



MALMÖ HÖGSKOLA
FAKULTETEN FÖR
LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Språkstörning i ett flerspråkigt perspektiv

En fallstudie

Specific language impairment in a multilingual perspective

A case study

Amna Ismail Abdulkarim
Ingela Fellnäs

Specialpedagogexamen 90 hp
Slutseminarium: 2014-05-21

Examinator: Lotta Anderson
Handledare: Anna-Karin Svensson

Abstract

Abdulkarim Ismail, Amna & Fellnäs, Ingela (2014). Språkstörning i ett flerspråkigt perspektiv. En fallstudie. *Language impairment in a multilingual perspective. A case study.* Specialpedagogik, Skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö högskola.

Syfte

Syftet med vårt arbete har varit att studera skolsituationen för en tvåspråkig elev med grav språkstörning genom att ta del av pedagogers berättelser och därigenom ta reda på hur pedagogerna skapar en gynnsam lärandemiljö för eleverna. Vi ville också undersöka hur eleven och föräldrarna upplever skolsituationen.

Preciserade frågeställningar

Hur skapar pedagoger en gynnsam lärandemiljö för flerspråkiga elever med språkstörning?
Hur upplever eleven och föräldrarna skolsituationen? Hur tar eleven till sig undervisningen?

Teoretisk ram

Vi har använt oss av Vygotskijs sociokulturella teori (1934) vid analysen av studien men även använt oss av ett specialpedagogiskt perspektiv.

Metod

Vi har använt oss av en fallstudieundersökning och med kvalitativa forskningsfrågor som grund intervjuat elev, föräldrar och undervisande pedagoger. Vi har även observerat eleven vid sju olika tillfällen i klassrumssituationen och på en rast.

Resultat och analys

Syftet med vår undersökning har uppfyllts genom att vi fått ta del av informanternas berättelser och upplevelser. Resultatet visar på att föräldrarna haft ett stort behov av att berätta om sina upplevelser. Eleven har också berättat om sina upplevelser och vi menar att genom berättelserna fått bekräftat att eleven tagit till sig den undervisning som bedrivs överensstämmer med hennes behov. Pedagogerna har berättat om framgångsrika metoder för arbete i kommunikationsklasser.

Kunskapsbidraget i relation till vad som redan beforskats och vad vår undersökning kommit fram till

Vi har funnit att pedagogerna försöker använda sig av forskning om undervisningsmodeller som beskrivs i tidigare forskning kring språkutvecklande arbetssätt (Cummins, 1997; Gibbons, 2006; Thomas & Collier, 1997). Föräldrarna vittnar i likhet med tidigare forskning (Bouakaz & Persson, 2007; Lahdenpäre, 1997; Stigendal, 2000) i sina berättelser om den klyfta som finns mellan skolan och föräldrar med en annan kulturell bakgrund än den svenska. Vi menar att det finns ett behov av att öka förståelsen mellan föräldrar och den svenska skolan.

Specialpedagogiska implikationer

Att undervisa elever med språkstörning i särskilda undervisningsgrupper menar vi har många fördelar även om det sker under exkluderande former. Det är dock viktigt att sprida den kunskap som finns bland personalen där till pedagoger i alla förskolor och skolor för att alla barn ska kunna undervisas under inkluderande former.

Nyckelord: flerspråkighet, föräldraperspektiv, kommunikationsklass, språkstörning.

Förord

Vi är två studenter som utbildar oss till specialpedagoger. Vi har tillsammans skrivit föreliggande uppsats och det mesta av arbetet har vi gjort tillsammans. Intervjuerna delade vi upp mellan oss, en intervjuade eleven, logopeden och två av pedagogerna medan den andra intervjuade de två modersmållärarna. Vi var båda två närvarande vid intervjun med föräldrarna. Denna intervju skedde på föräldrarnas modersmål. Frågorna översattes av den av oss som behärskar föräldrarnas modersmål och skickades till dem före intervjun. Den av oss som tidigare besökt eleven på den nya skolan var också den som utförde observationerna. Vanligtvis tar skolan där eleven går inte emot utomstående besökare, på grund av deras speciella verksamhet, utan endast de som tidigare är kända av elever och personal. Vi har gemensamt bearbetat och analyserat både intervjuer och observationer.

Vi har båda läst all gemensam litteratur vi använt oss av i uppsatsen och sedan diskuterat och analyserat tillsammans. En del texter har vi skrivit tillsammans, andra har vi skrivit var för sig och därefter träffats och sammanställt. Den slutliga texten har vi bearbetat tillsammans. Vi har på olika sätt bidragit med våra kompetenser, både kulturella och språkliga, och på så sätt varit lika delaktiga i hela processen.

Vi vill härmed tacka Sara och hennes föräldrar för att de velat ställa upp och berätta om sina upplevelser för oss. Utan er medverkan hade vi inte kunnat genomföra denna studie. Vi vill också tacka de pedagoger som berättat om sin undervisning för oss och låtit oss observera i skolan. Utan er hade det inte heller blivit någon undersökning. Vi vill också tacka vår handledare Anna-Karin Svensson för dina råd och synpunkter och inte minst för de intressanta diskussioner vi haft tillsammans. Självklart vill vi till slut tacka våra familjer som stått ut med oss under hela processen när vi bara varit koncentrerade på vår uppsats. Nu är det er tur att få vår uppmärksamhet!

Innehåll

Abstract	2
Förord	5
1 Inledning.....	8
1.2 Bakgrund	8
1.3 Problemformulering	9
1.4 Syfte	9
1.5 Preciserade frågeställningar	9
1.6 Centrala begrepp	10
2 Teoretisk förankring och tidigare forskning.....	12
2.1 Sociokulturell teori	12
2.2 Specialpedagogiskt perspektiv	13
2.3 Teorier om flerspråksutveckling	14
2.3.1 Processbarhetsteorin.....	14
2.3.2 Andra teorier	15
2.4 Forskning om språkstörning.....	15
2.5 Forskning om språkstörning i flerspråksperspektiv	16
2.6 Forskning om föräldrarollen.....	18
2.7 Forskning om undervisning.....	18
3 Metod	20
3.1 Allmänt om metod.....	20
3.1.2 Fallstudien som metod	20
3.1.3 Narrativ metod.....	21
3.2 Metodval.....	21
3.2.1 Intervjuer	22
3.2.2 Observationer	22
3.3 Urval.....	23
3.3.1 Presentation av informanterna.....	23
3.3.2 Presentation av skolan	23
3.4 Genomförande	24
3.4.2 Databearbetning	25
3.4.3 Analys.....	25
3.5 Etiska perspektiv	26
3.6 Tillförlitlighet och giltighet.....	27
4 Resultat, analys och teoretisk tolkning.....	28

4.1 Elevens berättelse	28
4.2 Analys av elevens berättelse	29
4.3 Föräldrarnas berättelse	30
4.4 Analys av föräldrarnas berättelse	32
4.5 Pedagogernas berättelser	33
4.6 Analys av pedagogernas berättelser	36
4.7 Sammanfattande analys av intervjuer och teoretisk anknytning	37
4.8 Observationer	38
4.9 Resultat av observationer	39
4.10 Analys av observationer	41
4.11 Sammanfattande analys av intervjuer och observationer	42
5 Diskussion	44
5.1 Diskussion kring vald litteratur	44
5.2 Diskussion av resultat (bytt plats med 5.3)	44
5.3 Metoddiskussion.....	46
5.4 Specialpedagogiska implikationer.....	47
5.5 Fortsatta forskningsfrågor	48
Referenser.....	49

1 Inledning

Under vår specialpedagogutbildning har vi fått många nya insikter vilka är betydelsefulla för vår framtida yrkesutövning. Något som diskuterats genom hela utbildningen är den ständigt aktuella frågan om den svenska grundskolan är ”En skola för alla”? Vi har studerat och blivit inspirerade av olika forskare (Nilholm, 2003; Brodin & Lindstrand, 2007) och deras syn på begrepp som inkludering och exkludering. Andra studenters examensarbeten har på olika sätt också inspirerat oss men framför allt har våra egna erfarenheter och upplevelser av möten med elever, föräldrar och pedagoger gjort att vi valt att närmare undersöka språkstörning i ett flerspråkigt perspektiv.

1.2 Bakgrund

Som lärare möter vi ibland flerspråkiga elever med språkstörning eller med en långsam inläring när det gäller utvecklingen av svenska språket. Det får oss att fundera på hur pedagoger kan förebygga svårigheter och hur vi kan stötta dessa elever på bästa sätt.

Enligt Lgr 11 (2011) skall alla som arbetar i skolan uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd. I den mångkulturella skolan möter vi många flerspråkiga elever som är i behov av olika språkliga stöd för att kunna utvecklas. Det kan vara en svår uppgift för pedagogerna. Antalet elever med ett annat modersmål som anländer till den svenska skolan ökar varje dag (Skolverket, 2013) och dessa elever har begränsade kunskaper i det svenska språket. Att skapa en god lärandemiljö som gynnar elever med ett annat modersmål är en utmaning. När eleven har andra språksvårigheter ökar utmaningen ytterligare. Dessutom kan det vara svårt att avgöra vilka svårigheterna är. Har de att göra med hur länge eleven har exponerats för det svenska språket eller är svårigheterna av annat slag? Enligt Salameh (2010) går det inte att avgöra förrän efter två års exponeringstid och rör det sig om en språkstörning kommer den att uppträda på elevens alla språk (Salameh, 2010).

Det är alltid viktigt för pedagogerna att samarbeta med föräldrarna. För barn i behov av särskilt stöd är det än viktigare. Många föräldrar med ett annat modersmål än svenska har begränsade kunskaper i svenska språket och ofta begränsade kunskaper om det svenska skolsystemet. Detta i sig är en utmaning för pedagoger. Dessutom finns det betydande variation mellan olika kulturer i synen på hur barn utvecklar språk och på omgivningens ansvar för att denna utveckling ska komma till stånd (Salameh, 2010). Samarbetet med

föräldrarna kan leda till att det rätta stödet ges i god tid och att negativa konsekvenser för barnet, familjen och även för samhället undanröjs.

1.3 Problemformulering

Hur kan pedagoger förebygga svårigheter och stötta flerspråkiga elever med språkstörning? Vilka metoder använder de som bidrar till barns språkutveckling? Hur kan pedagoger skapa ett bra samarbete med föräldrarna? Hur upplever eleven och föräldrarna skolsituationen? Alla dessa frågor har vi funderat mycket över.

De flesta elever som får diagnosen språkstörning är inkluderade i ordinarie undervisning i skolan och endast ett litet fåtal får en plats i en kommunikationsklass. Alla pedagoger måste därför få kunskap om hur de bör möta dessa elever i undervisningen. Dessa tankar och frågor har funnits hos oss länge och därför har vi velat undersöka hur pedagoger arbetar och vilka metoder de använder för att hjälpa och stötta elever med språksvårigheter. Det är också av intresse att fundera på om svårigheterna går att förebygga genom olika arbetssätt. Eftersom det inte går att hjälpa någon utan att personen själv är involverad är det viktigt att fråga eleven själv om hur hon eller han upplever situationen. Den som står närmast barnen är oftast föräldrarna och därför är det också viktigt att ta reda på hur de upplever situationen.

1.4 Syfte

Syftet med undersökningen är att finna svar på hur pedagoger skapar en gynnsam lärandemiljö för flerspråkiga elever med språkstörning. Vi ville också undersöka hur en elev och hennes föräldrar upplever skolsituationen. Genom att intervjua pedagoger, elev och föräldrar ville vi ta del av deras berättelser. Vi har också genomfört observationer av eleven i olika skolsituationer för att på mer än ett sätt ta del av elevens situation.

1.5 Preciserade frågeställningar

- Hur skapar pedagoger en gynnsam lärandemiljö för flerspråkiga elever med språkstörning?
- Hur upplever eleven och föräldrarna skolsituationen?
- Hur tar eleven till sig undervisningen?

1.6 Centrala begrepp

Här presenterar vi de centrala begrepp som kommer att tas upp i uppsatsen.

Språkstörning – diagnos hos främst barn som inte har den för åldern förväntade språkutvecklingen, men har en normal utveckling vad gäller kognition, motorik och socioemotionell förmåga. Barnets språk utvecklas sent och utvecklingen går långsamt (Nettelbladt & Salameh, 2007). Enligt WHO definieras språkstörning på följande vis:

”Störningar av den normala språkutvecklingen som uppträder i de tidigaste utvecklingsstadierna. Tillståndet kan inte direkt tillskrivas neurologisk sjukdom, abnormitet i talapparaten, sensoriska störningar, psykisk utvecklingsstörning eller miljöfaktorer”.

Problemen för barn med språkstörning kan ligga inom olika språkliga områden såsom *fonologi* (ljudsystem), *morfologi* (ordbildning), *syntax* (meningsbyggnad) och *pragmatik*, (hur man använder språket och samspelar språkligt). Vid svårigheter på något av dessa områden betraktas språkstörningen som *lätt* eller *måttlig* och vid svårigheter på samtliga områden anses barnet ha en *grav språkstörning*.

Svensk foniatrisk förening använder begreppen *expressiv* respektive *impressiv* språkstörning. Med *expressiv* språkstörning menas problem med den egna språkproduktionen, det vill säga brister i fonologin (ljudsystemet) och syntax och morfologi (grammatik). Vid *impressiv* språkstörning har barnet problem med ord- och/eller satsförståelse. Det kan också förekomma andra språkliga problem som t ex *semantisk* språkstörning som avser lexikon och ordförråd samt *pragmatisk* språkstörning (Bruce, 2003).

