



**Malmö högskola**  
Lärande och samhälle  
Skolutveckling och ledarskap

# Examensarbete

15 högskolepoäng

## Språkstörning, kommunikation och lärande

En fallstudie av en elev med språkstörning i två skilda lärandemiljöer

Language impairment, communication and learning

A study of a student with SLI in two different school environments

Lidija Petrovic

Specialpedagogexamen 90 hp

Examinator: Anna-Karin Svensson

2013-05-23

Handledare: Barbro Bruce



Malmö Högskola

Lärarytbildningen

Skolutveckling och ledarskap

Specialpedagogik

Vårterminen 2013

## **Sammanfattning**

Petrovic, Lidija (2013). Språkstörning, kommunikation och lärande. En fallstudie av en elev med språkstörning i två skilda lärandemiljöer. *Language impairment, communication and learning. A study of a student with SLI in two school environments*. Skolutveckling och ledarskap, Specialpedagogik, Lärande och samhälle, Malmö högskola.

### **Problemområde**

Jag arbetar som specialpedagog i en kommunikationsklass där man arbetar aktivt för att integrera elever med språkstörning. Ofta följer jag med eleven för att stötta honom när han har undervisning i den stora klassen. Här väcktes mina tankar kring hur stor plats en elev med språkstörning tar när han befinner sig i två olika lärandemiljöer.

### **Syfte**

Syftet med studien är att belysa hur en elev i år 4 med diagnosen språkstörning kommunicerar och samspelar med sin omgivning när han har sin undervisning i en stor klass jämfört med en kommunikationsklass. Vilka likheter och skillnader finns det? Jag har valt att titta på hur eleven kommunicerar med kamrater och lärare i två skilda lärandemiljöer.

### **Teoretisk ram**

I mitt arbete tar jag bland annat avstamp i den sociokulturella teorin där Vygotskijs tankar om barns utveckling är de centrala. Då den viktigaste drivkraften i ett barns utveckling är det sociala samspelet, spelar interaktion och kommunikation en avgörande roll för att lärande ska ske. Forskning inom specialpedagogik handlar bland annat om kommunikation och lärande i olika sammanhang, utifrån såväl individ-, grupp- och organisationsnivå. Den förståelse som utvecklas kring en elev med språkstörning ger viktig kunskap inför det pedagogiska arbetet.

## **Metod**

Jag har valt en kvalitativ fallstudieundersökning som metod och genom triangulering samlat in det empiriska materialet bestående av observationer och intervjuer. Jag har observerat en elev under sex lektionstillfällen i två skilda lärandemiljöer, nämligen en kommunikationsklass och en stor klass.

## **Resultat med analys**

Resultatet visar att kommunikationen ser olika ut i de två skilda lärandemiljöerna. I kommunikationsklassen är interaktionen med läraren större och med klasskamraterna är den lägre. I den stora klassen var interaktionen med läraren mycket låg, men kommunikationen med klasskamraterna högre. Skillnaderna i resultatet har till viss del med undervisningens form att göra. I den ena kontexten var det diskussioner med pedagogen som var huvudsak och i den andra gällde självständigt arbete. Resultatet visade att det även fanns skillnader i samtalsinnehållet. I kommunikationsklassen var samtalen med läraren mer kontextburna och hade en ämnesmässig sammanhållning, medan de i den stora klassen bestod av mindre sammanhängande dialoger.

## **Konklusion**

Tidigare forskning har visat att barn med språkstörning tar fler initiativ till samtal med språkmatchade kamrater. Dessa samtal karakteriseras av dåligt sammanhängande dialoger och färre turtagningar, däremot tas fler initiativ till samtal. Det bekräftas även av min studie. I samtalen med åldersmatchade kamrater karakteriseras samtalen av ämnesmässig sammanhållning.

## **Implementering**

Den här studien kan bidra till att öka medvetenheten om komplexiteten av språkstörningens konsekvenser för barn i skolan. Att skapa en specialpedagogisk inkluderande skolmiljö där undervisningen är tillgänglig för alla och där alla kan känna att de är en del av gemenskapen är ett mål i sig.

Nyckelord: integrering, kommunikation, kommunikationsklass, lärande, språkstörning

Lidija Petrovic

Handledare: Barbro Bruce

Examinator: Anna-Karin Svensson

## Förord

Jag vill rikta ett stort tack till Johan i år 4 som tackade ja till att medverka i min studie och att jag fick följa honom med videokameran under hans lektioner. Det hade inte heller varit möjligt om inte hans vårdnadshavare hade varit positiva till det och gett mig sitt godkännande. Ett stort tack till er. Tack även till alla pedagoger som ställt upp på intervjuer. Jag är också tacksam för allt vänligt bemötande och att jag fick tränga mig på i era klassrum med videokameran i högsta hugg. Till slut vill jag tacka Barbro Bruce, min handledare, för allt stöd och tålamod hon visat mig under arbetets gång.

# Innehåll

1. INLEDNING OCH PROBLEMOMRÅDE.....	1
1.1 Uppsatsens upplägg .....	2
1.2 Syfte.....	2
1.2.1 Frågeställningar .....	3
1.3 Centrala begrepp.....	3
2. METOD.....	5
2.1 Metodval .....	5
2.2 Urval .....	6
2.2.1 Eleven .....	6
2.2.2 Skolan .....	7
2.2.3 Kommunikationsklassen.....	7
2.2.4 Den stora klassen .....	8
2.3 Genomförande .....	8
2.3.1 Observation .....	8
2.3.2 Intervjuer .....	10
2.4 Bearbetning av data .....	10
2.5 Etik och tillförlitlighet .....	11
3. TEORETISK FÖRANKRING.....	12
3.1 Sociokulturellt perspektiv.....	12
3.2 Specialpedagogiskt perspektiv .....	14
4 TIDIGARE FORSKNING.....	16
4.1 Samtal och kommunikation.....	17
4.2 Språkstörning.....	18
4.3 Språkstörning i skolan .....	19
5. RESULTAT OCH RESULTATANALYS.....	21
5.1 Lektioner i kommunikationsklassen .....	21
5.2. Lektioner i den stora klassen.....	22
5.3 Intervjuer.....	24
5.3.1 Eleven .....	24
5.3.2 Vårdnadshavare.....	25
5.3.3 Pedagogerna.....	26
5.4 Sammanfattning av observationerna.....	29
6. DISKUSSION .....	32

6.1 Metoddiskussion .....	32
6.2 Resultatdiskussion .....	33
6.3 Specialpedagogiska implikationer .....	35
6.4 Förslag till fortsatt forskning .....	35
Referenser .....	37
Internetlänkar.....	39
Bilagor.....	40

## 1. INLEDNING OCH PROBLEMOMRÅDE

År 2001 tog jag min lärarexamen och har sedan dess verkat på olika skolor och i olika grupp-konstellationer, i stora klasser och mindre undervisningsgrupper. Det senaste året har jag arbetat på en mindre 1-9- skola i södra Sverige. På skolan har vi en enhet riktad till elever med generell eller grav språkstörning. Eleverna som går här har sökt sig hit från hela kommunen. I vissa fall har det varit vårdnadshavarens önskan och i andra fall mentorn och elevvårdsteamet på elevens hemskola som föreslagit skolbytet till en kommunikationsklass. Alla elever som går i kommunikationsklassen har en diagnostiserad språkstörning. Eleverna på den aktuella skolan integreras i de ”vanliga” klasserna, främst i de praktiska ämnena men även i de teoretiska om de anses klara det. Hur väl integreringen lyckas bygger på en rad faktorer, som jag dock inte tänkt beröra i den här uppsatsen. I mitt dagliga arbete följer jag ofta med elever med språkstörning för att stötta dem i deras arbete, när de är i den ”vanliga” klassen eller som jag hellre uttrycker det, i den stora klassen. Här väcktes mina tankar kring hur stor plats en elev med språkstörning tar när han befinner sig i två olika lärandemiljöer. Huvudpersonen i mitt arbete är en 11-årig pojke som gått i kommunikationsklass sedan år tre. Dagligen träffar han många olika pedagoger och klasskamrater som han ska samspela med.

I våra skolor möter vi ofta elever med olika svårigheter och diagnoser. En del av dessa elever vi möter har diagnosen språkstörning. Många gånger går dessa elever i en stor klass eller möjligtvis i en kommunikationsklass. Oavsett vilket är det skolans skyldighet att på olika sätt kompensera för elevens svårigheter. Det finns flera dokument som styrker elevers rättighet till stöd om behov finns. Salamancadeklarationen, som är FN:s konvention om barns rättigheter, tar sin utgångspunkt i varje barns rätt till utbildning.

*.../ elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov (Salamancadeklarationen, 2011)*

Skolan ska alltså tillgodose varje elevs behov och verka för en integrering, då alla barn och ungdomar har rätt att känna sig delaktiga i samhället och den miljö de vistas i. Vi har en skolorlag som befäster alla barns rätt till utbildning oavsett funktionshinder och förutsättningar.

*Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. Lgr 11 (Skolverket, 2010: 9)*



Människor använder språket till att kommunicera med andra människor i sin omgivning, men också till att förstå sin omvärld. Vårt logiska tänkande utvecklas med hjälp av språket, att få till struktur i tillvaron och sammanhang likaså. Om man har en språkstörning blir språket ett hinder, man har inte makten över orden (Sjöberg, 2007). Funktionshinder är inte något som en person har utan det är miljön som är funktionshindrande.

I Sverige har *En skola för alla* blivit ett politiskt-ideologiskt begrepp som myntades i samband med läroplanen för grundskolan 1980. Skolan skulle utvecklas och verka för en hög grad av delaktighet, inkludering och integrering. Ensidig katederundervisning skulle undvikas och samtal och samspel mellan lärare och elever lyftes fram. Hur rimmar det med alla dessa språkskolor? Många röster hörs för att barn med språkstörning ska gå i stor klass för att utveckla sitt språk tillsammans med barn med vanlig språkutveckling och träna samspel med många barn. Samtidigt vet man att barn med grav språkstörning har svårt att hänga med i undervisningen och svårt att få till kamratrelationer (Sjöberg, 2007). Hur hänger det här ihop är en fråga jag ställt mig själv flera gånger. Genom observation av en elev med funktionshindret språkstörning ska jag försöka belysa hur denne samspelar med sin omgivning och vilket talutrymme denne tar i två skilda skolmiljöer.

### 1.1 Uppsatsens upplägg

Uppsatsen börjar med en genomgång av fallstudien som metod och vilka olika roller en observatör kan ta. Ni får en inblick av elevens skolvardag i två skilda lärandemiljöer. Jag kommer att redovisa min teoretiska utgångspunkt ur det sociokulturella perspektivet som bland annat bygger på delaktighet genom interaktion med andra människor. Även det specialpedagogiska perspektivet kommer att beröras. Därefter tittar jag på tidigare forskning inom ämnet och avslutar med en kort redogörelse för innebörden av språkstörning och dess konsekvenser för elever med språkstörning i skolan.

I resultatdelen redogör jag resultaten av min forskning. Först går jag in på vad min observation visat och sedan redovisar jag intervjuerna jag gjort med eleven, vårdnadshavarna och lärarna. Jag avslutar med en diskussion och förslag på fortsatt forskning.

### 1.2 Syfte

Mitt syfte är att genom observationer synliggöra kommunikationen hos en elev med språkstörning i två skilda lärandemiljöer. Genom att använda mig av videokamera och observationsschema hoppas jag kunna belysa likheter och/eller skillnader i elevens samspel med omgivningen.

### 1.2.1 Frågeställningar

Hur ser kommunikationen och samspelet ut för en elev med diagnosen språkstörning när han är i kommunikationsklassen respektive stora klassen? Vilka likheter och skillnader finns?

### 1.3 Centrala begrepp

Nedan beskrivna begrepp förekommer i uppsatsen.

*Språkstörning*: en diagnos som främst används av logopedier för att beskriva språkliga svårigheter hos barn med påtagligt sen eller avvikande språkutveckling. Barn med språkstörning kan ha svårigheter med såväl språkförståelse som tal. *Expressiv språkstörning*: avser svårigheter med den egna språkproduktionen, både grammatiska och fonologiska. *Impressiv språkstörning*: avser svårigheter med ordförståelse och/eller satsförståelse. *Generell språkstörning*: avser svårigheter både inom det expressiva och impressiva området (Nettelbladt & Salameh, 2007, s. 15). *Grav språkstörning*: innebär omfattande problem inom fonologi, grammatik, ordförråd och språkförståelse.

