



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp:
Magisterexamen i specialpedagogik
Vårterminen 2019

Att arbeta *för* och *med* elever med språkstörning

Anna Anderlund och Marika Jönsson

Fakulteten för lärarutbildning

Höskolan Kristianstad | www.hkr.se

Authors

Anna Anderlund
Marika Jönsson

Title

Att arbeta *för och med* elever med språkstörning
To work *for and with* pupils with Developmental Language Disorder (DLD)

Supervisor

Gloria Håkansson

Examiner

Carin Roos

Abstract

The aim of the present study is to examine how schools organize the work with and for pupils with language disorder. Further, it aims to find which role the Special Educational Needs Coordinator (SENCO) and principal, respectively may have in the work with the pupils and give an insight into what knowledge about Developmental Language Disorder (DLD) personnel in schools have.

The background of the study is that knowledge about DLD begins to diffuse at schools in Sweden today, but there is still a great deal of ignorance about what the diagnosis entails and how to work inclusive with these students in the classroom. The study was conducted with a qualitative method, semi-structured interviews with six special needs coordinators and five principals. The theoretical framework consist of Etienne Wenger's Social theory of learning and the analysis was performed through a thematic content analysis.

The results of the study indicate that none of the schools in the study have a particular organization for pupils with DLD. Half of the informants argue that they would like increased collaboration with speech therapists. The collaboration with guardians is another area that needs to improve in the schools. *Enterprise* in relation to *engagement* is most prominent in the schools, according to the analysis based on Wenger's social theory of learning. All informants recognize gaps of knowledge regarding the definition of DLD, and how to work with pupils with the disability. Further education on the subject was requested by all informants.

Keywords

Lärmiljö, organisation, rektor, social lärteori, specialpedagog, språkstörning

Developmental language disorder (DLD), learning environment, organization, principal, social theory of learning, Special Educational Needs Coordinator

Innehåll

Inledning.....	5
Syfte och frågeställning	6
Bakgrund	7
Definitioner och avgränsningar	7
Styrdokument och utredningar	8
Litteratur och tidigare forskning.....	10
Elever med språkstörning, svårigheter och behov.....	10
Elevhälsans, rektors och specialpedagogs roll i arbetet för och med elever med språkstörning	11
Specialpedagogens uppdrag i relation till lärares och elevers behov	12
Lärmiljöns betydelse för elever	13
Teoretisk förankring	14
Social lärandeteori.....	14
Metod.....	17
Val av metod	17
Urval.....	17
Genomförande	18
Bearbetning	19
Etiska aspekter.....	20
Resultat och analys.....	22
Arbetet för och med elever med språkstörning	22
Rutiner, struktur och arbetsgång.....	22
Lärmiljö	24
Rektors och specialpedagogens uppdrag och roller	26
Kunskaper om språkstörning.....	28
Kompetens.....	28
Utbildning.....	29
Framgångsfaktorer och utvecklingsområden	30
Slutsatser	32
Teoretisk analys.....	33

Analysslutsats	36
Diskussion	37
Metoddiskussion.....	37
Resultatdiskussion	38
Arbetet för och med elever med språkstörning	38
Rektors och specialpedagogens uppdrag och roller	40
Kunskaper om språkstörning	41
Framgångsfaktorer och utvecklingsområden	42
Specialpedagogiska implikationer.....	44
Förslag på fortsatt forskning.....	44
Sammanfattning.....	46
Referenslista	48

Bilaga 1 Intervjuguide

Bilaga 2 Missivbrev

Bilaga 3 Samtyckesblankett

Inledning

Under åren som vi studerat till specialpedagoger har funderingar och frågor kring situationen i skolan för elever med en språkstörningsdiagnos vuxit fram. Vi har under dessa år mött lärare och övrig personal som känt sig frustrerade och handfallna inför mötet med dessa elever i våra verksamheter, samtidigt har problematiken kring dessa elever inte lyfts fram under vår utbildning. Detta har lett till att vi känner ett behov av att fördjupa oss i området för att kunna utföra vårt arbete som specialpedagoger, då det enligt examensförordningen krävs att vi kan identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer samt vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare för kollegor (SFS, 1993:100).

Kunskapen kring diagnosen språkstörning börjar spridas, genom till exempel Specialpedagogiska skolmyndighetens stödinsatser på skolor (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018a). Fortfarande finns dock en stor okunskap om vad diagnosen innebär och hur man kan arbeta med inkluderande lärmiljöer för dessa elever i klassrummet. (Begreppet språkstörning kommer att problematiseras i studiens bakgrund där olika definitioner kommer att lyftas.) Enligt Specialpedagogiska skolmyndighetens (2018a) enkätundersökning menar flera rektorer och huvudmän att de under de senaste åren börjat jobba med ett helhetsgrepp kring språkstörning. Eftersom inga intervjuer gjorts i enkätundersökningen blir det inte tydligt på vilket sätt de menar att de arbetar med helhetsgrepp. Enligt Utbildningsdepartementet "/.../saknas det forskningsstöd för att kunna ge en allmän rekommendation om organisationen av undervisningen för elever med grav språkstörning." (Utbildningsdepartementet, 2016, s. 288) och detta kan också medföra hinder för arbetet kring dessa elever då de ofta är inkluderade på reguljära skolor.

Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018a) saknas det personal med kunskap om språkstörning på skolor och det finns heller inte tillräckligt med kunskaper kring hur lärmiljöer kan anpassas. Detta utgör ett problem om det sätts i relation till Utbildningsdepartementet rapport (2016) som belyser vikten av att ha lärare med rätt kompetens för att kunna möta elever med språkstörning. Närmare 91 procent av de 365 skolorna som deltagit i Specialpedagogiska skolmyndighetens studie anger dock att de på skolan har tillgång till en specialpedagog eller speciallärare med fördjupad kunskap om språkstörning. Enligt examensförordningen (SFS, 1993:100) är det dock endast speciallärare med inriktning språkstörning som förväntas ha en fördjupad kunskap om språkstörning. En specialpedagogstudent eller speciallärarstudent med en annan inriktning behöver därför inte få en fördjupad kunskap kring elever med språkstörning genom utbildningen, även om det är möjligt att ämnet berörs vid föreläsningar eller valbar litteratur. Om det är kunskap som annan personal på skolan förväntar sig/tar för givet att specialpedagoger och speciallärare har kan det uppstå förväntningar som denne inte kan leva upp till.

Syfte och frågeställning

Studiens övergripande syfte är att beskriva hur organisationen kring elever med språkstörning kan se ut i grundskolor och utifrån detta redogöra för olika möjliga utvecklingsområden ur rektors och specialpedagogs perspektiv.

Dessutom syftar studien till att belysa vilken roll rektorn och specialpedagogen kan ha på skolor gällande arbetet kring elever med språkstörning samt ge en inblick i vilka kunskaper kring språkstörning som kan finnas på skolor.

Följande frågeställningar kommer att användas som övergripande i undersökningen:

- Hur kan skolans organisation kring elever med språkstörning se ut, ur rektors och specialpedagogs perspektiv?
- Hur kan rektors respektive specialpedagogens arbete *för* och *med* elever med språkstörning se ut och vilka framgångsfaktorer och utvecklingsområden ser de i arbetet?
- I vilken utsträckning finns kunskaper om språkstörning i verksamheten enligt rektor och specialpedagog?

Bakgrund

I detta kapitel beskrivs definitioner av begrepp som är viktiga för denna studie samt vilka avgränsningar för arbetet som gjorts. Även styrdokument och rapporter som berör arbetet för och med elever med språkstörning beskrivs och granskas.

Definitioner och avgränsningar

Carlberg Eriksson (2016) menar att en språkstörning är svårigheter med språkproduktion och/eller förståelse av språk och hon belyser de olika områdena fonologi, grammatik, semantik samt pragmatik. Även Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018b) beskriver språkstörning ur olika områden och benämner den med svårigheter inom *form*, *innehåll* samt *användning*. Inom området *form* ingår språkets fonologi, morfologi och syntax och det är ofta svårigheter inom detta område som uppmärksammas först hos ett barn då det påverkar uttal samt meningsbyggnad. Om en person har svårigheter inom området *innehåll* kan det bland annat visa sig genom att denne har ett litet ordförråd, har svårt att förstå instruktioner och svårt att finna ord. Det sista området som Specialpedagogiska skolmyndigheten lyfter är språkets *användning* (pragmatik), och vid svårigheter inom detta område har personen svårt att anpassa språket till situationen och har ofta svårt att läsa av andra människor.

Enligt Socialstyrelsen (2018) är definitionen av **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 (Socialstyrelsen, 2018. s. 209).

Språkstörning anses enligt Nettelbladt och Salameh (2007) samt Holmström (2015) som en av de vanligaste funktionsnedsättningarna under förskoleåldern. Språkstörning är en diagnos som sätts av logoped genom en språklig utredning och enligt Nettelbladt och Salameh (2007) ges diagnosen språkstörning i de fall där utvecklingen av barnets språk är påtagligt försenat jämfört med jämnåriga barn och de menar att barn med språkstörning har uttalade svårigheter att producera och ofta också svårt att förstå språk. Språkstörningen förekommer inom ett brett spektrum från lätta, övergående problem till grava eller mycket grava språkliga problem. En *lätt* språkstörning innebär uttalsproblem som kan vara övergående och *måttlig* språkstörning innebär mer tydliga problem med fonologi och lätta till måttliga problem med grammatik. *Grav* språkstörning innebär att omfattande problem och inkluderar svårigheter med ordförråd och språkförståelse (Nettelbladt & Salameh, 2007; Salameh & Nettelbladt 2018). Begreppet grav språkstörning används i 7 kap. 6 § skollagen (SFS, 2010:800) för att peka ut specialskolans målgrupp men har inte haft någon entydig definition. Utbildningsdepartementet (2016) har dock gett ett förslag på definition av **grav språkstörning**:

Med grav språkstörning avses problem att både förstå språk och göra sig förstådd med språk. Problemen är av sådan omfattning att elevens skolarbete, sociala samspel och vardagsaktiviteter påverkas i hög grad. Funktionsnedsättningen kännetecknas av att elevens språkförmåga är påtagligt svagare än vad som förväntas för åldern och att den icke-verbala begåvningen ligger under normalvariationen. Språkstörning utgör den primära problematiken, och kan inte bättre förklaras av andra funktionsnedsättningar. Tillståndet är inte av tillfällig natur (Utbildningsdepartementet, 2016, s 201).

Definitionen av grav språkstörning ovan är enligt Utbildningsdepartementet (2016) i första hand avsedd att användas inom skolan och med denna definition sätts gruppen elever med grav språkstörning som en del inom den större grupp av elever som har den medicinska diagnosen **generell språkstörning**. Diagnosen generell språkstörning sätts av logoped när språkstörningen påverkar både språkförståelse och språklig uttrycksförmåga. Utbildningsdepartementet menar att generell språkstörning är den medicinska diagnosen medan grav språkstörning är utredningens definition och är avgränsad till skolsammanhang. Någon gradering av svårigheterna brukar inte göras i själva diagnossättningen, men om flera språkliga domäner är involverade, och språkstörningen påverkar både förståelse och uttrycksförmåga anses den grav (Nettelbladt & Salameh, 2007).

I denna studie används begreppet *språkstörning* och vid intervjuer har informanter inte behövt specificera vilken grad eller typ av språkstörning elever som de arbetar/har arbetat med har haft. Det vidare begreppet medför därför att informanterna inte behövde ha kännedom om de specifika kategoriseringarna av begreppet språkstörning för att kunna besvara studiens intervjufrågor. I studien används också begreppet skolans *organisation* för och med elever med språkstörning och med det menar vi om det finns handlingsplaner och riktlinjer för arbetet i verksamheten, arbetsgång och rutiner på skolan och lärmiljön. Den *centrala elevhälsan* benämns inte på samma sätt i olika kommuner men vi har valt att använda just detta begrepp för att underlätta läsningen.

I studien har specialpedagoger och rektorer deltagit. Avgränsningen av informanter har gjorts då fokus i arbetet har varit den övergripande organisationen kring eleverna och inte det operativa arbetet. En av studiens frågeställningar var också att ta reda på rektors och specialpedagogens uppdrag och roll i arbetet för och med elever med språkstörning. Rektorn beslutar, enligt skollagen, om sin enhets inre organisation och ansvarar för att fördela resurser inom enheten efter barnens och elevernas olika förutsättningar och behov (SFS, 2010:800) och specialpedagogen ska enligt examensförordningen (SFS, 1993:100) bland annat kunna genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå, samt visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor.

Styrdokument och utredningar

Utbildningsdepartementets utredning ”Samordning, ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar” (Utbildningsdepartementet, 2016) har som utgångspunkt att måluppfyllelsen för elever

med bl. a grav språkstörning ska öka. Därför menar Utbildningsdepartementet att alla kommuner behöver kunna erbjuda tillräckliga anpassningar och personal med specifik kompetens. För att elever med grav språkstörning “/.../ ska kunna få sin rätt till utbildning tillgodosedd på lika villkor som andra behöver skolhuvudmännen ha kunskap om funktionsnedsättningarnas pedagogiska konsekvenser och hur kommunikationen ska se ut för att eleverna ska nå så långt som möjligt i sitt lärande.” (Utbildningsdepartementet, 2016, s.19). I skollagen (SFS, 2010:800) står det, som tidigare nämnts, att rektorn beslutar om sin enhets inre organisation och ansvarar för att fördela resurser inom enheten efter barnens och elevernas olika förutsättningar och behov, vilket betyder att rektorn också behöver kunskaper kring funktionsnedsättningarnas pedagogiska konsekvenser. I Specialpedagogiska skolmyndighetens (2018a) kartläggning framkommer det dock att huvudmännen värderar ökad kunskap om anpassningar mest och därefter behov av att öka kunskaperna om språkstörning.

Specialpedagogiska skolmyndighetens (2018a) kartläggning visar att elever med språkstörning uppnår kunskapskraven i begränsad utsträckning och även att kompetensen att hantera språkstörning är begränsad i verksamheter. Vidare kommer de i kartläggningen fram till att det finns ett behov av att skapa en större förståelse för språkstörning i allmänhet, men också av kunskap kring hur lärmiljöer kan anpassas och läromedel användas i undervisningen för elever med språkstörning. Om detta sätts i relation till skollagens 2§ ”Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav eller kravnivåer som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser.” (SFS, 2010:800 2§, Träder i kraft I:2019-07-01) har den svenska skolan ett stort arbete framför sig.

Att elever med språkstörning uppnår kunskapskraven i begränsad utsträckning kan förstås med tanke på hur viktigt språket är i skolan. I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2018 går det att läsa ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.” (Skolverket, 2018, s. 7). Vidare står det att skolans mål skall vara att varje elev efter genomgången grundskola ska kunna ”/.../använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” och ”/.../kan kommunicera på engelska i tal och skrift /.../” samt ”/.../självständigt formulera ståndpunkter /.../” (Skolverket, 2018, s.11) och detta ställer följaktligen stora krav på elevens språkliga förmåga.

Litteratur och tidigare forskning

I detta kapitel kommer litteratur som berör arbetet för och med elever med språkstörning i skolan att behandlas. Kapitlet börjar med en genomgång av vilka svårigheter och behov elever med språkstörning kan ha i skolsituationen, sedan lyfts elevhälsans, rektors och specialpedagogens roll i arbetet med eleverna fram. Hur lärmiljön påverkar elever med språkstörning samt lärarens betydelse för dem beskrivs också kort. Det avslutande delkapitlet behandlar Wengers sociala lärteori ("Social theory of learning") som vi valt som teoretisk förankring för arbetet. Vi har valt att skriva om både tidigare forskning, rapporter och litteratur tillsammans för att få en tydligare helhet och röd tråd i texten.

Elever med språkstörning, svårigheter och behov

Enligt Dockrell och Lindsays (2000) studie behöver en lärare som undervisar en elev med specifika språk och talsvårigheter vara uppmärksam på elevens eventuella svårigheter även inom andra områden. Det är viktigt då barn med specifika tal och språksvårigheter ofta också har inlärningssvårigheter och då speciellt gällande litteracitet (Dockrell & Lindsay, 2000). Lindsay och Dockrells (2012) forskning menar också att det är viktigt att se över vilka insatser som görs och vem som utför de åtgärder som beslutas. Inkludering av elever med specifika tal och språksvårigheter kräver att de professionella (lärare, specialpedagoger, logopeder, elevassistenter) är medvetna om de långtgående större behoven som eleven troligtvis har.