SLI - (Specific Language Impairment) *Specifik språkstörning* – används i internationell forskningslitteratur och de barn som inkluderas skall inte ha några andra påtagliga funktionshinder.

BISLI – (Bilingualism and Specific Language Impairment), *tvåspråkighet i kombination med specifik språkstörning*.

Flerspråkig - någon som lever i en icke-ensspråkig miljö och regelbundet exponeras för minst två språk (Salameh, 2010). I forskningen talas det om flerspråkighet och därför har vi också valt det begreppet när vi beskriver fenomenet i allmänhet. Eftersom vår elev endast talar två språk använder vi begreppet *tvåspråkig* när vi refererar till henne.

Kommunikationsklass är en liten klass med ca.6 - 8 elever. För att få en plats i kommunikationsklass krävs en grav språkstörning diagnostiserad av en logoped. Personalen som arbetar i kommunikationsklass är specialutbildad i språk och kommunikation. Personaltätheten medger hög grad av individualisering och arbetet är inriktat på att utveckla språk och kommunikation samt på att stärka självkänslan hos eleven. Kommunikationsklasser finns på ett flertal orter i Sverige. Numera används begreppet *kommunikationsskola* men i vår studie använder vi det tidigare begreppet. Läs mer om kommunikationsklasser bl.a. på länken: (www.malmo.se/forskola&utbildning/grundskola/soderkullaskolan/om-kommunikationsklasser).

2 Teoretisk förankring och tidigare forskning

I detta kapitel kommer vi först att redogöra för den teoretiska förankring vi valt för vår undersökning. Vi börjar med att presentera Vygotskijs sociokulturella teori(1934). Därefter kommer vi att nämna något om det specialpedagogiska perspektivet. Detta följs av teorier om språkstörning och flerspråkighet vilka spelar en viktig roll för vårt arbete. Vi fortsätter med redogörelser för tidigare forskning ur de olika perspektiv som också är relevanta för vår undersökning såsom forskning om föräldrarollen och forskning om undervisningens betydelse.

2.1 Sociokulturell teori

Den ryske psykologen Lev Vygotskij utkom 1934 med sin skrift ”Tänkande och språk”. Han utvecklar där den kulturhistoriska dialektiska teorin. Enligt Vygotskij är medvetandet dynamiskt och föränderligt och speglar den omgivande kulturen till både innehåll och form. I USA kom teorin att kallas den sociokulturella eller den sociohistoriska teorin. Vygotskij (1934) utgår från att psykologiska fenomen och processer bara kan förstås i sina historiska och sociala sammanhang. Han anser att barnet från början är socialt och att språket fyller en social funktion genom dialogen med andra människor. Vygotskij (1934) menade bland annat att barnets utveckling hänger samman med vilken miljö det växer upp i och att barnets utveckling alltid sker i samspel med dess omgivning. Språkinläring handlar bl. a. om hur skickliga vi blir på att använda språk i olika sammanhang och situationer. Vad och hur vi lär oss beror på vilka vi umgås med. Många har inspirerats av Vygotskijs teori (1934) eftersom den berör något mycket centralt hos människor nämligen våra ord, vårt språk och vårt tänkande d.v.s. vårt medvetande. Vygotskij (1934) var särskilt intresserad av skillnaden mellan vad barn kan lära sig på egen hand och vad som kräver en vuxens hjälp. Varje människa som befinner sig i en lärande situation har en zon inom vilken utveckling skulle kunna vara möjlig. Denna zon kallas den proximala utvecklingszonen (Strandberg, 2006). Strandberg definierar den proximala utvecklingszonen som ”det närmast belägna utvecklingssteget en individ inte klarar själv, men klarar tillsammans med en kamrat (som kan lite mer) eller med en vuxen.” Med stöd och hjälp i början av inläringen klarar sig barnet så småningom på egen hand. ”Det ett barn kan göra idag med stöd kan han eller hon göra på egen hand imorgon.” (Strandberg, 2006). Vygotskij (1934) ser själva den kognitiva utvecklingen som resultat av att elever samarbetar med andra i en

målinriktad aktivitet. Medan uppgiften utförs förekommer ofta en dialog eleverna emellan och när uppgifter sedan ska utföras på egen hand övergår det i individuellt tänkande vilket Vygotskij benämner ”inre tal”. Detta menar Vygotskij att barnet gör för att stötta sig själv och inte längre behöver stöttning av andra. Barnet har då gått vidare och utvecklat en ny färdighet på egen hand. Eftersom vi valt att undersöka hur pedagogerna arbetar med elever med språkstörning menar vi att Vygotskij sociokulturella teori är en lämplig teori att utgå ifrån när vi tolkar vår empiri.

2.2 Specialpedagogiskt perspektiv

Forskning inom specialpedagogik rör barn och ungas delaktighet, kommunikation och lärande i olika sammanhang. Fokus ligger på samspelet mellan individens förutsättningar och skolans villkor och resurser (Jakobsson & Nilsson, 2011). Nilholm (2003) talar om tre perspektiv som är avgörande för synen på specialpedagogik. Utifrån det kompensatoriska perspektivet försöker pedagoger finna de egenskaper eller förmågor som är problematiska hos barnet. Ofta knyts dessa svårigheter till neurologiska faktorer, för att sedan anpassa de specialpedagogiska åtgärderna efter dessa. På så sätt kompenseras barnet utifrån de brister som uppvisas (Nilholm, 2003). Det kritiska perspektivet är en reaktion på det kompensatoriska perspektivet. Det kritiska perspektivet visar på skolans bristande förmåga att anpassa undervisningen till alla elevers behov och förutsättningar, vilket har lett till kategoriserande och segregande åtgärder (Jakobsson & Nilsson, 2003). Kritiken riktas framförallt till användandet av diagnoser, vilka tillskriver eleven och inte skolan svårigheterna (Nilholm, 2003). Dilemmaperspektivet kräver ett ställningstagande för eller emot något och för det mesta finns ingen optimal lösning. Ofta kan en önskad lösning ge oönskade effekter inom ett annat område. Ett dilemma för elever i behov av särskilt stöd då det gäller delaktighet och lärande handlar om att eleven måste lämna klassrummet och gemenskapen för att få stödjande insatser någon annanstans eller stanna i grupp-gemenskapen och där få hjälp t.ex. av en assistent. Jakobsson och Nilsson (2003) menar att båda fallen medför att elever blir avvikande eller exkluderade.

Genom att lyfta fram egenskaper som ansågs avvikande från någon form av normalitet, segregeras tidigare olika grupper som behövde specialpedagogiska insatser i speciella grupper och skolor (Nilholm, 2003). För många elever har det dock fått positiva effekter, då identifiering av de speciella behoven ledde till att dessa elever fick mer resurser och speciella arrangemang som gynnade dem.

2.3 Teorier om flerspråksutveckling

Det språk som inläraren använder sig av från det första ord hon säger på sitt andraspråk till dess att hon behärskar språket i alla de situationer hon möter kallas för ett inlärarspråk eller ett *interimspråk* (Selinker, 1972). Språkinläring är en process där inläraren provar olika modeller och regler för att gradvis utvecklas mot målspråket. Inläraren bildar hypoteser som grundar sig på förstaspråket och provar mot det nya språket för att vidareutveckla från det enkla till det mer komplicerade. Detta synsätt innebär också att avvikelserna från målspråket bör ses som tecken på att en kunskap är förvärvad istället för att betraktas som fel och brister (Hyltenstam, 1979).

För att bedöma hur långt en inlärare nått i sin andraspråksinläring kan pedagoger använda performansanalys. Performansanalys har utvecklats ur en lingvistisk metod för hur ett andraspråk växer fram och utgår från interimspråksteorin (Selinker, 1972). Den syftar till att ge en allsidig bild av en inlärares språkliga kompetens. Vid analysen beaktas alla strukturer inläraren använder sig av och jämförs med det som inläraren har klarat av med eventuella felaktiga formuleringar för att få en helhetsbild av den aktuella språkliga kompetensen (Hyltenstam, 1979). Analysen ska i första hand ta fasta på vad inläraren klarar av att förmedla. Den funktionella kompetensen utgör grunden för analyser av de övriga kompetenserna. De kommunikativa och innehållsliga kvaliteterna vävs samman i en text. Den formella språkliga analysen är i sin tur beroende av dessa kvaliteter och kan aldrig bedömas isolerat utan måste relateras till både den kommunikativa och den innehållsliga kvaliteten. Slutligen undersöker pedagogerna efter vilka kommunikationsstrategier som går att urskilja i texten (Abrahamsson & Bergman, 2006). Performansanalyser kan göras både på skriven text och på inspelat tal i de fall då eleven inte kan skriva en text.

2.3.1 Processbarhetsteorin

Enligt processbarhetsteorin (Pienemann, 1998) automatiseras grammatiken gradvis hos inläraren. Teorin är baserad på Levelts (1989) modell för talproduktion. Grundtesen är att inläraren behöver automatiserade grammatiska processer för att kunna använda språket i kommunikativa situationer. Talaren måste använda sig av färdiga rutiner och inte behöva leta efter ord i det mentala lexikonet. För andraspråkstalare gäller det att hitta rutiner för det nya språket. Pienemann har tolkat grammatiska processer och placerat in dem i en hierarki. Den består av fem steg och i början av språkinläringen klarar inläraren bara av de lägsta nivåerna. Först tillägnar sig inläraren bara

oböjda former av ord på nivå 1, sedan deras grammatiska kategori dvs. ordets böjning på nivå 2. På nivå 3 lär man sig uppfatta processen inom frasen och på nivå 4 processer inom satsen. Till slut på nivå 5 aktiveras relationer mellan huvud- och bisatser. Då man befinner sig på den högsta nivån och behärskar all information om språkliga processer kan man utnyttja den tidigare tillägnade informationen på de högre nivåerna (Pienemann, 1998).

2.3.2 Andra teorier

Levelts (1989) modell av talproduktion utgör i viss mån ramen för processbarhetsteorin. Språkproduktion presenteras från talarens intention till artikulation. Modellen omfattar tre faser som beskriver hur talaren producerar ett uttryck: *begreppskomponent*, *formulator* och *artikulation*. Begreppskomponent är den första fasen och innebär att talaren har en avsikt att säga något. Han väljer då relevant information, ordnar denna information för att uttrycka det och tar hänsyn till förkunskaper om ämnet. Det som produceras här kallas för ett preverbalt budskap (Levelt, 1989). Den andra fasen, formulator, innebär utformandet av ett budskap. Då förvandlas en begreppslig struktur till sin lingvistiska form genom grammatisk och fonetisk kodning. I den tredje fasen, artikulation, förvandlas den artikulatoriska planen för ett uttryck, som talaren bara haft i sitt huvud, till verkligt tal. Grammatisk kodning är just den del av Levelts modell som processbarhetsteorin berör (Pienemann, 1998). Produktion av grammatiska strukturer uppträder först efter att inläraren har en avsikt att uttrycka sig och har ett eller flera begrepp att välja mellan.

2.4 Forskning om språkstörning

Ors (2005) har studerat om det finns funktionella skillnader i centrala nervsystemets bearbetning av auditiva stimuli hos barn med SLI jämfört med barn med typisk utveckling. Med tanke på den ärftlighet som påvisats i flera studier av barn med SLI var det även av intresse att undersöka barnens föräldrar. Ors betonar att trots ökade forskningsinsatser under senare år vet forskarna fortfarande ganska lite om orsaker till SLI. Olika omständigheter under graviditet och förlossning, olika miljöfaktorer och betydelsen av återkommande öroninflammation har också studerats ingående och förklarar inte heller en grav språkstörning hos ett barn. Däremot är det väl belagt att ärftliga faktorer spelar en stor roll för uppkomsten av språkstörningar.

Bruce beskriver i sin avhandling (2007) språk- och kommunikationsproblem hos barn. Resultaten visar bl.a. att det finns en signifikant samvariation mellan resultaten på språkliga test vid 18 månaders ålder och test tre år senare som tycks visa på att språkförståelse och förmåga till symbollek kan förutsäga den kommande språkutvecklingen. Studien visade vidare att barn med språkstörning tog fler initiativ och inte blev lika dominerat av sin språkpartner i dialog med språkmatchade barn (barn med liknade språksvårigheter). Däremot präglades dialogerna med åldersmatchade barn utan språkstörning av täta ämnesbyten, minimala svar och samtalsinlägg som ofta var riktade till t.ex. vuxna utanför dialogen. Slutsatsen blir att barn med språkstörning drar nytta av att ha tillgång till dialog med både språk- och åldersmatchade barn (Bruce, 2007). Vidare studerade Bruce verbal interaktion och språklig produktion hos barn med språkstörning. Resultaten visade att logopederna i högre grad anknöt till vad barnen sa i den fria konversationen än i rena träningsituationer.

2.5 Forskning om språkstörning i flerspråksperspektiv

Traditionellt har forskningen ägnat sig åt enspråkiga barn med språkstörning men under de senaste årtiondena har antalet studier som rör tvåspråkiga barn med språkstörning ökat. De flesta var tidigare överens om att det fanns tillräckligt med utmaningar i att studera flerspråkighet och ännu fler utmaningar i att studera specifik språkstörning (SLI). Så varför kombinera dessa två domäner?