*Språkförskola*: förskola för barn som har fått diagnosen grav språkstörning. Verksamheten karakteriseras av små barngrupper, hög personaltäthet och specialkompetens i form av logoped och specialpedagog/talpedagog ([www.sprakforskola.se](http://www.sprakforskola.se)).

*Språkklasser, kommunikationsklasser*: särskild undervisningsgrupp för elever i grundskola och gymnasium med diagnosen språkstörning, ofta generell eller grav språkstörning. Karakteriseras av små barngrupper, hög personaltäthet och specialkompetens i form av logoped och specialpedagog. För mer information, se exempelvis Söderkullaskolans kommunikationsklasser: <https://sites.google.com/a/fosienet.se/k-klasserna/>.

Jag har valt att kalla den särskilda undervisningsgruppen för elever med språkstörning för kommunikationsklass. Vad jag kunnat se är detta det vanligaste begreppet att använda när man talar om skola och elever. Begreppet används i litteratur och sökningar på nätet ger många träffar. Man kan även stöta på språkklass. Däremot i förskolor brukar man använda begreppet språkförskolor.

Eleven jag valt att göra min fallstudie på, är en elev som går i en F-9 -skola. De två olika lärandemiljöerna han vistas i är kommunikationsklassen och *den stora klassen*. Med den stora klassen menar jag en ”vanlig” klass, som han vistas i när han läser sina praktiska ämnen, engelska och idrottsteori. Men att använda begreppet ”vanlig klass” får mig att associera till ”vanlig klass med vanliga elever” och det är inte vad jag avser. Klassen där eleverna med språkstörning

går är också en vanlig klass där målinriktad undervisning bedrivs. För tydlighetens skull och då jag inte vet vilka associationer mina läsare får, väljer jag här att använda mig av ”stora klassen”.

## 2. METOD

### 2.1 Metodval

Strukturerade observationer är en metod som man använder vid systematiska iakttagelser av individers beteende utifrån ett observationsschema (Bryman, 2011). Genom att befinna sig på fältet, i detta fall klassrummet, får man en direkt iakttagelse av beteendet. Fallstudien som metod lämpade sig väl att använda, då jag skulle befinna mig ute på fält och observera en elev i dennes lärandemiljö. Då jag var intresserad av att ta reda på hur en elev med språkstörning interagerar med sin omgivning i två skilda lärandemiljöer valde jag att använda mig av videokameran som arbetsredskap och tillhörande observationsprotokoll. Videoobservationer gör det möjligt att studera flödet av samspel och kommunikation, både verbala och icke-verbala uttryck. Enligt Andersson och Tvingstedt (2009) används huvudsakligen videoteknik för observationer av samspelsstudier inom den mikroetniska och mikrosociologiska forskningstraditionen. Vi väljer vad vi riktar kameran mot, vi väljer vad vi vill se och vad vi upplever som viktigt och framträdande och därmed vad vi kommer att belysa. Begränsningar finns både hos observatören och kameran. Kameran registrerar inte allt som sker utan behöver kompletteras med annan dokumentation såsom fältanteckningar, observationsprotokoll eller loggböcker (Andersson & Tvingstedt, 2009). Jag använde mig av strukturerad observation där observations-schemat hade en viktig plats. Denna metod kallas även för deltagande observation och är särskilt lämplig för klassrumsobservationer (Bryman, 2011). Som komplement intervjuade jag de personer som jag fann viktiga för min studie. Informanterna i den här studien var eleven, hans vårdnadshavare och pedagoger som undervisade honom. Genom att triangulera, det vill säga, använda flera olika metoder för att samla in och analysera information stärker man dels reliabiliteten och dels den inre validiteten, det vill säga hur resultaten i undersökningen överensstämmer med verkligheten (Merriam, 1994). I min studie använde jag mig av observationer, videoinspelningar och intervjuer.

Kvalitativa fallstudier har sin grund i kvalitativ information från olika källor som intervjuer, observationer och dokument (Merriam, 1994). Val av metod träffas först när man synat den mest lämpliga tillvägagångssätt för att studera ett givet problem, men man måste även ta hänsyn till vad som är mest praktiskt och utgå från givna resurser och andra begränsningar (Djurfeldt, 2003). Vilken metod man använder beror helt och hållet på vad man vill undersöka.

Intervjuer är vanligt i en kvalitativ fallundersökning. Jag valde att använda mig av delvis strukturerade intervjuer som styrs av ett antal frågeställningar (se bilaga 4, 5 och 6). Hur samspillet mellan intervjuaren och informanten fungerar kan påverka innehållet i informationen som kommer fram under intervjun och som intervjuare kan man minimera negativ påverkan genom att lyssna mer än att tala (Merriam, 1994). Jag anser att jag gav informanterna talutrymme och pauserna med tystnad stressade inte mig. Däremot i intervjun med eleven upplevde jag större osäkerhet i min roll som intervjuare och ställde flera följdfrågor som försvårade för eleven att svara på mina frågor.

## 2.2 Urval

I detta kapitel presenterar jag min fallstudieelev, som jag kallar Johan, skolan han går på och de två lärandemiljöer han befinner sig i under mina observationstillfällen.

### 2.2.1 Eleven

Jag bestämde mig tidigt för att utgå från en enspråkig elev med språkstörning som sin huvuddiagnos. I samspråk med specialpedagogen blev det en pojke i år 4 som jag hädanefter kommer kalla Johan. Det var viktigt att han hade undervisning i något teoretiskt ämne i den stora klassen. Att det var viktigt med just teoretiska ämnen berodde på att jag skulle använda videokameran för att dokumentera hans kommunikation och samspel med lärare och elever, och det kunde vara svårt om eleverna inte satt någorlunda stilla. Eleven med språkstörning skulle jag observera under sex lektioner, tre i vardera lärandemiljö. Med min observation ville jag synliggöra kommunikationen hos en elev med diagnosticerad språkstörning och identifiera eventuella skillnader i dennes kommunikation då han har sin undervisning i språkklassen kontra stora klassen.

Eleven jag valde har en generell språkstörning, vilket innebär att han har svårigheter både inom det expressiva och det impressiva området. När han pratar om saker som ligger honom nära flyter talet på rätt så bra. I andra sammanhang blir det ofta ofullständiga meningar och omskrivningar då han inte alltid hittar orden han är ute efter. Han har brister i skriftspråket, med såväl stavning som att hålla den röda tråden. Johan har även funktionsnedsättningen adhd, men den är underordnad språkstörningen. Johan har en positiv inställning till skolarbetet och lärare som undervisar honom säger att han är lugn och att han arbetar på lektionerna. Johan själv säger att han har svårt att koncentrera sig och det är inte alltid han hinner bli färdig med sina arbetsuppgifter i tid. Han missuppfattar ofta instruktioner, och läxor han får i engelska kontrollerar specialpedagogen att han uppfattat rätt.

Johan började på skolan som sexåring och i årskurs två slog hans lärare larm om att hans läs- och skrivutveckling inte låg på adekvat nivå. Efter en utredning visade det sig att han hade språkstörning. På skolan fanns det en kommunikationsklass och inför år tre beslöts det i samråd med rektorn, elevhälsoteamet och vårdnadshavare att han skulle börja i kommunikationsklassen. Johan verkar trivas bra i gruppen och hans kamrater finns i huvudsak här. Han har idrott, slöjd, musik, bild och engelska i den stora klassen och han möter olika lärare i de olika ämnena. Johan går nu i år 4.

### 2.2.2 Skolan

Den aktuella skolan som jag valt för min studie ligger i en större stad i södra Sverige. Det är en F-9-skola med ca 250 elever och drygt hälften har svenska som sitt modersmål. På skolan finns fyra arbetslag; fritids-F, 1-3, 4-6 och 7-9. Klasserna är åldershomogena. Nästan alla klassrum är utrustade med smartboards och på skolan pågår flera projekt parallellt. Sedan 2007 finns det en kommunikationsklass på skolan. Eleverna här går i åldersblandade grupper. Skolan har en rektor och en biträdande rektor samt ett elevhälsoteam med skolsköterska, kurator och specialpedagog. Eleverna kommer från ett upptagningsområde där det främst finns bostadsrätter.

### 2.2.3 Kommunikationsklassen

På skolan finns två kommunikationsklasser för elever i år 1-2 och 3-5. Där arbetar 3 specialpedagoger samt en assistent med 11 elever som har en diagnostiserad språkstörning. En dag i veckan kommer en logoped till skolan och arbetar individuellt med eleverna. Transport till och från skolan sker med taxi och bekostas av hemstadsdelen. Söktrycket från andra skolor som vill få en plats till sina elever i en kommunikationsklass i kommunen är stort, och långt ifrån alla elever med diagnosen språkstörning erbjuds en plats. På skolan får eleverna sin huvudsakliga undervisning i kommunikationsklassen, men då språkutveckling sker i alla miljöer anser man på skolan att integrering av elever med språkstörning är grundläggande. Naturligtvis tas hänsyn till elevens förutsättningar och vissa elever integreras i fler ämnen än andra elever. I den aktuella kommunikationsklassen arbetar två specialpedagoger med sex pojkar med diagnosen generell eller grav språkstörning. Eleverna här går i år 3-5, varav pojken i år 5 har större delen av sin undervisning i storklass.

Klassrummet är rymligt och utrustat med ett kök. Där finns ett stort runt bord som alla kan samlas kring, bänkar (eleverna sitter enskilt vända mot whiteboarden), ett grupprum i direkt anslutning till klassrummet, en avskild arbetsplats och ett litet rum där logopeden arbetar med eleverna. Smartboard och en dator som eleverna får samsas om finns också.

#### 2.2.4 Den stora klassen

I den stora klassen går 17 elever i år 4. Klassammansättningen består av en jämn fördelning av pojkar och flickor, och elever med både svensk och utländsk bakgrund. Läraren berättade att det var en något stökig klass och på idrottslektionerna inklusive idrottsteorin var de oftast två vuxna på lektionerna, en pedagog samt en assistent. Johan har engelska och idrott/idrotts-teori i klassen och det var tre av dessa lektioner jag observerade för min studie. Intervjun gjorde jag med idrottsläraren. Engelskläraren var vikarie och var inte på skolan på heltid, så det var svårt att hitta en tid för intervju med henne. Johan har engelska tre gånger i veckan och en gång i veckan har han idrottsteori.

Klassrummet är rektangulärt med stora fönster som täcker hela väggen på ena kortsidan och i andra kortändan finns en alkov med en diskbänk mot ena väggen och bredvid ett runt bord med några stolar. Däremellan finns elevernas skolbänkar och på långväggen en lång whiteboardtavla och en kanon som är riktad mot tavlan. Johan berättade att han och hans kamrater i kommunikationsklassen mest suttit vid det runda bordet, men nu hade de bänkar att sitta vid. Under mina tre observationstillfällen var de först placerade långt fram i yttersta raden och de två andra tillfällena längst bak i klassrummet. Jag frågade inte om anledningen.

### 2.3 Genomförande

Här redogör jag för mina observationer i de två lärandemiljöerna och de olika beteendekategorierna i observationsschemat förtydligas.

#### 2.3.1 Observation

Vid mina observationstillfällen fick jag besöka två skilda klasser, nämligen de båda skolmiljöer som den aktuelle eleven deltar i. För att kunna spela in eleven med videokamera, var jag tvungen att inta en position längre fram i klassrummet och hade då ansiktet vänt mot klassen. I båda klasserna upplevde jag att eleverna var lite nyfikna på kameran, men efter en stund avtog intresset åtminstone i den stora klassen. Intresset för kameran höll sig kvar längre i kommunikationsklassen, men jag upplevde aldrig att de tog på sig en roll för den sakens skull men den var ett distraktionsobjekt för vissa elever i klassen. Det kunde även specialpedagogen bekräfta i efterhand. Johan verkade inte besvärad av kameran, under observationerna kunde jag få känslan att han kände sig utvald och speciell. Det var också svårt för mig att förhålla mig helt neutral i min roll som observatör. Min avsikt var att inta en roll som fullständig observatör, då jag förde anteckningar utifrån ett observationsschema under observationstillfället. Ibland såg jag elever som behövde hjälp, men jag fick ignorera dessa elever under de 15 minuter min observation pågick. Som specialpedagog var det ett ovant förhållningssätt.

