv. Ahrne och Svensson (2015) menar att de begrepp som analytikern är bekant med får förtur framför andra, mindre kända eller använda motsvarigheter. Författarna menar att man bör vara medveten om att ens favoritbegrepp och övergripande teoretiska perspektiv gärna styr sorteringen. I och med detta kan tolkningen av det empiriska materialet påverka tillförlitligheten i studien. Om materialet analyserats av någon annan kan andra mönster och olikheter framträda. Även valet att ställa följdfrågor samt eventuella ledande frågor påverkar studiens tillförlitlighet. Genom detta försvåras möjlighet att i annan studie upprepa forskningen och mäta samma fenomen. Kvale och Brinkmann (2014) menar att kvalitén på den kunskap som produceras, utifrån forskarens person som det viktigaste verktyget, ställer kompetens och hantverksskicklighet som väsentliga. Med detta resonemang kan tillförlitligheten i studien påverkas av min föga erfarenhet av intervjuer. Även följdfrågor, som eventuellt kan upplevas ledande, kan påverka tillförlitligheten. Kvale och Brinkmann (2014) behandlar validiteten vid ledande frågor och menar att dessa väl lämpar sig för en kvalitativ forskningsintervju då de anser att de prövar tillförlitligheten i intervjupersonens svar. De hävdar att det även är viktigt att notera att det inte bara är frågorna som kan vara ledande, utan intervjuarens egna kroppsuttryck och verbala reaktioner kan fungera som positiva eller negativa förstärkare. Utifrån medvetenhet hos forskaren om detta samt genom en noggrann metodgenomgång av forskningsprocessen ökas denna studies transparens och tillförlitlighet. Svensson och Ahrne (2015) menar att kvalitativa studier ofta bedöms som ej generaliserbara. Författarna hävdar att, genom jämförelser med andra studier inom området, kan trovärdighet vid sammanfallande resultat ändå nås. De framhäver betydelsen av att vara medveten om osäkerhetsnivån och bristen på generaliserbarhet. Syfte med studien är att undersöka vilka kunskaper några förskollärare och lärare på låg- och mellanstadiet lyfter. Resultat av studien är inte generaliserbar för alla pedagoger, vilket inte heller är min avsikt. Studien innehar därför inte generaliseringsbarhet, men jag hävdar att den innehar giltighet då syftet är att undersöka uppfattningen hos *några* förskollärare och lärare. Avsikten är inte att göra resultatet generaliserbart för hela Sveriges lärarkår.

# Resultat och analys

Syftet med studien var att undersöka hur några förskollärare och lärare på låg- och mellanstadiet talar om tal- och språksvårigheters inverkan på elevers kunskapsutveckling och skolgång. Resultatet redovisas under fem sammanfattande rubriker utifrån intervjufrågorna. Den första rubriken är "Erfarenheter av tal- och språksvårigheter" vilken sammanfattar vad förskollärarna och lärarna uppgav om de svårigheter de mött hos barn och elever med tal- och språksvårigheter. "Tal- och språksvårigheters påverkan", som är den andra rubriken handlar om förskollärarnas och lärarnas uppfattningar om hur svårigheterna har påverkat barnen och elevernas skolgång och kunskapsutveckling. Under tredje rubriken, som är "Upptäckt och förmedling av information över stadier", behandlas svårigheternas upptäckt samt deltagarnas uppfattning om hur rutiner och informationsförmedlingen har fungerat. "Anpassningar och stöd" är rubrik nummer fyra vilken sammanfattar förskollärarnas och lärarnas uppfattning om möjlighet till stöd, hur de anpassar verksamheten efter svårigheterna samt deras syn på en god lärmiljö för barnen och elever med tal- och språksvårigheter. Den femte och sista rubriken är "Behov av ökade kunskaper" och den handlar om deltagarnas uppfattning om behovet av utökade kunskaper när det gäller barn och elever med tal- och språksvårigheter. Efter presentationen följer en sammanfattande analys av resultatet utifrån studiens teoretiska utgångspunkt.

## Erfarenheter av tal- och språksvårigheter

När det gäller erfarenhet av tal och språksvårigheter berättade alla sex deltagarna om barn och elever med expressiva svårigheter, de som hörs på uttalet. Förskollärarna och lärarna i åk 4–6 förde framförallt fram de svårigheter som noteras i form av att barnet/eleven uttalar fonem på fel sätt. Frida och Fia benämnde det som att barnen har svårigheter med talet och beskrev det som att barnen är sena med att tala rent. Både Frida, Maria och Mona berättade att det framförallt är bokstaven r som är svår för barnen/eleverna och att många även blandar ihop ljud. Maria berättade att hon mött elever som har svårt att uttala ord och svårigheterna visade sig framförallt på lågstadiet genom att vissa ljud och bokstäver kastades om. Dessa elever hade hjälp av talpedagog. Frida berättade att de jobbar mycket med språket och att det är barnens uttalssvårigheter hon har erfarenheter av. Hon betonade att man alltid arbetar mycket med språket i förskolan. Mona berättade om en elev sin nuvarande klass som har svårt att ljuda vissa bokstäver, vilket upptäcktes i samband med enskild lästräning: "Han pratar så tyst så jag hör aldrig vad han säger. Han svarar mig knappt inte, men vilket vi sett nu på slutet i sexan att han har ju svårt att ljuda vissa bokstäver." Linda berättade om klassen hon är mentor för där många elever har tal-, språk och lässvårigheter. Lisa benämnde tal- och språksvårigheterna till stor del i samband med dyslexi. Hon berättade att det många gånger varit så att hon börjat "gräva i någonting" på lågstadiet och att hon inte alltid får rapport om vad som sedan framkommit på mellanstadiet. Lisa sammankopplade även språksvårigheterna med neuropsykiatriska diagnoser:

Jag vet att det här är en språkstörning som är ganska djup då har jag fått veta att det är ADD eller ADHD eller någonting sånt som inte är enligt min erfarenhet, men jag kan inte gå mot expertisen, men där känner man att det dels kan det ju vara det där med åtkomst, att man inte kommer åt orden.

## Tal- och språksvårigheters påverkan

När det gäller tal- och språksvårigheters påverkan behandlade alla sex deltagare kunskapsutvecklingen. Endast Frida och Fia benämnde barnens sociala påverkan. Båda två berättade om att barnen kan bli frustrerade i det sociala samspelet. Frida uttryckte det som att barnen inte kan göra sig förstådda med sina kamrater, vilket kan leda till konflikter och även att barnen blir fysiska och slår kamraterna. Även Fia berättade om frustrationen hos barnen:

Det beror ju på vad då och hur svårt det är. Det är ju så att de kan anpassa sig efter varandra i leken men om det är nån som har så svårt att göra sig förstådd att kompisarna inte förstår kan det ju bli att barnet blir jättefrustrerat. Då går det ju ut över det sociala och då är det ju tufft för barnet.

Båda förskollärarna uppgav att svårigheterna kan medföra att barnen blir tysta. Frida berättade att barnen kan reagera med att bli avvaktande och ställa sig bredvid och iaktta. Hon uttryckte att reaktionen som följer av svårigheterna beror på barnens personlighet. Linda uttryckte att tal- och språksvårigheterna påverkar kunskapsutvecklingen väldigt mycket, men i olika grad beroende av ämne:

Det är intressant dock att som i såna här ämnen som so och no så märker man att dom tar in ändå för det är så mycket tala och visa och filmer och samtala tala i det. Och då är det så mycket som går in ändå så dom slipper läsa på den här nivån.

Lisa menade att svårigheterna påverkar på många olika sätt. Hon uttryckte det: ”Det känns som ibland kan språket va som en barriär som ställer sig i vägen för förståelse”. Lisa kallade språket för ”ett tänkarverktyg” som används av eleverna för att ta in information, men det kan även stå i vägen för eleverna då de ska uttrycka kunskaperna. Hon berättade:

Men sen finns det ju en massa andra sätt att tänka också som handlar om input. Hur får jag det här presenterat, kan jag förstå det här och också inte bara bilder och filmer och sånt utan också att jag kanske berättar eller jag kanske läser högt och då kanske det finns där men sen så ska man ju uttrycka det och då är det jättesvårt och då kanske det inte kommer nåt.

Lisa talade även här om dyslexi och berättade om att hon inte alltid håller med om vad som har framkommit vid utredningar. Hon gav exempel på en elev som fått en dyslexidiagnos, men som hon inte erfarit haft problem med skriftspråket utan, enligt hennes tolkning, var det språket som var grund för svårigheter med skrivandet, då eleven skrev som han talade. Lisa förklarade det med att dyslexi kanske är en bredare diagnos än hon förstått. Hon delgav även uttryck för att det är långa väntetider för utredningar vilket fungerar under lågstadietiden då eleverna ”ändå blir omhändertagna” men när eleverna börjar på mellanstadiet ”så åker de ju på väggen”. Även Maria berättade om elever som skriver som de talar och beskrev det som att det ”är liksom slappt i munnen. Slapp tungmotorik liksom”. Hon menade att det leder till svårigheter när eleverna ska stava då de inte hör ljuden rätt. Maria berättade även om en elev, i hennes nuvarande klass, som hon finner unik eftersom talsvårigheterna inte påverkar kunskapsutvecklingen alls. Det ansåg Maria inte vara en vanlig situation:

Hon vågar prata i grupp och finns inga skulle nästan säga inga spärrar. Därför är ju den här eleven mer unik än någon annan. För alla andra elever har jag upplevt att de har hämmats faktiskt väldigt mycket utav det. Vågar inte svara på frågor. De blir väldigt tysta. Vill inte prata inför klass. Har besvärligt när dom ska lära sig stava för dom hör ju inte riktigt dom rätta ljuden så det är nog egentligen mer vanligt.