Tvåspråkighet är mycket vanligt världen över och i Israel där Sharon Armon-Loten verkar är upp emot 20 % av befolkningen tvåspråkig. Frågan som Armon-Loten (2010) diskuterar i en artikel om tvåspråkiga barn med språkstörning är om de kan ha nytta av sitt förstaspråk vid inläringen av sitt andraspråk. ”Att lära ett språk får av egen kraft hjälp vid inläringen av ett annat” (Armon-Loten, 2010, s.253) men det beror till viss del på hur lika språken är varandra. Armon-Loten ställer också frågan om att ha språkstörning och att vara andraspråksinlärare ”är två sidor av samma mynt?” Skulle det betyda att alla andraspråksinlärare har en språkstörning? Armon-Loten menar att så inte är fallet, men att andraspråksinlärare och enspråkiga barn med språkstörning ofta gör samma grammatiska fel. De tvåspråkiga barnen med språkstörning får inte heller ”en dubbel försening” enligt Armon-Loten (2010). De blir inte dubbelt försenade i sitt språk för att de är tvåspråkiga och har en språkstörning. Paradis,

Crago, Genesee och Rice (2003) har i sin forskning kommit fram till samma resultat: tvåspråkighet och språkstörning inte betyder samma sak och tvåspråkiga barn med språkstörning (BISLI) har inte en dubbel försening, de blir alltså inte extra försenade för att de är tvåspråkiga.

Även Westman, Korkman, Mikos och Byring (2007) visar i en finsk studie av tvåspråkiga förskolebarn på likheter med Armon-Loten (2010) och Paradis, Crago, Genesee och Rice (2003) att språkproblem hos barn med SLI inte ökar på grund av tvåspråkigheten. Forskning om tvåspråkighet och språkstörning är högst aktuell i Finland då ett stort antal svensktalande barn där växer upp i en tvåspråkig miljö.

Salameh (2003) undersöker i sin avhandling språkstörning hos tvåspråkiga barn. Syftet med avhandlingen är att öka kunskapen om tvåspråkiga barn med språkstörning ur epidemiologisk och språklig synpunkt. För att få diagnosen språkstörning måste ett tvåspråkigt barn uppvisa en språkstörning på båda språken menar Salameh. Det finns inte några fullvärdiga tester för att utreda språkstörningar hos tvåspråkiga barn. Det går naturligtvis att använda sig av samma tester översatta till arabiska menar Salameh men det finns alltid problem vad gäller översättning och information riskerar att gå förlorad eller misstolkas, och det är viktigt att den som utför testet är helt på det klara med hur översättningen påverkar innehållet. Det krävs alltså hög språklig och interkulturell kompetens hos både testledare och översättare. Det ställer även andra krav på interkulturell kompetens i mötet med föräldrarna, vilka kan ha begränsad kännedom om svenska skolan. Salameh (2003) använder sig själv av processbarhetstest (Pienemann, 1998) både på svenska och arabiska i sin egen studie. I den epidemiologiska studien jämförs en- och tvåspråkiga barn avseende remissinstans. Resultaten visade att den största remittören för båda grupperna var Barnvårdscentralen. Dock var proportionen tvåspråkiga barn som remitterades därifrån signifikant lägre jämfört med enspråkiga barn men risken för att få diagnosen grav språkstörning var dubbelt så stor för de tvåspråkiga barnen (Salameh, 2003). Oroväckande var också att risken för att behandlingen skulle avslutas på grund av att barnen uteblev var nästan fyra gånger högre hos gruppen tvåspråkiga barn med grav språkstörning. Föräldrarna till dessa barn var ändå de som uttryckte störst oro för sina barn. Salameh frågar sig vilka kulturella och sociala faktorer som leder till den höga frekvensen av bruten behandling. Något som hon anser bör undersökas vidare. I sin senaste bok diskuterar Salameh (2012) begreppet språklig socialisation vilket innebär hur omgivningen påverkar barnet i språkinläringen och att det kan se olika ut beroende på var i världen barnet växer upp.

2.6 Forskning om föräldrarollen

Bouakaz och Persson (2007) har studerat vad som engagerar eller hindrar föräldrar med utländsk härkomst till engagemang för sina barn både i kommunala och fristående skolor. Bouakaz och Persson har uppmärksammat att föräldrarnas svårigheter är av olika natur. En svårighet är av relationell art och yttrar sig genom att barnen inte vill göra sina hemuppgifter och därigenom uppstår konflikter med föräldrarna. Det är speciellt papporna som upplever den svårigheten. Papporna vittnar om att mammorna ofta har mer tålamod och att de har lättare för att motivera barnen till att göra sina hemuppgifter. Andra svårigheter menar Bouakaz och Persson berör de rent språkliga delarna av hemläxan. Föräldrar har ofta svårt att förstå det svenska språket. Svårigheten kan också vara av rent kunskapsmässig art som att föräldrarna inte har tillräcklig kännedom om själva ämnesområdet.

Lahdenpäres studie (1997) om åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund vittnar om att många lärare betraktar föräldrarna som orsaken till barnens svårigheter i skolan. Enligt Lahdenpäre betraktar lärarna speciellt invandrarbarnens pappors uppförande som avvikande från skolans accepterade norm. Även Stigendal (2000) har i sin studie ”Skolintegration – lösning på skolans problem?” funnit att lärarna inte litar på föräldrarna och att lärarna inte heller anser att det är något fel på varken skolan eller deras undervisning.

2.7 Forskning om undervisning

Thomas och Colliers (1997) fann i sin stora longitudinella studie att tre faktorer bättre än några andra variabler kunde förutsäga om en elev skulle lyckas med sina studier. Resultaten visar för det första på att elever som hade stöttats i andraspråket i de ordinarie skolämnena kombinerat med stöttning i modersmålet uppvisade resultat som låg högt över medelvärdet för elever i alla olika undervisningsprogram över hela USA. För det andra att man använde aktuella modeller för språk- och kunskapsundervisning på två språk och för det tredje att det fanns ett sociokulturellt tillåtande klimat som tog tillvara andraspråkselevernans erfarenheter och tog dem på allvar.

Den kanadensiske tvåspråkighetsforskaren Jim Cummins (1997) menar också att för att inte missgynna elever med annan etnisk bakgrund måste läraren ta hänsyn till elevernas språk, kultur och erfarenheter. När andraspråksinlärare ställs inför krävande uppgifter ansträngs deras förmåga att använda språket och de blir tvungna att släppa kontrollern över sådant som

de annars behärskar. Därför måste också uppgifternas svårighetsgrad vägas in när en språklig analys görs. Cummins har definierat uppgifternas svårighetsgrad med hjälp av två variabler: kognitiv svårighetsgrad och graden av situations- eller kontextberoende. Cummins menar att det är lättare att hantera språket ju mer stöd man har av situationen och om uppgifterna inte ställer höga krav på den tankemässiga kapaciteten underlättar det ytterligare. För att utveckla språket måste elever möta uppgifter på hög kognitiv nivå redan tidigt i språkutvecklingen men de måste vara kontextbundna för att med ökad språkbehärskning och mognadsnivå övergå till att vara mer kontextobundna (Cummins, 1997).

Det råder en gemensam syn i den forskning vi presenterat om vikten av att dra nytta av alla sina språk och att barnet lär sig bäst i samspel med andra. Med dessa teorier som grund hoppas vi nå syftet med vår undersökning och därmed få ökad kunskap om pedagogers arbete samt en ökad förståelse för föräldrarnas situation.

De olika perspektiv som presenterats här kommer vi att referera till i kapitlet resultat och analys. Först kommer vi att i ett metodkapitel beskriva vilka metoder vi använt i vår undersökning.

3 Metod

I följande kapitel kommer vi först att ge en allmän beskrivning av olika metoder. Därefter presenterar vi närmare de metoder som är aktuella för vår studie. Sedan presenterar vi vårt metodval, vårt urval och våra informanter. Slutligen redovisar vi hur vi bearbetat de data vi samlat in och analyserat samt hur vi ser på det etiska perspektivet.

3.1 Allmänt om metod

Vi står alltid inför ett val när vi diskuterar vilken metod som ska användas i en undersökning. Vi måste utifrån problemformuleringen hitta den metod som passar våra syften bäst (Holme & Solvang, 1997).

Det centrala i kvalitativa data är att vi dels samlar in information för att vi ska kunna få en djupare förståelse för ett problem och dels för att kunna beskriva den helhet som vi befinner oss i menar Holme och Solvang (1997). Man måste hela tiden växla mellan ett inre och ett yttre perspektiv – mellan att förstå och förklara ett fenomen. Kvantitativa data kännetecknas främst av att det går att göra jämförelser och att pröva om resultaten gäller alla enheter i undersökningen.

Eliasson (2006) menar att kvalitativa metoder är bäst att använda när förståelsen som krävs inte uppenbarar sig på en gång utan snarare blir tydlig undan för undan. Eliasson betonar även vikten av att använda en kombination av metoder så att de tillsammans täcker in olika infallsvinklar och tillför studien olika information. Kvalitativa studier omfattar ofta ett litet antal personer, men försöker i gengäld att fördjupa sig i problemet (Eliasson, 2006).

3.1.2 Fallstudien som metod

Fallstudier spelar en viktig roll för att utveckla kunskaper inom ett visst område och de lämpar sig väl för studier inom delar av pedagogiken. Pedagogiska processer och problem kan undersökas och belysas på ett sätt som ökar förståelsen och därigenom förbättrar praktiken (Merriam, 1988). En fallstudie är dock aldrig en redogörelse för helheten av en företeelse utan bara en aspekt av den. Fallstudien är en kvalitativ undersökningsmetod som sker på en mindre och en avgränsad grupp t ex en individ, en grupp individer eller en organisation och visar att en företeelse faktiskt finns och om en viss verksamhet fungerar eller inte. För att samla in

vetenskapligt material till en fallstudie kan all sorts information införskaffas. Insamlingsmetod väljs efter hur forskningsfrågan formulerats och vad som ska undersökas. Styrkan med fallstudien är att den gör det möjligt för forskaren att koncentrera sig på en speciell händelse eller företeelse och försöker få fram de faktorer som inverkar på företeelsen ifråga (Merriam, 1988).

3.1.3 Narrativ metod

Under de senaste årtiondena har berättelsen och berättande fått en mer erkänd plats som kunskapsform i vetenskapliga sammanhang och ett tvärdisciplinärt forskningsfält har vuxit fram som benämns narrativa studier eller berättelseforskning (Johansson, 2005). Berättelser är sociala konstruktioner vilket innebär att de berättas och tas emot olika beroende på vilken position läsaren intar. Det finns ingen "sann" eller "objektiv" analys. Enligt Johansson (2005) genomsyrar ett socialkonstruktivistiskt perspektiv många nyare teorier om kultur och samhälle. Syftet med kvalitativa studier är att öka förståelsen för vissa faktorer och då kommer inte den statistiska representativiteten i fokus men forskaren får en större närhet till det som ska studeras (Fejes & Thornberg, 2009; Holme & Solvang, 2012).

3.2 Metodval

Vi har som metod valt en fallstudieundersökning och har samlat in det empiriska materialet genom kvalitativa forskningsintervjuer samt strukturerade och ostrukturerade observationer. Att använda sig av flera metoder kan betyda att de kompletterar varandra och belyser ett område mer allsidigt. Detta brukar benämnas metodtriangulering (Stukat, 2005). Kvalitativa forskningsintervjuer försöker förstå världen ur den intervjuades synvinkel och utvecklar innebörden av människors erfarenheter menar Kvale och Brinkman (2009). Vidare menar Kvale och Brinkman att den kvalitativa forskningsintervjun är ett samtal utifrån öppna frågor och med ett förutbestämt tema. Vid analysen av intervjuerna använde vi oss av en narrativ ansats med fokus på innehållet i det berättade eftersom vi är intresserade av elevens och föräldrarnas upplevelser av skoldagen och av hur pedagogerna arbetar med eleven. Vi har i studien även använt oss av olika slags observationer, dels strukturerad observation (Stukat, 2005) vilket innebär systematiska iakttagelser som registrerats i ett observationsschema (se bilaga 4). Vi har också använt ostrukturerade observationer med löpande protokoll där vi

antecknat fritt utan något schema. Vårt intresse var främst att få veta hur eleven samspelade med kamrater och pedagoger på lektioner men även under raster.

3.2.1 Intervjuer

Eftersom vårt arbete är en fallstudie av en enskild elev har vi valt att genomföra kvalitativa intervjuer med eleven själv, hennes föräldrar och undervisande pedagoger. Med utgångspunkt i problemformulering och syfte har vi arbetat fram ett antal forskningsfrågor och utifrån dessa har vi formulerat intervjufrågor som fungerat som stöd vid intervjuerna (se bilagor 1, 2, 3). Under intervjuens gång har vi kunnat ställa följdfrågor utifrån vad situationen påbjudit. Dessa följdfrågor kan variera beroende på vilken riktning samtalet tar och beroende på vad informanten själv väljer att berätta. Metoden ger en också möjlighet att nå djupare i samtalet (Stukat, 2005). Eftersom vi är intresserade av vad informanterna berättar på ett djupare plan och även ta del av deras egna erfarenheter, använder vi oss av en innehållsanalys av det berättade (Kvale och Brinkman, 2009). Vi anser att det krävs en djup förståelse och respekt för den enskilde eleven och dennes föräldrar vid fallstudier som denna och då måste informanterna få tillfälle att verkligen berätta om sina upplevelser. Vi har velat få en så bred och noggrann beskrivning som möjligt av informanternas upplevelser och tankar. Vi har även velat ge dem utrymme att uttrycka sina erfarenheter på ett relativt fritt sätt. Eliasson (2006) menar att kvalitativa metoder passar bra för att tränga in på djupet och få bättre förståelse för en viss grupp, miljö eller sammanhang.