Eleverna i klasserna kände inte till syftet med mina observationer, men det gjorde pedagogerna. Hur mycket det kan ha påverkat deras samspel med Johan, kan jag inte svara på. Jag upplevde lektionerna som ”naturliga” och eleverna i båda grupperna verkade också avslappnade i sin roll. I tabell 1 har jag förtydligat de beteendekategorier jag utgick ifrån i observationsschemat.

Tabell 1. Observationsschemats beteendekategorier med förklaringar.

Lyssnar, säger inget	Hög siffra betyder att han lyssnar, delar med sig av tankar, lyssnar sen igen. Låg siffra betyder att han inte avbryter tystnaden med muntlig framställning.
Räcker upp handen	Betyder att han räcker upp handen och vill säga något.
Pratar utan att få ordet	Han svarar på en fråga utan att ha fått ordet. Det kan också betyda att han säger något högt utan att rikta sig till ngn speciell.
Tilltalar kompis, lärare	Han tilltalar en kompis eller lärare
Tilltalad av andra	En klasskamrat eller lärare tilltalar honom.

Att lyssna/ inte säga något var intressant för undersökningen, men svårtolkad även för mig. Givetvis kan jag inte veta om Johan lyssnar, utan det är min tolkning av hans beteende som man får förlita sig på. För att undvika tvetydigheter har jag kompletterat med tillägget ”säger inget”. Jag fick fundera länge innan jag kom på hur jag skulle registrera det. Jag valde att markera varje gång Johan bröt tystnaden, för att på så sätt få fram hur ofta eller sällan han samspelade med andra. I kategorin att tilltala eller bli tilltalad försökte jag registrera alla turtagningar, även vid tillfället då en lärare kom fram och uppehöll sig hos honom under nära två minuter.

I sammanfattningen av beteendena har jag använt mig av en sekvenstabell där jag delat upp mina iakttagelser i två minuters intervaller. Jag videofilmade i 15 minuter, vilket ger 7 intervaller, dock är den sista intervallen 3 minuter lång. Jag anser att det inte har någon betydelse för resultatet.

Jag observerade en elev med språkstörning i två skilda lärandemiljöer. Jag följde eleven vid sex tillfällen när han hade teoretiska lektioner och hade kameran riktad mot hans arbetsplats. Jag lät inte kameran följa honom när han lämnade sin plats, för att t ex vassa sin penna eller prata med läraren, detta av hänsyn till de övriga eleverna och läraren i klassen. Som komplement till videoinspelningen använde jag mig av ett observationsschema, där jag noterade i förväg uppställda företeelser. Innan jag började med min observation hade jag varit i kontakt med eleven och hans vårdnadshavare om min studie (se bilaga 1) och besökt klassen för att



berätta att jag skulle observera en redan utsedd elev för ett arbete som jag skrev och ett missiv gick även hem till deras vårdnadshavare (se bilaga 2). Observationerna följde jag upp med intervjuer (se bilaga 4, 5 och 6) med eleven, vårdnadshavare, idrottsläraren och specialpedagogen.

Syftet med observationsschemat är att säkerställa att deltagarens, i detta fall Johans, beteende registreras så nära ett systematiskt sätt så att man sen kan sammanställa deltagarens beteenden utifrån de kategorier man fastställt (Bryman, 2011). Beteendekategorierna ska vara uttömmande och inte överlappa varandra. Mitt observationsschema finner ni i bilaga 3.

### 2.3.2 Intervjuer

Syftet med intervjuerna var att få en inblick i informanternas bild av kommunikationsklasser. Det var svårt att ställa frågor om samspel och kommunikation. Svar på de frågeställningarna hoppas jag kunna svara på efter bearbetningen från data vid videoinspelningarna. Jag upplevde att det var svårare än jag trodde att hålla i vissa av intervjuerna. Johan med sina svårigheter med språket, tror jag upplevde situationen pressande och jag fick ofta väldigt korta svar. Ibland hade jag svårt att höra, då han pratade tyst och jag fick upprepa det han sa, för att försäkra mig om att jag hört rätt. Jag upptäckte vid transkriberingen att i min iver att få honom förstå min fråga, ställde jag flera följdfrågor vilket med säkerhet försvårade hans möjligheter att ge ett svar. Men jag är väldigt tacksam att han ställde upp och för informationen jag fick. Andra informanter pratade mer, vilket kändes lättare, men ibland halkade vi in på sidospår som inte var tänkt från början. Men jag upplevde samtalen som väldigt informativa och givande. Jag valde att spela in samtalen med alla, men på grund av något tekniskt fel fick jag inte med Johans mamma intervju på band. Under intervjuerna förde jag korta anteckningar och dessa hade jag som stöd, när jag skulle återge vad mamman hade sagt. De vuxna informanterna har fått ta del av mina återgivanden av intervjuerna och godkänt dessa.

### 2.4 Bearbetning av data

För att få svar på mina frågeställningar har jag använt mig av olika metoder. Jag använde mig av videokameran vid mina observationer samt observationsschema. Videofilmerna hade jag stor nytta av, då jag kunde gå tillbaka och jämföra händelseförlopp med mitt observationsschema. Med hjälp av schemat höll jag fokus på det jag skulle observera och insamlad data från dessa har jag sammanställt och resonerat kring. Intervjuerna spelade jag in. Mitt intervju-material har jag sedan transkriberat i sin helhet och därefter lyft fram de delar som har betydelse för min studie.

## 2.5 Etik och tillförlitlighet

Det är viktigt att forskare följer god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2011) och det finns flera etiska krav att ta hänsyn till när man studerar människor för ett forskningssyfte. Innan jag genomförde min observation informerade jag alla berörda parter om min studie. Jag var också noga med att tala om att det var frivilligt att delta och att man när som helst kunde avbryta sin medverkan. Anonymitetskravet har jag efterlevt och eventuella namn i uppsatsen är fingerade. Då jag ville studera en elevs kommunikation använde jag mig av videodokumentation. Jag valde att inte följa eleven med kameran i klassrummet, detta för att inte andra elever skulle känna olägenhet. Istället hade jag kameran riktad mot den aktuella elevens plats i klassrummet. Eftersom han är minderårig tillfrågades vårdnadshavarna, och eleven naturligtvis, och alla inblandade samtyckte till medverkan. I intervjuerna framgår vilken roll informanterna har, men även här går de inte att identifieras. Materialet i form av videoinspelningar, fältanteckningar och intervjumaterial har medverkarna informerats om att dessa kommer att förstöras efter att studien är slutförd. Då studien är utförd av mig som enskild person utan anknytning till vanliga forskningsmiljöer ägs materialet av mig och då behöver jag inte spara det (Vetenskapsrådet, 2011).

Då all forskning syftar till att presentera giltiga resultat som verkar riktiga och tillförlitliga för andra människor behöver man mäta kvaliteten hos data i en undersökning genom att studera dess komponenter. Validitet anger användbarheten och relevansen hos data, medan reliabilitet står för datas tillförlitlighet, stabilitet och homogenitet (Kylén, 2004). Validitet och reliabilitet är starkt förknippade med varandra. En låg reliabilitet ger en låg validitet (Merriam, 1994). Enligt Merriam är reliabilitet inom kvalitativ forskning ett något problematiskt begrepp, då reliabilitet handlar om i vilken utsträckning ens resultat kan upprepas och om resultatet således blir densamma. Fallbeskrivningar är ofta svåra att generalisera och därför bör man istället tala om tillförlitlighet och trovärdighet. I mitt fall; med metodval, triangulering och upprätthållandet av god forskningssed har jag uppnått en hög tillförlitlighet. Trots att jag endast följt *en* elev under en begränsad tidsperiod, har jag kommit på djupet med mina forskningsfrågor. Bryman (2011) säger att forskaren bör vara medveten om vilken förförståelse denne har inför tolkningen av data. Genom att följa de regler som forskare har att efterleva och använda sig av triangulering skapar man en trovärdighet i resultaten. Mitt intresse för kommunikation i två olika kontexter väcktes när jag själv började arbeta som specialpedagog i en kommunikationsklass och jag är medveten om att resultatet kan ha påverkats av min bakgrund. Jag har dock hela tiden strävat efter att ge en objektiv bild av min studie.

### 3. TEORETISK FÖRANKRING

I detta kapitel kommer jag att fördjupa mig i studiens teoretiska inramning och jag har valt att lyfta fram Lev Vygotskij och det sociokulturella perspektivet i det här sammanhanget. Då min fallstudieelev går i en särskild undervisningsgrupp är det på sin plats att även nämna något om det specialpedagogiska perspektivet. Jag fortsätter med att ge en forskningsöversikt av en del av den forskning jag funnit som handlar om barn och unga med språkstörning. Därefter följer en redogörelse för vad samtal är och hur vi samtalar med varandra. Avslutningsvis kommer jag in på språkstörning och dess konsekvenser i skolan.

#### 3.1 Sociokulturellt perspektiv

Vygotskij (1896-1934) är något av en förgrundsgestalt till sociokulturellt perspektiv. Hans teorier och tankar om betydelsen av kulturen och den sociala interaktionen för människans intellektuella, emotionella och övriga utveckling har fått en framträdande roll inom forskningen om barns lärande (Vygotskij, 1999). I ett sociokulturellt perspektiv är interaktion och kommunikation det centrala för att lärande ska ske. Till en början har språket en kommunikativ och social funktion, vilket sedan leder vidare till intellektuell och individuell funktion. Om social kommunikation saknas kan ingen utveckling av vare sig språk eller tänkande ske, menar Vygotskij (2005). En uppdelning av intellektuell och social utveckling kan man inte göra då dessa två sätt att utvecklas hör ihop. Vygotskij menar att den viktigaste drivkraften i ett barns utveckling är det sociala samspelet. Vi lär av varandra, genom kommunikation och imitation (Williams, 2006). I en miljö där barn handleds av vuxna eller kamrater som är mer kunniga utmanas man i sin språkutveckling. Även strukturen och organisationen i klassrummet är viktig, möjlighet att kunna arbeta i olika grupper, med media och i interaktion med läraren. Allteftersom eleven blir mer kunnig, övertar denne ett större ansvar och med tiden kan tankegångar och handlingar hanteras på egen hand.

I ett sociokulturellt perspektiv finns det tre olika men samverkande företeelser som man bör uppmärksamma.

1. Utveckling och användning av intellektuella (eller psykologiska/språkliga) redskap
2. Utveckling och användning av fysiska redskap (eller verktyg)
3. Kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklats former för samarbete i olika kollektiva verksamheter (Säljö, 2000: 22-23)

Redskapen finns i kulturen och de är både intellektuell och praktisk till sin natur. Med hjälp av de intellektuella redskapen kan vi gripa in och hantera praktiska sammanhang i vardagen och de fysiska redskapen löser många intellektuella problem. Alla dessa resurser kan man finna delvis hos individen, delvis i social interaktion och delvis i den materiella omvärlden – kulturen (Säljö, 2000). Den sociala interaktionen och vägledningen som den vuxne kan erbjuda har länge ansetts som den framträdande stödstrukturen för ett barns lärande. Under årens lopp har man kompletterat studierna och idag har den sociala kulturen tillsammans med hela den kultur man lever i blivit intressant för att förstå lärande (Bjar och Liberg, 2003).

Vygotskij talar om den proximala utvecklingszonen, en utveckling som ligger ett steg före barnets nuvarande kunskapsnivå. Det är viktigt att låta barn få möta krav och utmaningar som de kan klara med lite ansträngning eller handledning av en vuxen, det kan vara en lärare eller förälder. Handledningen ska fungera på ett sådant sätt att den ska väcka intresse, hålla barnets uppmärksamhet vid liv, hantera frustration, leda in dem på rätt spår om det behövs och ge återkoppling (Hwang, 2003). Men att bemästra en kunskap betyder inte att man har tagit den till sig. Det finns olika former av lärande och kunnande och man kan skilja på socialt distribuerad kunskap, bemästrad kunskap och approprierad kunskap. Approprierad kunskap kan liknas med en andraspråksinlärare som lärt sig det nya språket och gjort både språket och kulturen till sin egen (Bjar och Liberg, 2003).