Mona berättade återigen om eleven som uppmärksammats i årskurs sex, när en resurslärare började arbeta i klassen, vilket gav möjlighet till enskild läsning. Hon beskrev att eleven tar väldigt lång tid på sig och visar lågt resultat, men inte alarmerande lågt:

... det blir ju ett dilemma när han läser så långsamt och när han började att läsa högt för resursläraren så upptäcker hon. Det är ju sånt där som är så svårt när man har en hel klass och han har svårt att ljuda vissa saker. Så där är vi nu och börjar fundera på hur vi ska hjälpa honom. Han vågar inte räkna upp handen. Jag har svårt att se vad han kan så ja rent kunskapsmässigt så kommer han efter för han tar inte till sig lika mycket och han visar inte mig lika mycket som det han kan. För i grund och botten så tror jag inom vissa bitar så är han duktig och sen har han ja han är ojämn.

Både Frida och Fia uttryckte tal- och språksvårigheterna som ett hinder för intresset för kunskapsutveckling. Fia berättade att många barn är väldigt intresserade och vill lära sig allt om bokstäver och siffror, men om det finns svårigheter med talet och språket är oftast inte intresset lika stort. Hon berättade om en pojke i klassen, vars tal är väldigt svårt att förstå, som i allt större utsträckning får gå undan när resten av klassen arbetar med språklek då han visar stor frustration.

### **Förmedling av information över stadier**

Lisa berättade att tidigare upptäckta svårigheter inte alltid förmedlas vid starten av stadiebyte. Hennes upplevelse är att eleverna kommer till skolan utan tidigare förklaring av svårigheterna, behovsbeskrivning och ”träningsprogram”. Lisa menade att skolan då får göra nya utredningar. Både Linda och Maria berättade om erfarenheter av att svårigheterna har upptäckts redan på barnavårdscentralen och att informationen har följt med sedan dess. Linda berättade att hon är mentor för en elev som har uppmärksammats på BVC och gått i en språkförskola innan skolstart. Hon berättade även om en elev med selektiv mutism vars föräldrar själva gjort en utredning under stadiebytet mellan förskoleklass och årskurs 1. Hon fick då en överlämning av information från föräldrarna under det första samtalet. Mona berättade åter om eleven vars svårigheter upptäckts nu i årskurs 6, där hon pratat med föräldrarna om tidigare svårigheter. Det har då framkommit att han var sen i sin språkutveckling. Denna information har inte delgetts tidigare. Alla sex deltagare framhävde vikten av att få information och att föra informationen vidare. Maria uttryckte det som viktigt att vara införstådd i svårigheterna och att ha möjlighet att förbereda sig mentalt. På alla deltagares arbetsplatser finns organisatoriska rutiner för överlämning som sker på våren inför stadiebyte. Förskollärarna och lärarna uppgav att rutinerna fungerar bra. Linda uppgav att ”det känns väldigt bra och jag är trygg med den kunskap som finns”. Alla deltagare uttryckte att de har extra enskilda överlämningar för de elever som har extra anpassningar och/eller är i behov av särskilt stöd. Frida berättade att BVC-sköterskor ibland ringer upp förskollärarna om de noterat något kring ett barn under en kontroll. Hon berättade även om att de ibland brukar träffas i hälsoteam då förskolechef, förskollärare, BVC-sköterska, logoped och föräldrar samlas. När det gäller rutiner för byte från förskola till förskoleklass uppgav både Frida och Fia rutiner om överlämningsmöte på våren, mellan förskola och förskoleklass, där föräldrar deltar om de vill. Föräldrarna får då alltid fråga om hur mycket information som får delges till mottagande pedagoger. Fia uppgav att det ibland sker missar i informationsutbytet:

Det har, när jag började här, varit lite så och så med information tycker jag men det känns som att det har varit bättre sista åren. Ibland har det ju kommit fram när vi träffat föräldrar på lära känna om sådant som hade varit bra för oss att veta från början. Ja, om kanske att barnet har haft svårt med språket eller så. Det är ju jättejätteviktigt att vi vet så vi kan hjälpa barnen på det allra bästa sättet.

När det gäller innehållet i överlämningen mellan förskoleklass och åk 1 berättade Fia att hon upplever att lärarna inte alltid är intresserade. Hon delgav upplevelse av lärarna själva vill bilda sig en uppfattning om barnet. Både Lisa och Linda uppgav, när det gäller stadiövergång mellan låg- och mellanstadiet, att de känner en trygghet i att specialpedagogen även arbetar på mellanstadiet, vilket innebär att kunskapen om elevernas svårigheter följer över stadiövert. Lisa berättade att hon sällar i informationen hon lämnar vidare då hon upplever att mottagande lärare blir ”sönderinformerade”. Mona berättade om informationsbrist:

... en tyst och försynt kille har jag fått, där fick jag inte med någonting. Det är synd. För det måste ju ha märkts. Det är ju lättare att märka det när dom ljudar. När dom börjar med läsinläring, men när dom kommer upp hit och faktiskt kan redan. Man sitter inte på samma vis med dom en och en. Då kanske vi behöver ännu mer.

Maria uttryckte att informationsförmedlingen är väldigt varierad:

Det har varit både och kan jag säga. Jag har fått, ibland, väldigt saklig och riklig information och då har jag ju kunnat vara väl förberedd. I några fall har jag bara fått reda på att det har varit lite problem med språk med uttalet, men ingenting mer, och jag har inte ens vetat om att den här eleven har haft talpedagog. Och det har ju kommit lite grand att helt plötsligt dyker det upp ett mail från talpedagog och jag visste inte om det riktigt. Så det kändes inte något vidare.

## **Anpassningar och stöd**

Alla sex deltagare berättade om hur de arbetar med språket och anpassningar i hela barn och elevgruppen. Frida berättade att de får mycket hjälp av språkpedagogen som är kopplad till deras skolområde och handleder förskollärarna:

Och hon trycker ju ofta på att det är väldigt viktigt det här med vardagsspråket. Att vi jobbar mycket med vardagsspråket med barnen. Samspel med andra kamrater. Man kanske sitter och äter mat. Sen har ju hon ibland skickat lite material till oss så jag har sammanställt och gjort en liten språkperm som jag kan ta fram ibland. Så vi får lite tips som vi kan göra med barnen. Här har vi delat barnen i tre grupper nu där vi har gruppverksamhet på förmiddan, måndag till torsdag. Som vi har, om man säger, planerad verksamhet. Då har vi gjort så i tre grupper att vi har några barn som lyfter de andra barnen i språket så att på det viset har vi delat så att de kan hjälpa varann då. Vi gör lite olika grejer, lite olika övningar så vi sitter ju inte med en och en. Det har inte vi möjlighet utan vi jobbar tillsammans då.

Fia berättade att de arbetar väldigt mycket med språket i form av språklek, sånger, böcker med högläsning och ramsor. Hon uppgav att de då arbetar med hela gruppen då de inte har tid att arbeta med barnen enskilt. Både Lisa och Linda berättade att de använder individualiserat arbetssätt där uppgifterna anpassas efter elevernas nivå. De använder båda Ipads i sin undervisning, där alla elever har tillgång till varsin. Linda berättade om flera olika digitala verktyg, som skolstil och läsny med talsyntes, som eleverna använder som stöd i sitt arbete. Lisa framhävde vikten av att eleven ska känna sig delaktig i sin klass:

... till exempel i en grupp här så alla satt jättefördjupade och skrev i sina paddor men då skriver ju det barnet också. Men hon skriver något annat som kanske leder framåt för hennes del, lite lite. Och så är hon sysselsatt med någonting som ändå är relativt meningsfullt, men jag kan inte garantera att varje sekund är det. Utan det handlar mer om att man måste få va in sin klass. Man måste få va en i klassen och man måste få ha ett värde som individ och eftersom du har det så måste du få jobba med det som passar dig. Men det gäller ju alla. Sen har vi ju dom här dokumenten, extra anpassningar och så, men det är ju mer för formens skull kan jag tycka för jag har ju extra anpassningar för allihop.