3.2.2 Observationer

Vi har använt oss både av strukturerade och ostrukturerade observationer (Stukat, 2005). Strukturerad observation innebär att systematiska iakttagelser registrerats i ett i förväg konstruerat observationsschema. Vid ostrukturerad observation kan man använda löpande protokoll och föra anteckningar då man inte är ute efter något speciellt eller som i vårt fall för att komplettera de strukturerade observationerna. Vi var intresserade av att få veta hur eleven samspelade med kamrater och pedagoger på lektioner men även under en rast. Eftersom vi i intervjuer med pedagogerna fått indikationer på att eleven kunde ha svårigheter med pragmatiken och i kontaktsökandet med kamrater valde vi olika kriterier för samspel i observationsschemat. Observationerna har ägt rum under sex olika lektioner samt under en

rast och de varade mellan tjugo och fyrtio minuter. Utifrån ett konstruerat observationsschema (se bilaga 4) markerades med ett streck hur samspelet skedde. Samspelet vi var intresserade av var i fall eleven svarade när hon blev tilltalad eller om hon pratade utan att bli tilltalad, hur många gånger hon räckte upp handen och fick svara eller inte svara samt om samspelet skedde med pedagoger eller med kamrater. Vid idrottslektioner och under en rast använde vi ostrukturerade observationer med löpande protokoll eftersom det rörde sig om ett annat samspel som var svårare att illustrera i ett observationsschema.

3.3 Urval

Vi har genom vårt arbete många gånger kommit i kontakt med flera tvåspråkiga elever med språkstörning. Av dessa elever valde vi ut en eftersom vi redan hade en god kontakt med familjen. Utifrån våra forskningsfrågor valde vi att intervjua eleven själv, elevens föräldrar, fyra pedagoger (varav två modermållärare) samt en logoped. Två av pedagogerna och logopeden arbetar på elevens nuvarande skola och två på den skola eleven gick tidigare. Totalt har åtta personer intervjuats för studien.

3.3.1 Presentation av informanterna

Eleven i vår undersökning är tvåspråkig och har diagnosen grav språkstörning vilket innebär svårigheter på alla språkliga nivåer (fonologisk, morfologisk, syntaktisk och pragmatisk). Eleven går i årskurs 3 och har det senaste läsåret tillhört en särskild undervisningsgrupp, en så kallad kommunikationsklass, men har gått sina första skolår i en ”vanlig” klass på en annan skola. Vi har valt att kalla eleven för Sara. Föräldrarna har bott i Sverige i drygt 15 år och i hemmet talar de sitt modersmål. De pedagoger vi intervjuat har många års erfarenhet av undervisning både av flerspråkiga elever och av elever med språkstörning. Två av pedagogerna är grundskollärare med olika påbyggnadsutbildningar och två är modersmållärare. Dessutom har vi intervjuat en logoped som arbetar med eleven på skolan.

3.3.2 Presentation av skolan

Skolan är en F-9 skola och har cirka 800 elever. Den ligger i en större stad i södra Sverige. På den aktuella skolan finns s.k. kommunikationsklasser från årskurs 1 till 9 integrerade. Dessa

klasser består av ett litet antal barn och har hög personaltäthet. Logopeder arbetar med eleverna i intensivperioder under läsåret och de har även handledning och gemensam planering med pedagogerna. En del elever är integrerade i de större klasserna under vissa lektioner. Så är dock inte fallet med eleven i vår studie.

3.4 Genomförande

Vi intervjuade båda föräldrarna hemma hos familjen. De hade erbjudits att komma till barnets skola men önskade att intervjun skulle ske i hemmet. Det är viktigt att båda parter upplever att miljön är trygg och ostörd (Stukat, 2005). Intervjun skedde på deras modersmål och intervjufrågorna hade redan översatts från svenska. Föräldrarna fick frågorna hemskickade i förväg så att de kunde förbereda sig och tänka igenom sina svar men de gavs samtidigt stort utrymme till att svara fritt. Frågorna var klart och tydligt formulerade och några av dem var allmänt hållna (bilaga 1). Enligt Eliasson (2006) fungerar frågor som är av allmänt hållen karaktär bättre i kvalitativa intervjuer. Föräldrarna gav inte samtycke till bandupptagning. Därför antecknade en av oss på svenska under samtalets gång trots att svaren gavs på modersmålet. Eftersom samtalet skedde på föräldrarnas modersmål fick svaren översättas till svenska under intervjuens gång då bara en av oss behärskar föräldrarnas språk. Det medförde eventuellt att en del information föll bort. Nackdelen med anteckningar är enligt Eliasson (2006) att det inte går att citera den intervjuade noggrant.

Intervjun med eleven skedde i skolan i ett mindre rum och spelades in och transkriberades för vidare analys. De pedagoger som intervjuats är två nuvarande och två tidigare mentorer och modersmållärare samt en logoped som arbetar med eleven. Intervjufrågorna har skickats i förväg så att alla har kunnat förbereda sig för intervjun. Två av pedagogerna och logopeden gav samtycke till att spelas in och alla intervjuerna har skett i klass- eller arbetsrum som de själva valt. De andra två föredrog att vi antecknade under intervjuens gång. Alla intervjuer har kunnat genomföras ostört utan att vi blivit avbrutna eller störda. Pedagogerna har också haft möjlighet att kunna avbryta intervjun när och om de så önskat. Efter intervjuerna har de som spelats in transkriberats samma dag eftersom det är lätt att aktuell information tappas bort. Därefter har utskriften skickats till respektive informant för ett godkännande och för att de skulle ha möjlighet att förtydliga något av det de sagt. Även de pedagoger som inte gav samtycke till inspelning fick sina intervjuer hemskickade för ett godkännande. En av oss

intervjuade eleven, två av pedagogerna och logopeden, den andre intervjuade de två modersmåls lärarna. Sammanlagt har åtta personer inklusive eleven intervjuats. Observationerna har genomförts under en dag och på sex lektioner och en rast.

3.4.2 Databearbetning

Intervjuerna har transkriberats i så nära anslutning till intervjun som möjligt för att värdefull information inte skulle gå förlorad. Vid utskrift av intervjuer lär sig den som intervjuar mycket om sin egen intervjustil men också hur sociala och emotionella aspekter påverkas av intervjusituationen och har därmed är redan analysen av intervjun inledd (Kvale & Brinkman, 2009). De inspelade intervjuerna transkriberades så ordagrant som möjligt och med skriftspråklig karaktär. Vi har inte angett pauser eller betoningar i intonation inte heller emotionella uttryck som skratt och liknade i utskriften. Vi har inte heller skrivit ut tvekanden som ”ehm” eller ”hmm”. Enligt Kvale & Brinkman (2009) finns det inte några standardmodeller för om tvekanden eller emotionella uttryck ska skrivas ut eller inte utan det beror helt på avsikten med intervjun. Vår analys av intervjuerna riktar sig främst mot innehållet i dem och därför har vi inte ansett det nödvändigt för resultatet att ta med pauser och emotionella uttryck som suckar eller skratt. När informanterna däremot berättat något om hur de kände sig finns det med i utskriften.

Vid observationerna använde vi oss dels av ett observationsschema där vi bl.a. antecknade hur eleven kommunicerade med pedagoger och klasskamrater och dels av löpande protokoll. Därefter har vi i en berättande text ställt samman hur ofta eleven tog ordet utan att ha blivit tilltalad, hur ofta eleven räckt upp handen och fått ordet och hur samspelet med kamrater skedde. Detta redovisas i resultatdelen.

3.4.3 Analys

Vid analysen av intervjuerna har vi koncentrerat oss på innehållet och vad informanterna velat berätta för oss (Kvale & Brinkman, 2009). I kapitlet resultat och analys redovisar vi först elevens berättelse, därefter föräldrarnas och till slut logopedens och pedagogernas berättelser. Efter varje berättelse har vi gjort en analys och till sist en sammanfattande analys av alla berättelserna.

Analys av observationerna har skett genom att vi i en berättande text skrivit på vilka olika sätt eleven kommunicerat med pedagoger och kamrater. Därefter har vi gjort en sammanfattande analys av intervjuer och observationer.

3.5 Etiska perspektiv

Vid fallstudier som denna är det av yttersta vikt att personerna i studien känner sig trygga med att de kan vara anonyma. Syftet med vår undersökning var att undersöka vilka metoder pedagoger använder för att stötta elever med språkstörning samt att ta del av elevens och föräldrarnas upplevelser. Vi har tagit personlig kontakt med alla våra informanter och informerat om syftet med studien och om att de när som helst har kunnat avbryta sin medverkan. Vi anser därför att vi har uppfyllt informationskravet som ställs i Vetenskapsrådets Etikregler (2002). Eftersom eleven i studien är minderårig har vi inhämtat samtycke från vårdnadshavarna och alla informanter (utom eleven) har fått läsa igenom och godkänna de transkriberade intervjuerna. Föräldrarna var inledningsvis tveksamma till deltagande men efter flera samtal och förklaring av syftet med studien var de positivt inställda.

En av oss kommer från samma kultur och talar samma språk som föräldrarna. Via telefonsamtal lyckades vi ge föräldrarna en klar och tydlig bild av syftet med studien och vikten av att delta i den för att förhoppningsvis berika framtida vetenskaplig forskning om flerspråkiga barns språksvårigheter. Vi anser därmed att samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002) är uppfyllt. Vi kommer i studien inte att uppge varken stadens, skolans eller klassens namn. Eleven har vi valt att ge ett fingerat namn och vårdnadshavarna väljer vi att kalla föräldrarna och pedagogerna nämner vi som grupp. Därför menar vi att det inte är möjligt att identifiera någon av deltagarna. Vi kommer dessutom efter studien att radera alla bandupptagningar och förstöra alla utskrifter av intervjuer och anser oss därför ha uppfyllt även konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002). Vi anser också att vi uppfyller nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002) eftersom vår studie endast kommer att användas i forskningssyfte. Vi har genom denna undersökning velat få mer kunskaper om språkstörning hos flerspråkiga elever och därför velat ta del av pedagogers arbete samt elevens och föräldrars upplevelser. De kunskaper vi erövat kommer vi att kunna dra nytta av i vårt fortsatta arbete med flerspråkiga elever med språkstörning. Syftet har varit att utveckla

kunskaper inom området både för oss själva men även för andra inom området verksamma pedagoger.

3.6 Tillförlitlighet och giltighet

Syftet med kvalitativa studier är att få en bättre förståelse för vissa aspekter och då kommer inte den statistiska representativiteten i fokus (Holme & Solvang, 1997). Det handlar bl.a. om huruvida intervjupersonerna kommer att förändra sina svar under en intervju eller om de kommer att ge olika svar till olika intervjuare (Kvale & Brinkman, 2009). Eftersom vi har valt att ställa öppna frågor och låta föräldrarna och eleven berätta om sina upplevelser snarare än att ställa frågor av mer sluten karaktär menar vi att svaren vi fått är tillförlitliga och att om någon annan skulle ställa samma frågor skulle de i stort sett få samma svar och berättelser. I kvalitativ forskning talas också om giltighet. Vi anser att våra intervjuer och observationer speglar de fenomen vi var intresserade av och att vi genom intervju svaren fick ta del av informanternas upplevelser (Kvale & Brinkman, 2009). Genom pedagogernas berättelser fick vi veta hur de arbetade med att stötta eleven och vid observationerna fick vi ytterligare bekräftelse på detta. Eftersom vi låtit alla informanter, utom eleven själv, ta del av utskriften av intervjuerna stärker detta tillförlitligheten ytterligare. De har då haft möjlighet att korrigera sina svar.

4 Resultat, analys och teoretisk tolkning

I detta kapitel kommer vi att redovisa informanternas berättelser. Efter varje berättelse följer en analys i förhållande till vårt teoretiska perspektiv och till tidigare forskning. Därefter redovisar vi resultatet av observationerna och en analys av dem. Slutligen presenterar vi en sammanfattande analys av intervjuer och observationer.

4.1 Elevens berättelse

Vi har valt att ge vår elev ett fingerat namn och kallar henne i fortsättningen för Sara. Sara berättar om sina klasskamrater men även om kamrater i andra klasser på skolan. Eftersom klasserna är små och de ofta samarbetar med varandra finns det flera kamrater i andra klasser. Sara berättar också att hon trivs bra i sin nya skola:

Ja har de bra här. Å vi leker ibland tillsammans pingis eller basket eller fotboll. Å vi leker ibland/ å vi leker King out. Efter maten vi leker me sexorna/de e sån bollpjätt/vi leker me sexorna ibland. Ja vet ente mer.

Sara beskriver hur födelsedagar brukar firas i skolan och vi får veta när alla i klassen fyller år och hur gamla de är. I rummet där vi sitter finns ett fotografi av all personal och Sara berättar vad alla heter och var de arbetar.

Hon berättar inte så mycket om det vanliga skolarbetet men något får vi veta.

Vi jobbar me matte, tiokamp/tiokompisar och lite gånger, de e lätt. SO-boken är också lätt. Å vi läser, de e lätt. På måndagar brukar vi skriva på dator om hur helgen varit. Ja tränar på att läsa lite bättre. De e lite svårt med stora ord. Ja vet ente hur man läser dom.

Sara tycker också att modersmål är lätt men hon behöver ändå träna på det för det kan hända att de får svåra läxor.

För att få hjälp i skolan berättar Sara att hon kan fråga sina kamrater eller sin lärare men:

”Hon ger mig inte svaret. Hon vill att jag ska tänka själv annars lär man sig inte tänka själv!”

Sara beskriver hur talsyntesprogrammet Vital fungerar och erbjuder sig att visa hur det går till.