Utveckling av begrepp sker när barn aktivt arbetar med att finna lösningar på problem. Vygotskij (2005) skiljer på två begrepp; vardagsbegrepp och vetenskapliga begrepp. Vardagsbegrepp utvecklas genom sociala situationer i vardagslivet, medan vetenskapliga begrepp lärs in i skolundervisningen. Men en lärare som genom direkt inläring försöker lära ett barn ett begrepp, kommer att misslyckas (Vygotskij, 2005). Barnet kan i bästa fall tillägna sig ett ord och sedan försöka minnas det, men varje försök att använda det kommer vara osäkert. Att lära ut begrepp som är tomma och döda för barnen, är dömt att misslyckas. I undervisningen behöver vardagsbegreppen och de vetenskapliga begreppen mötas, så att barnens erfarenheter kan konfronteras med begreppen inom vetenskapen. Maaïke Hajer (2010) är inne på samma spår då hon talar om språkinriktad undervisning. För barn i skolan innebär det att man går från vardagsspråk till skolspråk, man lär sig att använda det ämnesspecifika språket man möter i läroböckerna både skriftligt och muntligt. Vygotskij menar att det är en svår uppgift läraren har, men här ska man se till teorin om den närmaste utvecklingszonen. För att lyckas krävs att alla lärare arbetar med varje barns språkutveckling och erbjuder kontextrikedom, stöttning och

rika möjligheter till interaktion (Hajer, 2010). I en kontextrik undervisning sker kommunikation i helklass, smågrupper eller mellan elever och lärare. Interaktion bidrar till lärande och utveckling och för att barn i skolan ska ha möjlighet till detta arbetssätt krävs förutsättningar och här måste varje lärare se över organisationen för att skapa dessa förutsättningar (Williams, 2006).

### 3.2 Specialpedagogiskt perspektiv

Historiskt sett uppstod specialpedagogiken ur ett behov av att anpassa undervisningen för de grupper av barn som den vanliga skolan inte klarade av. Genom att lyfta fram egenskaper som ansågs avvika från någon form av normalitet, segregerade man de olika grupper som behövde specialpedagogiska insatser i speciella grupper och skolor (Nilholm, 2003). Men den ska också tillskrivas positiva aspekter, då identifiering av olika gruppers speciella behov ledde till att dessa fick mer resurser och speciella arrangemang som gynnade dem.

Forskning inom specialpedagogik rör barn och ungas delaktighet, kommunikation och lärande i olika sammanhang. Fokus ligger på samspelet mellan individens förutsättningar och skolans villkor och resurser (Jakobsson och Nilsson, 2011). Nilholm (2003) talar om tre perspektiv som är avgörande för hur man ser på specialpedagogik. I det kompensatoriska perspektivet försöker man finna de egenskaper eller förmågor som är problematiska hos barnet. Ofta vill man knyta dessa svårigheter till neurologiska faktorer, för att sedan anpassa de specialpedagogiska åtgärderna efter dessa. På så sätt kompenserar man barnet utifrån de brister denne uppvisar (Nilholm, 2003). Det kritiska perspektivet är en reaktion på det kompensatoriska perspektivet. Det kritiska perspektivet visar på skolans bristande förmåga att anpassa undervisningen till alla elevers behov och förutsättningar, vilket har lett till kategoriserande och segregande åtgärder (Jakobsson och Nilsson, 2003). Framförallt är man kritisk till användbarheten i diagnoser, som medför att det inte är skolsystemet som behöver förändras, utan svårigheterna tillskrivs eleven (Nilholm, 2003). Dilemmaperspektivet kräver ställningstagande och för det mesta finns ingen slutgiltig optimal lösning. Ofta kan en önskad lösning ge oönskade effekter inom ett annat område. Ett dilemma för elever i behov av särskilt stöd då det gäller delaktighet och lärande handlar om att eleven måste lämna klassrummet och gemenskapen för att få stödjande insatser någon annanstans eller stanna i gruppgemenskapen och kanske få hjälp i klassrummet av en assistent. Jakobsson och Nilsson (2003) anser att båda fallen medför att elever blir avvikaande. Istället ska man sträva mot att det är situationer som ska vara integrerade och inte enskilda elever. Ett annat begrepp för inkludering är inclusion; inberäknad

och medräknad. Ett begreppsbyte skulle innebära att man förändrar synsättet och istället tänker inkluderande, att alla har rätt att ingå i samma gemenskap (Jakobsson & Nilsson, 2003).

## 4 TIDIGARE FORSKNING

Språket utvecklas genom att man använder det och därför behöver man erbjuda barnen kvalitativa möten som bjuder in till kommunikation. Bruce (2013) belyser dialogsamtal med dess samspelsmönster. Hon har utgått från barn med sen, långsam eller en annorlunda språkutveckling, som Bruce här kallar projektbarn, och studerat deras deltagande i samtal med kamrater som var antingen språkjämlika eller jämngamla samt samtal med en logoped. Det visade sig att projektbarnen tog fler initiativ till samtal i dialog med språkjämlika barn jämfört med när de kommunicerade med jämngamla kamrater med vanlig/typisk språkutveckling. Dialogerna med språkjämlika barn tenderade dock bli kortare och mindre sammanhållna jämfört med dialogerna med jämngamla. I dialogerna med jämngamla barn tenderar den språkliga nivån att höjas något och den språkliga variationen ökar något, vilket troligtvis beror på att kamraten har ett mer utvecklat språk och tjänar som modell (Bruce, 2013). Samtalen med logopeden var uppbyggda på så sätt att de antingen var fria samtal som skulle stimulera kommunikation eller så var de mer av karaktären språkträning av uttal och grammatik. I de fria samtalen pratade barnen mer, de använde fler ord och längre satser jämfört med språkträningssamtalen. Logopederna knöt också an till vad barnen sa i högre utsträckning i de fria samtalen. I träningssamtalen använde logopeden ett mer grammatiskt utvecklat språk och tränade turtagning. På så sätt gavs möjlighet för barnet att växa med ökade utmaningar. Genom dessa iakttagelser kan man komma till insikt för hur alla barns språkutveckling kan utmanas och uppmuntras genom dialogsamtal (Bruce, 2013).

I en tidigare studie undersökte Bruce, Hansson och Nettelbladt (2010) hur barn med språkstörning samspelar med åldersmatchade barn med typisk språkutveckling. De granskade dialogsamtal och såg att barn med språkstörning fick mer stöd och större utmaningar i samtal med jämnåriga kamrater jämfört med när båda samtalspartners befinner sig på samma tidiga språkliga nivå.

McCartney, Ellis och Boyle (2009) har gjort en studie i Storbritannien där man tittat på vilken typ av språkträning som gynnar språkutvecklingen hos elever med språkstörning. Den visar att elever som får individuellt anpassad språkträning enskilt eller i grupp har en gynnsammare språkutveckling än elever som fått språkträning i den stora klassen genom språklig träning tillsammans med klasskamrater och pedagogen.

En annan studie av Bruce, Nettelbladt och Hansson (2012) hade som syfte att jämföra dialogsamtal med barn med språkstörning över tid. Barnen var vid det första tillfället 3.9-5 år. Man jämförde dialogsamtal mellan samma deltagare vid två tillfällen med ett års mellanrum och man jämförde dialogsamtal med åldersmatchade barn och språkmatchade barn. Vid första tillfället skiljde sig de båda dialogerna genom att de åldersmatchade hade fler sammanhållna dialoger än de språkmatchade. Även vid andra tillfället visades samma tendenser. Slutsatsen forskarna kom fram till var vikten av möten mellan barn med språkstörning och barn med vanlig/typisk språkutveckling, gärna i par. Barn med språkstörning utmanas i sin språkutveckling och har en mer sammanhängande dialog. Genom att visa goda exempel på samspel lär man sig hur man ska samspela med andra. Att få möjlighet att samspela med olika samtalspartners bidrar till att man får utveckla och träna sig i olika roller.

#### 4.1 Samtal och kommunikation

Samtalar och kommunicerar är något vi flesta gör utan att reflektera, dagligen deltar vi i en mängd samtal. De flesta av våra informella samtal fyller en social funktion. Man skulle kunna säga att det är i samtal med andra som vi blir till som sociala varelser och utan samtal är vi ingen. Vi umgås, skapar och underhåller relationer och bekräftar sociala roller (Norrby, 1996). Interaktionen mellan vuxna och barn betyder mycket för barnets utveckling av sitt deltagande och sina bidrag i ett samtal. De vuxna öppnar upp nya ämnessfärer och utvidgar ämnen och genom gemensamt berättande styr de barnen till att självständigt kunna berätta.

Fler olika studier visar dock på att vuxna tar ett stort utrymme i samtal med barn. I skolsammanhang benämns tvåtredjedelsregeln som innebär att i lärare-elev-interaktioner tar läraren två tredjedelar i anspråk. I dessa samspel består ofta elevens bidrag att svara på frågor som läraren ställt (Liberg, 2003). Här behöver den vuxne, som har ett tolkningsföreträde av vad och hur man kan samtala om något, begrunda hur man kan samtala för att barnen ska få den bästa möjlighet att utveckla sitt språk. I samvaron med jämnåriga kamrater är interaktionen mer jämlikt och förhandlingsbar. Man skapar samförstånd och bekräftar varandra, man berättar olika saker för varandra, man utreder och förklarar för varandra. Deras språkande är oftast situationsberoende och kan ibland vara svårt av utomstående att förstå och därför är det viktigt att det ges tillfällen med samtal där de måste vara mer tydliga i sitt uttryckssätt (Liberg, 2003). Men barns samtalande ser inte likadant ut. Vissa är mer tystlåtna än andra. Några säger nästan inget, trots att de kommit mycket långt i sin språkutveckling. Andra kan vara tystlåtna i vissa situationer, men mycket mer pratsamma i andra (Liberg, 2003). Barn får ofta berätta vad



de varit med om för vuxna. I sådana här samtalsämnen får barnen vara med om att problematisera händelser de upplevt och kritiskt utreda olika skeenden. Genom de här samtalen får barnen lära sig:

- att se olika personers perspektiv på händelsen
- att det som de själva upplever som fakta, kanske inte ses så av en annan person
- ett analytiskt tänkande genom att ställa de olika tänkbara versionerna mot varandra och argumentera för och emot dem
- att bygga nya sätt att se på det inträffade (Liberg, 2003:88)

Vinsterna med sådana här samtal är att förståelsen av ämnet fördjupas och vidgas. Både Liberg (2003) och Bruce (2009) poängterar den vuxnes roll för barnets språkutveckling. Bruce talar om det goda samtalet, dialogen, där den vuxne anpassar, bekräftar och skraddarsyr den språkliga stimulansen för barnet. Liberg säger i samma anda att det inte räcker att bara tala med barnet, utan det viktiga är hur man gör det.

Att vistas i en social miljö med olika samtalspartners är en viktig del, enligt Liberg, för ett barns språkutveckling. Personer man känner väl, mindre väl, jämnåriga, äldre, yngre kompletterar alla varandra och bidrar till en rad olika språkliga aktiviteter som barnet kan ta del av på olika sätt. Man kan delta från allt som lyssnare till att vara den aktiva aktören i samtalet. Genom socialisering i språket utvecklar man färdigheter som gör en till en fullgod samtalspartner. Delaktighet är en central drivkraft för språkutveckling (Liberg, 2003).

## 4.2 Språkstörning

Språkstörning är en omfattande funktionsnedsättning som kan ha skiftande karaktär hos olika individer. Man kan ha olika grader av språkstörning. *Lätt språkstörning* innebär uttalssvårigheter som kan vara av övergående natur. *Måttlig språkstörning* leder till problem med fonologi och grammatik. *Grav språkstörning* innebär omfattande problem inom fonologi, grammatik, ordförråd och språkförståelse. Barn som har ett mycket begränsat tal och stora svårigheter att förstå tal får diagnosen *mycket grav språkstörning* (Nettelbladt och Salameh, 2007). Barn med grav eller mycket grav språkstörning behåller diagnosen hela livet, men den kan förändras över tid. Av alla förskolebarn har 7% någon form av språkstörning och diagnosen är vanligare hos pojkar än flickor. Man räknar med att 1-2% har grav språkstörning (Bruce, 2009).

Barn med språkstörning kan ha problem med vissa språkljud och uttalet eller så kan det vara så att några språkljud saknas, ersätts eller kastas om. Följden blir att deras språk låter mycket

barnsligare än vad åldern visar. Har man grammatiska svårigheter uttrycker sig barnet i korta och enkla meningar och ofta utelämnas småord och böjningsformer (Bruce, 2009). Barn med språkstörning kan även ha svårigheter med att förstå språk, vilket leder till missuppfattningar och koncentrationssvårigheter eftersom det de hör eller läser inte ger någon mening. Generell språkstörning har de barn som har svårigheter med både språklig uttrycksförmåga och språkförståelse (Bruce, 2009).