Maria berättade att hon arbetar mycket med stödstrukturer för att tydliggöra, samt samtal om begrepp och hur de uttalas på olika sätt. Hon berättade också om skriftlig information och att hon är tydlig i sitt eget tal och även med ögonkontakt så att eleverna ser hennes läppar när hon talar. Mona framhävde vikten av att bygga självförtroende:

Jag tänker, med dom eleverna som har tal- och språkstörning eller svårigheter, då är det ju mycket att bygga på självförtroende. Stärka dom så att dom vågar tro på sig själva. Att ska man redovisa, att man tar det i mindre grupp, grupper som dom är trygga med. Kanske få spela in sig på Ipad istället för att redovisa inför klass. Pratar mycket med dom, försöker så att säga, eftersom dom inte pratar inför klassen så försöker jag få tillfällen att prata med dom själva. Ta hjälp av föräldrarna. Utvecklingssamtal. Kollegor, vi försöker att prata ihop oss. Men mycket självförtroende och stötta dom i det så att dom känner att dom vågar lita på sig själva.

När det gäller arbetet med enskilda barns behov berättade Frida att de brukar anlita en språkpedagog som kommer till förskolan och bekantar sig med barnet för att sedan göra en kartläggning. Språkpedagogen handleder sedan förskollärarna i arbetet med barnet. Fia berättade att de har en resursperson som har möjlighet att arbeta enskilt med ett barn vid några tillfällen. De arbetar då med förkunskaper inför gemensam språklek med hela gruppen. Förutom det berättade Fia att stödet i förskoleklass inte känns prioriterat:

Det känns ju inte prioriterat så, tyvärr kan en tycka. Vi har ju haft talpedagogen under åren som träffat barnen och pratat med oss och föräldrarna och gett oss tips och så men nu är hon inte ute mycket tror jag. Hon syns inte här ofta som då förut när hon var här på skolan en gång i veckan. Jag har för mig att det är omgjort på något sätt nu, att hon inte ska träffa barnen på samma vis eller jag har inte riktigt koll på det känner jag. Sen har vi specialpedagogen på skolan som vi kan prata med men hon har ju fullt upp med mycket, men vi kan få råd och så. Det behövs mer kan en tycka. Mer stöd och få.

Även Frida och Maria nämnde bristen av specialpedagogiskt stöd. Maria menade att elever med stora svårigheter borde få gå undan och få korta pass med specifikt stöd. Frida uttryckte att specialpedagogen i området har väldigt mycket att göra och att de får ansöka om tid från henne, vilket de inte fått. Även Linda och Mona, liksom Fia uppger att talpedagogens arbetssätt har förändrats. Mona menade att stödet från talpedagog inte finns nu och Linda uttryckte att talpedagogens rådgivande funktion lägger mycket ansvar på skola och hem. Lisa menade att "skolan är en miljö där man omges av språk i alla sammanhang" och att alla ämnen innehåller språk. Hon berättade om de situationer då eleverna är i behov av att befästa kunskaper i form av upprepade övningar av moment och hon kallar det "gnuggningen". Lisa menar att det kräver tid med speciallärare och påtalade vikten av att vara ärlig med eleven:

Sen gör vi nånting. Och det andra är att när man sitter en och en då, eller två kanske möjligen, i den här gruppen med en speciallärare, det är då gnuggningen sker alltså. Och sen när barnet är i klassen. Om det är ett barn som har väldigt mycket stöd, då gäller det att få det att rulla, att barnet känner att jag gör också saker. Man får också säga det, helt ärligt att ja, jag brukar ju beskriva det som att du vandrar genom ett landskap och det är ju berg där och du måste ju över bergen och det är ju olika höga berg och det är jätteorättvist men det är ju bara så. Men då får vi hjälps åt. Så man inte ljuger. Det är nog det sämsta man kan göra tycker jag.

Frida, Fia och Linda uppgav att färre antal barn/elever i grupperna skulle skapa en bättre lärmiljö för barn och elever med tal- och språksvårigheter. De ansåg att nuvarande klasstorlekar är för stora. Linda, som har 26 elever i klassen påtalade upplevelsen av att halvklass medför att hon kan uppmärksamma varje elev på annat sätt.

## **Behov av utökade kunskaper**

Alla sex deltagare såg behov av utökade kunskaper i ämnet. Frida uppgav inget specifikt område men menar att det aldrig är fel att lära sig mer. Hon påtalar att förskolan arbetar med språket varje dag, på olika sätt. Fia uppgav behov av utökade kunskaper när det gäller ”de här komplicerade barnen som man inte vet hur en ska hjälpa. Som blir frustrerade och arga.” och ”Sen är det ju de där barnen som är tysta och inte gör något väsen av sig alls, som kanske också är för att de har svårt med talet. Vad gör man och hur gör man bäst?”. Linda uppgav behov av generella kunskaper ”Så att man liksom kan docka på sina egna erfarenheter så att aha liksom” och ”Är det här ett bra sätt att jobba på eller vad gör man när man stöter på det här. Hur jobbar man, helt enkelt.”.

Lisa tycker det är väldigt intressant med hur språket är uppbyggt, men hon uttrycker att hon inte kan påstå att hon vet något om språkstörning:

Det kan jag verkligen inte säga. Jag var på kurs för många år sedan och då lärde jag mig att inte kunna säga r, det är ju väldigt ytligt, men en djupare språkstörning handlar ju om hur jag behandlar språket och det kan jag verkligen inte redogöra för. För jag har typ egentligen ingen aning, jag gissar mig fram och känner mig fram. Det här föll i god gjord. Det här kan vi lika gärna skippa. Så att man hela tiden har en dialog med barnet och alla är olika så det är olika saker dom behöver.

Maria förklarade sitt behov som att ”få kunskaper om vad det är och vad det beror på och en sådan grund. Men också hur man kan underlätta och hjälpa och stödja eleverna praktiskt.”. Även Mona uttrycker behov av utökad förståelse om hur hon kan hjälpa eleverna med tal- och språksvårigheter på ett bra sätt.

## **Sammanfattande analys med teoretisk förankring**

Utifrån språket och tänkandets utveckling talar både förskollärarna och lärarna om frustrationen som framkommer hos barnet då svårigheter hindrar utvecklingen. Deltagare beskriver språksvårigheterna som en barriär som står i vägen för förståelse och även upplevelsen av att tal- och språksvårigheterna hindrar eleven att uppvisa kunskaper. En av deltagarna uppger att barnets frustration över sina svårigheter med språket sätter hinder för såväl intresset som deltagande i planerade inläringssituationer. Två av deltagarna delger en upplevelse av olika förmåga till inläring hos eleverna beroende på om det finns intresse för ämnet, hur ämnet presenteras eller hur arbetet med ämnet ska utföras. Flera deltagare delger erfarenheter av att elevers svårigheter med talet och språket får dem att tystna. Förskollärarnas och lärarnas beskrivningar av svårigheternas påverkan kan kopplas till Vygotskijs (2001) teori om språket som det mest betydelsefulla redskapet för vårt tänkande. Han betonar språkets betydelse som bärare av mening i den sociala teorin. En analys utifrån detta resonemang är att språksvårigheterna i deltagarnas beskrivna fall sätter hinder för barnen att, genom förmågan att delta i kommunikation, känna delaktighet i kunskaper och färdigheter. Endast förskollärarna behandlar att brister i förmågan att uttrycka sig hindrar barnen i samspele situationerna.

De sociala svårigheterna kan kopplas till såväl Vygotskij (2001), som ser språket som ett verktyg för social interaktion och gemenskap, som Säljö (2015), som sätter kommunikation och språkanvändning som länk mellan barnet och omgivningen.

Deltagarna talar om språket och inläringen i en kontext. De båda förskollärarna berättar att de arbetar med språket hela tiden i alla sammanhang som kopplas till vardagen. Vardagens matsituationer är ett exempel som ges från förskolan, då den vuxne delger kunskaper som barnet tar efter. Metoderna finner grund i det Säljö (2015) skriver om att de centrala begreppen i det sociokulturella perspektivet är att individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter genom kommunikation och språkanvändning. Matsituationerna i förskolan skapar ett situerat lärande då lärande äger rum i ett sammanhang och där samtalet kring matbordet skapar möjlighet för kommunikation. Barnen ges möjlighet att uppleva och lära i en symbios. Säljö (2015) menar att människor inte kan undvika att lära och i dessa återkommande vardagliga situationer upprepas stoffet för lärande varje dag. Författarens förklaring av appropriering passar in i den beskrivna matsituationen då det handlar om att lärande sker genom deltagande i interaktion, där barnen tar över den vuxnes kunskaper, utan att situationen är ett planerat lärande. Som exempel kan ett barn som är i starten av att lära sig att äta med bestick, utifrån den proximala utvecklingszonen där barnet befinner sig, med hjälp av instruktioner och stöttning av en vuxen eller mer kunnig kamrat ges möjlighet att utvecklas vidare.

Maria berättar att hon arbetar mycket med begrepp och hur man säger begreppen på olika sätt. Denna beskrivning kan sammankopplas med Vygotskijs (2001) tankar när det gäller språk och tänkande där han beskriver ordens utveckling från enkel till högre generalisering. Hans menar att undervisningen ska utmana elevers tänkande och hävdar att det är viktigt att veta att barnens ord för ett föremål inte alltid hänvisar till samma betydelse som den vuxnes. Maria ger genom sin variation i begreppen möjlighet till stöd för eleverna att, som Vygotskij (2001) skriver, utveckla ordet från en enkel generalisering till högre generaliseringar, som bildar verkliga begrepp. Enligt Vygotskij (2001) är det viktigt att inte automatiskt tillskriva ett barn som använder abstrakta ord ett lika abstrakt tänkande. Utifrån Marias berättelse om vikten hon lägger vid begrepp framkommer en möjlighet för läraren att uppmärksamma och ytterligare arbeta vidare med ord som är svåra för eleverna att förstå.

