



Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

# Framgångsrika undervisningsmetoder för elever med språkstörning

*Successful teaching methods for students with language disorder*

Sofi Hagbyhn

Marie Åkerlund

Speciallärarexamen 90 hp

Slutseminarium 2019-05-10

Examinator: Anna Jobér

Handledare: Lisa Hellström



## Förord

Detta examensarbete är skrivet inom utbildningen för Speciallärare med inriktning grav språkstörning på Malmö Universitet, Lärande och samhälle, Skolutveckling och ledarskap. Omfattningen är 15 högskolepoäng på avancerad nivå. Examensarbetet har genomförts av Sofi Hagbyhn och Marie Åkerlund. Idén för studien väcktes när vi kom att arbeta på samma grundskola och upptäckte att kunskapen kring funktionsnedsättning språkstörning var knapp inom organisationen. Vi beslutade oss att söka in på utbildningen Speciallärare med inriktning grav språkstörning eftersom vi ville öka vår förståelse och kunskap kring hur man som speciallärare och lärare kan möta elever med språkstörning. Under studiens framställning har vi varit varandras stöd och samtalspartners för att utveckla vårt egna lärande, tankar, idéer och kunskap kring ämnet. En viss uppdelning har ägt rum eftersom ämnesområdet är omfångsrikt och intressant och tiden har varit begränsad. Marie har haft ett särskilt ansvar för avsnitten Bakgrund och Begreppsdefinition och Sofi har haft huvudansvaret för Metodavsnittet. De övriga avsnitten har vi gemensamt framarbetat och ansvarat för.

Vi vill tacka alla informanter som tog sig tiden att sätta sig in i vårt case för att sedan bli intervjuade. Tack till våra nära och kära som stöttat oss när det känts tufft och motigt.

## **Sammanfattning/Abstract**

Hagbyhn, Sofi. Åkerlund, Marie (2019). *Framgångsrika undervisningsmetoder för elever med språkstörning*. Speciallärarprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

### **Förväntat kunskapsbidrag**

Vi vill identifiera och framvisa lärares uppfattning kring vilka gynnsamma undervisningsmetoder de utövar i mötet med elever med språkstörning i en tillgänglig lärmiljö kopplat till forskning. Dessutom önskar vi kunna identifiera vilka undervisningsmetoder samt vilka stödbehov som lärare uttrycker i sitt arbete med elever med språkstörning.

### **Syfte**

Syftet med studien är att få fram lärares uppfattningar kring vilka gynnsamma undervisningsmetoder som de bedömer vara framgångsrika för elever med språkstörning och varför dessa undervisningsmetoder tycks vara gynnsamma.

### **Frågeställningar**

Vilka undervisningsmetoder använder lärare sig av i sitt arbete med elever med språkstörning?

Vilka stödbehov uttrycker lärarna att de har för att kunna möta elever med språkstörning?

### **Teori**

Undersökningen utgår från ett sociokulturellt perspektiv, där lärande och utveckling är någonting som sker i samspel, sett ur ett socialt och kulturellt sammanhang (Säljö, 2014). För studiens innehåll anses den sociokulturella teorin vara betydelsefull av den orsaken att det handlar om kommunikation i en social kontext, vilket har en betydande roll för det valda området grav språkstörning.

## **Metod**

Studien bygger på en undersökning där tolv lärare från olika grundskolor som undervisar i årskurs 6 i svenska, har blivit intervjuade. Dessutom har för oss en ny metod- casemetodik- använts tillsammans med kvalitativa intervjuer, vilket vi bedömer vara metoder som främst har kunnat återge informanternas uppfattningar.

## **Resultat**

Resultatet bygger på diskussioner kring ett fiktivt case, ett underlag som har skapats för att ge informanterna ett gemensamt utgångsläge i intervjuerna. Följande tre huvudteman kunde sedan påvisas:

1. Undervisningsmetoder i en tillgänglig lärmiljö
2. Motivering till undervisningsmetoder
3. Lärares stödbehov utifrån elever med språkstörning

Huvudtemana visar på att de tolv informanterna har en spridning i upplevelserna kring hur man kan möta elever med språkstörning, vilka undervisningsmetoder som anses är gynnsamma samt vilka stödbehov som uttrycks att de har i sitt arbete med elever med språkstörning.

## **Implikationer**

Studien visar på att det finns en förståelse och vilja hos lärare att möta elever med språkstörning. Fokus ligger på hur språk- och kunskapsinriktad undervisning kan te sig. Därtill lyfter undersökningen vilka gynnsamma undervisningsmetoder för elever med språkstörning samt vilka stödbehov som informanterna lyfter att de behöver.Handledning kring språkstörningens pedagogiska konsekvenser samt kring differentierad undervisning ser vi som det mest väsentliga för oss i uppdraget som blivande speciallärare.

## **Slutsatser**

I studien framkommer vad tolv informanter anser som framgångsfaktorer i undervisningen för elever med språkstörning. Det framkommer även vilka stödbehov informanterna uttrycker att de har för att bättre kunna möta elever med språkstörning. Intervjuerna gav till resultat fram

olika typer av undervisningsmetoder; Genrepedagogik, förförståelse, bildstöd, begreppskartor, digitala hjälpmedel m.fl. och sett att dessa metoder även finns förankrade i forskning.

**Nyckelord:**

Casemetodik, språkstörning, stödbehov, tillgänglig lärmiljö, undervisningsmetoder

## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.2 Syfte och frågeställningar .....	2
1.3 Begreppsdefinition .....	2
2. Bakgrund .....	5
2.1 Specialpedagogiska perspektiv .....	6
2.2 Skolans kunskapskrav .....	7
2.3 The Big 5 .....	7
2.5 Kartläggning av stöd för att möta elever med språkstörning .....	9
2.5.1 Organisation och stödinsatser.....	9
2.5.2 Stödbehov för att möta elever med språkstörning.....	9
3. Tidigare forskning .....	10
3.1 Undervisningsmetoder för elever med språkstörning .....	11
3.2 Pedagogisk utmaning för att öka språklig tillgänglighet och inläring .....	12
3.2.1 Lärares stödbehov för att kunna möta elever med språkstörning .....	13
4. Teoretisk förankring.....	14
4.1 Sociokulturellt perspektiv .....	15
4.1.1 Scaffolding .....	16
4.2 KASAM.....	16
5. Metod .....	17
5.1. Metodmotivering .....	17
5.2 Urvalsgrupp.....	19
5.3 Genomförande .....	19
5.4 Analys och bearbetning .....	20
5.5 Etiska överväganden .....	22
5.6 Tillförlitlighet och giltighet .....	23
6. Resultat och analys.....	23
6.1 Undervisningsmetoder i en tillgänglig lärmiljö.....	24
6.2 Motivering till undervisningsmetoder .....	25
6.3 Lärares stödbehov utifrån elever med språkstörning .....	27
7. Diskussion.....	29
7.1 Resultatdiskussion .....	29
7.2 Sammanfattning .....	31
7.2 Specialpedagogiska implikationer.....	33
7.3 Metoddiskussion .....	34

7.4 Förslag på fortsatt forskning.....	36
Referenser .....	37
Bilaga 1 .....	42
Bilaga 2 .....	43
Bilaga 3 .....	44



# 1. Inledning

Utredningen Samordning, ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar (SOU 2016:46) lyfter fram att övervägande del av elever med språkstörning inte når alla mål i grund- och gymnasieskolan. Utredningen ger en mörk bild av skolgången för elever med grav språkstörning generellt. Detta beror på flera faktorer men en stor bidragande faktor visar sig vara en bristande tillgång till specialistkompetens i grundskolor. Med specialistkompetens menas i detta avseende logoped, specialpedagoger med inriktning tal- och språk eller speciallärare med inriktning grav språkstörning. Utredningen visar även på att liten eller ingen kompetensutveckling angående språkstörning tillämpades i dagens grundskola. Brist på tillgången till specialistkompetens innebär exempelvis att lärare inte kan få stöd av logoped, talpedagog, specialpedagog eller speciallärare så ofta som de önskar vilket i sin tur påverkar elevers rätt till stöd för att de ska klara skolan på lika villkor.

Svanelid (2014) menar att samtliga krav på elevers förmågor i läroplanen (Skolverket, 2012) oavsett ämne är språkligt krävande och följaktligen kan fortbildning inom språkutveckling hos lärare vara avgörande för att elever med språklig sårbarhet ska kunna nå kunskapsmålen i grundskolan. Språklig kompetens betraktas som en central förmåga i dagens samhälle och i skolans kunskapsmål. Elever som visar på svårigheter med förmågan att kommunicera riskerar att hamna i ett socialt utanförskap och få lägre måluppfyllelse i skolan. För att kunna ta del av informationssamhället ställs betydande krav på elevernas språkliga förmågor och härav blir elever med språkstörning en riskgrupp (Nettelbladt och Salameh, 2007). För att förstå längre samtal och diskussioner behöver den språkliga informationen hållas kvar i minnet vilket är svårt för elever med språkstörning (Carlberg Eriksson, 2011). Detta påverkar i hög grad skolarbete, sociala samspel och vardagsaktiviteter (a.a.) Man behöver språket för att reglera sina känslor, resonera, och repetera olika instruktioner som stöd för att hjälpa arbetsminnet (Eriksson, Habbe, Wahlter, Westlund, 2018). Skolans språkliga förväntningar kan leda till svårigheter för elever med språkstörning. Skriftspråket är mer komprimerat och tätt av fakta därför ställs det större krav på att eleven har förmågor som språklig snabbhet och följsamhet (Bruce, Ivarsson, Svensson, Sventelius, 2016). I skolan bör det finnas teknik som gynnar kommunikation och språk och som ökar tillgängligheten i fråga om AKK och lärverktyg (Aspeflo och Almsenius, 2019). En förutsättning som krävs är att eleverna får god inskolning i hur dessa lärverktyg kan användas på ett effektivt sätt så att undervisningen kan bli mer tillgänglig för elever i språklig

sårbarhet och erbjuda fler vägar för att utveckla elevens lärande (Bruce et. al. 2016). Detta finner vi vara intressant för oss som blivande speciallärare med inriktning grav språkstörning. Dels vill vi fördjupa våra egna kunskaper om funktionsnedsättningens pedagogiska konsekvenser, dels vill vi kunna sprida goda exempel till lärarkollegor för att göra lärmiljön på skolorna mer språkligt tillgängliga.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få fram lärares uppfattningar kring vilka gynnsamma undervisningsmetoder som de bedömer vara framgångsrika för elever med språkstörning och varför dessa undervisningsmetoder tycks vara gynnsamma.

Detta utifrån frågeställningarna:

- Enligt lärare själva, vilka undervisningsmetoder använder de sig av i sitt arbete med elever med språkstörning.
- Vilka stödbehov uttrycker lärarna att de har för att kunna möta elever med språkstörning?

## 1.3 Begreppsdefinition

Denna studie fokuserar på framgångsrika undervisningsmetoder för elever med språkstörning. Nedan presenterats betydelsefulla begrepp inom det valda forskningsområdet.

### **Språkstörning**

För att förstå språkstörning måste vi först veta vad vi menar med ett språk. Enligt Lahey (1988) är språk ett samspel mellan *innehåll*, *form* och *användning*. Innehållet är det vi vill förmedla med språket när vi kommunicerar med andra. Språkets form ger möjlighet att kommunicera med hjälp av ord, ljud och signaler och ändelser, bilder, skrivet eller tecknat språk. Språkets användning hänger samman med den pragmatiska förmågan, det vill säga vilka ord vi väljer att använda i tal eller skrift till olika mottagare (Bruce, Ivarsson, Svensson, Sventelius, 2016). Dessa tre delar samspelar ständigt när vi pratar. Även de exekutiva funktionerna är viktiga vid kommunikation. Funktioner som samordnar och kontrollerar

uppmärksamhet, tankar och handlingar såsom att fokusera, ta initiativ, planera och organisera (Nettelbaldt och Salameh 2007). Svårigheter med exekutiva funktioner påverkar på sätt många delar av språk-, läs- och skrivförmågan. Många barn med språksvårigheter kan även ha svårigheter med exekutiva funktioner som ytterligare försvårar vid muntlig och skriftlig kommunikation (Hallin, 2019). Språkstörning är en funktionsnedsättning som är av varaktig karaktär men som förändras över tid och med utveckling (Bruce, 2016). De språkliga svårigheterna förekommer ofta tillsammans med andra svårigheter inom tex motorik, uppmärksamhet, läsning och skrivning, socialt samspel och beteende (Hallin, 2019).

När ett barn har tydliga svårigheter inom språklig förmåga och språklig uttrycksförmåga brukar logopedier ställa diagnosen generell språkstörning. Ibland är barnets uttrycksförmåga sämre än språkförståelseförmågan och då talar man istället för expressiv språkstörning. En definition av grav språkstörning kan förklaras med att elever med språkstörning har svårigheter med att följa med i verbala sammanhang och att göra sig förstådd (Eriksson, Habbe, Walther, Westlund, 2018). Språkstörning upptäcks relativt enkelt när det lilla barnet har uttalssvårigheter men när barnet blir äldre och de synliga svårigheterna minskar kan det vara lätt att missa elever med språkstörning. Det kan då visa sig genom att eleverna uppfattas ha läs- och skrivsvårigheter istället för svårigheter med uttal och meningsbyggnad (Bjar och Liberg, 2010). Risken finns att underliggande språkliga svårigheter går undanskymt förbi, för andra mer synliga svårigheter som t.ex. koncentrationssvårigheter. Språkstörningen påverkar i hög grad skolarbete, socialt samspel och vardagsaktiviteter och som inte beror på andra funktionsnedsättningar.

