Examensarbete: Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6
15 hp, avancerad nivå
Ht 2017

Att undervisa elever med språkstörning i svenska

Perspektiv på inkludering

Cecilia Måbrink och Zophia Severin

Sektionen för lärande och miljö

Högskolan Kristianstad | www.hkr.se

Författare/Author
Cecilia Måbrink & Zophia Severin

Titel/Title
Att undervisa elever med språkstörning i svenska – Perspektiv på inkludering

Handledare/Supervisor
Jonas Asklund

Examinator/Examiner
Yair Sapir

Sammanfattning/Abstract
Denna rapport belyser lärares kunskaper om funktionsvariationen språkstörning och hur lärare kan anpassa undervisningen för att underlätta för elever med dessa svårigheter. Fokus ligger på inkludering, integrering, segregering och exkludering i undervisningen samt olika metoder som kan användas. I diskussionen ställs skolans styrdokument i förhållande till lärarnas kunskaper och erfarenheter. Semistrukturerade intervjuer har genomförts, spelats in och transkriberats. Intervjudeltagarna var sex lärare som alla undervisade i svenska och var verksamma på mellanstadiet. Deras intervjusvar presenteras och sätts i relation till presenterad forskning. Resultatet från intervjuerna visar på att lärarna enskilt har begränsade kunskaper om funktionsvariationen språkstörning och att de känner att de behöver kunna mer för att undervisningen ska bli så bra som möjligt. Lärarnas förhållningssätt gällande inkludering av elever visar att de ser på inkludering som en känsla snarare än en fysisk placering. Slutsatsen av rapporten är att lärare behöver ha en bredare kunskap om språkstörning för att tillgodose elevernas behov i undervisningen. Dessutom visar den på att lärares tolkning av styrdokumentens innehåll om inkludering inte är strikt utan att lärarna tolkar den för att kunna skapa en fungerande undervisning i den komplexa skolvärlden.

Ämnesord/Keywords
Exkludering, Inkludering, Intervju, Lärare, Ramfaktorteori, Språkstörning, Undervisningsmetoder

Innehåll

Förord 5
1. Inledning 6
1.1. Syfte och frågeställning 8
1.2. Disposition 9
2. Bakgrund och tidigare forskning 9
2.1. Språkstörning 9
2.1.1. Andra funktionsvariationer 12
2.1.2. Utredning av diagnos 13
2.2. Språkstörning i skolan 13
2.2.1. Kartläggning och anpassningar 14
2.2.2. Extra anpassningar och särskilt stöd 14
2.2.3. Inkludering 15
2.2.4. Undervisningsmetoder 16
2.2.5. Kritik mot inkludering 19
2.3. Lärares kunskaper 22
2.3.1. Fortbildning för lärare 22
2.4. Diskussion 24
3. Teoretiskt perspektiv 25
3.1. Ramfaktorteori 25
4. Empirisk del 26
4.1. Insamlingsmetod 26
4.1.1. Eventuella problem med kvalitativ intervju 27
4.1.2. Forskningsetiska överväganden 28
4.1.3. Frågeformulering 28
4.1.4. Urval av informanter 29
4.2. Analysmetod 30
4.2.1. Förmedla resultat 30
5. Resultat 31
5.1. Funktionsvariationen språkstörning 31
5.1.1. ADHD och dyslexi 33
5.2. Undervisning 34

5.2.1. Inkludering 34
5.2.2. Varför inkludering? 37
5.2.3. Beslut om undervisning 38
5.2.4. Undervisningsmetoder 38
5.3. Kunskap och fortbildning 40
6. Diskussion 42
6.1. Resultatdiskussion 42
6.1.1. Diskussion om språkstörning 43
6.1.2. Diskussion om undervisning 44
6.1.3. Diskussion om fortbildning 45
6.2. Metoddiskussion 47
7. Slutsats 48
7.1. Vidare forskning 49
Referenslista 50
Trycktlitteratur 50
Webbsidor 52
Riksdagstryck och lagar 53
Bilagor 55
Bilaga 1: Introduktionsbrev 55
Bilaga 2: Enkät 57
Bilaga 3: Intervjufrågor 58

Förord

Detta arbete har vi delvis genomfört gemensamt och delvis delat upp mellan oss. I arbetet med bakgrund och tidigare forskning delade vi upp litteraturen och läste från olika källor. Källorna, som både är från böcker och artiklar på nätet, valde vi var för sig. Vi har inte faktagranskat varandras källor.

Under denna slutliga process av arbetet har vi fyllt ut och fördjupat den tidigare forskningen. Vi har beskrivit vårt teoretiska perspektiv och formulerat metodbeskrivningen. Vi har genomfört intervjuer och transkriberat dessa. I dessa olika delar har vi fördelat ansvaret mellan oss men båda har bidragit till samtliga delar. Hela resultatet, diskussionen och slutsatsen har vi bearbetat och formulerat tillsammans. Vi har samarbetat och korrekturläst hela arbetet ihop. Texten och innehållet i arbetet står vi båda två för.

Vi vill tacka våra handledare David Petersson, som handlett oss under kunskapsöversikten, och Jonas Asklund, som varit vår handledare i examensarbetet, för god stöttning och vägledning genom arbetets gång. Ett stort tack riktar vi till de lärare som ställt upp på intervjuer och därmed bidragit till rapportens resultat. Vi vill även tacka våra respektive familjer som stöttat och uppmuntrat oss genom processen.

1. Inledning

Språkstörning är en funktionsvariation som innebär en försenad språkutveckling vilken ofta innebär att individen har svårigheter med att både förstå och göra sig förstådd[1]. De språkliga begränsningarna kan påverka såväl uttal och uttrycksförmåga som vokabulär och läsförmåga (Bishop 2006).

Funktionsvariationen språkstörning är relativt okänd av både myndigheter och allmänhet, enligt Norbury och Broddle (2016). Funktionsvariationen är okänd men inte ovanlig. SOU, Statens Offentliga Utredningar (2016, s.211–212), har i sina undersökningar kommit fram till att 0,7 procent av alla elever i grundskolan har en grav språkstörning. I undersökningen ingår därmed inte elever med lätt eller måttlig språkstörning. De ingår dock i American Psychiatric Associations (1994, s.57) undersökningar som visar att 3–5% av alla barn har en språkstörning. Dessa siffror överensstämmer i stort sett med de siffror som rapporterats av SVT-nyheter. De redovisar att under 1% av alla elever beräknas ha en grav språkstörning men om inriktningen inte specifikt är grav språkstörning utan samtliga med språkstörning så uppskattas andelen istället vara 4–5 procent vilket innebär en elev av 20 (Sydhoff 2015). Vid en fördelning av elever med språkstörning skulle procentsatsen innebära att det i nästan varje kommunal skolklass, som i genomsnitt har 19 elever (Utbildningsstatistikenheten 2014), skulle finnas en elev som har en språkstörning.

Siffrorna visar alltså att språkstörning är en relativt vanligt förekommande funktionsvariation samtidigt som kännedomen om språkstörning är begränsad. Trots att kunskapen om språkstörning kan antas vara bristande hos lärare måste de “ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Skolverket 2016, s.14) som det står i läroplanen för grundskolan. Vidare står det att “lärare ska stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter” (Skolverket 2016, s.14). Läroplanstexten kan tolkas som att lärare ska anpassa varje moment och det

[1] Med språkstörning menas i denna uppsats funktionsvariationen som i internationell forskning kallas Specific Language Impairment (SLI) alternativt Language Impairment (LI) eller på svenska Specifik språkstörning eller språkstörning. För vidare diskussion gällande benämning av språkliga svårigheter se Reilly, Bishop och Tomblin (2014).
I detta arbete använder vi genomgående ordet funktionsvariation i stället för ordet funktionsnedsättning.

sammantagna upplägget av sin undervisning till varje individ i klassrummet. Dessutom ska läraren ge extra stöttning till elever som är i olika behov av hjälp. Men att ta hänsyn till varje elev och även stimulera och stödja elever med svårigheter kan vara svårt för den enskilde läraren. Och för att lärarna ska kunna stötta samtliga elever krävs kunskap och gedigen utbildning.

Lärares utbildning sker först och främst vid lärarutbildningarna på högskolor och universitet. I lärarutbildningen på Högskolan Kristianstad ingår en kurs som handlar om specialpedagogik och vanligt förekommande funktionsvariationer varav flera innebär en avvikande språkutveckling. Ett av lärandemålen som studenterna ska uppnå efter denna kurs är att "kunna identifiera sitt behov av ytterligare kunskap, särskilt inom det specialpedagogiska området" (Högskolan Kristianstad 2015). Med andra ord behöver lärare själva vara medvetna om sitt behov av fortbildning för att kunna möta olika elever.

Lärare måste enligt läroplanen för grundskolan anpassa, planera och genomföra undervisningen efter varje elevs förutsättningar (Skolverket 2016, s.14). I skollagen (SFS 2010:800) anges att anpassningar ska göras inom ramen för den ordinarie undervisningen om det inte föreligger särskilda skäl som kräver enskild undervisning eller undervisning i mindre grupp.[2] Anpassningar och genomförande måste klassläraren således göra inom klassrummets fyra väggar men ingenstans i skolans styrdokument nämns ordet inkludering. Att inkluderingen begreppsmässigt utelämnats från skolans styrdokument är märkligt. Dock anges att inkludering alltid ska gälla för personer med funktionsvariationer i FN-konventionen (Regeringskansliet 2011, s.123; 132) vilken också är en text som skolan måste anpassas efter. På Högskolan Kristianstads lärarprogram framhålls återkommande inkludering och integrering framför segregering och exkludering. Men det finns, enligt SOU (2016, s.288–290), ingen forskning som tydligt visar på att integrering eller segregering tveklöst och i samtliga fall är det som bäst lämpar sig för elever med språkstörning.

[2] Mot bakgrund av detta var vår uppfattning att inkludering innebär undervisning inom klassrummets fyra väggar.

1.1. Syfte och frågeställning

Utifrån ovan redovisade siffror från SOU gällande utbredningen av språkstörning hos elever och med hänsyn till den omnämnda vikten av lärares kunskaper om språkstörning har vi valt att belysa funktionsvariationen språkstörning.

Syftet med detta arbete är att lyfta fram lärares kännedom om vad diagnosen språkstörning är samt deras kunskap om undervisningsmetoder för elever med språkstörning, med särskilt fokus på inkludering och exkludering. Vi kommer också diskutera lärares möjlighet till fortbildning och deras tillgång till stöttning i form av specialkompetens för att skapa en god undervisning.

Våra forskningsfrågor lyder:

- Studier visar på att kännedomen om funktionsvariationen språkstörning är låg och att en definition av vad den innebär inte är helt tydlig. Vi vill därför ta reda på: Vad vet lärarna om funktionsvariationen språkstörning?

- Det råder dessutom delade meningar om vilken typ av undervisning som bäst passar för elever med dessa svårigheter och diskussionen pekar på en splittrad syn på om elever med språkstörning skall undervisas inkluderat eller exkluderat. Vår fråga är därför: Vilken undervisningsform passar bäst för elever med språkstörning?

- Forskning som vi skall presentera tyder på att lärare är i behov av att ha goda kunskaper inom flera områden för att kunna undervisa elever med språkstörning. Med bakgrund av det undrar vi: Vilka möjligheter har lärare till fortbildning och hur har de fått den kunskap de har gällande elever med språkstörning?

Vår ambition är att detta arbete ska kunna vara till nytta för lärarstuderande och verksamma lärare inom grundskolan som undervisar eller med stor sannolikhet kommer att undervisa elever med språkstörning.

1.2. Disposition

I avsnitt 2 “Bakgrund och tidigare forskning” presenterar vi tidigare forskning gällande funktionsvariationen språkstörning hos barn och hur den kan påverka deras skolgång, inkludering och exkludering diskuterar vi och jämför med integrering och segregering. Kopplat till dessa begrepp diskuterar vi undervisningsmetoder för elever med språkstörning. Vidare tar vi upp lärares fortbildningsbehov innan vi kopplat till dessa tre områden för en sammanfattande diskussion. Det teoretiska perspektiv, ramfaktorteori, som utgör bas i vår undersökning beskriver vi i avsnitt 3. I avsnitt 4 “Empirisk del” redogör vi för vårt val av metod, intervju, samt resonerar kring för och nackdelar med detta metodval. Vi beskriver också våra deltagande informanter innan vi redogör för vår analysmetod. Vi sammanställer och redogör för resultatet av våra intervjuer, kopplat till den forskning vi presenterat, i avsnitt 5 “Resultat”. I avsnitt 6 “Diskussion” analyserar vi det presenterade resultatet innan vi avslutar arbetet med avsnitt 7 ”Slutsats” där vi också ger förslag på vidare forskning inom området.

2. Bakgrund och tidigare forskning

I följande avsnitt presenterar vi befintlig forskning som finns inom de områden vi fokuserat. Vi inleder med att ge en förståelse för vad språkstörning är och innebär och beskriver vidare hur utredningen av diagnosen genomförs och sedan ska hanteras i skolan. Vad inkludering, integrering, segregering och exkludering innebär skriver vi sedan om kopplat till hur dessa begrepp hanteras i undervisningspraktiken. Vi förtydligar hur olika metodval i undervisningen är kopplade till inkludering och exkludering samt för ett kritiskt resonemang kring dessa.

2.1. Språkstörning

För att skilja språkstörning från allmänna språkliga svårigheter och andra funktionsvariationer som kan påverka den språkliga uttrycks- och förståelseförmågan behöver de svårigheter som individer med språkstörning kan ha definieras. I Socialstyrelsens (2016, s.214) översättning av Världshälsoorganisationens (WHO) beskrivning av sjukdomar och diagnoser står följande om språkstörning:

> Störningar av den normala språkutvecklingen som uppträder i de tidigaste utvecklingsstadierna. Tillstånden kan inte direkt tillskrivas neurologisk sjukdom, abnormitet i talapparaten, sensoriska störningar, psykisk utvecklingsstörning eller miljöfaktorer. Dessa tal- och språkstörningar är ofta följda av andra störningar såsom inlärningssvårigheter, kontaktsvårigheter, känslomässiga svårigheter och beteendestörningar.

Enligt WHO:s definition av språkstörning har alltså individer med språkstörning normalt en avvikande språkutveckling redan vid unga år. Språkstörning kan inte förklaras av att barnet har någon typ av utvecklingsstörning, fysisk eller psykisk, inte heller av att den språkliga avvikelsen beror på förhållanden som rör individens bakgrund eller yttre omständigheter[3]. Däremot är det vanligt att individer med språkstörning också har svårigheter som påverkar deras möjligheter till att samverka socialt med andra människor samt att de får problem med att tillgodogöra sig utbildning på samma vis som individer utan språkstörning.

Liksom WHO har även SOU (2016, s.201) tagit fram ett förslag till definition av språkstörning som gäller specifikt för grav språkstörning. De menar att ett barn med grav språkstörning har varaktiga språkliga svårigheter så väl när det gäller att tillägna sig språk som att uttrycka sig i språkliga sammanhang. De språkliga svårigheterna påverkar, vid grav språkstörning, individens vardag både privat och i utbildningssammanhang. För diagnosen grav språkstörning krävs att barnets intelligens uppmäts till vad som räknas som normal nivå. WHO:s och SOU:s definitioner är någorlunda samstämmiga då beskrivningarna är innehållsmässigt lika. Båda beskriver individers inlärningssvårigheter och problem när det gäller utbildning.

Definitionerna beskrivs även av Bishop (2006) som menar att elever med språkstörning har en försenad språklig utveckling som visar sig inte minst genom försenat tal. Hon betonar också att den avvikande språkutvecklingen ofta visar sig redan i tidig förskoleålder. Reilly, Bishop och Tomblin (2014) som skriver om betydelsen av gemensam benämning och tydlig definition av språkstörning poängterar dock att barn med lättare former av språkstörning sällan är fokus för forskning och därför är kunskapen om dessa också sämre.

[3] Definitionen gäller även för vuxna med språkstörning men då vi i detta arbete fokuserar på barn i skolålder så väljer vi att använda oss av ”barn” eller ”elev” i texten.

Barn med språkstörning kan ha olika former av fonologiska, grammatiska, semantiska och/eller pragmatiska svårigheter (SOU 2016, s.204–205 och Carlberg Eriksson 2016, s.17–19). Med språkets fonologi menas språkljuden och hur ljuden kan kombineras. Ett barn med fonologiska svårigheter kan till exempel ha svårt för att uttala långa konsonanter och kan därför byta dem mot korta konsonanter istället. Ett annat resultat av fonologiska svårigheter kan innebära att barnet låter bli att uttala delar av orden (ABC Logopedtjänst). Till exempel kan då "kalendern" bli "kennen" eller "giraff" bli "raff". Till grammatiken räknas ordens uppbyggnad och böjning samt hur språkets delar kan kombineras till språkliga helheter baserat på regler för det språk som används. Grammatik är således, som Mattsson (2010, s. 16) beskriver det, språkets regler vilka skiljer sig mellan olika språk. Exempel på grammatiska områden som ska utvecklas är ändelser och böjningar.

Semantik innebär språkets innehåll. Till de semantiska problemen räknas lexikala svårigheter som tolkning av ord, uttryck och meningarnas betydelse. Individer med semantiska svårigheter kan ha ett väldigt litet ordförråd. De kan också ha svårt att förstå och följa instruktioner (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2015, s.10). Pragmatik, språkets användning, innefattar förmågan att kommunicera och samspela med andra. Svårigheter i denna dimension kan till exempel vara att kunna tolka och förstå kroppsspråk (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2015, s.7; 10). Det kan även innebära problem med att tolka innebörden av meningar som är icke-bokstavliga (Carlberg Eriksson 2016, s.30). På frågan "Kan du stänga dörren?" kan svaret, från någon med pragmatiska svårigheter, bli "Ja" utan att barnet stänger dörren trots att den som frågar egentligen menar "stäng dörren".

Svårigheterna hos barn med språkstörning brukar dessutom delas in i impressiva och expressiva svårigheter. Den första kategorin innebär att barnet har svårt att förstå andra medan expressiva svårigheter betyder att barnet själv har svårt att uttrycka sig och göra sig förstådd (SOU 2016, s.204, Carlberg Eriksson 2016, s.17). Det är dock möjligt att anta att impressiva och expressiva svårigheter ofta påverkar varandra då det gäller att både kunna förstå och göra sig förstådd i kommunikation med andra människor. I likhet med detta antagande påtalar Bishop (2006) att barn med språkstörning oftast har svårigheter inom båda områdena. Det händer att individer med expressiva problem

utvecklar en social fobi. De undviker då att prata när de känner sig pressade i en situation med andra (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2015, s.11). Barn med språkstörning tar sällan för sig i konversation med andra och de kan ha svårt att få vänner (Bruce, Hansson & Nettelbladt 2010, s.494–495).

2.1.1. Andra funktionsvariationer

Det händer att individer med språkstörning bedöms ha större eller ytterligare svårigheter än de som ryms under definitionen för språkstörning. Barnet kan då behöva utredas för andra diagnoser som till exempel dyslexi eller ADHD (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2015, s.11). Dessutom kan dessa diagnoser lätt förväxlas med språkstörning.

De avvikelser som barn med språkstörning kan ha delas in i fonologiska, grammatiska, semantiska och pragmatiska svårigheter (SOU 2016, s.204–205; Carlberg Eriksson 2016, s.17–19). Dyslektiker har svårt att känna igen ord och därmed läsa och stava. Då barn med dyslexi har fonologiska svårigheter har de också svårt för att ljuda fram bokstäver och ord vid läsning (Wallace 2016). Det kan innebära att eleven läser mycket långsamt. De läser ofta fel och kan fastna vid eller hoppa över ord i en text. För att ta reda på om ett barn har dessa svårigheter och därmed dyslexi görs, liksom med språkstörning, en utredning. Vanligen görs utredningen i tidig ålder då dyslexi, liksom språkstörning, för det mesta visar sig redan i unga år (Hjärnfonden 2016). Mellan tre och tio procent av alla barn har dyslexi (Wallace 2016). Dessa siffror är ungefär i samma omfång som de vi tidigare presenterat gällande barn med språkstörning.

En annan diagnos som kan förväxlas eller kopplas samman med språkstörning är ADHD. Gemensamma svårigheter hos barn med språkstörning och barn med ADHD är främst semantiska och pragmatiska svårigheter. Avvikelserna kan visa sig genom barnets bristande kommunikativa förmåga vilken kan innebära att barnet pratar med sig själv, byter ämne vid opassande tillfällen och avbryter mitt i ett samtal (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2015, s.11). Barn med ADHD har ofta svårt att koncentrera sig. Det är också vanligt med humörsvängningar som kan påverka deras sociala relationer. I likhet med de semantiska svårigheter som finns inom språkstörning kan även individer med ADHD ha svårt att förstå och tolka instruktioner (Vårdguiden 1177 2015).

2.1.2. Utredning av diagnos

Om ett barn uppvisar tecken på språkstörning bör en utredning göras. Utredningen av språkstörningen genomförs av en logoped som utför observationer av barnet i kommunikativa sammanhang och som använder sig av olika test för att fastställa om svårigheterna är just en språkstörning (Carlberg Eriksson 2016, s.73).

Reilly, Bishop & Tomblin (2014) beskriver språkstörning, på engelska Specific Language Impairment (SLI), som en diagnos vilken ställs genom att utesluta andra svårigheter. Detta kan kopplas till de definitioner från WHO och SOU som vi tidigare presenterat. Rice (2000, s.17–18; 32) skriver att det är viktigt att ha fastställda specifika symptom för att kunna göra kopplingar mellan språkstörning och genetik eller andra svårigheter samt för att förstå vad språkstörning innebär.

Att göra en utredning och ställa en korrekt diagnos så tidigt som möjligt är viktigt för att barnet ska få rätt stöd i tid. “En diagnos kan fungera som garant för att en noggrann och strukturerad kartläggning görs, vilket är förutsättningen för en allsidig bedömning av barnets hela situation” (Mattsson 2010, s.38). Diagnosen i sig menar hon alltså är viktig för att barnet ska få rätt stöd. Dessutom poängterar hon att en diagnos kan ge stöd till individen för att finna forum för gemenskap med andra med samma diagnos. Med bakgrund i utredningen, diagnosen och barnets behov skall sedan undervisningen anpassas.

2.2. Språkstörning i skolan

Att ha en språkstörning påverkar skolgången avsevärt. Här kommer vi att beskriva och problematisera undervisningen för elever med språkstörning i grundskolan. Vi beskriver hur kartläggningar görs och vilken typ av anpassningar lärare kan göra för att tillgodose elevers behov. Vidare diskuterar vi sedan inkludering och hur det skiljer sig från integrering, segregering och exkludering. I diskussionen gällande undervisningsmetoder beskriver vi metoder som ska stödja lärandet för elever med språkstörning. Flera metoder kan genomföras både inkluderat, integrerat, segregerat och exkluderat.

2.2.1. Kartläggning och anpassningar

I avsnitt 2.1.2 har vi beskrivit att en utredning görs för att fastställa en diagnos. När en fullständig utredning gjorts och resultatet visat på språkstörning blir nästa steg att förstå i vilka situationer språksvårigheter uppstår och varför de uppstår. Det gäller att hitta den primära svårigheten hos individen och i vilket/vilka område/n problemen oftast uppstår. En undersökning av individens svårigheter bör genomföras i flera olika situationer menar Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015, s.15). De betonar vikten av att göra en pedagogisk kartläggning där lärare och specialpedagog tar reda på elevens styrkor och svårigheter. Undersökningen kan innebära att man tittar på hur eleven bemöts och hur elever och lärare arbetar tillsammans i gruppen. I kartläggningen ingår alltså undersökningar av gruppstorlek och resursfördelning men också hur elever blir bemötta och en granskning av den fysiska miljön (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2015, s.15). Kopplat till kartläggningen fattar rektor beslut om huruvida ett åtgärdsprogram skall upprättas eller om eleven endast behöver extra anpassningar (Skolverket 2014a, s.35).

2.2.2. Extra anpassningar och särskilt stöd

Då vi talar om utredning och åtgärdsprogram för elever i skolan känner vi ett behov av att klart definiera skillnaderna mellan "extra anpassningar" och "särskilt stöd". En utredning består, som beskrivet, av en kartläggning där lärare, specialpedagog och andra vuxna kring barnet granskar och analyserar elevens styrkor och svagheter i olika skolämnen och i olika situationer. När kartläggningen genomförts evalueras elevens behov av läraren/lärarna för att avgöra om "extra anpassningar" eller "särskilt stöd" är nödvändiga (Skolverket 2014a, s.11–14; 30–31).

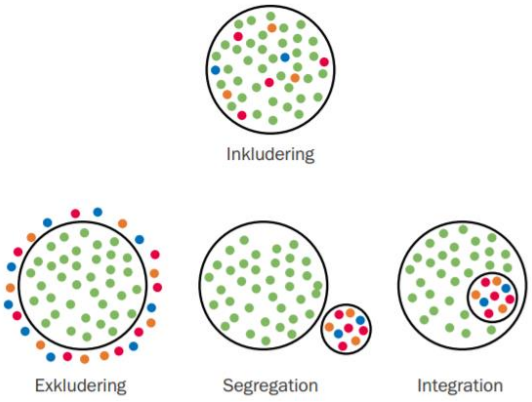
Med "extra anpassningar" avses sådana anpassningar som görs för elever inom ramen för den ordinarie undervisningen. Extra anpassningar kan till exempel innebära att en elev behöver använda hörselskydd för att kunna koncentrera sig under enskild läsning, att eleven behöver sitta avskilt i klassrummet bakom skiljevägg eller att eleven får möjlighet till extra färdighetsträning. En elevs behov av extra anpassningar utreds och beslutas om av den enskilde läraren och det finns inget krav på dokumentation utöver den som görs i elevens individuella utvecklingsplan, IUP (Skolverket 2014a, s.11–14; 30–31).

Särskilt stöd skiljer sig från extra anpassningar vad gäller graden av insatser men också gällande hur lång tid insatserna är nödvändiga. Dessutom innebär särskilt stöd stöttning som inte kan ges i den vanliga undervisningen. I de fall då kartläggning och lärarnas bedömning pekar på att en elev är i behov av särskilt stöd måste ett åtgärdsprogram utformas. Utformningen av åtgärdsprogrammet skall ske efter rektorsbeslut och i samråd med eleven och elevens vårdnadshavare. Åtgärdsprogrammen måste dokumenteras till skillnad mot beslut om extra anpassningar (Skolverket 2014a, s.11–14; 30).

2.2.3. Inkludering

Anpassningar som beslutas om för eleven kan genomföras på flera sätt. Ett mål är, som vi diskuterat i inledningen, att anpassningar ska göras inkluderat i klassrummet men för att kunna tala om inkludering och inkluderande arbetssätt samt hur detta utformas i skolan idag behöver vi konkretisera vad inkludering innebär och särskilt sätta det i förhållande till begreppen integrering, segregering och exkludering. Nationalencyklopedin beskriver orden inkludera, integrering, segregering och exkludera. Inkludera förklaras på följande vis: "låta ingå som del i viss grupp" (Inkludera u.å.). Nationalencyklopedin definierar också att motsatsen till att inkludera är att exkludera vilket är synonymt med att utesluta (Exkludera u.å.). Vidare beskrivs segregation som "det rumsliga åtskiljandet av befolkningsgrupper" (Segregation u.å.) och integration förklaras som en situation där tidigare skilda grupper bildar en helhet (Integration u.å.). Begreppen inkludering, exkludering, integrering och segregering är samtliga möjliga att applicera på de undervisningsformer som finns i skolan idag. I figur 1 demonstreras skillnaden mellan inkludering, integration, segregation och exkludering.

(fig 1. efter Skolverket 2014b)[4]



[4] Återgiven med tillstånd av Skolverket

Inkludering och exkludering kan ses som motsatser till varandra liksom integration och segregation är varandras motsatser. Samtidigt syns det på bilden att inkludering och integration skiljer sig avsevärt från varandra då individer som är inkluderade är en del av helheten medan integrerade personer är en del av en mindre grupp som endast fysiskt närmat sig helheten.

Nilholm & Göransson (2014, s.25–31) diskuterar inkludering och dess innebörd. De förklarar att inkludering vuxit fram i skolan som en effekt av att integrerade och segregerade alternativ speglar ett förhållningssätt där somliga elever ska anpassas till en verksamhet som inte passar dem. Inkluderingsbegreppet innebär istället att verksamheten skall anpassas för att möta alla individer och se varje individs olikheter som en resurs.

Begreppet inkludering kan innebära olika saker beroende på hur det används. Gemenskapsorienterad, individorienterad och placeringsorienterad är tre inriktningar som diskuteras kopplat till inkludering. Den gemenskapsorienterade inriktningen handlar om gemenskap och tillhörighet. Då delas inte personer in i olika grupper utan det finns en strävan efter att samtliga ska vara delaktiga oavsett individuella egenskaper. I en individorienterad definition fokuseras varje enskild persons egenskaper och diskussionen handlar då ofta om elever som avviker från det som anses vara typiskt. Den placeringsorienterade definitionen av inkludering handlar endast om personers rumsliga position. Det innebär i skolan att en eller flera elever med svårigheter placeras i en större grupp men de är inte automatiskt delaktiga (Nilholm & Göransson 2014, s.30–35). En gemenskapsorienterad inriktning kan således, som vi förstår det, definieras som inkludering. Vi tolkar individorienterad inkludering som nära kopplad till integration men menar också att den kan innebära inkludering beroende på de olika val som läraren gör i undervisningen. Placeringsorienterad inkludering kan innebära inkludering, integrering, segregering eller exkludering, även där beroende på lärarens val.

2.2.4. Undervisningsmetoder

Elever med diagnosen språkstörning behöver extra anpassningar eller särskilt stöd för att få möjlighet att tillägna sig undervisningen i skolan på bästa sätt.

Det är lärarens arbetsuppgift och ansvar att göra anpassningar i undervisningen och att följa uppsatta åtgärdsprogram för elever och därmed möjliggöra för dem att uppnå kunskapskraven. Att undervisningen ska främja elevernas kunskapsutveckling utifrån deras egna erfarenheter, kunskaper och språk beskrivs i läroplanen för grundskolan (Skolverket 2016. s.8). I läroplanen står det också att elevernas förutsättningar och behov ska beaktas och att vägen till målen kan vara olika.

Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015, s. 19–24) finns det några exempel på vad skolan och lärarna kan göra för att öka elevernas förståelse för innehållet i undervisningen. Specialpedagogiska skolmyndigheten menar att undervisningen för elever med språkstörning med fördel kan bygga på deras tidigare erfarenheter för att skapa sammanhang och stötta dem i deras möjligheter att tillgodogöra sig ny kunskap. På samma vis beskriver läroplanen (Skolverket 2016, s.8) vikten av att undervisningen är erfarenhetsbaserad för samtliga elever. Inkludering av elever med språkstörning i undervisningen bör således vara möjlig då läroplanen för grundskolan och Specialpedagogiska skolmyndigheten pekar på samma typ av undervisning för samtliga elever oavsett individuella svårigheter.

Det finns flera fördelar med inkluderande undervisning av elever med språkstörning. En fördel med både inkludering och integrering är att språkbruket hos eleverna med typisk språkutveckling stimulerar användningen och utvecklingen av språket hos elever med språkstörning (SOU 2016, s.288–290). Bruce, Hansson & Nettelbladt (2010) har genomfört en studie av konversationer mellan barn med språkstörning och barn med typisk språkutveckling i samma ålder eller barn på samma språkliga utvecklingsnivå. Deras resultat visar att elever med språkstörning tenderar att hamna i underläge i kommunikationen med elever i samma ålder men att de är mer drivande i kommunikationen med elever på samma språkliga nivå som de själva befinner sig. Mot bakgrund av deras studie och vad som framgår av SOU framgår det att inkludering och delaktighet blir viktigt för barnet men också att det är betydelsefullt att läraren planerar för kommunikativa möjligheter med olika samtalspartners och i olika sammanhang. Vikten av att vara delaktig i kommunikation med andra gör att språkets utveckling kan förstås som något av det mest betydelsefulla i ett barns liv. Det hänger ihop med det Skolverket (2013, s.21) skriver: “Språket är människans främsta överföringsmedium för

kunskap.” Att har ett språk kan ge identitet och tillhörighet. Gemenskap och samspel med andra ger möjlighet till att utveckla en god språklig förmåga.

Vikten av språkanvändning och gemenskap betonas även i kursplanen för ämnet svenska där det står att människan samtalar och skaffar sig kunskaper genom språket. Det står också att språket är det främsta redskapet för identitetsskapande och för att interagera med andra människor. Ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att förstå och för att möta olika kulturer (Skolverket 2016, s. 247). Det är alltså rimligt att anta att i en inkluderande miljö ökar känslan av gemenskap och tillhörighet och språket får en naturlig funktion och variation. Kopplat till SOU (2016, s.288–290) bör därför elever med språkstörning få ett rikare språk och en bättre social förmåga i en inkluderande undervisning.

Exkludering eller segregering av elever med språkstörning kan få negativa konsekvenser. Särskilt stöd som sker i form av enskild undervisning utanför klassrummet kan, av elever med språkstörning, uppfattas som besvärligt då de behöver lämna salen. Problem som eleverna kan uppleva är att de hamnar utanför gruppen och att de känner sig stigmatiserade (SOU 2016, s.250). Exkludering och segregering i undervisningen skulle kunna bidra till en utanförskapskänsla och ökad distans mellan elever med språkstörning och andra människor på samma vis som inkludering skulle kunna minska distansen och öka gemenskapen.

Undervisningsmetoder som stödjer lärandet för elever med språkstörning kan genomföras såväl inkluderat som integrerat, segregerat eller exkluderat. Det betonas i skollagen (SFS 2010:800) att elever i största möjliga utsträckning skall undervisas i den ordinarie gruppen. I klassrumsundervisningen kan elever med språkstörning ha ett större behov av en tydlig och strukturerad undervisning jämfört med andra elever. Läraren bör anpassa undervisningsaktiviteterna och fundera över vilket stöd som mest effektivt kan hjälpa eleven till större självständighet. För att underlätta för elever med språkstörning kan läraren, bland annat, behöva använda sig av flera olika metoder i sin läs- och skrivundervisning.

I fråga om undervisning av elever med språkstörning bör lärare känna till att individer med språkstörning ofta har en stark visuell förmåga (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015, s.15). Den visuella förmågan kan förenkla förståelsen för elever med språkstörning om läraren använder sig av väl valda metoder. Sjöberg (2007, s.137) skriver att tecken kan vara ett bra sätt att hjälpa kommunikationen med elever som har en språkstörning.

Förkortningen TAKK står för Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation. Tecknen används för att förstärka talet eller delar av talet. Exempelvis kan vissa ord förstärkas med hjälp av tecken för att öka förståelsen. Tecken som AKK är inte detsamma som teckenspråk, som är ett eget språk med en egen grammatik, utan grammatiken vid användning av tecken som AKK följer det svenska talspråket (SOU 2016, s.281, Blom & Sjöberg 2000, s.137). Heister Trygg (2010, s.61) skriver att stöd i form av tecken ska erbjudas till barn i förskola och skola som har behov av det. Heister Trygg påtalar att det står angivet i skolans styrdokument och hänvisar till Pettersson (i Heister Trygg 2010, s.61) som skrivit om att skolans uppdrag innebär utvecklingen av en kommunikativ förmåga.

GAKK är förkortningen för Grafisk Alternativ och Kompletterande Kommunikation och det innebär användning av bilder, symboler och saker för att förstärka eller komplettera talet. IT kan också vara ett verktyg för Grafisk AKK (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2016). Sjöberg (2007, s.124–125) skriver att användning av bilder och tecken som kommunikationsförstärkare kan hjälpa elever som har språkstörning. Lärare som använder sig av bilder för att förstärka språket upplever att det är till hjälp även för elever utan språkliga svårigheter (SOU 2016, s.253).

2.2.5. Kritik mot inkludering

Tidigare har vi belyst inkludering och vad det innebär. Vi har också presenterat undervisning av elever med språkstörning i inkluderande sammanhang vilket kan verka otvetydigt positivt. Möjligheterna för lärare att undervisa inkluderande och för elever med språkstörning att ta del av inkluderande undervisning bör dock problematiseras. Anledningen till det är att det inte alltid är möjligt att undervisa inkluderat och det är inte säkert att inkludering lämpar sig bäst för elever med språkstörning.

Elever med språkstörning behöver extra anpassningar och/eller särskilt stöd i undervisningen. Såväl extra anpassningar som särskilt stöd kan ges i form av alternativa verktyg, material och undervisningsformer såsom enskild undervisning eller undervisning i mindre grupp. Elever kan uppleva känslor av utanförskap om de måste gå iväg för att få undervisning. Men en del elever med språkstörning som deltar i ordinarie klassrumsundervisning vill inte använda de verktyg som erbjuds på grund av rädsla för att klasskamraterna ska uppleva dem som annorlunda (SOU 2016, s.250). Det finns också elever som själva föredrar att inte befinna sig i klassrummet med den ordinarie gruppen.

Flera av eleverna, med språkstörning, som intervjuats av Sjöberg (2007) ger en positiv bild av att arbeta enskilt eller i liten grupp tillsammans med specialpedagog. Sjöberg, som är journalist med gedigna kunskaper gällande handikappfrågor, har intervjuat ett antal barn med språkstörning och deras föräldrar samt pedagoger som arbetar med barnen. Trots att Sjöbergs arbete inte är en forskningsstudie menar vi att intervju som metod är ett bra sätt att ta reda på hur barn och vuxna upplever och hanterar undervisningen eller andra faktorer som påverkas av att barnet har en språkstörning. Sjöbergs intervjuer ger en inblick i elevernas och lärarnas egna upplevelser vilket vi inte lyckats finna med samma tydlighet i annan forskning. Dessutom ger intervjuerna deltagarna en röst och en möjlighet att delge sina upplevelser på ett sätt som vi inte tror möjliggörs på samma vis genom exempelvis observation eller enkäter.

Ett barn menar i Sjöbergs (2007, s.18; 44) intervju att hon arbetar bäst när hon får stöttning utanför klassrummet enskilt och ett av de andra barnen uttrycker en önskan, under ett studiebesök, om att gå i språkskola. Språkskola är en alternativ undervisningsform, liksom kommunikationsklasser, vilken kan erbjudas barn med funktionsvariationen språkstörning. De undervisas då i små grupper, med tillgång till fler pedagoger och resurser, så som logopeder och elevassistenter (SOU 2016, s.253–256) Alltså önskar de två barnen inkluderas i mindre utsträckning. Även intervjuade pedagoger menar att det kan vara bra att elever får vara i liten grupp tillsammans med andra med liknande svårigheter och behov (Sjöberg 2007, s.88–89; 95, Blom & Sjöberg s.127–128).

I likhet med detta menar Mattsson (2010, s.57; 59–62) att det inte alltid är lämpligt för elever med språkstörning att vara placerade i stor grupp. Mattson är en logoped som i sin rapport beskriver verksamheten vid den språkförskola där hon själv arbetar. Kritiken mot att ha elever med språkstörning i stor grupp är bland annat att den nedsatta språkliga förmågan hos elever med språkstörning kan bidra till att de har en minskad social förmåga (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015, s.11). Dessutom menar Mattsson (2010, s.51, 56; 59) att ett krav för att kunna anpassa undervisningen till elever med språkstörning är att lärarna och pedagogerna har omfattande kunskaper och utbildning inom området språkstörning. Men den kunskap som lärare behöver saknas hos många grundskolelärare.

Mattsons (2010) rapport beskriver arbetet i språkförskola, inte grundskolans mellanår som vår studie är inriktad på, men den ger en bild av hur uppfattningen om inkludering av elever kan uppfattas som tvådelad. Rapporten visar också på samma sak om Sjöbergs (2007) intervjuer som tyder på att inkludering i en ordinarie skolklass kan vara negativt för elever med språkstörning.

Ännu en kritik mot inkludering av elever med språkstörning är att inkludering och integrering ofta blandas ihop. I avsnitt 2.2.3, figur 1, visar bilden skillnaden mellan inkludering och integrering trots att placeringen av eleverna är i klassrummet i ordinarie elevgrupp oavsett om eleverna är inkluderade eller integrerade. Skolsituationen för många elever med språkstörning beskrivs i ett citat från en intervju mellan Sjöberg (2007, s.50) och en förälder till ett barn med språkstörning. Föräldern berättar: “en assistent som hon hade på högstadiet påpekade för mig att nackdelen med assistans är att lärare ibland överlämnar eleven till assistenten helt och hållet eftersom de vill lägga all sin tid på att göra ett bra jobb med den övriga klassen.” (Sjöberg 2007, s.50). Citatet tyder på att eleven inte är inkluderad i undervisningen och gruppen utan integrerad. Vi har tidigare beskrivit skillnaden mellan de tre områdena gemenskapsorienterad, individorienterad och placeringsorienterad inkludering. I det ovan beskrivna fallet är inkluderingen placeringsorienterad.

2.3. Lärares kunskaper

Tidigare har vi nämnt att lärare i grundskolan ofta saknar tillräcklig kompetens för att undervisa elever med språkstörning. I detta avsnitt skriver vi om hur lärares kunskaper kan öka om de har möjlighet att få fortbildning.

2.3.1. Fortbildning för lärare

Lärare har i uppgift att anpassa undervisningen efter eleverna (Skolverket 2016, s.14). Vi har i detta arbete belyst att kunskaper gällande språkstörning är begränsade vilket försvårar lärares arbete.

Ferm & Gunterberg-Klase (2015) har undersökt lärares kunskap om, bemötande av och omhändertagande av elever med språkstörning. I efterforskningen deltog 13 lärare som arbetade med elever i årskurs 1–4 på tre olika skolor. Deltagarna delades in i tre grupper som samtliga fick göra två test med ca två veckors mellanrum. Testen var uppdelade i två delar, varav den första bestod av frågor med svarsalternativ och den andra av fiktiva elevfall, och de var utformade för att undersöka lärarnas kännedom om språkstörning samt deras förmåga att bemöta dessa elever. En av grupperna fick mellan testen genomgå en tretimmars fortbildning om elever med språkstörning, en grupp fick läsa fortbildningsmaterialet och den tredje gruppen fick ingen handledning om språkstörning mellan testen. Efter avslutad undersökning kom Ferm & Gunterberg-Klase (2015) fram till att fortbildningen på tre timmar gör stor skillnad i hur lärarna bemöter och kan hantera svårigheter som elever med språkstörning kan ha.

Undersökningen är en del av Ferm & Gunterberg-Klases (2015) C-uppsats och resultatets tillförlitlighet kan diskuteras då deltagarantalet är begränsat. Dessutom tror vi att ännu ett test med större tidsintervall efter fortbildningen vore relevant för att se hur beständig kunskapen som lärarna tagit till sig är. Deras undersökning bekräftar resultaten från Cunningham, Purdy & Hands (2010) studie som även den visar på stor påverkan gällande lärarnas kunskaper efter endast tre timmars fortbildning. Dock är även Cunningham, Purdy & Hands (2010) undersökning genomförd i liten skala, med endast sex deltagare, men då båda undersökningarna pekar på likvärdiga resultat ökar tillförlitligheten.

I inledningen av detta arbete nämnde vi att lärarutbildningen på Högskolan Kristianstad innehåller en kurs med specialpedagogiskt fokus vilken ska leda till att lärarstudenterna får en förståelse för sitt behov av att bredda sina specialpedagogiska kunskaper. Ferm & Gunterberg-Klase (2015) understryker att utbildningsplanerna för lärarprogrammet fokuserar på den typiska språkutvecklingen hos elever, men att avvikande språkutveckling nämns väldigt lite i lärarutbildningarnas kursplansmål. Studien visar också att lärare behöver fortbildas och skaffa sig kunskaper om språkstörning i större omfattning. Skolverket (2013, s.9) belyser vikten av att lärare inte endast lär av sin egen undervisningspraktik utan att de även tar del av forskning och fortbildning.

Mot bakgrund av Ferm & Gunterberg-Klases (2015) undersökning och innehållet i grundlärarutbildningen för årskurs 4–6 på Högskolan Kristianstad tror vi att de yrkesverksamma inom skolan behöver mer kunskap om och förståelse för vad en språkstörning innebär för att bättre kunna tillgodose samtliga elevers behov.

Kompetens och utbildning krävs för lärare vars elever är i behov av att undervisas med Tecken som Alternativ Kompletterande Kommunikation. För att TAKK ska kunna användas som hjälpmedel i verksamheten behöver pedagogerna utbildas inom området. “Personal i förskolan ska kräva utbildning och kontinuerligt stöd i hur de ska bemöta barnet.” (Heister Trygg 2010, s.61). Vi förutsätter att detta även gäller pedagoger i skolan och tolkar även in att det delvis ligger på pedagogernas eget ansvar att se till att de får utbildning inom området.

Lärarnas brist på kunskap gällande språkstörning bekräftas av statistik framtagen av SOU (2016, s.244–248) som redovisar att av de lärare, i grundskolan, som undervisar elever med grav språkstörning uppger 14 procent att de inte fått någon typ av fortbildning eller handledning. Endast 47 procent av grundskolorna har tillgång till logoped och 58 procent har tillgång till talpedagog. Andelen grundskolor med tillgång till speciallärare/-pedagog är dock högre, 70 procent, men 43 procent av de skolor som saknar logoped eller talpedagog är också utan specialpedagog eller speciallärare (SOU 2016, s.244–248).

Grundskolelärarnas möjligheter att anpassa undervisningen efter elever med grav språkstörning är därmed begränsade. Begränsningen grundar sig i att lärarnas egna

kunskaper inom området är svaga. Samtidigt saknas det i många fall annan personal på skolan som har nödvändig kompetens för att stötta läraren. Det är rektorer och skolledning som kan avgöra lärarnas möjlighet till fortbildning samt begränsa skolans tillgång till pedagoger och personal.

2.4. Diskussion

Vi har i denna teoretiska bakgrund försökt definiera vad funktionsvariationen språkstörning innebär. Men att definiera vad som ryms under begreppet språkstörning är inte helt oproblematiskt. De ovan beskrivna definitionerna är precisa men samtidigt är det lätt att misstolka olika kännetecken och svårigheter som barn med språkstörning kan ha och att förväxla problemen med andra funktionsvariationer.

Upptäckten av symptom, som tyder på att ett barn har en språkstörning, bör leda till en utredning som efter fastställd diagnos följs av en kartläggning av elevens svårigheter. Kartläggningen ska i sin tur leda fram till åtgärder i form av extra anpassningar eller särskilt stöd som barnet behöver.

Vidare har vi diskuterat inkludering och dess innebörd jämfört med integrering, segregering och exkludering. Målet är att samtliga elever i en inkluderande undervisning ska befinna sig i samma sal och vara delaktiga i samma undervisning. Ett inkluderande förhållningssätt genomsyrar, trots avsaknaden av just ordet inkludering, grundskolans läroplan. Därmed är det inte sagt att inkludering alltid är den bästa lösningen. Eleverna kan känna sig stigmatiserade oavsett om de undervisas inkluderande eller exkluderande. Vid inkludering kan det kännas jobbigt att vara den enda som måste använda speciella verktyg och metoder vilka avviker från övriga elevers arbetsmetoder och vid exkludering kan en känsla av utanförskap lätt uppstå. Därför bör inte inkludering eller exkludering vara en generell lösning för alla elever med språkstörning i alla situationer. Insatserna oavsett vilka de är bör inte heller vara permanenta utan måste kunna anpassas efter individerna vid olika tillfällen.

För att lärare ska kunna göra individuella anpassningar och speciellt för att kunna arbeta inkluderande krävs goda kunskaper om hur undervisningen kan anpassas för att möta alla typer av svårigheter som elever med språkstörning kan ha. Bristen på specialkompetenser

gör inkluderande undervisning svåruppnådd i de vanliga grundskolorna. Det i sin tur kan leda till att exkluderande alternativ såsom enskild undervisning är det enda sättet att hjälpa elever med språkstörning att uppfylla kursmålen. Det krävs en ökad mängd resurser, i form av bland annat specialpedagoger och speciallärare, som finns tillgängliga i det dagliga arbetet och planeringen i den ordinarie verksamheten på skolorna. Dessutom måste lärarna få goda möjligheter att fortbilda sig och skaffa den kompetens som behövs för att möta alla elever oavsett vilka svårigheter de har.

3. Teoretiskt perspektiv

I vår arbetsprocess var det nödvändigt att se över de faktorer vilka påverkade såväl vårt val av bakgrundsforskning som vårt eget forskningsområde och de resultat vi fått. Dessa påverkansfaktorer kan beskrivas genom den så kallade ramfaktorteorin.

3.1. Ramfaktorteori

Enkelt beskrivet kan ramfaktorteori förklaras som en stegvis modell vilken visar hur ramarna påverkar processen som i sin tur påverkar resultatet (Lindblad, Linde & Naeslund 1999, s.98).

Ursprunget till ramfaktorteorin finns i Dahllöfs (1967) bok *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp.* I en undersökning pekade Dahllöf på att ”ramarna möjliggjorde eller omöjliggjorde olika undervisningsprocesser” (Lundgren 1999, s.33). Dahllöf (1999, s.6–8) beskriver resultatet av en tidigare genomförd undersökning. Undersökningen, som genomfördes av Svensson (i Dahllöf 1999, s.8) handlade om hur elevgruppen påverkade lärarens undervisning och därmed elevernas tillägnade kunskap. Vid en senare studie där Dahllöf använde och kompletterade materialet men studerade andra påverkansfaktorer för elevernas kunskapsresultat blev resultatet annorlunda. I resultatet går det således att se att de ramfaktorer som var utgångspunkt för processen påverkade resultatet.

Såväl Gustafsson (1999, s.47–48) som Dahllöf (1999, s. 8–9) diskuterar ramfaktorteorin som just teori och pekar på att den kan ses som både en teori och en metod. För att den ska fungera som teori måste relationen mellan hur ramar påverkar process och resultat gälla generellt. Som metod fungerar ramfaktorteorin då det går att besluta om de ramar som ska studeras i förhållande till processen och se hur dessa sedan påverkar utfallet.

Lundgren (1999, s.36) skriver att ramfaktorteorin inom utbildningen utgår ifrån ett formulerat mål som arbetas med för att sedan utvärderas. I detta arbete utgår vi från styrdokumenten som ramfaktor, alltså målet. Processen är i sin tur lärarnas kunskap, förhållningssätt, val gällande undervisning och deras valda metoder. Elevernas känsla av att vara inkluderade och deras möjligheter till lärande blir resultatet.

Lindblad, Linde & Naeslund (1999, s.98) menar att ramfaktorteori i sig kan påverka utfallet av ett resultat och vara en förändringsaktör. Detta kan ses i Dahllöfs (1999 s.6–8) undersökning där ramen förändrade utfallet av studien. Att få syn på de förutsättningar som påverkar ett utfall kan vidare påverka framtida processer.

4. Empirisk del

Baserat på bakgrunden och den tidigare forskningen vi presenterat och de slutsatser vi kommit fram till har vi genomfört en undersökning. Det vi tagit fasta på i vår studie är lärarnas inställning till och upplevelse av inkludering av elever med språkstörning. Vår avsikt var att ta reda på vilka kunskaper de intervjuade svensklärarna har om elever med funktionsvariationen språkstörning, hur lärarna uppfattar och ställer sig till inkludering, integrering, segregering och exkludering i sin undervisning och vilka metoder de finner gagna elever med språkstörning[5]. Ett vidare intresse inför studien var också att ta reda på lärarnas möjligheter till fortbildning för att öka sina kunskaper.

4.1. Insamlingsmetod

Vi utgick från en abduktiv ansats där vi gick in med en föreställning om vilka kunskaper lärarna har om språkstörning, vilken inställning de har till inkludering, integrering, segregering och exkludering samt vilka möjligheter de har till fortbildning. Således utgick vi ifrån hypoteser som vi ställer baserade på våra slutsatser i den tidigare presenterade bakgrunden och tidigare forskningen, avsnitt 2, och undersökte sedan om hypoteserna stämde överens med verkligheten. En abduktion bygger på att forskaren kombinerar induktion med deduktion, alltså att man redan innan observationen använder sig av teorier och gissningar i resonemanget för att sedan blanda dessa med resultatet från

[5] I detta avsnitt benämner vi de lärare som vi intervjuat som ”lärare” eller ”deltagare”.

observationen (Dalen, 2015, s.123). Vi som forskare rör oss mellan teori och empiri för att så småningom få förståelsen att växa fram.

Vi har valt att använda en kvalitativ metod i vår undersökning då den lämpar sig bäst i vår studie. Vi vill beskriva lärares uppfattning utifrån ett sammanhang och tolka och försöka skapa en större förståelse. Enligt Denzin & Lincoln (i Justesen & Mik-Meyer 2011, s.13) så är en kvalitativ undersökning något som inte kan mätas i förhållande till kvantitet, mängd, intensitet eller frekvens. En kvantitativ undersökning handlar om att få fram ett material som kan räknas och mätas. Därför menar vi att en kvantitativ undersökning inte hade passat vår studie då grundtanken är att beskriva och tolka det som framkommit i intervjuerna.

För att kunna få svar på våra undersökningsfrågor har vi således använt oss av kvalitativ metod i form av semistrukturerad intervju. Vår kvalitativa undersökning innefattar intervjuer som spelats in, med hjälp av mobiltelefon-appen "Röstinspelning". Intervjuerna har sedan transkriberats ordagrant innan vi gjort vår sammanställning och tolkning av resultaten från intervjumaterialet vilket finns att läsa i avsnitt 5 och 6 i detta arbete.

4.1.1. Eventuella problem med kvalitativ intervju

Att genomföra intervju är inte alltid uteslutande positivt. Enligt Dalen (2015, s.20) finns det några negativa aspekter med att använda kvalitativ intervjuforskning som metod. Forskare kan stöta på etiska och metodologiska problem i intervjuprocessen, till exempel faran för att stigmatisera enskilda elever, lärare, eller grupper. Dalen (2015, s.21) menar att forskare noggrant bör tänka igenom vilken avsikt och ändamål undersökningen har i förhållande till eventuella bieffekter som kan uppstå efter genomförandet. Vi såg som en risk med vår undersökning att vi kunde komma att ge en stigmatiserad bild av elever med språkstörning, vilket inte är kopplat till metoden intervju men som dock riskerade att bli ett utfall av själva undersökningen. En annan viktig aspekt att ta hänsyn till vid en kvalitativ intervju är att undersökningsdeltagaren får information om alla inslag i undersökningen, såsom deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller, innan genomförandet (Dalen, 2015, s.26). Vår första kontakt med intervjudeltagarna var genom

ett introduktionsbrev (se bilaga 1) där vi beskrev intervjuns syfte, metod och hur resultatet skulle presenteras.

4.1.2. Forskningsetiska överväganden

Under detta arbete tar vi hänsyn till CUDOS-kraven (se vetenskapsrådet 2017, s.13). CUDOS-kraven följer vi genom att vårt resultat kommer att publiceras. Vår presentation av tidigare forskning baseras på forskningsresultaten och inte forskaren som person. Målet med vår forskning är att styrka och öka kunskapen inom vårt forskningsområde. Dessutom har vi förhållit oss kritiskt till såväl existerande forskning som till våra egna resultat.

I redovisningen av undersökningsresultaten är det av stor vikt att värna om anonymitet och vi har därför avidentifierat såväl lärare som skolor. Vi var noggranna med att tala om för deltagarna att full anonymitet ska råda och att de kan känna sig säkra på att deras uppgifter blir sekretessbehandlade. Dalen (2015, s.27) betonar vikten av anonymitet av personuppgifterna i en kvalitativ undersökning då forskare och informant möts personligen. Av den anledningen fick också lärarna signera att de tagit del av introduktionsbrevet och att de var medvetna om att intervjuernas resultat kommer att redovisas anonymt samt att allt material kommer att behandlas med sekretess.

För att anonymisera lärarnas identitet så har vi avidentifierat dem genom att inte använda deras riktiga namn utan samtliga lärare har fått fingerade namn. De namn vi valt är Alva, Britta, Celest, Disa, Ester och Freja.

4.1.3. Frågeformulering

Vi valde att låta intervjudeltagarna svara på en enkätundersökning innan intervjun genomfördes. Vi hoppades, med hjälp av enkäten, att vi skulle få en helhetsbild av lärarnas bakgrund, som till exempel antal år i yrket och om de har genomgått någon form av fortbildning. Att vi valde att ställa frågor i enkätform berodde på att vi ville få förförståelse om lärarna inför intervjuerna och för att kunna anpassa frågorna och följdfrågorna efter de individuella skillnaderna lärarna emellan. Ett problem som uppstod gällande enkäterna var att endast en av lärarna hade besvarat den i förhand, vilket vi

muntligt meddelat och avsett att de skulle göra. Insamlingen av enkäterna gjordes i stället i direkt anslutning efter varje intervju. Frågorna i enkäten finns att läsa i bilaga 2.

Intervjufrågorna valde vi att göra öppna och vi förberedde även ett antal följdfrågor. Enligt Häger (2001, s.61) kräver öppna frågor att deltagaren i intervjun förklarar och utvecklar resonemang. Häger (2001, s.64) menar också att frågor som förbereder för följdfrågor är bäst, då svaren ofta blir utvecklade och citatvänliga. Frågor som bör undvikas, enligt Häger (2001, s.64–68), är ledande frågor då intervjun enbart kan komma att handla om intervjuarens hypoteser och vad intervjuaren vill höra. Våra förberedda intervjufrågor finns att läsa i bilaga 3.

Intervjutekniken som vi valde kallas semistrukturerad och karaktäriseras av att intervjun inleds med öppna frågor som successivt blir mer detaljerade och specificerade i form av ett antal följdfrågor. En semistrukturerad intervju kan, enligt Patel & Davidsson (1994) göra att intervjudeltagarna känner sig mer avslappnade och bekväma då mer generella frågor inleder intervjun. Det kan i sin tur också leda till att dialogen blir mer naturlig vid specificering av frågeställningarna och vid anpassning av frågorna efter deltagarens bakgrund, miljö och situation. På så sätt blir varje intervju unik och beroende av deltagaren och situationen.

4.1.4. Urval av informanter

I vårt val av intervjudeltagare inriktade vi oss på lärare vilka undervisade i ämnet svenska på mellanstadiet. Vårt mål var att intervjua tio lärare men antalet intervjudeltagare blev slutligen sex. Enligt Dalen (2015, s.58) är valet av informanter särskilt viktigt i en kvalitativ intervju. Det får helst inte vara för många till antalet då det är en ganska stor och tidskrävande process med genomförandet av intervjun och bearbetningen efteråt. Samtidigt måste intervjumaterialet hålla hög kvalité och vara tillräckligt omfattande för att skapa ett bra underlag för analysen. Vårt urval blev alltså totalt sex lärare från två olika skolor. Antalet föll sig av att det var de lärare vi fick kontakt med och vilka kunde tänka sig att ställa upp på intervju. Vi skickade förfrågningar till ytterligare fyra lärare men fick ej svar respektive lyckades ej få till en tid för intervju.

Samtliga sex informanter var legitimerade lärare vilka undervisade i mellanstadiet i ämnet svenska. Alla hade undervisat eller undervisade elever med språkstörning. En av lärarna genomgick vid intervjutillfället en vidareutbildning i specialpedagogik och ytterligare en intervjudeltagare hade sedan tidigare en specialpedagogisk utbildning. Att vi valde att ha med både svensklärare och lärare i specialpedagogik berodde dels på att vi ville utöka vårt intervjuunderlag och dels för att se om lärarnas utbildningar bidragit till att de hade olika, kunskap om språkstörning och olika synsätt och tillvägagångssätt gällande undervisning av elever med funktionsvariationen språkstörning.

4.2. Analysmetod

Efter presenterad forskningsöversikt och vår insamling av data presenterar vi vår analys av materialet. Enligt Holme & Solvang (1997, s.289) innebär en analys av informationen att försöka hitta de mönster som finns och kunna förutsäga konsekvenser av en företeelse. Vår insamlade data analyseras och sorteras efter likheter och skillnader. Resultatet som vi fått fram ställer vi i relation till och försöker förklara genom forskningen.

4.2.1. Förmedla resultat

Syftet med vårt forskningsarbete är att nå ut till lärarstudenter och verksamma lärare med vårt resultat. Vi har tagit vår utgångspunkt i helheten av den information som vi har samlat in och presenterar olika centrala teman, en så kallad helhetsanalys. Analysen av materialet tar avstamp dels i forskningsmaterialet och dels i den bakomliggande teorin.

Vi hoppas att studien ska kunna ge en samlad bild av de intervjuade lärarnas kunskap om språkstörning hos elever samt belysa om lärarna har möjlighet till och om de i så fall utnyttjar möjligheten till fortbildning. Vi hoppas också få en överblick över lärarnas inställning till inkluderande respektive exkluderande undervisning och vi önskar kunna presentera en variation av arbetsmetoder som lärarna finner vara effektiva för att möta elever med språkstörning.

5. Resultat

I detta avsnitt kommer vi att redovisa resultatet av intervjuerna kopplat till bakgrunden. Vi länkar samman den forskning vi presenterat med vår tolkning av lärarnas intervjusvar. I inledningen till varje avsnitt belyser vi vår abduktiva ingång till frågeställningen och ställer sedan resultatet mot våra antaganden.

5.1. Funktionsvariationen språkstörning

I inledningen till detta arbete har vi presenterat undersökningar som visar att upp till 5% av alla barn har en språkstörning (Sydhoff 2015; American Psychiatric Association 1994, s.57) vilket är nästan lika många som har dyslexi, 3–10% (Wallace 2016), men trots det är det inte en särskilt uppmärksammad funktionsvariation.

I vår abduktiva ansats var vår föreställning, mot bakgrund av den presenterade forskningsöversikten, att få av lärarna i intervjuerna skulle vara medvetna om att det finns en funktionsvariation som heter språkstörning och vi trodde inte att vi skulle få några utvecklade svar gällande vad lärarna visste om språkstörning.

Vårt antagande visade sig vara inkorrekt då samtliga av de sex intervjuade lärarna menade att de känner till språkstörning om än i varierande omfattning. Samtliga av lärarna beskrev att svårigheterna som en elev med språkstörning kan ha sträcker sig över flera olika språkliga områden. Ingen av lärarna nämnde visserligen att svårigheterna kan vara fonologiska, grammatiska, semantiska och pragmatiska men alla lärarna nämnde svårigheter som ryms inom ett eller flera av dessa områden.

> Alva: *men alltså du behöver ju inte ha generell för du kan ju ha delar inom din språkstörning och där du kan vara starkare auditivt eller svagare auditivt till exempel. Oftast har du ju ganska svårt också med att få helhet även i talet inte bara, både när du producerar text och när du… alltså läsa, skriva, tala oftast har du lika stora svårigheter i alla delarna, tycker jag att jag har märkt av de eleverna som jag möter. Det jag också kan märka är att de har ganska svårt med det sociala samspelet och det tänker jag är på grund av att har du inte språket så har du liksom, kan du inte kommunicera.*

Även Disa visade på viss kunskap om de språkligasvårigheter som elever med språkstörning kan ha. På frågan om vad hon vet om funktionsvariationen språkstörning

svarade hon: *”ehm, lite […] att den kan vara ehm, visuell, eller auditiv”*(Disa). Dessa två citat visar på bredden mellan de kunskaperna om språkstörning som lärarna uttryckte.

Till språkets fonologi hör språkljud och det är kopplat till de verbala svårigheter som barn med språkstörning kan ha. Att språkstörning kan innebära problem med talet nämner fyra av de sex lärarna. Alva och Disa säger i citaten ovan att eleverna kan ha auditiva svårigheter. Både auditiva och verbala svårigheter nämner Freja: ”*ja, alltså, språkstörning kan ju vara så mycket. Det kan ju vara allt från läs, skriv, höra och lyssna och prata”*. Samtliga av dessa tre och ytterligare en påtalar att språkstörning innebär svårigheter med att läsa och skriva. Intervjusvar som ytterligare förvånade oss var:

> Ester: *Ehm vad jag vet är att den är väldigt varierad. Den kan vara inåtvänd eller utåtvänd. Ehm, så antingen är det hur de uttrycker sig som kan vara problemet men att de kan ha språket på insidan eller så är det så hur de, ehm, att de har svårt att mobilisera ord kan det vara i vissa fall liksom att det bara är begrepps biten. Ehm, i vissa fall är det, det är väldigt individuellt så kan man väl säga*.

Det Ester kallar ”*inåtvänd eller utåtvänd*” tolkar vi som synonymt med impressiva och expressiva svårigheter. Celest kopplar språkstörning till pragmatiska svårigheter när hon säger: ”*alltså språkstörning, då kan du ju, det kan ju hänga ihop med hur man klarar samspel med andra barn och det kan vara hur man, hur lätt man har för att liksom ta till sig det någon annan säger och förstå det eller tolka det så som det har sagts*”.

Ytterligare en lärare, Alva, pekar i citatet ovan på de sociala svårigheter som barn med språkstörning kan ha. Hon menar att de språkliga svårigheterna också ofta försvårar kommunikationen med andra barn och kan vara hämmande i lek-situationer med jämnåriga. Det stämmer överens med Bruce, Hansson & Nettelbladt (2010, s. 494–495) som konstaterat att kommunikationsproblem mellan elever med språkstörning och elever med typisk språkutveckling kan medföra att det är svårt med relationsskapande. Även Britta menar att språkstörning kan innebära ytterligare svårigheter: ”*Eh, ibland har man ju ”bara”, ”bara” säger jag med citationstecken, språkstörning så men ibland är det ju kopplat till andra svårigheter också och då får man titta på, som en kille som jag hade i X hon hade autismspektrumsvårigheter också”*(Britta).

Fyra av lärarna poängterade, i sin beskrivning av språkstörning, att svårigheterna skiljer sig från individ till individ. När vi vidare frågade om hur undervisning för elever med

språkstörning bör utformas så blev det tydligt att samtliga av lärarna ser språkstörning som en funktionsvariation vilken ter sig olika hos varje barn och vilka kräver olika insatser. Vidare om detta skriver vi i avsnitt 5.2.

5.1.1. ADHD och dyslexi

De svårigheter som barn med språkstörning kan ha är delvis de samma som svårigheter som barn med dyslexi eller ADHD har. Vår föreställning inför intervjuerna var att lärarna skulle blanda ihop språkstörning med ADHD eller dyslexi och att de skulle ha mer koll på dyslexi och ADHD än de hade om språkstörning. Den uppfattning vi är av efter genomförda intervjuer är att detta verkligen var fallet i flera av intervjuerna men inte i samtliga.

Alva, som har en god uppfattning om likheterna mellan diagnoserna, menar att elever med språkstörning kan ha gemensamma drag med både elever som har dyslexi och elever som har ADHD och att anpassningar i undervisningen av eleverna kan vara snarlika: ”*Om du har dyslexi, kan du ha snarlika svårigheter som med språkstörning […] det beror ju på vilka svårigheter man har i sin dyslexi. ADHD tycker jag ju är lite som språkstörning. Jag jämför inte diagnoser, det är inte så jag menar”*(Alva). Även Freja och Ester kopplar ihop språkstörning med dyslexi. Men de ger en bild av att elever med ADHD inte har gemensamma svårigheter med elever med språkstörning. Freja avfärdar att elever med språkstörning har sociala svårigheter vilket både Celest och Alva nämnt att de har.

> Freja: *om man jämför med ADHD till exempel så kanske inte de kan vara kanske alltid i en stor grupp medan en med språkstörning klarar kanske det rent socialt så att, att vara i den stora gruppen med hjälpmedel så att… Det är svårt att jämföra kanske ehm två, två av dem. Det är så stor skillnad, det är så stor variation.*
>
> Ester: *alltså dyslexi och språkstörning går ju in i vartannat tänker jag, alltså det är ju språkkompensation i vilket fall som. Alltså ADHD är alltid jobbigast. Ja, alltså de stör ju alla andra och det gör inte de andra eleverna om de inte har en tilläggsdiagnos. Men är det bara språk så är det med pedagogiska, liksom mer, hur man hanterar…*

Det som Ester och Freja menar förbinder språkstörning och dyslexi är just de språkliga svårigheterna. Dock tycks ingen av dem känna till de semantiska och pragmatiska svårigheter som en elev med språkstörning kan ha.

En av lärarna, Disa, menar att det är svårare att undervisa elever med språkstörning i klassrummet jämfört med elever med andra funktionsvariationer, så som dyslexi eller ADHD, eftersom de eleverna inte gör mycket väsen av sig och hon menar därför att det är svårare att upptäcka om de har svårigheter: ”*Jag drar alla över en kam, men ofta i varje fall från den erfarenheten jag har, så är de som har språkstörning tysta och lugna och de gör inte så mycket väsen av sig och vill, nu är detta verkligen baserat på mina erfarenheter, vill liksom visa att de kan och kanske inte ber om hjälp så ofta, så därför är det svårare att upptäcka dem”*(Disa). Detta kan delvis kopplas till Bruce, Hansson & Nettelbladt (2010, s.494–495) som menar att barn med språkstörning inte tar för sig i samtal med andra. Detta kommer vi att diskutera vidare i avsnitt 6.1.

5.2. Undervisning

Vi kommer här att redovisa de diskussioner i intervjuerna som berörde undervisning såväl inkludering som metoder.

5.2.1. Inkludering

Inför intervjuerna var vår förväntning att vi skulle få svar från lärarna som tydde på att inkludering var positivt och exkludering negativt. Dessutom trodde vi att lärarnas tolkning av inkludering skulle vara placeringsorienterad. Vi hade samtidigt en tro att lärarna trots det skulle mena att lösningar måste vara individuella och baseras på elevernas behov. Detta bekräftades vilket vi kommer att presentera.

I resultatet från de intervjuer vi genomfört framkommer det att samtliga lärare på båda skolorna är eniga om att elever med funktionsvariationen språkstörning ska känna sig tillfreds och vara delaktiga i att bestämma hur de vill undervisas. Eleverna ska alltid, enligt lärarna, känna sig inkluderade i klassen oavsett om de undervisas inom klassrummets fyra väggar eller utanför. Definition av begreppet inkludering kan betyda olika saker beroende på vad som avses med det. Enligt Skolverket (2014b) och Nationalencyklopedin (Inkludera u.å. och Exkludera u.å.) är inkludering och exkludering motsatser till varandra. Exkludering beskrivs som att “utesluta” medan inkludering beskrivs som “låta ingå som del i viss grupp”. En fråga som är viktig att diskutera är om inkludering alltid är rätt för elever med funktionsvariationen språkstörning?

Inkludering har vuxit fram som motpol mot exkluderande undervisningsalternativ (Nilholm & Göransson 2014, s.25–31). Dock används inte begreppet entydigt. De olika orienteringarna, gemenskapsorienterad, individorienterad och placeringsorienterad inkludering visar detta. Det finns också både fördelar och nackdelar med den fysiska inkludering som skollagen (2010:800) betonar. Det visar sig bland annat genom att elever med språkstörning själva ibland föredrar att befinna sig utanför klassrummet.

> Disa: *Jag vet ju, jag vet ju egentligen att forskningen säger att det ska vara inkluderande men samtidigt så har jag sett, åtminstone på de eleverna jag har att en exkludering, inte alltid så klart, men att det funkar bäst för dom och där trivs de bäst.*
>
> Celest: *… Alltså jag har elever som säger till mig att de hellre vill komma ut här till mig och när de ska göra vissa saker för att de tycker det är lättare att fokusera, det blir, de får inte det här stöket runt omkring sig och de kan lättare själv liksom sortera upp det.*

Disa håller med om att den fysiska inkluderingen inte alltid är bästa utan att fysisk exkludering också kan vara ett bra alternativ. Det beror, enligt Disa och Celest, på hur eleverna själva föredrar att undervisas och var de känner att de lär bäst.

Därmed blir en diskussion om vad inkludering, integrering, segregering och exkludering innebär i klassrumssituationer aktuell. En fråga som uppstår är: Betyder det att elever segregeras när lärare väljer att låta en grupp sitta utanför klassrummet och få mer hjälp med vissa uppgifter? Lärarna som vi intervjuat är alla eniga om att exkludering och segregering är negativt betonade ord. Disa säger: ”*man får ju så klart inte segregera eleverna eller utesluta dem”.* Freja väljer att inte nämna ordet exkludering alls i diskussionen utan fokuserar på inkludering i olika sammanhang: ”*alltså, inkludera kan ju även innebära att man behöver ha lite extra stöd ibland, att man får vara utanför klassrummet och jobba med något, något eget så att säga men att man ändå tillhör gruppen i det stora”*(Freja).

Disa och Freja liksom de andra intervjuade lärarna är eniga om att exkludering fysiskt inte behöver betyda att en elev inte är inkluderad. Alva och Celest betonar att undervisning utanför den ordinarie gruppen, vilket innebär att fysiskt exkluderande och segregerade lösningar, kan vara en förutsättning för att eleverna ska känna sig inkluderade. Alva beskriver hur eleverna kan behöva undervisas i olika grupper och lärmiljöer eftersom språket används hela dagarna i skolan: ”*Om eleverna ska kunna*

inkluderas så måste dom få ha olika lärmiljöer och olika storlekar på grupperna. För min erfarenhet så blir de fortare trötta på grund av att vi använder språket i allt och om du så tittar på film eller läraren pratar eller om du lyssnar på en inläst text så tar det mer kraft och därför så tycker jag att de behöver olika lärmiljöer för att bli inkluderade" (Alva). Celest fokuserar på att delaktighet och gemenskap inte alltid behöver innebära att alla elever gör samma saker.

> Celest: *med barn med språkstörning så är det inte alltid säkert att de kan vara med i allt det som vi gör men man kan vara inkluderad ändå. Man kan ju ha en samhörighet med en klass eller med, på en skola i alla fall fast än man inte till exempel alltid gör exakt det som alla andra gör för man kanske får, man får kanske någon anpassning på något annat sätt eller man kanske till och med läser samma sak men i en annan bok för att den är mer lättillgänglig för den eleven så då tänker jag att inkludering, inkluderad ska man ju vara, men det behöver ju inte kanske alltid betyda att man är inne i klassrummet med alla de andra för det beror också på…*

Den inställning till inkludering som lärarna här visar på är att deras uppfattning faller under begreppet gemenskapsorienterad inkludering. Gemenskapsorienterad inkludering innebär att hänsyn tas till individuella egenskaper samtidigt som delaktighet eftersträvas (Nilholm & Göransson 2014, s. 30–35). De intervjuade lärarna menar således att placeringen i sig inte ska påverka inkluderingen och att svaret på den tidigare frågan är att det inte är segregering att undervisa i liten grupp så länge eleverna själva känner att de tillhör ordinariegruppen och så länge undervisningens form beslutas om i samråd med eleven och med elevens bästa i åtanke. Att se till de individuella behoven hos eleverna ses som viktigt och betonas tydligt av Disa som talar om vikten av goda relationer.

> Disa: *samtidigt som jag säger att alla kan integreras så säger jag att alla mår bra av att exkluderas och det, jag vet inte riktigt vad jag tänker där, men, eller jo jag vet vad jag tänker men det är jättesvårt. För jag tror, så här, jag tror att alla behöver bli sedda. Eller jag inte bara tror, jag vet att alla behöver det. Och för att kunna se alla så behöver man tid enskilt eller i liten grupp och det är inte bara för inlärningen utan det är för relationer och för, för att de ska bli sedda […] och det behöver inte vara att man har några svårigheter över huvud taget men, men att bli sedd och, det är super, det är nog A och O i allt. Sen spelar det nog ingen roll, eller det spelar ingen roll om man har språkstörning eller om man har dyslexi eller om man har ADHD eller ja, vad som helst.*

Här påtalar Disa att oavsett om en elev har svårigheter så är det viktigt att i undervisningen kunna ta hänsyn till individen och för att kunna göra det krävs att läraren har en god relation med varje elev.

5.2.2. Varför inkludering?

Som vi kan se ovan så har lärarna en syn på inkludering som gemenskapsorienterad. Att vara delaktig i den ordinarie undervisningen menar Britta är viktigt.

> Britta: *Generellt så tycker jag att man ska vara med i klassrummet så mycket som möjligt. För att man lär sig också av när andra svarar och när andra frågar och man behöver inte känna sig så speciell heller för det är ofta andra också frågar om kanske samma saker så märker man det, att 'det är inte mig bara det är fel på utan det är många som undrar samma sak'.*

Detta kan kopplas samman med uppgifter från SOU (2016, s.288–290) om att elever med språkstörning påverkas positivt av språkbruket hos elever med typisk språkutveckling. Dock menar Alva och Celest samstämmigt att elever med språkstörning behöver vara inkluderade och delaktiga i en klass samtidigt som också grupper och lärmiljöer behöver vara varierade. De bekräftar därmed Bruce, Hansson & Nettelbladt (2010) som undersökt den språkliga delaktigheten hos barn med språkstörning och vilka beskriver att elever behöver erbjudas en variation av samtalspartners. I undervisningen gör lärarna olika anpassningar för att möta individuella behov och svårigheter som elever har. Celest diskuterar anpassningar och menar att alla elever behöver stöd för att nå målen och Britta använder sig av hjälpmedel som kan individanpassas.

> Celest: *de här anpassningarna som vi håller på med i skolans värld idag det är ju nästan så att alla, har ju, alltså gör man det och då blid det ingen anpassning så detta har jag pratat mycket om med vår specialpedagog för att så mycket anpassningar som vi gör i det vardagliga arbetet idag då får man inte kalla det en anpassning längre eftersom man gör det. Fast egentligen är det en anpassning men nu har det blivit så vanligt att man gör det i hela klassen och då är det helt plötsligt ingen anpassning längre.*

> Britta: *för att få det någorlunda rättvist med glosorna till exempel så har vi gått över till glosboken.se och där finns det vissa knappar. Då kan jag ju tänk att 'ja, det och det barnet behöver att, behöver få rätt, kan inte stava på grund av att man har dyslexi eller något'. Och då kan de få en hjälp att om de, dels kan de få fyra olika alternativ och klicka i det rätta eller så kan de få en, ett hjälpmedel med att vi struntar i stora och små bokstäver, eh vi struntar i alla tecken så, frågetecken och sånt. Ehm och om de stavar ljudenligt om liksom datorn kan läsa av att det är det här ordet då får de rätt för det även om de inte kan skriva det fysiskt. Och det har känts väldigt bra för mig att kunna erbjuda alla då för har man inga problem då är, då gör man det vanliga men annars kan jag då pricka in vissa hjälpmedel till dem.*

Med tanke på dessa anpassningar som görs för flera eller samtliga elever i en klass men också utan att någon annan elev märker att anpassningen görs så bör inte inkludering av

elever med språkstörning vara utmärkande jämfört med inkluderande undervisning av elever med andra svårigheter eller utan svårigheter.

5.2.3. Beslut om undervisning

Då lärarna har en likvärdig syn på inkludering som gemenskapsorienterad blir det också möjligt att diskutera hur beslut ska fattas gällande elevernas fysiska placering. Nilholm & Göransson (2014, s. 32–33) menar att elevens egna önskemål måste tas tillvara när beslut fattas om den fysiska inkluderingen. Detta bekräftar även lärarna i våra intervjuer. Samtliga av dem betonar att eleven måste vara delaktig i valet av individuella anpassningar som ska genomföras i undervisningen. Vidare menar tre av de intervjuade lärarna att pedagogernas kunskaper och åsikter om vad som är bäst för eleven är en del i bedömningen och beslutsfattandet gällande inkluderad, integrerad, segregerad eller exkluderad undervisning.

5.2.4. Undervisningsmetoder

I våra intervjufrågor valde vi att belysa undervisningsmetoder som kan bidra till ökad förståelse för elever med språkstörning. Flera av lärarna kom i sina svar in på att diskutera sin egen lärarroll. De funderade över hur de kunde ändra och förbättra undervisningen så att det underlättar för elever med språkstörning. Lärare bör anpassa undervisningsaktiviteterna och använda sig av flera olika metoder i läs- och skrivundervisningen för elever med språkstörning (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2015, s.21). I vår abduktiva ansats antog vi att lärarna skulle vara medvetna om att elever med språkstörning kan behöva olika anpassningar och särskilt stöd i undervisningen. Vi förmodade också att lärarna skulle ha en förståelse för att en variation av metoder generellt behövs i undervisningen. Vårt antagande visade sig vara korrekt. Flera av lärarna nämnde att det är viktigt att variera och kombinera metoderna för att kunna hjälpa alla. Samtliga lärare menade också att individuella anpassningar av olika slag är nödvändiga.

Flera metoder för undervisning nämndes under intervjuerna. Britta berättade att kroppsspråk och gestikulering kan vara bra i undervisningen för elever med språkstörning. Att visa med kroppen är en form av visuellt stöd som förstärker talspråket. Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015, s.15) har elever med språkstörning

ofta en stark visuell förmåga som kan förenkla förståelsen för eleven om läraren väljer att använda sig av väl valda metoder. Fyra lärare i intervjun nämnde att lärare kan använda sig av bild i undervisningen för att stödja elever med språkstörning. Två exempel på detta är:

> Celest: *mm, bildstöd, är ju bra, ehm men också hjälpa dem strukturera upp, till exempel om du ska... om du läser en bok till exempel och du ska sammanfatta. Då är det bra med bildstöd. Alltså bilder som du sätter upp och hjälper liksom "först, sedan, därefter, slutligen" om den personen ska skriva om det sen, för annars så kan det bli lite, alltså då kan det bli svårt att få sammanhang och det är, alltså just det här att få upp och veta liksom strukturera upp det tänker jag till dem är bra.*
>
> Alva: *Jag tänker också att gärna kanske försöka rita eller använda mycket bildstöd är också jätteviktigt. För ibland är det svårt att förklara själv. Kanske också träna på att ha såna sekvensbilder så att man ser ett sammanhang och en längre mening.*

Även SOU (2016, s.253) understryker vikten av att lärare som använder bilder i undervisningen för att förstärka språket upplever att det även kan hjälpa elever utan språkliga svårigheter.

Vi har tidigare skrivit om GAKK, som är en förkortning för Grafisk Alternativ och Kompletterande Kommunikation, vilket kan användas som bilder, symboler och annat som förstärker och kompletterar talet i undervisningen (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2016). Ett redskap som kan användas för GAKK är datoranvändning och IKT. Ester nämner att de använder datorer för att stödja och hjälpa elever med språkstörning. Hon nämner en elev som får använda sig av filmer i undervisningen.

Tre av lärarna anser att arbetsområden bör kortas ned och att lämpliga uppgifter bör väljas ut till elever med språkstörning. Vi har redan påtalat att lärare behöver ta hänsyn till att elever med språkstörning kan behöva anstränga sig mer i undervisningen. Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015, s.24) är det därför viktigt att läraren ger eleverna tid att koncentrera sig och förstå det som sägs. Idag är datorn ett verktyg som används i undervisningen. En ytterligare metod där datorn fungerar som stöd kan enligt Ester vara att eleven får läsa in sin text genom en högtalare i datorn istället för att skriva in texten.

> Ester: *ja, alltså det är ju, nu är det ju mycket datorkompensation. Men jag har ju en elev nu som är ett rätt så gott exempel, som, vi har nu jobbat fram ehm, att hen ska kunna själv gå och prata in och dela dok... dela ljudfilen med sin undervisande lärare. Så att hen kan göra uppgiften, hen kan få det uppläst, hen kan prata in den och hen ska kunna dela.*

I vår diskussion kommer vi att reflektera över denna metod i relation till placeringsorienterad inkludering. I diskussionen kommer vi också att dela med oss av våra funderingar kring anledningen till att ingen lärare nämnde TAKK som metod för undervisning av elever med språkstörning.

5.3. Kunskap och fortbildning

Mot bakgrund av de undersökningar som Ferm & Gunterberg-Klase (2015) och Cunningham, Purdy & Hands (2010) genomfört valde vi att låta lärarna i vår studie svara på om de genomgått någon typ av fortbildning om antingen språkstörning eller på det specialpedagogiska fältet. I de fall fortbildning genomförts fick lärarna svara på om de upplevde att de fått ökad förståelse och kunskap om elever med språkstörning tack vare utbildningen. De lärare som inte genomgått någon vidareutbildning inom området fick möjlighet att berätta hur de tillägnat sig den kunskap de hade om språkstörning. Vi trodde att lärarna skulle ha begränsad möjlighet till fortbildning, vilket visade sig vara felaktigt, och vi förväntade oss att lärarnas kunskap främst tillägnats med erfarenhet, vilket bekräftades av lärarna.

Alva, som gått en fortbildning i specialpedagogik, anser att hon tillägnat sig mycket kunskap om olika funktionsvariationer: ”*Jag tycker, ja, jag har fått ganska mycket på fortbildningen, ehm, i stora drag. Vi har liksom aldrig gått på djupet men vi har ju kunnat göra kartläggningar, då valde jag inte inom språkstörning men, det finns ju med, tänker jag, i utbildningen”* (Alva). På frågan om hon skulle behöva lära sig mer om just funktionsvariationen språkstörning är hon positiv: ”*Ja såklart. Det har jag alltid. Där kommer ju nya rön och då tänker jag att det är viktigt att läsa in sig på det också. Sen får man ju liksom väga och se vad den individen behöver. Det kanske är något av det som har kommit tidigare men det är viktigt att ändå vara på det nya hela tiden”* (Alva).

Samtliga lärare är eniga om att de har lärt sig om funktionsvariationen språkstörning genom erfarenhet. De har fått ökad kunskap genom att undervisa elever med

språkstörning och genom att läsa elevernas journaler. Alla lärarna, utom en, är dessutom samstämmiga om att de behöver tillägna sig mer kunskap för att bättre förstå situationen för elever med språkstörning. Ester, som har utbildning inom specialpedagogik, menar att hon inte har något större behov av att lära sig mer: ”*Det beror på om det kommer någon ny elev som utmanar den kunskapen man har liksom. Men inte sådär generellt det har jag inget behov a*v” (Ester). Hon menar dock att hon själv läser på i litteratur om det finns behov av att lära något mer.

Alva, Ester och Freja nämner alla tre att kollegor är en viktig källa för lärande och kunskapsutbyte. Ester som är specialpedagog säger: ”*ändå fastän det bara är ett spår så har jag en kollega liksom och vi kan ha utbyte av varandra så det är ju jättebra”*(Ester). Det framgår att det inte är helt vanligt att det finns två specialpedagoger på en skola. Även Freja tar hjälp av sina kollegor: ” *jag tycker kollegor är viktigt att prata med. Och just om man tänker specialpedagoger och vi har ju även stöd och hälsa som vi kan vända oss till om där är något som vi inte riktigt liksom klarar av själva* (Freja). Samarbetet med kollegor och specialpedagog diskuterar även Alva. Hon är nöjd med samarbetet med kollegorna men mindre nöjd med stödet från specialpedagogen.

> Alva: *Jag tycker vi har, som vi har resurslärare i läs och skriv och det är ju jättebra för vi, man, där bollar vi ju jättemycket och bollar med de här eleverna som får gå dit ibland att ’hur gör vi nu för jag märker att det tar mycket på krafterna ska det vara de här 20 minuterna hen jobbar med det här och det här’ alltså så där. Jag tycker ändå att vi har ett bra kollegialt lärande men inte av specialpedagogen i den frågan.*

Alva och Esters erfarenheter skiljer sig gällande specialpedagogens delaktighet så gör även övriga intervjuade lärares upplevelser. Alva nämner samarbete med resurslärare men påpekar att samarbetet med inte är lika bra med specialpedagogen. Freja å andra sidan menar att hon kan vända sig till specialpedagogen vid behov. Celest och Disa svarar följande på frågan om deras möjlighet att få stöttning: ”*Ja, ja, ja det tycker jag, vi har ju handledningstillfällen man kan boka in”* (Celest). Om samarbetet med specialpedagogen säger Disa: *”hon är ju väldigt tillgänglig och så om jag har någon fråga. Sen kanske jag ibland, inte alltid, det blir mer som en diskussion eller så man funderar tillsammans. Men dit är dörren alltid öppen och sen kommer hon ju ut ibland också men det är ju för att inkludera alla elever”*. Brittas erfarenhet visar på skillnader mellan arbetet på olika

skolor. Specialpedagogen på en tidigare arbetsplats arbetade annorlunda och närmre verksamheten än det hon erfar på den nuvarande arbetsplatsen.

> Britta: *där jag jobbade innan, där hade jag handledningstid en gång i veckan och då gick vi igenom olika sätt som, som jag kunde ha nytta av i undervisningen så. Den specialpedagogen var ute mycket i klasserna så hon kände till barnen och deras svårigheter väldigt bra. Därför var vi liksom två som bollade olika sätt hur man kunde hjälpa dem. Ja, ett nära samarbete var det. Det har jag inte upplevt här för att specialpedagogen är inte ute på samma sätt i klasserna och jobbar tillsammans med oss. Ja, så det är en stor skillnad mot där jag jobbade innan. Jag hade ett närmare samarbete där med både speciallärare och specialpedagog.*

Något som också var intressant i vår undersökning, och som vi tog upp under intervjun, var om rektorn gav lärarna möjlighet till fortbildning. Ferm & Gunterberg-Klases (2015) forskning betonar att lärare är i behov av ökad kunskap om funktionsvariationen språkstörning och Skolverket (2013, s.9) menar att lärare behöver ta del av fortbildning. Med bakgrund av det var vårt antagande inför intervjuerna att lärarna önskade fortbildning men att de inte gavs möjlighet till fortbildning vid behov. Vårt antagande dementeras av lärarna då samtliga av dem uttrycker att de troligtvis skulle ges möjlighet till fortbildning om de skulle be rektorn. Alva och Ester berättade om pågående och kommande fortbildningar. Flera av lärarna menade att de inte har frågat rektorn om fortbildning och att de därmed inte var helt säkra på sina möjligheter.

6. Diskussion

Vi kommer i följande avsnitt att föra en analytisk diskussion kopplad till resultatet av vår intervjustudie och föra in våra tolkningar av lärarnas berättelser samtidigt som vi länkar ihop tolkningen med det ramteoretiska perspektivet vilket innebär att vi tittar på hur lärarnas beskrivningar av deras kunskaper, undervisning och förhållningssätt förhåller sig till skolans styrdokument. Därefter resonerar vi kring vår valda metod.

6.1. Resultatdiskussion

Vår intervjuundersökning genomförde vi med målet att bygga på tidigare forskning och rapporter samt för att föra fram de intervjuade lärarnas röster. Vi ville presentera lärarnas egna uppfattningar om deras individuella och gemensamma kunskaper om språkstörning

och undervisning av elever med språkstörning. I relation till styrdokumentens innehåll ville vi se hur lärarna såg på inkludering, integrering, segregering och exkludering samt inkluderande och exkluderande undervisning.

6.1.1. Diskussion om språkstörning

Utfallet av intervjuerna överraskade oss positivt till stor del eftersom lärarna generellt kände till mer om vad funktionsvariationen språkstörning kan innebära än vad vi trott. Lärarnas samlade kunskap sträckte sig från att de kände till de fonologiska, grammatiska, semantiska och pragmatiska svårigheter som en elev med språkstörning kan ha. Att språksvårigheterna kan vara både impressiva och expressiva togs också upp. Det var dock ingen av lärarna som uttryckte en samlad kunskap gällande alla dessa områden och terminologin varierade från lärare till lärare. Det kan vi sätta i relation till Rice (2000, s.17–18; 32) samt Reilly, Bishop & Tomblin (2014) som skriver att tydlig definition och gemensam benämning är nödvändig.

I visst avseende är vi, trots lärarnas berättelser och beskrivningar, dock tveksamma till om samtliga av lärarna faktisk vet vad språkstörning är. Anledningen till vår skepsis är att flera av lärarna pratar om språkstörning som en funktionsvariation vilken endast påverkar läs- och/eller hörförståelse och menar att elever med språkstörning inte har några svårigheter att fungera i större gruppsammanhang. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015, s. 11) skriver dock att elever med språkstörning kan ha svårigheter med socialt samspel och att de kan utveckla sociala problem. Lärarnas intervjusvar ger oss en uppfattning att språkstörning främst förväxlas med dyslexi.

Resultatet från våra intervjuer var positivt då lärarnas samlade kunskap var större än vi trott. Vår uppfattning är dock att varje lärares enskilda kunskaper om språkstörning är begränsade. De begränsade kunskaperna får oss att tro att de måste tolka skollagen och övriga styrdokument, ramarna, för att anpassa undervisningen på bästa sätt efter deras kunskaper men inte strikt efter styrdokumentens innehåll. Detta eftersom kunskapen om elevers individuella behov, och därmed kunskap om funktionsvariationen språkstörning, skall beaktas i undervisningen. Om sagda kunskap är svag får också ramarnas styrfunktion en svag påverkan på undervisningsprocessen och i sin tur på resultatet. Dock är det inte sagt att lärarna därmed på något vis bryter mot skolans regelverk och ramar

utan endast att de sannolikt tolkar innehållet i förhållande till deras individuella och unika förutsättningar.

6.1.2. Diskussion om undervisning

De beskrivningar av undervisning av elever med språkstörning som lärarna i intervjuerna ger exempel på visar enligt oss tydligt på vilket förhållningssätt varje enskild lärare har. Lärarna har vad vi vill kalla ett inkluderande förhållningssätt. De tycks se inkludering som en känsla snarare än en plats vilket vi kopplar samman med gemenskapsorienterad inkludering. Lärarna i vår studie betonar vikten av att eleverna ska känna delaktighet samtidigt som de är noga med att ta hänsyn till elevernas individuella uppfattningar. Nära kopplat till ett inkluderande förhållningssätt är det som Disa talar om med relationer och att bli sedd. En elev som känner att den är med och en del av en helhet i relation med andra klarar också av fysisk distans från gruppen.

Att lärarna tar i beaktande både individen och gruppen är förenbart med olika delar av styrdokumentens innehåll. Dock står det i skollagen (SFS 2010:800) att undervisning utanför gruppen endast får ske i undantagsfall. Flera av lärarna förhåller sig till detta genom att skapa varierade grupper inom den ordinarie gruppen och på så vis tolka ramarna så att det passar deras verksamhet.

Lärarnas sätt att arbeta runt de rådande ramarna för undervisningen får större vikt med tanke på att elever med språkstörning behöver olika samtalspartners för att utvecklas språkligt vilket Bruce, Hansson och Nettelbladts (2010) undersökning visar på. I den ordinarie gruppen kanske inte elever med språkstörning kan få den varierande språkliga stimulans som de behöver. Kopplat till detta blir Alvas diskussion om lärmiljöer viktig. Om samtliga elever känner delaktighet men också är vana vid att arbeta i mindre grupper och i olika fysiska rum så blir det ingen stigmatisering av elever med språkstörning. Celest poängterar att anpassningar ofta idag görs för samtliga elever och att de då inte längre räknas som anpassningar. Det bör då heller inte utmärka de elever som behöver stöttningen.

Ester beskriver datorstöd som ett verktyg för att undervisningen ska kunna individanpassas och hon berättar att en elev kan använda datorn för att läsa in en text

istället för att behöva skriva. I efterhand har vi reflekterat över denna metod i relation till placeringsorienterad inkludering. Vi menar att det kan vara svårt för eleven att använda det verktyg som hen har i den ordinarie gruppen, att undervisning ska ske i ordinariegrupp betonas i skollagen (SFS 2010:800), då eleven måste prata medan de andra eleverna skriver. Dock möjliggör det att eleven kan arbeta med samma uppgifter som de andra eleverna men på sina egna villkor vilket vi också menar kan bidra till känslan av gemenskap och delaktighet.

I detta arbetes bakgrund och tidigare forskning, avsnitt 2.2.4, nämner vi metoderna TAKK och GAKK som kan användas för att ge språkligt stöd åt elever med språkstörning. GAKK nämner flera intervjuade lärare i form av bildstöd. TAKK å andra sidan är det ingen av lärarna som tar upp. Vårt antagande gällande TAKK är att det är svårt att använda i en större grupp där övervägande andel elever följer en typisk språkutveckling. Metoden kräver att eleven med språkstörning kan tecken och att läraren kan tecken. Dessutom, för att metoden ska vara till hjälp för samtliga elever, måste resten av eleverna i gruppen kunna de tecken som används. Bildstöd menar lärarna dock att samtliga elever kan stöttas av.

6.1.3. Diskussion om fortbildning

De intervjuade lärarnas utbildningar och fortbildningar var varierade. Vår uppfattning angående de lärare som har fortbildning är att de bör ha mer kunskap om olika behov hos elever med funktionsvariationer och därmed om funktionsvariationen språkstörning. Vi märker ingen skillnad mellan de lärare som inte hade någon vidareutbildning och de som hade vidareutbildning. Detta trots att lärarna vilka gått fortbildning själva ansåg att de hade ökad kunskap på grund av sin utbildning. Deras beskrivningar av vad språkstörning innebär och även deras metodval i undervisningen var inte mer utvecklade än de andra lärarnas. Det kan bero på att även vidareutbildningen är bred och inte specialiserad på enskilda funktionsvariationer. Således kan vi anta att lärarnas svaga kunskaper inom området språkstörning kan försvåra möjligheter till anpassning i undervisningen för dessa elever.

Baserat på resultatet och vår analys av lärares kunskaper om funktionsvariationen språkstörning anser vi, samstämmigt med de intervjuade lärarna och med Ferm &

Gunterberg-Klase (2015), att lärare behöver mer kunskap och fortbildning för att kunna tillgodose behoven hos elever med språkstörning. För att fortbildningen ska kunna ge resultat som visar sig i skillnad mellan vidareutbildade lärares kunskaper och bemötande av elever med språkstörning menar vi att det behövs specificerad utbildning där enskilda lärare får en spetskompetens gällande just språkstörning. De lärare som har denna specifika kunskap kan sedan i det kollegiala samarbetet dela med sig av sina kunskaper och öka förståelsen och kompetensen hos kollegorna.

Till skillnad mot SOU (2016, s.244–248), som visar på att skolorna saknar kompetenser i form av specialpedagoger och speciallärare, så berättade samtliga av de lärare vi intervjuat att de hade möjlighet till stöttning av specialpedagog och/eller speciallärare. Somliga hade chans till handledningstid med specialpedagog medan andra också hävdade att de hade möjlighet att få stöttning av andra kompetenser som kollegor eller av någon typ av elevhälsoteam. Ställer vi de intervjuade lärarnas erfarenheter mot SOU:s rapport så antar vi att de skolor våra intervjuade lärare arbetade på inte är representativa för skolor i Sverige. Det visar även Brittas utlåtande på, nämligen att specialpedagogens roll och insats skiljer sig mellan de olika skolor hon jobbat på.

Det som förvånat oss mest är att lärarna uttryckte att de av rektorn skulle ges möjlighet till fortbildning om de så önskade. Eftersom flera av lärarna medgav att de inte frågat om att få fortbildning tolkar vi det som att intresset hos lärarna var svagt trots att de också uttryckte ett behov av att lära sig mer. Skolverket (2013, s.9) poängterar att lärare måste ta ansvar för sin egen kompetensutveckling. I detta fall tolkar vi det som att lärarna inte fullt ut tar det ansvaret men samtidigt vill vi betona att flera av lärarna vi intervjuat berättade att de skaffar nya kunskaper genom att läsa litteratur och arbeta kollegialt och därmed ta del av andra lärares kunskaper.

Av resultaten från vår undersökning kan vi uppmärksamma flera brister som tycks finnas på skolorna eller i kommunerna där de intervjuade lärarna arbetar. En sådan brist är att lärarna inte verkar erbjudas kortare eller längre fortbildningar som är tillgängliga och tillräckligt lockande för att lärarna ska ha intresse att söka dem. Vi tror att de fortbildningar som finns för lärare behöver finnas nära och kunna genomföras under arbetstid för att de ska attrahera. Vidare tror vi att de kunskaper som varje lärare skulle

behöva ha för att undervisa och anpassa efter varje enskild elevs behov är alldeles för omfattande för att det ska vara möjligt för lärarna. Därför är ett förslag på ett upplägg att lärarna fortbildas för att få olika spetskompetenser som de sedan kan delge sina kollegor. Detta skulle kunna genomföras på såväl skolnivå som på kommunnivå.

6.2. Metoddiskussion

Valet att göra intervjuer med kvalitativ ansats var en passande metod för att få svar på våra tre forskningsfrågor: “Vad vet lärarna om funktionsvariationen språkstörning?”, ”Vilken undervisningsform passar bäst för elever med språkstörning?” och “Vilka möjligheter har lärare till fortbildning och hur har de fått den kunskap de har gällande elever med språkstörning?” Lärarna hade i förväg fått intervjufrågorna skickade till sig, för att förhoppningsvis kunna svara så fylligt som möjligt på frågorna. Vi, som intervjuare, hade även läst in oss ordentligt på ämnet och förberett flera relevanta följdfrågor för att intervjun så långt som möjligt skulle kretsa kring ämnet. För att få en större uppfattning om lärarnas faktiska kunskaper om funktionsvariationen språkstörning hade det varit mer tillförlitligt att låta lärarna genomföra ett kort test istället för att ställa frågan i intervjun. Vårt val att göra semistrukturerade intervjuer gjorde att lärarna kunde vara mer spontana och personliga i sina beskrivningar.

Genom att välja två skolor i två olika kommuner fick vi en större helhet i vår undersökning. Vi fick också en större förståelse och insikt om språkutvecklande arbetssätt när vi valde att intervjua både lärare och specialpedagoger. För att öka helhetsbilden och förståelsen ytterligare hade vi kunnat öka antalet intervjuer och hitta fler intervjudeltagande lärare. Vi kände dock att tidsperioden för vår undersökning inte gav oss möjlighet att hitta fler lärare som skulle ha tid att ställa upp i vår undersökning.

Vi valde att använda oss av ljudupptagning under intervjuerna med lärarna och sedan en transkribering av det inspelade materialet. Användandet av ljudupptagning bidrog till att vi kunde minnas detaljer i samtalen som vi annars kanske inte skulle komma ihåg. En nackdel med att spela in intervjun och sedan transkribera är att det kan ta väldigt lång tid. Det är också viktigt att inspelningsapparaten fungerar och att man är på en plats där inga onödiga ljud tas upp. Vi upptäckte efter att intervjuerna var inspelade att vi skulle haft bättre teknisk utrustning till ljudupptagningen för att lättare höra allt som sades.

Forskningsprocessen började med en litteratursökning för att kunna göra en forskningsbakgrund och lära oss mer om vad som redan var känt inom forskningsområdet. Därefter samlade vi in data till undersökningen, analyserade vår data, sammanställde resultatet och till sist diskuterade vi resultatet i relation till vad som redan är känt. Utifrån undersökningens resultat kunde dock inga generella slutsatser dras då mängden intervjudeltagare var begränsad. Syftet med studien var således att förmedla och ge en bild av hur ett inkluderande arbetssätt för elever med språkstörning kan se ut utifrån intervjudeltagarnas erfarenhet och upplevelser.

7. Slutsats

I detta arbete har vi presenterat funktionsvariationen språkstörning och de svårigheter som barn med språkstörning kan ha. En nödvändighet för att kunna diskutera funktionsvariationen språkstörning var att finna definitioner för vad språkstörning innebär och ställa språkstörning i relation till andra funktionsvariationer. I intervjuerna fick lärarna besvara frågor gällande vad de visste om språkstörning. Vårt resultat visar att lärarnas samlade kunskaper var större än vi trott men att de enskilda kunskaperna hos varje lärare var begränsad.

Lärarnas kunskaper om funktionsvariationen språkstörning påverkar deras syn på vilken undervisning som lämpar sig bäst för dessa elever. Vi har presenterat några metoder som visat sig effektiva för elever med språkstörning samt diskuterat för- och nackdelar med inkludering av dessa elever. Lärarnas meningar delar sig gällande inställning till inkludering av elever med språkstörning. Några svarar i intervjuerna att det inte är några problem att inkludera eleverna med språkstörning i den ordinarie undervisningen medan andra menar att dessa elever trivs bättre om de undervisas avskilt från gruppen. Dock är lärarna överens om att samtliga elever behöver känna tillhörighet och delaktighet. Inkludering beskrivs av lärarna som en känsla snarare än som en fysisk placering.

Forskning vi presenterat visar att till och med kort fortbildning ger ökad kunskap för lärare. De lärare vi intervjuade fick frågan om de ges möjlighet att fortbilda sig vid behov. Alla lärare vi intervjuat trodde att de skulle ges möjlighet till fortbildning men vi tolkar det som att de inte riktigt tar tillvara på den möjligheten. Samtliga lärare berättade att de

fick stöttning av specialpedagog eller speciallärare för att undervisa elever med språkstörning.

7.1. Vidare forskning

Underlaget till denna undersökning var begränsat av såväl tid som antal lärare med möjlighet att delta. För att bredda och bygga på denna forskning vill vi föreslå att fler lärare intervjuas för att kunna dra generella slutsatser om lärares kunskaper, möjligheter och förhållningssätt. Våra erfarenheter av att genomföra intervjuer var begränsade. Resultatet kan ha påverkats av denna avsaknad av kunskap. Därför skulle liknande undersökning kunna genomföras av forskare med större kunskap och erfarenhet av intervjuer och därmed möjliggöra fördjupning och bredd av resultatet.

Efter de svar vi fick av lärarna upptäckte vi även något som kanske inte har uppmärksammats tidigare och som kan vara värdefullt i vidare forskning inom området inkludering. Nämligen att lärarnas förhållningssätt gällande inkludering är att inkludering är en känsla som varje elev ska känna. När vi ställer detta mot skollagen (SFS 2010:800) så är det tydligt att skolverket betonar inkludering som elevernas placering i klassrummet och i den ordinarie gruppen. Flera lärare menar istället att inkludering kan kräva att eleverna får möjlighet till undervisning i andra sammanhang än den egna klassen. Detta skulle behöva forskas vidare på både för att dra generella slutsatser om lärares förhållningssätt till inkludering och för att se hur och om elevernas resultat skiljer sig om de inkluderas på det vis som skollagen betonar eller om de inkluderas enligt lärarnas uppfattning om inkludering.

Referenslista

Trycktlitteratur

Bishop, D. V. M. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children?. *Current Directions in Psychological Science.* 15 (5): 217–221 doi: 10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x. (Hämtad 2017-12-01)

Blom, I. & Sjöberg, M. (2000). *Leva med språkstörning.* Stockholm: Bilda Förlag.

Bruce, B., Hansson, K. & Nettelbladt, U. (2010). Assertiveness, responsiveness and reciprocity in verbal interaction: Dialogues between children with SLI and peers with typical language development. *First Language* 30 (3–4): 493-507. Doi: 10.1177/0142723710370523.

Carlberg Eriksson, E. (2016). *Språkstörning - En pedagogisk utmaning. Ett stödmaterial för dig som möter tonårselever.* (2. uppl). Specialpedagogiska skolmyndigheten. E-bok.

Dahllöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet – En tillbakablick. *Pedagogisk Forskning i Sverige.* 4 (1): 5–29. http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7776/6832 (Hämtad 2017-12-11)

Dalen, M. (2015). *Intervju som metod.* Malmö: Gleerups utbildning.

Ferm, L. & Gunterberg-Klase, L. (2015). *Lärares kunskap, bemötande och omhändertagande av elever med språkstörning före och efter tre timmars fortbildning – En interventionsstudie.* Lunds universitet. http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=7373337&fileOId=7373340 (Hämtad 2016-11-30)

Gustafsson, C. (1999). Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige.* 4 (1): 43–57. http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7778 (Hämtad 2017-12-11)

Heister Trygg, B. (2010). *TAKK – Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation.* (2. uppl). Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum, SÖK.

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder.* Lund: Studentlitteratur.

Häger, B. (2001). *Intervjuteknik.* Stockholm: Liber.

Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik.* Lund: Studentlitteratur.

Lindblad, S., Linde, G., & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige.* 4 (1): 93–109. http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7781/6837 (Hämtad 2017-12-11)

Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige.* 4 (1): 31–41. http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7777/6833 (Hämtad 2017-12-11)

Mattsson, L. (2010). *TINS: Tidig Intensiv Naturlig Språkbehandling - En mångsidig intervention för förskolebarn med grav språkstörning i Vallentuna kommun. Metod inklusive resultat och diskussion från Rapport 1.* Vallentuna kommun, Barn- och ungdomsförvaltningen, Resurscentrum.

Nilholm, C. & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning - Vad kan man lära sig av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten. E-bok.

Norbury, C. & Broddle, E. (2016). Equip teachers to support children with language disorders in the classroom. *TheGuardian.* 1 november. https://www.theguardian.com/ (Hämtad 2016-11-15)

Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* Lund: Studentlitteratur.

Reilly, S., Bishop, D. V. M., & Tomblin, B. (2014) Terminological debate over language impairment in children: forward movement and sticking points. *International Journal of language, communication and disorders.* 49 (4): 452–462. doi: 10.1111/1460-6984.12111.

Rice, Mabel L. (2010). Grammatical symptoms of specific language impairment. I Bishop, Dorothy V.M. & Leonard, Laurence, B. (red.). *Speech and language impairments in children - Causes, characteristics, intervention and outcome.* East Sussex: Psychology Press Ltd, 17–34.

Sjöberg, M. (2007). *Ibland låtsas jag att jag förstår – En bok om elever med språkstörning.* Stockholm: Afasiförbundet

Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet - Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.* Stockholm: Fritzes. https://www.skolverket.se/publikationer?id=3095 (Hämtad 2017-10-30)

Skolverket (2014a). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram.* Stockholm: Fritzes. http://www.skolverket.se/regelverk/allmanna-rad/extra-anpassningar-1.196156 (Hämtad 2016-11-08)

Skolverket (2014b). *Stödinsatser i utbildningen - om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes http://www.skolverket.se/publikationer?id=3362 (Hämtad 2016-12-13)

Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2016*. (3. uppl.). Stockholm: Skolverket http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?id=2575 (Hämtad 2016-11-03)

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015). *Arbeta med språkstörning i förskola och skola* https://webbshop.spsm.se/globalassets/publikationer/00726.pdf/ (Hämtad 2016-11-17)

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed.* (2.uppl). Stockholm: Vetenskapsrådet https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/ (Hämtad 2017-10-30)

Wallace, Susan (2016). *A Dictionary of Education (2 ed.).* Oxford University Press. doi: 10.1093/acref/9780199679393.001.0001 (Hämtad 2017-12-02)

Webbsidor

ABC Logopedtjänst. *Om språkstörning*. http://www.abclogopedtjanst.se/?q=node/3#gram (Hämtad 2016-12-02)

Cunningham, M., Purdy, S. C., Hand, L. (2010). Working with Children with Specific Communication Disorders - A Professional Development Programme for Teachers. *Kairaranga*, 11 (1): 15–21. https://www.massey.ac.nz/massey/fms/Colleges/Institute%20of%20Education/Documents/C&P/Kairaranga/Volume%2011_Issue%201_2010.pdf?CF138EB6FAA98203EE1C40A102063AF3 (Hämtad 2017-12-03)

Hjärnfonden (2016) *Dyslexi*. http://www.hjarnfonden.se/om-hjarnan/diagnoser/dyslexi/?gclid=CjwKEAiAr4vBBRCG36e415-

_l1wSJAAatjJZVyHyIvUcZzKU1ZTWCZflTEe0_WgPr2lhxESpgMkfzxoCbh3w_wcB (Hämtad 2016-11-14)

Högskolan Kristianstad (2015) *En skola för alla - läraruppdraget i årskurs 4–6 II* http://www.hkr.se/kurs/GS302L/kursplan (Hämtad 2016-11-30)

Exkludera [u.å.]. *Nationalencyklopedin.* http://www.ne.se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/exkludera (Hämtad 2016-11-25)

Inkludera [u.å.] *Nationalencyklopedin*. http://www.ne.se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/inkludera (Hämtad 2016-11-25)

Integration [u.å.], *Nationalencyklopedin.* http://www.ne.se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/integration (Hämtad 2016-11-25)

Segregation [u.å.], *Nationalencyklopedin.* http://www.ne.se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/segregation (Hämtad 2016-11-25)

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016). *Grafisk AKK*. https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/grafisk-akk/ [Hämtad 2016-12-06]

Sydhoff, J. i Wollner, A. (2015) SVT-nyheter. *Många barn lider av språkstörning*. http://www.svt.se/nyheter/inrikes/manga-barn-lider-av-sprakstorning-1 [Hämtad 2016-11-23]

Utbildningsstatistikenheten (2014) *Skolverket - 19 elever per klass i grundskolan*. http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/nyheter-2014/19-elever-per-klass-i-grundskolan-1.219495 [Hämtad 2016-11-23]

Vårdguiden 1177 (2015) *ADHD* http://www.1177.se/Stockholm/Fakta-och-rad/Sjukdomar/Adhd/ [Hämtad 2016-12-13]

Riksdagstryck och lagar

Regeringskansliet 2011/A11.017. *FN:s konventioner om mänskliga rättigheter.* http://www.regeringen.se/49baf9/contentassets/d6d5653029e14e338a4b86f5f4b34c6b/fns-konventioner-om-manskliga-rattigheter [Hämtad 2016-11-30]

SFS 2010:800. Skollag. http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (Hämtad 2017-12-05)

SOU, Statens offentliga utredningar 2016/2016:46. *Samordning, ansvar och kommunikation - vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar. Slutbetänkande av Utredningen om kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar.* http://www.regeringen.se/contentassets/52c9cff5ffc24a8fb9371d3ab538edaa/samordning-ansvar-och-kommunikation--vagen-till-okad-kvalitet-i-utbildningen-for-elever-med-vissa-funktionsnedsattningar-hela-dokumentet-sou-201646.pdf [Hämtad 2016-11-15]

Bilagor

Bilaga 1: Introduktionsbrev

Hej!

Vi är två studenter, Cecilia Måbrink och Zophia Severin, från Högskolan Kristianstad som skriver examensarbete inom ramen för grundlärarutbildningen med inriktning mot arbete i årskurs 4–6. I vårt examensarbete undersöker vi hur väl svensklärare känner till funktionsvariationen språkstörning och vilka undervisningsmetoder som lärarna finner vara mest gynnsamma för dessa elevers lärande.

Statistik, som redovisats av American Psychiatric Association (1994) och Sydhoff (2015), visar att 3–5% av alla barn har en språkstörning, vilket innebär nästan ett barn i varje klass. Därför är sannolikheten stor att de flesta lärare, vid mer än ett tillfälle under sin yrkesverksamhet, har träffat eller kommer att träffa och ansvara för undervisningen av elever med funktionsvariationen språkstörning.

Vi önskar besöka er för att genomföra intervjuer med svensklärare som arbetar med elever i årskurs 4–6. Totalt kommer vi att intervjua 6–7 lärare i syfte att höra, fånga och kunna förmedla lärarnas kunskaper om funktionsvariationen språkstörning och hur dessa kunskaper påverkar val som lärarna gör i sin undervisning för att möta alla elever som individer. Vi vill också ta reda på hur svensklärarna ser på inkludering, integrering, segregering och exkludering av elever med språkstörning.

Inför intervjun kommer lärarna att få besvara en kort enkät med information om bland annat antal år i yrket och viss annan information för att ge oss förkunskap och kännedom om bland annat lärarnas utbildning. Svaren från denna enkät kan komma att påverka de frågor vi ställer till lärarna i intervjuerna.

Det är frivilligt att delta i studien och deltagandet kan när som helst avbrytas utan att orsak behöver anges och utan att det blir några konsekvenser.

Undersökningens resultat kommer att behandlas anonymt. Inga personuppgifter kommer att registreras och skolans såväl som lärarens namn kommer att anonymiseras i

examensarbetet. Intervjuerna kommer att dokumenteras med hjälp av ljudupptagning och efter transkribering kommer ljudfiler såväl som dokument att arkiveras digitalt på USB och låsas in.

Vi hoppas på ert deltagande och tackar på förhand.

Med vänlig hälsning
Cecilia Måbrink & Zophia Severin

Cecilia Måbrink, student
Tele: 0737088898
Mail: ceciliamabrink@hotmail.com

Zophia Severin, student
Tele: 0765520170
Mail: zophia.severin@hotmail.com

Bilaga 2: Enkät

Enkät till deltagande lärare

Intervju till examensarbete om undervisning av elever med språkstörning.

Namn:_____ Ålder:_____

Vilken lärarutbildning har du?_____

_____

Antal år i yrket:_____

Har du gått någon fortbildning om språkstörning/i specialpedagogik?_____

Om ja, vilken?_____ Hur lång?_____

Har du i något sammanhang undervisat elever med språkstörning?_____

Signera formuläret om att du delgivits information om undersökningen.
Jag är medveten om att jag kommer att avidentifieras och därmed att inga personuppgifter kommer att redovisas i uppsatsen. Jag har tagit del av information om att jag har rätt att avbryta mitt deltagande när som helst och utan påföljande konsekvenser.

Jag är villig att delta i undersökningen.

Namnteckning:_____

Namnförtydligande:_____

Bilaga 3: Intervjufrågor

Intervjufrågor

Vad vet du om funktionsvariationen språkstörning?

Vad har du för syn på/inställning till inkludering, integrering, segregering och exkludering av elever med språkstörning?

Finns det någon skillnad eller några likheter vad gäller inkludering, integrering, segregering och exkludering av elever med språkstörning jämfört med elever med andra funktionsvariationer exempelvis dyslexi eller ADHD?

Kan du ge ett exempel på någon god undervisningsmetod som bidrar till ökad förståelse för elever med språkstörning?

Hur ser du på dina möjligheter att vid behov få fortbildning?

Detta är intervjufrågorna men eventuella följdfrågor beroende på givna svar kan förekomma och frågorna kan delvis komma att omformuleras för att möta varje individuell lärares enkätsvar.