Deltagarna i denna studie har noterat sammanhanget mellan språksvårigheter och svårigheter med skriftspråket. Två av dem uttrycker det som att eleverna skriver som de talar. Maria berättade om att hon arbetar mycket med stödstrukturer för att tydliggöra skrivandet. Deltagarnas erfarenheter kan kopplas till det Vygotskij (2001) skriver om sammanhang, eller snarare bristen av det, i skriftspråkliga situationer. Han menar att det är naturligt att ett språk utan verkliga ljud, ett språk som blir abstrakt då man bara kan föreställa sig och tänka, måste vara mycket svårare för barnet än det muntliga språket. Lindas berättelse om användandet av digitala verktyg, som skolstil och läsnytt med talsyntes, kan kopplas till Vygotskijs (2001) tes och framhållas som anpassning som möter upp svårigheterna som följer med skriftspråkliga situationer. De digitala verktygen Linda använder finner även stöd i Säljö (2015) resonemang om utvecklandet och användandet av såväl språkliga som materiella redskap för att gränsen för våra förmågor och kunskaper inte ska stanna vid den egna kroppen. Med det dagliga och naturliga användandet av Ipads i undervisningen som såväl Linda som Lisa beskriver förverkligas Säljö (2015) påtalan om att det ska finnas redskap som är naturliga i lärmiljöer som främjar lärandet där inte svårigheterna håller elever tillbaka.

Till detta finns även koppling till Säljös (2015) beskrivning av att människans förmågor kan utvecklas i användning av redskap, artefakter, som medierar våra handlingar. Han framhäver att när vi lär oss att använda fysiska redskap som medierande resurser, kan vi göra sådant vi aldrig skulle klara av med våra naturgivna förmågor. En viktig aspekt av mediering är, enligt författaren, att den sker mellan människor i interaktion och där olika former av kommunikation är redskap. Förskollärarna och lärarna talar under intervjuerna om mediering, att barnens och elevernas förmågor kan utvecklas i användning av redskap. Förskollärarna resonerar kring vardagsspråket vilket sätter dem själva som redskap för kommunikation och interaktion för utveckling av barnens ordförråd. Elever utmanas, enligt Säljö (2015), med stöd i scaffolding i olika situationer där utgångspunkten är kunskap om den nivå eleverna befinner sig på. Deltagarna i denna studie ger exempel av scaffolding i form av stödstrukturer, tillsammansövningar och skriftlig information. De stödstrukturer som Maria påtalar kan lyftas här i form av stöd som avlastar eleverna i deras arbete då flera olika förmågor ska samverka. Vygotskij (2001) hävdar att vuxnas motiv att använda skriftspråket är otillgängligt för barn som just börjar lära sig skriva och han påtalar vikten av stöttning från en erfaren. Det viktiga stödet i skriftspråkliga situationer tar även kraft i Säljös (2015) resonemang om skapandet av kollektivt minne genom länken mellan tänkta symboler, kommunicerade symboler och dokumenterade symboler. Utifrån dessa resonemang framkommer en brist i att ingen av deltagarna nämner vikten av att eleverna ska se en mening med sitt skrivande och den stöttning som kan ges genom att eleverna får möjlighet att skriva till en mottagare.

Deltagarna berättar om vikten av att bygga självförtroende. De delger även erfarenheter av att stödja elever genom möjlighet till förkunskaper tillsammans med lärare. Dessa resonemang finner stöd hos Vygotskij (2001) som menar att kunskaper kan nås genom stöttning av, och i dialog med, en vuxen eller någon med mer erfarenhet. Elevernas självförtroende får möjlighet att ökas då stöttning ges från start. Förskolläraren beskriver en metod då grupsammansättningen möjliggör för barn med goda kunskaper att lyfta de andra. Denna metod kan kopplas till den proximala utvecklingszonen, i vilken Vygotskij (2001) sätter elevens lärande. Han menar att denna zon ligger en nivå över befintliga kunskaper och framhäver vikten av att till en början finna den nivå där barnet befinner sig kunskapsmässigt för att i nästkommande nivå ligga över elevernas befintliga kunskaper. Säljö (2015) menar att det i skolan oftast är en lärare eller speciallärare som stöttar genom en undervisning som utgår från kunskap om var eleverna befinner sig i sin utveckling. I förskollärarens exempel nås inte kunskaperna genom stöttning av en vuxen, utan av andra barn som kommit längre i sin kunskapsutveckling. Detta val kan förklaras av Säljös (2015) resonemang om att den mer kompetenta personen, i detta fall andra barn, ger den lärande fysiskt och/eller intellektuellt stöd.

# Diskussion

Under denna rubrik följer en metoddiskussion där tillvägagångssättet för undersökningen diskuteras i förhållande till det resultat som framkommit. Efter det följer en resultatdiskussion, vilken har sin utgångspunkt i undersökningens syfte och frågeställningar. Avsnittet avslutas med en sammanfattande och reflekterande del som visar på lärdomar av undersökning samt förslag på fortsatt forskning och slutord.

## Metoddiskussion

I studien användes en kvalitativ intervju metod då syftet med studien var att undersöka hur några förskollärare och lärare på låg- och mellanstadiet talar om tal- och språksvårigheters inverkan på elevers kunskapsutveckling och skolgång. Observationer eller enkäter ger inte möjlighet att lyssna in hur deltagarna talar om ämnet. Ett personligt möte under en intervju är den metod som passade bäst till syftet. Metodvalet gav även möjlighet till följdfrågor. Valet att använda fasta frågor som utgångspunkt var till god hjälp såväl under intervjun som när intervjuerna skulle sammanställas och analyseras. Strukturen medförde att intervjuerna kunde sammanställas under sammanfattande rubriker utifrån intervjufrågorna. Ahrne och Svensson (2015) framhäver vikten av att skapa ordning genom att på ett välgrundat sätt sortera materialet. Valet att spela in intervjuerna gav möjligheten att i intervjusituationen fokusera på frågor och svar.

Innan intervjutillfällena behandlades relevant litteratur och forskning vilket Kvale och Brinkmann (2014) rekommenderar för att ge möjlighet att ställa följdfrågor. Intervjuerna utfördes med de båda författarnas ord om ledande frågor färskt i minnet. Trots detta kan en efterföljande reflektion handla om att följdfrågor flera gånger hölls tillbaka i syfte att inte leda den intervjuades tankegång i annat spår. Detta kan i viss mån resulterat i att intervjun till väldigt liten del handlade om de centrala begrepp som behandlar tal och språk. En efterföljande lärdom är att tillförda begrepp kan ha inneburit ett bredare resultat av studiens första forskningsfråga; Vilka begrepp använder förskollärare och lärare när de talar om tal- och språksvårigheter? Här kan följdfrågor varit till nytta. En ytterligare reflektion i ämnet ledande frågor uppmärksammades under intervjuernas transkribering. Kvale och Brinkmann (2014) menar att även verbala reaktioner kan fungera som positiva förstärkare. Utifrån det resonemanget kan en slutsats dras att intervjuarens positiva och täta hummande kan ha upplevts ledande av de intervjuade. Reflektionerna kan till stor del tillföras intervjuarens lilla erfarenhet av metoden vilket kan ha medfört ett för stort fokus vid de fasta intervjufrågorna och, som tidigare skrivits, inneburit allt för få följdfrågor.

Intervjuerna startades med att förskollärarna och lärarna återigen delgavs innehållet i informationsbrevet, vilket visades vara lämpligt då flera av deltagarna inte läst brevet, trots att de fått det vid tidigare tillfälle. På detta sätt säkerställdes att informationen nått fram då samtyckesformuläret undertecknades. Valet att inte delge deltagarna intervju- och forskningsfrågor i förväg resulterade i att de uttalade erfarenheterna i ämnet kompletterades under intervjuens gång, då annan fråga behandlades. Förskollärarna och lärarna mindes allt fler elever och deras svårigheter då intervjun pågick en stund. Resonemanget kring valet att inte delge frågorna handlade om att undersöka förskollärarna och lärarnas uttalade kunskaper, vilket inte hade varit fallet om deltagarna givits möjlighet att förbereda sig genom att söka svar utanför sin egen kunskapsbank.

Metodvalet medförde ökad bearbetning i sammanställningen av intervjun. Mängden erfarenheter av barn och elever med svårigheter fylldes på under hela intervjun, vilket resulterade i att mer tid fick läggas till att sortera ut de beskrivna erfarenheterna från hela intervjuinspelningen. Den positiva följderna var att valet till större del säkerställer att deltagarna talade om egna erfarenheter och metoder och inte vad andra uppger.