Lindsay och Dockrells (2012) studie visar att språksvårigheter verkar ha en stark koppling till beteendessvårigheter när ett barn är ungt men att detta minskar med åldern. De påvisar också att elever med en historia av språksvårigheter, även under senare år har svårigheter med social kommunikation. Laws, Bates, Feuerstein, Mason-Apps och White (2012) har forskat kring kamratrelationer mellan barn med språkstörning och barn med förväntad språklig utveckling. De kommer fram till att barn med språkstörning har färre kamrater än andra barn och nekas att delta i samspel och lek oftare än barn med förväntad språklig utveckling. Att det är svårare för elever med språkstörning att få kompisar, att de ofta blir missförstådda och har det svårare i vardagen lyfts även i Utbildningsdepartementets utredning (2016) där de även menar att elever med grav språkstörning riskerar att bli mobbade. Laws et al. (2012) studie visar dock att de barn som ingick i studien föredrog att vara inkluderade i ordinarie skola och att de fått fler kompisar där än i specialskolor. Laws et al. belyser också vikten av att inkludera barn med språkstörning i samhället ur ett socialt och ekonomiskt perspektiv.

Holmström (2015) har i sin doktorsavhandling forskat kring barns lexikala organisation hos både en och flerspråkiga barn. Hon belyser vikten av att språkstörning finns i alla språken hos flerspråkiga barn och att alla språken måste bedömas. Att stort ordförråd har betydelse för skolframgång gör att det är viktigt att undersöka deras lexikala förmåga. Ullrich, Ullrich och Marten (2014) belyser i sin forskning vikten av att få språkliga, kognitiva och intellektuella kompetenser för framtiden. De har genom longitudinell

forskning undersökt barn med språkstörning som får stöd av logoped tidigt och kommit fram till att insatser i yngre ålder gynnar barnens utveckling, men det är inte helt klarlagt. Dock är det starkare bevis på att pedagogisk support i tidig ålder gynnar personlighetsdrag positivt. Ullrich et al. lyfter också vikten av kombinationen av pedagogiskt stöd och språklig träning med logoped för en god utveckling för barn med språkstörning.

Elevhälsans, rektors och specialpedagogs roll i arbetet för och med elever med språkstörning

Elevhälsan ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas. (SFS, 2010:800, 25 §)

En faktor som gör skillnad för elever med språkstörnings skolsituation är om det finns ett centralt stöd i kommunen för skolorna, så kallade centrala elevhälsoteam med funktioner som specialpedagog och logoped (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018a). Daniel och McLeod (2017) lyfter i sin forskning fram implikationer för politiker och pedagoger där de skriver om vikten av samordning kring elever med språkstörning med stöd till eleverna och deras familjer, ökad kunskap för lärare och för blivande lärare för att kunna möta dessa elever. Satt i relation till Specialpedagogiska skolmyndighetens resultat som visar att skolor saknar de personella resurser som krävs för att ge elever med språkstörning tillräckligt stöd samt bristande tillgång till specialpedagoger eller speciallärare, talpedagoger och logopedier med kunskap om funktionsnedsättningen står den svenska skolan inför en stor utmaning.

För att kunna arbeta utifrån begreppen hälsofrämjande och förebyggande behövs det ett samarbete och en samverkan mellan de olika professionerna i elevhälsan. Att arbeta fram ett gemensamt synsätt och mötas regelbundet är något som lyfts fram av Socialstyrelsen och Skolverket (2016). De lyfter även fram begreppet tvärprofessionella elevhälsoteam och förespråkar regelbundna möten. Enligt Hylander och Guvå (2017) och Socialstyrelsen och Skolverket (2016) är det rektorn som har ansvar för skolans elevhälsoarbete och oavsett hur elevhälsans professioner är organiserade är de alltid beroende av skolans rektor som ledare. Detta kräver således att det finns en samsyn mellan rektor och elevhälsans professioner om innebörden av skollagens intentioner. Hylander (2011) menar dock att rektorer gärna ser att de olika aktörerna i elevhälsan går in på varandras områden och inte vaktar på yrkesgränserna, medan flera professioner vill ha stöd av rektor för att förtydliga sin yrkesroll. Samtidigt är rektorns ledarskap styrt av krav från huvudman via lagar och förordningar och förväntningar från pedagoger kring organisationen på skolan.

En del av elevhälsans arbete är också åtgärdande och detta arbete kan bli en specialpedagogisk uppgift då det kan handla om att utreda på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå (Socialstyrelsen & Skolverket, 2016). Att via utredning få syn på vilka åtgärdande insatser som kan gynna skolan, klassen eller individen belyses som en specialpedagogisk färdighet och förmåga enligt examensförordningen (SFS, 1993:100). Ett samarbete mellan elevhälsa och pedagogerna är viktigt för att utveckla

lärmiljöerna, undanröja hinder och skapa möjligheter, både på organisations-, - grupp och individnivå. Att skapa goda rutiner för samarbetet mellan pedagog och elevhälsa där det finns ett ömsesidigt förtroende och tillit belyses som en stor framgångsfaktor av både Hylander och Guvå (2017) samt av Socialstyrelsen och Skolverket (2016). Otydliga uppdrag och förväntningar kan dock medföra att en del medlemmar i elevhälsoteamet får information om skolans hälsofrämjande insatser försent och då inte kan vara med i planeringen eller att de blir outnyttjade eller felutnyttjade (Hylander & Guvå, 2017). Framförallt menar Hylander (2011) att specialpedagogrollen är den profession som får mest olikartade och motstridiga förväntningar på sig. På varje skola behövs därför en diskussion om vilken specialpedagogroll som specialpedagogen i just den verksamheten ska ta.

Specialpedagogens uppdrag i relation till lärares och elevers behov

Genom att vara uppdaterad i det specialpedagogiska forskningsfältet fås den fördjupade kunskap som det tillskrivs specialpedagogen i examensförordningen (SFS, 1993:100). Kring fördjupade kunskaper skriver Bruce, Rubin, Thimgren och Åkerman (2016) att det är en specialpedagogisk uppgift och att kunna förstärka pedagogiken där det behövs. I skolverksamheter möts pedagoger av barn och elever som har olika förutsättningar, där specialpedagogen ska stötta och hjälpa lärarna att hitta fungerande lärmiljöer.

Daniel och McLeod (2017) har i sin forskning ringat in problematiken att möta barn med språkstörning och uttrycker:

Developing an expanded awareness of the particular challenges faced by children with speech sound disorders in relation to literacy in teacher education and professional development courses and developing an expanded repertoire of alternative and complimentary strategies to support the engagement of these students in learning and assessment activities, might support teachers' endeavours to provide equitable access for students with speech sound disorders to learning in the classroom. (Daniel & McLeod, 2017, s.93)

Författarna menar att det behövs en ökad medvetenhet kring utmaningarna lärarna ställs inför kring våra elever med språkstörning. Att utveckling av lärares strategier kan ge en mer inkluderad verksamhet. Detta kan också sättas i relation till Fischers (2013) studie som visar att lärare inte känner sig beredda att undervisa elever i behov av särskilt stöd i det "allmänna" klassrummet. Vidare menar Fischer (2013) att många lärare vill ha mer samarbete och praktisk hjälp och de menar att samverkan mellan klasslärare och specialpedagog är en viktig del för elevens framgång. Den praktiska hjälpen som efterfrågades av lärarna var att få idéer, material och andra resurser som hjälper till att generera positiva resultat för eleverna. Lärarna önskade att de skulle få mer utbildning om hur man anpassar läroplanen, hur man gör lämpliga anpassningar i klassrummet och vilka strategier som kan användas för att möta eleven. Detta kan även kopplas till Skolverkets råd: "Om den enskilda läraren på egen hand ska försöka lösa komplexa undervisningssituationer under en lång tid kan det innebära en risk att problemen

förvärras. I och med att stödinsatser hanteras tidigt med stöd av elevhälsan kan svårigheter i stället förebyggas.” (Skolverket 2014, s 13). Ett stöd som en pedagog kan behöva få hjälp med av elevhälsan är att, som Aspelin (2010) uttrycker det, förädla förmågan att målmedvetet handha förbindelser mellan sig själv och eleverna samt mellan eleverna. Aspelin menar att lärarens reflektion över sina relationer till eleverna samt att denne prövar sig fram i handling kan göra läraren skickligare på att understödja elevernas kunskande.

Carlsson Kendall (2015) poängterar vikten av att det finns tillgång till specialpedagog att diskutera strategier med för att reflektera över sitt arbete, och menar att handledning ger förutsättningar att se situationer ur olika synvinklar. I verksamheter efterfrågas ofta råd om hur och vad som kan göras och förändras för att stötta elever. Enligt examensförordningen (SFS, 1993:100) är handledning och rådgivning i pedagogiska frågor ett specialpedagogiskt uppdrag. Handledning över tid kräver planering och förberedelse, men de akuta situationerna som kan uppstå måste lösas där de är. Gerrbo (2012) menar att formell handledning i skolan inte förekommer i samma utsträckning som de dagliga mötena där kommunikationen blir direkt. Även Bladini (2007) tar upp handledningens olika funktioner och hon menar att specialpedagogen kan styra samtalet genom att ge råd eller ha ett demokratiskt samtal. Bladini anser även att samtalet kan vara styrt mot en enskild elev eller skolutveckling.

På skolor är handledning en vanlig typ av kompetensutveckling kring elever med språkstörning enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018a). Ofta ges handledningen till berörd personal eller hela arbetslag, och den kan ges via specialpedagoger på skolan men även genom centralt stöd på förvaltningen eller externa organisationer. Utbildningsdepartementets utredning (2016) visar också att klass - eller ämneslärare som undervisar elever med generell eller grav språkstörning vanligaste kompetensutbildning är just några timmars handledning.

Lärmiljöns betydelse för elever

Ur ett sociokulturellt perspektiv är interaktionen med andra människor det avgörande för att kunna skapa mening i tillvaron och barns utveckling och språk kan också ses ur detta perspektiv (Nettelbladt, 2013). Nettelbladt menar att ur ett sociokulturellt synsätt så är betydelsen av samspel med omvärlden, av tidigare erfarenheter och situationen i sig (kontexten) mycket betydelsefull för beteendet och elevers möjligheter till utveckling speciellt med tanke på elever med pragmatiska svårigheter (t.ex. elever med autism, ADHD) och/eller språkstörning. Elever med språkstörning är en grupp elever som särskilt påverkas av vilket stöd de får i språklig stimulans och i vilken utsträckning de har stabila och trygga relationer både i skolan och i hemmiljön (Nettelbladt & Salameh, 2007). Detta kan också sättas i relation till Rhoad-Drogalis, Justice, Sawyer och O'Connells (2018) studie som visar att elever med språkstörning får ett mer positivt lär-beteende i klassrummet om de har en positiv relation till sin lärare.

Mitchell (2015) beskriver dock att hinder för inkludering, sett ur ett internationellt perspektiv, är exempelvis stora klasser, negativa attityder till funktionsnedsättningar, stränga undervisningsmetoder och brist på stödtjänster. Andra saker som kan motverka inkludering är ekonomiska faktorer, konservativa traditioner hos lärare, föräldramotstånd, brist på kompetens hos lärare och stelbenta kursplaner. Riskerna med inkluderande undervisning är, enligt Mitchell (2015), att inkluderingen begränsas till att kanske endast gälla placering i en klass med ordinarie undervisning utan tillräckliga stödåtgärder och anpassningar.

Både Mitchell (2015) och Hattie och Yates (2014) skriver om hur tiden kan användas i klassrummen för att tillgodose alla elevers behov. Mitchell (2015) menar att elever i behov av stöd måste få hjälp att öka sin inlärningstakt, vilket kräver att läraren skapar en effektiv inlärningssituation. Hattie och Yates (2014) menar att tidsanvändningen i klassrummet kan delas in i fyra olika aspekter; tilldelad tid, undervisningstid, engagerad tid samt akademisk inlärningstid. Den akademiska tiden är den tid som eleven faktiskt lär sig och upplever en tydlig framgång i arbetet. Hattie och Yates menar också att en utmärkt lärare regelbundet läser av sina klasser, men att det är omöjligt för en lärare att fortlöpande övervaka alla elevers enskilda engagemangsnivå. De menar också att bara för att en elev ägnar mer tid åt en aktivitet behöver skickligheten inte förbättras, det behövs också en tydlig målformulering, handledning och återkoppling från läraren. Skolinspektionen (2016) lyfter också fram lärarens kompetens och erfarenhet som den enskilt viktigaste faktorn för elevers studieresultat. Lärare som har goda kunskaper om eleven såväl kunskapsmässigt som socialt, samt har bred undervisningsrepertoar har bättre förutsättningar att stödja och motivera eleverna.

Teoretisk förankring

Social lärandeteori

Enligt Wallace (2015) har Jean Lave och Etienne Wenger skapat en modell för lärande som beskriver lärande som en social aktivitet som uppstår genom olika engagemang i vårt dagliga liv. Denna modell kallas för situerat lärande. Situerat lärande ska inte ses som en form av utbildning eller som en pedagogisk metod, utan är ett sätt att rama in lärprocessen i kontexten av våra upplevda erfarenheter, att lärande är något som naturligt äger rum genom deltagandet i olika grupper (praktiker). Säljö (2015) beskriver ett situerat perspektiv som “/.../att lärandet sker genom *deltagande* i praxisgemenskaper, /.../” (Säljö, 2015, s. 117). Kunnande belyses före kunskaper och att lärande sker oavsett var i samhället du befinner dig. Vidare skriver Säljö att lärande ur ett situerat perspektiv blir en naturlig del av människans samvaro, där alla lär av varandra genom samspel. Lärandeprocessen beskrivs som en del av gemenskapande praktiker (översättning av “communities of practice”) och Wenger (2000) menar att sådana sociala system finns överallt, oavsett om vi är engagerade i arbete, skolan, hemmet eller våra fritidsaktiviteter. I gemenskapande praktiker skapas och förhandlas mening genom sociala handlingar, och praktikerna bildas kring frågor som är viktiga för människor.

Enligt Wenger (2000) bör alla organisationer se sig själva som sociala lärsystem och gemenskapande praktiker. Hur bra en organisation lyckas beror på dess förmåga att göra sig till ett socialt lärsystem och hur pass bra den anpassar sig och ingår i ett större sammanhang- i ett större lärsystem. Han menar att det finns tre olika sätt man kan tillhöra och agera i en gemenskapande praktik. Dessa tre sätt är genom:

- *Engagemang*, att göra saker tillsammans t.ex. att prata eller producera något. Produkten eller artefakten kan vara ett samtal, eller deltagande i ett möte på arbetsplatsen. Vi lär oss vad vi kan göra genom hur världen runt om oss reagerar på våra handlingar.
- *Föreställning*, hur vi skapar en bild av oss själva och systemet (den gemenskapande praktiken) som vi tillhör. Speciellt om praktiken är stor och vi inte kan förhålla oss till alla medlemmar behöver vi kunna föreställa oss själva i förhållande till den, för att kunna reflektera och se möjligheter.
- *Inriktning*, att kunna se till att det man själv gör har samma riktning som andra processer i systemet. Att perspektiven i gruppen är koordinerade och gemensamt skapade.

Wenger (2000) menar att alla dessa sätt att tillhöra existerar samtidigt i ett socialt lärsystem, men något av dem kan vara mer dominerande. Som exempel lyfter han en nation där tillhörighet bygger mycket på föreställning medan en arbetsplats ofta domineras av engagemang. I denna studie beskrivs alla tre sätt att tillhöra ett socialt lärsystem för att ge en bättre förståelse för den sociala lärt teorin, men fokus i studiens analys kommer att ligga på *engagemang*.

För att en människa ska kunna lära sig och utvecklas behöver hon tillhöra en grupp som delar en praktik där medlemmarna reflekterar över deras kollektiva lärande. Kompetens definieras av en gemenskapande praktik genom (Wenger, 2000):

- *Gemensamt arbete (Enterprise)*. Att kunna förstå uppdraget så pass bra att man kan bidra till det.
- *Ömsesidighet*. Etablering av normer och relationer, för att kunna ingå i gruppen och ses som kompetent måste man bli betrodd.
- *Delad repertoar*. Gruppen har ett gemensamt språk, rutiner, artefakter, verktyg, metoder m.m. För att kunna ses som kompetent i gruppen behöver man ha tillgång till de gemensamma verktygen och kunna använda dem.

Dessa tre kompetensbegrepp kopplas ihop med engagemang, föreställning och inriktning (Tabell 1). I denna studies analys kommer begreppen enbart att sättas i relation till engagemang.