Det är lättare att prata på sitt modersmål än att prata svenska och det går även bättre att tänka på modersmålet berättar Sara. Hemma talar de modersmålet och i skolan kan hon använda sig av det för att fråga någon om hon inte vet vad ett ord betyder. Men hon poängterar att modersmålet inte får användas för att utesluta andra ur gemenskapen. ”Ibland kommer jag inte ihåg att jag inte får prata mitt modersmål på lektionerna.”

Sara tycker att det är allra lättast att lära sig något när någon berättar eftersom det är svårt att skriva. ”Jag förstår ingenting när jag skriver.”

På den gamla skolan var det många, speciellt pojkar som bråkade berättar Sara. Men hon säger också att lärarna brukade hjälpa till när det behövdes, både med skolarbete och om det uppstod andra problem.

4.2 Analys av elevens berättelse

Sara berättar mest om olika aktiviteter såsom utflykter, biobesök, matlagning och raster men inte så mycket om ordinarie ”skolaktiviteter”. Vi uppfattar att pedagogerna ofta använder sig av konkreta upplevelser som metod för inläring. Det tycks ha fastnat i Saras minne eftersom hon beskriver det noggrant. Cummins (1997) talar om vikten av att i tidig språkinläring utgå från det konkreta och situationsbundna och till en början på en låg kognitiv nivå. Därefter bör pedagogen ganska snabbt gå vidare mot undervisning på en högre kognitiv nivå men fortfarande på en för eleven konkret situationsbunden nivå. För barn med språkstörning är det ännu viktigare att vara konkret i undervisningen.

Utifrån Saras berättelse noterar vi att mycket av undervisningen bygger på gemensamma upplevelser. Vygotskijs sociokulturella teori (1934) betonar just att inläring alltid sker i samverkan och i ett socialt sammanhang tillsammans med andra.

Sara beskriver att lärarna lär ut olika strategier som t.ex. att prata med en kamrat för att be om hjälp. Bruce (2007) menar att ett barn med språkstörning inte blir lika dominerat av sin språkpartner i dialog med språkmatchade barn och detta anser vi kan bidra till att dialogen kan bli meningsfull för eleverna i kommunikationsklassen. Det som saknas där är åldersmatchade barn med typisk språkutveckling vilka kan ge de språkstörda barnen större språkliga utmaningar (Bruce, 2007).

Sara berättar om en annan strategi som pedagogerna lär ut: ”Hon ger mig inte svaret, hon vill att jag ska tänka själv.” Vår upplevelse är att Sara är medveten om strategier som

pedagogerna vill lära ut men även vilka hennes styrkor och svårigheter är eftersom hon klart kan uttrycka vad som är lätt och vad som är svårt för henne i skolan.

För flerspråkiga barn med språkstörning är det viktigt att utveckla båda sina språk menar bl.a. Salameh (2012). Armon-Loten (2010) visar i sin forskning att språken kan dra nytta av varandra vid inläringen av olika ord och begrepp. Sara berättar att hon har hjälp av sin modersmåls lärare vissa dagar i veckan. Elever i den kommun Sara bor i har rätt till studiehandledning på modersmålet endast om de varit i Sverige kortare tid än 4 år.

Det förefaller som Sara upplevde att det var bråkigt på den gamla skolan. Från att ha gått i en klass med ca 20 elever till en betydligt mindre klass med hög personaltäthet kan det upplevas som en stor skillnad för eleven. Det finns många fler tillfällen att bli ”sedd” och personalen har möjlighet att reda ut missförstånd direkt. Eftersom alla barn, vilket vi tidigare nämnt, har en grav språkstörning i den nya klassen finns svårigheterna också på det pragmatiska planet och då uppstår ofta svårigheter i kontakten med andra barn. Att placera elever i särskilda undervisningsgruppen är i sig en exkludering och barnet betraktas ur ett kategoriskt eller kompensatoriskt perspektiv (Nilholm, 2003) och svårigheterna läggs hos barnet själv. Men placeringen har också gynnat Sara eftersom det finns större tillgång till vuxna som har möjlighet att ingripa och stötta direkt när svårigheter uppstår. Ett dilemma att ta ställning till uppstår ofta inför en eventuell överflyttning till särskilda undervisningsgrupper: Ska eleven exkluderas ur gemenskapen och stötts i en mindre grupp eller ska eleven gå kvar i den vanliga klassen men vara fysiskt inkluderad (Nilholm, 2003) och förmodligen få färre tillfällen med stöttning?

4.3 Föräldrarnas berättelse

Föräldrarna berättar om Saras beteende hemma: ”Sara är hjälpsam när vi har gäster på besök. Hon är jättesnäll och ödmjuk och lyder sin pappa.” De berättar också att hon har ett stort intresse för musik.

Hon började i förskola ganska sent och efter något år skedde det ett byte av förskola som påverkade henne negativt. På den första förskolan talades endast modersmålet men på nästa talades det bara svenska. Föräldrarna menar att det var vid detta byte som Saras språksvårigheter uppstod. ”När skolan eller dagiset ändras påverkas barnet negativt”, säger

de. Föräldrarna talar ofta i sin berättelse om hur de på den gamla skolan tacklade olika svårigheter:

Läraren i den gamla skolan ringde oftare än vanligt. Vi led mycket på grund av den gamla skolan. Det går inte att ringa föräldrarna flera gånger bara för att Sara var mycket rörlig i klassen och i skolan. Vi önskade att någon gång få höra något positivt om Sara. (Pappan)

Föräldrarna berättar att de upplevde sig orättvist behandlade. På den nya skolan är det mycket bättre enligt dem.

Föräldrarna menar att deras dotter klär sig fel och de jämför med förhållandena i hemlandet där lärarna enligt dem berättar för sina elever i skolan hur man bör klä sig.

Vi tycker att läraren i skolan bör övertala eleverna att klä sig finare. Lärarna i vårt hemland brukar säga sin åsikt om vår klädsel varje dag och brukar även berätta hur vi kan klä oss bättre. Läraren bör hjälpa eleverna med allt och inte bara kunskap eftersom eleverna tillbringar hälften av sin dag med läraren i skolan. (Pappan)

Föräldrarna tycker att det är fel att ha modersmålsundervisning i skolan och de menar att det är fel att skolan inte ger tillräckligt med läxor.

Jag som pappa tycker att modersmålsundervisning är fel och försämrar utvecklingen av svenskan. Man lever i Sverige och är född i landet, så skolorna bör undervisa endast på svenska. Hemma kan man tala sitt hemspråk. Skolorna här är stressiga för flerspråkiga elever eftersom de bör skaffa sig kunskap om det svenska språket. (Pappan)

Föräldrarna berättar också att de har problem med Sara genom att hon är ute för sent på kvällarna och på så sätt märker de att hon har svårt med tidsbegrepp och därför ofta kommer hem alldeles för sent.

När Sara går utomhus med sina vänner kommer hon alltid hem sent även om det är mörkt. När jag frågar Sara om varför hon är sen är Saras svar: Jag kan inte klockan eller att hon har glömt bort tiden. (Mamman)

De vittnar om att Saras språksvårigheter uppmärksammades tidigt och att hon fortfarande har svårt att uttrycka sig när hon vill berätta något.

När Sara var två år var det svårt för henne att uttala vissa bokstäver på modersmålet och hon har fortfarande samma problem och jag vet inte om hon har samma svårigheter på svenska eftersom jag inte kan svenska. Sara kan fortfarande inte uttrycka sig på modersmålet och det är omöjligt för henne att säga en mening utan några fel. När Sara blir arg ger hon bara ifrån sig ljud och inte några ord. Jag har inte mycket tålmod när Sara vill säga någonting eftersom det tar lång tid för henne innan hon uttrycker sig och jag blir väldigt uttråkad medan jag lyssnar på henne. (Mamman)

Föräldrarna uttrycker att den gamla skolan undervisade fel och lärde ut fel studieteknik och menar att det är anledningen till att deras dotter har språksvårigheter.

Lärarna på den gamla skolan tror att Saras försenade språkutveckling beror på en resa till hemlandet medan vi inte tror det utan tycker att studietekniken i den gamla skolan är fel och det är orsaken för Saras språkförsening. (Pappan)

Föräldrarna uttryckte en stor oro när Sara skulle börja i den nya skolan.

Vi visste ingenting om kommunikationsklassen. Från början trodde vi att denna skola var avsedd för jobbiga elever och vi vägrade först att låta Sara börja där och vi trodde att det kommer att försämra hennes psykiska hälsa.(Föräldrarna)

Nu är de mycket glada över den nya skolan och tycker att pedagogerna är kunniga och att det är en bra lärmiljö för barnen eftersom man arbetar i små grupper. Föräldrarna menar att de har ett bra samarbete med skolan och de får alltid höra goda nyheter om sitt barn.

4.4 Analys av föräldrarnas berättelse

Föräldrarna har stort fokus på barnets sociala beteende. Vårt intryck är att det betyder mycket för familjen hur barnet uppför sig och det speglar familjens syn på uppfostran. Hur hon uppför sig kan få konsekvenser för familjens rykte. Brodin och Lindstrand (2007) menar att vad som är godkänt beteende eller inte beror på vilken kulturell eller social tillhörighet man har. Det som är normalt i ett samhälle eller sammanhang kanske betraktas som onormalt i ett annat. Detta blir synligt inte minst i barnuppfostran och i synen på familjen där man kan se stora skillnader på barnuppfostran i olika delar av världen (Brodin & Lindstrand, 2007).

Föräldrarna nämner inte något om att deras barn har fått diagnos grav språkstörning och använder inte något särskilt begrepp för hennes svårigheter. De presenterar olika förklaringar såsom byte av förskola, dålig pedagogik, fel studieteknik m.m. En orsak till detta kan vara att de inte förstått eller fått förklarat vad en grav språkstörning innebär.

Föräldrarna nämnde de negativa upplevelserna av den gamla skolan flera gånger under intervjun. De önskade att någon gång få höra något positivt om sitt barn från lärarna och inte alltid att de bara tog kontakt när det var tråkiga saker som hänt. Saknas förståelse för föräldrarnas roll och situation minskar möjligheten till samarbete mellan skolan och föräldrarna menar Stigendal (2000).

Föräldrarnas synpunkter när det gäller lärarnas ansvar för barnets klädsel kan bero på bilden av lärarens roll i deras hemland där läraren ofta har en mer uppfostrande roll. Föräldrarna ville lägga över mycket av ansvaret beträffande uppfostran på skolan vilket eventuellt grundar sig i föräldrarnas begränsade kunskaper om lärarnas roll i det svenska skolsystemet (Salameh, 2007).

Thomas och Colliers stora studie (1997) visar på vikten av modersmålsundervisning genom hela skoltiden och vi menar att det är en del av skolans uppdrag att hålla sig à jour med ny forskning. Det är även viktigt att föräldrar får ta del av sådan forskning och det är pedagogernas uppgift att förmedla det vidare till dem. Det är inte troligt att Saras föräldrar har denna kunskap eftersom de uttrycker att modersmålet är föräldrarnas uppgift att lära ut.

Föräldrarnas begränsade kunskaper om språkstörning och dess påverkan på barnet kan leda till att de inte förstår varför barnet reagerar eller uppför sig på ett visst sätt. Det i sig kan leda till att föräldrarna kan bli frustrerade över barnets beteende och att människor i omgivningen kopplar beteenden till brist på uppfostran. Saras mamma uttrycker i sin berättelse att hon ibland tappar tålamodet och blir irriterad när Sara inte kan uttrycka sina önskemål. Att inte förstå tidsbegrepp och att ha svårigheter med att tolka språk är andra pragmatiska kompetenser som barn med språkstörning saknar (Bruce, 2003).

Föräldrarna var mycket tveksamma till att acceptera en plats på den nya skolan för att de trodde att det skulle kunna påverka deras barn psykiskt. Det krävs attitydförändringar och ökade kunskaper bland allmänheten om funktionsnedsättningar. Detta är speciellt viktigt vid övergången från en skolform till en annan (Brodin & Lindstrand, 2007).

4.5 Pedagogernas berättelser

Vi har intervjuat fyra pedagoger och en logoped och i redovisningen benämner vi alla som pedagoger. Två av pedagogerna arbetade på elevens gamla skola. Mentorn är grundskollärare med olika påbyggnadsutbildningar och den andra är modersmålslärare. På den nya skolan är mentorn också grundskollärare med påbyggnadsutbildning i bl.a. tal och språk, en är modersmålslärare och en är logoped och arbetar med eleven under intensivperioder. Logopeden genomför även olika språktester på eleverna.

Flera av pedagogerna berättar om vikten av att skapa en god relation till Sara genom att ofta ge henne uppmuntran och beröm.

Jag försökte ju bekräfta det som hon gjorde som var positivt. Det hon gjorde som var positivt i hennes handlingar. Jag kanske gjorde det i överdos så jag bekräftade det positiva rätt så ofta och berömde henne för det. För hon skulle anamma mer av de bitarna. (Mentor)

Det fungerar bra för henne när hon får uppmuntran och beröm med några fina ord. Då blir hon glad och mer engagerad. Att ge ett klistermärke var oerhört viktigt för att få henne att delta och lära sig och det har stor betydelse. När man lovar henne att berätta bra saker för föräldrarna blir hon glad och det ger bättre resultat. (Modersmåls lärare)

Pedagogerna berättar vidare att Sara har svårt att behålla sina kamratrelationer. Vem hon leker med kan skifta lite från en dag till annan. Hon är mycket tävlingsinriktad och hon har också svårt att rätta sig efter regler och då uppstår det ofta konflikter med andra barn. Det kan vara mycket svårt för henne att läsa av vad de andra barnen har för önskemål. Att ha en stark vilja kan vara positivt i många sammanhang men det kan också bli många konflikter om det inte finns en vuxen som kan hjälpa till att reda ut.

