



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Ett planeringsverktyg i skolan

Elevers och lärares upplevelser av ett planeringsverktyg i no i specialskolan
för elever med grav språkstörning

”A school planning tool”

Pupils and teachers experiences of a planning tool in the special school
for students with severe language impairment

Marie Hjalmarsson

Speciallärarlinjen Grav språkstörning

Slutseminarium 2020-05-19

Examinator: Anna-Karin Svensson

Handledare: Anna-Lena Tvingstedt

Förord

”Barn gör så gott de kan. När de inte kan bättre så måste vi komma på varför, så att vi kan hjälpa dem!”

Citat

(Ross W Greene)

I mitt arbete som matematik och No-lärare har jag länge funderat på om jag skulle kunna göra något dokument eller verktyg åt eleverna så att de vet vilka kunskapskrav som gäller och vet vad som ska göras och bedömas när nya arbetsområden introduceras. Många elever har ibland svårt att planera och organisera sitt skolarbete. Dessa problem är extra tydliga när man arbetar med elever med grav språkstörning i en specialskola, vilket är min nuvarande arbetsplats.

Under hösten 2019 satt jag och en kollega och funderade på om vi skulle kunna göra ett planeringsverktyg för att underlätta planering och organisering av skoluppgifter för eleverna. Efter några träffar drog vi upp riktlinjerna för hur ett planeringsverktyg skulle kunna se ut och vi bestämde att vi skulle testa det i två klasser under våren 2020. Jag som då också studerade vid speciallärarlinjen i Malmö tänkte att detta kanske kunde vara något som jag kunde ha nytta av i mitt examensarbete. Jag bestämde mig för att göra en studie om elevernas och lärarnas upplevelser av att arbeta med ett planeringsverktyg i skolan.

I min studie har jag undersökt forskningsfältet vad gäller barn med grav språkstörning och de exekutiva funktionerna. Jag har funnit forskning om vad som kan gynna elever med dessa svårigheter i skolsituationen.

Jag har arbetat fram de olika kapitlen i studien. Det har varit ett lärofyllt och intressant arbete, liksom hela den tid jag varit student vid Malmö Universitet, för att utbilda mig till speciallärare. Jag vill tacka min kollega som jag kunde dela tankar och idéer med och som bidrog till att vi kunde arbeta fram planeringsverktyget tillsammans. Jag vill också tacka alla elever och all personal som ville delta i studien. Jag vill tacka Anna-Lena Tvingstedt som varit min handledare och gett mig många goda råd under arbetets gång. Ett stort tack vill jag också rikta till min handledningsgrupp som varit delaktiga och gett tips och råd under hela skrivprocessen.

Sammanfattning

Hjalmarsson, Marie (2020). ” Ett *planeringsverktyg i skolan*” - *Elevers och pedagogers upplevelser av ett planeringsverktyg i specialskolan för elever med grav språkstörning*. Speciallärarprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, lärande och samhälle, Malmö Universitet, 90 hp.

Förväntat kunskapsbidrag

Studien avser att öka kunskapen om hur ett nytt planeringsverktyg upplevs, används och skulle kunna utvecklas ytterligare i skolan. Det skulle kunna bidra till att öka kunskapen hos lärare, om vad elever med grav språkstörning har för behov när det gäller planering. Utifrån elevernas behov skulle planeringsverktyget kunna göra målen, kunskapskraven och planeringarna mera tydliga, synliga och lättillgängliga i alla ämnen.

Syfte

Syftet med studien är att beskriva hur några elever och lärare som fått prova ett planeringsverktyg, upplever att det fungerar i den egna planeringen och om strukturen i skolarbetet påverkas när de fått arbeta med det inom ett ämnesområde i No.

Frågeställningar

- Hur beskriver elever och lärare att de använder planeringsverktyget?
- Upplever elever och lärare att ett planeringsverktyg är till någon hjälp för att planera och strukturera upp skolarbetet, i så fall på vilket sätt?
- Vilka utvecklingsmöjligheter ser elever och lärare att det finns för att göra planeringsverktyget mera lättillgängligt för elever med grav språkstörning?

Teori

Studien utgår från Antonovskys teori om KASAM, känslan av sammanhang. I denna teori talar Antonovky (2006) om tre viktiga delar för att en människan ska må bra och ha en hög KASAM. Dessa delar är begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Den som utvecklat en stark KASAM under sitt vuxenliv menar Antonovsky (2006) är en person som har aktiverat de

generella motståndresurserna han eller hon har tillgång till. Generella motståndresurser är exempelvis resurser som pengar, jagstyrka, kulturell stabilitet eller social stöd.

Metod

Studien tar sin metodansats från fenomenologin. Denna metod är avsedd att besvara en viss typ av kunskapsintresse. Kunskapsobjektet för studien är ett planeringsverktyg i skolan. Fokus ligger på hur elever och lärare i en specialskola för grav språkstörning, upplever att arbeta med det och om det finns någon nytta med att använda det för att strukturera och planera ett nytt ämnesområde i No. Studien utgår från kvalitativa intervjuer med elever och pedagoger. Sex elever som var positiva till att bli intervjuade valdes ut. Två lärare från den ena klassen intervjuades.

Resultat

De betydelsefulla teman som kom fram vid analysen av intervjuerna var: Struktur och funktion, Användning och nytta, Självsfattning, Lärares roll och Utvecklingsmöjligheter.

Både Eleverna och lärarna upplevde planeringsverktyget som strukturerat, det var lätt att använda. Eleverna hade god nytta av det i skolarbetet eftersom allt var samlat på ett ställe. För resursläraren var det tydligt i planeringsverktyget vad eleverna arbetade med och då kunde hjälp ges på bättre sätt i klassrummet. Några elever hade arbetat med planeringsverktyget på egen hand på elevens val eftersom de visste vad det kunde användas till. Självsfattningen var bra att göra för då visste eleverna vilka mål som gällde inom området. Både lärare och elever uttryckte att läraren hade stor betydelse när det gällde arbetet med planeringsverktyget. När det gällde utvecklingsmöjligheterna uttryckte både elever och lärare att det skulle vara bra om det fanns bilder. men inte alltför många som två elever uttryckte det. Planeringsverktyget skulle vara lättillgängligt på datorn eller på skolans eget nätverk.

Specialpedagogiska implikationer

Eftersom ett planeringsverktyg underlättade skolarbetet för elever med grav språkstörning, skulle planeringsverktyget kunna användas för elever med grav språkstörning eller elever med svårigheter med de exekutiva funktionerna även i andra skolformer.

Speciallärare/specialpedagoger och resurslärare kan ha nytta av planeringsverktyget i sitt arbete. När de känner till vad ett område handlar om, vet vilka kunskapskrav eleverna ska arbeta

med så underlättar det arbetet när de ska planera för specifika stödinsatser för enskilda elever eller för en hel klass.

Nyckelord: Exekutiva funktioner, Grav språkstörning, KASAM, Planeringsverktyg och Specialskola

Innehåll

FÖRORD	2
SAMMANFATTNING	3
FÖRVÄNTAT KUNSKAPSBIDRAG	3
SYFTE	3
FRÅGESTÄLLNINGAR	3
TEORI	3
METOD	4
RESULTAT	4
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	4
NYCKELORD: EXEKUTIVA FUNKTIONER, GRAV SPRÅKSTÖRNING, KASAM, PLANERINGSVERKTYG OCH SPECIALSKOLA	5
1. INLEDNING	8
1.1 SYFTE	9
1.2 FRÅGESTÄLLNINGAR	9
2. BAKGRUND	10
2.1 GRAV SPRÅKSTÖRNING	10
2.2 EXEKUTIVA FUNKTIONER	11
2.3 SKOLPLACERING FÖR ELEVER MED GRAV SPRÅKSTÖRNING	12
2.4 SPECIALSKOLAN	13
2.5 PLANERINGSVERKTYGET	14
3. TIDIGARE FORSKNING	16
4. TEORETISK FÖRANKRING	20
5. METOD	22
5.1 KVALITATIV INTERVJU	23
5.2 URVALSGRUPP	23
5.3 GENOMFÖRANDE	24
5.4 ANALYS OCH BEARBETNING	24
5.5 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	26
5.6 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET OCH GENERALISERBARHET	27
6. RESULTAT OCH ANALYS	29
6.1 RESULTAT	29
6.1.1 Struktur och funktion	29
6.1.2 Användning och nytta	30

6.1.3	<i>Självskattning</i>	31
6.1.4	<i>Lärarens roll</i>	32
6.1.5	<i>Utvecklingsmöjligheter</i>	32
6.1.6	<i>Lärares kommentarer utanför teman</i>	33
6.2	ANALYS.....	34
6.3	SAMMANFATTNING AV RESULTAT OCH ANALYS	36
7.	DISKUSSION	38
7.1	RESULTATDISKUSSION.....	38
7.2	METODDISKUSSION.....	39
7.3	SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	40
7.4	FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	41
	REFERENSER	42

1. Inledning

I mitt arbete som matematik och No-lärare har jag länge reflekterat över hur svårt det är för elever att planera sina studier, veta vilka kunskapskrav som gäller och veta vad som ska bedömas när nya arbetsområden introduceras i ett ämne. Under senare år när jag arbetat på en specialskola för elever med grav språkstörning, har jag upptäckt att de har ännu svårare med detta.

Elever med grav språkstörning kan ha många svårigheter. Många av eleverna kan ha svårigheter som påverkar förmågan att planera strukturera och organisera sin tillvaro. Dessa svårigheter hör till de exekutiva funktionerna. Fleisher och Merland, (2008) menar att de exekutiva funktionerna handlar om handlingar vi utför för oss själva och gentemot oss själva, för att utöva självkontroll och målinriktat beteende i syfte att garantera bästa möjliga framtida utbyte. De exekutiva funktionerna omfattar förmågan att få en idé, planera och utföra idén och samtidigt bedöma och eventuellt justera den. Många gånger får barn med exekutiva problem svårt i sociala situationer och de kan också få svårt i skolan när det ställs krav på förmåga till projektarbeten och självorganisering menar Fleisher och Merland, (2008).

I en annan forskningsrapport framhåller Troia (2017) hur viktigt det är för elever med grav språkstörning att få planeringsstöd i sitt arbete med att exempelvis generera texter. De presenterar resultatet från en undersökning av tre elever med varierande svårigheter, men med huvuddiagnosen grav språkstörning. Eleverna fick under en tid använda ett planeringsstöd när de skulle generera olika texter. Resultatet visar tydligt att när de använt planeringsstödet blev texterna både längre och mera innehållsrika än tidigare. Det tog dessutom mycket kortare tid för dem att skriva texterna.

Utifrån de svårigheter jag själv uppmärksammat vad gäller elevernas förmåga att planera inom ett no-område, så har jag tillsammans med en kollega utarbetat ett planeringsverktyg i No. Det är ett verktyg som förhoppningsvis ska hjälpa elever med grav språkstörning att få ordning och struktur på olika områden i No-undervisningen. Tanken med verktyget är att det ska bli lättare att träna begrepp och se vad fokus i undervisningen är för varje vecka. De ska kunna välja, förbereda sig och få förförståelse genom att exempelvis se olika filmer. Eftersom varje begrepp är presenterat med en bild eller film så är det lätt att titta igen om de upplever att något begrepp är svårt. Planeringsverktyget introducerades under vårterminen 2020 i två klasser på högstadiet i en specialskola för elever med grav språkstörning. Eleverna har arbetat med det

under 9 veckor. Med detta verktyg i fokus vill jag undersöka och redovisa hur eleverna och lärarna i specialskolan som fått prova planeringsverktyget upplever det.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att beskriva hur några elever och lärare som fått prova ett planeringsverktyg, upplever att det fungerar i den egna planeringen och om strukturen i skolarbetet påverkas när de fått arbeta med det inom ett ämnesområde i No.

1.2 Frågeställningar

- Hur beskriver elever och lärare att de använder planeringsverktyget?
- Upplever elever och lärare att ett planeringsverktyg är till någon hjälp för att planera och strukturera upp skolarbetet, i så fall på vilket sätt?
- Vilka utvecklingsmöjligheter ser elever och lärare att det finns för att göra planeringsverktyget mera lättillgängligt för elever med grav språkstörning?

2.Bakgrund

I detta avsnitt synliggörs, definieras och förklaras de olika begreppen som är relevanta för studien.

2.1 Grav Språkstörning

Barn med språkstörning har inte samma språkliga förmåga som sina jämnåriga kamrater beskriver Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2012). En språkstörning kan kvarstå under skolåren och ända upp till vuxen ålder. Den varierar mellan olika individer, från situation till situation och ändrar karaktär över tid.

SPSM beskriver vidare att språkstörning kan i olika stor utsträckning påverka språkets olika områden, form, innehåll och användning. Språkets form handlar om fonologi, morfologi, syntax och grammatik. Fonologiska svårigheter kan yttra sig i att ett barn med språkstörning byter ut ljud eller utelämnar språkljud. Svårigheter inom morfologi eller formlära kan innebära svårigheter att förstå hur ord bildas och böjs och svårigheter att sätta in dem i rätt grammatiskt sammanhang. När det gäller grammatiska problem så kan det uppstå problem att kombinera olika orddelar till ord, eller sätta ihop dem och skapa förståeliga meningar och satser. Svårigheter när det gäller syntax (satslära), visar sig som svårigheter med att sätta samman ord eller böjningsformer till grupper av ord och satser och meningar. När det gäller innehållet, semantiken, så kan barn med språkstörning ha ett litet ordförråd, svårt att plocka fram ord eller svårt att förstå instruktioner. Det tredje området som kan vara påverkat är användningen. Där handlar det om svårigheter med att kommunicera och att samspela med andra, pragmatik. Dessa svårigheter kan påverka det sociala samspelet och relationerna till kamrater (SPSM ,2012).

Vid generell eller grav språkstörning är det inte ovanligt att flera svårigheter förekommer hos samma barn menar Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016). De framhåller att det är vanligt att många elever med grav språkstörning har problem med auditiv perception, arbetsminne, uppmärksamhet och aktivitetskontroll. Svårigheter att uppfatta, särskilja, memorera och bearbeta ljud försvårar och försenar den språkliga utvecklingen, både när det gäller språklig förståelse och språklig uttrycksförmåga menar de.

I en statlig utredning (SOU 2016:46) tillsatt av regeringen definieras begreppet grav språkstörning på följande sätt:

Med grav språkstörning avses problem att både förstå språk och att göra sig förstådd med språk. Problemen är av sådan omfattning att elevens skolarbete, sociala samspel och vardagsaktiviteter påverkas i hög grad. Funktionsnedsättningen kännetecknas av att elevens språkförmåga är påtagligt svagare än vad som förväntas för åldern och att den icke-verbala begåvningen ligger inom normalvariationen. Språkstörning utgör den primära problematiken, och kan inte bättre förklaras av andra funktionsnedsättningar. Tillståndet är inte av tillfällig natur (SOU 2016:46, s 202).

2.2 Exekutiva funktioner

I en artikel från Socialstyrelsen (2010) förklarar Tegnell och Hellgren att det finns flera teorier om vad exekutiva funktioner är. Det är ett mycket brett begrepp och man har inte slagit fast exakt vad som ingår i det. Teorin om de exekutiva funktionerna lades fram på 1970-talen då det bedrevs forskning om personer med autism. Då trodde forskarna att symptomen hos dessa personer kunde bero på skador i främre delen av hjärnan (frontalloben). Funktionerna i den delen av hjärna fungerar som samordnare av olika typer av information och ligger bakom allt målinriktat beteende.

Fleischer och Merland (2008) talar också om brister i ”frontallobsfunktionerna”, att skador i frontalloberna tar sig uttryck i initiativlöshet och emotionella förändringar, som apati och flackhet. De framhåller vidare att när man fick mera kunskap om hjärnans funktioner så drog man slutsatserna att det inte bara var frontalloben som ansvarar för de exekutiva funktionerna. Beteckningen ”frontallobsfunktioner” ersattes därför av begreppet: exekutiva funktioner på 1990-talet. Fleischer och Merland (2008) refererar vidare till Damm (2003) som förklarar exekutiva funktioner, som styrfunktioner eller självreglerande kontrollfunktioner.

De viktigaste exekutiva funktionerna är enligt Damm (2003):

- Förmågan att planera
- Förmågan att hejda sina (oönskade) handlingar
- Anpassningsförmåga

Begreppet exekutiva funktioner beskrivs också enligt Barkley (2001) som ett antal kognitiva eller neuropsykologiska mekanismer som är någon slags ”instinkt” för självkontroll. Barkley menar att det finns fyra exekutiva funktioner:

- Icke språkligt arbetsminne
- Inre tal eller talets internalisering (språkligt arbetsminne)
- Självreglering av affekt/motivation/arousal

- Reorganisering

Enligt Fleicher (2008) handlar de exekutiva funktionerna om att: få en idé, planera, utföra, bedöma och eventuellt att justera planen.

När det gäller elever med grav språkstörning, så har de omfattande språkliga svårigheter. Språk underlättar och möjliggör för perception, tänkande och arbetsminnet menar Bruce, et al. (2016). De påtalar vidare att det är lättare att bearbeta och minnas sådant man kan klä i ord och begrepp. Att ta emot, bearbeta och tolka språk ställer höga krav på de exekutiva funktionerna. Att förstå och tolka språk bygger på förmågan till abstrakt tänkande och symbolförståelse.

För att nå läroplanens mål (Läroplan för specialskolan, 2011) så krävs:

- Analysförmåga
- Kommunikativ förmåga
- Metakognitiv förmåga
- Förmåga att hantera information
- Begreppslig förmåga (Sandgren, 2018)

För att nå läroplansmålen kommer enligt Sandgren (2018) den språkliga förmågan att vara avgörande för att inhämta de kunskaper och färdigheter som behövs för att tillgodogöra sig undervisningen. Han menar vidare att konsekvenserna för elever med språkliga svårigheter i skolsituationen kan bli omfattande och förödande om de inte får rätt hjälp. Det kan vara svårt för dessa elever att analysera det vill säga att språkligt beskriva orsaker och skeenden. När det gäller att kommunicera kan det bli problem eftersom dessa elever kan ha ordförståelsebrister och nedsatt språkförståelse menar Sandgren (2018). Elever med språkliga svårigheter kan enligt Sandgren (2018) ha svårt att korrekt använda och anpassa sitt språk efter en given situation. De kan ha svårigheter med den metakognitiva förmågan vilket kan innebära svårigheter att tolka, värdera, avgöra rimligheten eller reflektera i en specifik situation. Språkförståelsebrister kan enligt Sandgren (2018) vidare leda till problem att korrekt värdera och strukturera information som behövs i skolarbetet. När det gäller svårigheter med begrepp så menar han vidare att det kan uppstå svårigheter för dessa elever att organisera begrepp och snabbt kunna plocka fram rätt begrepp i nya situationer.

2.3 Skolplacering för elever med grav språkstörning

Elever som har generell eller grav språkstörning kan fullgöra sin skolgång i en grundskola med kommunal eller enskild huvudman. I grundskolan kan dessa elever ingå i en särskild undervisningsgrupp, om rektor fattat beslut om detta inom ramen för särskilt stöd, eller gå i

kommunikationsspår eller kommunikationsklass inom kommunal eller fristående skolverksamhet. Läsåret 2014/2015 var det 7525 elever som bedömdes ha grav språkstörning i Sverige, av dessa så gick de flesta i reguljär klass. Endast en mindre andel (6%) gick i kommunikationsspår och lika många gick i kommunikationsklass (SOU 2016:46).

2.4 Specialskolan

För elever med grav språkstörning så ges möjlighet att gå i någon av de två specialskolorna med inriktningen grav språkstörning som finns i Sverige. De är rikstäckande och tar emot elever från alla delar av landet.

Enligt 7: Kap 6 § i skollagen (2010:800) ska barn som på grund av sin funktionsnedsättning eller andra särskilda skäl inte kan gå i grundskolan eller grundsärskolan tas emot i specialskolan. Specialskolan är en skolform för elever som enligt skollagen behöver en annan skolform än den allmänna grundskolan.

Mottagandet i specialskolan prövas av en särskild nämnd. Det är Specialpedagogiska skolmyndigheten som är huvudman för specialskolan och beslutar om vid vilken av skolenheterna som eleverna ska tas emot.

Specialskolor i Sverige är en skolform som framför allt riktar sig till elever som är döva eller har hörselnedsättning. Specialskolorna kan även rikta sig till elever med grav språkstörning eller synnedsättning eller synnedsättning i kombination med ytterligare funktionsnedsättning. På uppdrag av staten driver Specialpedagogiska skolmyndigheten specialskolor på sex olika orter i Sverige (SPSM, 2018). Under läsåret 2018/2019 så gick det 659 elever i specialskolan (Skolverket, 2020). Av dessa så gick 293 elever i de rikstäckande skolorna, för synskadade, hörselskadade och elever med grav språkstörning. De övriga gick i de regionala specialskolorna för döva, hörselskadade, elever med synnedsättning eller elever med synnedsättning i kombination med andra funktionshinder.

Specialskolan för elever med grav språkstörning är tioårig och erbjuder elever en anpassad lärmiljö och mer tid för sitt lärande. Elever med grav språkstörning har påtagligt nedsatt språklig förmåga jämfört med jämnåriga. Flera språkliga domäner är påverkade, såväl impressiva som expressiva.

I specialskolan ligger fokus på språk och kommunikation i alla situationer i avsikt att nå högre måluppfyllelse. Lärmiljön ska skapa möjligheter för eleverna att känna sig trygga och lyckas i sitt lärande. Eleverna får enligt läroplanen för Specialskolan en undervisning som är anpassad efter deras individuella förutsättningar och behov (SPSM, 2018).

Lärare och övrig personal i specialskolan stöttar elevernas språk och kunskapsutveckling genom att:

- använda alternativ och kompletterande kommunikation genom exempelvis visuellt stöd i undervisningen och tecken som stöd till tal
- tala tydligt och anpassa talhastighet, ordval och begrepp
- begränsa ord och meningslängd
- begränsa antalet uppgifter samtidigt
- använda anpassade läromedel och digitala lärverktyg som underlättar elevernas lärande, samspel och kommunikation.

2.5 Planeringsverktyget

I läroplanen för specialskolan (2011) står att *”en viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang”* Eleverna ska *”få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra”* (Läroplanen för specialskolan 2011, Sid. 11).

När det gäller lärarens roll skrivs det vidare i läroplanen för specialskolan (2011) att läraren ska samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen. Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får succesivt fler och större självständiga uppgifter och ökat eget ansvar, möjligheter till ämnesfördjupning samt överblick och sammanhang. Eftersom det är viktigt att göra undervisningens mål och kunskapskrav synliga för elever med grav språkstörning, har jag tillsammans med en kollega utvecklat ett planeringsverktyg. Avsikten med detta planeringsverktyg är att tydliggöra strukturen och kunskapskraven inom ett ämnesområde i No.

Planeringsverktyget (bilaga 1) är ett datorbaserat dokument där veckoplanering, mål och begrepp finns tillgängliga. I veckoplaneringen står exempelvis vilka begrepp som ska behandlas. Under varje begrepp kan eleverna se en film, bild eller en text som beskriver begreppet. Sidanvisningar till läroboken finns också angivet i planeringsverktyget.

En del i planeringsverktyget visar *”självskattning före”* och *”självskattning efter”*. Självskattning innebär att läraren som utformat verktyget har gjort ett skattningsformulär som bygger på de kunskapskrav och mål som gäller för området. Eleverna värderar sig själva innan ett område startar och efter ett område avslutas. De går in och markerar om *”de inte kan”*, *”är på god väg”* eller *”kan”*. Tanken med skattningen är att målen ska bli tydliga för eleverna och att de ska kunna värdera sig själva utifrån dem. De får möjlighet att göra en självanalys utifrån

sin förmåga och möjlighet att utveckla sitt eget lärande genom att träna mera på de saker de känner sig osäkra på. De kan styra sitt eget lärande mera eftersom de blir uppmärksamma på vad de kan och inte kan. På så sätt kan de ägna mer eller mindre tid åt vissa specifika delar inom ett område.

I en annan del kan eleven lära sig hur en laborationsrapport ska skrivas enligt en viss mall. Det finns instuderingsfrågor och facit och en del handlar om en skriftlig uppgift som ska lämnas in. Verkttyget kan variera och utvecklas utifrån vad varje lärare vill att eleverna ska arbeta med inom ett område.

Det finns många möjligheter med verkttyget utifrån ett lärarperspektiv. Det finns möjligheter att göra undervisningsmaterialet lättillgängligt och tydligt för eleverna. För eleverna finns möjligheter att utveckla sig och möjligheter att nå kunskapskraven, genom att kunskapskraven blir tydliga i självskattningen.

Planeringsverkttyget implementerades första gången i två klasser under våren 2020. I den ena klassen så informerades föräldrar och elever om verkttyget via veckobrev och samtal i klassrummet. Föräldrarna fick planeringsverkttyget hemskickat på mail och eleverna fick det utskickat och möjlighet att lägga det lättillgängligt på skrivbordet på sin egen dator. Under de nio veckor som eleverna arbetade med det aktuella området i No användes verkttyget kontinuerligt. Varje måndag fick eleverna se veckoplaneringen. När de hade eget arbete fick de arbeta med begreppen genom att se filmer, de använde mallen när de skrev laborationsrapporten och använde mallen när de skulle skriva den egna skrivuppgiften. Under elevens val fick de påminnelser om att de kunde arbeta med verkttyget samt påminnelser om att de också kunde arbeta hemma med planeringsverkttyget.

I den andra klassen skickades planeringsverkttyget ut till elever och vårdnadshavare när ämnesområdet startade. I början fick de en genomgång av hur verkttyget fungerar, därefter fick eleverna möjlighet att arbeta med det när de själva ville, utan någon direkt styrning. Läraren använde verkttyget mera som en kunskapsbank eller resurs för självstudier.

3. Tidigare forskning

Följande översikt över forskningsfältet grav språkstörning och exekutiva funktioner utgör ett urval av det material som finns att tillgå.

Pauls och Archibald (2016) framhåller att barn med grav språkstörning har större problem med igångsättning och organisationsförmåga samt svårare med kognitiv flexibilitet än barn som inte har denna diagnos. De har i sin forskning gjort en metanalys av 46 vetenskapliga publikationer som handlar om barn med diagnosen grav språkstörning. I dessa studier framkom tydligt att det fanns stora skillnader i kognitiv flexibilitet, igångsättning och organiseringsförmåga mellan barn med grav språkstörning och de som inte hade diagnosen.

En grupp forskare i Finland, Kuusisto, Nieminen, Helminen och Kleemola (2016), framhåller efter en genomgång av tidigare forskning inom området grav språkstörning, att grav språkstörning oftast förknippas med icke verbala kognitiva brister och försvagade färdigheter i verkställande funktioner, exekutiva funktioner. De menar att det finns en hel del studier om exekutiva funktioner, men att forskningen är begränsad och framför allt utförd bland engelska och holländska barn. Därför har de gjort en studie där de jämförde skillnader i exekutiva funktioner hos finsktalande barn med grav språkstörning och en kontrollgrupp. I studien ingick 44 barn i tidig skolålder. I undersökningen använde de BRIEF (ett standardiserat frågeformulär för att kartlägga området exekutiva funktioner hos barn och ungdomar). Förutom ett självskattningsformulär innehåller det ett formulär som föräldrarna besvarar och ett annat som lärarna till barnen med grav språkstörning besvarar. Resultatet av denna undersökning visade att även finska barn med grav språkstörning har problem med de exekutiva funktionerna. Oavsett språk så kan dessa svårigheter vara en fara senare i livet menar Kuusisto et al. (2016). Det är därför mycket viktigt att så tidigt som möjligt i skolåldern uppmärksamma dessa svårigheter så att rätt stöd kan ges så tidigt som möjligt. De stödjande insatserna i skolan kan till exempel bestå i planeringsstöd eller stöd vid prov.

I en studie i Nederländerna av Vugs, Hendriks, Curperus och Verhoeven (2014) så undersöktes hur arbetsminne och exekutiva funktioner skiljde sig mellan en grupp förskolebarn med diagnosen grav språkstörning och en kontrollgrupp utan diagnosen. De tester som användes var BRIEF och AWMA (Alloway, Working, Memory, Assessment). AWMA är ett test som mäter verbalt och visuospatialt arbetsminne och korttidsminne hos barn och ungdomar. Resultatet av studien visar att barn med grav språkstörning presterade sämre inte bara på verbala

området utan också på visuella områden. Det framgick att barn med grav språkstörning hade problem inom områden som hämning, problemlösning, känslomässig kontroll och de hade också bristande förmåga till planering och organisering.

Användningen av visuellt stöd är en vanlig stödstrategi i undervisningen för elever med grav språkstörning. Resultatet från studien tyder på att yngre barn i förskoleåldern med diagnosen grav språkstörning, kanske inte gynnas lika mycket av visuellt stöd som äldre barn i skolan gör, menar Vugs et al. (2014). Bara vissa typer av visuellt stöd kan vara lämpligt att använda för förskolebarn. Det ska vara enkel visuell information som inte överskrider deras arbetsminne (Vugs et al. 2014). Det är viktigt att pedagoger som arbetar med dessa barn får utbildning i hur man kan arbeta med arbetsminnet och de exekutiva funktionerna. Vugs et al. (2014) vill slutligen framhålla att denna forskning kan vara viktig för att få upp ögonen för de problem som vissa barn påvisar vid traditionell språkundervisning. Om pedagoger som arbetar med barnen tar hänsyn till både arbetsminne och de exekutiva funktionernas inverkan hos barn, så kan man på ett tidigt stadium kartlägga och skapa profiler över barnens styrkor och svagheter. På så sätt kan det bli möjligt att tidigt bestämma vilka interventioner som skulle kunna vara lämpliga att sätta in för att stötta de barn som har problem.

I en artikel av Sandgren (2018) framhåller han att elever som har språkliga problem oftast får problem i skolarbetet. Han hänvisar till långitudinella studier som gjorts där elever med språkliga problem följts under stora delar av skoltiden. Dessa studier har visat tydliga samband mellan den språkliga förmågan vid skolstart och senare målpuppfyllelse i skolarbetet. Sandgren (2018) hänvisar bl.a till forskning av Conti-Ramsden, Botting, Simkin & Knox (2001), där de påvisar att ungefär 80 procent av de barn som i förskoleåldern har påverkan på språkförståelse, ordförråd och grammatisk förmåga också uppvisar denna problematik i skolåldern. Sandgren refererar vidare till en annan studie av samma forskare Conti-Ramsden, Durkin, Simkin & Knox (2009) där de redogör för en undersökning som gjorts på brittiska elever med och utan språkstörning när deras obligatoriska skolgång avslutades. Av de som deltog i studien så klarade 44 procent av eleverna med grav språkstörning examensprovet i minst ett ämne i jämförelse med 88 procent av eleverna i gruppen med typisk språkutveckling. Av detta framgår att elever med språkstörning inte når skolans mål i samma utsträckning som elever med typisk språkutveckling. Behovet av grundlig utredning redan i tidiga skolår följt av riktade språkliga insatser för att möta utmaningarna i skolarbetet är stort menar Sandgren (2018). När det gäller lärarens roll så kan enligt Sandgren (2018) en lärare bidra till gynnsam språkutveckling i klassrummet inte bara genom att ha ett bra innehåll. Det är också viktigt på vilket sätt en lärare

kommunicerar. Av avgörande betydelse är att elevens kommunikationsinitiativ bekräftas och ges svar enligt Sandgren (2018). Läraren har en viktig roll som kommunikativ förebild i klassrummet. Läraren bör ta vara på alla tillfällen som ges att använda nya ord i klassrummet, för att eleven ska se hur de kan användas i olika sammanhang och syften enligt Sandgren (2018). Vissa ord, skolord, förekommer i många ämnen samtidigt. Om eleven får kunskaper om dessa ord kan eleven få hjälp i många skolämnen. Sandgren (2018) menar vidare att för att ge elever med språkstörning de bästa förutsättningarna krävs välplanerad undervisning och samverkan mellan lärare som möter eleven. Genom samplanering mellan lärare omkring hur exempelvis skolord ska tas upp och bearbetas i olika ämnen, kan eleven få förklaringar och förståelse i olika sammanhang, på så sätt lär sig eleven orden och begreppen lättare (Sandgren, 2018).

I en studie av Larson, Gangopadhyay, Kaushanskaya och Weismer. (2019) undersöktes språkets betydelse när det gäller förmågan att planera. I studien ingick 80 elever i åldern 8-12 år. Elever med diagnosen grav språkstörning jämfördes med elever som inte hade diagnosen. Den metod som användes var ett standardiserat språk och planeringstest. Resultatet visade att de elever som hade grav språkstörning arbetade långsammare och använde kortare tid för att planera än kontrollgruppen. Resultatet visade att eleverna med grav språkstörning med bra språkkunskaper hade lättare för att förstå ord och innebörden i dem och behövde mindre tid för planering när muntliga instruktioner gavs. Vidare visade resultatet att elever med grav språkstörning, använde icke lingvistiska perceptuella strategier i större utsträckning än verbala strategier när de skulle visualisera en planering. Det visar att det är av stor betydelse att använda strategistöd för dessa elever, för att de ska kunna planera, genomföra och lyckas med olika uppgifter i skolan (Larson, et al., 2019).

I en rapport av Abdul Aziz, Fletcher och Bayliss. (2017) presenteras en interventionsstudie som gjorts i USA. Studien är den första som gjorts där man implementerat datorbaserade talträningprogram som verktyg för elever med grav språkstörning. Studien gick ut på att undersöka effekten av ett speciellt datorbaserat utbildningsprogram. Programmet skulle träna talreglering, planerings- och problemlösningsförmåga. Två grupper, om totalt 167 barn i åldrarna 4-7 år valdes ut. Den ena gruppen med 87 barn, hade diagnosen grav språkstörning. Kontrollgruppen som inte hade diagnosen bestod av 80 barn. Gruppen med grav språkstörning delades på hälften i två grupper. Testningen gjordes vid tre tillfällen. Test 1 gjordes med alla innan intervention. Test 2 gjordes efter att den första halvan av gruppen med grav språkstörning fått interventionen och test 3 gjordes när alla fått den. Resultatet visar att vid test 1 så presterade barnen med grav språkstörning sämre än kontrollgruppen. Vid test 2 förbättrades resultatet för

den ena halvan som fått interventionen. Vid test 3 så hade resultaten förbättrades för alla som fått interventionen. Det man också hade uppmärksammat var att det sociala talet hade minskat, men mumlandet hade ökat efter interventionen. Det totala resultatet av undersökningen visar att språk har en avgörande roll för planering och problemlösning. Därför förordar forskarna att språkträningsprogram ska användas för barn med grav språkstörning för att träna dem i planering och problemlösning (Abdul Aziz et al., 2017).

4. Teoretisk förankring

Studiens teoretiska förankring utgörs av KASAM eller “känslan av sammanhang” som är en teori som utvecklats av Aaron Antonovsky (2006).

Antonovsky föddes 1923 i Brooklyn och arbetade bland annat som professor i sociologi. Han och hans hustru emigrerade 1960 till Israel, där han började studera hälsotillståndet hos kvinnor som överlevt förintelsen. Han fann att det var många av dessa kvinnor som var vid god hälsa trots att de varit med om sådana traumatiska händelser. Detta kunde bara enligt Antonovsky förklaras av hur de hade bearbetat sina upplevelser.

Utifrån erfarenheterna av det han sett och upplevt, formulerade han en salutogen teori som handlar om känslan av sammanhang, KASAM, (Antonovsky, 2006). En Salutogen teori handlar om hälsans ursprung. Enligt Antonovsky så finns det något som han benämner, generella motståndresurser. Sådana resurser kan till exempel vara pengar, jagstyrka, kulturell stabilitet eller socialt stöd som kan ge kraft till att bekämpa en mängd olika stressorer. Med stressorer menar han något som för in oordning i ett system. Enligt honom så finns det tre olika typer av stressorer:

- kroniska stressorer
- betydelsefulla livshändelser
- dagsaktiva förtretligheter.

Kroniska stressorer är exempelvis en livssituation, ett tillstånd eller en egenskap som karaktäriserar en människas liv. Livshändelser kan vara en familjemedlems död, skilsmässa, tillkomsten av en ny familjemedlem, pensionering eller personliga framgångar av olika slag. Dagsaktiva förtretligheter är sådana som det inte finns någon automatisk adaptiv respons på exempelvis ett misslyckande på en uppkörning vid en körskola, en negativ komplimang eller en förolämpning. Enligt Antonovsky (2006) beror KASAM av hur en individ klarar av dessa stressorer. Han förnekar inte att en människas hälsotillstånd också kan ha att göra med andra faktorer så som rökning, miljögifter, bakterier eller virus, vilket patologisk teori, (läran om sjukdomar), skulle framhålla som troliga orsaker. Han framhåller vidare att ingen person är någonsin 100 % frisk utan alltid befinner sig någonstans mellan sjuk och frisk.

Stressorer för elever med grav språkstörning i skolsituationen kan uppstå när de inte förstår eller kan förklara saker, på grund av sina språkliga svårigheter eller svårigheter med de exekutiva funktionerna. Dessa svårigheter kan ge upphov till frustration, låg självkänsla och

stress. I denna studie används teorin för att analysera elevernas upplevelser av ett planeringsverktyg i no. Studien vill visa om ett planeringsverktyg kan vara en resurs i skolarbetet och bidra till att minska stressorerna, genom att göra ett område mera begripligt, hanterbart och meningsfullt för elever med grav språkstörning.

Antonovsky menar att det gemensamma för alla generella motståndsresurser är att de bidrar till att göra de stressorer vi ständigt bombarderas av begripliga. Genom att gång på gång ge oss sådana erfarenheter skapar de med tiden en stark känsla av sammanhang. Graden av friskhet bestäms enligt Antonovsky (2006) av KASAM, som är uppbyggt av tre delar:

1. Det som händer både inom och utanför individen är begripligt, strukturerat och går att förutse.
2. De resurser som de händelser i omgivningen kräver finns tillgängliga.
3. De utmaningar individen möter är värda att engagera sig i.

När dessa delar samverkar på ett bra sätt så skapas en stark KASAM menar Antonovsky. Han framhåller också att den viktigaste komponenten är meningsfullheten. En person som upplever att livet är meningsfullt kommer att kämpa när motgångarna är stora även i situationer som är oklara hur man bör handskas med.

För alla elever är en känsla av att ha ett sammanhang i skolarbetet väldigt viktigt. När det gäller elever med grav språkstörning kanske extra viktigt, med tanke på de svårigheter som de ständigt brottas med. Om dessa elever får en känsla av sammanhang, kan det vara en drivkraft för dem att vilja utveckla sig framåt mot målen och ge dem tilltro till sin egen förmåga att lära sig trots de svårigheter de har.

Antonovsky (2006) definerar KASAM så här:

Känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning (1) man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att stimuli, som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga. (2) De resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och (3) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang (Antonovsky, 2006, s. 41).

En annan forskare som använt KASAM i sin forskning är Nilsson (2002). Hon studerade hur patienter som sökt vård för mag- och tarmbesvär under 1970 talet mårde under 1990 talet. I sin forskning fann hon belägg för att de som hade fått socialt stöd mårde mycket bättre under sin sjukdomstid än de som inte fått det. Dessa fakta stämde väl in på Antonovskys tankar om

KASAM, vilket också blev det centrala i hennes doktorsavhandling (Nilsson, 2002). Hon förtydligar Antonovskys begrepp enligt följande:

- Begriplighet “jag vet”
- Hanterbarhet, “jag kan”
- Meningsfullhet “jag vill”

Dessa mera vardagliga ord kan göra det lättare när man talar med en elev med grav språkstörning om KASAM.

5. Metod

I följande kapitel är avsikten att ge läsaren en inblick i studiens metodologi, samt beskriva de överväganden som varit relevanta för studiens datainsamling och analys. Den metodansats som använts kommer från fenomenologin. I Bengtsson och Brolinson, (1991) så beskrivs fenomenologi som läran om det som visar sig för medvetandet. I mitten av 1700 talet och i början av 1800-talet så utvecklade Lambert och Hegel fenomenologin (Bengtsson & Brolinson, 1991). De studerade det “skenbara” i motsats till det sanna och verkliga. Under början av 1900-talet utvecklade Edmund Husserl teorin vidare och den blev då en benämning på en filosofisk forskningsansats. Fenomenologins uppgift var att studera fenomen som de visar sig. Det innebär att det finns en ömsesidighet mellan subjekt och objekt. Termen fenomenologi har använts som benämning på grundliga deskriptioner av vardagsspråkets användning och används inom vissa vetenskaper för att beteckna deskriptioner av iakttagbara företeelser oberoende av deras orsaker eller ursprung (Bengtsson & Brolinson, 1991).

I denna studie passade fenomenologin som ansats in, eftersom kunskapsintresset var att få en förståelse för hur de intervjuade personerna upplevt att arbeta med planeringsverktyget i no. Utifrån det insamlade materialet kunde essensen, det vill säga det mest väsentliga i form av betydelsefulla teman tas fram.

Fenomenologin är avsedd att besvara en viss typ av forskningsfrågor. Det finns enligt Fejes och Thornberg (2019) två grundläggande principer som då måste uppfyllas:

- Kunskapsintresset måste gälla ett fenomen
- Kunskapsintresset ska inrikta sig på det mest väsentliga. Upplevelsen av ett fenomen är i fokus.

Kunskapsintresset i studien, handlade om hur eleverna och lärarna upplevt att arbeta med ett planeringsverktyg i No. Studien utgick från kvalitativa intervjuer med elever och pedagoger.

5.1 Kvalitativ intervju

Kvalitativ intervju användes för att söka kvalitativ kunskap om elevernas och lärarnas upplevelser av planeringsverktyget. Det fanns ett intresse av att förstå upplevelsen ur de intervjuades perspektiv och i deras livsvärld (Kvale & Brinkman, 2017). En persons livsvärld är den värld som påträffas i vardagslivet och hur den upplevs direkt och omedelbart. Intervjun söker kvalitativ kunskap uttryckt på normal prosa och syftar inte till någon kvantifiering. Syftet med intervjuerna var att de skulle täcka alla områden och att det ur analysen av de transkriberade materialet skulle gå att få fram centrala teman i intervjupersonernas livsvärld (Kvale & Brinkman, 2017).

5.2 Urvalsgrupp

Studien riktar sig till lärare och elever i specialskolans högre årskurser. Vid undersökningstillfället fanns 14 elever totalt i åk 8-10 på skolan fördelade på två klasser och de hade arbetat med planeringsverktyget i No under fem veckor. Dessa 14 elever tillfrågades om de ville delta i studien och sju av dem var positiva. Av dem intervjuades 6 elever eftersom den sjunde var frånvarande vid intervjutillfället. Tre av eleverna var från den ena klassen och tre var från den andra klassen. I lärarintervjuerna deltog två resurslärare från den ena klassen. Urvalet var litet och det är en brist undersökningen. Förklaringen ligger i att de elever som blev intervjuade var de enda som arbetat med planeringsverktyget. Att det var så få lärare som intervjuades beror på att det inte fanns några andra att intervjua eftersom läraren i den andra klassen var medkonstruktör till planeringsverktyget och då inte kunde intervjuas. Det är en brist att bara lärare från den ena klassen har kunnat intervjuas. En önskan hade varit att kunna göra en intervju med någon lärare från den andra klassen. Då hade lärarnas arbetssätt också kunnat jämföras med varandra.

Klasserna hade arbetat lite olika med planeringsverktyget. I den ena klassen informerades eleverna om planeringsverktyget vid start. De och föräldrarna fick planeringsverktyget utskickat via mail. Därefter arbetade eleverna relativt fritt med verktyget, de fick själva välja när och om de ville arbeta med planeringsverktyget under lektionstid. I den andra klassen arbetade läraren på ett annat sätt med planeringsverktyget. Där fick eleverna en grundlig genomgång av det i början. Både elever och föräldrar fick planeringsverktyget utskickat via

mail. Varje måndag gick läraren igenom planeringen för veckan utifrån planeringsverktyget. Eleverna arbetade därefter kontinuerligt med verktyget vid nästan varje lektion. Eleverna i den klassen tränade begrepp genom att titta på filmer, gjorde självvärdering och en skriftlig uppgift genom att hämta en mall med instruktioner från planeringsverktyget. De jobbade också själva på elevens val, när de hade behov av att träna mera på olika begrepp.

5.3 Genomförande

Intervjuerna genomfördes under två dagar v 11 vårterminen 2020. De skedde i enskilt rum med varje elev och en lärare. Intervjuerna var mellan 15-25 minuter långa. En av resurslärarna intervjuades per mail på grund av rådande restriktioner i samband med den pågående Covid 19 pandemin. Eleverna hade tillgång till planeringsverktyget vid intervjuerna. Bildstöd användes till de elever som hade behov av det. En mall med frågor som stöd användes vid intervjuerna (se bilaga 2) och eleverna fick både läsa och höra frågorna muntligt. Jag använde ett aktivt lyssnande och försökte ha ett stimulerande samspel med elever och lärare. Till frågorna ställde jag klagörande uppföljningsfrågor när det var saker som jag behövde ytterligare förklaringar på. De intervjuade eleverna i den ena klassen kände jag väl eftersom jag undervisar dem. Eleverna i den andra klassen kände jag inte lika väl eftersom de undersisas av en annan lärare. Resurslärarna är mina kollegor. Varje intervju spelades in och transkriberades direkt efteråt.

5.4 Analys och bearbetning

I analysarbetet har delar av Giorgis (Fejes & Thornberg, 2019) analysmetod använts. Metoden är konkret och tydlig, lätt att följa för att få fram olika teman och fenomenets essens. Analysmetoden presenteras av Fejes och Thornberg (2019) och omfattar följande fem steg:

1. bestämning av helhetsbetydelsen
2. avgränsning av meningsbärande enheter
3. transformering av vardagliga beskrivningar
4. framställning av fenomenets situerade struktur
5. framställning av fenomenets generella struktur
6. slutlig verifiering av fenomenets essens

När en sådan analysmetod används i sin helhet brukar empirin bestå av ett större antal respondenter. Metoden brukar inledas med att respondenterna får göra någon slags skriftliga självrapporter enligt Fejes och Thornberg (2019). I studien var underlaget enbart intervjuer som analyserades.

Efter transkriptionen av elevernas och lärarnas intervjuer gjordes en noggrann genomläsning. Alla intervjuerna kunde användas, de hade alla en helhetsbetydelse. En intervju gjordes med en elev som inte hade använt planeringsverktyget alls. I den intervjun kom fram viktiga synpunkter varför den intervjun också användes. Intervjuerna kodades med bokstäver från A-F. I nästa steg i analysprocessen lästes intervjuerna och en indelning i meningsbärande enheter gjordes. Dessa skrevs ner och därefter gjordes en sammanställning skriven i tredje person.

Steg 1-3 i Giorgis analysmodell (Fejes & Thornberg, 2019) användes. Den kombinerades och sammanfogades sedan i en strukturerad mall inspirerad av Granheim och Lundman (2004) (bilaga 3 och tabell 1). Detta för att få en tydlig överblick över materialet och för att slutligen få ut centrala teman. I den första kolumnen skrevs betydelsefulla dialoger ner, i den andra kolumnen skrevs dialogerna ner i kondenserad form för att det lättare skulle gå att se innebörden i dem. I tredje kolumnen kunde underteman fyllas i och slutligen i den fjärde kunde gemensamma betydelsefulla huvudteman nedtecknas. Både elevintervjuer och lärarintervjuer har analyserats på samma sätt. De huvudteman som kom fram var: Struktur och funktion, Användning och nytta, Självskattning, Lärarens roll och Utvecklingsmöjligheter. I tabell 1 nedan ges exempel på hur analysen genomförts.

Tabell 1 Exempel från sammanställning av intervju med elev C

Meningsinnehåll	Sammanställning och tolkning av underliggande mening	Underteman	Tema
Elev C C1) Jag använde det när jag gick in på länkarna och lyssnade. (C2) Det känns ok för mig att jobba med verktyget. (C3) Ja i verktyget berättade de exempelvis för mig vad en parallellkoppling ser ut, vad statisk elektricitet är eller batteri eller serikoppling. (C4) Det är mycket lättare för mig om jag ser en film. Man kommer ihåg det bättre då. (C5) Om jag vet vad vi ska göra under veckorna så kan jag träna	Eleven använde det för att se filmer på länkarna Eleven fick lära sig om olika begrepp Eleven kommer ihåg det bättre med film	Ser filmer lär sig om olika begrepp Minns bättre Planera själv att läsa innan	Användning och nytta

<p>i förväg om jag vill. Då kan jag veta vad svaren är om någonting går igenom. (C6) En självskattning är någonting sådant där om man är osäker eller säker eller så. Eller kan! (C7) Det kändes lite pirrigt första gången men andra gången kändes det bra inte lika pirrigt för då kunde man mera. (C8) Om jag inte lär mig vad begreppen betyder eller någonting sådant då kanske man blir stressad. (C9) Jag vill ha ett sådant här verktyg, det måste gå stegvis inte så fort utan man går igenom var sak för sig. (C10) Vore ännu bättre att ha det mera nätbaserat för att komma åt det var man än man är, Google!</p>	<p>Eleven kan träna i förväg om hen vet innan vad som ska göras</p> <p>Eleven gör självskattning för att kolla innan om hen kan eller inte.</p> <p>Eleven kände sig nervös första gången den gjordes men efteråt kändes det bättre för då kunde hen mera</p> <p>Eleven kan uppleva stress om hen inte kan begreppen.</p> <p>Verktyget är bra, eleven vill ha ett verktyg och det är bra om man går igenom det stegvis var sak för sig</p> <p>Eleven vill ha verktyget mera nätbaserat så att man kommer åt det var man än är, google</p>	<p>Självskattning för att bedöma sig själv gentemot målen</p> <p>Självbedömning och känsla</p> <p>Verktyget bra att ha</p> <p>Viktigt att gå igenom det stegvis</p> <p>Tillgängligt var man än är Google</p>	<p>Självskattning</p> <p>Lärarens roll</p> <p>Tillgänglighet</p>
---	--	--	---

Figur 1: Beskriver direkta citat, indirekta citat, underteman och de huvudteman som analyserades fram från intervjuerna.

I analysen av elevernas upplevelser så användes Antonovskys KASAM teori. Fokus låg på att analysera om ett planeringsverktyg inom ett område i no kunde bidra till att göra innehållet mera begripligt, hanterbart och meningsfullt för elever med grav språkstörning.

5.5 Etiska överväganden

Jag följde vetenskapsrådets forskningsetiska principer (1990) som är:

- **Informationskravet:**

Forskaren ska informera undersökningsdeltagaren om vilka villkor som gäller för deltagandet. De ska informeras om att det är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan utan att det får negativa konsekvenser. För att uppfylla informationskravet informerades deltagarna och projektet beskrevs för elever och föräldrar i klasserna.

Eleverna fick muntlig information vad gäller forskningen och de etiska övervägandena. De fick också skriftlig information via missivbrev (bilaga 4). Föräldrarna fick skriftlig information via veckobrev och missivbrev och några fick muntlig information via utvecklingssamtal. Personalen fick muntlig och skriftlig information via missivbrev

- **Samtyckeskravet:**

Forskaren ska inhämta undersökningsdeltagares samtycke. Om undersökningsdeltagare är under 15 behövs också samtycke från föräldrar/vårdnadshavare. De medverkande ska få bestämma om hur länge och på vilka villkor de vill delta. Samtyckeskravet uppfylldes genom att elever och föräldrar skrev under samtyckesblanketterna (bilaga 5). De visade på så sätt att de tagit del av informationen. Det var sju elever och föräldrar, en lärare och en resursperson som gav sitt samtycke till att delta i undersökningen.

- **Konfidentialitetskravet:**

Deltagarna skall inte gå att identifiera för vare sig i datamaterialet eller i den slutliga rapporten. Uppgifter om alla i undersökningen ingående personer ska förvaras på ett sådant sätt att ingen kan ta del av dem. Det ska vara praktiskt omöjligt för utomstående att komma åt uppgifterna eller på annat sätt kunna identifiera deltagarna i studien. För att uppfylla konfidentialitetskravet så avidentifierades elevsvaren från intervjuerna genom att transkriptionerna fick olika bokstavskoder. Materialet har förvarats på sådant sätt att ingen annan har haft tillgång till det. Missivbrev och samtyckesblanketter har förvarats inlåsta på Malmö Universitet under hela forskningsprocessen. När det gäller inspelningarna av intervjuerna så raderades materialet direkt efter transkriptionerna.

- **Nyttjandekravet:**

Uppgifter om enskild person får endast användas för forskningsändamål. Det får ej användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke vetenskapliga syften. Allt material kommer endast att användas i denna studie och andra kommer inte att få tillgång till det.

5.6 Studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet

När det gäller studiens tillförlitlighet så utgick undersökningen från kvalitativa intervjuer med elever och lärare. I intervjuerna var det deras upplevelser och berättelser om planeringsverktyget som var i fokus. I intervjuerna användes samma stödfrågor till alla elever (bilaga 2) för att få fram kärnan i deras upplevelser. Till lärarna användes andra frågor (bilaga 2). Det skedde ett aktivt lyssnande utifrån deras berättelser och upplevelser. Granskningen som

följde därefter utgick från transparens och noggrannhet med vad informanterna sagt. Detta genom att alla intervjuer transkriberades och analyserades på samma sätt utifrån delar av Giorgis (Fejes & Thornberg, 2019) analysmodell. Materialet sammanställdes sedan i tabellform för att vara tydligt, överskådligt och lätt att följa för någon utomstående. Sanningshalten kunde inte mätas i det som sagts eftersom svaren från intervjuerna utgick från deras upplevelser. Upplevelser kan tolkas olika beroende vem och i vilket sammanhang som intervjun sker. Intervjuerna gjordes på ungefär samma sätt och i samma miljö för att förhållandena skulle vara så likartade som möjligt för de som blev intervjuade.

När det gäller tillförlitligheten så kan flera saker påverka. Om det är kollegor eller elever som jag själv undervisar är de kanske mera benägna att svara som de tror att jag vill att de ska svara. I denna studie intervjuade jag både elever som jag själv undervisar och kollegor. Om det hade varit någon annan person som intervjuat kanske svaren blivit annorlunda. Svaren kan påverkas av hur pass ledande frågor som användes (Kvale & Brinkman, 2017). När det gäller kvaliteten i intervju svaren, kan de påverkas av hur väl intervju svaren följdes upp med klargörande frågor. När det uppstod osäkerhet om vad personerna verkligen menade ställdes klargörande frågor för att inte svaren skulle misstolkas. Utgångspunkten var att ha så öppna frågor som möjligt och göra noggrann analys av resultatet. Trots detta finns det ändå många andra faktorer som kan spela in när det gäller reliabiliteten i en sådan här studie.

Vad gäller generaliserbarheten så kan det konstateras att det är en liten studie med tanke på underlaget och urvalet. Det går inte att dra några generella slutsatser utifrån intervju materialet. Verktöget behöver användas i fler klasser och i större grupper. Ett större underlag bör användas i studien för att några generella slutsatser ska kunna dras.

Det är en brist att endast lärare i en klass har kunnat intervjuas, men det fanns tyvärr inga andra tillgängliga. Att intervju en medkonstruktör skulle inte ge någon oberoende objektiv information.

Studien har gett svar på hur elever och lärare använder och upplever att arbeta med ett planeringsverktyg i no. Den ger oss lärare indikationer på vad som bör förändras och förbättras i planeringsverktyget för att göra det mera lättillgängligt och vad man som lärare bör vara uppmärksam på vid implementeringen av det i specialskolan för elever med grav språkstörning.

6. Resultat och analys

I det här avsnittet presenteras resultatet från elev- och lärarintervjuerna. Resultatet summeras i en sammanfattning och avslutas med en resultatanalys med utgångspunkt i tidigare forskning och Antonovskys KASAM teori.

6.1 Resultat

Resultatet presenteras under rubriker, som representerar de teman som kom fram vid analyserna av intervjuerna. Elevernas upplevelser och lärarnas upplevelser presenteras och sammanfogas under samma teman. Några av lärarnas upplevelser som föll utanför temana, presenteras under egen rubrik i slutet.

När det gäller de som blev intervjuade så hade alla fått en genomgång, i början när området introducerades, om hur verktyget fungerar. Tre av eleverna hade använt det kontinuerligt under lektionstid. Två elever hade använt det någon enstaka gång under lektionstid och en hade inte använt det alls under lektionstid. Två elever hade använt det även hemma. Ingen av eleverna hade använt det tillsammans med någon förälder hemma.

6.1.1 Struktur och funktion

När det gäller planeringsverktygets struktur så tyckte många elever att det var en vinst med att ha allt samlat på ett ställe. De uttryckte att det var svårt att hitta igen saker om det var utspritt på många ställen. De kommer ihåg lättare om alla saker finns på samma ställe.

Det är bra att samla allt på ett ställe om jag har det utspritt så är det mycket svårare att hålla ordning på allt som ska göras, hitta och komma ihåg (elev A)

Om jag inte har ett verktyg kommer jag inte ihåg lika bra som om jag har ett (elev A)

Det är bra att ha verktyget så att man har allt samlat, man glömmer inte bort saker (elev D)

Om skolan skulle stänga så skulle det dessutom vara praktiskt att ha allt på samma ställe. Många tyckte att det var lätt att förstå hur verktyget fungerade och att det var lätt att hitta i det.

En elev uttryckte att det såg lite kompakt ut men att det ändå inte behövdes göras luftigare.

Några elever uttryckte att det kunde vara bra att gå in i verktyget under begrepp och se filmer om man verkligen ville lära sig ett visst begrepp eller hur olika saker fungerar. Om man var osäker kunde man dessutom se filmerna om och om igen.

Jag kan få hjälp med saker jag behöver. Till exempel batteri. Jag kan se en video och lära mig hur det fungerar (elev E)

När det gäller designen eller strukturen så ansåg en elev att det var bra att det var ”avskalat” och att det inte fanns så mycket bilder. En annan menade att det inte behövdes bilder för hen är inte hjälpt av det.

Om jag har verktyget så kan jag läsa på och klicka och kolla. Jag förstår hur allt fungerar genom att klicka (Elev E)

När det gäller lärarnas upplevelser så påtalade den ena läraren att det är bra att ha allt samlat på ett ställe för det underlättar för eleverna, eftersom de har svårt att söka på olika ställen om de ska hitta något. Det var också bra att planeringsverktyget delades upp i olika delar och att det var bra att de olika begreppen synliggjordes.

6.1.2 Användning och nytta

När det gäller användningen och nyttan med planeringsverktyget så påtalade några elever att det var bra att använda planeringsverktyget när man exempelvis skulle göra en laborationsrapport.

Om jag inte kommer ihåg hur man gör, exempelvis en laborationsrapport så kan jag bara gå in och kolla på det. Klicka och kolla! (elev A)

Jag använde det när jag gick in på länkarna och lyssnade (elev C)

Verktyget var bra att använda för att lära sig olika begrepp för då kommer man ihåg dem mycket bättre menade några elever. Andra elever påpekade att det är mycket lättare att lära sig om de får se en film, de kommer ihåg det bättre då.

I planeringsverktyget kan man kolla på video eller bilder, jag kan få hjälp med saker jag behöver träna på, till exempel batteri, jag kan se en bild om det och så lär jag mig hur det fungerar. Andra kan ha samma hjälp som jag, om de inte förstår så kan de bara klicka och se hur det fungerar (elev E)

En elev påtalade att det var bra att gå in under veckorna för då kunde man läsa om vad som ska göras i ämnet under den veckan och då var det lätt att förbereda sig själv.

Om jag vet vad vi ska göra under veckorna så kan jag träna i förväg om jag vill. Då kan jag veta vad svaren är om någonting går igenom (elev C)

En elev sade vidare att det kunde vara bra att ha ett verktyg för då kan man kolla olika begrepp, repetera om man inte förstår dem och även repetera själv inför prov.

Det kan nog vara hjälpsfullt om man har planering, begrepp, testa dig själv frågor och sånt på samma ställe. Det är nog inte till hjälp för alla men för de som vill veta vad vi ska hålla på med och lära sig om olika saker så kan det vara till stor hjälp (elev F)

En elev som inte arbetat så mycket med verktyget tyckte att planeringsverktyget nog kan vara bra och ge mycket om man jobbar med det kontinuerligt under lektionstid.

Det kan aldrig vara dåligt att ha. Jag tror att många personer här på skolan skulle vara hjälpt av att ha ett verktyg (elev E)

En lärare tyckte att idén med verktyget var jättebra. Det är bra att använda planeringsverktyget om man till exempel ska träna inför prov

Under elevens val verkade de ha koll och arbetade självständigt med planeringsverktyget under den tiden (lärare)

Det är en strukturerad mall och det är ett verktyg som är bra om eleverna har någon form av driv. (lärare)

En elev tyckte emellertid att hen inte hade så god nytta av verktyget eftersom allt redan står i V-class, skolans eget datorsystem.

Det står ju redan allt på V-class. Andra kan ha nytta av planeringsverktyget om de inte kan logga in på V-class och se det. Det blir för många ställen om man ska ha det både här och på V-class. (Elev B)

Läraren uttryckte att det var en fördel att ha ett planeringsverktyg om man arbetar som resurs i klassrummet

Då vet vi vad som är kärnan liksom och kan hjälpa eleverna på ett bra sätt. Det är jättebra att ha ett sådant här att utgå ifrån när man går in i klassen som resurs (lärare)

6.1.3 Självs kattning

Självs kattning beskrev några elever som någon form av kontroll på vad man kan. Man gjorde den för att kolla om man är säker eller osäker på något.

Självs kattning tror jag är något man ska checka med sig själv, vad man vet om allt, en lista på hur mycket man kan ungefär (elev F)

Några uttryckte att det var lite ”pirrigt” när man skulle göra den första gången. Första gången var det många kryss på ”på god väg”, men när området var färdigt så var det fler kryss på ”jag kan”.

Jag kunde mera på slutet därför att jag kände igen vissa grejer (elev D)

En elev uttryckte tydligt att hen kunde mycket mera när självskattningen gjordes på slutet än i början för då kände hen igen begreppen bättre. En elev uttryckte att hen liksom ”kom tillbaka i tiden” när hen gjorde självskattningen det var ett sätt att se om man kunde det eller inte.

En elev uttryckte emellertid att hen ibland blev stressad av det.

Om jag känner att jag inte lär mig olika begrepp och sånt så kan jag känna mig lite stressad (elev C)

6.1.4 Lärarens roll

När det gäller lärarens roll så påtalade några elever att det var bra om läraren påminner när de ska arbeta med det. Sedan är det också viktigt att läraren arbetar med det stegvis, varje moment måste tas upp för sig annars kan eleverna uppleva stress.

Läraren måste visa lagom mycket åt gången (elev C)

Det är viktigt att läraren kan påminna ändå att man ska arbeta med det och träna på olika saker (elev D).

Elevernas arbete med planeringsverktyget är mycket beroende av lärarens planering och hur läraren vill att de ska arbeta med det, sade en elev

Användandet ligger nog mycket på läraren tror jag. Hur mycket läraren vill att vi ska använda det och ta upp det. Hur de visar det från början och så. (elev F)

Planeringsverktyget är bra för elever med grav språkstörning ansåg läraren som också framhöll lärarens betydelse för hur arbetet med verktyget fungerade.

Däremot så måste vi som lärare vägleda eftersom eleverna inte är självgående. Vi måste ”modella” och visa som lärare (lärare)

6.1.5 Utvecklingsmöjligheter

Flera elever påtalade att det skulle finnas någon bild med, som visar vad området handlar om. En elev ville ha mera bilder men inte bilder på alla grejer

Jag lär mig mera om det finns bilder, man vet vad området handlar om (elev B)

Däremot så får det inte bli för mycket bilder sade tre elever

Det får dock inte vara för många bilder då blir det plottrigt (elev E)

Filmer tyckte alla elever var bra för det hjälper dem att förstå viktiga begrepp. En elev tyckte att det skulle finnas fler begrepp.

Flera elever ville att planeringsverktyget skulle vara mera lättillgängligt. Förslag gavs om att det skulle kunna ligga på skolans egen internet plattform, V-class, vara lättåtkomligt via telefon eller skickas ut via mail eller en länk.

Då skulle man komma åt det varhelst man är och om skolan stängde så skulle det vara lätt att komma åt och arbeta med hemifrån. (elev B)

Läraren menade att det vore bra om eleverna hade både bilden och begreppet på samma ställe när de klickade i planeringsverktyget. Det fanns dock en hake menade läraren och det var att många No begrepp är väldigt abstrakta och svåra att hitta enkla och förståeliga bilder till.

I många datorprogram som används i specialskolan saknas många ord och ibland är inte heller bilderna så representativa för de begrepp som ska tas upp i No (lärare).

6.1.6 Lärares kommentarer utanför teman

En av lärarna poängterade att det inte är helt lätt för elever med grav språkstörning att inse vad planeringsverktyget har för funktion.

Det har mera med motivationen att göra, det är deras svårigheter, skulle man sätta det här verktyget till en mera välfungerande grupp så skulle det ge ett helt annat utslag (lärare)

Den egna motorn finns inte riktigt, bara där är det ju en svårighet (lärare)

En annan lärare hade uppmärksammat att det fanns elever som arbetade på elevens val när de visste att de skulle ha prov och hade förstått nyttan med planeringsverktyget.

Vi har jobbat med verktyget på elevens val exempelvis, då verkar eleverna haft koll på vilka begrepp som de inte kan och så. De har då själva kunnat träna inför prov (lärare)

6.2 Analys

I denna studie uttryckte många elever och en lärare att det var svårt att komma ihåg information, veta vad som skulle göras inom ett område eller hitta informationen om den var utspridd på många ställen. Det underlättade om all information fanns på ett ställe som i planeringsverktyget. Dessa problem synliggörs och bekräftas också i tidigare forskning där det framkommer att elever med grav språkstörning ofta har problem med de exekutiva funktionerna som påverkar förmågan att planera och strukturera sin tillvaro, (Fleisher & Merland, 2008). Problem med arbetsminne, uppmärksamhet och aktivitetskontroll hos elever med språkstörning uppmärksammas också av Bruce et al. (2016) och av Vugs et al. (2014). Planeringsverktyget i studien var en bra stödstruktur för att komma ihåg och ha ordning på allt menade många elever och en lärare. Då visste de var allt fanns och det blev enklare att komma ihåg var de skulle gå in och titta. I tidigare forskning stödjer också Troia (2017) tankarna om planeringsstöd. I den forskningen framkom hur viktigt det är för elever med grav språkstörning att ha planeringsstöd när de exempelvis ska generera texter. I en annan studie påtalade Larson et al. (2019) att det är av stor betydelse att använda strategistöd för elever med grav språkstörning för att de ska kunna planera, genomföra och lyckas med olika uppgifter i skolan. Synpunkter om att det var viktigt med strategistöd kom även fram i denna studie. Många elever var hjälpta av att använda de mallar som fanns i planeringsverktyget. De elever som hade arbetat kontinuerligt med planeringsverktyget kunde berätta om hur de blev hjälpta i skolarbetet. De berättade att de tittade på filmer, tränade begrepp, kunde hitta en mall när de skulle göra en skriftlig uppgift och att de kunde gå in i planeringsverktyget för att se hur en planering för en vecka såg ut.

Inom KASAM teorin (Antonovsky, 2006), är begreppen begriplighet (jag vet), hanterbarhet (jag kan) och meningsfullhet (jag vill) centrala. Utifrån elevernas upplevelser av användandet av planeringsverktyget, blir begreppen i olika hög grad synliggjorda inom olika områden i analysen av planeringsverktyget.

När det gäller själva planeringsverktygets struktur och utformning så framkom det att eleverna och lärarna hade kunskaper om hur planeringsverktyget fungerade och hur det kunde användas. Det skulle utifrån ett KASAM perspektiv (Antonovsky, 2006) innebära att planeringsverktyget var begripligt och hanterbart utifrån elevernas och lärarnas upplevelser. Några elever tyckte att det kunde underlätta ännu mera om planeringsverktyget även var tillgängligt på webben eller i skolans eget internet system, V-class. Tankarna om att elever är hjälpta av att använda datorbaserade läromedel medger Abdul Aziz et al. (2017) som gjort en

inerventionssstudier i USA. I deras forskning framkom att elever som fått prova på ett datorbaserat talträningsprogram förbättrade sina resultatet avsevärt när det gällde talreglering-, planerings och problemlösningsförmåga, efter att ha arbetat med programmet (Abdul Aziz et al.,2017).

I denna studie framkom synpunkter om att filmer och bilder kan vara bra för att visualisera begrepp. Tre elever påtalade dock att bilder inte var nödvändiga. Bildstöd är något som också uppmärksammas av Vugs et al. (2014) som gjort studier på barn i förskoleåldern. De menar att yngre barn med grav språkstörning kanske inte gynnas lika mycket av visuellt stöd. De menar att bara enkelt visuellt stöd kan vara lämpligt att använda, som inte överskrider deras arbetsminne. Deras studie var visserligen gjord på mindre barn, så det går inte att dra några generella slutsatser av att detta även skulle gälla äldre barn. Men utifrån elevernas upplevelser och uttalanden när det gäller bilder, i planeringsverktyget, kan det mycket väl vara så att alla elever inte gynnas av bilder.

I denna studie framkom att lärarens roll är viktig när det gällde implementeringen och arbetet med planeringsverktyget. Läraren har en viktig roll att visa, ”modella” och göra hela planeringsverktyget begripligt. Lärarens viktiga roll framhåller även Sandgren (2018). Han menar att läraren kan bidra till en gynnsam språkutveckling genom att ha ett bra innehåll och kommunicerar på ett bra sätt med sina elever i klassrummet.

Lärare som arbetar med elever med grav språkstörning måste ha kunskaper om elevernas problematik. Om lärare får möjlighet att utbilda sig omkring hur man arbetar med arbetsminnet och de exekutiva funktionerna så har de också möjlighet att sätta in interventioner tidigt för de elever som har problem (Vugs et al., 2014). Det är viktigt eftersom elever som har språkliga problem ofta får problem med måluppfyllelse senare i skolåldern (Sandgren, 2018). I denna studie uttryckte någon elev stress om det blev för mycket att lära in eller om hen inte kunde något begrepp. En elev uttryckte att det kändes ”pirrigt” när självskattningen gjordes. Det var viktigt för en elev att det inte blev ytterligare ett ställe att titta på, allt skulle vara enkelt att hitta för annars kunde det upplevas som en belastning. Dessa elevers uttryck härleds från de påfrestningar som Antonovsky (2006) kallar stressorer. När det gäller stressorer sett ur elevens perspektiv och över hela deras livssituation, så är det mycket troligt att många elever med grav språkstörning känner sig frustrerade och stressade över livssituationen på grund av sina svårigheter. Utifrån ett helhetsperspektiv borde dessa stressorer kunna undanröjas om lärare hade möjlighet att stötta genom att förklara och förtydliga olika moment inom ett område och ge eleverna möjligheter att lära sig utifrån sina egna förutsättningar och i egen takt. Elevernas

generella motståndsresurser skulle på så sätt stärkas. Det är då viktigt att lärarna känner till elevernas individuella behov. Utredningar av elevernas individuella behov bör göras på skolorna så tidigt som möjligt för att varje elev ska få rätt hjälp. Detta hävdar också Kuusisto et al. (2016).

När det gäller det egna drivet och att organisera sin tillvaro, vilket elever med grav språkstörning ofta har problem med, kan det vara svårt att bara få ett planeringsverktyg i sin hand och försöka arbeta utifrån det själv, utan handledning. Läraren är viktig och kan göra planeringsverktyget mera hanterbart, begripligt och meningsfullt genom att vara konkret och tydlig i undervisningen. Det var tydligt att i den klass där läraren arbetade systematiskt och kontinuerligt med verktyget, så var eleverna mera medvetna om sin egen förmåga, de arbetade mera aktivt med verktyget och såg en meningsfullhet i att använda det även på annan tid än lektionstid.

Några elever uttryckte att planeringsverktyget var meningsfullt eftersom de exempelvis kunde se filmer om och om igen om de hade behov av det för att lära sig. Detta uttrycker att när eleverna känner att det är meningsfullt att arbeta med så ökar drivkraften att själv arbeta med det. Då känner de heller ingen stress och en känsla av KASAM (Antonovsky, 2006), kan byggas upp.

6.3 Sammanfattning av resultat och analys

De teman som kom fram som betydelsefulla vid analysen var planeringsverktygets struktur och funktion, användning och nytta, självskattning, lärarens roll och utvecklingsmöjligheter.

Vid summeringen av resultatet så framkom det att de flesta av eleverna upplevde att planeringsverktyget var lätt att förstå och att de visste hur de skulle använda det i skolarbetet.

Eleverna berättade hur de kunde använda det och visade på vilka fördelar som fanns med planeringsverktyget. De elever som arbetat kontinuerligt med det kunde utförligt beskriva hur de arbetat med det och när. De som inte arbetat lika frekvent med planeringsverktyget förde fram fördelarna med att arbeta med det men de gav inte några exempel på hur de arbetat med det. Elevernas upplevelser var att planeringsverktyget var begripligt genom att det var strukturerat i sin form. De upplevde att det var en fördel att ha alla saker på ett ställe och att planeringsverktyget gjorde det lättare att minnas vad man lärt.

Två av eleverna arbetade på annan tid än under lektionstid med planeringsverktyget. Detta visar att när de upplever det meningsfullt att använda planeringsverktyget, ökar drivkraften för dem att själva ta reda på och lära sig mera. När eleverna gjorde självskattningen visste de vilka

mål som gällde för området. Några elever påtalade att läraren är viktig för att arbetet med planeringsverktyget ska bli meningsfullt. Detta höll även en av lärarna med om. Det kan vara svårt för eleverna att få ett sammanhang och veta hur de ska arbeta med planeringsverktyget om inte läraren först visar och “modellar”. Lärarna måste därför också få utbildning och redskap för att kunna hjälpa elever med grav språkstörning på ett bra sätt. Läraren har en viktig roll när det gäller KASAM (Antonovsky, 2006) för eleverna. Genom att öka KASAM hos eleverna omkring ett område och visa hur planeringsverktyget ska användas, så skulle det kunna öka elevernas medvetenhet om sin egen kunskapsnivå. Då vet de också vad de måste träna mera på. Genom detta skulle de själva vilja arbeta mera på egen hand med planeringsverktyget som stöd. En elev tyckte det var onödigt att ha verktyget eftersom V-class, det egna skoldatorsystemet, redan fanns, vilket understryker betydelsen av att vid införandet av nya verktyg uppmärksamma att de inte får upplevas som ett tillägg eller en belastning.

7. Diskussion

I detta avsnitt presenteras resultatdiskussion, metoddiskussion, specialpedagogiska implikationer och förslag på fortsatt forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Tidigare forskning visar att många elever med grav språkstörning har svårigheter med de exekutiva funktionerna och svårigheter när det gäller arbetsminnet (Vugs et al. 2014). Elever och lärare upplevde att planeringsverktyget var bra för att göra strukturen inom ett område i no synligt för eleverna. Det framkom att eleverna var tydligt hjälpta av att använda det genom dess struktur och utformning. Eleverna använde det när de ville träna begrepp genom att se filmer, se hur en laborationsrapport skulle göras enligt mall eller se hur planeringen såg ut för en vecka. Läraren tittade i planeringsverktyget när hen skulle gå in i en klass som resurs, då var det lätt att se vad eleverna skulle arbeta med och när. I tidigare forskning (Troia, 2017) förordas planeringsstöd också som ett bra hjälpmedel för att hjälpa elever med grav språkstörning i skolarbetet.

Planeringsverktyget var till hjälp för både elever och lärare. Eleverna visste vilka mål som gällde för ett område och de kunde få hjälp när de exempelvis skulle skriva en laborationsrapport eller en text, eftersom det fanns mallar för det i planeringsverktyget. Planeringsverktyget hjälpte också eleverna att hålla ordning på alla delar som skulle göras inom ett område i no, genom att allt var samlat i ett dokument. Eleverna kunde också förbereda sig inför en lektion genom att gå in och titta i veckoplaneringen som fanns tillgänglig. Självskattningen hjälpte eleverna att bli uppmärksam på de mål som skulle arbetas med. Lärarna kunde hjälpa eleverna på ett bättre sätt när de visste vilket område och vilka mål som eleverna skulle arbeta med.

När det gäller utvecklingen av verktyget så kan det kompletteras med mera bilder och bli mera tillgängligt genom att läggas på skolans webbplats. Tillgängligheten skulle kunna öka ytterligare genom att planeringsverktyget visas ingående för föräldrar och elever och sedan skickas ut på mail.

Målen och kunskapskraven för olika områden går också att förtydliga, för att eleverna ska få mera sammanhang och en ökad medvetenhet.

Både eleverna och lärarna poängterade hur viktig lärarens roll var i arbetet med planeringsverktyget. Det var viktigt att läraren förklarade och arbetade aktivt i klassrummet för att eleverna skulle ha någon nytta av planeringsverktyget i skolarbetet. Det framgick också tydligt att läraren är mycket viktig vid implementeringen och arbetet med planeringsverktyget. Det ligger i lärarens uppgift att göra planeringsverktyget till ett levande dokument som eleverna kan ha nytta av både i klassrummet och hemma. Av tidigare forskning framgår att det är viktigt att pedagoger som arbetar med elever med grav språkstörning bör få utbildning och kunskaper om hur man kan arbeta med exekutiva svårigheter i skolan med dessa elever (Vugs et al. 2014). Lärarens uppgift är också att kommunicera på ett bra sätt och skapa förutsättningar för diskussioner i klassrummet (Sandgren, 2018). Detta för att utveckla språket och kommunikationen i undervisningen och i arbetet med planeringsverktyget, vilket är särskilt viktigt för elever med grav språkstörning (Sandgren, 2018). En annan viktig uppgift för läraren när det gäller planeringsverktyget är att förklara hur det är uppbyggt och fungerar så att eleverna kan använda det på ett bra sätt och på så sätt utveckla KASAM (Antonovsky, 2006) inom ett ämnesområde. Har eleverna en stark KASAM (Antonovsky, 2006) kan de också klara av de stressorer som det kan innebära att ha en grav språkstörning. Eleverna kan på så sätt aktivera sina generella motståndsresurser och utveckla en stark drivkraft att vilja arbeta och utveckla sig i skolan trots de svårigheter de ständigt brottas med. Enligt tidigare forskning är det också viktigt att lärare samverkar omkring de elever man har (Sandgren, 2018). När det gäller begrepp så kan lärare samarbeta och ta upp viktiga begrepp i olika ämnen och sammanhang för att öka elevernas förståelse om dessa begrepp (Sandgren, 2018).

När det gäller framtiden så är det av stor vikt när man arbetar med elever med grav språkstörning att kartlägga deras svårigheter på ett tidigt stadium (Kuusisto et al., 2016). Detta för att de ska få rätt stöd och kunna utvecklas på ett bra sätt i skolan. På sikt skulle det kunna leda till ökad motivation och ökad målfyllelse hos elever med grav språkstörning.

7.2 Metoddiskussion

En fördel med de kvalitativa intervjuerna som gjordes var att de skedde i en lugn och avslappnad miljö utan stress och yttre påverkan från andra. Ett antal frågor användes som stöd (bilaga 2) och dessa kunde kompletteras med klargörande frågor för att svaren skulle bli så tydliga som möjligt. I själva intervju situationen så kan vissa elever känna sig obekväma och blyga, detta på grund av att de måste sitta ensamma med en lärare. Andra elever kan däremot uppleva denna situation som positiv.

Det som kan vara en risk är att informanterna, som var mina elever och kollegor, inte är lika kritiska när de ger sina svar, de skulle kanske vara mera kritiska om någon annan intervjuade dem. Detta på grund av att de känner intervjuaren och vet att den personen varit med och utvecklat planeringsverktyget. En annan nackdel var att det var ett litet underlag för att göra kvalitativa intervjuer. För att utöka materialet så kunde intervjuer med föräldrar gjorts om förutsättningar funnits att de använt planeringsverktyget hemma med sina barn.

Om det hade funnits ett större elevantal som arbetat med planeringsverktyget så hade fokusgruppsintervjuer kunnat användas för att ur gruppens diskussioner få fram en rik samling av synpunkter och uppfattningar om planeringsverktyget (Kvale & Brinkman, 2017).

Om inte intervjuer skulle använts så ligger observationer nära till hands att använda i detta sammanhang. Studien kunde ha kompletterats med material från observationer. Observationer kunde med fördel ha gjorts i den klass där det inte fanns lärare att intervjuas. Det materialet skulle ha kunnat bidra till ökad kännedom om elevernas egna arbete med planeringsverktyget i den klassen, det vill säga ökad kännedom om de arbetade och hur de i så fall arbetade med planeringsverktyget.

7.3 Specialpedagogiska implikationer

Planeringsverktyget kan vara användbart för elever med grav språkstörning eller elever med svårigheter med de exekutiva funktionerna även i andra skolformer. Lärarens roll har stor betydelse för att implementera det på ett bra sätt och göra det till ett levande och användbart dokument för eleverna.

Med fördel så skulle lärare inom olika områden och ämnen kunna arbeta tillsammans och utveckla verktyget med gemensamma ord och begrepp, för att elever med grav språkstörning ska få en röd tråd i undervisningen och en större förståelse genom att möta ord och begrepp i olika sammanhang. Ett planeringsverktyg kan användas som underlag vid ämnesövergripande arbete.

Planeringsverktyget skulle vara mera användbart om det kunde utvecklas och svara mot varje enskild elevs behov. En förutsättning för det skulle vara att alla elevers styrkor och svagheter kunde kartläggas på ett tidigt stadium.

Speciallärare/specialpedagoger och resurslärare kan ha god nytta av planeringsverktyget. När de känner till vad ett område handlar om, vet vilka kunskapskrav eleverna ska arbeta med så blir det lättare för resursläraren att gå in i en klass och hjälpa till. För

specialläraren/specialpedagogen kan planeringsverktyget underlätta i arbetet när de ska planera för specifika insatser för enskilda elever eller för en hel klass.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

Planeringsverktyget skulle behöva utvärderas i större skala. Det skulle behöva testas i större grupper och under längre tid.

Då jag i tidigare forskning funnit en stor del internationell forskning om exekutiva svårigheter hos elever med grav språkstörning, ser jag ett behov av att presentera mera svensk forskning i ämnet. Det finns behov av forskning när det gäller elevperspektivet och ett tydliggörande av elevernas svårigheter när det gäller de exekutiva funktionerna. Ett elevperspektiv är viktig för oss lärare för att vi ska få en ökad medvetenhet, skaffa oss rätt verktyg och utbildning för att kunna bemöta och hjälpa elever som har svårt med exekutiva funktioner i skolan.

Det skulle också vara intressant att undersöka hur väl arbetet med planeringsverktyget fallit ut efter att elever fått arbeta med det ett antal år. Har elever med grav språkstörning som fått arbeta med planeringsverktyget fått ökad måluppfyllelse? Hur upplever eleverna att deras undervisning har förändrats? Kan det finnas andra planeringsverktyg som är bättre anpassade till elever med grav språkstörning?

Referenser

- Abdul Aziz, S., Fletcher, J., & Bayliss, D. M. (2017). Self-regulatory speech during planning and problem-solving in children with SLI and their typically developing peers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 52(3), 311-322
- Antonovsky, A. (2006). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.
- Barkley, A. R. (2001). *Oppmerksamhetsförstyrrelse og unvikling af selfkontrol*. Köpenhamn: Munksgaard.
- Bengtsson, J., & Brolinson, P-E. (1991). Fenomenologi. Hämtad 2020-04-05 <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/fenomenologi>
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K., & Sventelius, E (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z., & Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(1), 15-35.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., Simkin, Z., & Knox, E. (2001). Follow-up of children attending infant language units: outcomes at 11 years of age. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(2), 207-219.
- Damm, D.(red.) m.fl. (2003):*Eksekutive funktioner*. Testkompendium för psykologisk undersökning av barn. Dansk Psykologisk Forlag.
- Fejes, A., & Tornberg, R: (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm Liber AB.
- Fleischer, A.V. (2015). *Eksekutive funktioner hos born*. Den blå serie nr.25. Herfølge: Forlaget Skolepsykologi.
- Fleischer, A.V., & Merland, J. (2008). *Exekutiva svårigheter hos barn*. Pozkal, Poland Studentlitteratur.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112
- Habilitering & hälsa region Stockholm. (2008). Exekutiva funktioner.

Hämtad 2020-03-20 från

<http://habilitering.se/autismforum/om-diagnoser/teorier-om-annorlunda-tankande/exekutiva-funktioner>

Kuusisto, M A., Nieminen, P E., Helminen, M T., & Kleemolas, L. (2016). Executive and intellectual functioning in school-aged children with specific language impairment. *International journal of language & communication disorders*, 52(2), 127-136.

Kvale, S., & Brinkman, S. (2017). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larson, C., Gangopadhyay, I., Kaushanskaya, M., & Weismer, S E. (2019). The relationship between language and planning in children with language impairment. *Journal of speech, language and hearing research*, 62, 2772-2784.

Läroplan för specialskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011). Stockholm: Skolverket.

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet – en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, B. (2002). *Vad betyder känsla av sammanhang i våra liv?* (Doktorsavhandling, Umeå universitet, Umeå) Hämtad från

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:763812/FULLTEXT01.pdf>

Pauls, L J., & Archibald, L M. (2016). Executive functions in children with specific language impairment: a meta-analysis. *Journal of speech, language and hearing research*, 59(5), 1074-1086.

Samordning, ansvar, kommunikation- vägen till ökat kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar (SOU2016:46). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sandgren, O. (2018). *Språkets roll i kommunikation och lärande*. (Lunds universitet och Malmö universitet). Hämtad 2020-03-22 från

https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Grundskola/120_Inkludering_och_delaktighet_uppmarksamhet_samspel_kommunikation/del_05/Material/Flik/Del_05_MomentA/Artiklar/SP20_1-9_05_A_01_sprakets_roll.docx

Skolverket (2020). Statistik över elever i specialskolan läsåret 2018/2019. Hämtad 2020-03-24 från:

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2019-03-28-statistik-over-elever-i-specialskolan-lasaret-2018-19>

Socialstyrelsen. (2010). Barn som tänker annorlunda. Hämtad 2020-05-01 från

<https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/kunskapsstod/2010-3-8.pdf>

SPSM. (2012). Studiepaketet språkstörning, att arbeta med språkstörning i förskola och skola. Hämtat 2020-03-12 från <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/sprakstornig/>

SPSM. (2018). Undervisning i specialskola. Hämtad 2020-02 13 från <https://www.spsm.se/skolalternativ/undervisning-i-specialskola/>

Statens offentliga utredningar (SOU 2016:46). Stockholm: Hämtat 2020-04-23 från: <https://www.regeringen.se/49f6ba/contentassets/52c9cff5ffc24a8fb9371d3ab538edaa/samordning-ansvar-och-kommunikation--vagen-till-okad-kvalitet-i-utbildningen-for-elever-med-vissa-funktionsnedsattningar-hela-dokumentet-sou-201646.pdf>

Troia, G. (2017). Language-learning disabilities to plan and revise compare–contrast texts. *Learning Disability Quarterly* 41, 44-61.

Vetenskapsrådet. (1990). Forskningsetiska principer. Hämtat 2020-05-01 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vugs, B., Hendriks, M., Cuperus, J., & Verhoeven, L. (2014). Working memory performance and executive function behaviors in young children with SLI. *Research in developmental disabilities*, 35, 62-74.

Planeringsverktyget

Innehåll Vecka

[4](#) [5](#) [6](#) [7](#) [8](#) [9](#)

Centralt Innehåll

<u>Själv- skattning Start</u>	<u>Laboration Undersökning</u>	<u>Testa dig själv frågor</u>	<u>Begrepps kunskap</u>	<u>Egen text Reflektion</u>	<u>Själv Slut</u>
---	--	---	---	---	---------------------------------------

Begrepp

Laddning, Elektron, [Statisk elektricitet](#), [Batteri](#),
[seriekoppling](#),
[parallellkoppling](#), [Sluten krets](#), [Ohms lag](#), [Magnet](#),
[Magnetiskt fält](#),

[Elektromagnet](#), Likström, [Generator](#) , [elmotor](#),
Växelström, [Ström](#), [Spänning](#),

[Resistans](#), [Elektrolys](#), [Rost](#), [kärnkraft](#), [vindkraft](#)

Att Läsa

Kemi sid 182-185 **Fysik** sid 164-175, 154-156
Teknik sid 70-78, 200-210

Bilaga 2

Intervju elev

- 1 Vet du hur verktyget fungerar?
- 2 Har du använt verktyget? Skola/Hemma
- 3 Tror du att du kan ha någon nytta av detta verktyg?
- 4 Kan det vara till någon hjälp att ha mål, begrepp och filmer, mallar för hur man gör exempelvis en laboration, samlat på ett ställe?
- 5 Får du någon hjälp i skolarbetet om du använder verktyget?
- 6 På vilket sätt kan du ha nytta av verktyget?
- 7 Kan andra ha nytta av det tror du?
- 8 Finns det något i verktyget som behöver utvecklas tycker du?
- 9 Vad tycker du om själva upplägget, hur det är utformat?
- 10 Är det något du skulle vilja förändra så att det passar dig bättre?
- 11 Var det någon skillnad på självskattningen innan ni börjat med avsnittet och efter ni avslutat det?
- 12 Tror du att det blir någon skillnad om du har ett verktyg eller inte när det gäller din egen planering?

Intervju lärare

- 1 Har du använt eller sett eleverna använda verktyget?
- 2 Har du upptäckt om eleverna har några svårigheter när de använder verktyget?
- 3 Tror du att eleverna kan ha någon nytta av verktyget?
- 4 Är det något som behöver utvecklas i verktyget för att passa våra elever bättre?
- 5 Tror du att det blir någon skillnad om eleverna har ett verktyg eller inte när det gäller deras egen planering?
- 6 Kan ett planeringsverktyg vara till hjälp för dig som resurslärare i klassrummet?

Bilaga 3

Exempel Analys av intervju elev A

Meningsinnehåll	Sammanställning och tolkning av underliggande mening	Underteman	Tema
<p>Elev A</p> <p>(A1) Jag kan ha nytta av det om jag verkligen vill veta någonting om ström eller spänning, rost. (A2).</p> <p>Ja, man kan se film och lära sig saker, om och om igen (A3) Självskattningen var bra, då kom man bak i tiden och kan säga om man kan det eller inte. Om man är osäker eller inte. (A4) Det är bra att samla allt på ett ställe om jag har det utspritt så är det mycket svårare att hålla ordning på allt som ska göras, hitta och komma ihåg. (A5) Om jag inte kommer ihåg hur man gör, exempelvis en laborationsrapport så kan jag bara gå in och kolla på det. Klicka och kolla! Typ göra någonting utifrån det! (A6) Andra kan ha nytta av det genom att gå in i det och klicka om de exempelvis inte kommer ihåg hur man gör en laboration. (A7) Det är lätt att hitta i verktyget. Det passar bra för mig.</p>	<p>Eleven har nytta av verktyget om hen vill lära sig om olika begrepp, se hur man gör en laborationsrapport och kan titta om och om igen.</p> <p>Eleven tycker att det är bra att samla allt på samma ställe det blir då lättare hitta och att hålla ordning på allt som ska göras och komma ihåg begreppen bättre.</p> <p>Andra kan ha nytta på samma sätt. Det är lätt att hitta i verktyget och passar eleven bra.</p> <p>Eleven kommer ihåg bättre med ett planeringsverktyg. En bild över området kan vara bra för att stödja eleven att minnas.</p>	<p>Ordning och organisation av arbetsuppgifter</p> <p>Strategistöd Minnesstöd</p>	<p>Struktur</p> <p>Förståelse</p>

<p>(A8) Om jag inte har ett verktyg kommer jag inte ihåg lika bra än om jag har det. Begreppen kommer jag ihåg bättre. (A9) Det skulle vara bra att ha ett verktyg för varje no-område. (A10) Om jag har ett verktyg så är det skillnad. Om man inte har verktyget kommer man inte ihåg lika bra än om man har det. Begreppen kommer man ihåg bättre. (A11) Jag skulle vilja att det fanns med någon bild över hela området. Några fler bilder över begrepp skulle också vara bra. Det får inte bli för många bilder bara för då blir det "plåttigt". En text till begreppen beskriver men en bild gör att man får en egen bild också.</p>			
--	--	--	--

Bilaga 4

Missivbrev



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
INSTITUTION

På speciallärarprogrammet vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas MUEP (<http://muep.mau.se>).

2020-01-27

Samtycke till elevers medverkan i studentprojekt

Jag går sista terminen vid speciallärarprogrammet i Malmö och kommer att ta ut min examen i Juni. Under denna termin kommer eleverna att få prova att arbeta med ett planeringsverktyg i undervisningen. Min uppgift kommer att vara att studera hur eleverna upplever detta verktyg. Undersökningen kommer att gå ut på att eleverna kommer att få besvara några frågor i en intervju. De ska helt enkelt få berätta vad de tycker om verktyget.

Inga personer kommer att nämnas i mitt examensarbete. Eleverna kommer att bli intervjuade och dessa kommer jag att göra enskilt. Det insamlade materialet kommer jag själv ha tillgång till och arbetet kommer att diskuteras i min handledningsgrupp under några tillfällen denna termin.

Allt material kommer också att lagras på Malmö Universitets server under det att arbetet med examensarbetet fortgår. Samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet.

Arbetet följer vetenskapsrådets forskningsetiska principer <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Med det menas bland annat:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är slut.

Bilaga 5

Samtycke

Härmed samtyckes till att nedanstående elev får medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftas att vi som vårdnadshavare har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är

Elevens namn:

Skola:

Dagens datum:

.....

Namn, vårdnadshavare 1

.....

Namn, vårdnadshavare 2

Vid gemensam vårdnad så måste båda vårdnadshavarna underteckna blanketten