Tabell 1 Visar (fritt översatt) förhållandet mellan olika sätt att se på grupptillhörighet och gruppens kompetens. (Wenger, 2000, s.231)

	Gemensamt arbete	Ömsesidighet	Delad repertoar
Engagemang	Vad finns det för möjligheter att förhandla fram en gemensam frågeställning och viktiga frågor? Ser medlemmarna kunskapsluckor och arbetar gemensamt för att fylla dem?	Vilka händelser och interaktioner väver ihop gruppen och utvecklar förtroende? Medför det att det är möjligt att ta upp svåra frågor under diskussioner?	I vilken utsträckning har samlad erfarenhet, språk, artefakter, historier och metoder samlats över tid och med vilka möjligheter för ytterligare interaktioner och nya betydelser?
Föreställning	Vilka visioner om gruppens potential vägleder ledarna, inspirerar deltagande i gruppen och skapar en agenda för lärande? Vilken bild av världen används som kontext för visionerna?	Vad vet människor i gruppen om varandra och hur deltagandet i gruppen påverkar dem i deras liv?	Finns det självrepresentationer som tillåter gruppen att se sig själv(a) på nya sätt? Används ett språk som gör det möjligt att prata reflekterande om gruppen?
Inriktning	Har medlemmarna uttalat ett gemensamt syfte? Känner de sig ansvariga inför syftet? Och hur är ledarskapet fördelat i gruppen?	Vilka definitioner av roller, normer, sociala koder, gemensamma principer och förhandlade åtaganden och förväntningar håller ihop gruppen?	Vilka traditioner, metoder, standarder, rutiner, och ramar definierar den gemenskapande praktiken. Vem ser till att det följs? Hur förmedlas de till nya medlemmar i gruppen?

Perspektiv på lärande utifrån den sociala lärandeteorin, utgör en definition av lärande som är nära sammankopplad med identitet, mening, erfarenhet och gemenskapande praktiker. Att aktivt vara delaktig och att engagera sig leder till kunskap, och ett engagemang krävs för att en gemenskapande praktik ska kunna uppstå (Wenger, 2009). I denna uppsats ser vi skolans organisation som en gemenskapande praktik och vi sätter fokus på relationen mellan rektor, specialpedagog och lärare i deras arbete med elever med språkstörning. Att delta i detta gemensamma arbete kan utgöra en tillhörighet, identiteter kan formas och erfarenheter utbytas. Om lärande ska få grogrund i en gemenskapande praktik krävs det till exempel att de inblandade har samma inriktning och engagemang.

Wenger (2009) menar att förutsättningar måste ges för att gemenskapande praktiker ska uppstå, det skapas inte av sig självt. Oavsett vad den officiella arbetsbeskrivningen är skapar arbetskollegor en praktik där det blir möjligt att göra det som behöver göras, de kan vara anställda i en stor organisation men i det dagliga arbetet arbetar och tillhör de en mycket mindre gemenskap. Wenger (2009) anser att vi måste värdesätta arbetet med att stärka den gemenskapande praktiken i organisationer och om detta görs kan organisationen utvecklas. När en organisation konstruerar sig själv bör den därför, enligt Wenger (2000), se på följande inom verksamheten; händelser (aktiviteter), ledarskap, anknytning/relationer i verksamheten, gruppstorlek och sammansättning, läroprojekt och artefakter (dokument, symboler, webbsidor m.m.)

Metod

I denna del av arbetet kommer undersökningens design att presenteras och motiveras. Enligt Backman (2016) bör det totala tillvägagångssättet i studien beskrivas i detalj för att replikation och evaluering ska vara möjlig, därför presenteras inledningsvis metodvalet vilket följs av urval, genomförande och bearbetning av intervjuerna. Kapitlet avslutas med vilken hänsyn som tagits till etiska aspekter av studien.

Val av metod

Eftersom syftet med studien är att beskriva hur organisationen kring elever med språkstörning kan se ut i skolor och ge ökad kunskap om rektors och specialpedagogens roll i arbetet för och med dessa elever blev en kvalitativ intervju den metod som gjorde det möjligt att fånga upp olika trådar och tankar kring ämnet. En enkätstudie skulle inte kunna ge lika utförliga svar, och diskursen skulle inte lika lätt kunna utläsas eftersom det i intervjutillfället ges möjlighet till förändringar i intervjuguiden beroende på vilka svar som ges (Kvale & Brinkmann, 2014). Repstad (2007) anser att kvalitativa studier ofta är ”/.../undersökningar av avgränsade och specifika miljöer.” (s. 23) och i denna studie är det organisationen kring elevens lärmiljö som studeras.

Innan intervjuerna gjordes sammanställdes en intervjuguide (Bilaga 1). Intervjuguiden visades också för handledaren och bearbetades efter respons från denne. I arbetet med guiden övervägdes vilken intervjuform som skulle användas. Ingången var att försöka hålla en diskursiv intervju, där intervjuaren fokuserar på de olika diskurserna i samtalet och ser den intervjuade som en medforskare (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuformen var av en, enligt Bryman (2011), semistrukturerad karaktär eftersom intervjupersonen hade stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt och göra egna tillägg.

Under studien skedde den distinkta problem- och frågeformuleringen samtidigt och fortlöpande under datainsamlingen, vilket Backman (2016) menar ska göras om forskningen har ett kvalitativt perspektiv. Studien gjordes också, enligt Backman, ur ett kvalitativt perspektiv då fokus låg på innebörd (hur den intervjuade upplever, tolkar, och strukturerar den omgivande verkligheten utefter sina tidigare kunskaper/erfarenheter), kontext (undersökningen gjordes i en verksamhet) och till viss del processen (då skeenden och förlopp studeras och forskaren finns nära det studerade subjektet).

Urval

Möjliga informanter valdes utifrån geografisk närhet samt tidigare kontakter eller genom gemensamma kollegor, urvalet faller därför inom det som Bryman (2011) kallar för bekvämlighetsurval. Enligt Stukát (2011) är det ett externt bortfall om tillfrågade väljer att inte svara eller tackar nej och förutom de medverkande informanterna tillfrågades ytterligare tre rektorer samt fyra specialpedagoger där fem tackade nej till att medverka i studien på grund av tidsbrist och två inte svarade på mail. Stukát menar också att för

många djupintervjuer i en studie kan bli för ytliga och rekommenderar ett färre antal. Då vi fått svar av elva informanter (Tabell 2) och alla intervjuer genomfördes, valde vi att inte tillfråga fler. Vid intervjun med specialpedagog Tilda deltog även speciallärare Boel, och då hennes bidrag till studien bedömdes som relevant behölls hon som informant.

Tabell 2 Visar urvalet av informanter, deras profession, skolform och kommunstorlek där de är verksamma.

Informanter	Profession	Skolform	Kommun
1. Vera	Rektor	Grundskola åk. F-6	Medelstor kommun i södra Sverige
2. Britt	Rektor	Grundskola åk. F-6	Medelstor kommun i södra Sverige
3. Disa	Rektor	Grundskola åk 4-9	Stor kommun i södra Sverige
4. Doris	Rektor	Grundskola åk. F-9	Liten kommun i södra Sverige
5. Karl	Rektor	Grundskola åk. 7-9	Stor kommun i södra Sverige
6. Tove	Specialpedagog	Grundskola åk. F-3	Medelstor kommun i södra Sverige
7. Elin	Specialpedagog	Grundskola åk. F-3	Medelstor kommun i södra Sverige
8. Emma	Specialpedagog	Grundskola åk. F-6	Stor kommun i södra Sverige
9. Tilda	Specialpedagog	Grundskola åk. 4-9	Stor kommun i södra Sverige
10. Boel	Lärare/Speciallärare- utbildning	Grundskola åk. 4-9	Stor kommun i södra Sverige
11. Lars	Specialpedagog	Grundskola åk. 6-9	Stor kommun i södra Sverige

Genomförande

Utifrån önskemål om och förutsättningar för de intervjuade, gjordes några intervjuer i grupp om två intervjuade. Repstad (2007) skriver om för och nackdelar med intervjuer i grupp och menar att fördel kan vara att de intervjuade känner sig trygga, men att nackdel kan vara att de intervjuade inte vågar uttrycka allt de tycker. Repstad anser också att personerna ska vara ungefär lika i sin profession om de ska intervjuas samtidigt, vilket var fallet i våra intervjuer där de var två informanter.

Vid intervjuerna valde vi att vara två vid de tillfälle det var praktiskt genomförbart. Att vara två som intervjuar är enligt Repstad (2007) bra ur synpunkten att man kan fördela frågorna mellan varandra och en kan fokusera mer på att ställa följdfrågor. Mindre bra kan vara att det är resurskrävande och om den intervjuade är själv, kan uppleva sig i

minoritet. Vid intervjuerna med rektor Disa, Britt och Vera samt vid intervjun med specialpedagog Tilda och speciallärare Boel var vi två intervjuare.

Rektor Disa på högstadieskolan kontaktades mail-ledes via en gemensam kollega och tillfrågades om denne vill delta i undersökningen. Rektorn kontaktade sedan oss och fick ytterligare information via mail och missivbrev (Bilaga 2), tider för intervjuer med rektor och specialpedagog samt speciallärare på skolan beslutades också via mail.

Specialpedagog Lars kontaktades via telefonnummer som angetts på skolans hemsida. Efter samtal skickades missivbrev via mail.

Specialpedagog Tove, Elin och Emma och rektor Doris kontaktades via mail. Tider bokades och missivbrev skickades även det via mail. Rektor Karl, Vera och Britt tillfrågades muntligt om deras delaktighet i studien, därefter mailades missivbrev och tid för intervju bokades.

Intervjuerna ägde rum på de respektive skolorna under en treveckorsperiod. Intervjuerna spelades in och endast korta noteringar gjordes under intervjuerna. Vid intervjuerna har informanterna valt lokal. Repstad (2007) säger att lokalen kan påverka resultatet av intervjun både positivt och negativt beroende på om det är en ostörd plats eller inte. Vidare menar Repstad att platsen ska kännas bra för den intervjuade och följaktligen överlämnade vi detta beslut till informanterna.

Bearbetning

Intervjuerna spelades in på mobiltelefon och lyssnades igenom flertalet gånger och har därefter transkriberats. Transkriberandet gjordes ord för ord. Oftast utelämnades skratt, harklingar eller andra ljud som uppstår under intervjun. Att spela in intervjuer är enligt Repstad (2007) att föredra då intervjuaren kan fokusera på vad de intervjuade säger och gör under samtalet. Repstad menar även att inspelning är att föredra vid kvalitativa intervjuer då det möjliggör för intervjuaren att höra nyanser i samtalet. Att vara närvarande i intervjun underlättar också upptäckt av misstolkningar av frågor vilket Stukát (2011) menar stärker studiens reliabilitet.

Att använda metoden transkribering är mycket tidskrävande (Kvale & Brinkmann, 2014; Bryman, 2011) men samtidigt menar Repstad (2007) att det är en fördel att transkribera intervjuerna, då du kan lyssna om på det som sagts och även utveckla dig själv som intervjuare. Transkribering av intervjuer har också den fördelen att man bibehåller intervjupersonernas ordalag och uttryckssätt och om transkriberingen sker kontinuerligt möjliggör det analys av materialet under arbetets gång och forskaren kan bli uppmärksam på olika teman som denne vill gå in på vid de återstående intervjuerna (Bryman, 2011).

Vid bearbetningen av materialet gjordes en innehållsanalys. Först lästes transkriberingarna enskilt för att sedan bearbetas gemensamt. Vid genomläsningen av intervjuerna gjordes således markeringar och kommentarer i texten och de ord och begrepp som förekom ofta fördes in ett Worddokument och kategoriserades. Enligt Bryman (2011) är teman resultatet av en noggrann läsning av de utskrifter som utgör data,

och vid genomgång av intervjuerna och det tillhörande kategoridokumentet kunde olika teman identifieras. Vid bearbetningen av materialet gjordes också en teoretisk analys utifrån Wengers (2000) sociala lärandeteori då informanternas berättelser analyserades utifrån begreppen *delad repertoar*, *ömsesidighet* och *gemensamt arbete* i förhållande till *engagemang*. Frågeställningarna i tabell 1 användes som utgångspunkt i analysen.

Enligt Kvale och Brinkmann (2014) försöker man fastställa validiteten- det vill säga om en undersökning undersöker vad den försöker undersöka, genom att fokusera på hur väl data stämmer överens med studiens syfte. Vid analysen av intervjumaterialet blev det tydligt att svaren från informanterna stämde väl överens med studiens frågeställningar vilket påvisar god validitet.

I resultatdelen kommer det finnas sammanfattningar av uttalanden samt citat från intervjuerna. Ordagranna utskrifter av talspråk med repetitioner och utvecklingar är svåra att begripa i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2014). Vissa citat har därför omformulerats något för att göra språket mer läsvänligt, utan att för den skull innebörden av uttalandena påverkats.

Etiska aspekter

Studien har följt vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002).

Enligt *Informationskravet* (Vetenskapsrådet, 2002; Bryman, 2011; Stukát, 2011) innebär det att forskaren ska informera de intervjuade kring vad undersökningen syftar att undersöka. De ska även informeras om deras rätt att avbryta sin medverkan och frivillighet i undersökningen och detta gjordes via missivbrev samt att informanterna påmindes muntligt vid intervjutillfället att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Det ska även enligt Vetenskapsrådet (2002) framgå vem som är projektansvarig och vilket institut som kan kontaktas vid frågor. Denna information gavs via missivbrevet, som mejlades ut till informanterna i förväg.

Samtyckeskravet innebär enligt Vetenskapsrådet (2002) att deltagarna godkänner sitt deltagande och att forskaren inhämtar samtycke från informanterna. I samband med att missivbrevet gått igenom vid intervjutillfället, fick även informanterna skriva under en samtyckesblankett (Bilaga 3) så som Kvale och Brinkmann (2014) rekommenderar.

Konfidentialitetskravet betyder enligt Vetenskapsrådet (2002) att "Alla uppgifter om identifierbara personer skall antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående". (Vetenskapsrådet, 2002, regel 6 s. 12). Informanterna fick information vid intervjun att det inspelade materialet kommer att raderas efter att examensarbetet godkänts och publicerats. Informanterna har avidentifierats och benämns med vilket profession de har samt ett fiktivt namn, skolorna placeras i kommunstorlek.

Nyttjandekravet innebär att informanterna ska informeras om att det insamlade materialet endast ska användas i forskningssyfte och inte kommer att spridas vidare (Bryman, 2011;

Vetenskapsrådet, 2002; Stukát, 2011). Denna information delgavs vid intervjutillfället i samband med att vi skulle starta inspelningen. När denna studie är godkänd och publicerad på DiVA (Digitala Vetenskapliga Arkivet) kommer också de intervjuade via mejl få en länk till arbetet.

Resultat och analys

I detta kapitel redovisas resultat och analys i de teman som framkommit i bearbetningen av materialet; ”Arbetet för och med elever med språkstörning”, ”Specialpedagogens och rektorns roll”, ”Kunskaper om språkstörning” samt ” framgångsfaktorer och utvecklingsområden”. Efter detta kommer sammanfattade slutsatser samt en analys av resultatet utifrån Wengers ”Social lärandeteori”. För att tydliggöra resultatet kommer citat från informanter att skrivas kursivt i texten.

Arbetet *för* och *med* elever med språkstörning

Rutiner, struktur och arbetsgång

Det framkommer tydligt i intervjuerna med både rektorer och specialpedagoger, att de anser att skolorna inte har någon specifik organisation kring elever med språkstörning. Exempelvis säger rektor Disa *”den [organisationen] borde kanske vara annorlunda än organisationen generellt till elever med särskilt stöd, men det är den inte”* och specialpedagogen Lars berättar *”jag kan beskriva hur själva organisationen kring själva stöd ser ut, men att det skulle vara något specifikt riktat ”så här gör vi med språkstörning!” det tror jag inte finns”*.

Vid intervjutillfället blev framförallt rektorerna fundersamma vid frågan om det fanns en specifik organisation kring elever med språkstörning på skolan, och en rektor uttrycker:

Jag sitter och funderar om det är någon särskild organisation för elever med språkstörning. Jag tror att om man tittar här på denna skolan så är det nog en generell organisation kring elever med språkstörning /... / Sen så när vi identifierar de som vi tror ligger inom språkstörning eller har konstaterad språkstörning så blir det ett intensivare arbete kring dem eleverna. (Rektor Vera)

En annan rektor, rektor Disa, ställer en motfråga *”tänker ni att man borde ha en organisation för dem?”* och reflekterar över frågeställningen. Specialpedagogerna konstaterar alla att ingen specifik organisation finns, men beskriver sedan anpassningar och metoder som används i arbetet med de elever med språkstörningsdiagnos som finns på skolorna. Dessa anpassningar och arbetssätt används också till andra elever i behov av stöd och är enligt informanterna inte specifikt för eleverna med diagnosen språkstörning.

Alla informanter menar att insatserna är behovsstyrda eller individanpassade och arbetet för och med eleverna utgår från individens förutsättningar till exempel menar specialpedagog Emma att *”det ska ju vara behovsstyrt så oavsett diagnoser så ska de ju få den hjälp de behöver.”* Fyra intervjuade (Rektor Doris, Britt, Karl, specialpedagog Emma) menar också att det måste vara så eftersom språkstörningsdiagnosen är bred och eleverna kan ha så olika behov.

/.../att språkstörning är ett så otroligt vitt begrepp och det [organisationen] är beroende på vilken typ av språkstörning som du har så har du helt olika behov. Mycket ligger på den undervisande läraren. Det är svårt att ha en speciell organisation. (Rektor Karl)

Rektorerna Disa, Doris, Karl och Vera samt specialpedagogerna Tilda, Tove och Elin nämner överlämningar från tidigare år eller utredningar som viktiga utgångspunkter vid anpassningar och stödinsatser för eleverna med språkstörningsdiagnos. *“/.../ rekommendationer från logoped och psykologutredning ligger ju alltid till grund för anpassningar och egna pedagogiska kartläggningar.”* menar specialpedagog Tilda, och rektor Karl menar att

Så när vi är på högstadiet då får vi ju det underifrån, det är ju inte ett ”tabula rasa” ett vitt ark, de har ju oftast väldigt mycket med sig, så överlämningar är ju något som jag vill lyfta i dessa fallen. (Rektor Karl)

Detta tolkas som att informanterna anser att ett gott samarbete mellan barnavårdscentralen och skola, skolor vid stadiövergångar, skolor och utredande instanser är viktig för att eleverna ska kunna få rätt anpassningar. Vidare menar rektorerna Britt och Vera och specialpedagogerna Tilda, Elin och speciallärare Boel att vårdnadshavare är viktiga i arbetet med eleverna, både som informationsbärare men också som en aktiv del i arbetet. Rektor Britt säger till exempel att *”då är vi inne på samverkan. Det är egentligen för att få ökad förståelse för vad vi gör i skolan, vad de kan göra hemma - för man behöver jobba med det på hemmaplan också.”*

Strukturer för elevhälsoarbetet och möten på skolorna tas upp under intervjuerna på olika sätt. Specialpedagog Lars berättar att de har ett stort elevhälsomöte en vecka där det förebyggande och främjande arbetet lyfts och ett litet elevhälsomöte den andra veckan då elevärenden lyfts. Rektor Karl berättar att de har ett stort elevhälsomöte där rektor och skolpsykolog deltar varannan vecka och ett mindre möte utan dessa professioner den andra veckan. Utöver det träffas specialpedagogen, SvA-läraren och en rektor 1h/vecka och diskuterar pedagogiska frågor/insatser och elevärenden med fokus på kunskaper. Rektor Doris berättar att de på skolan har elevhälsomöte varje vecka samt ett ytterligare möte mellan elevhälsan och lärare kring klasser (klasskonferenser) efter ett rullande schema. Både rektor Karl och Doris tar upp att de i elevhälsoteamet har en samsyn men det är svårare att förmedla kunskaper och förankra metoder/förhållningssätt i lärarkåren. Båda menar att det kan bero på att man inom elevhälsan pratar samma språk och har en annan kompetens än pedagogerna. Rektor Doris uttrycker det så här: *”men det är ju ändå så att även om vi har kört det [specialpedagogik för lärande] så är det ändå det när man pratar- hur får man folk att **göra**, hur tillämpar man det? Att ta till sig t.ex. bildstöd.”*

Tid, eller brist på tid, som ett hinder i arbetet för och med eleverna återkommer flertalet gånger under intervjuerna med specialpedagogerna. Specialpedagogen Tilda berättar att hon och hennes specialpedagogkollega handleder pedagogerna på skolan, men att detta får ske under arbetslagstid för att någon tid utöver dessa möten är svårt att få till. Specialpedagogen Tilda säger *”sedan är det alltid tiden som är det svåra. Alla som jobbar i skolan vill ju alltid ha mer tid, men så är det ju.”* med tanke på vilka möjligheter det finns för erfarenhetsutbyte och gemensam reflektion kring vad som fungerar bäst för elever. Specialpedagog Lars berättar att ledningen har beslutat att det ska införas en avsatt tid varje vecka där professioner från elevhälsan kan kalla lärare och där lärare också ska kunna boka in ett möte, eftersom *”specialpedagogerna ska kunna få veta att det finns en*

tid då lärarna kan komma så att de [lärarna] inte blir tokstressade av att de blir kallade på möte". Ingen av rektorerna nämner tidsbrist i samtalen, men rektor Britt menar att de behöver sätta en tydligare stomme i det arbete som specialpedagogerna påbörjat kring elever med språkstörning och rektor Karl menar att ledningen behöver, tillsammans med elevhälsan, arbeta fram en bättre systematik kring arbetet med elever i behov av stöd och hur lärare ska kunna samordnas, samarbeta och mötas.

Under intervjun fick rektorerna även frågan om de får några direktiv från huvudman kring arbetet med elever med språkstörning, och på frågan svarade alla nekande. Doris säger dock att hon tror att kommunen skulle kunna komma med direktiv då huvudman upplevs som engagerad och delaktig, men att det handlar om vad som är i fokus för tillfället. Rektorerna Vera och Britt säger att deras huvudman har beslutat att det ska finnas en elevhälsoplan som varje skolenhet måste ha och där ska det tydligt ska framgå hur arbetet organiseras på skolan kring de eleverna som är i behov av stöd, men inte specifikt kring språkstörning.

Lär miljö

Enligt alla informanter går elever med språkstörningsdiagnos i vanlig klass på skolan och det förekommer endast undervisning utanför klassrummet vid enstaka tillfällen. Eleverna tillhör inte den grupp av elever som går till resursgrupper på de skolor där detta finns.

På en av skolorna där både rektor och specialpedagoger intervjuades lyfter de fram enskild undervisning som en framgångsrik metod att stötta elever med språkstörning. Rektorn Disa berättar också att de har fattat ett principiellt beslut på skolan att riktade insatser, som till exempel enskild undervisning, först och främst ska sättas in i de yngre åldrarna. Specialpedagogen Tilda menar dock att det är svårt att verkställa enskild undervisning: *"och när vi tittar på dom [elever med språkstörning] så försöker vi ha mycket en-till-en, som vi försöker med alla våra elever som behöver det. Resurserna är inte så många eller så mycket så det är svårt att få till det. Men när vi kan, så gör vi det."* Ingen av de andra informanterna lyfter enskild undervisning som metod i arbetet med elever med språkstörning. Däremot finns det på två skolor i studien med tvåläraresystem, i en av skolorna i den medelstora kommunen har klasserna i F-1 på skolan två lärare för att kunna fånga upp elever i behov av stöd och för att främja kollegialt lärande, de övriga har tre lärare på två klasser per stadiet. Specialpedagog Lars, i den större kommunen, berättar att de på hans skola bygger upp ett stöd kring vissa klasser genom att sätta in en extra resurs (lärare) i klassrummet under vissa lektioner. Denna insats är oftast inte kopplad till en speciell elev utan de försöker se behovet i gruppen men han uttrycker också *"det som är bra med tvåläraresystemet är att om man behöver kan man också vid tillfälle gå och sätta sig någon annanstans, med en elev som behöver lite enrum, sitter och har en individuell genomgång."* och denne elev skulle enligt Lars kunna vara en elev med språkstörning.

I alla intervjuer nämns bildstöd som ett verktyg i arbetet för och med eleverna. Specialpedagog Emma, speciallärare Boel samt rektor Doris är dock inte helt säkra på att bildstöd hjälper i den utsträckning som de uppfattar att det nästan tas för givet att det ska

göra. Specialläraren Boel berättar till exempel att hon efter en utbildning om språkstörning försökte använda bildstöd i arbetet med en elev, men detta gav inte något positivt resultat. Hon fick tänka om och började använda filmer och ljudfiler som stöd och då började eleven utvecklas och inhämta kunskap på ett helt annat sätt än tidigare. Däremot lyfter hon fram att utbildningen gav henne kunskaper så att hon kunde börja använda bildstöd för scheman på tavlan i klassrummet, vilket hjälpt andra elever. Rektor Doris menar också att *"barnet har kanske förstått men kanske inte kan få ut det den förstått, eller så kan det vara så att även om de använder bildstöd så kanske det ändå inte fungerar."* men hon berättar samtidigt att bildstöd nyttjas i stor utsträckning på skolan då alla lärare använder det på tavlan i klassrummet för alla elever, inte enbart för de elever som har en diagnosticerad språkstörning. Rektor Doris lyfter, förutom bildstöd, förenklade texter, korta texter, korta instruktioner, avgränsade uppgifter och att skala av innehållet i undervisningen som framgångsfaktorer i arbetet med elever med språkstörning. Läroplanen belyses både av speciallärare Boel och av rektor Britt som ett hinder för de eleverna som har språkstörning då läroplanen enligt dem har mycket fokus på språket.

Specialpedagoger och rektorer lyfter lärarens betydelse för eleverna med språkstörning, Rektor Karl menar att mycket av ansvaret för att en positiv lärmiljö skapas i klassrummen ligger på den undervisande läraren, och speciellt när det gäller elever med språkstörning eftersom behoven då kan vara så väldigt skiftande. Han menar att individuell anpassning är det som fungerar och det är svårt att ha en organisation som fungerar för alla. Specialpedagog Emma anser att lärarna på skolan är duktiga i arbetet med eleverna *"jag tycker att pedagogerna är duktiga på att anpassa. Ge många, flera chanser, redovisa på olika sätt. Mycket stödstrukturer. Och även använda kompensatoriska hjälpmedel och digitala resurser."*, medan både specialpedagog Lars och Tove samt speciallärare Boel beskriver situationer där lärare haft ett kategoriskt perspektiv och velat att elever tagits ut ur ordinarie klasser och satts i särskilda undervisningsgrupper. Specialpedagog Elin beskriver också en situation där samarbetet mellan lärare och henne inte fungerar optimalt, utan hennes rekommendationer kring arbetet med en elev med språkstörning ignoreras eller glöms bort. Hon tror att svårigheterna att få in nya metoder beror på att lärarna har för mycket att göra och det finns för få tillfällen att sitta ner och reflektera och ta till sig ny information.

Alla informanter lyfter olika insatser på grupp och organisationsnivå som även underlättar skolsituationen för elever med språkstörning och rektor Disa uttrycker det så här:

Ja, vi har bestämt att man ska ha en viss lektionsstruktur dvs att man alltid ska samla dem innan lektionen börjar, att man ska skriva på tavlan vad som händer under lektionen, och i de yngre åren när de har hemklassrum så skriver de hela dagen och i vissa klassrum så har de en tidslinje med bildstöd. (Rektor Disa)

Ett annat exempel på insatser på organisationsnivå är två av skolorna där informanterna berättar att man arbetar mycket med språkande och fokus på svenska som andraspråk. Specialpedagogen Emma menar att med detta arbetssätt kommer alla elever gynnas och då blir det inkludering på riktigt.

"Egentligen kan man säga generellt att det handlar om det är så viktigt att se framstegen och det som lyckas både för lärare och för elev" (Rektor Vera) Fyra av informanterna

(Rektor Vera och Britt, specialpedagog Tilda och speciallärare Boel) menar att positiv respons och lyfta framsteg är viktigt både för eleverna med språkstörning men även för deras lärare. Specialläraren Boel menar att det är viktigt att se framgångarna, och bygga vidare på det som är positivt för att eleverna inte ska ge upp, hennes kollega Tilda menar att det är viktigt att lyfta fram och visa upp även det minsta lilla framsteg som en elev har gjort. Ett sätt som de gör det på skolan är att när en elev med språkstörning inte får betyg ska läraren skriva ner det som eleven faktiskt har klarat och skicka det med betyget. Speciallärare Boel och specialpedagog Tilda menar också att alla har gemensamt ansvar för eleven, det går inte att tänka att specialpedagogen eller specialläraren ska ta över eller sitta inne med all kunskap, lärarna behöver också känna att de vet vad som behöver göras. Detta stämmer överens med vad rektor Britt uttrycker:

Jag tänker att alla som jobbar med eleven har ett ansvar i att se till att eleven mår bra. Känner att man kan klara av någonting, känner ett värde i att vara i skolan, att ha kamrater att bli förstådd. Det finns inte några stycken som har ett ansvar, alla har ett ansvar för detta. (Rektor Britt)

Rektors och specialpedagogens uppdrag och roller

Vid frågan om rektorernas syn på sin egen roll i arbetet för elever med språkstörning så svarar de att de ansvarar för, organiserar och är aktiva i elevhälsan,

Jag tänker så här att jag organiserar ju arbetet med elevhälsan och har de rutinerna och strukturerna för hur elevhälsoteamet ska jobba, så jag organiserar ju egentligen för dem och så får de uppdrag inom elevhälsan så att vi har, så vi säkerställer att vi har rutiner att anpassningar åtgärdsprogram följs upp och behöver vi stöd extern så hjälper jag till att söka det och så. Så att jag är ju inte operativ på det sättet utan jag tänker mer att jag organiserar för att elevhälsoarbetet ska funka då tänker jag att de språkstörda är med. (Rektor Disa).

Rektor Vera beskriver också sin roll som coachande och Rektor Britt säger att deras uppgift kan vara “/.../att koppla in rätt kompetens för stöd /.../”. Rektor Karl beskriver det liknande genom att säga att dennes uppgift blir att ge specialpedagogen och elevhälsan möjligheter att utföra sitt uppdrag. En roll som rektorerna också kan ha är att ”pusha för lärande och erbjuda utbildningar” (rektor Vera), både utifrån önskemål men även efter vad de ser som behov i verksamheten.

Kring sin roll som specialpedagog i arbetet med elever med språkstörning lyfter informanterna upp lite olika tankar, och beskriver på olika sätt att en stor del av arbetet är att stödja lärarna i arbetet med extra anpassningar och arbeta för en tillgänglig lärmiljö.

Att hitta strukturer, att hitta rutiner, att stödja lärare när det gäller att följa upp åtgärdsprogram eller anpassningar. Förklara lite utifrån den kunskap jag har hur en lektion med mycket genomgångar eller så där kan te sig för en elev med språkstörning eller en elev som det kräver mycket energi av för att kunna lyssna på en genomgång eller för att skriva någonting eller läsa någonting. Då kan jag få lärarna att få upp ögonen för det och anpassa, det kanske inte ska vara en jättestor läsuppgift för just den här eleven och då kanske man också kan generalisera det mot klassen också så att man gör en anpassning mot klassen generellt/ för att på så sätt inkludera för alla. Det som är bra för en är bra för alla. (Specialpedagog Lars)

Specialpedagog Emma berättar att *“pedagogerna är så vana vid att ha en specialpedagog som en service och gärna tar elever och går ut från klassrummet för att hjälpa dem. Så är det organiserat”*. Samtidigt lyfter Emma att de har en ny specialpedagogkollega på skolan som ifrågasätter detta arbetssätt ur ett specialpedagogiskt perspektiv och rektorerna har påbörjat ett förändringsarbete. Målet är att specialpedagogerna skall arbeta mer på organisationsnivå och mindre operativt framöver och Emma är positiv inför denna förändring.

Alla specialpedagoger nämner handledning som en del av deras uppdrag i verksamheten, men ingen har en kontinuerlig fast tid med lärarna där den handleder. *“Det där begreppet handledning. Vi diskuterar ju tillsammans hela tiden /.../ Och de bollar ofta med mig och det känner jag, det är ju också handledning /.../”* (Specialpedagog Emma). Två specialpedagoger har handledning inplanerad varje vecka med elevassistenter. Specialpedagog Lars belyser vikten av handledning och berättar att han har en handledande roll på skolan och att han för kvalificerade samtal med lärare om problem som de lyfter med honom.

Alla specialpedagoger säger att de arbetar operativt och träffar elever både i klassrummet och har enskild undervisning med elever i behov av stöd. Några är tydliga med att de endast träffar elever i liten utsträckning och benämner det som *“och jag som sagt är ju mera på organisationsnivå, inte så mycket nere på individnivå. Jag jobbar inte så mycket med eleverna.”* (Specialpedagog Lars). Att arbeta operativt görs i olika omfattning och är något som en del specialpedagoger tror att lärarna förväntar sig av dem. Specialpedagog Lars beskrev i intervjun en tidigare arbetsplats, där lärare förväntade sig att så fort en elev fått en diagnos skulle specialpedagogen plocka ut eleven till särskild undervisningsgrupp. Specialpedagog Tove beskriver också svårigheter med att få lärarna att anpassa i klassrummet, *“jag tror också att de tror att vi ska va med eleverna, vi ska ha någon slags egen undervisning, men de vet nog innerst inne vad som är specialpedagogens roll.”* Vidare upplever specialpedagog Elin att lärarna på arbetsplatsen där hon arbetar idag har höga förväntningar på henne: *“jag tror faktiskt att lärarna har rätt höga förväntningar på specialpedagogerna, man ska vara väldigt påläst inom olika områden.”*

En specialpedagog säger att hon tror att lärare förväntar sig att få många tips och anpassningar *“de vill nog helst att vi tar det här med färdighetsträningen, de vill nog också ha konkreta tips – hur gör jag?”* (Specialpedagog Tove). Vidare beskrivs rädsla som kan finnas hos lärare i arbetet med elever med språkstörning och att det därför är viktigt att elevhälsoteamet är tydliga i sina roller. Specialpedagog Tilda menar att elevhälsan måste vara tydlig med att specialpedagogen finns tillgänglig för handledning och rådgivning när lärare uttrycker oro eller rädsla. Alla specialpedagoger har svarat att de upplever att rektorerna har höga förväntningar på dem *“ja, hon är så pass nöjd så checkcheck, hon är så trygg och förlitar sig på oss och så men samtidigt behöver vi ju ha feedback för det är precis som att - ja, men vad bra att ni gör det. Alltså.”* (Specialpedagog Tove). Vi tolkar det som att specialpedagogen upplever att rektorn är nöjd med deras arbete och har en god tilltro till arbetet de gör, men att de samtidigt eftersöker att rektorn sätter sig in i deras arbete mer.

Rektorns syn på specialpedagogens roll kan beskrivas som;

Sedan har vi en specialpedagog som säkerställer att eleverna faktiskt får den anpassning som de har rätt till och som de behöver. Lärarna ansvarar för det i samråd med, och

också under lite övervakning av, specialpedagogen som har kontakten med skolledningen. (Rektor Karl)

Vilket stämmer väl överens med vad specialpedagogerna själva säger om sin roll. Att specialpedagogen har kunskap och reflekterar med övrig personal, men att det inte finns några enkla och snabba lösningar beskrivs av en rektor som,

Jätte viktig, alltså det blir ju ett bollplank och någon som sitter med kunskap kring det här, hur kan man göra. Sen finns det inget trollerispö, det finns inget som säger att om specialpedagogen säger gör så här så fungerar det, nej det kan fungera därför det är individer och de svarar olika på de hjälpmedel som vi kan tillhandahålla. (Rektor Britt)

Rektor Vera menar att en viktig uppgift för specialpedagogen är att bekräfta lärarna i deras arbete och att vara ett stöd till dem, att observera lärmiljön och kunna förse lärarna med till exempel bildstöd. Genom att coacha och belysa även de små framsteg som sker i klassrummet stärker specialpedagogen lärarna i sitt uppdrag och det menar rektor Britt är en viktig del av specialpedagogens kompetens och uppdrag. Rektor Karl beskriver vikten av att specialpedagogen är med i överlämningar mellan skolor och stadier så att *“/.../man inte börjar uppfinna hjulet på nytt.”* Rektor Disa beskriver att samarbetet mellan dennes skola (en 4–9 skola) och F-3 skolan i närheten behöver utvecklas, men säger samtidigt att de har överlämningar som är bra och där har specialpedagogen en viktig roll.

Rektorer beskriver även att specialpedagogerna arbetar operativt, men rektor Disa särskiljer på specialpedagog och speciallärare *“men jag tänker att de är operativa båda två men specialläraren är det betydligt mer.”*Handledning är en annan arbetsuppgift för specialpedagoger som rektorer pratar om men den nämns inte i så stor utsträckning under intervjuerna, rektor Disa berättar dock *“hon har ingen fast tid utan det är nu ser vi ett behov, nu är det något vi behöver liksom resonera om då kommer hon in och tar handledningsuppdrag liksom med grupper eller enskilt.”* Att de flesta av specialpedagogerna inte har fasta handledningstider beskrivs även av dem själva.

Kunskaper om språkstörning

Kompetens

Specialpedagogerna anser att de har en del kompetens kring språkstörning, men att de saknar djupare kunskap, specialpedagog Elin uttrycker det *“ja och centrala elevhälsan är ju ändå bra där. De använder vi väldigt mycket när vi känner att vår kompetens inte räcker eller SPSM [specialpedagogiska skolmyndigheten]”*. Fyra specialpedagoger (Tilda, Tove, Elin och Lars) tar upp att de vet vart de kan vända sig för att få fördjupade kunskaper och ofta nämns kommunernas centrala elevhälsa eller SPSM. I den medelstora kommunen och den lilla kommunen är alla informanter positiva till att använda centrala elevhälsan, medan en skola i den stora kommunen är mer tveksamma till att ansöka stöd av det. En anledning till tveksamheten är osäkerhet kring centrala elevhälsans specialpedagogers kompetens kring språkstörning. I den större kommunen lyfter samma skola upp SPSM som en externs stöd som används, då de litar mer på deras kompetens.

Rektorerna som intervjuats beskriver en tilltro till specialpedagogernas kompetens. *“Nu har jag två mycket bra specialpedagoger och då behöver man aldrig fundera. Och det är ju jätteviktigt.”* menar rektor Doris, men en annan rektor uttrycker också att kompetensen behöver öka. *“Men det känns som vi har inte den interna kompetensen på skolan men när vi kommer till de här fallen så behöver vi söka extern kompetens och fylla på /.../”* (rektor Disa).

Beroende på hur skolors organisation ser ut kan kompetensen finnas där och beskrivs av två specialpedagoger som:

Vi har ju som sagt A som är speciallärare sen några år tillbaka, 5–6 år tillbaka i läs och skriv-utveckling och även gått påbyggnadskurs i språkstörning. Så hon sitter ju på mycket kompetens. Vi andra har kanske inte lika mycket kompetens. (Specialpedagog Tilda)

och av specialpedagog Lars som *“jag har inte själv kompetensen men kompetensen finns i organisationen”*.

Flertalet specialpedagoger nämner att de vid behov söker stöd av logoped, via kommunens centrala elevhälsa eller Specialpedagogiska skolmyndigheten, vilket specialpedagog Tove berättar *“så utifrån att vi gått på SPSM och fått kunskap så har vi startat ett tydligt samarbete med logopeden [från centrala elevhälsan], hon handleder oss, börjat handleda våra små arbetslag, hon träffar en del föräldrar /.../”*. Just logoped är en profession som beskrivs med den kompetens som eftersöks kring stödet i arbetet med elever med språkstörning, när den egna kompetensen saknas. Specialpedagog Elin säger *“/.../ att vi tar in logopeden som handleder och hjälper oss vidare”*. Vidare menar specialpedagog Tilda att *“men vi lär oss av varandra, hjälps åt, pratar och tar in från psykologer och logopeder, från det hållet istället. Sen så känner jag att absolut, att jag behöver mer för min egen del. Jag har inte kommit dit än”*. Rektorerna nämner inte logopeder i lika stor omfattning men rektor Karl reflekterar kring att hur det skulle vara att ha en anställd logoped på skolan jämfört med att söka stödet centralt. Han berättar också att han inte känner till vad de centralt placerade logopedernas uppgifter är och på vilket sätt de skulle kunna stödja skolan. Rektor Doris berättar att logopedmottagningen i hennes kommun är liten vilket skapar långa väntetider för utredning, men när insatsen väl påbörjats så blir det ett nära samarbete.

Två rektorer ser fördelar med att först se vilken kompetens som finns i skolan och därefter ansöka om stödet. *“Vi får lära tillsammans och när vi inte har kompetensen så får vi söka den...”* menar rektor Britt och rektor Vera säger *“stötta och samla in kompetensen och erfarenheten fånga upp vad det är man saknar i kompetensen /.../”* Rektor Vera säger också att kunskaper kring olika verktyg behöver förbättras och de behöver lära sig och tillämpa fler strategier i mötet med elever med språkstörning. Utifrån vad alla rektorerna svarat tolkas det som att de har en god tilltro till specialpedagogernas kompetens, *“det är mycket av specialpedagogens kompetens och kunskap. Se var man kan göra skillnad.”* menar till exempel rektor Vera.

Utbildning

Svaren informanterna gett tyder på att det saknas en del utbildning på skolorna kring språkstörning, rektor Karl säger till exempel *“/.../ jag tror att det finns behov av*

vidareutbildning. *Det tror jag. Eller är helt övertygad om.*”, samtidigt som rektor Disa uttrycker en förväntan på lärarutbildningarna/specialpedagogprogrammen genom att säga *“jag tänker att de är utbildade... Så tänker jag med lärare också, är man lärare har man examen och då har man säkerställt det.”*. Det samma beskriver rektor Karl, som även säger att denne förväntar sig en viss mininivå av kunskaper när lärare eller specialpedagoger har en examen. Specialpedagog Tilda belyser dock att utbildningen till specialpedagog inte behandlat språkstörning och förklarar att *“/.../ men i vår utbildning har man ju varit lite på ytan och nosat på vissa npp diagnoser, /.... / ingenting om språkstörning. Ytterst lite om läs och skriv. Så det är sådant man får skaffa sig i efterhand.”*

Alla informanter, förutom specialpedagog Emma, beskriver att de söker fortbildning när de saknar rätt kompetens. *“/.../ jag har ju gått den här baskursen för språkstörning och det har ju hjälp mig att vad ser vi, vad gör vi, vad gör vi på gruppnivå behöver de något annat.”* menar specialpedagog Tove. Utbildningar som nämns kan vara från kommunalt håll, men även Specialpedagogiska skolmyndighetens utbildningar sägs användas en hel del. *“Och det finns ju ändå gott utbud av utbildningar intern i organisationen och externt, SPSM inte minst.”* (Rektor Disa). Informanterna från en skola i den stora kommunen säger sig använda Specialpedagogiska skolmyndigheten mer än de kommunala utbildningarna, medan en skola i den mellanstora kommunen säger tvärtom,

Intresse och behov, sen så också vad vi ser, nu ökar detta jättemycket. Vi har till exempel en riktad insats nu till f-1 vi har sett att språkstörning ökar hos våra elever och då har centrala elevhälsan ett utbildningspaket... så tillsammans med logopederna på centrala elevhälsan så syr de ihop ett paket som passar här. (Rektor Britt)

Det framkommer även från tre specialpedagoger (Tove, Elin, Tilda) och speciallärare Boel att utbildningar som är gratis blir något som eftersöks och även flera av rektorerna (Britt, Karl, Disa, Doris) nämner utbildningar som är konstadsfria som till exempel från centrala elevhälsan *“/.../ gratis liksom. Man kan få olika utbildningspaket, man kan åka dit och få olika föreläsningar.”* uttrycker rektor Karl. Specialpedagogerna Tove och Elin lyfter att de önskar att få åka på en stor konferens kring språkstörning, men eftersom den är kostsam har de svårt att få igenom det hos rektor. Några andra externa föreläsare/utbildningar som kan köpas in eller åka till nämns inte av några andra informanter. Resultatet tolkas som att specialpedagogerna och rektorer oftast är medvetna om när de saknar kunskap och har vetskap om hur och var de kan söka och få den kompetensen.

Framgångsfaktorer och utvecklingsområden

Framgångsfaktorer i arbetet för och med elever med språkstörning som rektorerna säger sig se är att de upplever att lärare och specialpedagoger är engagerade. Rektor Britt menar att specialpedagogerna på skolan har ett medvetet specialpedagogiskt tänk och har ett målinriktat arbete för att få anpassningar så som bildstöd, förenklade texter och korta instruktioner till eleverna med språkstörning att fungera. Specialpedagog Tove och speciallärare Boel menar att deras arbete en-till en med eleverna ger resultat samt att lyfta det positiva och bygga vidare på elevers framsteg. Ett öppet klassrumsklimat där pedagogerna är medvetna om att alla lär olika nämns också som en framgångsfaktor av

rektor Britt. Specialpedagog Emma lyfter att lärarna är duktiga på att anpassa undervisningen och att det används mycket stödstrukturer och kompensatoriska hjälpmedel och digitala resurser på hennes skola. Specialpedagog Tove och Elin menar att deras kunskap om var man finner utbildningar och verktyg i arbetet med elever med språkstörning driver arbetet framåt.

Utvecklingsområden som lyfts upp av rektorerna Britt och Vera är att fortsätta arbeta mot en gemensam lektionsstruktur på hela skolan och att få med föräldrarna mer i sina barns skolvardag. De menar att många föräldrar som har barn med språkstörning är frustrerade och bär en sorg över att deras barn har svårigheter och de kan behöva tips, råd och förståelse för hur man kan stötta sitt barn på olika sätt. Även specialpedagog Tove och Elin betonar vikten av att skapa ett gott samarbete med vårdnadshavare och ha tydliga rutiner på skolan. Rektor Karl menar att de på skolan är bra på att tillmötesgå elevers och vårdnadshavares önskemål, men att specialpedagogen och elevhälsan med den expertis de besitter är viktig för att eleven skall få den undervisning som är bäst för den.

Rektor Disa vill öka kompetensen kring språkstörning för att: *”känna att vi blir säkrare, har fler verktyg i lådan, metoder att använda oss av och framförallt i undervisningssituationen kanske ha fler strategier för att kunna möta dem”*. Även rektor Karl menar att de på skolan måste sprida kunskap om språkstörning för att dessa elever skall få den undervisning de behöver och har rätt till. Samma rektorer har funderingar kring logopedens roll i verksamheten och rektor Karl säger *“/.../en logoped som faktiskt kommer in klassrummet /.../ Då tror jag hade varit bra”*, vilket även specialpedagogerna Tove och Elin framför. Tre specialpedagoger (specialpedagog Tove, Elin och Tilda) ser olika insatser från logopeder som framgångsfaktorer, där de menar att rekommendationer från dessa i utredningar används i arbetet med eleverna, samt att det idag finns goda möjligheter att söka stöd av logopeder som kan handleda personalen.

Rektor Karl menar att de på skolan måste se över den fysiska miljön då alla glasdörrar och fönster i klassrummen gör det svårt att få en lugn avskild plats och även specialpedagog Lars vill förbättra klassrumsmiljön på sin skola genom att *”/.../ få in avskärmning för att kunna skapa rum i rummet. För att onödig distraktion inte uppstår på något sätt /.../”*.

Specialpedagog Tilda säger *“ja, det är väl egentligen allt!”* på en fråga om vad hon tycker att de behöver förbättra i arbetet med elever med språkstörning, men förtydligar att det kan vara att bli ännu bättre på att ta hjälp av varandra, hitta forum och att samverka. Speciallärare Boel tillägger att;

Ja, man kan ju alltid bli bättre. För så kommer det ett nytt barn med en annan sorts språkstörning, så då får vi lära om igen. Först ett steg framåt och sedan två tillbaka. Det är det fina i kråksången, man står inte still. (Speciallärare Boel)

Utifrån intervjuerna tolkas det som att rektorerna och specialpedagogerna anser att det görs mycket gott i verksamheterna men att allt kan förbättras. Det går också att utläsa ett visst önskemål om tätare samarbeten med logoped för att öka kompetensen kring språkstörningsdiagnosen och möjliga anpassningar för elever med diagnosen.

Slutsatser

Hur kan skolors organisation kring elever med språkstörning se ut, ur rektors och specialpedagogs perspektiv?

Det framkommer i intervjuerna med både rektorer och specialpedagoger, att de anser att skolorna inte har någon specifik organisation kring elever med språkstörning. Anpassningar och stöd för elever med språkstörning är behovsstyrda och utifrån elevens specifika svårigheter.

Insatser på organisationsnivå som förekommer är två-lärarsystem och undervisning en-till en, insatser på både grupp och individnivå som förekommer på skolorna är användning av bildstöd i klassrum och tydliga lektionsstrukturer. På individnivå ges eleverna stöd exempelvis genom korta instruktioner, förkortade uppgifter, bildstöd och positiv respons av undervisande lärare. När det gäller anpassningar antyder resultaten att det råder osäkerhet om vilka metoder som fungerar bäst för arbetet med eleverna med språkstörning.

Rektorer och specialpedagoger lyfter samarbetet med lärare på olika sätt och beskriver också läraren som en betydelsefull del i arbetet med eleverna. Specialpedagogerna Tove Lars, och Elin samt speciallärare Boel har dock vid tillfällena upplevt att samarbetet med lärare inte fungerat tillfredsställande.

Hur kan rektors respektive specialpedagogens arbete för och med elever med språkstörning se ut och vilka framgångsfaktorer och utvecklingsområden ser de i arbetet?

Rektorerna i studien menar att de ansvarar för, organiserar och är aktiva i elevhälsan vilket enligt dem gynnar elever med språkstörning. De anser också att en uppgift som de har som rektor är att se till att möjligheter för fortbildning och kompetensutveckling skapas för lärare och medlemmar i elevhälsan.

Specialpedagogernas arbete för och med elever med språkstörning ser väldigt olika ut i verksamheterna. Vissa arbetar mycket operativt med elever, medan andra arbetar mer övergripande med handledning och rådgivning. Alla specialpedagoger menar att en del av deras arbete är att försöka få extra anpassningar för eleverna med språkstörning att tillämpas och fungera i klassrummen.

I studien beskrivs flera olika framgångsfaktorer för arbetet med elever med språkstörning, då informanterna lyfter olika framgångsrika exempel, faktorerna skiftar dock från skola till skola. Både rektorer (3 st.) och specialpedagoger (3st.) lyfter dock samarbete och stöd från logopedier som en betydelsefull faktor i arbetet. Ett utvecklingsområde som lyfts på flera skolor är utökad samverkan med vårdnadshavare till elever med språkstörning. Rektorerna och specialpedagogerna anser att det görs mycket gott i verksamheterna men att utvecklingspotentialen är stor.

I vilken utsträckning finns kunskaper om språkstörning i verksamheten enligt rektor och specialpedagog?

Specialpedagogerna menar alla att de har viss kunskap om vad språkstörning innebär och vilka pedagogiska metoder som kan användas i arbetet, de menar dock att det inte besitter någon djupare kunskap. Rektorerna har god tilltro till specialpedagogernas kompetens men menar också att det är viktigt att de anställda lyfter områden där de är osäkra och rektorerna för en kontinuerlig dialog med personalen om vad de behöver fortbildning inom.

Specialpedagogiska skolmyndigheten och/eller centrala elevhälsan används av alla skolorna i studien för utbildning, stöd och hjälp i arbetet med elever med språkstörning. Detta tyder på ett behov och önskan efter mer kunskap inom problemområdet.

En metod som lyfts fram i arbetet för och med elever med språkstörning är användandet av bildstöd. Alla informanter nämner detta på något sätt under intervjun, det ges som ett exempel på hur man kan stödja eleverna, men det ifrågasattes också. Andra metoder som nämns i arbetet för och med eleverna i klassrummen är användandet av multimodala hjälpmedel, förkortade uppgifter, tydliga instruktioner, enskild undervisning. Informanterna reflekterade kring positiva effekter av de olika metoderna men även hinder för utförandet och möjliga negativa effekter. Att reflektera över arbetssätt och se dem ur olika perspektiv är enligt Wenger (2000) viktigt för att organisationen ska kunna bli självmedvetande och komma framåt i arbetet.

Den erfarenhet som finns på skolorna utnyttjas på olika sätt, t.ex. specialpedagog Lars menar att han själv inte har stor kunskap kring språkutveckling och språkstörning men kompetensen finns på skolan i form av en speciallärare som han vänder sig till och tar hjälp av. Även speciallärare Boel berättar att de på skolan har en speciallärare med inriktning språkstörning som hon förlitar sig på, och som också arbetar mer operativt med eleverna. Alla specialpedagogerna i studien har ett nära samarbete med antingen speciallärare eller andra specialpedagoger på skolan.

Teoretisk analys

Wenger (2000) menar att ett av de tre sätten; *engagemang*, *föreställning* och *inriktning* för att tillhöra en gemenskapande praktik alltid är starkare än de övriga två. Wenger förutspår att engagemang oftast är dominerande på arbetsplatser och i genomgången av intervjuerna kommer vi fram till att uttalandanden kopplat till engagemang är vanligare förekommande än uttalandanden kopplade till föreställning och inriktning. Vi har därför valt att analysera vårt resultat utifrån engagemang och de tre elementen delad repertoar, ömsesidighet och det gemensamma arbetet. Enligt Wenger behöver alla dessa tre element arbeta tillsammans; utan att reflektera över den delade repertoaren (gemensamma verktyg och språk etc.) så riskerar organisationen att stanna i sin egen historia, utan det gemensamma arbetet och initiativ till ny kunskap stagnerar organisationen och utan ömsesidighet och förtroende slits den itu.

Delad repertoar- hur självmedveten är praktiken om hur den delade repertoaren bildas och hur den påverkar organisationen själv?

Specialpedagog Lars berättar i intervjun att ledningen på skolan har initierat ett arbete för att alla på skolan ska använda samma begrepp och känna sig förtroliga med dem. Han menar att det är ett viktigt arbete då många lärare blandar ihop begrepp så som extra anpassningar och särskilt stöd, utredningar och kartläggningar. Arbetet med ett gemensamt språk skulle kunna stärka den delade repertoaren i verksamheten. Både rektor Karl och Doris nämner att de tror att medlemmar i elevhälsan och rektorerna förstår varandra och har ett gemensamt synsätt, medan att både språket och perspektiven som de har kan skilja sig mot lärarnas. Rektor Doris menar till exempel att *"jag tror att vi ofta tar saker för givet, vi själva [specialpedagog, psykolog och rektor] har den här kunskapen och så tänker vi att de andra har den kunskapen"*.

Rektor Vera anser att de på skolan pratar mycket med varandra och ber om hjälp av varandra då de har en sedan länge hårt belastad skola, så att be om hjälp gällande en elev med språkstörning skiljer sig inte från andra problemställningar. Deras situation i skolan kräver en öppenhet och ett förtroende mellan kollegor. Rektor Vera visar genom detta att hon är medveten om hur viktig språket och kännedom om skolans egen historia påverkar praktiken. Specialpedagog Emma berättar också att hon och hennes lärarkollegor utbyter tankar och idéer kontinuerligt och menar att deras samtal bygger upp ett gemensamt synsätt.

Speciallärare Boel menar att de använder sig av en plattform på intranätet för att utbyta tankar, och förmedla arbete som utförts. Hon menar att plattformen och användningen är under uppbyggnad men att hon tror på den för att underlätta samarbete. Detta är ett verktyg som skolan skulle kunna använda för att utveckla sitt arbete och reflektera över det arbete som gjorts. Om verktyget används på detta sätt skulle det kunna hjälpa organisationen att förstå sin egen utveckling från olika perspektiv och ompröva antaganden och mönster vilket Wenger (2000) menar är viktigt för att verksamheten inte ska stagnera.

Ömsesidighet- hur stark är känslan av tillhörighet skapad av ömsesidigt engagemang över tid?

Rektorerna i studien har ett stort förtroende till specialpedagogerna och deras kunskaper, till exempel rektor Doris uttrycker att *"Nu har jag två mycket bra specialpedagoger och då behöver man aldrig fundera."* hon menar också att specialpedagogerna har en viktig funktion i ledningsgruppen på skolan. Det framgår i intervjuerna att elevhälsoteamsmötena binder ihop rektor och övriga medlemmar i detta. Det skulle kunna tolkas som att elevhälsoteamet är en egen gemenskapande praktik i organisationen. Rektor Disa berättar i intervjun att de för några år sedan upptäckte att pedagogerna på hennes skola ansåg att elevhälsoteamet inte var en del av den övriga organisationen. Om elevhälsoteamet blir en separat verksamhet i verksamheten förhindrar det förtroende och en *ömsesidighet* kan inte uppstå.

Wenger (2000) menar att medlemmarna i en gemenskapande praktik måste lita på varandra, inte bara personligt, utan också på att de är kapabla till att bidra till praktiken. Specialpedagog Elin och Tove berättar att de ibland upplever ett motstånd från lärarna att ta till sig rekommendationer från dem, men när externt stöd i form av logoped eller psykolog ger samma rekommendationer tar de till sig förslagen utan ifrågasättande. Detta tolkas som att lärarna inte har förtroende för specialpedagogernas bidrag till praktiken. Samtidigt uttrycker, som tidigare nämnts, specialpedagog Emma att *"Så sitter vi ju i samma arbetsrum, 3 pedagoger och jag /... / Vi diskuterar ju tillsammans hela tiden"* och hon menar att samarbetet och utbytet med lärarna hon arbetar med är positivt och mycket produktivt. Rektor Disa beskriver att specialpedagogen på hennes skola är nära elever och tillgänglig för personal och detta stämmer överens med Wengers (2009) teori att arbetare organiserar sina liv tillsammans med de närmsta medarbetarna för att få arbetet gjort oavsett hur deras arbetsbeskrivning ser ut. Specialpedagog Tilda och speciallärare Boel bekräftar Disas utsago då de ofta under intervjun pratar om "teamet"; att all personal på skolan bär ett ansvar och att de arbetar tillsammans.

Det gemensamma arbetet- Hur mycket initiativ tar organisationen för att fortsatt kunskapande ska få vara centrum i verksamheten?

Det gemensamma arbetet i relationen till *engagemang* är mycket starkt framträdande i intervjuerna. Alla informanter erkänner kunskapsluckor gällande både själva diagnosen språkstörning och metoder för att stödja dessa elever i kunskapsinhämtandet. Alla informanter är positiva till fortbildning inom området, även om olika vidareutbildningsmöjligheter nämns. Specialpedagog Emma uttrycker *"jag vill gärna läsa mer och få klarare riktlinjer och själva definitionen om vad som diagnosen omfattar och vad det är och kanske framförallt - vad är inte språkstörning?"* och specialpedagog Elin menar *"Ja, och centrala elevhälsan är ju ändå bra där. De använder vi väldigt mycket när vi känner att vår kompetens inte räcker till, eller Specialpedagogiska skolmyndigheten. Man ger sig ju aldrig på något sätt."* Rektorerna anser att deras uppgift är att se till att personalen får möjlighet att fortbilda sig och ges goda förutsättningar för sitt arbete, de förväntar sig att personal berättar när de saknar någon specifik kunskap.

Så förväntar jag mig att man om man känner att man inte har kompetensen att man känner sig osäker, även om man har sin roll som specialpedagog. Man kan ju omöjligt kunna allt, och man har ju vissa inriktningar som man brinner mer för och andra som man tycker är svåra, att man signalerar och diskuterar. (Rektor Karl)

Rektor Karl menar dock att det på skolan troligtvis inte finns tillräckligt många forum för samarbeten, och att detta beror på att skolan är stor och att det är många lärare som skall samordnas. De har bestämda mötestider på skolan, men på mötena behandlas ofta praktiska göromål och det är mycket som ska hinnas med. Han menar att samarbeten och utbyte av erfarenheter idag skapas på egna initiativ av lärarna, det vill säga att de själva söker upp varandra. Även specialpedagog Tilda och speciallärare Boel menar att de på deras mötestider inte har möjlighet att fokusera på det som de skulle önska. Wenger (2009) menar att institutionaliserade processer kan motverka den uppfinningsrikedom som människor kan skapa i processer och praktiker som inte är styrda, organisationen bör

istället uppskatta gemenskapande praktiker och se till att deltagarna har tillgång till de resurser som behövs för att de ska kunna lära sig det de behöver lära sig. Bestämda mötestider i skolan skulle då kunna vara forum för gemenskapande praktiker, men det kräver att det finns förutsättningar för utbyte, initiativ och ett aktivt deltagande.

Analysslutsats

Det *gemensamma arbetet* i relationen till *engagemang* är mest framträdande i intervjuerna och alla informanter erkänner kunskapsluckor gällande elever med språkstörning och hur man kan arbeta för och med dessa elever på bästa sätt. De är alla positiva till fortbildning inom området och detta resulterar i att vi ser en stor möjlighet för skolorna i studien att utvecklas. Hur gemenskapande praktiker byggs upp på skolan är samtidigt ett område som flera av skolorna behöver fundera på, kanske behövs det mer fasta mötestider eller så ska det skapas en miljö där medlemmarna får en möjlighet att utveckla och engagera sig i sin kunskapsbildning.

Det framgår också att medlemmar i elevhälsan och rektorerna har en *delad repertoar* och har ett gemensamt synsätt, medan att både språket och perspektiven som de har kan skilja sig mot lärarnas. Detta kan skapa olika gemenskapande praktiker, som öar, i organisationen.

Diskussion

I detta kapitel kommer först en diskussion och reflektion föras över de metodval som gjorts och hur detta kan ha påverkat studiens resultat. Sedan följer en diskussion kring studiens resultat där dessa sätts i relation till tidigare forskning, rapporter och styrdokument. Avslutningsvis ges förslag på specialpedagogiska implikationer och vidare forskning.

Metoddiskussion

Eftersom ett av studiens syften är att få kunskap om specialpedagogen och rektorns arbete för och med elever med språkstörning samt att utreda olika förbättringsmöjligheter i arbetet med dessa elever behövs en fördjupad och nyanserad bild av yrkeskategoriernas och verksamhetens organisation och detta menar vi att vi fick genom intervjuerna. I intervjuerna fick informanterna möjlighet att utveckla sina svar på frågor vilket inte hade varit möjligt i till exempel en enkätundersökning. Vi hade också möjlighet att ställa följdfrågor och fånga upp för oss nya perspektiv och synsätt under samtalen. Kvale och Brinkmann (2014) menar också att den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från informanternas synvinkel och utveckla mening ur deras erfarenheter, vilket var syftet med vår studie. Även om intervjuguiden bearbetats och förberedelserna inför intervjuerna var noggranna kan dock vår oerfarenhet påverkat flexibiliteten i intervjuprocessen och därmed även rytmen i och kontrollen över intervjun (Bryman, 2011). I de fall där de var två på en skola som skulle intervjuas erbjöds informanterna sitta tillsammans, vilket alla då valde att göra. För oss kändes det som en bra lösning då vi upplevde att samtalen blev nyanserade då de kompletterade varandra i frågorna. De vi erbjöd sitta tillsammans hade samma profession, vilket Repstad (2007) rekommenderar. Repstad understryker att det inte ska finnas någon konflikt mellan de som intervjuas, vilket vi inte kunde veta, men vår upplevelse är att så inte var fallet. När en informant inte sade något på en stund, bjöd vi också in informanten i intervjun genom att ställa direkta frågor till denne.

Eftersom rektor är ytterst ansvarig för skolans inre organisation (SFS, 2010:800) menar vi att dennes kunskaper och tankar kring elever med språkstörning och arbetet för och med dem är grundläggande för hur skolans insatser för dessa elever ser ut. Specialpedagogernas röster är främst viktiga för studien då de enligt examensordningen (SFS, 1993:100) skall visa förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer, samt analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå. Mot bakgrund av ovanstående har vi därför utgått från rektors och specialpedagogens perspektiv i studien. Lärares och elevers upplevelse av arbetet hade också varit intressant men studiens omfattning krävde en snävare avgränsning.

Eftersom studien är liten och endast ett fåtal informanter har deltagit är studiens resultat kontextuella, för att få en bättre överförbarhet (Bryman, 2011) har vi försökt att ge en utförlig bild av informanternas upplevelser och beskrivningar genom valen av citat.

Enligt Bryman ger detaljer och täta beskrivningar läsaren en möjlighet att bedöma hur överförbara resultaten kan vara i en annan miljö.

Informanterna i studien reflekterade över frågorna tillsammans med oss och det blev ett samtal kring både organisationen samt diagnosen språkstörning och hur man kan arbeta med detta i verksamheten. Vi menar att det tydliga intresset från informanterna kan bero på att vi var tydliga med vad syftet med studien som de skulle delta i var, innan de tackade ja till att medverka. Vetenskapsrådet (2002) poängterar att informanter ska ha kännedom om vad syftet är med den studie som de ska delta i är, och vi anser att vi kan se en fördel med detta också i och med att informanterna var engagerade i frågan och intervjuerna blev fruktbara.

Under transkriberingen av intervjuerna lärde vi oss mycket om våra egna intervjustilar, och liksom Kvale och Brinkmann (2014) menar vi att analysen av meningen i det som sades redan inleddes under utskriften. Vi valde att göra en innehållsanalys och kategoriserade först materialet för att sedan kunna göra en tematisering av innehållet i intervjuerna. Kodning i efterhand tar lång tid, och enligt Bryman (2011) kan det ge upphov till skevhet genom att man kodar svaren på olika sätt. Vi försökte dock motverka en skevhet och därmed stärka reliabiliteten genom att först koda/kategorisera intervjuerna var för sig, sedan diskutera och sammanställa kategorierna gemensamt. Både kategorisering och teman lämnades också till handledaren för respons.

Inför denna studie funderade vi en hel del på vilken teoretisk förankring vi skulle använda oss av i arbetet. Valet föll på Wengers "social theory of learning" och enligt Stukát (2011) bör teori väljas utifrån det perspektiv vi själva finner intressant. Teorin är intressant och relevant för vår studie eftersom den tar upp lärandeprocessen som en del av gemenskapande praktiker, och det blev fort tydligt i förarbetet till studien att bristen på kunskap kring språkstörning var något som diskuterades i både rapporter och forskning. Hur lärandeprocesser i skolan som gemenskapande praktik ser ut är därför intressant för att utröna hur kunskap kring språkstörning kan förmedlas, spridas och utvecklas. Wengers teori har en stark koppling till så kallade yrkesgemenskaper och denna modell har, enligt Säljö (2015), fått utstå viss kritik. Modellen stänger in människor och deras kunskaper i en viss miljö som ingen vet hur länge den består. Kritiker menar, att generella kunskaper och färdigheter är viktigare i det moderna samhället med dess snabba förändringar eftersom de med yrkesspecifika kvalifikationer kan bli inlåsta i en verksamhet som snart inte längre finns (Säljö, 2015). Vi vill dock poängtera att vår analys inte har utgått från att skolans verksamhet är en yrkesgemenskap utan en gemenskapande praktik.

Resultatdiskussion

Arbetet för och med elever med språkstörning

I resultatet från intervjuerna med både specialpedagogerna och rektorerna har det framkommit att inga av skolorna har en särskild organisation för elever med språkstörning. I Specialpedagogiska skolmyndighetens (2018a) kartläggning har

huvudmän fått svara på enkäter och det framkommer att de menar att organisationen kring elever med språkstörning i verksamheterna behöver förändras. I vår studie säger dock rektorerna att de inte får några direktiv från huvudman kring språkstörning, utan de får direktiv som är allmänt hållna kring elever och särskilt stöd. Enligt läroplanen ska rektor ansvara för att “/.../undervisningen och elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får den ledning och stimulans, de extra anpassningar eller det särskilda stöd samt den hjälp de behöver /.../” (Skolverket, 2018, s. 17). Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018a) ska huvudmän på vissa håll påbörjat utredningar av organisationen kring stöd för elever med språkstörning, men rektorerna i vår studie känner inte till att någon utredning har påbörjats i deras respektive kommun. Även om våra informanter inte känner till det, kan det så klart pågå ett arbete kring detta i kommuner, men ska det bli en övergripande organisation i landet anser vi att det är en fråga för Skolverket.

Vi belyste i inledningen att det enligt Utbildningsdepartementet (2016) saknas forskningsstöd för att ge rekommendationer kring organisationen för elever med grav språkstörning. Vår studie visar att verksamheterna som beskrivs inte heller har specifika rekommendationer eller anpassningar för elever med språkstörning (förutom dem de får av logopedier genom utredningar). Alla informanter tar upp exempel på olika extra anpassningar för elever med språkstörning som görs i verksamheten och poängterar att anpassningarna är styrda av behovet hos den enskilda eleven. Det framkommer i intervjuerna att specialpedagogerna är behjälpliga med att belysa vilka extra anpassningar som behövs och att de kan vara delaktiga i att få dem att fungera. Dock visade det sig att lärarna inte alltid tar emot det specialpedagogiska stödet vilket kan leda till att de extra anpassningarna inte omsätts i praktiken. Hylander och Guvå (2017) samt Socialstyrelsen och Skolverket (2016) menar också att det krävs tillit och förtroende mellan pedagog och elevhälsa för att samarbete ska ge framgång. Wenger (2000) menar samtidigt att ömsesidighet är en viktig faktor för att en gemenskapande praktik ska skapas. Vi menar därför att det behövs ett arbete för att stärka förtroendet mellan lärare och specialpedagog på skolor.

Bruce et al. (2016) menar att för att extra anpassningar ska fungera så ställs det “/.../ krav på ett gemensamt synsätt, samverkan och konsekvenser i förhållningssätt, med andra ord samstämmighet och följdriktighet.” (Bruce et al., 2016, s.78). Vi menar att tydliga rekommendationer från Skolverket skulle underlätta att få till ett gemensamt synsätt, även om individuella anpassningar alltid kommer att behövas. I intervjuerna framkommer det också att det råder en viss osäkerhet kring vilka metoder som fungerar även om det finns rekommendationer kring hur en fungerande undervisning kan utformas i Specialpedagogiska skolmyndighetens *Arbeta med språkstörning i förskola och skola* (2018b) och i Carlberg Erikssons *Språkstörning - en pedagogisk utmaning: ett stödmaterial för dig som möter tonårselever* (2016) och i Utbildningsdepartementet rapport (2016). Några av informanterna ställer sig tvekan till exempelvis användandet av bildstöd som är en vanligt förekommande rekommendation i ovanstående skrifter.

Specialpedagoger och rektorer lyfter lärarens betydelse för eleverna med språkstörning, både för att skapa en positiv lärmiljö i klassrummet men också för att denne känner eleven och dess behov bäst. Detta kan sättas i relation till Rhoad-Drogalis et al. (2018) som menar att elever med språkstörning får ett mer positivt lär-beteende i klassrummet om de har en positiv relation till sin lärare och Mitchell (2015) som menar att läraren behöver skapa en effektiv inlärningssituation så att elever i behov av stöd får möjlighet att öka sin inlärningstakt. Rhoad-Drogalis et al. (2018) tar upp olika sätt att arbeta för att stärka relationen mellan lärare och elev, till exempel genom att lärare schemalägger tid med specifika elever för att förhindra att eleven annars undviks (vilket enligt författarna ofta är fallet då det gäller elever i stort behov av stöd). Om lärare är osäkra i sitt arbete med elever i behov av stöd, så som Fischer (2013) kommer fram till i sin studie är det dock viktigt att samarbetet mellan specialpedagogisk personal och lärare fungerar. Enligt Wenger (2000) behöver det finnas tillfällen och möjlighet att lyfta och lägga fram viktiga frågor för att verksamheten skall kunna utvecklas och en progression ska bli möjlig. I intervjuerna med specialpedagogerna blev det dock tydligt att de saknar både tillfällen och tid för till exempel handledning, gemensam reflektion och möten med lärare. Några av rektorerna belyste också vikten av forum för personalen att träffas och dryfta viktiga frågeställningar, samt att de önskade arbeta fram en tydligare stomme och systematik i arbetet med elever i behov av stöd. Vi anser att det är viktigt att tydligare ramar för arbetet med elever med språkstörning skapas på skolor då det framgick i vår studie och tidigare forskning (Fischer, 2013; Daniel & McLeod, 2017) samt Specialpedagogiska skolmyndighetens (2018a) kartläggning att kunskaper saknas och osäkerheten i arbetet är stort.

Rektors och specialpedagogens uppdrag och roller

Rektorerna säger i intervjuerna att de ansvarar, organiserar och är aktiva i elevhälsan och enligt skollagen (SFS, 2010:800) ska det också vara rektorn som styr skolans inre organisation vilket elevhälsan är en del av. Rektorerna säger sig också ansvara för att personal får fortbildning vilket stämmer överens med de krav som läroplanen (Skolverket, 2018) ställer på en rektor, där det går att läsa att personalen ska få kompetensutveckling för att kunna utföra sitt arbete.

Alla specialpedagoger arbetar operativt med elever i olika omfattning (dock framgår det inte alltid i intervjuerna att det är specifikt med elever som har språkstörning som de arbetar operativt med). I examensförordningen (SFS, 1993:100) står det att specialpedagogen skall visa förmåga att stödja barn och elever, men att undervisa elever eller göra andra operativa insatser står ej beskrivet. Men i *Stödinsatser i utbildningen* (Skolverket 2014) står det:

Elever kan behöva stöd av speciallärare eller specialpedagog under en begränsad period, till exempel några lektioner i veckan under några månader. Det kan gälla färdighetsträning, till exempel att intensivträna läsning, skrivande eller räkning. Det kan också handla om att hjälpa elever att hitta fungerande strategier för att kunna fokusera bättre eller att lära sig hantera en särskild studieteknik. (Skolverket 2014, s.26)

Detta kan tolkas som att specialpedagogen kan arbeta operativt med enskild elev under begränsad tid. Vem styr och avgör hur mycket en specialpedagog ska arbeta operativt? I studiens intervjuer har inte frågan ställts men vi kan tolka utifrån både rektorerna och specialpedagogernas svar på andra frågor att det till viss del är styrt av specialpedagogen och till viss del av rektor, men även utifrån vilka andra resurser det finns på skolan. Precis som Hylander (2011) lyfter är det då lätt att specialpedagogen får många olikartade uppdrag. Specialpedagogerna i vår studie berättar också att de får forma sina uppdrag mycket själva och att de saknar tydliga arbetsbeskrivningar, vilket skulle kunna leda till motstridiga förväntningar på dem från annan personal.

Alla specialpedagoger i vår studie säger sig arbeta med någon form av handledning men det är mestadels rådgivande handledning eller sporadisk handledning vid behov som förekommer. Detta stämmer överens med tidigare forskning då informell handledning även visade sig vara den vanligaste formen av handledning i Gerrbos (2012) studie. Enligt examensförordningen (SFS, 1993:100) ska specialpedagogen visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare och även enligt Socialstyrelsen och Skolverket (2016) ska de specialpedagogiska insatserna bestå av handledning och konsultation. I relation till detta antyder resultaten i vår studie att specialpedagogisk handledning skulle kunna användas i större utsträckning på skolorna än vad det görs i dagsläget. Bladini (2007) menar också att pedagogerna behöver reflektera kring lärmiljöer genom handledning och skolledningen måste ge ekonomiska och tidsmässiga förutsättningar för handledning. Hur kan specialpedagogerna möta upp till detta då det framkommit i intervjuerna att de möts av stressade lärare som inte hinner ha inplanerad handledning?

Det framgår i intervjuerna att alla specialpedagoger arbetar med extra anpassningar i olika omfattning. Att arbeta med extra anpassningar överensstämmer med examensförordningen (SFS, 1993:100) som säger att specialpedagogen ska ha som färdighet att arbeta förebyggande och arbeta med lärmiljöer för att undanröja hinder och svårigheter. Olika anpassningar som t.ex. TAKK (tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) bildstöd och lektionsstrukturer beskrivs av många av informanterna som anpassningar för specialpedagogerna att implementera. Vi har dock inte funnit tidigare forskning kring hur olika anpassningar för elever med språkstörning har implementerats eller vilken effekt de har gett. Eftersom det inte heller framgår att rekommendationer från t.ex. Specialpedagogiska skolmyndigheten är förankrade i forskning kan det vara svårt att få specialpedagoger och lärare att acceptera dessa.

Kunskaper om språkstörning

Utbildningsdepartementet (2016) belyser utifrån elevens perspektiv vikten av att det finns lärare med rätt kompetens. Vad är då rätt kompetens för att arbeta för och med elever med språkstörning? I intervjuerna med rektorer framkom det att en rektor förutsätter att specialpedagoger och lärare fått tillbörlig kompetens genom deras utbildning, samtidigt som en annan rektor anser att det är svårt att veta exakt vilken kompetens som specialpedagog och lärare har. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018a) menar

också att det finns behov av insatser för att utveckla kompetensen kring språkstörning hos skolpersonal. Fischer (2013) bekräftar detta då hon i sin studie kom fram till att lärare inte känner sig beredda att undervisa elever med språkstörning och då eftersöker specialpedagogiskt stöd i sitt arbete. Den praktiska hjälpen som efterfrågades var att få idéer, material och andra resurser som hjälper till att generera positiva resultat för eleverna. Lärarna önskade även mer utbildning om hur man anpassar läroplanen, hur man gör lämpliga anpassningar i klassrummet och vilka strategier som kan användas för att möta eleven. Daniel och McLeod (2017) beskriver även de att lärarna upplever svårigheter i att möta elever med språkstörning, att förstå deras lärandebehov och svårigheter och kunna skapa ett tillgängligt klassrum för att stötta dem. De menar att lärarnas strategier kring arbetet med elever med språkstörning behöver utvecklas för att ge en inkluderad verksamhet. I specialpedagogens utbildning ges idag inte någon specifik utbildning kring språkstörning eller hur ett riktat stöd för just dessa elever skulle se ut och det väcker frågan vem som ska stå för utvecklingen av kompetensen kring språkstörning på skolan. Specialpedagog Tove i vår studie berättade också att hon går en fortbildning kring språkstörning men hon känner inte att hon har tillräckligt med kunskap för att i sin tur fortbilda lärarna. Vem ska stå för utbildningen och utvecklingen av kunskap om språkstörning på skolor?

Wenger (2000) menar att en verksamhet kan organisera ”offentliga händelser” som för samman och enar praktiken. Organisationen måste dock bestämma vilken typ av aktivitet som behövs; är det formella eller informella möten, är det lösningsinriktade sessioner, eller kanske gästföreläsare? Hur ofta, med vilken rytm dessa händelser återkommer är också viktiga faktorer för att få medlemmarna att gå och delta i händelserna. Wenger anser också att gemenskapande praktiker är beroende av ledarskap, och att ledarna måste få förutsättningarna att spela sin roll för att praktiken skall kunna växa. Det finns många olika former av ledarskap i en praktik (tänkta ledare, pionjärer, de som dokumenterar, networkers). Skulle specialpedagogen kunna vara en slags ledare för arbetet att öka kunskapen om hur man på bästa sätt arbetar för och med elever med språkstörning på skolor? I vår studie menar hälften av informanterna att logopedens sakkunskap behövs för arbetet med elever med språkstörning. Vi anser också att denna sakkunskap är viktig, men om specialpedagoger får mer kunskap kring språkstörning och framförallt det pedagogiska arbetet för och med elever med dessa svårigheter under utbildningen ökar det möjligheterna för att specialpedagogens roll förstärks. Som vi tidigare nämnt menar vi också att det är viktigt för en rektor att se över hur kunskap om språkstörning och rekommendationer för arbete med dessa elever ska förmedlas och organiseras.

Framgångsfaktorer och utvecklingsområden

Samverkan med elevernas vårdnadshavare lyfts i vår studie upp som ett av skolornas utvecklingsområden, dessa tankar har kommit från både specialpedagog- och rektorshåll. Det är enligt läroplanen (Skolverket, 2018) rektorns ansvar att se till att kontakt mellan hem och skola upprättas om det uppstår svårigheter för eleven i skolan. Hylander och Guvå (2017) samt Socialstyrelsen och Skolverket (2016) menar att ett samarbete med

vårdnadshavare är av största vikt. Enligt Nettelblatt och Salameh (2007) är också elever med språkstörning en grupp elever som särskilt påverkas av i vilken utsträckning de har stabila och trygga relationer både i skolan och i hemmiljön. Det är enligt Carlsson Kendall (2015) viktigt att läraren kan få stöd från elevhälsan inför vissa samtal med vårdnadshavare för att kunna hålla sig professionell, och Daniel och McLeod (2017) menar att det är viktigt med samordning mellan professionell personal och vårdnadshavare. Det kan, enligt oss, vara en specialpedagogs uppgift att se till att samarbetet med vårdnadshavare fungerar och det är också en viktig pusselbit i det organisatoriska arbetet för elever med språkstörning.

Vid intervjuerna i studien ställdes inga frågor om logopedier eller deras arbete, ändå berördes detta i flera av samtalen. Sex av informanterna tog upp att samarbete med logoped är en framgångsfaktor i arbetet för och med elever med språkstörning vilket också är intressant då Utbildningsdepartementet (2016) skriver att täta samarbeten med logoped kan vara framgångsfaktorer i arbetet med elever med språkstörning. Utbildningsdepartementet lyfter även vikten av att det finns ett samarbete med logoped och övriga professioner inom elevhälsan i mötet med dessa elever. Ullrich et al. (2014) kom i sin studie fram till att åldersmässigt tidiga logopediska insatser ökar förutsättningarna för barnen att lyckas även senare i livet. Utifrån information från informanter i studien, finns det dock endast ett fåtal logopedier centralt anställda i varje kommun vilket gör att efterfrågan kan vara stor och väntetiden kan bli lång.

För elever med språkstörning på skolor med mindre centralt stöd och fler behov av stöd, saknas ofta rutiner och kunskapskraven uppnås i lägre utsträckning. Analysen visar inga skillnader på region- eller kommungruppsnivå vilket talar för att det behövs ett nationellt grepp för att komma till rätta med problematiken. (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018 a, s. 46)

Ska logopedier anställas i skolorna, som tre av informanterna i studien önskar, eller ska de vara placerade på central nivå? Vi anser att om logopedier anställs på skolor riskerar avgränsningarna mellan professionerna (specialpedagog/lärare och logoped) att suddas ut, eftersom vi menar att logopeden då troligtvis får ett större pedagogiskt ansvar än om de sitter centralt. Logopeden ska bidra med den medicinska kunskapen om diagnosen medan specialpedagogens och speciallärarens roll är att med det pedagogiska perspektivet stötta lärarna i deras arbete med att utforma undervisningen för att möta elevens behov. Vi menar därför att det borde finnas fler logopedier att tillgå centralt, så när stöd eftersöks, så kommer hjälpen till skolan skyndsamt. Vi skulle önska att logopederna skulle kunna vara knutna till vissa skolor, så som det är vanligt att centralt placerade skolpsykologer är idag, om så vore fallet hade samarbetet mellan elevhälsan och logopeden kunnat utvecklas.

Eftersom det framkommer i studien att vissa rektorer menar att medlemmar i elevhälsan och de själva har ett gemensamt synsätt, och att detta skiljer sig mot lärarnas synsätt behövs ett arbete för att skapa ömsesidighet och förtroende mellan professionerna. Det finns annars, enligt oss, en risk att skolan delas upp i oberoende öar och ett vi- och dom tänkande. Som tidigare nämnts så kan brist på förtroende mellan elevhälsan och

pedagoger också utgöra hinder i arbetet med elever i behov av stöd (Hylander och Guvå, 2017). Hylander och Guvå menar också att ”om det inte råder samsyn när det gäller elevhälsans inriktning på alla nivåer inom organisationen kommer det att uppstå mycket förvirring i skolan om vad elevhälsan står för och vad den egentligen är till för” (s. 249). Sammanfattningsvis anser vi att det är viktigt att elevhälsan och rektor är medveten om hur lärarkollegiet uppfattar deras arbete och att de arbetar för en samsyn i hela verksamheten. Ett sätt att skapa förtroende mellan lärare och elevhälsa skulle kunna vara tydliga arbetsbeskrivningar för elevhälsans olika professioner så att lärarna vet vad de kan förvänta sig, samt att arbetet är transparent och nära lärarnas praktiska arbete.

Specialpedagogiska implikationer

I vår studie lyfts det fram att alla informanter upplever att arbetet för och med elever med språkstörning är komplicerat. När det inte finns tydliga direktiv och rekommendationer för hur arbetet ska kunna se ut, blir organisationen till viss del godtycklig. I skollagen (SFS, 2010:800, 8 §) står det ”Alla ska, oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet /.../” Hur får vi en likvärdighet i arbetet med dessa elever? För att få en likvärdighet, menar vi, att ett sätt vore om Skolverket kom med stödmaterial för att utveckla undervisningen för elever med språkstörning. Detta skulle lyfta problemområdet och få fler huvudmän att agera, vilket i sin tur skulle kunna ge effekter på skolorna.

I utbildningen till specialpedagog saknas fördjupning kring språkstörning och vilka rekommendationer och extra anpassningar specialpedagogen kan använda sig av i arbetet för och med elever med språkstörning. Logopederna kan stödja skolorna genom att förklara diagnosen språkstörning, utreda elever och ge rekommendationer. Det krävs dock, enligt oss, att en specialpedagog, med sitt pedagogiska perspektiv, har kunskap om hur rekommendationerna kan tillämpas och implementeras. Vi menar att högskolorna bör ge denna kunskap i utbildningen, för om specialpedagogen till exempel visar en osäkerhet i samtal med lärare kan det medföra att lärare känner av osäkerheten och tillämpningen av rekommendationerna kan utebli.

För att elever med språkstörning skall få det stöd de behöver i skolan menar vi att rektor måste ge förutsättningar för att samarbete mellan logoped, specialpedagog, speciallärare, och lärare skall fungera. Det är också av stor betydelse att samverkan med vårdnadshavare och elev fungerar, så vi anser att skolor bör se över hur samverkan är organiserad och kan utvecklas. Enligt examensförordningen (SFS, 1993:100) ska specialpedagogen vara en samtalspartner och rådgivare till vårdnadshavare, så specialpedagogen bör vara en aktiv part i samverkan.

Förslag på fortsatt forskning

Vårt bidrag till vidare forskning är att vi belyst specialpedagogen och rektorns roll i arbetet för och med elever med språkstörning, vi har också lyft fram kunskapsluckor, framgångsfaktorer och utvecklingsområden i arbetet med dessa elever. I studien lyfter

specialpedagogerna och rektorerna olika metoder och anpassningar som används i undervisningen, det vore intressant och betydelsefullt att beforska dessa för att rekommendationer för arbetet med elever med språkstörning skall få en tydlig vetenskaplig grund. För att resultaten lättare ska kunna implementeras i svensk skola är det också av vikt att forskningen sker i Sverige, eller i ett land med liknande skolsystem och läroplan.

Som tidigare nämnts finns ett behov av att få veta hur lärarna upplever arbetet med elever med språkstörning i klassrummen. Vilket behov av stöd från specialpedagog, rektor eller/och extern hjälp i form av till exempel logoped anser lärare att det behöver för att kunna möta och utmana eleverna på bästa sätt? Framför allt behövs dock kunskap om hur elever med språkstörning upplever sin situation i skolan och de insatser som görs för dem. På grund av deras språkliga svårigheter är denna ansats möjligtvis problematisk, men om vårdnadshavare inkluderades i studien hade undersökningen kanske underlättats och också fått ett bredare perspektiv.

Sammanfattning

Under åren vi studerat till specialpedagoger har vi mött skolpersonal som ställt sig frågande till hur de ska arbeta för och med elever med språkstörning och vi har uppmärksammat att det finns en okunskap kring diagnosen. Studiens övergripande syfte är att beskriva hur organisationen kring elever med språkstörning kan se ut i skolor och utifrån detta redogöra olika möjliga utvecklingsområden ur rektorers och specialpedagogers perspektiv. Dessutom syftar studien till att belysa vilken roll som rektorn och specialpedagogen kan ha på skolor gällande arbetet kring elever med språkstörning samt ge en inblick i vilka kunskaper kring språkstörning som kan finnas på skolor.

I bakgrunden redogör vi för olika definitioner på språkstörning samt styrdokument och utredningar med fokus mot språkstörning. Vi beskriver också specialpedagogens och rektorns roll och uppdrag med fokus på språkstörning, från olika perspektiv utifrån både tidigare forskning och litteratur.

I den teoretiska förankringen bygger vi vårt arbete utifrån Wengers sociala lärt teori ("social theory of learning"). Perspektiv på lärande utifrån den sociala lärandeteorin, utgör en definition av lärande som är nära sammankopplad med identitet, mening, erfarenhet och gemenskapande praktiker. Att aktivt vara delaktig och att engagera sig leder till kunskap, och ett engagemang krävs för att en gemenskapande praktik ska kunna uppstå (Wenger 2009). I denna uppsats har vi valt att se skolans organisation som en gemenskapande praktik och vi sätter fokus på relationen mellan rektor, specialpedagog och lärare i deras arbete med elever med språkstörning. Att delta i detta gemensamma arbete kan utgöra en tillhörighet, identiteter kan formas och erfarenheter utbytas. Om lärande ska få grogrund i en gemenskapande praktik krävs det till exempel att de inblandade har samma inriktning och engagemang.

Studien har en kvalitativ ansats med semistrukturerade intervjuer som metod. Intervjuerna genomfördes under en tre-veckorsperiod och därefter transkriberades de. Tillsammans har vi sedan bearbetat intervjuerna genom en innehållsanalys. Vid genomläsningen av intervjuerna gjordes markeringar och kommentarer i texten och de ord och begrepp som förekom ofta fördes in ett Worddokument och kategoriserades. Studien följer vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket beskrivs i metodkapitlets sista del.

I resultat och analysdelen sammanställs det vi kommit fram till genom att vi beskriver vad informanterna sagt och vi tolkar deras svar. Vi har valt att skriva i löpande text där det varit tydliga likheter eller olikheter i svaren och förtydligat detta med citat utifrån vad informanterna sagt. Ett resultat är att det, enligt specialpedagoger och rektorer, inte finns en särskild organisation kring elever med språkstörning på skolorna i studien. I arbetet för och med elever med språkstörning säger sex informanter att det är en framgångsfaktor att samarbeta med logopedier och ett annat utvecklingsområde som lyfts är ökad samverkan med vårdnadshavare. Rektorerna i studien har stor tilltro till specialpedagogerna i deras verksamheter. I den teoretiska analysen beskrivs resultatet

utifrån Wengers sociala lärteori. Det *gemensamma arbetet* i relationen till *engagemang* är mest framträdande i intervjuerna och alla informanter erkänner kunskapsluckor gällande elever med språkstörning och hur man kan arbeta för och med dessa elever på bästa sätt, samtidigt som de efterfrågar vidareutbildning i ämnet.

Avslutningsvis diskuterar vi arbetet utifrån metoden vi valde och hur den hjälpte oss att komma fram till vårt resultat. I resultatdiskussionen beskrivs intervjuerna ur ett större perspektiv och kopplas till den forskning och litteratur vi använt oss av i bakgrunden. Vi lyfter även specialpedagogiska implikationer där vi föreslår att Skolverket bör tillhandahålla stödmaterial kring arbete för och med elever med språkstörning, samt att språkstörning med tillhörande pedagogiska frågeställningar bör behandlas under utbildningen för specialpedagoger. Dessutom föreslår vi vidare forskning kring vilka anpassningar som fungerar i arbetet för och med elever med språkstörning samt hur eleverna med språkstörning upplever sin situation i skolan. Sist i arbetet finns litteraturlista och bilagor.

Referenslista

- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Backman, J. (2016). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, K. (2007). Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. I Kroksmark, T. & Åberg, K. (Red.) *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s.199–223). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P. & Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap. Synsätt och förhållningssätt*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Bryman, A. (2011) *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl. Malmö: Liber ekonomi.
- Carlberg Eriksson, E. (2016). *språkstörning - en pedagogisk utmaning: ett stödmaterial för dig som möter tonårselever*. (2 rev.uppl.). Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Carlsson, Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter: vad gör vi och varför?* (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Daniel, G. R., & McLeod, S. (2017). *Children with Speech Sound Disorders at School: Challenges for Children, Parents and Teachers*. Australian Journal of Teacher Education, Volume 42, Issue 2. 80–101. Från <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3277&context=ajte>
- Dockrell, J. & Lindsay, G. (2000). *Meeting the needs of children with specific speech and language difficulties*. European Journal of Special Needs Education, 15(1), 24–41. <https://doi.org/10.1080/088562500361682>
- Fisher, K. G. (2013). *Teacher Perceptions of Working with Children with Specific Special Education Exceptionalities in the General Education Classroom*. (Ph.D. Dissertation, University of Southern Mississippi. 145 pp.)
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken (elektronisk resurs)*. Diss. Göteborgs universitet, Göteborg. Från <http://hdl.handle.net/2077/30583>
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Hur vi lär: synligt lärande och vetenskapen om våra läroprocesser*. Stockholm: Natur & Kultur.

Holmström, K. (2015). *Lexikal organisation hos en- och flerspråkiga skolbarn med språkstörning*. (doktorsavhandling, Lunds universitet, institutionen för kliniska vetenskaper Lund) Från <http://lup.lub.lu.se/search/ws/files/3708621/8167059.pdf>

Hylander, I. (2011). Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten, & Institutionen för beteendevetenskap och lärande. *Elevhälsans professioner: Egna och andras föreställningar*.

Hylander, I. & Guvå, G. (2017). *Elevhälsa som främjar lärande: om professionellt samarbete i retorik och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Laws, G., Bates, G., Feuerstein, M., Mason-Apps, E., White, C. (2012). *Peer acceptance of children with language and communication impairments in a mainstream primary school: Associations with type of language difficulty, problem behaviours and change in placement organization*. *Child language Teaching and Therapy* 28(1) 73–86. doi: 10.1177/0265659011419234 clt.sagepub.com

Lindsay, G., & Dockrell, J. (2012). *Longitudinal patterns of behavioral, emotional, and social difficulties and self-concepts in adolescents with a history of specific language impairment*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 445. Doi: 10.1044/0161-1461(2012/11-0069)

Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan: undervisningsstrategier som fungerar*. (upplaga 1). Stockholm: Natur & Kultur.

Nettelbladt, U. (2013). *Språkutveckling och språkstörning hos barn, del 2-Pragmatik-teorier, utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (red.) (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn, del 1*. Lund: Studentlitteratur.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (4., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Rhoad-Drogalis, A. Justice, L., Sawyer, B., & O'Connell, A. (2018). *Teacher-child relationships and classroom-learning behaviours of children with developmental language disorders*. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), 324–338. Doi:10.1111/1460-6984.12351

Salameh, E-K. & Nettelbladt, U. (red.). (2018). *Språkutveckling och språkstörning hos barn Del 3 Flerspråkighet - utveckling och svårigheter*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

SFS (1993:100). *Högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS (2010:800). *Den nya skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar kvalitetsgranskningsrapport*. Hämtad 2017-11-09 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/extra-anpassningar/skolans-arbete-med-extra-anpassningar.pdf>.

Skolverket. (2014). *Stödinsatser i utbildningen*. Hämtad 2019-03-01 från https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3362.pdf?k=3362

Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.

Socialstyrelsen. (2018). *Internationell statistisk klassifikation av sjukdomar och relaterade hälsoproblem-systematisk förteckning-Svensk version 2018-Del 1(3)* Hämtad 2019-02-07 från <https://www.socialstyrelsen.se/publikationer2018/2018-4-12>

Socialstyrelsen och Skolverket. (2016). *Vägledning för elevhälsan*. Stockholm: Socialstyrelsen och Skolverket.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018a). *"Vi behöver öka kunskapen kring språkstörning" – en nationell kartläggning om skolors behov av stöd i arbetet med att möta elever med språkstörning*. Hämtad 2019-01-15 från: <https://webbutiken.spsm.se/vi-behöver-oka-kunskapen-kring-sprakstoring/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018b). *Arbeta med språkstörning i förskola och skola*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.

Ullrich, D., Ullrich, K., Marten, M. (2014). *A longitudinal assesment of a early childhood education with integrated speech therapy for children with significant language impairment in Germany*. *International Journal of Language & communication Disorder*. Volume 49, no. 5 558–566. doi: 10:1111/1460-6984.12092

Utbildningsdepartementet. (2016). *Samordning, ansvar och kommunikation: vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar: slutbetänkande*. Stockholm: Wolters Kluwer.

Wallace, S. (Ed.) (2015). *A Dictionary of Education*. Oxford University Press. Hämtad 16 Februari 2019 från <http://www.oxfordreference.com.ezproxy.hkr.se/view/10.1093/acref/9780199679393.001.0001/acref-9780199679393-e-927>

Wenger, E. (2000). *Communities of Practice and Social Learning Systems*. *Organization articles*. 7(2) s. 225–246. London: SAGE Social Science Collections. Doi: 10.1177/135050840072002

Wenger, E. (2009). A social theory of learning. I Illeris, Knud. (Red.) *Contemporary Theories of Learning*. (s.209–218) New York: Routledge.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1

Intervjuguide

Intervjuguide Rektor

- Kan du beskriva hur organisationen kring elever med språkstörning ser ut på skolan? Ser organisationen kring dessa elever ut på något specifikt sätt, skiljer det sig från arbetet med andra elever i behov av stöd?
- Hur ser du på din roll som rektor i arbetet med eleverna med språkstörning?
- Hur ser du på specialpedagogens roll i arbetet med elever med språkstörning?
- Hur vet du att personalen har den kompetens som behövs för att arbeta med dessa elever?
- Hur uppfattar du lärarnas upplevelse av arbetet med elever med språkstörning?
- Har du någon uppfattning om hur eleverna (med språkstörning) upplever sin situation på skolan?
- Vad gör ni bra idag i arbetet med dessa elever, och vad skulle du vilja förbättra?
- Har ni fått några riktlinjer från huvudman kring arbetet med dessa elever? Hur ser dessa ut om så är fallet?

Intervjuguide Specialpedagog

- Kan du beskriva hur organisationen kring elever med språkstörning ser ut på skolan? Ser organisationen kring dessa elever ut på något specifikt sätt, skiljer det sig från arbetet med andra elever i behov av stöd?
- Hur ser du på din roll som specialpedagog i arbetet kring elever med språkstörning?
- Känner du att du har den kompetens som krävs för att kunna stötta lärare med arbetet kring dessa elever?
- Vad tror du att lärarna förväntar sig för hjälp av dig (när det gäller eleverna med språkstörning)?
- Har du någon uppfattning om hur eleverna (med språkstörning) upplever sin situation på skolan?
- Vilka framgångsfaktorer har du/ni upplevt i arbetet kring elever med språkstörning? Vad skulle ni vilja förbättra?

Bilaga 2

Missivbrev



Fakulteten för lärarutbildning

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

2019-01-31

Hej!

Vi heter Marika Jönsson och Anna Anderlund och är två studenter på specialpedagogprogrammet vid Kristianstad högskola. Vi är nu i utbildningens slutskede och ska avsluta med ett självständigt arbete som ska resultera i en magisteruppsats. I vår studie vill vi undersöka hur rektorer och specialpedagoger upplever arbetet med elever med diagnosen språkstörning, men även undersöka hur organisationen kring dessa elever kan se ut på skolor och vad specialpedagogen kan ha för roll i denna. Med tanke på våra syften tänker vi att just din yrkesgrupp passar in i vår undersökning.

Vi önskar göra en intervju med dig för att samla empiri kring våra frågeställningar. Vi kommer att följa en intervjuguide och även att göra en ljudupptagning av samtalet för

att analysera detta i efterhand. Det inspelade materialet kommer endast att hanteras av oss och eventuellt vår handledare, senast ett år efter intervjun kommer materialet att raderas. Under hela uppsatsskrivandet kommer vi att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>). Principerna innebär kortfattat att det är frivilligt att delta och att det när som helst är möjligt att avsluta medverkan i studien utan negativa följder samt att resultaten inte ska gå att härleda till just dig.

Vi beräknar att intervjun tar max 45 min och om det behövs önskar vi att det finns möjlighet att ställa kompletterande frågor via mail. Vi hoppas och ser fram emot Ditt deltagande och samarbete!

Med vänliga hälsningar

Marika Jönsson och Anna Anderlund

Kontaktuppgifter:

Telefonnummer:

E-mailadress:

Ansvarig lärare/handledare:

Gloria Håkansson

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

www.hkr.se

044-2503000

Bilaga 3

Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja O

Nej O

Ort:..... Datum:.....

Namn:

Namnförtydligande

Återlämnas till.....senast den.....