Pedagogerna arbetar alla med att ge Sara och de andra eleverna i klassen en tydlig struktur genom att förbereda dem tydligt på allt som ska hända. Det är då det fungerar som allra bäst.

Ja, det är en tydlig dagordning, ett dagsschema och ett terminsschema som man kan gå tillbaka till. Sen går vi igenom hur de ska arbeta. Jag förbereder henne dagen innan och säger vad vi ska jobba med imorgon. När hon sen kommer frågar jag henne: Kommer du ihåg vad vi skulle jobba med och varför? Det tycker jag att en del av teorierna är mogna för. (Mentor)

Vikten av tydlig struktur återkommer pedagogerna ofta till i sina berättelser. I kommunikationsklassen menar de att strukturen finns men eftersom det är många barn med koncentrationssvårigheter blir det inte alltid tydligt för alla. Det uppstår ständigt situationer som kan vara svåra att undvika. Vid vissa tillfällen som t.ex. förflyttning mellan olika aktiviteter uppstår ofta oordning. Det är pedagogerna medvetna om och försöker förebygga detta genom att någon vuxen hela tiden finns i närheten. De menar att konflikter mellan elever skapar mycket oro i klassen och det är viktigt att kunna reda ut svårigheter direkt. Att ofta vara inblandad i konflikter kan göra att du känner dig misslyckad. Många misslyckanden gör att eleverna ofta har en negativ bild av sig själv. Pedagogerna berättar att det kan vara dagsformen som avgör om det blir en bra dag eller inte. Om det har hänt något i hemmet eller på vägen till skolan påverkar det hela dagen. Att vara arg eller ledsen när man kommer till skolan på morgonen gör att det är svårt att fungera optimalt menar de.

Vi delar ofta även den här lilla gruppen så att eleverna får jobba i en ännu mindre grupp. Ibland två och två och ibland tre och tre. Det gör att man alltid har en vuxen tillhands som kan hjälpa en. Då blir det ju inte så många misslyckanden. Ju fler sådana man kan undvika ju mindre frustration blir det ju i egna besvikelser tror jag. Men det är ju inte alltid det lyckas och då blir det besvärligt. Målet är att stärka självförtroendet. (Mentor)

Både på den gamla skolan och i kommunikationsklassen berättar pedagogerna om hur viktigt samarbetet mellan mentorer och modersmåls lärare är.

När det är temaarbete samarbetar vi genom att jag får en del av materialet t.ex. om vatten eller kroppen och klassläraren ber mig att diskutera, återberätta och lära eleverna olika begrepp på modersmålet så att det underlättar förståelsen. Vi har bra kontakt med föräldrarna genom telefonsamtal eller vid föräldrarnas besök. De får besked när hon är bra eller mindre bra. (Modersmåls lärare)

I kommunikationsklassen har pedagogerna också ett nära samarbete med logopeden och hon berättar hur det samarbetet kan se ut:

Vi har planering varje vecka tillsammans. Då går läraren igenom vad som är planerat och jag kan dra mitt om det är något särskilt. De skulle t.ex. jobba med frukter och grönsaker på olika sätt. De skulle laga mat och de skulle till torget och handla. Då kunde jag stötta här inne genom att träna på frukter och grönsaker. Med kategorisering, få in grammatik där: en äpple eller ett äpple t.ex. Vet jag vad de jobbar med så kan jag ju stötta inne hos mig. På det sättet samarbetar vi. (Logoped)

Alla pedagoger berättar att det fungerar bäst för Sara i en-till-en-situationer och med mycket tydliga, helst enskilda instruktioner. Ibland kan det fungera att arbeta i en liten grupp och därför försökte de att träna på det. Då brukar pedagogen ofta vara med och bestämma vilka medlemmar som ska ingå i gruppen för att de ska kunna arbeta bra tillsammans. För att förbereda eleven på arbetsuppgifter använder de sig som vi tidigare nämnt av tydliga instruktioner och tydliga dagsscheman. Trots att Sara fick mycket stöd var det svårt för henne att förstå instruktioner men när hon hade kommit in i ett arbete kunde hon hålla på med det länge.

Pedagogerna berättar att Sara är motiverad av skolarbetet och hon är lätt att kommunicera med. Detta gör hon genom att ställa frågor och visa stor nyfikenhet för de flesta ämnesområden. Hon anstränger sig för att göra sig förstådd i olika sammanhang och använder då gärna sitt kroppsspråk. Alla pedagoger menar att Sara har ett gott självförtroende. Vi får

också veta att hon är intresserad av att rita och måla och även har en fin och tydlig handstil och tycker om att skriva.

Pedagogerna på den gamla skolan berättar om att det krävdes många möten med föräldrarna innan de förstod att skolan bara ville Saras bästa. Föräldrarna upplevde att skolan mest hade klagomål på henne eftersom pedagogerna ofta ringde hem när det var problem.

Kontakten med föräldrarna har stor betydelse. I början var det enligt dem aldrig något fel på det som hon gjorde utan det var alltid andras fel. Så fort vi träffa föräldern var det så. Jag försökte få dem att inse att det är för hennes skull vi är här. Och vi vill att hon ska lyckas bra. Det är hennes framtid vi tänker på. Och det är inte så att vi ska klanka ner på henne eller någonting sådant utan vi vill hjälpa henne Och det var det för föräldrarna också. Så där har jag tyckt att det fungerat bra. (Mentor).

4.6 Analys av pedagogernas berättelser

Pedagogerna menar att Sara har ett gott självförtroende vilket är oerhört viktigt att behålla men samtidigt berättar de att det ofta uppstår svårigheter i kamratrelationerna. De berättar om att hon har svårt att läsa av sina kamrater i leken och hamnar då ofta i konflikt. Detta beror enligt pedagogerna på att hon har en mycket stark vilja. Om kommunikationen inte fungerar ligger det nära till hands att självförtroendet får sig en törn (Bruce, 2003). Vi reagerar på olika sätt när vi blir frustrerade och Sara gör det ofta med aggressivitet berättar pedagogerna och följderna blir konflikter med kamraterna. Enligt Vygotskijs sociokulturella teori (1934) är vi beroende av vårt sociala sammanhang och det är i samspelet med andra som inläringen bäst sker. För att underlätta Saras situation är hon placerad i en mindre undervisningsgrupp med hög personaltäthet. Att vara exkluderad i en mindre grupp kan ha sina nackdelar men med tanke på hennes svårigheter med kamratrelationer kan hon trots det dra nytta av de fördelar som den mindre gruppen erbjuder (Nilholm, 2003).

I berättelserna har det framgått att pedagogerna försöker lära barnen olika strategier för inläring. En strategi har varit att först tänka själv innan man frågar en kamrat eller en lärare. Vi tolkar det som att pedagogerna använder dessa strategier för att de menar att inläring sker i ett samspel och att man aldrig kan bortse från sammanhanget (Vygotskij, 1934). En annan strategi har varit att ta modersmålet till hjälp genom att fråga en kamrat som har samma modersmål. Det är endast i dessa fall som eleverna får använda modersmålet och det får inte

användas så att någon känner sig utesluten. Pedagogerna på båda skolorna berättar att de har ett nära samarbete med modersmålslärarna och använder sig av olika modeller för studiehandledning men mest i syfte att utveckla svenskan. Ibland arbetar modersmålsläraren med att ge förförståelse genom att förbereda eleven inför ett tema eller ämnesområde på modersmålet och ibland bearbetas det parallellt med undervisningen i klassen. Det flerspråkiga barnet måste få undervisning på alla sina språk så att även modersmålet utvecklas. En skola som ger stort utrymme även för modersmålet ger det flerspråkiga barnet både ett starkt modersmål och ett starkt andraspråk (Thomas & Collier, 1997). Vår tolkning är att pedagogerna är medvetna om vikten av ha ett starkt modersmål genom det samarbete som sker dem emellan men att svenska dock är det viktigaste språket. Paradis et al (2003) och Westman et al (2008) pekar i sin forskning på att språkproblemen inte ökar genom att barnen är flerspråkiga och eftersom Armon-Loten (2010) menar att de olika språken faktiskt stödjer varandra skulle modersmålet kanske utnyttjas i undervisningen i större utsträckning än det verkligen görs. Ingen av pedagogerna berättar något om hur de följer elevernas utveckling av det svenska språket, vilket kan bero på att vi inte frågat något om det. Det hade varit intressant att följa den utvecklingen genom att använda sig antingen av processtest som grundar sig på Pienemanns processbarhetsteori (1998) eller genom att använda performansanalys (Hyltenstam, 1979) av elevtexter.

Pedagogerna på den gamla skolan berättar också om att det uppstod många svårigheter i kontakten med föräldrarna. Det är lätt att gå i försvarsställning när man känner sig anklagad. Stigendal (2000) bekräftar in sin studie att skolan inte riktigt litar på föräldrar med invandrarbakgrund. Detta skulle kunna vara en förklaring till att svårigheter uppstår i kontakten med föräldrarna. På den nya skolan upplever pedagogerna sig ha ett gott samarbete med dem. Det har resulterat i färre telefonkontakter med negativa budskap till föräldrarna. Dessutom har pedagogerna på den nya skolan lång erfarenhet av att arbeta med barn med språkstörning och arbetar förebyggande med t.ex. hur elever bör ta kontakt med varandra och hur de bör lösa konflikter. De arbetar också med att ge eleverna tydlig struktur vilket också gett resultat.

4.7 Sammanfattande analys av intervjuer och teoretisk anknytning

Våra forskningsfrågor var att undersöka hur pedagoger arbetar med flerspråkiga elever med språkstörning och att ta del av elevens och föräldrarnas upplevelser. Vi har tagit avstamp i

Vygotskijs sociokulturella teori (1934). I denna talar Vygotskij om att barnet utvecklas och påverkas av den miljö och det sociala sammanhang hon växer upp i. Det sociala sammanhang vår elev har vuxit upp i (familjen) har uttryckt sina förväntningar och Sara har försökt leva upp till dem. När eleven kommer till en skola som har andra förväntningar ”krockar” det inlärdade beteendet med det som skolan och majoritetssamhället förväntar sig och barnet upplevs som ”besvärligt” när det inte känner till alla koder för hur man uppträder. När skolan ringer hem och ”klagar” på barnets uppförande känner föräldrarna sig anklagade för att de inte har kunnat uppfostra sitt barn på ett korrekt sätt. För föräldrarna har just uppfostran en stor betydelse och att bli angripen på detta område har upplevts som mycket frustrerande. Att de inte tagit till sig det skolan har berättat kan ha sin förklaring i att de känner att skolan inte känt riktigt förtroende för dem vilket Stigendal (2000) rapporterar om i sin forskning. Numera känner de sig mycket nöjda eftersom de får positiva signaler från den nya skolan.

I kommunikationsklassen arbetar pedagogerna med att försöka lära eleverna strategier för inläring. Där ingår att ge modeller för hur sådan bäst kan ske och det för oss till tanken om den proximala utvecklingszonen som också är central i Vygotskijs teori (1934). Inläring sker på en nivå över det barnet kan klara av, först tillsammans med någon som stöttar och tillslut kan barnet klara av uppgiften på egen hand. När vi tolkat informanternas berättelser har vi funnit att detta synsätt finns i kommunikationsklassen.

Resultatet visar att föräldrarna har stora behov av att berätta om sina upplevelser och att pedagogerna inte alltid har förstått föräldrarnas perspektiv. Samtidigt har föräldrarna inte tillräckliga kunskaper om vad det innebär att ha en språkstörning och vilka konsekvenser en språkstörning leder till i skolsituation. Det i sig försvårar förståelsen för barnets beteende.

4.8 Observationer

Vi har genomfört sju observationer av Sara. Fyra av observationerna skedde i klassrummet. Vid dessa observationer har vi använt oss av ett observationsschema med ett antal givna kriterier för samspel och kommunikation (se bilaga 4). Kriterierna kom vi fram till efter intervjuer med pedagogerna där de påtalar Saras pragmatiska svårigheter. Två av observationerna genomfördes på idrottslektioner varav den ena var en ordinarie idrottslektion och den andra en lektion under rubriken elevens val med inriktning bollsport. Den sjunde observationen gjordes under en rast. Vid idrottslektionerna och på rasten fördes det ett

löpande protokoll. Vi har valt att redovisa resultatet i den ordning observationerna ägde rum. Resultat och analys av alla observationerna kommer vi att presentera i en löpande text.

4.9 Resultat av observationer

I vårt observationsschema (bilaga 4) har vi listat sju olika kriterier för kommunikation:

- Lyssnar utan att prata
- Pratar utan att bli tilltalad
- Svarar på fråga utan att ha fått ordet
- Räcker upp handen utan att få ordet
- Räcker upp handen och får ordet
- Tilltalad av andra barn
- Annan aktivitet

Vi noterade med ett streck i schemat när det förekom en aktivitet som passade in. Vid alla de fyra lektionerna i klassrummet fanns ordinarie mentor med och vid två av dessa fanns det också en elevassistent på plats.