### 4.3 Språkstörning i skolan

När ett barn börjar skolan har barnet kommit långt i sin språkutveckling, men den är långt ifrån färdig. I det livslånga lärandet fortsätter språket att utvecklas (Bruce, 2013). Men för vissa barn triggas språkraven igång en språklig osäkerhet. För barn med språkstörning är det inte lika enkelt, deras svårigheter innebär ett funktionshinder som påverkar stora delar av deras skolvardag och fritid.

Språket är ett viktigt redskap för att förmedla och ta del av information och eftersom läsning och skrivning är språkliga aktiviteter infinner sig svårigheterna även här. Försenad läsdebut, brister i läsförståelsen och brister i skriftspråk är vanligt. Elever kan ha svårigheter med texter där svaren är underförstådda eller bygger på egen slutledning. Avsaknaden av reflektion leder till att de då inte heller kan generalisera sina kunskaper till andra situationer. Matematiksvårigheter är också vanligt, då det ofta krävs att man ska läsa och förstå flera villkorade antaganden innan man kan börja räkna. För en elev med språkstörning kan det vara svårt att både lyssna, uppfatta och förstå vad som sägs i ett klassrum samtidigt som man ska tänka självständigt för att kunna svara på frågor, gärna med egna ord (Bruce, 2006). De första åren i skolan kan flyta på bra. Ofta har läraren en förståelse att barn är olika och möjligheterna är stora att kunna arbeta i sin takt. Elevgrupperna är ofta mindre och tillfällena till dialogiska samtal större (Bruce, 2013). Men från och med år 4 ska eleven klara att ta sig an ökad språklig komplexitet, högre abstraktionsgrad i läromedelsböckerna, större textmängd och ökande tidspress (Bruce, 2013). Elever med språkstörning tenderar få svårigheter av de ökade kraven.

I skolan lär sig barnen tidigt grundläggande regler för hur språket används i sociala sammanhang, men för ett barn med språkstörning som inte behärskar koderna kan ett oreflekterat svar leda till oönskade konsekvenser. Det är vanligt att barn med funktionella svårigheter även har neuropsykiatriska svårigheter och då kan svårigheter med språk och kommunikation både ge upphov till, och vara en konsekvens av, överaktivt och impulsivt beteende (Bruce, 2006).

Svårigheterna hos barn med språkstörning skiljer sig kraftigt åt. Varje individ är unik och kombinationen av styrkor och behov ser annorlunda ut. Det är viktigt att pedagogiken i skolan anpassas efter vad som fungerar bra hos den enskilde eleven.

## 5. RESULTAT OCH RESULTATANALYS

Rådata i mitt arbete är observationer av en elev, observationsschema (se bilaga 3), videoinspelningar av 6 lektioner á 15 minuter, samt inspelade intervjuer med eleven, pedagoger och vårdnadshavare. Jag kommer att presentera resultatet jag fått fram utifrån mitt observationsschema, vilket sedan följs av en sammanställning av intervjuerna där några citat lyfts fram.

Sammanlagt observerade jag Johan vid sex lektionstillfällen. Då jag inte var intresserad av lektionsinnehåll eller pedagogik, utan hur kommunikationen ser ut har jag valt att sammanställa mina iakttagelser från alla tre tillfällen i kommunikationsklassen för sig och de tre lektionerna i stora klassen för sig. Jag har utgått från mitt observationsschema samt kompletterat mina noteringar genom att titta på videoinspelningarna. Närmare förklaringar på beteendekriterierna finner ni under 2.3.1 figur 1.

### 5.1 Lektioner i kommunikationsklassen

I kommunikationsklassen arbetade man alla tre lektionstillfällen med samhällsorienterade ämnen. Specialpedagogen tog upp begrepp som inlandsis, glaciär, spår av istid, rundhäll, rullstensås, landskap, land, stad, klimat. (Jag hade fått reda på att de inför varje arbetsområde tittat på informationsfilm och läst faktatext.) Vid ett tillfälle hade de kartkunskap, och fick gå fram till smartboarden för att placera rätt namn på rätt landskap. De fick ha kartboken framme som hjälp. Specialpedagogen stod framme vid tavlan och eleverna satt en och en vid sina bänkar. Hon ställde frågor om begreppen och de skulle svara på hennes frågor.

Tabell 1. Kommunikationsklassen, tre lektionstillfällen á 15 minuter

Johan	2 min	2 min	2 min	2 min	2 min	2 min	3 min	Totalt
Lyssnar, säger inget	5	6	6	5	6	9	6	43
Räcker upp handen	12	9	10	12	6	7	5	61
Pratar utan att få ordet	8	3	9	14	11	6	13	64
Tilltalar kompis, lärare	1	1	1	1	4	4	10	22
Tilltalad av andra	1	-	-	1	4	2	4	12

Det man kan utläsa av tabell 1 är att Johan räcker upp handen 61 gånger sammanlagt under de tre lektionstillfällena, sammanlagt 45 minuter. Det visar att han är aktiv under lektionerna och verkar samspeja med specialpedagogen. Specialpedagogen försökte fördela talutrymmet bland

de fem eleverna och Johan fick inte svara alla gånger han räckte upp handen. Av de fem eleverna var Johan den som var mest aktiv av alla och nästan den ende som räckte upp handen. Men 64 gånger pratar han rakt ut, utan att få ordet. Det kan bero på att pedagogen inte höll så hårt på att de skulle räcka upp handen och vänta på att få ordet.

Samspelet med övriga klasskamrater är däremot inte så högt. Den ökade avsevärt då de skulle turas om att peka ut landskapen på smartboarden och fick parvis samsas om en kartbok. Han tilltalar klasskamrater och/eller lärare dubbelt så många gånger än vad han själv blir tilltalad.

Att gå i en särskild undervisningsgrupp har sina fördelar och nackdelar. Elever med språkliga problem behöver, liksom många andra, träna på turtagning, att inte avbryta, att kunna lyssna på andra, tolka och förstå innehållet i diskussioner som pågår och själv kunna återkoppla (Bruce, 2006). I skolan ges möjlighet att träna på detta, men övningstillfällena i en mindre grupp som denna är begränsade då antalet elever är få och likaså de språkliga och sociala förebilderna.

## 5.2. Lektioner i den stora klassen

Här har jag sammanställt de tre lektionerna jag observerade i tabell 2. Första lektionen var en engelsklektion där läraren delade ut elevernas arbetsböcker och skrivhäften, vilket tog lång tid i anspråk. Efter 8 minuter hade alla fått sina böcker. Därefter diskuterades läxförhöret som eleverna skulle ha. Läraren delade ut stenciler, förklarade vad de skulle göra och började sedan skriva instruktioner på tavlan på uppgifter de skulle göra efter det skriftliga läxförhöret. Johan började inte på sitt läxförhör direkt, utan tittade på läraren när hon skrev på tavlan. Efter en uppmaning av sin klasskamrat börjar han arbeta. Han blir osäker och blir sittandes vid sin bänk en stund. Sedan reser han på sig och går fram och frågar läraren något om läxan han håller på med. Lektion två och tre hade de idrottsteori, här var det två pedagoger med i klassrummet. Ingen genomgång hölls, utan eleverna skulle fortsätta med sina teckningar. Veckan innan hade man introducerat arbetet med att skapa en dataspelsfigur, ge den olika krafter och sätta in den i en virtuell värld och eleverna skulle nu få ner sina idéer på papper. Lektion två kunde Johan inte hitta sin skiss; ett första utkast på sin figur som alla gjort veckan innan. Efter en stunds får han ett nytt papper och börjar rita. Båda dessa idrottsteorilektioner ritade han och suddade med jämna mellanrum. Vid alla tre lektionstillfällena satt han bredvid en klasskamrat från kommunikationsklassen.

Tabell 2. Stora klassen, tre lektionstillfällen á 15 minuter

	2 min	2 min	2 min	2 min	2 min	2 min	3 min	Totalt
Lyssnar, säger inget	3	2	2	2	2	2	2	15
Räcker upp handen	-	-	-	-	-	-	-	0
Pratar utan att få ordet	2	-	-	1	2	3	4	12
Tilltalar kompis, lärare	6	5	11	6	14	7	15	64
Tilltalad av andra	5	7	14	2	7	3	4	42

Inte en enda gång räcker Johan upp handen i den stora klassen. Det kan naturligtvis bero på undervisningens utformning, både under engelsklektionen och idrottsteorilektionerna ägnade sig eleverna åt enskilt arbete. Istället för att räkka upp handen går Johan fram och pratar med läraren vid ett tillfälle på engelsklektionen, för att fråga om läxan.

De gånger han pratar utan att få ordet, säger han ”högt” utan att egentligen vända sig till någon speciell (min uppfattning): *-Jag kan inte något, -Jag kan inte rita, -Jag är dålig, -Jag har inget suddi*. På det sista hörsammar hans bänkkompis honom och hämtar ett suddgummi.

Vid ett tillfälle under en idrottsteorilektion kommer en lärare fram till Johan och ska hjälpa honom igång med arbetet. Hon ställer frågor och han svarar. Hon stannar vid Johans sida i nära 2 minuter. Turtagningarna mellan dessa två samtalspartner registrerades varje gång. Det underlättade att jag kunde gå tillbaka till videoinspelningen och kontrollera att mina noteringar stämde. I tabell 4 kan man se det i ett av 2-minutersintervallen där turtagningen är lite mer intensiv, 11-14.

Den något låga siffran på kategorin lyssnar/säger inget, beror på att han långa stunder sitter tyst och inte säger något. Sedan kommer en intensivare period av interaktion och de alldeles korta stunderna av tystnad registrerar jag inte i mitt observationsschema. Även här tilltalar Johan andra mer än vad han själv blir tilltalad.

Delaktighet och aktivitet är två begrepp som kan få elevernas skolsituation att kännas meningsfull. När man talar om inkludering räcker det inte att alla elever fysiskt är tillsammans, utan möjlighet till ett aktivt deltagande i den inkluderande verksamheten måste ges. Därtill ska varje elevs bidrag ses som en resurs i det gemensamma skapandet (Persson, 2001). Med tanke på de få tillfällen jag var ute i klassen kan jag bara basera mina iakttagelser till de tre observationerna jag gjorde i den stora klassen. Johan satt vid varje tillfälle bredvid en kamrat

från kommunikationsklassen. Samtalen fördes enbart dem sinsemellan samt med lärare vid de tillfällen de tilltalade honom. Enligt Bruce (2013) tenderar samtalen med språkjämlika barn bli kortare och mindre sammanhållna, vilket stämde bra överens med Johans dialogsamtal. Ibland upplevde jag dessa mer som monologer, då han till synes inte verkade angelägen att få respons på sina uttalanden.

### 5.3 Intervjuer

Jag intervjuade eleven, vårdnadshavaren och lärarna. Jag hade i förväg skrivit mina frågor och spelade in de olika intervjutillfällena. Jag förde anteckningar under intervjuens gång, men avstod från det då jag intervjuade eleven.

#### 5.3.1 Eleven

Vid intervjutillfället satt vi i ett grupprum och jag hade bandspelaren igång för att kunna koncentrera mig på vad Johan sade. Jag ville veta hur Johan upplevde sin skoldag när han befann sig i kommunikationsklassen och stora klassen. Johan hade gått på skolan sedan förskoleklassen och började i kommunikationsklassen när han skulle börja år 3.

Intervjun inleder jag med lite frågor om skolan och hans intresse. Han svarar kort på mina frågor och ibland är det svårt att höra vad han säger, då han är lågmäld. Efter en stund frågar jag om han vet varför han går i kommunikationsklassen.

Johan: Det var svårt.

Intervjuare: Det var svårt, tyckte du? PAUS

Intervjuare: Vad var svårt?

Johan: Det är svårt att säga vad jag ska säga. Jag tänker, så vet jag inte... (otydligt tal).

Intervjuare: Menar du... är det svårt att uttrycka sig?

Johan: Mmm.

Intervjuare: Tycker du att du fått hjälp med det?

Johan: Japp.

Intervjuare: Här i kommunikationsklassen?

Johan: Japp.