Idag råder delade åsikter om hur diagnos ska ställas och vad som ska tas med i beräkningen. Bishop (2013) menar att forskare måste komma fram till en konsensus gällande hur man diagnostiserar och hur man ska benämna diagnosen. De menar att man bör benämna language impairment, som skulle kunna översättas med språklig nedsättning, istället för som nu när man kallar det för specific language impairment. DLD som står för Develomental Language Disorder, är det begrepp för språkstörning som man enats om i den engelskspråkiga världen (Bishop 2013). Språklig nedsättning kan likställas till det begrepp Bruce, Ivarsson, Svensson, Sventelius (2016) använder och benämner som språklig sårbarhet.

### **Språklig sårbarhet**

Språklig sårbarhet är ett försök att mynta ett nytt begrepp gällande språkstörning (Bruce, Ivarsson, Svensson, Sventelius, 2016). Författarna gör ett gott försök med att lyfta över den

logopediska diagnosen språkstörning in i en pedagogisk kontext. Begreppet handlar om synen på elevers individuella förutsättningar. Den språkliga sårbarheten uppstår som en instabilitet mellan elevens språkliga förmågor och de yttre krav som ställs på språklig förståelse och förmåga att formulera sig. Bruce et al. (2016) menar att sårbarheten kan öka i takt med att de språkliga kraven i skolan blir högre. På samma gång blir sårbarheten mindre påfallande utåt sett då den inte längre gör sig påmind i uttalet. Ur ett nytt begrepp som tas ut från det medicinska begreppet framhävs betydelsen av samverkan mellan individens biologiska förutsättningar, skolans språkliga krav och lärandemiljöns pedagogiska villkor, vilka sammantaget utger ramarna för varje elevs möjlighet till utveckling och lärande. Hos yngre barn med grav språkstörning kvarstår ofta svårigheterna i skolåldern men kan då framträda som läs- och skrivsvårigheter (a.a.).

### **Språkligt tillgänglig lärmiljö**

Lärmiljö är elevernas arbetsmiljö som innefattar både pedagogisk och social samt fysisk miljö vilka i samverkan skapar förutsättningar för lärande (Valsö och Malmgren, 2019). Enligt Aspflo och Almsenius (2019) behöver skolans lärmiljö i allt större utsträckning handla om kommunikation och språk, i vilket lärare behöver kunna undervisa alla elever i, inte endast elever i språklig sårbarhet. Författarna visar på hur lärandeprocessen sker i relation till andra processer. De lyfter relationer som en betydelsefull del, där de menar att skolan utifrån elevperspektivet bör ta hänsyn till att eleverna är i behov av en lärmiljö som möjliggör utveckling och lärande. Undervisningen ska bidra till att eleverna bland annat tränas i att ta ansvar och att arbeta i grupsammanhang. Detta ställer stora sociala och kommunikativa krav på eleverna och det är även en förmåga som värderas högt i dagens samhälle. För vissa elever, elever med språkstörning, medför dessa kunskapsmål allt större utmaningar (a.a.).

Dysthe (2003) menar att skolans undervisning ofta blir allt för abstrakt eftersom eleverna möter ett allt mer komplicerat språk i läromedel och i det didaktiska mötet med lärare. För elever med språkstörning kan det bli svårt att samtidigt förhålla sig till information, grammatik, textstrukturer och nya begrepp. Lärarens medvetenhet kring hur man delar upp och lär ut nytt innehåll blir grundläggande för god undervisning. Dysthe (2003) menar vidare att när kraven på språklig förmåga ökar, riskerar språkliga svårigheter att tolkas som generella inlärningssvårigheter. Följaktligen kan språkstörningen få negativa konsekvenser som påverkar elevens självkänsla, motivation, lärande och sociala relationer (a.a.).

Heister Trygg (2012) använder Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) som ett samlingsnamn för icke-verbal kommunikation som kan användas för att kompensera för språkliga och kommunikativa brister, exempelvis hos elever med språkstörning. Det finns olika slags AKK-verktyg såsom tecken som stöd till tal (TAKK), bilder eller datorer. Aspflo och Almsenius (2019) anser att alla skolor bör ha ett bildstödsprogram och att bildstöd ska finnas i alla klassrum för att göra den kommunikativa miljön mer tillgänglig för alla elevers språkutveckling och språkanvändning. De menar vidare att trots att lärare ofta är tydliga med skoldagens struktur finns det ändå elever som hamnar i språkliga svårigheter. Det kan handla om att vissa elever som måste tänka varje steg där olika moment inte är automatiserade, inte förstår eller kan föreställa sig om vad som kommer att ske under skoldagen eller när det är dags att skifta aktivitet, vilka kan få stora svårigheter. Vidare nämner författarna (a.a.) att det talade språket är både abstrakt och flyktigt och försvinner fort ut i luften och ur minnet. När det talade ordet får stöd med hjälp av en bild ges hjärnan möjlighet att processa ordet under en längre tid och orden blir därav enklare att förstå. Vidare lyfts betydelsen av att arbeta med lärmiljöns alla områden för att eleverna ska lyckas- den fysiska, den sociala och den pedagogiska lärmiljön (a.a.). Även Dockrell, Bakopoulou, Law, Spencer och Lindsay (2015) lyfter liknande undervisningsmetoder och menar att dessa skapar gynnsammare förutsättningar för elever med språkliga svårigheter samt vilka pedagogiska utmaningar lärare ställs inför i undervisningen och i lärmiljön för elever med språkliga svårigheter.

## **2. Bakgrund**

Under den här rubriken presenteras specialpedagogiska perspektiv, skolans kunskapskrav och styrdokument samt SPSMs nationella kartläggning från 2018. Språkets roll betonas i läroplanen (Lgr11) för att lärande, utveckling och deltagande i samhällsgemenskapen ska möjliggöras (Skolverket, 2012). För elever med språkstörning beskrivs särskilt språket som ett hinder för lärande i olika kontexter, varför de löper betydligt större risk än andra att inte klara skolans uppställda kunskapskrav eftersom svårigheter i funktionsvariationen kan ligga i förmågan att kommunicera och uttrycka sig verbalt och/eller muntligt (Sjöberg, 2007). SPSM genomförde 2018 en nationell kartläggning av skolors behov av stöd i arbetet med att möta elever med språkstörning (SPSM, 2018). Syftet med kartläggningen var att inventera och analysera vilka stödbehov som fanns hos huvudmän och skolor i arbetet med elever med språkstörning.

## 2.1 Specialpedagogiska perspektiv

Det specialpedagogiska arbetet är en del av skolans kontext som grundar sig i internationella överenskommelser. Begreppet inkludering blev känt genom Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) som beskriver syfte, mål och praxis vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd samt att skolor världen över ska anordna plats för alla barn, oavsett förutsättningar. Budskapet är att börja se möjligheter istället för hinder för personer med funktionsnedsättning.

Enligt Nilholm och Göransson (2014) innebär inkludering ett synsätt där elever har olika förutsättningar att nå målen och som skolan ska organiseras utifrån. I diskrimineringslagen (2008) finns bestämmelser vars ändamål är att främja människors lika värde, rättigheter och möjligheter oavsett kön, religion eller funktionsnedsättning. En av de sex diskrimineringsgrunderna är bristande tillgänglighet, vilket innebär att en person med en funktionsnedsättning inte kan tillgodogöra sig t.ex. undervisning då en verksamhet har försummat att anpassa lärmiljön och inkludering uteblir. Persson (2004) menar att exkludering både betraktats som någonting negativt och positivt. Med detta menar han att exkludering kan uppvisas vara det bästa stödet för den enskilde eleven eller faktiskt vara skadligt med risk för att eleven blir stigmatiserad. Rosenqvist och Tideman (2000) ger uttryck åt inkludering som en rättighet för alla att vara delaktiga i samhället, oavsett förmågor. De anser att inkludering i skolsammanhang innebär varje elevs lagliga rätt till utbildning och samhällliga medverkan utifrån elevens förmågor. Enligt Persson (2004) är inkludering ett uttryckssätt för när krav ställs på att skolan ska anpassa verksamheten till att alla elever får känna delaktighet och meningsfullhet och där ingen exkluderas ur det gemensamma.

Persson (2004) nämner ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv. Det kategoriska perspektivet betyder att synen på orsaken bakom elevens svårigheter är en följd av dennes förutsättningar eller sociala benägenheter. Fokus ligger hos eleven och skolans insatser är ofta kortsiktiga. I ett relationellt perspektiv ska elevens förutsättningar bedömas utifrån den kontext som eleven befinner sig i, undervisningen är differentierad och arbetet är långsiktigt. Trots skolans styrdokument som rekommenderar ett relationellt perspektiv är det kategoriska perspektivet mer vanligt, menar Persson (a.a.). Utifrån studiens syfte gällande lärares uppfattningar om vilka gynnsamma undervisningsmetoder som de bedömer vara framgångsrika för elever med språkstörning och varför dessa undervisningsmetoder tycks vara gynnsamma, ser vi det relationella perspektivet som bäst kan bemöta elever i språklig sårbarhet.

## 2.2 Skolans kunskapskrav

Skollagen (SFS 2010:800) preciserar att både skolans kunskapsuppdrag, extra anpassningar och särskilt stöd, ska tillgodose elevers olika förutsättningar och stödbehov. Elevernas utbildning ska bidra till livslångt lärande, ge grundläggande demokratiska värderingar samt främja alla elevers personliga utveckling. Läroplanen (Lgr11) beskriver att undervisningen ska kompensera elevers olika förutsättningar så att alla elever får möjlighet att nå kunskapsmålen genom att:

*”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper”*

Språkets roll betonas i läroplanen för att lärande, utveckling och deltagande i samhällsgemenskapen ska möjliggöras i det informationssamhälle vi lever i. För att eleverna ska kunna tillägna sig ämneskunskaper krävs förfogande till ett specifikt fackspråk och varje nytt ämne har sina bärande begrepp och sitt utmärkande språk. Enligt Skolverket (2012) ska lärarna ställa språkutveckling i lika mycket fokus som ämneskunskaper, därför att en språkinriktad undervisning gynnar alla och inte bara vissa elever. Härvid blir det viktigt att skolor därför systematiskt och noggrant bör följa upp elevernas språkutveckling, hitta tillvägagångssätt för språkstöd samt introducera kompetensutvecklingsplaner för lärarna inom språkutveckling (a.a.). För elever med språkstörning beskrivs särskilt språket som ett hinder för lärande i olika kontexter, varför de löper betydligt större risk än andra att inte klara skolans uppställda kunskapskrav (Sjöberg, 2007). Detta beror i stor utsträckning på de kommunikativa förmågorna som ställs i kunskapskraven och vilka anpassningar och stöd som elev med språkstörning får, eleven kan klara sig bra i vissa ämnen men språkstörningen kan innebära stora svårigheter i andra ämnen - och behoven förändras över tid.

## 2.3 The Big 5

I såväl form som innehåll och användning är skolspråket mer avancerat än vardagsspråket vilket kräver en större språklig medvetenhet där eleverna förväntas kunna reflektera, analysera och argumentera. När Lgr11 genomfördes talades det mycket om vikten av att arbeta ämnesintegrerat i skolorna och att man skulle utgå från förmågorna i kunskapskraven, det som

i Sverige fick namnet The Big Five. Enligt Svanelid (2014) förekommer fem förmågor som löper igenom läroplanen och belyser språkets krav och förväntningar som ställs på elever i skolan. Svanelid (a.a.) menar att vid sidan av ämneskunskaper ställer kursplanerna för grundskolan krav på generella kompetenser. För att eleverna ska kunna nå målen bör läraren fokusera på förmågorna som genomsyrar grundskolans styrdokument. Dessa förmågor innefattar:

- **Analysförmåga:** Kunna beskriva orsaker och konsekvenser, förklara samband och hitta lösningar
- **Kommunikativ förmåga:** Kunna motivera, argumentera och diskutera både muntligt och i skriftspråk, uttrycka sin åsikt
- **Begreppsförmåga:** Kunna förstå och använda begrepp på ett korrekt sätt i nya kontexter
- **Procedurförmåga:** Kunna söka, samla, strukturera och kritiskt granska information
- **Metakognitiv förmåga:** Kunna tolka, reflektera och omvärdera

Dessa språkliga krav i Lgr11 menar Svanelid (2014), förevisar att alla skolans ämnen kräver att eleven ska kunna läsa och lyssna och ta till sig betydande mängder fakta och information som ska värderas. Eleven förväntas att kunna värdera informationen och sedan uttrycka sina egna tankar och åsikter i tal och skrift anpassat till område och mottagare. Flera förmågor kräver också att eleverna snabbt kan skriva mellan vardagsspråk och skolspråk (a.a.). Elever med språkstörning behöver höra, titta på och läsa information och fakta fler gånger i olika språkliga och kommunikativa sammanhang för att inläring ska ske. För elever med språkstörning kan traditionell undervisning betyda svårigheter eftersom det många gånger saknas tid och utrymme för diskussioner och möjlighet till repetitioner, bildandet av smågrupper som bidrar till större talutrymme där eleven kan ställa frågor och få hjälp att sätta in begrepp i olika kontexter som bidrar till en djupare förståelse (Hallin, 2019). Att lära sig någonting nytt kräver mycket mer ansträngning för elever med språkstörning varför det är viktigt att reducera stress som försämrar de kognitiva kapaciteterna (Valsö och Malmgren, 2019). Tiden är ofta begränsad utifrån kursplaner och betygssättning vilket då blir missgynnande för elever med språkstörning som har behov av mer tid för att visa sina förmågor (Bruce, Ivarsson, Svensson, Sventelius, 2016).

Med stöd av The Big 5 kan lärare undervisa mer tvärfunktionellt i betydelsen av att lärare i olika ämnen undervisar kring kunskapskravens olika förmågor med ett gemensamt språk och kvaliteten på undervisningen kan då förbättras och den språkliga lärmiljön blir mer tillgänglig för alla elever.



## **2.5 Kartläggning av stöd för att möta elever med språkstörning**

SPSM:s kartläggning (SPSM, 2018) undersökte vilka utbildningsalternativ som eleverna erbjöds, vilka stödfunktioner och insatser som fanns att tillgå ute på skolorna samt vilket behov av utmaningar som skolor och huvudmän har i mötet med elever med språkstörning. Kartläggningen var en nationell datainsamling i form av enkäter, det var 175 skolhuvudmän och 365 skolor som svarade på enkäten. De resultat man fick in från underlaget var att det flesta elever med språkstörning erbjöds plats i den ordinarie skolan där det var begränsat med tillgång till alternativa lösningar. Elever med språkstörning uppnår enligt nationell kartläggning kunskapskraven i skolan i begränsad utsträckning (a.a.).

### **2.5.1 Organisation och stödinsatser**

SPSM:s kartläggning (SPSM, 2018) kom fram till att flera skolor och huvudmän arbetar bland annat med att utveckla rutiner och att utveckla arbetet kring elever med språkstörning. Skolor och huvudmän tar upp vikten av en tidig utredning och kontakt med professioner som kan stödja elevens tal- och språkutveckling. Det nämns att samarbetet med vårdnadshavare är en viktig del i arbetet med elever med språkstörning för att elevens ska känna en helhet. Det nämns även att kartläggning av verksamheten och utvärderingen av stödinsatser är en del av skolans arbete för att möta denna elevgruppen. Det beskrivs likaså att vissa skolor som att arbetet i arbetslag, med tillgänglig lärmiljö och med att utveckla det pedagogiska arbetssättet på grupp- och individnivå är ett arbetssätt som sker ute på skolorna. Konkreta exempel som nämns är särskild och individuell undervisning som är anpassad utifrån elevens behov, särskild undervisningsgrupp eller en till en undervisning. Stöd ges även till eleven av speciallärare och specialpedagog. I kartläggningen nämns även olika verktyg som används i arbetet med elever med språkstörning så som digital teknik, digitala hjälpmedel så som bildstödsprogram, tavelstruktur med visuella presentationer och att eleven kan få hjälp i att använda Legimus och Chromebook samt arbete med fonologisk medvetenhet och TAKK (a.a.).

### **2.5.2 Stödbehov för att möta elever med språkstörning**

Skolor och huvudmän visar på att man vill ha tillgång till olika yrkesgrupper med kunskap om språkstörning (SPSM, 2018). Den mest frekventa yrkesgruppen på skolorna är speciallärare och

specialpedagoger. Det finns i vissa fall även tillgång till logoped och talpedagog. I kartläggningen lyfts bristen på personella resurser fram så som kompetens gällande språkstörning och den tid som krävs för att arbeta med elever med språkstörning. På skolorna upplever lärarna och huvudmän att det inte finns specialpedagoger och speciallärare som kan täcka behoven av att arbeta med enskilda elever och det fattas även talpedagoger och logopeder. Stödinsatser som nämns i kartläggningen är handledning för skolpersonal för att möta elever med språkstörning. Denna handledning sker då med specifik personal eller till arbetslaget av specialpedagog, speciallärare, logoped, kommunens centrala stöd, särskilda kompetenscentrum eller specialistorganisationer. SPSM (2018) visar även på att skolorna trots dessa insatser endast uppfyller skolornas behov att möta elever med språkstörning till viss del. Skolor och huvudmän uppger att behoven av att öka kunskapen kring att möta elever med språkstörning är stora. Man saknar kunskap i hur man kan anpassa undervisningen samt läromedel till elevgruppen. Skolor som har tillgång till centrala placerade stödfunktioner och stödinsatser har högre måluppfyllelse för elever med språkstörning. De skolor som i kartläggningen uppger att de saknar stödrutiner och kunskap kring att möta elever med språkstörning har en lägre måluppfyllelse bland elever med språkstörning (a.a).

### **3. Tidigare forskning**

I dagens skola förväntas eleverna att kunna analysera, hantera och kritiskt granska information och reflektera kring sitt eget lärande (Eriksson, Habbe, Walther, Westlund, 2018). Detta kräver att eleven bemästrar språket väl. Eftersom språket är olika i skolans olika ämnen, blir det viktigt att ge eleverna undervisning om hur de ska göra för att ta till sig de olika ämnesbegreppen och språkstilarna. Bland elever med språkstörning är det viktigt hur den kommunikativa miljön ser ut samt vilka anpassningar och stöd eleven får (a.a.). Språket har en stor betydelse för elevens lärande och utveckling (Nettelbladt och Salameh, 2007). Språkstörning är en funktionsnedsättning som kan yttra sig i svårigheter att tala och att förstå språk och har en central förmåga i dagens samhälle. För att kunna ta del av informationssamhället ställs betydande krav på våra språkliga förmågor. Härav blir elever med språkstörning en riskgrupp (a.a.). En språkstörning är inte oföränderlig, eleven kan vara godkänd i vissa ämnen men språkstörningen kan likväl bli ett hinder i andra ämnen samt förändras över tid (a.a.).

### 3.1 Undervisningsmetoder för elever med språkstörning

Holmström (2015) skriver om lexikala begränsningar hos barn med språkstörning. Begränsningarna handlar om att elever med språkstörning har färre antal ord i sitt ordförråd och att ordkunskapen inte är åldersadekvat, vilket leder till ordmobiliseringssvårigheter. Till skillnad från barn med typisk språkutveckling, behöver barn med språkstörning höra ord och begrepp betydligt fler gånger för att skapa en inre representation av ordet. Holmström (a.a.) skriver vidare att dessa svårigheter begränsar elevens möjlighet att följa med i samtal och utveckla samtalen vidare, förmågor som värderas högt i skolan och i samhället. För att elever ska utveckla en god kommunikativ kunskap behöver eleverna verktyg för att klara av detta. För elever i språkliga svårigheter behöver dessa färdigheter utvecklas med hjälp av verktyg i undervisningen. Elever i språkliga svårigheter upplevs ofta misslyckas i den ordinarie undervisningen innan man som lärare sätter in rätt stöd för eleven (Dockrell et al, 2015). Enligt Dockrell et al. (2015) finns metoder som läraren kan arbeta med för att underlätta för elever i språkliga svårigheter. För det första bör eleverna förberedas på vad skolan har för förväntningar på eleverna. Att läraren är tydlig med vilka utmaningar som eleven kommer att möta i skolan. För det andra är klassrumsmiljön en viktig del för elever som har språkliga svårigheter. Om klassrummet kan göras tillgängligt och språkutvecklande kan detta minska de språkliga svårigheterna hos eleverna. En tillgänglig undervisningsmiljö kännetecknas av tydliga ramar för undervisningen, som exempelvis tydliga rutiner och tidsangivelser. När dessa är kända för eleverna ger det en känsla av trygghet och förutsägbarhet. Om det dessutom råder samsyn mellan lärarna kring dessa rutiner, kan förutsägbarheten för eleverna stärkas ytterligare eleven (a.a.). Forskning visar på att de elever som stör undervisningen och fordrar lärarens intresse får hjälp i större utsträckning än elever som är tysta och räcker upp handen (Samuelsson, 2017). Undervisningen kan underlättas då eleverna ska samspela med varandra när eleverna kan sitta i en cirkel eller halvcirkel varför klassrummets möblering kan spela stor roll för undervisningen. Undervisningsmiljöer ska gynna språk-, tal- och hörförmågor för alla elever och inte bara för de som har språkliga svårigheter (a.a.).

Arndt (2012) lyfter betydelsen av lärmiljön och dess effekter bland annat på studiero och trygghet, på elevers inläring och resultat. Lärmiljön omfattar både undervisningen och den fysiska miljön. Till exempel främjas studieron enligt Arndt (2012), av utförliga lektionsstrukturer, ett uttryckligt fokus på undervisningen och en trygg och stödjande lärmiljö. Klassrummets struktur påverkar elevens emotionella välmående och dess känsla av trygghet, något som kan vara avgörande för att eleverna ska kunna ges möjlighet att lyckas med sina

studier. Ett klassrum bör vara utformat med flera olika sätt att lära och ta in ny kunskap där alla sinnen involveras. Det går att göra genom att använda konkreta arbetsmaterial, visa filmer, dramatisera, lek och spel i undervisningen, så att det i första hand kan gynna lärprocessen utan att skapa stress med påfrestande kognitiva och fysiska krav (a.a.).

### **3.2 Pedagogisk utmaning för att öka språklig tillgänglighet och inläring**

Nettelbladt och Salameh (2013) menar att tidiga insatser såsom intensiv lästräning under begränsad tid och medveten undervisning med läsförståelse i fokus, måste sättas in för att eleven ska kunna utvecklas på bästa sätt. Enligt författarna (a.a.) visar både svenska och internationella undersökningar att en till två procent av barn i förskoleåldern har grav språkstörning men upp till 7 – 10 procent av barnen har språkstörning. Barn med språkstörning har ofta svårigheter med att producera och förstå språk medan deras utveckling inom andra områden är opåverkad. Barn med tidiga språksvårigheter behöver följas i sin språkutveckling över tid och skolan behöver arbeta med elever med språkstörning genom att anpassa undervisningen genom att till exempel ge konkreta uppgifter som delas upp i olika steg, att uppgifterna har liknande upplägg och struktur och att i så stor utsträckning som möjligt visualisera vad eleven ska göra och att synliggöra tiden (a.a.).

Skolans språkliga förväntningar kan leda till svårigheter för elever med språkstörning (Bruce et al, 2016). Skriftspråket är mer komprimerat och tätt av fakta och det ställs högre krav på språklig snabbhet och följsamhet. Det finns inte längre samma utrymme för eleverna att hinna tänka och utföra saker i sin egen takt. Vidare menar Bruce et al. (2016) att det är viktigt att läraren som undervisar eleven känner till sårbarheten och därmed ökar chansen att undervisningen passar eleven bättre. Eriksson et al. (2018) sammanfattar att förståelsen för och skillnaden mellan olika språkliga svagheter såsom expressiv och/eller impressiv språkstörning, är viktig i arbetet med eleverna. Om pedagoger är osäkra om svårigheterna gällande dyslexi eller språkstörning behöver man prova intensiv lästräning. Om eleven trots en period av intensiv lästräning har kvar sina svårigheter med stavning och avkodning kan man misstänka dyslexi. Om det är så att svårigheterna handlar om läsförståelse och att skriva är grunden oftast språkstörning. Skolan ställer även höga krav på att eleverna kan skriva och det har visat sig att elever med språkstörning har svårare att skriva än andra elever (a.a.).

Bruce et al. (2016) menar att svårigheterna kan upptäckas när det är dags för att lära sig nya ord och uttryck, vid muntliga redovisningar och skriftliga uppgifter och då kan även tidspressen påverka inläringen och självkänslan negativt. Språkstörning är kontextuell och märks olika mycket i olika situationer. Bruce et al. (2016) menar att både vänskapande - det vill säga hur man skapar och bibehåller vänskapliga relationer - och kunskapande – hur man skapar kunskap - påverkas av språkstörningen. I dagens samhälle är informationsflödet stort och tempot så högt att det späder på svårigheterna att hinna uppfatta vad som sägs och ges tillräckligt med tid att hinna tänka efter i samtalet. Detta kan leda till svårigheter i både kamratkontakten och i undervisningen. Sårbarheten uppstår i relationen mellan å ena sidan den enskilda individens förutsättningar och å andra sidan faktorer i den pedagogiska miljön, utifrån hur språket används (a.a.). Eftersom språket är olika i skolans ämnen, blir det viktigt att ge eleverna undervisning om hur de ska göra för att ta till sig de olika ämnesbegreppen och språkstilar samt att den kommunikativa miljön blir tillgänglig för alla elever (Nettelblatt och Salameh, 2007).

### **3.2.1 Lärares stödbehov för att kunna möta elever med språkstörning**

En pedagogisk utmaning enligt Dockrell et al. (2015) är att veta om man i sin undervisning och i klassrumsmiljön tillgodogör för gynnsam utveckling av språk-, tal- och hörförmågor. När undervisningen präglas av en tydlig struktur som är återkommande kan man nå framgång för elever i språkliga svårigheter. I interaktion med vuxna och med klasskamrater utvecklas impressiva och expressiva förmågor. Elever behöver enligt Dockrell et al. (2015) utsättas för situationer som är språkligt utvecklande för att utveckla sina förmågor. Arndt (2012) förespråkar ett multifunktionellt klassrum, med tillgång till en miljö anpassad till olika former av skolarbete så som föreläsningar, grupparbete och individuellt arbete. Detta för att stimulera språkutvecklingen och därtill även för att underlätta sociala relationer och på så vis öka språklig interaktion (a.a.). När lärare använder ett språk som är anpassat till skolan och på den nivå som anses adekvat för ålder och ämne, får eleven möjlighet att höra och öva begrepp och ord som inte tidigare är kända för eleven (Dockrell et al. 2015). Det är även av vikt att lärarna använder sig av hög språklig samtalskvalitet i så väl grammatiskt med stor vokabulär som i berättandeform för att utveckla elevernas språkliga förmågor (a.a.)

Howes et al. (Howes, Booth, Dyson, Frankham, 2005) poängterar att arbete med inkludering för alla elever, kräver fortbildning av lärare. När lärmiljön formas av tekniska hjälpmedel och en ökad tillgänglighet skapas, kan hinder undanröjas och större möjligheter till lärande ges för

alla elever (a.a.). För elever som har språkliga svårigheter är det av stor betydelse enligt Dockrell et al. (2015) att ha tillgång till specialister inom språkutveckling. Detta för att kunna ge adekvat stöd inom elevens proximala utvecklingszon (Säljö, 2014).

Sammanfattningsvis kan man konstatera att för att elever med språkliga svårigheter ska utveckla goda kommunikativa färdigheter behöver undervisningen innefattas av tillgängliga verktyg och utbildade lärare med lämplig kompetens inom språkutveckling (Dockrell et al. 2015). Arndt (2012) lyfter betydelsen av lärmiljön och dess effekter på elevers inläring och resultat, att klassrummets struktur påverkar elevens känslomässiga välmående och trygghet, något som är avgörande för att eleven ska kunna ges möjlighet att lyckas med sina studier. Ett klassrum bör vara utformat så att det i första hand kan gynna lärprocessen utan att skapa stress genom påfrestande kognitiva och fysiska krav (a.a.). Howes, et al (2002) betonar att arbetet med att undanröja hinder och skapa möjlighet för lärande för alla elevers inkludering, innefattas av fortbildning av lärare.

## **4. Teoretisk förankring**

En teori kan liknas vid ett förklaringsförsök som vill klargöra ett problemområde eller fenomen. I en teori tillkommer vissa centrala begrepp, som ofta är relaterade till varandra. I vår studie har vi valt att utgå från ett sociokulturellt perspektiv, där lärande och utveckling är någonting som sker i samspel i kontexten för ett socialt och kulturellt sammanhang (Nilholm 2016). Undersökningen utgår från ett sociokulturellt och relationellt perspektiv, där lärande och utveckling är någonting som sker i samspel i kontexten för ett socialt och kulturellt sammanhang (Säljö, 2014). För studiens innehåll och syfte anses den sociokulturella teorin vara betydelsefull av den orsaken att det handlar om kommunikation i en social kontext, vilket har en betydande roll för det valda området grav språkstörning. Inom det här teoriantagandet är Lev Vygotskys begrepp den proximala utvecklingszonen, en central uppfattning. Vygotsky framställde en teori där han menade att barnet utvecklas från biologisk utveckling till en sociokulturell utveckling genom sina handlingar i sitt samspel med andra (Nilholm, 2016). Ytterligare en vetenskaplig dimension till vår studie som vi har valt att tillgå är Antonovskys KASAM-teori (Antonovsky, 1991) samt dennes salutogena teori vilka syftar till faktorer som

främjar och bevarar hälsa. Resultatet av hans forskning sammanställdes i en faktor som kom att kallas för KASAM (Känsla Av Sammanhang).

Dessa teoretiska utgångspunkter kommer att användas som våra teoretiska ”glasögon” som ska hjälpa oss med att analysera den insamlade empirin och göra en tolkning. Teoretiska förhållanden kan ses som att utse en utgångspunkt, för att förstå sitt material. Nilholm (2016) menar att det inte är lyckat att använda glasögon som metafor utifrån att det kan ge en felaktig association, att vi kan förstå olika fenomen neutralt utan glasögon, Med andra ord att man betraktar fenomen utifrån, från någon annans perspektiv som inte har med forskarens egna synsätt att göra. Med detta tror vi att Nilholm menar att forskaren aldrig är neutral, att en objektiv beskrivning av fenomen inte kan låta sig göras. Vi väljer ändå att välja metaforen glasögon i den mening att det blir lättare för oss att beskriva teorier utifrån forskarnas perspektiv, eller glasögon om man så vill benämna perspektiven. Såsom de blivande speciallärare vi är, antar vi gärna olika bildliknade stöd för att förtydliga våra uttryck i kommunikation med den aktuella läsaren.

#### **4.1 Sociokulturellt perspektiv**

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande och tänkande utgår från förhållandet mellan individer och grupper i ett samspel, hur dessa använder sig av och utnyttjar sina fysiska och kognitiva resurser. I detta samspel kan nya kunskaper uppstå (Säljö,2014). Enligt Vygotsky (a.a.) ses språket som det viktigaste verktyget för lärande som framkommer i kommunikativa samspel med andra människor. Inom det här teoriantagandet är Vygotskys begrepp *den proximala utvecklingszonen* en central uppfattning (a.a.). Vygotsky framställde en teori där han menade att barnet utvecklas från biologisk utveckling till en sociokulturell utveckling genom sina handlingar i sitt samspel med andra - den proximala utvecklingszonen- vilken är en term inom utvecklingspsykologi och lärande. Begreppet avser det stöd som det lärande barnet kan få i lärprocessen som det inte klarar av på egen hand (a.a.). Vygotsky (a.a.) hävdar att människan använder fysiska och psykiska språkliga redskap, så kallade artefakter. I nutid kan dessa artefakter sättas i förbindelse till telefoner, böcker, manualer etc. (a.a.).

Liknande tankar inom det sociokulturella perspektivet har Jakobsson (2012) som uppfattar lärandet mer som en utsträckning av människans förmåga att använda de kulturella resurserna på ett alltmer avancerat sätt. Med detta menar Jakobsson (a.a) att lärandet ska ses som en

utveckling av människans förmåga att tänka med hjälp av språk och begrepp som till följd därav blir till verktyg för problemlösning, problem som skulle vara svåra att klara av på egen hand.

#### **4.1.1 Scaffolding**

Ett annat uttryck benämner den proximala utvecklingszonen som *scaffolding* (Hammond och Gibbons, 2005). I undervisningen utrustar lärare eleverna med verktyg och stödjande mönster för att komma fram till nya förståelser, begrepp och förmågor. När eleven behärskar de stöttande verktygen kan läraren succesivt ta bort dessa men förser samtidigt eleven med nya stödstrukturer så att eleven kan gå vidare i sin utveckling (Hajer och Meestringa 2010). Stöttningen avtar efter hand och kan minskas allt eftersom elevens förmågor utvecklas (Hammond och Gibbons, 2005). Stöttning kan ske på många olika sätt och är situationsberoende, beroende på behoven hos den enskilde eleven. Häri blir det viktigt att lärare är medvetna om var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling och sitt lärande, så att rätt sorts stöttning ges inom lagom mängd och att stöttningen tas bort när det inte längre är nödvändigt (a.a.).

#### **4.2 KASAM**

Vetenskapliga studier har mer och mer förflyttats från ett riskperspektiv mot ett friskperspektiv, en s.k. salutogenes forskning. I ett salutogent perspektiv ligger fokus på faktorer som är hälsobringande som har visat sig vara mer framgångsrika för människors hälsa och utveckling. Härvid valdes i studien att tillgå KASAM-teorin (Antonovsky, 1991) vilken är en salutogen teori som syftar till faktorer som främjar och bevarar hälsa. I stället för att fokusera på orsakerna bakom ohälsa (patogenes) försökte forskaren Antonovsky svara på frågan om hälsans uppkomst (salutogenes) genom sin uppfattning om KASAM. Utifrån ett formulär kunde Antonovsky mäta och få fram olika grader av KASAM. Om individen fick höga värden av KASAM hade personen en stark känsla av sammanhang och en hög förmåga att klara av utmaningar. Faktorer som har stor betydelse för KASAM grundläggs enligt Antonovsky (a.a.) hos det lilla barnet i interaktion med andra människor. När barnet får respons i sociala sammanhang, uppfattar barnet trygghet och upplever livet som meningsfullt och begripligt. Utifrån vår tolkning infinner sig således ett högt KASAM-värde när en människa i en trygg kontext, anser sig kunna hantera svårigheter som uppstår i ett perspektiv som känns meningsfullt och hanterbart.



Begreppet KASAM rymmer tre delar; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet som tillsammans ger sammanhang i tillvaron. Dessa skyddsfaktorer bidrar till att människan klarar stress och påfrestningar bättre. Ju tidigare de friska och positiva faktorerna kan identifieras hos en människa, desto större möjligheter får personen att klara av påfrestningar som denne utsätts för. Faktorer som har stor betydelse för KASAM grundläggs enligt Antonovsky (a.a.) hos det lilla barnet i interaktion med andra människor. När barnet får respons i sociala sammanhang uppfattar barnet trygghet och upplever livet som meningsfullt och begripligt. Utifrån vår tolkning infinner sig således en hög känsla av sammanhang (KASAM) när en människa i en trygg kontext anser sig kunna hantera svårigheter som uppstår i ett perspektiv som känns meningsfullt och hanterbart.

## **5. Metod**

### **5.1. Metodmotivering**

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är en kvalitativ undersökning fokuserad på människors tänkande, handlande, kunskaper och hur man uppfattar sig själv som person. I undersökningen har kvalitativ och casemetodik använts tillsammans med intervjuer med de informanter som valt att delta i studien. Ett case ger samma information och bakgrund till informanterna som är kopplat till det syftet man vill belysa i undersökningen, detta för att ha samma utgångsläge för informanterna när man sedan genomför intervjuer. Case som metod kan användas i olika undersökningar och verksamheter (Hancock och Algozzine, 2016). Case är oftast uppbyggda runt ett beskrivet problem. För att kunna lösa problemet måste caset vara tydligt beskrivet för mottagaren och grundorsaken till problemet måste vara identifierat. Det finns olika typer av case. I ett case finns inga rätt eller fel svar (a.a.). Det är den personliga tolkningen och diskussioner mellan professionaliteten som leder fram till en lösning (Stjernquist, 2001). En caseintervju genomförs för att få information kring hur den som genomfört caset har tänkt och hur hen har angripit problemet (Lumell Associates, 2018). Studiens case (bilaga 1) är fiktivt utformat, likväl skapat utifrån egna autentiska erfarenheter från skolans verksamhet. Case är en metod som aktivt tränar beslutfattande utifrån en analys. Det ska vara kopplat till verksamheten man arbetar i för att få en gynnsam effekt (Nordquist, Sundberg, Johansson, 2011). Caset har en öppen frågeställning kring vilket sätt undervisande lärare planerar ett lektionsupplägg utifrån

informationsunderlaget (bilaga 1). Informationen ger möjlighet till flera alternativa lösningar som både kan vara rätt och möjliga för arbetet kring elever i språklig sårbarhet.

Genom att utföra intervjuer erhöles därutöver information om hur informanterna tänkte kring casets innehåll. Informationen gav oss sedan möjlighet att ställa följdfrågor kring problemlösningen. Syftet med att utföra intervjuer kopplat till ett case var att få informanternas tankar och motivering till lektionsplanering och undervisningsform för en elev med språkstörning. Att använda sig av intervjuer har som fördel att intervjuaren kan vara mer flexibel. En skicklig intervjuare kan vid intervju observera både kroppsspråk och intonation vilket är begränsat vid enkätundersökning. Även nyanser i samtalet som kommer fram när man intervjuar går förlorade i skriftliga svar som i en enkät (a.a.). Det är även svårt att ställa följdfrågor i enkäter som i intervjuer underlättar för att den intervjuade ska kunna delge sina tankar och känslor kring det frågade (Bell, 2000). Intervju som forskningsmetod är enligt Kvale och Brinkmann (2009) ett strukturerat samtal med ett syfte. Björndal (2005) menar att för att ta tillvara flera personers upplevelser och tankar är intervju en bra metod. Intervju som metod kräver tid för planering, genomförande och sedermera bearbetning.

Enligt Björndal (2005) har intervjumetod en fördel om man vill få in mer djupgående information. Som intervjuare ställer man valda frågor som ger en möjlighet att lyhört lyssna till den intervjuades svar. För att bli en fulländad intervjuare uppkommer frågor man bör tänka på i sitt genomförande, till exempel pausering, tonfall samt att skapa en god stämning mellan den man intervjuar och intervjuaren (Kvale och Brinkmann, 2009). Vid en intervju som är ämnesorienterad samtalar två personer om ett gemensamt intresse och då uppstår ett samspel (Kvale 1997). Intervjuaren blir därför verktyget för hur bra intervjun blir. Som intervjuare måste man dock vara medveten om att inte ställa ledande frågor till ett önskvärt svar. Kvale och Brinkmann (2009) anser att intervjuer är en konst, något som man som intervjuare måste öva upp konsten i.

I en kvalitativ forskningsintervju finns det ett socialt samspel mellan den som intervjuar och den som intervjuas. Som intervjuare måste man ha kunskap om ämnesområdet för att kunna ställa följdfrågor till den intervjuade, varför det krävs övning och kunskap för att bli en kompetent intervjuare (a.a.). För att få fram vad den enskilda individen uppfattning kring caset så kom vi fram till att intervju var det mest lämpade valet.

## 5.2 Urvalsgrupp

Innan undersökningen påbörjades skickades en intresseförfrågan ut till lärare, speciallärare och specialpedagoger, enligt bekvämlighetsprincipen (Bryman, 2011). Efter det första handledningstillfället framkom att vi behövde bli mer riktade åt en specifik målgrupp för att få svar på vilka undervisningsmetoder lärare använder sig av i arbetet med elever med språkstörning samt vilka stödbehov lärarna uttrycker att de har i arbetet med elever med språkstörning. Studiens fokus hamnade härvid på lärare som undervisar i svenska för åk 6, utifrån lektionsupplägget kopplat till studiens case (bilaga 1). Detta medförde att vi valde bort speciallärare och specialpedagoger som visat sitt intresse för att delta i undersökningen.

Kontakt togs med lärare som var yrkesaktiva i Skåne och som ville delta i studien, och därför skickades case (bilaga 1) och missivbrev (bilaga 2) vid samma tillfälle. Svar inkom från tretton lärare som ville vara med i studien. En lärare valde dock att avbryta deltagandet innan intervjuerna genomfördes. Tolv informanter kvarstod således. En informant valde på eget initiativ att inte delta i en intervju utan skickade istället ett utförligt sammanställande svar via mail, något som kommer att tas upp i resultatdelen. Totalt blev elva lärare som undervisade i ämnet svenska i åk 6 intervjuade. Valet av lärare var baserat på casets utformning, vilket var kopplat till ett lektionsupplägg i svenska för åk 6. Informanterna har varierande arbetslivserfarenheter från 10 år upp till 30 år i åk 6 i svenska. Informanterna benämns som A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, och L.

## 5.3 Genomförande

Case och missivbrevet skickades i förväg till informanterna för att skapa tid till reflektion utifrån frågeställningen. Vid intervjutillfällena användes även ljudinspelning för att vid behov kunna lyssna igenom svar och frågor som uppkom under intervjuerna. Insamlingen av intervjusvar och genomförandet har följt Vetenskapsrådets riktlinjer (2011) för forskningsetiska principer i humanistisk, samhällsvetenskaplig forskning.

Caset var uppdelat i tre delar. Första delen innehöll information om det centrala innehållet för svenska i åk 4–6 inom området tala, lyssna och samtala med inriktning muntlig presentation. Utifrån informationen fick informanterna i uppdrag att planera och motivera ett lektionsupplägg. Den andra delen gav informanterna information kring klassen. Den tredje

delen gav informanterna information kring eleven Zara, med diagnosen grav språkstörning samt en frågeställning hur läraren kunde göra Zara delaktig i undervisningen (se bilaga 1).

Intervjuerna var semistrukturerade vilket innebär att frågorna är förutbestämda och ställda på samma vis till samtliga informanter, följdfrågorna valdes utifrån intervjupersonens egen berättelse (Bryman, 2011). Varje intervju varade i cirka 30 minuter, vi använde oss av ljudupptagning samt anteckningar. Intervjuerna delades upp mellan oss, Sofi höll i sex intervjuer och Marie i fem. Informanterna som Sofi intervjuade är benämnda A-F och de som Marie intervjuade G-I och K-L. Lärare J valde att skicka in sina svar skriftligen. Efter varje intervju transkriberades ljudupptagningen, ett arbete som enligt Bryman (2011) är av vikt att göras efter varje intervju för att inte samla alla till ett senare tillfälle för transkribering, detta för att ge utrymme till förbättring av intervjuerna till kommande tillfällen. Inledningsvis diskuterades och framställdes intervjufrågorna (se bilaga 3) vilka var likadant ställda till samtliga informanter. Dessförinnan överlades kring vilka följdfrågor som kunde ställas för få ytterligare svar från informanterna.

## **5.4 Analys och bearbetning**

En kvalitativ forskningsmetod är ett redskap för att få kunskaper om kvaliteter, egenskaper och karaktärsdrag hos olika fenomen. Studiens syfte och problemformulering åskådliggörs genom casemetodik och intervjuer. Malterud (2012) benämner detta som första fasen när man bekantar sig med sitt insamlade material. Utifrån informanternas svar transkriberades, analyserades och bearbetades data systematiskt för att leta efter om det förekom mönster, återkommande ord, begrepp eller teman i relation till studiens syfte. Utifrån informanternas svar kategoriserades materialet för att se likheter och olikheter. I avsikt att kunna analysera empirin från informanterna kategoriserades svaren. De ord som var återkommande i intervjuerna med informanterna rödmarkerades och blev underlag för det som vi kom att kalla nyckelord/begrepp. När informanterna nämnde nyckelord/begrepp i intervjuerna så sattes svaren sedan in i en passande kategori (a.a) utifrån tre huvudteman.

Vi kom fram till tre huvudteman utifrån våra intervjufrågor med informanterna:

1. Undervisningsmetoder i en tillgänglig lärmiljö
2. Motivering till undervisningsmetoder
3. Lärarens stödbehov utifrån elever med språkstörning

Våra tre huvudteman:

<b>Undervisningsmetoder i en tillgänglig lärmiljö</b>	<b>Motivering till undervisningsmetoder</b>	<b>Lärares stödbehov utifrån elever med språkstörning</b>
<p>Nyckelord/begrepp:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Digitala hjälpmedel</li> <li>❖ Bygga upp kunskap om ämnesområdet</li> <li>❖ Cirkelmodell</li> <li>❖ Träna på att redovisa i liten grupp</li> <li>❖ Film, eleven producerar</li> <li>❖ Grupparbete</li> <li>❖ Tankekartor</li> <li>❖ Olika former av redovisning</li> <li>❖ Bildstöd</li> </ul>	<p>Nyckelord/begrepp:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Differentierad undervisning</li> <li>❖ Språkutvecklande</li> <li>❖ Tillgänglighet</li> <li>❖ Känna stolthet</li> <li>❖ En del av sammanhanget</li> <li>❖ Inkludering</li> <li>❖ Delaktighet</li> <li>❖ KASAM</li> </ul>	<p>Nyckelord/begrepp:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Tillgång till smågrupper</li> <li>❖ Tillgång till logoped/talpedagog</li> <li>❖ Fungerande föräldrasamverkan</li> <li>❖ Specialpedagogiskt stöd</li> <li>❖ Fungerande kommunikation mellan olika aktörer</li> <li>❖ Elevassistenter</li> <li>❖ Fortbildning</li> <li>❖ Kompetensutveckling</li> <li>❖Handledning om metoder</li> </ul>
<p><b>Citat lärare A:</b>  <i>”Zara kan använda bilder och tankekartor och redovisa med hjälp av bildstöd, berätta vad hon har varit med om på utflykten”</i></p> <p><b>Nyckelord/begrepp:</b>            Bildstöd och tankekartor.</p> <p><b>Citat lärare D:</b>  <i>”För Zara är det viktigt att hon vet innan utflykten vad som krävs, skapa en förförståelse.”</i></p> <p><b>Nyckelord/begrepp:</b>            Bygga upp kunskap om ämnesområdet.</p> <p><b>Citat lärare E:</b>  <i>”Vi ska bygga fram så Zara vågar stå framför klassen, träna i liten grupp.”</i></p> <p><b>Nyckelord/begrepp:</b>            Träna på att redovisa i liten grupp och olika former av redovisning.</p>	<p><b>Citat lärare F:</b>  <i>”Genom att ha en differentierad undervisning så finns det alltid något som passar alla”</i></p> <p><b>Nyckelord/begrepp:</b>            Differentierad undervisning.</p> <p><b>Citat lärare C:</b>  <i>”Tänker att det är bra att lära sig hur man ska göra en presentation och att koppla det till en veklig händelse är lättare att relatera till och bilder tagna från upplevelser som varit positiva och det skapar även gemenskap i klassen.”</i></p> <p><b>Nyckelord/begrepp:</b>            Känna stolthet, en del av sammanhanget, inkludering, KASAM.</p> <p><b>Citat lärare I:</b>  <i>”Det är viktigt att eleven inte känner sig sämre än klasskamraterna utan är en del av sammanhanget, KASAM.”</i></p> <p><b>Nyckelord/begrepp:</b>            En del av sammanhanget och KASAM.</p>	<p><b>Citat lärare A:</b>  <i>”Speciallärare med kompetens kring språkstörning, läs och skriv”</i></p> <p><b>Nyckelord/begrepp:</b>            Specialpedagogiskt stöd.</p> <p><b>Citat lärare I:</b>  <i>”Som lärare behöver man stöd kring kompensatoriska hjälpmedel.”</i></p> <p><b>Nyckelord/begrepp:</b>            Specialpedagogiskt stöd, fortbildning, och kompetensutveckling.</p> <p><b>Citat lärare K:</b> <i>”Ofta är det bra om man som lärare haft en kommunikation med elevens föräldrar för att öka förståelsen för elevens behov, föräldrar vet mer om hur deras barn fungerar än vi i skolan ibland gör.”</i></p> <p><b>Nyckelord/ begrepp:</b> Fungerande föräldrasamverkan.</p>

Tabell 1. Kategoriseringen av nyckelord/begrepp inom huvudteman.

I fas två ska man enligt Malterud (2012) kategorisera det material som ska studeras vidare. Detta genomfördes genom att rödmarkera frekvent återkommande ord i informanternas svar

som var meningsbärande för studien. I denna del utgick analysen från meningsbärande enheter för att systematisera informanternas svar. Med meningsbärande enheter var det de nyckelord och begrepp som framkom i intervjuerna som sedan kategoriserades i de tre huvudteman från första fasen. Varje tema står för problemformuleringen som studien vill belysa. Genom att i figurer sammanställa informanternas svar ville vi på ett tydligt sätt visa på spridningen av de svar som kom fram i intervjuerna, detta för att hitta likheter och olikheter.

I analysens tredje fas reducerades materialet från intervjuerna till tabeller. Som alternativ för att använda det som Malterud (2012) benämner som textkondensering, bestämdes att arbeta vidare med de tre huvudteman som varsin enhet i studien. För att få en övergripande helhet sorterades huvudteman i grupper.

I analysens fjärde fas sattes samtliga faser ihop för att sammanfatta kunskaperna som framkommit i studien utifrån frågeställningen. Utifrån tidigare data presenterades tabeller som tolkade insamlade underlag och data. Data som ligger till grund för studiens resultatdiskussion som presenteras under resultat.

## **5.5 Etiska överväganden**

Studien har följt vetenskapsrådet (2011) fyra huvudkrav på forskningsetik (informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet). Samtliga informanter fick ett missivbrev där de fyra huvudkraven presenterades. Informationskravet som innebär att forskaren måste informera om forskningssyfte för studien. Samtyckeskravet om rätten att bestämma om man som informant vill vara med eller ej. Konfidentialitetskravet innebär att uppgifterna som samlats in då även personuppgifter inte ska spridas vidare utan förvaras säkert av forskaren. Nyttjandekravet om att man endast får använda uppgifterna som man samlat in i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2011). Studien bygger på frivillighet och samtycke från informanterna utan värderingar eller pekpinningar från vårt håll. I studien har vi strävat efter att vara både uppriktiga och korrekta mot informanterna, de har fått information om villkoren för undersökningen samt vilket undersökningen syfte. Informanterna deltog frivilligt och blev informerade om rätten att avbryta deltagandet. Alla respondenternas namn är anonymiserade. Det insamlade material kommer endast att användas i denna studie.

## 5.6 Tillförlitlighet och giltighet

Samma intervjufrågor har använts i samtliga intervjuer samt att författarna till detta examinationsarbete tillsammans fortlöpande har fört diskussioner kring följdfrågorna som ställdes till informanterna, detta i avsikt att förbättra tillförlitligheten. Tillförlitlighet är ett annat ord för reliabilitet som är ett mått på i vilken utsträckning ett instrument eller tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen med liknande omständigheter. Dessa förhållanden kan konkretiseras genom att ställa en verklig fråga som ger ett visst framställningssätt av svar i en situation, och ett helt och hållet annat svar i en annan situation, då är denna frågan inte tillförlitlig (Bell, 2000).

Ett annat mått är validiteten eller som man också kan säga giltigheten. Validitet är ett mått som man använder för att se om en bestämd fråga framställer eller mäter det man vill mäta (Eriksson och Wiedersheim-Paul, 2011). För att öka giltigheten i svaren har alla informanter tagit del av samma case detta för att samtliga informanter då haft samma utgångsläge i intervjuerna. Bortsett från vilket tillvägagångssätt som används för empiriunderlaget, bör den kritiskt granskas i syfte att pröva validitet och tillförlitlighet enligt Bell (2000). En hörnsten inom vetenskapliga arbeten är att ha ett kritiskt grundperspektiv (Eriksson och Wiedersheim-Paul, 2011) i syfte för att kritiskt kunna granska om arbetet eller studien är tillförlitlig och har en giltighet. Under arbetets gång har resonemang förts kring studiens reliabilitet och validitet. Kvale (1997) menar att man måste ställa sig frågor kring om resultat man kommit fram till är sanningsenliga, om man har några felkällor, var i arbete kommer styrkorna och svagheter ligga. Det är viktigt att beskriva i resultatdelen hur man har gått tillväga för att komma fram till resultaten samt om metoden som man använt (a.a.).

## 6. Resultat och analys

Detta avsnitt innehåller resultat och analys av studiens tre huvudtemana med de nyckelbegrepp som utkristalliserades från intervju svaren och som vilka svarar på studiens frågeställningar och styrks med utvalda citat. Citaten presenteras under varje huvudtema som vilka relateras till den tidigare forskning och teoretiska förankring som vi har tagit del av. Informanterna benämns som lärare A-L.

## 6.1 Undervisningsmetoder i en tillgänglig lärmiljö

Informanterna beskriver olika former av undervisningsmetoder som de menar är gynnsamma för elever med Zaras stödbehov. Följande nyckelord framkom:

**Tabell 1:** Nyckelord inom huvudtemat Undervisningsmetoder i en tillgänglig lärmiljö.

Bildstöd	Aktivera förförståelse
Träna sig på att redovisa i liten grupp	Digitala hjälpmedel
Powerpoint/bildspel	Stödmallar
Tankekartor	Använda flera sinnen
Olika redovisningsformer	Tidslinjer
Grupparbete	Drama
Film	Begreppskartor
Cirkelmodellen	Genrepedagogik
Bygga upp kunskap om ämnesområdet	Tankelek

Resultaten från intervjuerna visar på att informanterna är bekanta med olika stödstrukturer i undervisningen. Tillsammans har informanterna bidragit till att belysa stödstrukturer som underlättar till en tillgänglig lärmiljö och kan användas som ett stöd för lärare att nå fler elever i språklig sårbarhet, dock framkommer det inte i vilken utsträckning dessa stödstrukturer används av informanterna. Enligt Dockrell et al. (2015) bör lärare arbeta språkmedvetet för att underlätta för elever i språkliga svårigheter. Eleverna bör förberedas på vilka förväntningar skolan har på eleverna ”Arbeta med förförståelse – har Zara själv varit med om, läst, hört talas om något liknande, vilka erfarenheter/tankar har hon kring detta?” (Lärare C). Läraren bör vara tydlig med vilka utmaningar som eleven kommer att möta i skolan (a.a.), lärare D säger exempelvis ”Det är bra att koppla tidigare erfarenheter om vad en utflykt innebär så att Zara vet vad som förväntas av henne och vad hon kan förvänta sig av utflykten”. I likhet med Dockrell (a.a.) kan vi se att informanterna har en medvetenhet kring betydelsen av att skapa förförståelse av nya ämnesområden samt vikten av att koppla elevens tidigare erfarenheter, som avgörande för en god undervisning.

”Det blir stor skillnad när Zara får använda bildstöd, bilder i kronologisk ordning i en tidslinje” menar lärare A, att det som stödjer att klassrumsmiljön är en viktig del för elever som har språkliga svårigheter (Dockrell et al. 2015). När klassrummet är tillgängligt och språkutvecklande påverkar detta elevernas språkliga förmågor på ett positivt sätt. Enligt



SPSM:s nationella kartläggning om skolor i behov av stöd i arbetet med att möta elever med språkstörning (SPSM, 2018), nämns olika verktyg som användbara såsom digitala verktyg, bildstöd och andra visuella presentationer.

Jag tycker att det är viktigt att eleverna får pröva och testa olika undervisningsmetoder. Dessutom har det betonats i kursplanen att eleverna ska ges möjligheter att kommunicera i digitala miljöer. Så att redovisa genom att t. ex. genomföra en powerpoint presentation är en relevant och stöttande metod som absolut kan få eleverna/eleverna i svårigheter att utvecklas (Lärare J).

I enlighet med dessa uttryckta citat kan vi se att eftersom skolans undervisning allt oftare blir för abstrakt för elever med språkstörning och att det blir svårt att samtidigt förhålla sig till information, grammatik, textstrukturer och nya begrepp, blir det avgörande att eleverna har tillgång till varierande metoder och verktyg med visuella stödstrukturer (Hallin, 2019). Informanterna ger uttryck för att eleverna främjas av att undervisningen är trygg och stödjande ”Zara får arbeta i smågrupper med elever som hon känner sig trygg med.” (Lärare G). ”Zara bör ges möjlighet till att redovisa i liten grupp, 3–4 elever.” (Lärare F). Elev-lärorelationer inverkar på elevernas beteende i och utanför klassrummet. Elever med språkstörning löper en ökad risk att hamna i en negativ spiral där språkstörningen kan bli ett hinder för relationer, vilket i sin tur kan leda till negativa effekter på elevens känsla av delaktighet och sammanhang (Hallin, 2019).

## 6.2 Motivering till undervisningsmetoder

Informanterna beskriver olika val av undervisningsmetoder som de menar är gynnsamma för elever med Zaras stödbehov. Följande nyckelord framkom:

**Tabell 2:** Nyckelord inom huvudtemat Motivering till undervisningsmetoder.

KASAM	Delaktighet
Inkludering	En del av sammanhanget
Känna stolthet	Tillgänglighet
Språkutvecklande	Differentierad undervisning

”Genom att ha en differentierad undervisning så finns det alltid något som passar alla.” menar lärare E som ett exempel på hur informanterna motiverar sina undervisningsmetoder utifrån elevens delaktighet, upplevelsen av att vara en del av sammanhanget och en differentierad undervisning. Andra motiveringar som nämns är KASAM, en del av sammanhanget och att känna stolthet; ”Det är viktigt att eleven inte känner sig sämre än klasskamraterna utan är en del av sammanhanget, KASAM.” (Lärare H). Arndt (2012) menar att ett klassrum bör vara utformat med flera olika sätt att lära och ta in ny kunskap där alla sinnen involveras. Det går att göra genom att använda konkreta arbetsmaterial, visa filmer, dramatisera, lek och spel i undervisningen, så att det i första hand kan gynna lärprocessen utan att skapa stress med påfrestande kognitiva och fysiska krav (a.a.). Enligt Antovsky (1991) är interaktion mellan människor av grundläggande betydelse för trygghet, meningsfullhet och upplevelse av att vara en del av ett sammanhang, KASAM. Detta synsätt kan vi se präglar informanternas svar utifrån deras motiveringar av undervisningsmetoder. En tolkning av de sammanfattande nyckelorden är att en språkligt tillgänglig lärmiljö kräver att eleverna har en känsla av meningsfullhet, delaktighet och känner sig inkluderade i sitt eget lärande.

I SPSM:s nationella kartläggning om skolor i behov av stöd i arbetet med att möta elever med språkstörning (SPSM, 2018), nämns att arbetet med tillgänglig lärmiljö och att utveckla det pedagogiska arbetet på grupp- och individnivå är ett arbetssätt som sker ute på skolorna, särskild och individuell undervisning är anpassad utifrån elevens behov. Utifrån SPSM:s (2018) underlag kan vi urskilja liknande svar från de nyckelord som framkommit i vår studie. Sammanfattningsvis tolkar vi detta som att elevens stödbehov bör vara väl förankrade i lärarens och i arbetslagens lektionsplaneringar och undervisningsmetoder i en lärmiljö präglad av meningsfullhet, en känsla av sammanhang och delaktighet. ”Det är viktigt att man som lärare utgår från elevens behov, förutsättningar och styrkor” uttryckt av lärare J. Aspeflo och Almsenius (2019) lyfter betydelsen av att eleven lyckas i den fysiska, sociala och pedagogiska miljön för att utvecklas. En förutsättning för att utveckla lärandet är att det finns verktyg som gynnar kommunikation och språk i en tillgänglig lärmiljö (a.a.).

”För Zaras stödbehov behövs stöd för arbetsminnet. Därför är det bra med bild och tydlighet. Lättare att förstå sammanhang när hon själv upplevt det” anser lärare C, vilket överensstämmer med Aspeflo och Almsenius (2019) som menar att varje skola bör ha tillgång till ett bildstödsprogram som ökar tillgängligheten för alla elever. Flera typer av motivation för eleverna som benämns är språkutvecklande undervisningsmetoder i egenskap av ökad

tillgänglighet och inkluderande undervisning för eleverna. ”Gör man lika så känner sig alla inkluderade.” (Lärare F).

### 6.3 Lärarens stödbehov utifrån elever med språkstörning

Informanterna beskriver olika former av stödbehov som de menar behövs för att möta och undervisa elever med Zaras stödbehov. Återkommande begrepp som framkom har här sammanfattats i tabell 3. Följande nyckelord framkom:

**Tabell 3:** Nyckelord inom huvudtemat: Lärarens stödbehov utifrån elever med språkstörning

Handledning om metoder	Kompetensutveckling
Fortbildning	Elevassistent
Fungerande föräldrasamverkan	Tillgång till logoped och talpedagog
Tillgång till smågrupper	Fungerande kommunikation mellan olika aktörer
Specialpedagogiskt stöd	

Lärare G säger att ”För att kunna möta Zaras behov behöver man som lärare stöd av speciallärare och logoped som har utrett elevens styrkor, styrkor man som lärare kan bygga vidare på.” Lärare G och flera andra informanter nämner flera behov av stöd som de anser att de behöver ha en ökad tillgång till för att möta och undervisa elever med språkstörning. Dockrell et al. (2015) menar att det är en pedagogisk utmaning att veta om undervisningen är tillräckligt utvecklade av språk, - tal, och hörförmågor. För att tillgodose dessa incitament behöver pedagogerna tillgång till specialister inom språkutveckling (a.a.). Till exempel menar lärare A ”Jag har fått utbildning av logoped och centrala elevhälsan men inget hur man ska använda hjälpmedel. Alla skulle ha tillgång till tex bildbasen och kompensatoriska hjälpmedel. Alla behöver bli bättre i arbetslaget.” (Lärare A). Detta stöds av Howes (Howes, Booth, Dyson, Frankham 2005) som menar att arbetet med att undanröja hinder och skapa möjligheter för alla elevers inkludering innefattas av fortbildning av lärare. Elever med språkliga svårigheter är ofta med om att misslyckas i den ordinarie undervisningen innan rätt stöd sätts in.

Enligt Dockrell et al. (2015) finns metoder som läraren kan arbeta med för att underlätta för elever i språkliga svårigheter. Detta stöds av lärare A som menar att ”Ibland vet man inte riktigt vilken metod som faktiskt har framgång hos elever som Zara. I arbetslaget och med stöd av specialläraren kan man diskutera fram olika metoder och hur man praktiskt kan genomföra det

i klassen. Det som är bra för Zara är bra för alla.” (Lärare A). Vidare menar Dysthe (2003) menar att lärarens medvetenhet kring hur man delar upp och lär ut nytt innehåll blir grundläggande för god undervisning.

Enligt SPSM:s nationella kartläggning om skolor i behov av stöd i arbetet med att möta elever med språkstörning (SPSM, 2018), framkommer att samarbete med vårdnadshavare är en viktig del för att kunna möta elever med språkstörning för att eleven ska känna sig delaktig i en helhet. Lärare K uttrycker att ”Ofta är det bra om man som lärare haft en kommunikation med elevens föräldrar för att öka förståelsen för elevens behov, föräldrar vet mer om hur deras barn fungerar än vi i skolan ibland gör”. Skolor som har tillgång till centrala placerade stödfunktioner och stödinsatser har högre måluppfyllelse för elever med språkstörning enligt SPSM (2018). SPSM:s (2018) kartläggning visar på att skolor som saknar stödrutiner och kunskap kring att möta elever med språkstörning har en lägre måluppfyllelse bland elever med språkstörning. Detta kan vi jämföra med de nyckelord som framkommit utifrån lärarnas behov av elevassistenter. Även rapporten Samordning, ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar (SOU 2016:46) efterlyser mer kunskap och utbildning om språkstörning hos lärare, elevhälsa och annan personal.

Sammanfattningsvis tänker vi att det inte räcker med en eller några åtgärder för att hjälpa elever med språkstörning för nå skolans kunskapskrav. Pedagoger bör sträva efter att skapa goda relationer till elever med språkstörning och ha en språkligt tillgänglig miljö. I enighet med Hallin (2019) menar vi att lärare och pedagoger behöver arbeta med flera olika delar samtidigt, både den fysiska miljön, med handledning och utbildning av samtlig skolpersonal samt att stödja och utveckla elevens språk, detta med hjälp av logopedier och/eller med speciallärare med inriktning språkstörning (a.a.). Samarbete och förståelse mellan olika yrkeskategorier menar vi blir centrala för att kunna göra de kartläggningar av insatser som behövs för att möta elevens stödbehov. Att sträva efter ett gott samarbete mellan pedagoger och vårdnadshavare underlättar för kommunikation mellan skola och hem som vi menar är en förutsättning för elever med språkstörning.

## 7. Diskussion

Studiens avslutande del innehåller underrubriker Resultatdiskussion, Specialpedagogiska implikationer, Metoddiskussion och Förslag på fortsatt forskning. Studiens syfte är att få fram lärares uppfattningar kring vilka gynnsamma undervisningsmetoder som de bedömer vara framgångsrika för elever med språkstörning och varför dessa undervisningsmetoder tycks vara gynnsamma.

### 7.1 Resultatdiskussion

Resultatet från samtliga huvudteman visar på att informanterna har en spridning i kunskapen kring om hur de kan möta elever med språkstörning, något som kan påverka en likvärdig undervisning oavsett var man befinner sig som elev i Sverige. Skolan ska tillgodose elevers olika förutsättningar och stödbehov (Skollagen, 2010). Undervisning ska kompensera elevers olika förutsättningar så att alla elever får möjlighet att nå kunskapsmålen (Lgr11). Detta kan ske genom att eleven med språkstörning upplever delaktighet och undervisningen är differentierad något som stor del av våra informanter lyfter i intervjuerna. En förutsättning för att nå elever med språkstörning i undervisningen är att lärarna har goda kunskaper i vilka undervisningsmetoder som är gynnsamma för elevgruppen. Bruce et al. (2016) menar att det är viktigt att läraren som undervisar elever med språkliga svårigheter är medvetna om dennes behov för att öka chansen till en bättre undervisning för eleven. I vårt resultat lyfter informanterna flera former för att öka denna förståelse för att kunna möta elevens stödbehov.

Informanterna nämner betydelsen av att elever får redovisa på olika sätt och olika former som en gynnsam undervisningsmetod. Även metoder såsom bildstöd, vikten av förförståelse, redovisa i liten grupp, digitala hjälpmedel, stödmallar, tankekartor powerpoint/bildspel. Samtliga metoder som nämns av våra informanter oavsett antal är metoder som även belyses av forskning och litteratur som framgångsrika för elever med språkstörning vilket även Säljö (2014) lyfter som viktiga språkliga artefakter. Språkliga artefakter kan beskrivas som de redskap eller verktyg vi använder för inläring. Artefakter har alltid haft en plats i skolan för att hjälpa lärandet, från tidiga hjälpmedel som till exempel kulramar till dagens datorer (a.a.). En språkligt tillgänglig lärmiljö är en miljö som förebygger att elever hamnar i språklig sårbarhet. Det finns ingen metod eller lösning som fungerar för alla elever dock behöver stöttningar och anpassningar finnas med genom hela tiden för att elever med språkstörning ska

kunna möta de ökande språkliga kraven. Behovet av mer tid för språklig bearbetning eller visuellt stöd av olika slag minskar inte för att eleverna har börjat i en högre årskurs (Hallin, 2019). Den pedagogiska utmaningen är enligt Dockrell et al. (2015) att som lärare vara medveten om hur undervisningen och klassrumsmiljön är anpassad så att förutsättningar för en tillgänglig lärmiljö för elever med språkliga svårigheter kan tillgodoses. I en god lärmiljö finns det tillgång till en kompetent lärare som kan möta elevers olika behov samt har kunskap om olika lärometoder (Arndt, 2012). Undervisning är gynnsam för eleverna när den har en tydlig struktur som är återkommande detta för att utveckla språket i interaktion med vuxna och med klasskamrater (Dockrell et al. 2015). Lärarna måste även i samtal med eleverna använda sig utav hög språklig kvalitet så väl grammatiskt, med stor vokabulär samt i berättande form för att utveckla elevernas språkliga förmågor (a.a.). Resultatet av denna del visar på att lärarna innehar vissa kunskaper kring gynnsamma undervisningsmetoder för elever med språkstörning. Dock kan vi se att behovet av fördjupade och breddade kunskaper kring praktiska metodval i undervisningen saknas. Med detta menar vi att varje lärare uttrycker att de använder sig av flera metoder men att metoderna inte upplevs som tillräckliga.

Informanterna motiverar sina undervisningsmetoder utifrån faktorer som elevens delaktighet och lyfter vikten av en differentierad undervisning. Informanterna nämner KASAM som motivering till undervisningsmetoder. Utöver det nämns inkludering, känna stolthet och att vara en del av sammanhanget som enligt vår tolkning även kan gå under begreppet KASAM som är en salutogen framgångsfaktor. En faktor som ingen av de intervjuade nämner är betydelsen av mer tid för elever med språkstörning. Tid att använda till att frigöra elevens kapacitet, att göra en sak i taget. Elever med språkstörning är känsliga för många språkliga krav som ställs samtidigt och har då en begränsad förmåga att processa språklig information (Aspeflo och Almsenius, 2019). Även tid som behövs för att eleven ska kunna stanna kvar tillräckligt länge i ett ämnesområde för att få kunskapen att befästa ämnesinnehållet. Enligt Bruce et al. (2016) har elever med språkstörning behov av många repetitioner och tillfällen för reflektion innan nya grammatiska strukturer eller begrepp sitter som befästa kunskaper.

Nettelbladt och Salameh (2013) uttrycker att när man i mötet med elever med stora språkliga svårigheter, som även kämpar med att nå kunskapsmålen, är det viktigt att man som lärare arbetar systematiskt med att bygga de förmågorna som eleven ska utveckla. Genom att sätta upp mål och delmål som är tydliga för eleven med språkstörning för att förstå vad det är som förväntas av undervisningen och vilka resultat som eleven ska redovisa för. Detta genom att dela upp komplexa uppgifter i tydliga delmoment får man syn på vad eleverna klara och vilka

strategier som är gynnsamma. Genom att förbereda elever med språkliga svårigheter på vilka förväntningar skolan har på dem kan elevens möjligheter att lyckas öka genom att tydliggöra vilket stödbehov eleven har (Dockrell et al. 2015).

Informanterna nämner kompetensutveckling, handledning och fortbildning som ett stödbehov som vi tolkar är faktorer som ligger på den individuella lärarens utveckling. Faktorer som informanterna efterlyser i form av resurser är elevassistent, specialpedagogiskt stöd, tillgång/kontakt till logoped, tillgång till talpedagog samt en kommunikation/samverkan mellan olika skolaktörer. Enligt Dockrell et al. (2015) är det av stor vikt att skolan har tillgång till specialister inom språkutveckling detta för att öka elevens språkliga utveckling. Howes et al. (Howes, Booth, Dyson, Frankham, 2005) poängterar vikten av lärares fortbildning som en central del i arbetet med att skapa undervisning som är tillgänglig för alla elever.

Informanterna nämner även tillgång till smågrupper som vi har tolkat är både en resurs i form av personal och lokaler. Några informanter nämner även fungerande föräldrasamverkan som ett stödbehov. Detta tolkar vi som att det finns ett behov av att utveckla kommunikationen mellan hemmet och skolan. Något som i en intervju lyfts fram som en framgång för elever med språkstörning. Det som i intervjuerna kom fram var bristande tillgång till logoped, specialpedagog med inriktning tal och språk eller speciallärare med inriktning grav språkstörning. Forskning betonar vikten av denna kompetens ute i verksamheterna för elevens rätt till stöd för att klara skolan på lika villkor (SOU 2016:46). Vår tolkning av denna del kan sammanfattas som att när det finns ett fungerande elevhälsoteam i organisationen ökar chanserna för att elever i behov av särskilt stöd upptäcks tidigt och adekvat stöd kan sättas in.

Skolor som strävar efter ett samarbete med hemmet och där föräldrar erbjuder en dialog kring eleven ökar också elevernas möjligheter att nå kunskapsmålen (Runström Nilsson, 2012). Utifrån intervju svaren kan vi tolka att dessa faktorer är något som brister i de organisationerna som lärarna befinner sig i eftersom samtliga uttrycker ett stödbehov kring detta i sin undervisning och i arbetet kring elever med språkstörning.

## **7.2 Sammanfattning**

Vår studie visade att det är viktigt att undervisningen bör anpassas tätt intill dessa elevers stödbehov med olika kognitiva hjälpmedel såsom bildstöd, checklistor, mallar och tydliga instruktioner i en så stor utsträckning som möjligt, detta i enlighet med Vygotskys uppfattning

om språkliga artefakter som är centralt i ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande (Säljö, 2014). När undervisningen är tydlig och strukturerad med återkommande inslag ökar möjligheten för elever med språkliga svårigheter att utveckla sina språkliga färdigheter (Dockrell et al. 2015). Resultaten visar på att informanterna har en medvetenhet i sin kunskap i hur man kan möta elever med språkstörning samt vilket stöd lärarna uttrycker att de har i organisationen. I de svenska styrdokumenterna hittas riktlinjer för hur skolan ska förhålla sig till elevers rätt till stöd. I Skollagen (2010 kap §3), beskrivs att elever har rätt till ledning och stimulans, att de i sitt lärande och utveckling utifrån sina förutsättningar ska utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. För de elever som har svårt att nå de olika kunskapskraven till följd av en funktionsnedsättning ska det ges stöd för att utvecklas så långt som möjligt för att motverka sin funktionsnedsättning (Skollagen 2010). I skolan är lärarens kunskap om språkstörning avgörande för hur eleven ska lyckas i skolarbetet. Läraren behöver ta hänsyn till den bristande språkliga förmågan och anpassa undervisningen så att eleven kan tillgodogöra sig innehållet (Bruce et al. 2016). Detta förutsätter att läraren ser att elevens svårigheter uppstår på grund av brister i den pedagogiska miljön och att det är miljön som måste anpassas utifrån eleven. Ett medvetet språkutvecklande och strukturerat arbetssätt gynnar alla elever (Gibbons, 2010). Dockrell et al. (2015) belyser i sin forskning vikten av att eleverna som har språkliga svårigheter har behov av förberedas i vad skolan förväntar sig att eleverna ska prestera. För att ytterligare göra lärmiljön gynnsam för elever i språkliga svårigheter måste lärmiljön anpassas, skolan behöver bli språkligt tillgänglig för eleverna (a.a.)

Elever med språkstörning har observerats ha svårigheter att minnas ord och begrepp som de lärt in dagen innan. Svårare uppgifter resulterar i att fler processer i hjärnan aktiveras och därför blir det svårare att lagra information i minnet (Bruce, 2016). Om mindre kapaciteter behövs för processer blir det mer plats över för lagring. Barn med språkstörning kan gynnas av att ord och begrepp presenteras i en redan välkänd mening (Bishop, 2013). Repetition, sättet att tala till eleven, att tala långsamt med korta meningar, ge korta instruktioner, tala en i taget samt att förstärka talet med gester, mimik, tecken som stöd, kan bättre fånga elevernas uppmärksamhet och gynnar inläringen. Lektionsinnehållet måste konkretiseras på olika sätt, inte bara genom muntliga kanaler utan även via bilder och film för att få krokarna att hänga upp saker på (Aspeflo och Almsenius 2019). Om undervisningen ska bli språk- och kunskapsutvecklande måste den baseras på elevernas intresse eller väcka deras intresse (Gibbons, 2010). Eleverna bör ha förförståelse för ämnet samt ges stödjande och inspirerande samtal som även utökar ordförrådet (Bruce et al. 2016). Det kanske mest förekommande under organiserade samtal mellan lärare och elever är att läraren talar mest samt ställer frågor som innehåller givna svar. Sådana



kommunikationssituationer innebär att elevens tal blir begränsat med mestadels enstaka ord och ger färre tillfällen att formulera mer komplicerade meningar samt ger eleven färre utmaningar (a.a.). Lärarna kan som alternativ medvetet skapa tillfällen där eleverna måste interagera och samspela med varandra för att få fler tillfällen till samspel och dela talutrymme (a. a.). Informanterna nämnde att en tillgänglig klassrumsmiljö bör innehålla fler möjligheter för elever att diskutera begrepp i olika kontexter och där igenom nå en djupare förståelse och sammanhang. Många skolmiljöers utformning är inte optimal för flera elevers behov men för elever med funktionsnedsättning försämrar dåliga lärmiljöer påtagligt när det kommer till delaktigheten i undervisningen (Valsö, Malmgren 2019). Genom att skapa kommunikativa lärmiljöer med utrymme för samspel och dialog framförs elevernas åsikter och förmågor i en social kontext som ökar delaktighet och meningsfullhet med samlingsbegreppet KASAM (Antonovsky, 1991).

Avslutningsvis kan vi summera att trots den stora grupp elever med språkstörning som finns i skolan idag, försummas dessa elevers behov och vi menar att det är hög tid att kunskapen kring språkstörning ökar i skolan för att vi ska kunna nå en likvärdig utbildning. Dessa slutsatser stämmer också väl överens med SPSM:s rapport (2018) om att det råder kompetensbrist om funktionsnedsättningen språkstörning hos många inom skolan, oavsett organisationsnivå. Skolor saknar resurser gällande personal för att ge elever med språkstörning det stöd de behöver, vilket vi även kan se lyfts av informanterna i intervju svaren.

Elever med språkstörning når inte kunskapskraven i särskilt hög utsträckning enligt SPSM (2018) som vidare nämner att barn med funktionsnedsättning lägre måluppfyllelse och de upplever sig mer utanför än sina jämnåriga. Ju större kunskap om språkstörning det finns inom en organisation, desto mer stöd efterfrågas. Det är insatser som efterfrågas mest, att gå från teoretisk kunskap till praktisk tillämpning. Det rapporten alltså visar med stor tydlighet är att mer kunskap behövs om språkstörning - och mer kunskap önskas (a.a.).

## **7.2 Specialpedagogiska implikationer**

Vår studie visar på att det finns en förståelse och vilja hos lärare som vi intervjuat att möta elever med språkstörning, därtill finns en stor osäkerhet kring hur man konkret ska undervisa målgruppen. Läroplanen beskriver även att varje elev har rätt till utveckling och erfarenhet av att känna tillfredsställelse att övervinna svårigheter (Skolverket, 2011), detta ser vi som det mest väsentliga för oss i vårt uppdrag som blivande speciallärare.

Det som i våra intervjuer saknades i organisationerna var tillgången till speciallärare med inriktning grav språkstörning. Här ser vi en tydlig funktion i vår kommande yrkesroll som speciallärare med inriktning grav språkstörning såsom att handleda lärarlagen, planeringsstöd, vid betyg och bedömning, ge stöd för att skapa sammanhang och förförståelse inom ett nytt ämnesområde, att anpassa aktiviteter och metoder, ge stöd till hur lärare kan fördjupa elevernas ordförråd, att se över den fysiska lärmiljön samt ge stöd till lärarens relationer med vårdnadshavare och elevernas relationer med klasskamrater. Genom att handleda pedagogerna aktivt, att vara en del av den dagliga verksamheten både i planeringsstadiet men även i genomförandet. Att uppmuntra och utmana pedagogerna att hitta vägar för att nå elever med språkstörning genom att koppla erfarenheter till forskning och metoder som är gynnsamma.

Att som speciallärare tydligt lyfta vikten av att elever med språkstörning får tid och förutsättningar för sitt lärande. Tidspress och inläring kan påverka eleven negativt eftersom att det inte längre finns samma utrymme för eleverna med språkstörning att arbeta i egen takt (Bruce, et al. 2016) vilket blir för oss en speciallärarens utmaning, att tillgodose undervisningen för denna elevgrupp. Ytterligare en aspekt som vi saknade i intervjuvaren var lärarnas efterfrågan av stöd från rektor och huvudman. Enligt vår tolkning kopplas stödbehov utifrån elever med språkstörning till specialistkompetens såsom logoped, specialpedagog med inriktning tal- och språk eller speciallärare med inriktning grav språkstörning. Det är rektor som är ytterst ansvarig för sin organisation som behöver se till att specialistkompetens finns tillgänglig för lärarna.

Fler perspektiv som inte kom fram i våra intervjuer med lärarna var hur den fysiska miljön påverkar eleven under lektion, rast, matsituation, korridor samt den sociala miljön. Som blivande speciallärare blir detta en viktig funktion för oss och att lyfta fram för att skapa en språkligt tillgänglig lärmiljö i sin helhet för samtliga elever men som måste tydliggöras för elever med språkstörning. En tillgänglig lärmiljö är anpassad efter alla elevers förutsättningar och behov som leder till goda möjligheter till utbildning.

### **7.3 Metoddiskussion**

Att arbeta med casemetodik var nytt för oss innan studien påbörjades. De svårigheter vi mötte på var att hitta litteratur där casemetodik var kopplad till pedagogik. Beskrivning av casemetodik i de böcker och skrifter som vi hittade var vanligast inom medicinsk vetenskap. Att utforma ett case var en utmaning beroende på att innehållet skulle vara tydligt utformat och

ge tillräckligt med information kring Zaras skolsituation för att informanterna skulle kunna planera för ett lektionsinnehåll. Enligt Stjenquist (2001) finns det inget som är rätt eller fel i svaren kring ett case. Det är den personliga tolkningen som ska få komma fram. I vår studie ville vi få fram informanternas upplevelser och motivation kring lektionsupplägget för elever med språkstörning. Eftersom studiens frågeställning fokuserar på informanternas upplevelser, menar vi att intervjuer var till en fördel för att få in mer djupgående information. Valet av intervju tillsammans med case gav en gemensam plattform för informanterna att reflektera kring, i detta avseende menar vi att case med uppföljande intervjuer var en fördelaktig metod.

I vår studie vill vi få fram lärarnas tankar och svar kring elever med språkstörning och sålunda intervjuades de informanter som tagit del av Caset. Att använda sig av intervjuer har som fördel att man som intervjuare kan vara mer flexibel. Om man är en skicklig intervjuare kan man sondera svaren och efterfråga drivkrafter och emotioner, vilket är begränsat när man använder sig utav en enkät (Kvale och Brinkmann, 2009). I studiens inledande fas skedde diskussioner kring metodval. En metod som diskuterades kring var att använda enkäter som stöd för att samla in underlag. Eriksson och Wiedersheim-Paul (2011) menar att en enkät ställer krav på att frågorna är väl utprovade. I en enkät finns det begränsat utrymme för att få fram upplevelser, tankar och egna erfarenheter, något vi ville få del av i vår studie. Det är även svårt att ställa följdfrågor i enkäter som i intervjuer underlättar för att den intervjuade ska kunna delge sina tankar och känslor kring det frågade (Bell, 2000). Därför valde vi att genomföra intervjuer med frågor som vi diskuterat fram tillsammans men även med utrymme för följdfrågor av informanterna. Kvale och Brinkmann (2009) framhåller intervju som en metod där intervjun är ett samtal som har ett syfte och följer en struktur. Genom att utföra intervjuer med samtliga informanter som svarat på Case, kan dessutom information fås fram om hur den som genomför Caset har tänkt och ger oss möjlighet att ställa följdfrågor kring problemlösningen. Intervju är en konst enligt Kvale och Brinkmann (2009), en konst som man lär sig genom att genomföra många intervjuer. En kvalitativ forskningsintervju skapar kunskap i ett socialt samspel mellan intervjuaren och intervjupersonen. Sammanfattningsvis upplever vi att val av metod passade vår studie bra. Om det hade funnits mer tid för en fördjupning i studien hade det varit intressant att ta med rektorer i intervjuer kring hur man organiserar kring den kompetensutveckling som lärarna lyfter saknas för att möta elever med språkstörning. Ett sätt att öka studiens reliabilitet hade varit genom att genomföra samtliga intervjuer tillsammans.

## 7.4 Förslag på fortsatt forskning

En frågeställning som föddes under studien var ”Hur utvecklas elevers muntliga presentation med/utan bildstöd, en jämförande studie, går det?”, ett område vi önskar skapa oss ny kunskap om genom en fortsatt forskning. Vi har i vår studie saknat koppling i forskning kring betydelsen för bildstöd för att utveckla elevers muntliga presentationer. En framtida forskning inom området hade, enligt oss varit ett viktigt underlag för att utveckla lärarnas lektionsplanering för att kunna möta elever med språkstörning. Genom att jämföra en skola som aktivt använder sig av bildstöd i undervisningen som en naturlig del vid muntliga presentationer, med en skola som inte använder bildstöd i undervisningen tror vi oss kunna se framgångsfaktorer. Vinsten med en sådan forskning som visar på gynnsamma metod i arbetet med elever med språkstörning hade kunnat vara till gagn för lärarna i deras planering och genomförande av lektioner.

## Referenser

Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium* [Orig.: Unraveling the mystery of health]. Stockholm: Natur och Kultur.

Arndt, P. (2012). *Design of Learning Spaces: Emotional and Cognitive Effects of Learning Environments in Relation to Child Development*. Mind, Brain and Education.

Hämtad 2019-05-22 från

[https://gresscoltd.com/media/wysiwyg/Arndt\\_2012\\_Design\\_of\\_Learning\\_Spaces.PDF](https://gresscoltd.com/media/wysiwyg/Arndt_2012_Design_of_Learning_Spaces.PDF)

Aspeflo, U., Almsenius, E. (2019). *I relation till lärande. Kommunikationsstöd i undervisningen*. Aspeflo & Klamas förlag

Bell, Judith, 2000. *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur

Bishop, D. (2013). *Uncommon Understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press Ltd

Bjar, L. och Liberg, C. (2010). *Barn utvecklar sitt språk* (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Björndal, C. R.P. (2005). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Förlag

Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K., Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber förlag

Carlberg Eriksson, E. (2011). *Språkstörning - en pedagogisk utmaning. En metodbok för dig som möter tonårselever*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Diskrimineringsombudsmannen. (2008). *Förbud mot diskriminering och repressalier* 2 kap 3 §. Hämtad 2019-01-17 från <http://www.do.se/lag-och-ratt/diskrimineringslagen/>

Dockrell, J, E, Bakopoulou, I, Law, J, Spencer, S, Lindsay, G. (2015). *Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study*. Child Language Teaching and Therapy, 1-16.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Eriksson, I. Habbe, M. Walther, M., Westlund, A. (2018). *Arbeta med språkstörning i förskola och skola*. Lenanders grafiska Ab. Kalmar: Specialpedagogiska skolmyndigheten

Eriksson, L. T., Wiedersheim-Paul, F. (2011). *Att utreda, forska och rapportera*. Stockholm: Liber AB

Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hajer, M. Meestringa, T (2010). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Lund: Hallgren & Fallgren.

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

Hammond, J, Gibbons, P. (2005). University of Technology, Sydney. *Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education*. Hämtad 2019-02-21 från [http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect\\_journal/volume\\_20\\_no\\_1/20\\_1\\_1\\_Hammond.pdf](http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_20_no_1/20_1_1_Hammond.pdf)

Hancock, D. R., Algozzine, B. (2016) *Doing case study research: a practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers' College Press

Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan - en pedagogisk utmaning. Om AKK i förskola och skola*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum

Holmström. K. (2015). *Lexikal organisation hos en – och flerspråkiga skolbarn med språkstörning*. Logopedics, Phoniatics and Audiology. Hämtad 2019-01-28 från <https://portal.research.lu.se/portal/files/3708621/8167059.pdf>

Howes, A, Booth, T, Dyson, A & Frankham, J. (2005). *Teacher learning and the development of inclusive practices and policies: framing and context*. Research Papers in Education. Hämtad 2019-05-22 från

[https://www.research.manchester.ac.uk/portal/en/publications/teacher-learning-and-the-development-of-inclusive-practices-and-policies-framing-and-context\(7ee1f88f-24dd-42cc-9d33-353ea7faaf48\).html](https://www.research.manchester.ac.uk/portal/en/publications/teacher-learning-and-the-development-of-inclusive-practices-and-policies-framing-and-context(7ee1f88f-24dd-42cc-9d33-353ea7faaf48).html)

Jakobsson, A, (2012) *Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering*. Pedagogisk forskning; 2-4 17, 2012

Kvale, S. och Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lumell Associates. (2018). *Tips inför din caseintervju*. Hämtad 2019-02-19 från

<https://lumell.se/wp-content/uploads/2018/04/Lumells-casel%C3%B6sningsguide.pdf>

Malterud, K. (2012). *Kvalitativa metoder i medicinsk forskning*. Lund: Studentlitteratur AB

Nettelbladt, U. & Salameh, E. (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon. Lund: Studentlitteratur.

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

Nilholm, C. & Göransson, K. (2014) *Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten

Nordquist, J., Sundberg, K., Johansson, L. (2011) *Case: verktyg för professionslärande* Stockholm: Liber

Persson, B. (2004). *Elevers olikheter: och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber förlag.

SOU 2016:46. Regeringskansliet. Utbildningsdepartementet. (2016). *Samordning, ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar*. Hämtad 2019-01-15 från

<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2016/06/sou-201646>

Rosenqvist, J., & Tideman, M. (2000). *Skolan, undervisningen och elever med funktionshinder: Ett diskussionsunderlag på väg mot en teori om specialpedagogik*. Särtryck och småtryck, nr 875. Malmö: Institutionen för pedagogik.

Runström Nilsson, P. (2012) *Pedagogisk kartläggning*. Malmö: Gleerups utbildning

Samuelsson, M. (2017) *Lärandets ordning och reda: Ledarskap i klassrummet*. Natur och kultur AB

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). (2018). *Vi behöver öka kunskapen kring språkstörning - en nationell kartläggning om skolans behov av stöd i arbetet med att möta elever med språkstörning*. Liljedahl Communication AB.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB

Sjöberg, M. (2007) *Ibland låtsas jag att jag förstår: en bok om elever med språkstörning*. Riksförbundet för döva, hörselskadade och språkstörda barn. Stockholm: Afasiförbundet i Sverige

Skollagen. (2010). Sveriges riksdag. *Barns och elevers utveckling mot målen 3 kap*. Hämtad 2019-01-15 från

[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag2010800\\_sfs-2010-800/?bet=2010:800](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800)

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

Skolverket. (2012) *Få syn på språket- ett kommentarmaterial om språk-och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm: Fritze.

Stjernquist, M. (2001). *Casemetodik- ny studentaktiv pedagogik i läkarutbildningen*. Läkartidningen volym 98 nr 3, 2001, sid 174-176



Svanelid, G. (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik - Boken om The Big 5*. Lund: Studentlitteratur AB

Svenska Uneskorådet. (2006). *Om undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Hämtad 2019-01-15 från <https://www.unesco.se/?infomat=salamanca-deklarationen>

Valsö, M, Malmgren, F. (2019). *Fysisk lärmiljö Optimera för trygghet, arbetsro och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB

Vetenskapsrådet, (2011). *God forskningsed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011

# Bilaga 1

## Case

Du ska undervisa i ämnet svenska i ett klassrum med 25 elever i årskurs 6. Utifrån det centrala innehållet i kursplanen för svenska årskurs 4-6:

### Tala, lyssna och samtala

- *Muntliga presentationer och muntligt berättande för olika mottagare, om ämnen hämtade från vardag och skola. Stödord, bilder, digitala medier och verktyg samt andra hjälpmedel för att planera och genomföra en muntlig presentation. Hur gester och kroppsspråk kan påverka en presentation.*

Klassen ska utifrån det centrala innehållet hålla en muntlig presentation om en skolutflykt som samtliga elever varit delaktiga i.

Hur skulle en planering och ett lektionsupplägg planeras och genomföras för att bli tillgänglig för alla i klassrummet? Hur gör du Zara delaktig i undervisningen?

### Bakgrundsinformation

#### **Grupp/klassen:**

I klassen finns 25 elever, 12 flickor och 13 pojkar. Undervisning i klassen leds av en ämneslärare ihop med en elevassistent som stöd. Klassen har varit sammansatt sedan de började i förskoleklassen men klassen har fått ny mentor sedan årskurs 4 samt nya ämneslärare. Klassen har ett gott arbetsklimat.

#### **Individ:**

**Zara** har grav språkstörning hon fick diagnosen i årskurs 4. Hon vill gärna ha hjälp med begrepp och då gärna med stöd av bilder. Hon har svårt att förstå sammanhang och att hålla en röd tråd. När hon ser på filmer blir det svårt för henne att hänga med, det går för snabbt enligt henne själv. Det fungerar bättre om hon får se samma film mer än en gång om hon ska förstå vad den handlar om. Zara arbetar gärna med tankekartor och bilder och det är även på det sättet hon vill visa sina kunskaper. Zara tycker inte om att prata inför hela klassen men pratar gärna i mindre grupp och då gärna med Moalill och Pelle som går i klassen.

## Bilaga 2

### Missivbrev

Hej!

Vi är två studenter från Speciallärarutbildningen på Malmö Universitet som nu är inne på vår sista termin och då även i full gång med att skriva vårt examensarbete kring grav språkstörning. Syftet med detta arbete är att undersöka hur lärare kan organisera, bemöta och bedriva undervisning för elever med språkstörning.

Vi har fördjupat oss i forskning och litteratur kring det aktuella ämnet, men har också för avsikt att ta hjälp av verksamma lärare genom intervjuer. Därmed vill vi intervjua dig, som har kunskap, utbildning och erfarenheter som är värdefulla för oss och vårt arbete. Intervjun kommer att bestå av ett case samt 7 kompletterande intervjufrågor och vår förhoppning är att en givande diskussion kommer att uppstå. Intervjun tar mellan 30-45 minuter och vi hoppas att du på något sätt har möjlighet att delta.

Vid intervjun kommer vi att ta hänsyn till Vetenskapsrådet forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och om du så skulle vilja så kan du när som avbryta intervjun och därmed ditt deltagande. Ditt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Om ni har några frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta oss för mer information.

Hoppas vi ses!

Med Vänliga Hälsningar

Marie Åkerlund [marie.akerlund@hotmail.se](mailto:marie.akerlund@hotmail.se)

och Sofi Hagbyhn [sofihagbyhn@gmail.com](mailto:sofihagbyhn@gmail.com)

## Bilaga 3

### Intervjufrågor:

- Vad ser du som framgångsfaktorer i förhållande till kursplanen?
- Finns det svårigheter som kan uppstå utifrån din planering som du behöver tänka på? Vilka i så fall?
- Fick du en tydlig bild av klassen och elevernas behov?
- Varför valde du denna undervisningsmetoden?
- Hur kan du som lärare göra Zara delaktig i undervisningen?
- Vilket stöd skulle du behöva för att du ska kunna möta behoven i klassen?
- Vilken information i caset saknade du?