Den första lektionen ägde rum i klassrummet och var en morgonsamling då mentorn var ensam med fem elever. Alla satt på stolar i en ring på golvet. Först gick de tillsammans igenom dagens program. Därpå lästes en gemensam text då eleverna skulle träna på lässtrategier som de tidigare arbetat med. I klassen använder de sig av de lässtrategier som presenteras i Barbro Westlunds bok ”Att undervisa i läsförståelse” (Westlund, 2012). Den här dagen arbetade klassen med figuren ”Nicke Nyfiken” och då tränar eleverna sig på att ställa frågor till texten när det finns något de inte förstår. Dagens text var en saga om handlade om vintern. Denna lektion varade i 40 minuter. Sara var mycket aktiv genom att räkka upp handen flera gånger och fick även ordet vid två av dessa tillfällen. Hon pratade också vid flera tillfällen med både läraren och de andra eleverna utan att ha blivit tilltalad. Hon frågade vad något ord betydde och en annan gång refererade hon till en egen upplevelse.

Andra lektionen var en idrottslektion med en idrottslärare och två elevassistenter närvarande. Elevgruppen bestod av sexton elever i årskurserna 1-3 och alla från kommunikationsklasser. Lektionen varade i 40 minuter och innehöll ett upprop, en uppvärmningsövning, en lek kallad ”Under hökens vingar” och en hinderbana. Under denna lektion bedömde vi att det var lämpligt att använda löpande protokoll i stället för observationsschemat. Det innebar att vi antecknade vad som skedde i en löpande text. Sara var mycket aktiv under lektionen och

visade stort intresse för alla övningar. Hon tilltalade ofta både läraren och elevassistenterna men även sina klasskamrater. Vid leken hade hon olika strategier för att bli sist kvar (vilket leken gick ut på) och behövde inte anstränga sig så mycket fysiskt. När hinderbanan skulle presenteras fick Sara vara med och visa hur aktiviteten gick till. Detta skedde med stor glädje och stolthet. Under hela lektionen kommunicerade Sara aktivt genom att ta mycket kontakt med de andra eleverna både fysisk och verbalt. Flera av eleverna tog också kontakt med henne både verbalt och fysiskt. Lektionen slutade med att Sara lämnade idrottssalen p.g.a. illamående.

Den tredje lektionen ägde rum i klassrummet och den var 25 minuter lång och eleverna spelade ett bingospel där målet var att befästa olika matematiska uttryck inom talområdet 1-50, både addition och subtraktion. Ordinarie mentor höll i lektionen och fem elever deltog. Sara lyssnade aktivt utan att prata i början. Hon räckte upp handen och fick ordet många gånger men pratade efterhand också rakt ut i luften utan att ha blivit tilltalad lika många gånger. Sara fick ordet av pedagogen dubbelt så många gånger som kamraterna tilltalade henne.

Fjärde lektionen var det elevens val med tema bollsport. Sara ingick i en grupp bestående av sex elever från kommunikationsklassernas årskurs 3 och 4. Pedagogen som höll i lektionen undervisade vanligtvis i en annan elevgrupp men kände alla elever väl i gruppen. En elevassistent fanns också med på lektionen. Även under denna lektion förde vi ett löpande protokoll eftersom även denna lektion hade en friare karaktär. Bollsporten som de tränade på denna lektion var bordtennis. Sara var mycket aktiv och positiv även denna lektion. Det föreföll som om det var lite svårt för henne att stå stilla och vänta på sin tur och att det även var svårt att acceptera misslyckanden då hon skrek ut sin frustration högt. Det var mycket stoj och lek under lektionen men på ett positivt sätt. Sara blir lika ofta tilltalad av de andra eleverna som de tilltalar henne. Lektionen slutar med att eleven går till final i spelet, vinner och tilldelas en medalj.

Vid den femte lektionen, som vara i 30 minuter, befinner vi oss i klassrummet och klassen har fått ett brev från sin vänklass. Pedagogen läser upp brevet som klassen fått för de fem eleverna. Alla eleverna lyssnar noga i början. Därefter läser de enskilda barnen upp sina brev högt. Slutligen ska breven besvaras enskilt. Sara pratar flera gånger både med pedagogen och med kamraterna utan att ha blivit tilltalad. Efter 20 minuter börjar hon att skruva på sig och reser sig till slut upp och går omkring i rummet.

Dagens sjätte och sista lektion är vi också i klassrummet och de fem eleverna är ganska trötta och lektionen ägnas åt kortspel i 20 minuter. Eleverna sitter på stolar runt ett bord och både mentor och elevassistent är närvarande. Här blir Sara tilltalad ett par gånger av sina klasskamrater men tilltalar även dem utan att själv ha blivit tilltalad. Hon räcker även upp handen vid flera tillfällen och får svara flera gånger. Efter 10 minuter är hennes krafter slut och då kastar hon korten på bordet och börjar störa genom att knacka i bordet och göra ljud med munnen.

Rasten som vi observerade varade i 20 minuter. På rasten finns många barn på ganska liten yta men det finns också många vuxna som eleverna kan vända sig till. Sara ägnade sig åt att hoppa hopprep, att klättra i en klätterställning och att leka en lek som kallas "King out" i vilken man leker med en boll som kastas mellan fyra barn som står i var sin ruta. Sara går mellan de olika aktiviteterna och stannar bara korta stunder vid varje ställe. En gång går hon iväg själv efter att tillsammans med två andra elever ha varit inblandad i en konflikt kring ett hopprep. Pedagogerna följer då efter och undrar vad som hänt och konflikten reds ut. Sara tar ofta fysisk kontakt med sina kamrater men det förekommer inga längre samtal mellan eleverna.

4.10 Analys av observationer

Eftersom Sara går i en särskild undervisningsgrupp består klassen endast av sex elever. Ofta sker samtal i den lilla gruppen och då är det inte alltid nödvändigt med handuppräkring. Detta behöver pedagogerna inte vara lika konsekventa med eftersom det inte finns så många elever i gruppen och alla har ganska bra möjlighet att få talutrymme utan handuppräkring. Detta tillåtande klimat kan vara en av anledningarna till att eleven ofta pratar utan att ha blivit tilltalad. Vygotskij (1934) menar att all inlärning sker i ett samspel och i ett socialt sammanhang vilket vi tydligt kan se i våra observationer. Vi noterar också att Sara tilltalar kamrater många fler gånger än de tilltalar henne. Det kan bero på att hon inte har funnit sin plats i gruppen eftersom hon bara har gått i klassen några månader och själv söker nya kontakter. Ibland blir hon avvisad vilket kan bero på hon är lite "burdus" vid kontaktsökandet. För barn med svårigheter på det pragmatiska området är det viktigt med vuxna förebilder som kan ge modeller för hur kontakt tas (Bruce, 2007). I observationerna kan vi se hur pedagogerna går in som förebilder och visar hur eleverna kan ta kontakt med varandra. Detta sker både på lektioner och raster t.ex. vid olika spel och lekar och med alla närvarande

pedagoger. Vi noterar också att pedagogerna använder sig av de strategier de berättar om i intervjuerna som att gå igenom dagens schema, att använda bildstöd och att ge tydliga och korta instruktioner. Resultatet av observationerna visar att eleven har många tillfällen till att göra sig hörd under lektionstid och då med stöd av en vägledande pedagog (Strandberg, 2006).

4.11 Sammanfattande analys av intervjuer och observationer

Genom intervjuer och observationer har vi fått veta hur pedagoger arbetar med flerspråkiga elever med språkstörning. Vi har också fått ta del av elevens och föräldrarnas upplevelser genom deras berättelser.

Vygotskijs sociokulturella teori (1934) utgår ifrån att barn lär sig och utvecklar sitt språk i ett socialt samspel med andra människor. Detta har vi noterat både i våra observationer och i pedagogernas berättelser om hur de bedriver sin undervisning. Vi har kunnat se att pedagogerna utnyttjar samtalen i den lilla gruppen som ett redskap för inläring både när det gäller ren kunskapsinhämtning och för att utveckla eleverna socialt och emotionellt.

Pedagogerna är alltid närvarande som modeller och stöttar både på lektioner och på raster för att lära barnen det sociala samspelet. Detta berättar de om i intervjuerna och vi får det bekräftat vid observationerna. Under alla observationer vi genomförde skedde aktiviteter i grupp där eleverna tränade sig på att samspela med varandra vilket också betonas i intervjuerna.

Pedagogerna använder sig av klara och tydliga instruktioner som underlättar för eleverna att skapa en bra förståelse av skolarbetet. De är även väl medvetna på betydelsen av att knyta undervisningen till konkreta aktiviteter (Cummins, 1997). Detta visar sig både i intervjuer och vid observationer.

Genom att träna olika strategier för inläring har vi noterat att pedagogerna underlättar för eleverna att tänka självständigt. Pedagogerna talar om betydelsen av att ett starkt modersmål ökar möjligheten för att utveckla ett starkt andraspråk (Salameh, 2007) men vi ser inte något av det i våra observationer. Det kan bero på att det inte fanns någon modersmåls lärare närvarande under dessa lektioner. Däremot noterar vi att pedagogerna uppmuntrar eleverna genom att dem ge beröm vilket är ett effektivt sätt att stärka elevernas självkänsla (Bruce, 2007) något de också poängterar i sina berättelser. Utifrån elevens och föräldrarnas berättelser

tolkar vi det som att den höga vuxennärvaron och pedagogernas genomtänka arbetssätt har en positiv effekt på eleverna.

Pedagogerna är medvetna om hur viktigt det är att skapa goda relationer med föräldrarna. Att ge positiv information om elevens prestation kan skapa glädje hos föräldrarna och underlättar för vidare samarbete (Salameh, 2010). Föräldrarna bekräftar denna glädje i sin berättelse men vi noterar ändå att den djupa förståelsen för varandra saknas. Genom föräldrarnas berättelser har vi uppfattat att de å ena sidan inte har förstått innebörden eller konsekvensen av att ha en språkstörning. Pedagogerna å andra sidan menar att de berättat om barnets styrkor och svårigheter vid ett flertal tillfällen men inte riktigt nått fram till föräldrarna. Vårt intryck är att det på grund av språksvårigheter och problem med att förstå varandras olika kulturer kan det vara svårt att nå fram till varandra (Salameh, 2012).

5 Diskussion

Vi kommer i detta kapitel att diskutera vald litteratur, metodval och vårt resultat av undersökningen. Slutligen kommer vi att redovisa några specialpedagogiska implikationer och ge förslag på fortsatta forskningsfrågor.

5.1 Diskussion kring vald litteratur

Vi har genom att läsa tidigare forskning kring flerspråkighet och språkstörning ökat våra kunskaper i detta ämne. Litteraturen har vi valt eftersom vi önskade få en bredare och djupare förståelse för elever med språkstörning. Vi har valt att analysera våra iakttagelser utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij, 1934) eftersom vi menar att allt som sker kring eleven påverkar inlärningsprocessen. Forskning kring flerspråkiga elever med språkstörning har fram till senare årtionden varit ganska sparsam. En svensk forskare som genom sina bidrag till denna forskning har en framträdande roll i detta ämne är Eva-Kristina Salameh (2003, 2012). Hennes forskning har berikat forskningsområdet och vi menar att hennes resultat har ökat förståelsen för flerspråkiga elever med språkstörning och även förståelsen för deras föräldrar (Salameh, 2003, 2012).

Vi ansåg att det var viktigt att ta del av forskning i andra länder (Paradis, Crago, Genesee & Rice, 2003; Armon-Loten, 2010) för att belysa frågan utifrån ett internationellt perspektiv. Det råder fortfarande osäkerhet om orsaker till språkstörning. Ors har i sin avhandling (2003) visat på att språkstörning är ärftligt. Vi har dock inte diskuterat frågan djupare och kan inte dra några slutsatser i vår studie eftersom vi inte undersökt det. En av våra informanter tar upp frågan generellt och menar att eftersom ärftlighet finns kan det uppstå svårigheter i kontakten med föräldrar eftersom de ofta uppvisar samma svårigheter som sina barn. Även forskning om föräldrarollen är av intresse för vår undersökning eftersom vi velat ta del av föräldrarnas upplevelser. Därför har vi studerat forskning av såväl Bouakaz och Persson (2007) som Stigendal (2000) och Lahdenpäre (1997). Denna forskning menar vi har vidgat vår syn och förståelse för föräldrarnas situation ytterligare.

5.2 Diskussion av resultat

Vi menar att vi nått syftet med vår undersökning genom att vi fått veta vilka metoder pedagoger använder för att skapa en gynnsam lärandemiljö för flerspråkiga elever med

språkstörning. De ger eleverna stöd i det sociala sammanhang eleverna befinner sig i (Vygotskij, 1934) eftersom de ofta använder sig av gruppsamtalet som stöd för inläring. Bl. a. arbetar de med strategier för läsförståelse (Westlund, 2012) vilket är högst aktuellt i dagens svenska skola. Resultaten från den senaste PISA undersökningen (Skolverket, 2013) visar att Sverige har tappat i förhållande till andra länder i just läsförståelse. Även resultat från Bruces avhandling (2007) kring logopeders arbete med barn borde tas tillvara i undervisningen med språkstörda barn. Resultaten visade på att logopeder i friare konversationskontext i högre utsträckning anknöt till vad barnen sade jämfört med i träningskontext (Bruce, 2007). Vi menar att eleverna i kommunikationsklasserna mår bra av det stöd och den undervisning de erbjuds även om de befinner sig i en exkluderande miljö. Många av dem har negativa upplevelser med sig från tidigare skolgång och vi undrar om de då känt sig inkluderade? Här har de fått en möjlighet till undervisning anpassad utifrån egna behov. Vi skulle önska att alla elever får tillgång till de metoder som pedagogerna i kommunikationsklassen arbetar efter.