Jag fortsätter intervjun och på frågan vad det bästa med att gå i kommunikationsklassen är svarar Johan att de gör roliga saker och han får tänka till innan han kan ge några exempel och

då säger han baka och leka. Det kommer också fram att andra fördelar med kommunikationsklassen är att det inte går så många elever här, men han kommer inte på något när jag frågar om nackdelar.

Intervjuare: Finns det nånting som är bra med att gå i den vanliga klassen? Alltså, i den stora klassen?

Johan: Det är väldigt mycket ljud...och sånt...

Intervjuare: Händer det... När du är i den stora klassen, händer det att du inte förstår vad läraren säger då? Att du inte vet vad du ska göra?

Johan: Jag blir inte koncentrerad.

Vi fortsätter samtalet och på frågan vad han gör när han inte förstår säger han att han går fram till fröken och frågar. På samma fråga vad han gör i kommunikationsklassen när han inte förstår, svarar han att han räcker upp handen. Längre fram i samtalet kommer han ändå på att en fördel med att gå i den stora klassen, är att man har fler kamrater. Jag frågar vidare om han upplever att lärare och kamrater lyssnar på honom och det tycker han. Hemma, säger han, att han inte pratar så mycket med mamma eller pappa eller storasystemen. De äter middag tillsammans och sedan är han oftast på sitt rum. Jag avrundar intervjun och tackar för hans medverkan.

Språkstörning är en funktionsnedsättning som kan ha väldigt skiftande karaktär. Johan har en generell språkstörning med både explicita och impressiva svårigheter. Precis som många andra med dessa svårigheter har han svårt att uttrycka sig. Barn med språkliga svårigheter tenderar att uttrycka sig fåordigt och meningarna är dåligt utbyggda (Bruce, 2013). Det är viktigt med lärare och klasskamrater som väntar in och tar sig tid att lyssna. Barn med språkstörning lider ofta av koncentrationssvårigheter om miljön runt honom är högljudd och distraherande. Just denna aspekt var en negativ faktor för Johan och ledde till att undervisningssituationen i storklass kunde bli påfrestande för honom emellanåt. Men han uttryckte även en längtan att få känna gemenskap och delaktighet i ett större sammanhang. Just delaktigheten i det sociala samspelet i en grupp leder till en ökad trygghet, vilket leder till att man vågar inta en mer aktiv roll i det sociala rummet, vilket i sin tur leder till fler övningstillfällen. Fler tillfällen till naturliga samspelesituationer ger ökad säkerhet och självförtroende (Bruce, 2006).

### 5.3.2 Vårdnadshavare

Jag intervjuade mamman till Johan. Här förde jag anteckningar under vårt samtal. Mamman berättar att när Johan var i 3-4 årsålder slog förskolan larm om att Johan hade svårigheter med



att uttala vissa ord och språkljud, men man gick inte vidare med det. När Johan började skolan uppmärksammade man svårigheterna på nytt. Johan hade dessutom svårt att knäcka läskoden och hade svårigheter med stavning. Därtill var han lätt distraherad och hade koncentrations-svårigheter. I år 2 kopplades logopeden in som gjorde en utredning – Johan fick diagnosen språkstörning. Vidare utredning hos BUP visade att han hade ADHD, vilken han medicinerar för.

Under åren i den stora klassen fick Johan enskilt stöd av en specialpedagog regelbundet varje vecka. Mamman minns inte riktigt när det började eller hur ofta det var, men hon tycker att hennes son fått en bra skolstart. Hon var också positiv till att Johan skulle börja i en kommunikationsklass, hon tyckte att det skulle passa hennes son att gå i en mindre grupp med få elever och riktat stöd.

Vilka förväntningar som fanns på kommunikationsklassen hade hon inte riktigt reflekterat över, men hon önskade att hennes son skulle få fortsätta att gå i en mindre klass. Hon såg flera fördelar med kommunikationsklassen: det var en liten grupp, eleverna hade lugn och ro så att de kunde arbeta och koncentrera sig, de fick mycket hjälp och stöd, de fick rätt hjälp och hade bra lärare. Johan trivdes och hon var också nöjd. Vad gällde nackdelar var mamman också inne på samma spår som Johan; att få elever gav ett begränsat antal kamrater att umgås med.

Valet av en exkluderande verksamhet grundas i vad man anser är viktigast för ens barn. Skolgång i en mindre undervisningsgrupp upplevdes positivt av både Johan och hans vårdnadshavare. Han var en del av en gemenskap, även om den var begränsad. Här fick han utmaning och hjälp. En studie genomförd av McCartney m fl (2009) visar att elever med språkstörning som får individuell anpassad språkträning har gynnsammare språkutveckling än om de skulle fått språkträningen av läraren i helklass.

### 5.3.3 Pedagogerna

De två lärarna jag intervjuade var specialpedagogen som undervisade Johan i kommunikationsklassen samt idrottsläraren som träffade Johan vid två tillfällen i veckan; idrottshallen och i klassrummet då de hade idrottsteori. (Mina intervjufrågor finner ni i bilaga 6.)

#### 5.3.3.1 Specialpedagogen

Specialpedagogen, med påbyggnadsutbildning tal och språk, har arbetat i kommunikationsklassen på skolan i snart tre år, sedan hon blev färdig med sin utbildning. Dessförinnan hade hon arbetat som fritidspedagog i 20 år. Hon har även gått en montessoriuutbildning och arbetat som montessorilärare i tre år. Hon trivs bra med sitt arbete och med eleverna. Hon är mentor

för tre elever i kommunikationsklassen, varav den ena är Johan. I klassen går ytterligare tre elever, som en annan specialpedagog är mentor för. Hennes tal- och språkutbildning har gett henne en djup förståelse och ett helhetsperspektiv för vad språkstörning innebär. Det hon saknar i sin utbildning är kunskapen hur man kan arbeta med elever med munmotorikproblematik och stamning. Hon är också medveten om att det finns andra yrkesgrupper som har denna kunskap i sin utbildning. Jag frågade henne hur hon ser på sina kunskaper om språkstörning:

*.../Ibland så undrar man vad som är hönan och vad som är ägget. Därför att det går liksom hand i hand vissa saker. Det här med språkstörning och andra diagnoser. Så tyvärr, så finns inte dom barn som är helt språkstörda. Vi har ju ett här i klassen, men för övrigt så är det andra med tilläggsdiagnoser ju. Vad är det som är det primära? Det tycker jag är jättesvårt. Att veta vad som är vilket och vad man ska lägga krutet på. För hade det bara varit en ren språkstörning så har man bara det att lägga krutet på, då har man inget annat. Sen är det också motivationen, de flesta av våra elever har ingen motivation...ja, mer än ett barn. Och det har jättemycket med motivationen...har man inte den så. (Specialpedagogen)*

Hon säger att det var något hon saknade från utbildningen, förberedelsen på att möta elever med flera svårigheter och inte bara språkstörningen. Efter flera år i kommunikationsklass har hon samlat på sig en massa kunskaper och erfarenheter, men hon hade velat ha förförståelsen redan från början, så att hon hade varit mer förberedd när hon mötte eleverna. Hon pratade om vikten av integrering och att det var en viktig del av elevernas både sociala utveckling och kunskapsutveckling.

*.../Dom måste få ta del av ett större sammanhang...se hur andra också fungerar... Inte bara se sin lilla värld. Och sen, man lär sig med andra, tror jag. Och sen måste man ha dragare och är man då i en klass där alla har svårigheter, då är det svårt. För då, vem ska var dragare? Sen ser dom bara det dom gör, dom ser inte hur andra gör.... Men jag tror som sagt ändå att det blir en driv...att dom drivs av andra, faktiskt. Att det höjer deras motivation faktiskt. (Specialpedagogen)*

Specialpedagogen säger att det finns många fördelar med kommunikationsklasser. Här får eleverna möta en tillrättalagd miljö, de arbetar med tydliggörande pedagogik, de har tillgång till en variation av material, lärartätheten är hög, möjligheter att arbeta individuellt med eleverna och utifrån deras kunskapsnivå finns och miljön är lugn. På skolan har de en logoped som arbetar individuellt med eleverna och som specialpedagogerna regelbundet får handledning av. Det som skulle vara negativt är segregeringen av eleverna, att de finns utanför ett sammanhang, anser hon. Hon för tankarna till institutionalisering, att allt tillrättaläggande för att nå kunskapsmålen berövar dem rättigheten att utvecklas i ett större socialt sammanhang. Samtalet fortsatte med tankar hur skolgången kan se ut för elever med språkstörning och det viktigaste i hennes arbete, säger hon, är att få eleverna att känna tilltro till sin egen förmåga.

Att inkludera eleverna var viktigt för specialpedagogen. I ett större sammanhang får eleverna modeller att efterlikna och fler tillfällen till språkutvecklande samtal. Enligt Bruce m fl (2010) får barn med språkstörning större utmaningar men också stöd i samtal med jämnåriga kamrater. Samtalen tenderar även att bli mer sammanhållna och utvecklade. Samtidigt var specialpedagogen positiv till den särskilda undervisningsgruppen för dessa elever som inte fått det stöd de haft rätt till i den vanliga verksamheten. Parollen *en skola för alla* kommer till korta här, skolan har misslyckats att leva upp till sitt uppdrag och som en följd behövs specialpedagogiska insatser av exkluderande inslag. På det sättet kan man kompensera eleven de brister som den uppvisar (Nilholm, 2003). Språkstörningens konsekvenser var uppe till diskussion under intervjun. Det är vanligt att elever med språk-, läs- och skrivsvårigheter även har problem inom det neuropsykiatriska området som exempelvis ADHD (Bruce, 2013). Om man har koncentrationssvårigheter och svårt att sitta still, lyssna på andra, följa instruktioner eller arbeta med givna uppgifter är det troligt att tillvaron i skolan känns mindre meningsfull, milt sagt. Konsekvensen blir att elever med språkliga problem inte hänger med och/eller deltar inte i undervisningen och halkar alltmer efter kunskapsmässigt. Här är det viktigt att utreda eleven för att utröna vad som är *hönan och vad som är ägget*. Men, som Bruce (2013) säger, en elev som kanske testats upprepade gånger kan vara skör och det gäller att vara rädd om dennes självbild och inte bidra till känslan av uppgivenhet.

### 5.3.3.2 Idrottsläraren

Idrottsläraren är en ung kvinna som arbetat på skolan sedan läsårsstarten, alltså lite mer än en halv termin. Hon är utbildad idrottslärare och har även behörighet att undervisa svenska, matte och historia i de tidigare skolåren. Under sin utbildning stötte hon aldrig på begreppet språkstörning, utan det är först nu när hon mött eleverna i kommunikationsklassen som hon läst på lite om funktionshindret.

*.../Ehm, mina kunskaper om språkstörning är inte så djupa...eh det vill jag inte påstå. Eh, jag känner så här, visst jag har läst lite grand nu bara för att jag har dessa elever eh och sen...så jag tror det kan vara ganska nyttigt och inte... och liksom lära sig under tidens gång. Att så här... Ah, det är en elev med språkstörning. Då borde jag göra så här... Utan, för den här eleven så funkar det så här. Okej. Fine. Och då spelar det ingen roll om det är språkstörning eller något annat. För det här funkar för den här eleven. (Idrottsläraren)*

Idrottsläraren försöker anpassa sina lektioner för att tillmötesgå eleverna med språkstörning genom att informera dem innan om vad som ska ske på idrottslektionen. Hon lämnar dagen innan ett brev med dagordningen för idrottslektionen som sedan specialpedagogen går igenom

med eleverna. På idrottslektionen försöker hon ha dagordningen synlig för alla elever. För de yngre eleverna blir det mer individuella muntliga instruktioner för de som inte förstått. Förde-  
len med ämnet idrott är att man ofta kan visa med hela kroppen vad man ska göra, säger hon,  
och då behöver man inte alltid prata så mycket. Ett närmare samarbete med specialpedagogen  
kunde ge information om elevernas styrkor och brister.

*/.../Att få en helhetsbild...att få veta var bristerna ligger och framförallt styrkorna  
ligger. Så att man kan utgå från dem. Jag vill ju verkligen inte att eleven med  
språkstörning ska sticka ut bara för att man gör undervisningen på ett sånt sätt så  
att det inte passar. Utan tvärtom, sticka ut positivt. (Idrottslärares)*

Att få tid till reflektion och att få bolla idéer och tankar med någon som har kunskapen om  
vad språkstörning innebär, efterfrågar hon. Hon säger att hon vill lära sig mer för att kunna  
anpassa mer för elever med språkstörning, vilket kan ge ringar på vattnet även för elever med  
liknande eller andra svårigheter.

Elever med språkstörning kan ha svårigheter inom vitt skilda områden och den ena eleven är  
inte den andra lik. Genom att informera eleverna om kommande aktiviteter byggde hon upp  
en förförståelse för vad som skulle komma att ske på lektionen och på så sätt visade hon att  
hon förväntade sig ett deltagande från deras sida. Lekar och regler samt tillhörande ord och  
begrepp gicks igenom, vilket bidrog till att de kunde delta i aktiviteterna på samma villkor  
som de övriga i klassen. Enligt Maaïke Hajer (2010) är det viktigt med höga förväntningar på  
eleverna och att arbeta med deras förförståelse. Inläring sker genom stöttning och ett mål-  
medvetet arbete med att bygga ut skolspråket i alla skolämnen. Ett samarbete mellan olika  
professioner på skolan leder till ny kunskap som sprids över yrkesgränserna, vilket är nödvän-  
digt för att få en helhetssyn på eleven och de svårigheter han eller hon befinner sig i. Genom  
samarbetet kan man höja kvalitén på verksamheten och främja delaktigheten och förekomsten  
av en inkluderande miljö (Berhanu och Gustafsson, 2009).

#### 5.4 Sammanfattning av observationerna

I tabell 3 och 4 har jag sammanfattat den totala förekomsten av beteendekategorierna i två ta-  
beller; en för kommunikationsklassen och en för den stora klassen, som stöd och överblick för  
mina resonemang.

Tabell 3. Kommunikationsklassen Totalt

Lyssnar, säger inget	43
Räcker upp handen	61
Pratar utan att få ordet	64
Tilltalar kompis eller lärare	22
Tilltalad av andra	12

Tabell 4. Stora klassen Totalt

Lyssnar, säger inget	15
Räcker upp handen	0
Pratar utan att få ordet	12
Tilltalar kompis eller lärare	64
Tilltalad av andra	42

Jämför man de sammanslagna resultaten i tabellerna 3 och 4 visar det på tydliga skillnader på hur Johan kommunicerar när han är i den stora respektive mindre klassen. En markant skillnad är antalet gånger han räcker upp handen. I kommunikationsklassen hela 61 gånger och inte en enda gång i den stora klassen. Dock måste man ta hänsyn till att det hölls olika typer av undervisning i de två lärandemiljöerna. I kommunikationsklassen ställde specialpedagogen frågor och ville att eleverna skulle berätta vad de lärt sig. Vid ett lektionstillfälle fick de gå fram till en karta som hängde på väggen och redogöra för de olika naturtyperna och här kunde de stötta varandra i tankeprocessen. I den stora klassen hade de vid ett tillfälle engelska och då delade läraren ut arbetsböcker och skrivhäften för att en stund senare ha läxförhör. Vid de två andra lektionstillfällena hade de idrottsteori och vid mitt första besök hade arbetet med data-spelsfigurer redan inletts veckan innan och nu skulle eleverna få fortsätta med detta. Man hade ingen gemensam genomgång, utan alla skulle börja arbeta meddetsamma. Detsamma gällde för mitt andra observationstillfälle på idrottsteorilektionen. Hur undervisningen i de båda lärandemiljöerna ser ut generellt kan jag inte veta, men förhoppningsvis karakteriseras de av en rad variationsrika undervisningsformer. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är interaktion och kommunikation det centrala för att lärande ska ske och utan kommunikation kan inget lärande ske (Vygotskij, 2005). Därför behöver man erbjuda eleverna tillfällen till kom-

munikation i olika konstellationer; i par, i mindre och större grupper och tillsammans med läraren. Läraren måste ta hänsyn till elevernas svagheter och styrkor och arbeta med varje elevs språkutveckling och därefter tillsammans bygga upp det stoff som ska läras in (Hajer, 2010).

Ser man till kategorin prata rakt ut utan få ordet skedde detta 64 gånger i kommunikationsklassen och 12 i den stora klassen. Vad säger det om kommunikationen och samspelet? Ser man till siffrorna kan man dra slutledningen att han känner sig mer trygg i den lilla gruppen och vågar därmed ta större plats och gör anspråk på mer talutrymme. Det kan också vara så att han fann undervisningen begriplig och därför till synes deltog så aktivt. Han kände troligtvis motivation och verkade vilja visa vad han lärt sig och att han lärt sig. Med motivationen som motor och en vilja att utforska det okända kan gränsen mellan det han bemästrar och det han ännu inte lärt sig bemästra flyttas fram (Bruce, 2013). Den egna drivkraften tillsammans med en stöttande miljö gör att han befinner sig i den proximala utvecklingszonen.

## 6. DISKUSSION

### 6.1 Metoddiskussion

Syftet med detta arbete har varit att belysa en elevs kommunikation i två skilda lärandemiljöer. På vilket sätt och hur mycket kommunicerar eleven när han är i kommunikationsklassen och hur ser det ut när han är i den stora klassen? På vilket sätt kan det tänkas gynna Johan att vistas i den ena eller andra lärandemiljön? Hade det gynnat Johans egen språkutveckling att vistas med andra elever som har en normal språkutveckling? Svar på några av dessa frågor kommer jag inte att kunna besvara utifrån min frågeställning, men stöd för slutsatser kan finnas i forskning.

Mina observationer av en elev med språkstörning som har undervisning i två skilda lärandemiljöer, det vill säga i en kommunikationsklass med 6 elever och en större klass med 17 elever, har visat att det förekommer skillnader i kommunikationsmönstret. Det hade varit intressant att observera eleven under flera lektioner och under längre tid för att se om resultatet hade visat samma tendens.

Fallstudier spelar en viktig roll för att utveckla kunskaper inom ett visst område och de lämpar sig väldigt bra inom vissa delar av pedagogiken. Pedagogiska processer och problem kan undersökas och belysas på ett sätt som ökar förståelsen och därigenom förbättra praktiken (Merriam, 1994). Men en fallstudie är aldrig en redogörelse för helheten av en företeelse, utan bara en enda aspekt av den.

*/.../ vad människor på alla nivåer i systemet **tror** att de gör, vad de **säger** att de gör, vad andra **anser** dem göra samt vad de i verkligheten **gör** kan i högsta grad rymma motsägelser. (Merriam, 1994:48)*

Forskaren är det viktigaste instrumentet när en fallstudie ska genomföras. Insamling och analys av data ska ske av forskaren och det kräver en del kvalifikationer hos forskaren, han ska vara mottaglig i förhållande till kontexten, informationen och sina personliga värderingar. När en forskare ska studera personer i arbetsliv eller skolmiljö under en längre tid talar man om etnografi eller deltagande observation. Etnografi verkar vara det begrepp som flest personer som skriver om forskningsmetoden använder, enligt Bryman (2011). Etnografi står för en forskningsmetod där forskaren befinner sig i en social miljö under en längre tid och observerar hur deltagarna i den aktuella miljön beter sig. Bryman menar att få tillträde till ett fält är det viktigaste, men kan också vara det svåraste. I mitt fall var skolan där jag skulle utföra min observation känd för mig och jag upplevde att jag möttes av nyfikenhet från pedagogernas

sida. Möjligtvis kan det ha berott på att jag skulle observera en elev och inte en hel klass eller pedagogens undervisning.

Etnografen kan ha olika grader av engagemang i den sociala miljön och det finns olika roller en deltagande observatör kan anta (Bryman, 2011). Man kan ingå som en del av personerna i den sociala miljön och anta en roll där ens identitet som forskare inte är känd alternativt känd. En annan kan ha observationer som en liten del av dennes roll, men ha mer fokus på intervjuer. Till sist har vi den fullständiga observatören som inte på något sätt samspelar med sin omgivning. En del forskare har riktat kritik mot denna då de menar att man inte kan ha rollen som fullständig observatör, eftersom en etnografisk undersökning handlar om att tränga in i en social miljö under en längre tid. Trots denna kritik antog jag rollen som fullständig observatör. Jag skulle sitta i klassrummet bakom videokameran och föra fältanteckningar under min observation. Jag skulle inte gå runt i klassrummet och inte heller samtala med någon under tiden som kameran rullade. Däremot efter de 15 minuter kunde jag släppa min roll och vara behjälplig om så behövdes, men då observerade jag inte längre. Oftast lämnade jag klassrummet ganska omgående för att renskriva mina anteckningar.

## 6.2 Resultatdiskussion

När jag inledde detta arbete hade jag mina antaganden om hur kommunikationsmönstret skulle te sig i de olika miljöerna, vilket visade sig stämma till viss del. Johan var mer aktiv och tog mer plats i den lilla gruppen, men då lektionerna i den stora klassen inte inbjöd till samspel och kommunikation kan jag inte säkert veta hur han hade agerat om lektionerna sett annorlunda ut. Vissa likheter fann jag dock. Johan tilltalar andra mer än han själv blir tilltalad, i de båda miljöerna. Detta fenomen stöds av Bruce (2007) om dialoger mellan barn med språkstörning och kamrater med typisk språkutveckling som visar att barn med språkstörning tar fler initiativ till samtal med språkmatchade kamrater. Dessa samtal karakteriseras av dåligt sammanhängande dialoger och färre turtagningar. Däremot tas fler initiativ till samtal. Det visar Johan i de båda lärandemiljöerna.

Samtalen med jämgamla kamrater med typisk språkutveckling karakteriseras av högre grad av ämnesmässig sammanhållning och benägenhet att svara samtalspartnern. Under mina observationer samtalade Johan endast med kamrater från kommunikationsklassen. Även när han var i den stora klassen fick han sitta bredvid en kamrat från kommunikationsklassen. Både Nilholm (2003) och Jakobsson och Nilsson (2003) talar om inkludering som ska bidra till



samhörighet med gruppen. Så upplevde jag inte att fallet var här. Kommunikationseleverna fick sitta samlade i ett hörn och hade inte mycket samröre med övriga klasskamrater. På det sättet fick de inte heller naturliga möjligheter/tillfällen att träna sig i dialogsamtal med jämnaåriga elever med vanlig språkutveckling.

I min studie vill jag varken tala för eller emot integrering och exkludering. I intervjun uttryckte både Johan och mamman att fördelen med att gå i en stor klass hade varit att man fått fler kamrater. Enligt Bruce (2007) hade han då även haft fler tillfällen att träna på sammanhängande och utvecklade dialoger. Samtidigt uttryckte både Johan och hans mamma i intervjun att den mindre undervisningsgruppen var bra för Johan. Johan sa att han kunde koncentrera sig bättre och mamman ansåg också att kommunikationsklassens fördelar med liten elevgrupp, personaltäthet och lugnare miljö var positivt för Johan. McCartney, Ellis och Boyle (2009) har gjort en studie i Storbritannien där de tittat på vilken typ av språkträning som gynnar språkutvecklingen hos elever med språkstörning. Den visar att elever som får individuellt anpassad språkträning enskilt eller i grupp har en gynnsammare språkutveckling än elever som fått språkträning i den stora klassen genom språklig träning tillsammans med klasskamrater och pedagogen.

I intervjun med specialpedagogen framkom det att hon tyckte integrering var viktig för eleverna med språkstörning på mer än ett plan. De behövde goda modeller att efterlikna och dragare som tog dem upp till nästa nivå. Vygotskij (2005) talar om den proximala utvecklingszonen där ny kunskap bemästras i samspel med andra. Kommunikation handlar inte bara om att kommunicera, utan är ett viktigt redskap för lärande.

Sammanfattningsvis ser jag i min studie att en elev med språkstörning tar större talutrymme i en mindre undervisningsgrupp, som kommunikationsklassen är. Den största delen av denna kommunikation riktar han till den undervisande läraren. I den stora klassen såg kommunikationen annorlunda ut. Johan tar inga eller få kontakter med de undervisande lärarna. Större delen av kommunikationen riktar han mot de klasskamrater, som också har diagnosen språkstörning. Enligt Bruce (in press) kan osäkerheten att göra sig förstådd göra att man inte säger något. Att Johan inte samspelade mer med övriga kamrater och lärare i den stora klassen, kan handla om att det är svårt att hitta ord och formulera sig så att andra förstår. Johan är dessutom lågmäld och avslutar inte alltid sina meningar och Bruce menar att om man fått höra kamraterna säga *Va, vad sa du?* flera gånger är det inte konstigt att man börjar prata tyst och

mumla för att slippa kraven på att prestera. I det här fallet vet jag inte om det verkligen ligger till på det sättet.

Likheter i de båda lärandemiljöerna är att kommunikationstillfällena totalt sett är ganska jämna till antalet. 98 gånger i kommunikationsklassen och 118 gånger i den stora klassen. I kommunikationsklassen är de mer i dialogform och kontextbundna, medan det förekommer mer lösryckt prat i den stora klassen, men även mer samspel med sin bänkkamrat. Skillnaden här är samtalsformen.

### 6.3 Specialpedagogiska implikationer

Specialpedagogiken uppstod ur ett behov av att anpassa undervisningen för de elever som den vanliga skolan inte klarade av och exkludering var ett vanligt sätt att hantera elever i svårigheter. På den skolan jag befann mig på talade man om vikten av integrering av elever med språkstörning, vilket jag också upplevde att några elever i kommunikationsklassen önskade, i mindre eller större utsträckning. För att öka graden av samhörighet med de övriga eleverna i den stora klassen är det viktigt att men då är det viktigt att anpassa undervisningen för att kunna möta alla elever oavsett svårigheter. Inkluderingen får i realitet inte bli en exkluderande integrering. Jakobsson och Nilsson (2011) talar om situationer och inte elever som ska vara inkluderande och att kunna dra nytta av lärarens och specialpedagogens kompetens för att ta fram kontextrika situationer för elever att träna kommunikation och samspel på är av stor vikt. Tillsammans kan de arbeta för att hitta undervisningsformer och strategier för att möta eleverna där de befinner sig. Ett alltför individualiserat arbetssätt riskerar att samspel och kommunikation mellan eleverna minskar drastiskt och möjlighet för samlärande uteblir (Alexandersson, 2009).

### 6.4 Förslag till fortsatt forskning

Min observation av en elev med språkstörning i två skilda lärandemiljöer kan ha sina begränsningar på grund av valet att observera endast en elev under endast sex tillfällen. Jag vet ju inte hur resultatet hade blivit om jag valt att observera en annan elev med språkstörning eller om jag hade följt Johan under fler tillfällen och på andra lektioner. Johan är en studiemotiverad elev, det hade varit intressant att välja en elev utifrån andra kriterier än de jag hade. Det hade varit intressant att se en större studie på kommunikation och samspel hos elever med språkstörning och titta efter framgångsfaktorer i de båda lärandemiljöerna. Det hade även varit intressant att följa elever i olika åldrar och gärna äldre elever som integreras i större utsträckning i de teoretiska ämnena. Hilding, Jonsson och Tungström (2012) har intervjuat tolv unga

vuxna med språkstörning, om deras erfarenheter av att ha gått i segregerad kommunikationsklass. Resultatet visade att deltagarna kunde se för- och nackdelar med skolgång i kommunikationsklass, men att de önskat att de haft fler möjligheter till fler sociala kontakter. Att intervjua unga vuxna som integrerats om deras syn på sin skolgång hade varit mycket intressant.

Jag avslutar med de tänkvärda orden:

*Ge mig ett språk och ni har gett mig en framtid!*

(ur Eriksson, 2009:47)

## Referenser

- Alexandersson, Ulla (2009). Sofias situationer för samspel I:A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 109-128). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson & Tvingstedt (2009). Att infånga praxis – kvalitativa metoder i (special)pedagogisk forskning i Norden. *Educare*, 2009:4. Malmö: Malmö Högskola.
- Berhanu, G. & Gustafsson, B (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder I:A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 81-101). Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. & Liberg, C. (2003). Språk i sammanhang. I: L. Bjar & C. Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk* (s. 17-28). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (in press). Att möta skolans ökade krav med sviktande verktyg. I: S Fischbein. *Ungdomar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2013). Språkutveckling genom dialogsamtal. I: I. Pramling & I. Tallberg Broman. *Barndom, lärande och ämnesdidaktik* (s. 69-90). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2007). *Problems of language and communication – identification and intervention*. Doktorsavhandling, Institutionen för kliniska vetenskaper, Lunds universitet.
- Bruce, B.(2006). Språkliga svårigheter hos barn. I: L. Bjar (red.). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan* (s. 351-369). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B., Hansson, K., & Nettelbladt, U.(2010). Assertiveness, responsiveness and reciprocity in verbal interaction: Dialogues between children with SLI and peers with typical language development. [http. First language](http://www.firstmonday.org/issue/firstmonday30-3/bruce.html), Special issue on Conversation and Language Acquisition, vol. 30:3-4, no 94, 493-507.
- Bruce, B. (2009). Språkutveckling på olika villkor. I: A. Sandberg (Red). *Med sikte på förskolan. Barn i behov av stöd*. (s. 55-74). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan (2011, uppl 2). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2003). *Statistisk verktygslåda*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, Eva Carlberg (2009). *Språkstörning – en pedagogisk utmaning, En metodbok för dig som möter tonårselever*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Hajer, M, & Meestringa, T.(2010). *Språkinriktad undervisning - en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Hilding, S., Jonsson, C. & Tungström, F. (2009). *Vad hände sen? Djupintervju med unga vuxna med språkstörning*. www.med.lu.se.

Hwang, Philip & Nilsson, Björn (2003, 2 utgåvan). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur & Kultur.

Jakobsson, I-L. & Nilsson, I.(2003). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kylén, Jan-Axel (2004). *Att få svar*. Stockholm: Bonnier Utbildning.

Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

McCartney, E. Ellis, S. & Boyle, J. (2009). The mainstream primary classroom as a language-learning environment for children with severe and persistent language impairment – implications of recent language intervention research. University of Strathclyde. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Volume 9, Number 2, 80-90.

Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (2007). Språkstörning hos barn. I: U. Nettelbladt & E.-K.Salameh (Red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. (s.13-34). Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Norrby, C (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, B.(2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber

Salamancadeklarationen (2001). Stockholm: Svenska Unescorådet.

Sjöberg, Malena (2007). *Ibland låtsas jag att jag förstår. En bok om elever med språkstörning*. Afasiförbundet i Sverige och Riksförbundet DHB.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.vr.se/>.

Vygotskij, S Lev (1999). Vygotskijs liv. I: G. Lindqvist (Red.). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, S Lev (2005, 2 uppl). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Williams, Pia (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.

## Internetlänkar

Söderkullaskolans kommunikationsklasser: <https://sites.google.com/a/fosienet.se/k-klasserna/>.

Språkförskoleföreningen: [www.sprakforskola.se](http://www.sprakforskola.se)



**Malmö högskola**  
Lärande och samhälle  
Skolutveckling och ledarskap

Hej!

2012-01-30

Jag går min sista termin på specialpedagogprogrammet på Malmö högskola och ska skriva mitt examensarbete. Min handledare heter Barbro Bruce och är universitetslektor på Malmö högskola. För att komma i kontakt med henne mailar ni [barbro.bruce@mah.se](mailto:barbro.bruce@mah.se). Syftet med min studie är att få mer kunskap om vad det innebär att ha språkstörning för skolarbete och kamratliv. Jag vill genom att följa en elev med språkstörning jämföra kommunikationen i språkklassen med hur den fungerar i den ”vanliga” klassen. Vid ett par lektionstillfällen under vecka 10 och 11 följer jag eleven och använder mig av en videokamera för att dokumentera samspelet och kommunikationen. Ditt barn kommer att när som helst kunna avbryta undersökningen.

Jag kommer att behöva ställa ett par frågor till dig som vårdnadshavare och hoppas att det går bra. Om det blir aktuellt tar jag kontakt med dig/er. I mitt arbete kommer allt material att avidentifieras, dvs namn på skola, kommun, personer kommer inte att framgå.

Jag hoppas att ditt barn och du/ni samtycker till min fallstudie och ber därför om ert skriftliga samtycke till att låta er son filmas. Om ni så önskar kommer ni att kunna ta del av mitt skrivarbete. Har ni frågor eller synpunkter kan ni kontakta mig på 0708-XXXXXX.

Vänliga hälsningar

Lidija Petrovic



**Malmö högskola**  
Lärande och samhälle  
Skolutveckling och ledarskap

Hej!

Mitt namn är Lidija Petrovic och jag går min sista termin på specialpedagogprogrammet på Malmö högskola och ska skriva mitt examensarbete. Min handledare heter Barbro Bruce och är universitetslektor på Malmö högskola. För att komma i kontakt med henne mailar ni [barbro.bruce@mah.se](mailto:barbro.bruce@mah.se). Syftet med min studie är att få mer kunskap om vad det innebär att ha språkstörning för skolarbete och kamratliv. Jag vill genom att följa en elev med språkstörning jämföra kommunikationen i språkklassen med hur den fungerar i den ”vanliga” klassen. Vid ett par lektionstillfällen under vecka 10 och 11 följer jag eleven och använder mig av en videokamera för att dokumentera samspelet och kommunikationen.

På torsdag och fredag nästa vecka ska jag observera en elev under tre lektionstillfällen á 15 minuter och till min hjälp kommer jag att använda mig av en videokamera. Jag kommer att komma vid ett tillfälle till veckan därpå. Videofilmen kommer endast jag att titta på och om någon annan elev skulle råka fastna på filmen har detta ingen relevans för min studie. Den berörde elevens föräldrar har jag redan pratat med och de har gett sitt samtycke. Om ni har några funderingar vänligen hör av er till mig innan torsdag på min mail [lidija.petrovic@](mailto:lidija.petrovic@) eller så kan ni ringa till mig på min mobil 0708-XXXXXXX.

Vänliga hälsningar

Lidija Petrovic



## Observationsschema

	Notera återkommande fenomen med pinne, 15 min
1 Lyssnar, säger inget	
2 Räcker upp han- den	
3 Svarar på fråga utan att få ordet	
4 Tilltalar kompis, lärare	
5 Tilltalad av andra	

Intervjufrågor – elev

1. När började du i kommunikationsklassen?
2. Kommer du ihåg hur det var när du skulle börja i kommunikationsklassen?
3. Saknar du att gå i den stora klassen?
4. Vilka fördelar finns det att gå i kommunikationsklassen? (Vad är bäst med...)
5. Vilka nackdelar finns det att gå i kommunikationsklassen? (Vad är sämst med..)
6. Händer det att du inte förstår vad läraren säger?
7. Vad gör du när du inte förstår vad läraren säger i kommunikationsklassen?
8. Vad gör du när du inte förstår vad läraren säger i den stora klassen?
9. Hur lär du dig bäst?
10. Tycker du att du får den hjälp du behöver i kommunikationsklassen?
11. Tycker du att du får den hjälp du behöver i den stora klassen?
12. I vilken klass skulle du helst vilja gå?
13. Upplever du att omgivningen (lärare, kompisar, familj) lyssnar på dig när du talar?

Intervjufrågor – förälder

1. När upptäcktes det att ditt barn hade en språkstörning?
2. Hur märkte du att ditt barn har en språkstörning?
3. Vilken hjälp har ditt barn fått under sin förskoletid?
4. Hur har skolstarten varit för ditt barn?
5. Vilken hjälp har ditt barn fått under sina första skolår?
6. När och hur kom det sig att ditt barn började i en kommunikationsklass?
7. Hur var dina tankar kring övergången till kommunikationsklassen?
8. Vilka förväntningar hade eller har du med kommunikationsklassen?
9. Vilka fördelar kan du se med att ditt barn går i en kommunikationsklass?
10. Vilka nackdelar kan du se med att ditt barn går i en kommunikationsklass?
11. Hur ser du på ditt barns fortsatta skolgång? Vilka förväntningar/önskemål har du?

INTERVJU – LÄRARE

1. Kan du berätta lite om din lärarbakgrund? Hur länge har du arbetat, vilken ämnesbehörighet, fick du veta något om språkstörning på lärarutbildningen?
2. Hur ser du på dina kunskaper om elever med språkstörning?
3. Skulle du vilja lära dig mer? Och vad i så fall?
4. Hur tänker du kring de elever med språkstörning som du möter i ditt arbete som lärare?
5. Hur anpassar du dina lektioner för att tillmötesgå dessa elever?
6. Hur tycker du att det fungerar i praktiken?
7. Hur skulle ett samarbete mellan specialpedagog och ämneslärare kring elev med språkstörning kunna se ut?