Urvalet av deltagare bottnade i avsikten att intervjua en förskollärare i förskolan, en förskollärare i förskoleklass, två lärare på lågstadiet samt två lärare på mellanstadiet samt att förskollärarna och lärarna skulle vara verksamma på en annan skola än min egen. Kriterierna ställdes utifrån påverkansfaktorer. Farhågan var aldrig att stöta på svårigheter att finna deltagare, vilket senare visades vara fallet. Planeringen att intervjua lärare i åk 4–6 utanför den egna arbetsplatsen frångicks, men då intervjuarens dagliga arbete på skolan är riktat mot åk 1–3 uppfattas ändå påverkansfaktorerna som små.

## **Resultatdiskussion**

Under denna rubrik diskuteras resultatet utifrån studiens syfte som är att undersöka hur några förskollärare och lärare på låg- och mellanstadiet talar om tal- och språksvårigheters inverkan på elevers kunskapsutveckling och skolgång. Här diskuteras även resultatet utifrån studiens forskningsfrågor som är vilka begrepp förskollärare och lärare använder när de talar om tal- och språksvårigheter, vilka kunskaper förskollärare och lärare uppfattar att de har om hur de språkliga svårigheterna kan visa sig och hur de kan inverka på barn/elevers kunskapsutveckling, vilka rutiner finns för att förmedla informationen om barns/elevers tidigare tal- och språkutveckling vidare över stadier samt vilka kunskaper om framgångsfaktorer och adekvata anpassningar förskollärare och lärare beskriver att de använder för att stödja elever med tal- och språksvårigheter.

## **Erfarenheter av tal- och språksvårigheter**

Alla sex deltagare uttryckte erfarenheter av barn och elever med svårigheter när det gäller den expressiva språkförmågan. De beskrev att barnen och eleverna har svårigheter att uttala ljud och bokstäver och även att de kastar om bokstäver. Ingen av deltagarna använde själva begreppen, men de förklarade svårigheten och hur de märks av omgivningen. Flera av deltagarna använde begreppet språkstörning i samband med uttalssvårigheter. Deltagarna nämnde ytterst lite om svårigheter med den impressiva språkförmågan. Lisa beskrev en svårighet som kan vara sprungen ur impressiva svårigheter då hon talade om upplevelsen av elevers svårigheter med åtkomst av ord, men använde inte heller här det specifika begreppet. Deltagarnas utelämnande av de impressiva svårigheterna kan kopplas till Zipoli och Merritts (2016) översyn. Översynen visar brister i lärarnas kunskaper gällande språkprocesser och forskarna betonar vikten av kunskap för att lärarna under första och andra klass ska kunna övervaka språkkompetensen hos barn med en historia av tal- och språksvårigheter. Genom denna övervakning kan det säkerställas att insatser återupptas och att lärmiljön anpassas utan dröjsmål innan eleven misslyckas. Lisa uttalade även erfarenhet av att språksvårigheterna ofta sammankopplas med neuropsykiatriska diagnoser, vilket hon inte alltid håller med om då hon ser att språket är hinder för kommunikation i alla situationer. Erfarenheten kan kopplas till såväl Zipoli och Merritt (2016) som Miniscalco och Sandberg (2010) som framhäver risken att barn med tidigare uttalssvårigheter kan ha fortsatta underliggande språkbrister som uppenbarar sig som andra svårigheter i grundskolan.



Lisas erfarenhet av att många elever med språksvårigheter har fått en dyslexidiagnos kan kopplas till Miniscalco och Sandbergs (2010) studie som visar på följder av språksvårigheter. Studiens resultat visade att barn som identifierades med sent utvecklingspråk vid 30 månaders ålder fortfarande hade signifikanta problem med enkelordsläsning, det vill säga både avkodning och förståelse, vid 8 års ålder jämfört med norm. Även Bogdanowicz (2016) som Zauche et al. (2016) beskriver att elever med en historia av tal- och språksvårigheter har ökad risk för brister i sin läsförståelse. Här utkristalliseras vikten av kunskap om elevernas språkliga bakgrund för att tidigt möta upp med proaktivt arbetssätt.

Den första forskningsfrågan, som handlar om vilka begrepp förskollärare och lärare använder när de talar om tal- och språksvårigheter, kan utifrån resultaten, ses besvarad med att deltagarna inte använder begreppen. Innebörden behandlas, men de specifika orden används inte under intervjuerna. Slutsats som kan dras från svaren är att deltagarna innehar erfarenheter när det gäller innehållet av begrepp som behandlar expressiva svårigheter men få av impressiva, vilket kan, som nämnts tidigare, kopplas till svårigheten att upptäcka de sistnämnda.

## **Tal- och språksvårigheters påverkan**

Bakopoulo och Dockrells (2016) studie visade att barn med språklig nedsättning skiljde sig i behandling av social information och att den grundläggande förmågan att identifiera känslor från ansiktsuttryck kan utvecklas långsammare hos barn med språklig nedsättning. Forskarna betonar vikten av att barn med språklig nedsättning kan behöva stöd för att utveckla prosocial kompetens och social kognitionsförmåga. Detta kan kopplas till förskolläraernas beskrivning av begränsningar i det sociala samspelet hos barn med tal- och språksvårigheter. Förskollärarna beskrev barnens frustration utifrån de kommunikativa svårigheterna, men nämner inget om tolkningar av känslor och ansiktsuttryck. Lärarna nämnde inget om tal- och språksvårigheters påverkan av det sociala samspelet.

Durkin, Mok och Conti-Ramsdens (2015) studie av prestationerna hos elever med specifika språksvårigheter i de tre kärnämnen engelska, matematik och naturvetenskap visade att prestationerna var sämst i engelska medan vissa styrkor indikerades i såväl naturvetenskap som matematik. Med denna studie i åtanke är det intressant att lyfta Lindas erfarenhet av att elever med tal- och språksvårigheter tar till sig kunskap i större utsträckning i ämnen som samhälls- och naturorienterande ämnen. Hon menade att det beror på att eleverna inte läser i samma utsträckning i dessa ämnen. Flera deltagare talade om att elever som har svårigheter att ta in information genom berättande eller läsning lättare emottar kunskap med hjälp av filmer eller med hjälp av stödstrukturer. Detta resonemang kan kopplas till studien utförd av Guiraud et al. (2018) där de undersökte om barn mellan 8 och 12 år med språklig nedsättning upplevde specifika svårigheter vid behandling och förståelse av snabbt tal. Studien visade att så var fallet.

Mona berättade om en elev i sin sjätteklass vars svårigheter med språkljud och läsning upptäcktes då en resurslärare började arbeta med enskild läsning tillsammans med vissa elever i klassen. Även här finns koppling till Zipoli och Merritts (2016) forskning som visar att elever med tidiga tal- och språksvårigheter kan ha fortsatta underliggande språkbrister. Detta kan eventuellt förklara att elevens svårigheter inte uppmärksammats av klasslärare under lågstadietiden och inte heller i ett tidigare skede under mellanstadietiden av Mona.

Lisa talade om dyslexi i förhållande till språkstörning då hon har erfarenhet av en elev med svårigheter att greppa skriftspråket. Hon uttryckte det som att barnet skrev som han talade. Även Maria uttryckte erfarenhet av elever som skriver som de talar. Dessa erfarenheter kan kopplas till Gillett-Swan och Sargeant (2017) som framhäver att barn med språklig nedsättning kan ha annorlunda sätt att kommunicera på än jämnåriga. Forskarna pekar på vikten av att ge alla barn möjlighet till en utvecklad förmåga att förstå, tolka, skapa och lära sig genom skriftspråket och menar att det fokus som läggs på det traditionella skriftspråket i skolan ofta kan hindra elever att vara delaktiga och då särskilt de med språk- läs- och skrivsvårigheter

Utifrån studiens andra forskningsfråga, som handlar om vilka kunskaper förskollärare och lärare uppfattar att de har om hur de språkliga svårigheterna kan visa sig och hur de kan inverka på barn/elevs kunskapsutveckling, framstår en tydlig bild av att deltagarna uppfattar att de har kunskap att delge om expressiva svårigheters uttryck och påverkan, medan de impressiva svårigheterna inte heller här lyfts erfarenhet och kunskap om.

### **Förmedling av information över stadier**

Alla deltagare beskrev goda organisatoriska rutiner när det gäller överlämningar mellan stadier, men de har alla olika erfarenheter om hur väl innehållet i informationsöverlämningen fungerar. Lisa berättade om erfarenheter att tidigare svårigheter inte alltid förmedlas. Informationen har istället framkommit då hon senare har pratat med föräldrarna. Zauche et al. (2016) anser att vårdnadshavare måste vara centrala för information, utbildning och utveckling av barns förmåga utifrån att tidig barndom är en kritisk period för språk och kognitiv utveckling. Enligt Lisas erfarenhet har föräldrarna nästan aldrig fått något träningsprogram vid utredningen av barnen, vilket hon upplever som att skolan då får börja om. Mona påtalade, som tidigare nämnts i diskussionsavsnittet, erfarenhet av en elev vars svårigheter de upptäckt nu i årskurs sex. I överlämningen hon fått av tidigare klasslärare informerades hon om att eleven var tyst och försynt. Hon förklarade att de, i mellanstadiet inte sitter och lyssnar på elever enskilt, så som vid läsundervisningen i lågstadiet. Även här saknas information som hade kunnat vara till hjälp för både eleven och Mona. Deltagarnas erfarenheter av brist i information under överlämningar kan sättas i relation med såväl Zauche et al. (2016), som menar att barnets ordförråd vid tre års ålder förutsäger hur väl barnet kommer att läsa i tredje klass, som Bogdanowicz och Bogdanowicz (2016) och Zipoli och Merritt (2016), som drar slutsats utifrån sina studier att elever med en historia av tal- och språksvårigheter har ökad risk för brister i sin läsförståelse. Zipoli och Merritt (2016) framhäver risken i att informationen om tal- eller språksvårigheter under förskoleåren inte alltid förs vidare till klasslärare eller elevhälsoteam.

Maria uppgav upplevelse av en variation i informationen mellan låg- och mellanstadiet. Hon menade att hon ibland fått väldigt saklig information, medan andra gånger har den kunnat vara knapphändig med följd av överraskande mail från talpedagog. Både Maria och Linda berättade om erfarenheten av information som följt barnen ända från BVC. Zipoli och Merritt (2016) anser att pedagogerna ska bjuda in föräldrar eller vårdnadshavare under överlämningen från förskolan för information om tidigare tal- och språkutveckling och eventuellt utförda insatser och de framhäver vikten av att denna information kommuniceras genom elevens hela skolgång.

Alla sex deltagare framhävde precis som forskarna (Zipoli och Merritt, 2016; Bogdanowicz och Bogdanowicz, 2016; Zauche et al., 2016), vikten av att få information och att föra informationen vidare. Det finns tydliga rutiner för överlämning på alla deltagares arbetsplatser, vilka uppges fungera bra. Deltagarna uttryckte att de har extra enskilda överlämningar för de elever som har extra anpassningar och/eller är i behov av särskilt stöd.

Slutsats av svaren under denna rubrik är att den tredje forskningsfrågan, som handlar om vilka rutiner som finns för att förmedla informationen om barns/elevs tidigare tal- och språkutveckling vidare över stadier, kan ses besvarad. Deltagarna ser det som viktigt att informationen förmedlas och upplever att organisatoriska rutiner finns på förskolan och skolorna, men att innehållet i den förmedlade informationen varierar stort.

## **Anpassningar och stöd**

Frida berättade att de i förskolan får mycket hjälp av språkpedagogen som förordar vikten vid vardagsspråket. Fia uttrycker förskoleklassens språkarbete som att det är något de gör hela tiden, i alla situationer. Dessa beskrivningar kan kopplas till Zauche et al. (2016), som skriver om språket i tidig barndom och framhäver undersökningar som visar att samtal, interaktion och läsning med barnet under de tre första åren leder till en språklig och kognitiv utveckling. De menar att aktiviteterna är skolförberedande vilket påverkar barnens akademiska framgångar och de hävdar att barnens ordförråd vid tre års ålder förutsäger hur väl barnet kommer att läsa i tredje klass. Fia berättade också att de i förskoleklass arbetar mycket med språket även i planerad undervisning. Hon gav exempel som språklek enligt Bornholmsmodellen, sånger, ramsor och högläsning. Detta kan kopplas till Bogdanowicz och Bogdanowicz (2016) som påpekar att man tidigt bör använda rim och ramsor för att utveckla elevernas språkliga förmåga och därmed också förbereda dem för att lära sig att läsa och skriva.

Lisa framhävde vikten av att eleven ska känna sig delaktig i sin klass och flera deltagare talar om framgångsfaktorer där språket och inläringen sätts i en kontext. De båda förskollärarna berättade att de arbetar med språket i alla sammanhang som kopplas till vardagen. Maria berättar att hon jobbar mycket med begrepp och hur man säger begreppen på olika sätt. Denna metod finner stöd hos Erickson och Thiessen (2015) som menar att en mening måste kopplas till ordformen för att ordet ska lagras i hjärnans lexikon, vilket det sociokulturella perspektivet syftar till enkel och högre generalisering. Enkel och högre generalisering kan även kopplas till Aguilar et al. (2018) som forskade om barns förmåga att se ords grundbetydelse och inordning i hierarkisk över- respektive underordning, där resultatet visade att barnens ordinläring hjälptes av att variera bilderna, i form och egenskaper och kännetecken, och ge flera exempel på vad som är rätt och relevant innehåll.

Maria berättade att hon arbetar mycket med stödstrukturer för att tydliggöra vilket finner stöd i den sociokulturella teorins tankar om scaffolding, appropriering och den proximala utvecklingszonen. Här finns även samband med Fridas berättelse om barn med mer utvecklade förmågor som lyfter övriga, Lisa och Lindas skildring, att de använder individualiserat arbetssätt där uppgifterna anpassat och utmanas efter elevernas nivå, samt Monas resonemang, om vikten av att ge barnen stöd att bygga självförtroende.

Maria talade även om att hon är noga med tydligt tal och vårdat språk i klassrummet vilket finner stöd i Guiraud et al. (2018) vars studie visade tyngd till vikten av en normal hastighet när man pratar med barn med språklig nedsättning.

Durkin och Conti-Ramsden (2014) menar att barn med språkproblem kan vara i större behov av tillgång till den växande teknologin och kommunikationsenheterna än barn med normal språkutveckling. Även Gillett-Swan och Sargeant (2017) tar upp alternativa sätt att kommunicera som emojis, rita, Instagram/fotografera, videoklipp/snaps och menar att dessa bör bli mer accepterade sätt att uttrycka sig på när man ska uttrycka åsikter och öka delaktigheten även i skolans värld. Utifrån dessa resonemang finns goda exempel i Lindas och Lisas skildring om elevernas rikliga tillgång till stödjande applikationer i I-pads och Monas berättelse om användningen av I-pads i redovisningssituationer. Durkin och Conti-Ramsden (2014) påtalar att elevhälsoteam tillsammans med lärare har viktiga roller i utvecklingen av strategier gällande barn och ungdomar med språksvårigheter i deras användning av digitala medier. Frida berättade om stödet de har av en språkpedagog, som handleder förskollärarna i sitt arbete. Fia skildrade stödet av en resursperson, men påtalade samtidigt, som även Frida och Maria gjorde, brist i stödet från specialpedagog eller speciallärare. Flera deltagare berättade om att talpedagogen inte ger samma stöd till eleverna längre. Mona menade att stödet från talpedagog inte finns och Linda uttryckte att det resulterar i att ansvaret för tal- och språkträning endast läggs på skola och hem. Lisa uppgav behov av att eleven får tid att träna tillsammans med en speciallärare vilket kan kopplas till denna rapportens inledning som beskriver att speciallärare ska inneha kunskaper om barns och elevers språk- och begreppsutveckling. Zipoli och Merritt (2016) betonar vikten av att i första och andra klass övervaka språkkompetensen hos barn med en historia av tal- och språksvårigheter, för att säkerställa att insatser kan återupptas utan dröjsmål. De uppmanar elevhälsoteamen att noggrant identifiera, övervaka och stödja studenter med en historia av tal- eller språksvårigheter, för att i största möjliga mån minimera risken för lässvårigheter bland dessa elever.

Examensordningen (SFS 2011:688) beskriver att speciallärare ska vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling samt analysera svårigheter för individen i de lärmiljöer där barnet eller eleven får sin undervisning och vistas under förskole- eller skoldagen. Specialläraren ska även visa fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd. Här ser jag en motsättning då flera deltagare upplever litet stöd av speciallärare, till stor del utifrån brist på tid. Specialläraren ska inneha kunskaper om goda lärmiljöer och vara en kvalificerad rådgivare, vilket utifrån ett sociokulturellt perspektiv, borde prioriteras tid till. Deltagarna nämnde inget om utförande av lärmiljöer, utan förordade mindre barn/elevgrupper då de gav exempel på en god lärmiljö.

Deltagarna nämnde heller inget om hur de arbetar med hinder av språket i det sociala samspelet. Förskollärarna gav exempel på hur tal- och språksvårigheter kan påverka det sociala samspelet, men de delgav inget om hur de arbetar med dess påverkan. Bakopoulo och Dockrells (2016) betonar, utifrån resultatet av sin studie, att barn med språklig nedsättning, förutom stöd med inriktning på de språkliga svagheterna, kan behöva stöd för att utveckla prosocial kompetens och sociala kognitionsförmåga.

Den fjärde forskningsfrågan, som handlar om vilka kunskaper om framgångsfaktorer och adekvata anpassningar förskollärare och lärare beskriver att de använder för att stödja elever med tal- och språksvårigheter, kan även den besvaras och utifrån resultatet av de tidigare diskuterade kunskaperna är slutsatsen väntad. Förskollärarna och lärarna delger många framgångsfaktorer och anpassningar för expressiva svårigheter, medan impressiva svårigheter, lämnas relativt obehandlade. Även tal- och språksvårigheters inverkan på den sociala gemenskapen, och anpassningar och stöd i detta, utblir från många deltagares svar. Deltagarna nämner få exempel på anpassningar i lärmiljön, de givna exemplen handlar endast om gruppstorlek, vilket kan resultera i slutsats om att kunskap om vikten vid detta inte finns.

## **Behov av utökade kunskaper**

Zipoli och Merritts (2016) forskningsöversyn visar brister i lärarnas kunskaper gällande språkprocesser och de uttrycker oro över att ämnet inte heller uppmärksammas under lärarutbildningarna. Det finns, menar de, behov av att prioritera lärares högkvalitativa professionella fortbildningsmöjligheter och på så sätt förbättra och fördjupa kunskapen om språket som grund för läsning, stavning och skrivning. Alla deltagare uppgav som översynen visar, behov av utökade kunskaper. Linda uppgav behov av generella kunskaper för att bli mer säker på om hon använder rätt metoder eller om det finns andra mer lämpliga. Lisa såg behov av ytterligare kunskaper om hur språket är uppbyggt och uppger en känsla av att gissa sig fram. Även Maria talade om att hon upplever brist på kunskaper och att hon vill lära sig mer om hur hon kan underlätta, hjälpa och stödja. Denna upplevelse delades med Mona. Gillett-Swan och Sargeants (2017) studie visar fyra områden där barns rättighet till kommunikativ delaktighet ofta hindras, vilka är: vuxnas attityd och kunskap, pedagogiska traditioner, organisatoriska strukturer samt kunskaper och attityder till teknologi. Elleman och Compton (2017) framhäver vikten av kunskap i arbetet med att öka läsförståelsen hos alla elever och de framhäver betydelsen av att inte stanna vid att arbeta med läsförståelsestrategier, vilket de menar är det vanligaste sättet att arbeta med läsförståelse i klassrummet.

Intressant för studien är slutsatsen att det finns samstämmighet i förskollärarnas och lärarnas upplevelse, om behov av ytterligare kunskap i ämnet barn och elever med tal- och språksvårigheter, och studiens resultat. Deltagarna gav flest förslag på behov av att få bevis på att de arbetar på rätt sätt och utökade kunskaper om hur verksamheten kan anpassas. Här finns en klar koppling till det sociokulturella perspektivets teori om att utveckling och användning av både språkliga och materiella redskap ska överbygga hinder för att inte svårigheterna ska stå i vägen för möjlighet till utvidgade kunskaper.

## **Lärdomar av studien**

Både studiens litteratur- och forskningsgenomgång och deltagarnas intervjusvar visar områden där behov av ytterligare kunskap kan finnas hos förskollärare och lärare. Ordet ”kan” används då det inte går, vilket inte är studiens syfte, att utgå från att detta resultat visar det allmänna behovet av fortbildning för hela Sveriges förskolläraryrke och lärarkår. Denna studie för fram en ytterst liten del av de erfarenheter och kunskaper om tal- och språksvårigheter som finns ute på förskolor och skolor. Utifrån denna begränsade studie utkristalliseras vissa områden som lärdomar att föra fram. Flera av de olika begreppen som behandlar tal- och språksvårigheter beskrivs i ord av deltagarna, men ingen av dem använder själva begreppen. Här kan finnas behov av utbildning som ger en djupare förståelse av begreppen för att orden ska vara naturliga att använda som ett gemensamt professionellt yrkesspråk.

Det finns även ett behov av kunskap och insyn i de impressiva svårigheterna, vilket inte nämns i stor del av intervjuerna. Då deltagarna till största delen berättat om erfarenhet av expressiva språksvårigheter kan en slutsats vara att övriga språksvårigheter har tolkats bero på andra orsaker eller inte uppmärksammats alls. Slutsatsen baseras bland annat på Zipoli och Merritt (2016) och Miniscalco och Sandbergs (2010) vars studier visar att elever med tidiga språksvårigheter kan visa åldersadekvat språkutveckling, men att dessa elever kan ha fortsatta underliggande språkbrister som uppenbarar sig som läsproblem i grundskolan eller att läsförmågan verkar likna den som ses hos barn med normal språkutveckling. Med mer kunskap om de begrepp och svårigheter som ingår finns en större möjlighet för forskollärarna och lärarna att såväl upptäcka ursprungsanledningen till svårigheterna som att anpassa verksamheten. Studien visar också ett behov av ökad kunskap om hur tal- och språksvårigheter kan påverka socialt samspel och hur anpassningar kan utformas för att stödja barn och elever. Detta nämnde inte lärarna alls under intervjun.

Då forskning visar att barns utveckling när det gäller tal- och språk kan förutsäga framtida läsförmåga är en viktig lärdom det stora behovet av information som följer barnet under hela skolgången. Informationen är extra viktig utifrån Zipoli och Merritt (2016) och Miniscalco och Sandbergs (2010) studier om fortsatta underliggande språkbrister som uppenbarar sig som läsproblem i grundskolan, trots att problemen verkar vara lösta. Zipoli och Merritt påpekar särskilt risken av utebliven information då insatserna för talet avbrutits före grundskolans start. Barn som börjar i skolan kan enligt forskarna, verka ha en normal tal- och språkutveckling, men så är inte alltid fallet. En lärdom, utifrån detta resonemang, är en ytterligare vikt vid att informationen om tidigare svårigheter ska följa barn och elever genom hela förskole- och skolgången för att i största möjliga mån ge läraren verktyg för rätt tolkning av uppkomna problem och möjlighet att anpassa för dessa.

## **Förslag på fortsatt forskning**

Utifrån resultatet som framkommit utkristalliserar flera områden som skulle vara intressanta att forska vidare om. Ett område är vilken möjlighet till kunskap som ges studenterna i forskolläro- och lärarutbildningarna. Både forskare, författare och deltagare i denna studie framhäver upplevelsen av att universitet och högskolor brister i kunskapsförmedling under dessa utbildningar i området tal- och språksvårigheter. Deltagarna visade insyn i hur de expressiva svårigheterna kan visa sig och hur verksamheten kan anpassas, men de impressiva svårigheterna behandlades i liten utsträckning. Det är av intresse att undersöka om lika mycket tid och utrymme ges till att behandla expressiva och impressiva svårigheter under utbildningarna. Även intressant att söka svar på är om ingen av svårigheterna behandlas tillräckligt, men forskollärarna och lärarnas erfarenhet har resulterat i kunskap, och då i de expressiva svårigheterna som lättast går att märka. Om inte lärosätena ger möjlighet till kunskap inom grundutbildningarna är det av intresse att undersöka om möjlighet och tillfälle för fortbildning i ämnesområdet tal- och språksvårigheter finns. En studie som fokuserar på dessa frågor skulle kunna vara till god hjälp för lärosätena att utveckla utbildningarna utefter vad resultatet och behovet visar. På så sätt skulle forskollärarna och lärarna kunna ges större möjlighet till kunskap att, ur ett sociokulturellt perspektiv, forma lärmiljöerna till att svara upp för behoven hos barn och elever med tal- och språksvårigheter.

Ett annat område, intressant att forska vidare om, är föräldrarnas erfarenhet och uppfattning när det gäller samarbete och stöd från BVC, förskola och skola. Vissa av deltagarna delgav erfarenheter av en tydlig problematikbeskrivning som följt barnen ända från BVC. Andra deltagare skildrade en brist i såväl information som träningsprogram som påföljd av en kartläggning eller utredning. Intressant att undersöka är om föräldrar innehar tillräcklig information och vet vilka rutiner och möjligheter som finns då en tal- och språksvårighet uppmärksammas. Det är även av intresse att undersöka hur föräldrarna upplever stödet och mottagandet i de olika verksamheterna. Utifrån det Zauche et al. (2016) skriver om att barndomen är en kritisk period för språk och kognitiv utveckling och att vårdnadshavare måste vara centrala för information, utbildning och utveckling av barns förmåga är det även av intresse att forska vidare om hur samarbetet mellan föräldrar, BVC och förskola fungerar för att stödja och utbilda familjerna i arbetet med barnens tidiga språkutveckling.

Ett tredje område, intressant att forska vidare kring, är elevhälsoteamens rutiner och arbetssätt när det gäller barn och elever med tal- och språksvårigheter. Då forskning visar att tidiga svårigheter med tal och språk kan förutsäga framtida läs- och skrivsvårigheter är det av intresse att ta reda på om medvetenhet om detta finns hos de olika professionerna i elevhälsoteamen. Om medvetenhet finns är det intressant att ta reda på om det tas i beaktande i planering av insatser och åtgärder. Det är även av intresse att forska vidare i om goda rutiner är upprättade för överlämning av information mellan stadier och om kunskapen vid vikten av innehållet i överlämningarna finns. Intressant i denna fråga är om det i så fall finns rutiner upprättade för att möta upp eventuella svårigheter med tidiga insatser. Är elevhälsoteam, förskollärare och lärare uppdaterade på forskning i ämnet?

## **Slutord**

Sammanfattning av studiens resultat är, som flera av de intervjuade, litteratur och forskning påvisat, att vi är beroende av språket i alla situationer. Vygotskij (2001) menar att språket är tänkandets sociala verktyg och att tänkandet är beroende av språket för att utvecklas. Utifrån sammanfattning och denna tes finns belägg för att språket kan vara till stor hjälp för vår utveckling, men det kan också vara ett hinder då svårigheter finns. Dessa hinder har förskolan och skolan stort ansvar för att överbygga. En slutsats av intervjuerna är att förskollärarna och lärarna innehar kunskap om expressiva svårigheter och de finner många vägar för att anpassa undervisningen efter barn och elever som är i behov av stöd för dessa. De centrala begreppen för tal- och språksvårigheter används dock i liten utsträckning. Deltagarna uppger en osäkerhet i om de har rätt anpassningar och även ett behov av att fylla på sin kunskapsbank. Här ligger ett stort ansvar hos ansvariga för skolutveckling, såväl centralt som lokalt, att svara upp för behovet av kunskapsutveckling såväl i grundutbildningar som fortbildning. Deltagarna uppger att det finns goda organisatoriska rutiner för överlämning över stadier. Informationen som förs vidare varierar dock stort. Här finns ett utvecklingsbehov för att finna samstämmighet i vilken information som, utifrån forskning, är viktig att föra vidare.

En del av yrket som speciallärare är att ständigt uppdatera sig i ny forskning och sprida kunskapen på förskolor och skolor. Denna studie har väckt intresse hos mig för vidare lärdomar i att skapa goda lärmiljöer för barn och elever med tal- och språksvårigheter. Kunskap som jag sedan hoppas få möjlighet att använda för utvecklingsarbete på min arbetsplats. Studien avslutas med ett talande citat från en av de intervjuade lärarna:

När du jobbar med matte så är det språk och så jobbar du med no so så är det språk, jobbar du med svenska är det förstås språk. Du håller på med språk typ non-stopp. Det är en ständig dusch och sen så, dels är det den ständiga duschen och sen är det så att man tittar närmare på saker och ting i stavning och så.



## Referenser

- Aguilar, J. M., Plante, E., & Sandoval, M. (2018). Exemplar variability facilitates retention of word learning by children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*(1), 72–84. doi: 10.1044/2017\_LSHSS-17-0031
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahrne, G & Svensson, P. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I B. Ahrne och Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (ss. 34–53). Stockholm: Liber.
- Ahrne, G & Svensson, P. (2015). Att få kunskap om samhället genom att fråga folk. I B. Ahrne och Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (ss. 17–31). Stockholm: Liber.
- Backman, J. (2016). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakopoulo, I & Dockrell, J. (2016). The role of social cognition and prosocial behavior in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities, 49–50*, 354–370. doi: 10.1016/j.ridd.2015.12.013
- Bjar, L. (2006). Att analysera elevtexter. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket*. (ss. 319-346). Lund: Studentlitteratur.
- Bogdanowicz, K.M., & Bogdanowicz, M. (2016). The Good Start Method or how to support development, prevent and treat risk of dyslexia in children learning English as a second language. *Polish Psychological Bulletin, 47*, 265–269. doi: 10.1515/ppb-2016-0032
- Bruce, B, Ivarsson, U, Svensson, A-K & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i skola och förskola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B, Ivarsson & Riddarsporre, B. (2012). *Kärnämnen i förskolan – nycklar till livslångt lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Catts, H & Kamhi, A (2014). *Language and reading disabilities*. Boston: Pearson.
- Durkin, K, & Conti-Ramsen, G. (2014). Turn off or tune in? What advice can SLTs, educational psychologists and teachers provide about uses of new media and children with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy, 30*(2), 187-205. doi: 10.1177/0265659013511471
- Durkin, K, Mok, P.L.H & Conti-Ramsen, G. (2015). Core subjects at the end of primary school: identifying and explaining relative strengths of children with specific language impairment (SLI). *Language & Communication Disorders, 50*(2), 226-240. doi: 10.1111/1460-6984.12137
- Elleman, A. M., & Compton, D. L. (2017). Beyond comprehension strategy instruction: What's next? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 48*(2), 84-91. doi: 10.1044/2017\_LSHSS-16-0036

- Erickson, L. C., & Thiessen, E. D. (2015). Statistical learning of language: Theory, validity, and predictions of a statistical learning account of language acquisition. *Developmental Review*, 37, 66–108. doi: 10.1016/j.dr.2015.05.002
- Gillett-Swan J., & Sargeant, J. (2017). Assuring children's human right to freedom of opinion and expression in education. *International Journal of Speech-Language Pathology* (Early Online). doi: 10.1080/17549507.2018.1385852
- Guiraud, H.L., Bedoin, N, Krifi-Papoz, S, Herbillon, V, Caillot-Bascoul, A.L, Gonzalez-Monge, S & Boulenger, V (2018). Don't speak too fast! Processing of fast rate speech in children with specific language impairment. *PLoS ONE*, 13(1), 1–23. doi: 10.1371/journal.pone.0191808
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2015). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Miniscalco, C & Dahlgren-Sandberg, A. (2010). Basic reading skills in Swedish children with late developing language and with or without autism spectrum disorder or ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2010), 1054–1061. doi: 10.1016/j.ridd.2010.04.004
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- SFS 2011:186. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (1998/2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.
- Twomey, K. E., Ranson, S. L., & Horst, J. S. (2014). That's more like it: Multiple exemplars facilitate word learning. *Infant and Child Development*, 23, 105–122. doi: 10.1002/icd.1824
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Översättning: Kajsa Öberg Lindsten. Göteborg: Daidalos.
- Zauche, L.H., Thul, T.A., Darcy Mahoney, A.E., & Stapel-Wax, J.L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 318–333. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.01.0
- Zipoli, R.P & Merritt, D.D. (2016). Risk of reading difficulty among students with a history of speech or language impairment: Implications for Students Support Teams. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 95-103. doi: 10.1080/1045988X.2016.1202180

## Bilaga 1

Missivbrev

Hej

Mitt namn är Helena Carlson och jag studerar till speciallärare med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling på Karlstads universitet. Under denna termin skriver jag mitt examensarbete. Syftet med mitt arbete är att undersöka vilka kunskaper några förskollärare och lärare på låg- och mellanstadiet lyfter gällande tal- och språksvårigheters inverkan på elevers kunskapsutveckling och skolgång.

Jag kommer att följa vetenskapsrådets etiska överväganden och riktlinjer i skriften God forskningssed, vilket innebär att dina svar kommer att behandlas konfidentiellt. Det är helt frivilligt att delta i studien och även om du godkänt att delta kan du när som helst avbryta din medverkan utan att ange orsak.

Resultatredovisningen kommer att ske så att all möjlighet till identifikation undanröjts och materialet kommer endast att användas i denna studie. Den färdiga uppsatsen kommer att vara tillgänglig att läsa på Karlstads universitetets databas Diva. De som eventuellt kommer att få tillgång till materialet under själva studiens gång är min handledare och examinator. De kommer då att få ta del av de fiktiva namnen för att på så vis garantera din anonymitet. Som underlag för mina studier planerar jag att åka ut till förskolor/skolor för att intervjua pedagoger. Intervjuerna kommer att spelas in och jag beräknar att de kommer att ta ungefär 45 minuter. I anslutning till intervjuerna kommer de att transkriberas till skriftlig text och du kommer, om du önskar, att få godkänna utskriften. Inspelningen sparas endast till dess att arbetet är godkänt. Därefter kommer materialet att förstöras.

Jag är mycket tacksam för att du vill delta i min studie och dela med dig av dina kunskaper, erfarenheter och din tid.

Svara på detta mail för att bekräfta ditt deltagande. Ställ gärna frågor om något känns oklart.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning Helena Carlson

Helena Carlson

xxxxxx.xxxxxxx@xxxxxxx.se

xxx-xxx xxxx

Handledare Anne Lindblom

xxxxxxx@xxx.se

xxx-xxx xxxx

## **Bilaga 2**

### Samtyckesformulär

- JA, jag har tagit del av informationsbrevet och vill delta i studien.
- NEJ, jag vill inte delta i studien.

Datum.....

.....  
Underskrift

## Bilaga 3

### Intervjufrågor

#### Bakgrund

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilken utbildning har du?

#### Frågor

- 3 a) Har du erfarenhet av barn/elever med tal- och språksvårigheter?  
b) Vilka svårigheter?
4. Hur upptäcktes svårigheterna?
5. Hur påverkade svårigheterna elevernas förskoletid/skolgång?
6. Hur påverkade svårigheterna barnets/elevens kunskapsutveckling?
- 7 a) Har du informerats (av vem) om barnets/elevens tidigare tal- och språkutveckling?  
b) Hur använde du informationen?
- 8 a) För du vidare tal- och språkhistoriken till mottagande pedagoger?  
b) Hur för du det vidare? Finns rutiner?
9. Finns det ett samarbete på förskolan/skolan kring barn/elever med tal- och språksvårigheter?
10. Hur arbetar du för att stödja barn/elever i deras tal- och språkutveckling?
11. Vad ser du som en god lärmiljö för barn/elever med tal- och språksvårigheter?
- 12 a) Ser du behov av fördjupade kunskaper när det gäller barn med tal- och språksvårigheter?  
b) Något specifikt?