Syftet att eleven och föräldrarna skulle få berätta om sina upplevelser är också uppnått. Vi upplevde att föräldrarna hade ett stort behov av att berätta om sina upplevelser och att de verkligen tog tillfället i akt när vi ville lyssna till deras berättelser. Det fanns först en rädsla hos dem och en ovana vid att ha gäster som inte kom på en social visit, utan för att intervjua dem. Eftersom en av oss talar föräldrarnas modersmål och har en djupare förståelse för dem och deras kultur var det lättare att få till stånd en intervju. Detta har säkert bidragit till att de var ganska öppna och ville berätta om sina upplevelser för oss. Vår upplevelse var att pappan tog större utrymme än mamman vid samtalet även om vi intervjuade föräldrarna tillsammans. Det kan bero på att pappan har större auktoritet i familjen vilket är vanligt förekommande i många kulturer. För att ta del av båda föräldrarnas berättelser borde vi kanske samtalat med dem var för sig. Möjligheten att vi fått andra svar om de inte suttit tillsammans finns. Men vi menar att föräldrarnas upplevelser trots det kommit fram vid samtalet.

I mötet med föräldrarna får vi intryck av att de inte förstått innebörden av begreppet språkstörning eftersom de benämner Saras svårigheter som ”ett tillstånd”. Det förvånar oss något eftersom de mött pedagoger och logopeder både på den nya och på den gamla skolan som berättat och förklarat för dem vad det innebär att ha en språkstörning. Förklaringen kan vara att föräldrarna aldrig hört talas om diagnosen språkstörning och då inte har något att relatera begreppet till. Språklig socialisation kan se väldigt olika ut beroende på var i världen

man växer upp (Salameh, 2012) och de kompetenser som behövs i ett land värderas inte lika högt i ett annat. Vi menar att det viktigt för alla pedagoger som arbetar i förskola och skola att ta del av den kunskapen för att kunna möta föräldrar med olika bakgrund.

Föräldrarna berättar om att de noterat svårigheter hos Sara redan i två-årsåldern men vi har inte fått veta om de har haft någon kontakt med logopedmottagningen då, men möjligheten finns. Salameh (2003) visar i sin doktorsavhandling att risken för att föräldrar till flerspråkiga barn med språkstörning avbryter sin behandling är betydligt större än att föräldrar till enspråkiga barn med språkstörning gör det. Vi menar att om det funnits tillgång till personal med kompetens både kring språkfrågor och med kulturkompetens redan på barnavårdscentralen hade Saras svårigheter kunnat uppmärksammas mycket tidigare. Åtgärder hade kunnat sättas in tidigt och många av de svårigheter som föräldrarna haft i kontakten med skolan hade kunnat undvikas.

Vid samtal med föräldrar behövs personer med kunskap dels om språkstörning men också någon som kan tala föräldrarnas språk och som har kännedom om olika kulturer eftersom begreppet språkstörning inte är känt överallt i världen eller kan uppfattas olika (Salameh, 2012). Vi menar att flerspråkiga elever med diagnos språkstörning som dessutom går i en kommunikationsklass borde ha rätt till studiehandledning även om de vistats längre tid i Sverige än fyra år, vilket nu är regeln. Det är ännu viktigare för flerspråkiga barn med språkstörning att använda båda sina språk för inläring (Saleme, 2012) eftersom språken stöttar varandra.

5.3 Metoddiskussion

Syftet med vårt arbete var att vi ville ta reda på hur pedagoger skapar en gynnsam lärandemiljö för tvåspråkiga elever med språkstörning. Vi ville också ta del av hur en elev och hennes föräldrar upplever skolsituationen. Genom att vi använt fallstudien som metod har vi kunnat gå in djupare och därmed fått ta del av föräldrarnas och elevens upplevelser. Vid fallstudier har man möjlighet att gå djupare i en undersökning (Merriam, 1988). Vi menar också att intervjuer och observationer lämpat sig bra vid vår fallstudieundersökning. Eftersom vi var intresserade av informanternas berättelser menar vi att narrativ ansats var en lämplig metod att analysera innehållet utifrån. Då vi även observerat eleven under några lektioner har vi fått bekräftat det pedagogerna berättar. Genom att använda flera metoder, metodtriangulering, vid insamlingen av information har vi fått en djupare förståelse för både

elevens, föräldrarnas och pedagogernas situation. (Holme & Solvang, 2012). Eliasson (2006) betonar vikten av att använda en kombination av metoder så att de tillsammans täcker in olika infallsvinklar och tillför studien mer information. Vi menar att det har kunnat ske i vår undersökning.

Det sätt vi ställt våra frågor på har säkerligen påverkat innehållet i berättelserna. Hade vi ställt frågorna på ett annat sätt hade vi eventuellt kunnat få andra svar. Vi bad pedagogerna att berätta om elevens styrkor och svårigheter och därför fick vi också en noggrann beskrivning av eleven. Detta hade vi kunnat undvika om vi inte ställt de frågorna. Utifrån vårt syfte var vi intresserade av att få veta något om undervisningsmetoder men vi ville också få en helhetsuppfattning om eleven.

När eleven berättade om sina upplevelser behövde vi använda fler frågor för att underlätta det för henne eftersom en av hennes svårigheter är just att berätta med en röd tråd. På det sättet fick vi ganska korta svar av eleven vilket vi hade kunnat förvänta oss med tanke på hennes språksvårigheter.

Eftersom några av våra informanter inte ville bli inspelade var det något svårare att analysera deras berättelser. En svårighet med att bara anteckna och inte spela in intervjuer kan innebära att man tappar bort viktig information eftersom det är svårt att anteckna ordagrant (Eliasson, 2006). Det finns alltså en möjlighet att vi tappat bort viktig information men då vi intervjuat flera pedagoger och även gjort observationer har vi försökt eliminera den risken.

5.4 Specialpedagogiska implikationer

Enligt vår uppfattning har pedagogerna i kommunikationsklassen ett väl formulerat mål med sin undervisning och de använder sig av undervisningsmetoder som gynnar elever med språkstörning. Vårt resultat visar att pedagogerna använder samtal mellan barn och vuxna som ett redskap både när det gäller kunskapsinhämtning och vid inläring av sociala färdigheter. Samtalet mellan pedagogen och barnet blir helt avgörande för hur förtroendet för pedagogen utvecklas. Att kunna undervisa elever med språkstörning i särskilda undervisningsgrupper menar vi har många fördelar även om kommunikationsklassen är en exkluderande skolform. Ett dilemma för elever i behov av särskilt stöd då det gäller delaktighet och lärande handlar om att eleven måste lämna klassrummet och gemenskapen för att få stödjande insatser någon

annanstans eller stanna i gruppgemenskapen och kanske få hjälp i klassrummet. Jakobsson och Nilsson (2003) anser att båda fallen medför att elever blir avvikande. Istället ska man sträva efter att det är situationer som ska vara integrerade och inte enskilda individer.

Eftersom tillgången på platser i kommunikationsklasser är begränsad är det inte heller möjligt för alla barn med olika språksvårigheter att få plats i sådana klasser. Därför är det mycket viktigt att den kunskap som finns bland personalen i kommunikationsklasser sprids till alla skolor runt om i landet. Framför allt till specialpedagoger men även till alla pedagoger som arbetar med flerspråkiga barn och ungdomar i förskola och skola. Vår uppgift som specialpedagoger är att ta till vara alla elevers styrkor och förmågor oavsett vilka svårigheter de har. En annan viktig uppgift för oss är att genom samtal öka förståelsen mellan föräldrarna och skolan vilket kan leda till ett bättre samarbete.

5.5 Fortsatta forskningsfrågor

Förslag på frågor om framtida forskning som skulle vara intressant att undersöka vidare menar vi kunde vara att följa elever som Sara och andra flerspråkiga elever med språkstörning i en longitudinell studie. Hur ser framtiden ut för en flerspråkig elev med språkstörning? Vilka möjligheter eller hinder finns? En fråga som Salameh ställde sig i sin doktorsavhandling (2003) var varför föräldrar till flerspråkiga barn med språkstörning avbryter sin behandling på logopedmottagningen. Vi vet inte om någon forskat vidare kring denna intressanta frågeställning men att undersöka den vidare är av stort intresse. Ytterligare ett förslag på fortsatt forskning är att undersöka hur skolor arbetar för att öka samarbetet med föräldrar för att öka förståelsen för varandra.

Referenser

- Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (2005). *Tankarna springer före* Stockholm: HLS förlag.
- Armon-Lotem, S. (2010). Instructive Bilingualism: Can Bilingual Children with Specific Language Impairment Rely on One Language in Learning a Second One? *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 253-260.
- Bouakaz, Laid & Persson, Sven (2007). What hinders and what motivates parents' engagement in school? *International Journal about Parents in Education*. Vol.1, No. 0, 97-107.
- Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2007). En skola för alla! Om barns och ungdomars rätt till delaktighet. *Socialmedicinsk tidskrift* (3) s.251-270.
- Bruce, Barbro (2003). "Bokstavsbarne" och bokstäverna. I Bjar, Louise & Liberg, Caroline. *Barn utvecklar sitt språk* (s. 253-274). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, Barbro (2007). *Problems of language and communication – identification and intervention*. Doktorsavhandling, Institutionen för kliniska vetenskaper, Lunds universitet
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Children.
- Eliasson, Annika (2006). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Gibbons, Pauline (2006) *Stärk språket, stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997) *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kennet (1979). Kontrastiv analys, språktypologi och språkinläring I: K. Hyltenstam, (red.) *Svenska i invandarperspektiv*. Lund: Liber.
- Jakobsson, Inga-Lill & Nilsson, Inger (2003). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, Anna (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Brinkman, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur
- Lahdenpäre, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm Universitet. (Studies in Educational Sciences, 7) Stockholm: HLS- förlag.

- Levelts, Willem J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Merriam, Sharan B (1988). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ors, Marianne (2003). *Specific language impairment, neurophysiological studies of children and parents*. (Doktorsavhandling). Lund: Lund University, Department of Clinical Neurosciences. Division of Clinical Neurophysiology.
- Paradis, Johanne, Crago, Martha B. Genesee, Fred & Rice, Mabel L (2003). Bilingual Children with specific language impairment: How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech, Language and Hearing Reserch* 46, 1-15.
- Pienemann, Manfred (1998). *Language Processing and Second Language Development Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Salameh, Eva-Kristina (2003). *Language impairment on Swedish bilingual children epidemiological and linguistic studies*. Lund: Studentlitteratur.
- Salameh, Eva-Kristina (2010). Språkstörning i kombination med flerspråkighet. *Specialpedagogisk tidskrift – att undervisa* 3-2010, s. 6-8.
- Salameh, Eva-Kristina red. (2012). *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning* Stockholm: Natur och kultur.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, volume 10, Issue 1-4*, s.209-232.
- Stigendal, Mikael (2000). *Skolintegration: Lösning på skolans problem?* (Rapporter om utbildning, 1). Malmö Högskola: Lärarutbildningen.
- Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997). *School Effectivnes for Language Minority Students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Lgr 11, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: del 1 och 2*. (www.skolverket.se)
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. (www.vr.se)
- Vygotskij, Lev S, (1934). *Tänkande och språk* Göteborg: Daidalos AB.
- Westlund, Barbro (2012) *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur och kultur.

Westman, Martin; Korkman, Marit; Mickos, Annika & Byring, Roger (2008). Language profiles of monolingual and bilingual Finnish preschool children at risk for language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders* (6) s.699-711.

www.malmo.se/forskola&utbildning/grundskola/soderkullaskolan/om-kommunikationsklasser

www.skolverket.se

Intervjufrågor till pedagoger

Bilaga 1

- Berätta om elevens styrkor
- Berätta om elevens svårigheter
- I vilka situationer fungerar det bra för eleven?
- I vilka situationer fungerar det mindre bra?
- Beskriv hur du gör för att förbereda eleven inför en arbetsuppgift?
- Hur gör du för att stötta eleven i skolarbetet?
- Känner du till vilket som är elevens starkaste språk?
- Beskriv elevens kamratrelation
- Hur sker samarbete med föräldrarna?
- Hur ser samarbetet med modersmåslärare/klasslärare ut

Intervjufrågor till föräldrarna:

Bilaga 2

- Berätta om ditt barns styrkor
- Berätta om ditt barns svårigheter
- I vilka situationer har Ni märkt att barnet har språksvårigheter?
- Hur upplevde Ni situationen i den ”vanliga” skolan?
- Vilka förväntningar hade Ni vid övergången till den nya skolan?
- Hur upplever Ni situationen i den nya skolan?
- Vilket stöd ger pedagogerna ert barn i den nya skolan?
- Hur samarbetar pedagogerna med Er?

Intervjufrågor till eleven:

Bilaga 3

- Berätta hur du trivs i din nya klass.
- Berätta om dina kamrater och lärare.
- Vad tycker du är lätt i skolan?
- Vad tycker du är svårt i skolan?
- När lär du dig bäst? T:ex. När någon berättar för dig, när du läser själv, när du skriver...
- Vilket språk pratar du med dina föräldrar, dina syskon, dina kamrater och i skolan?
- Vilket språk är lättast för dig att använda?
- Hur gör du om du inte förstår?

Aktivitet:	Tid:
	Notera förekomst med ett streck
1. Lyssnar utan att prata	
2. Pratar utan att bli tilltalad	
3. Svarar på fråga utan att ha fått ordet	
4. Räcker upp handen utan att få ordet	
5. Räcker upp handen och får ordet	
6. Tilltalad av andra barn	
7. Annan aktivitet	

Kommentar: