

# **HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD**

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik (41 - 60) 10 poäng  
VT 2006

## **Språkstörning** ett socialt och kommunikativt handikapp

Författare: Lena Bergström  
Eva Jonsson  
Marianne Wackenfors

Handledare: Ann-Elise Persson

# Språkstörning

ett socialt och kommunikativt handikapp

Lena Bergström  
Eva Jonsson  
Marianne Wackenfors

## Abstract

Språkstörning är ett funktionshinder som inte kan kompenseras fullt ut och som kvarstår genom livet men ändra karaktär över tid. Vårt syfte med denna studie är att undersöka på vilket sätt språkstörningen är ett handikapp för barn i ålder 4 - 16 år i ett socialt och kommunikativt sammanhang.

Studien baseras på intervjuer av pedagoger, specialpedagoger och logopedier. Vi har även undersökt uppfattningen hos föräldrar till barn i språkklass med hjälp av enkäter.

Resultatet av våra intervjuer bekräftar de erfarenheter vi själva har från arbete med språkstörda barn. En språkstörning är ett socialt och kommunikativt handikapp. Våra resultat indikerar även att detta kan föregås av ärftliga faktorer då vi uppfattar att föräldrar hade svårigheter att besvara enkäterna.

Sammanfattningsvis menar vi att barn med språkstörning behöver mycket hjälp av särskilt utbildad personal för att kunna förstå omgivningen och få fler sociala relationer.

Nyckelord: Kommunikation, sociala relationer, språkstörning.

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>4</b>
1.1 BAKGRUND.....	5
1.2 SYFTE .....	6
1.3 PROBLEMFÖRMULERING .....	6
1.4 DISPOSITION .....	6
<b>2. LITTERATURGENOMGÅNG</b> .....	<b>7</b>
2.1 VÅRA STYRDOKUMENT .....	7
2.2 SPRÅKETS UPPBYGGNAD.....	8
2.3 SPRÅKUTVECKLING.....	9
2.4 SPRÅKSTÖRNING .....	10
2.5 OLIKA SYN PÅ SPRÅK OCH LÄSINLÄRNING FÖRR OCH NU .....	12
2.6 HISTORIK .....	13
2.7 PROJEKT KRING SPRÅKUTVECKLING.....	15
2.8 SAMBAND LÄS- OCH SKRIVSVÄRIGHETER – SPRÅKSTÖRNING .....	16
2.9 KOMMUNIKATION .....	18
2.10 INSATSER OCH DOKUMENTATION .....	19
<b>3. METOD</b> .....	<b>20</b>
3.1 METODBESKRIVNING .....	20
3.2 URVAL .....	20
3.3 GENOMFÖRANDE .....	21
3.4 BEARBETNING OCH ANALYSMETODER .....	21
3.5 ETISKA ASPEKTER .....	22
<b>4. RESULTAT</b> .....	<b>23</b>
4.1 RESULTATREDOVISNING AV INTERVJUERNA .....	23
4.1.1 Hur vill du/ni definiera begreppet språkstörning?.....	23
4.1.2 Leder språkstörning till begränsade sociala relationer? .....	23
4.1.3 Påverkas barnets grupptillhörighet av språkstörning och kan språkstörning skapa ett..... utanförskap?.....	23
4.1.4 Påverkas elevens inlärningsförmåga i klassrumsmiljö? .....	24
4.1.5 Vilka åtgärder anser du vara viktigast för att underlätta undervisningssituationen? .....	24
4.1.6 Anser du att språkstörning är ett handikapp? .....	25
4.2 RESULTATREDOVISNING AV ENKÄTERNA.....	25
4.2.1 Hur vill du/ni definiera begreppet språkstörning?.....	25
4.2.2 Hur tycker du/ni att ditt barns inlärningsförmåga påverkas i klassrumsmiljö? .....	26
4.2.3 Vilka åtgärder anser du/ni vara viktigast för att underlätta undervisningssituationen?.....	26
4.2.4 Anser du/ni att språkstörning ger begränsade sociala relationer? .....	27
4.2.5 Påverkas barnets grupptillhörighet av språkstörning och kan språkstörning skapa ett .....	27
utanförskap? .....	27
4.2.6 Anser du/ni att språkstörning är ett handikapp?.....	27
4.3 ANALYS .....	28
<b>5. DISKUSSION</b> .....	<b>30</b>
<b>6. SAMMANFATTNING</b> .....	<b>34</b>
<b>7. REFERENSER</b> .....	<b>35</b>

Bilaga I	Ordförklaring
Bilaga II	Presentationsbrev och frågeställningar till skolpersonal
Bilaga III	Presentationsbrev till föräldrar
Bilaga IV	Frågeställningar till föräldrar

# 1. Inledning

Alla levande varelser har språklig förmåga på något sätt. Det unika med människan är hennes talspråk. Med hjälp av detta kan hon kommunicera, förstå samband, uttrycka känslor osv. Vi föds in i en tillhörighet där vi via språket skapar vår identitet, gemenskap, kunskap och inflytande (Lindö, 2002). Vid inläringen av ett språk sker inte endast tillgång till en grammatik och ett ordförråd utan också till de seder och regler som gäller för de värderingar hos den grupp man lär sig språket med (Obondo, 1999). Vygotskij ser lärandet som ett socialt fenomen där allt språkande och lärande är sammankopplat i ett socialt sammanhang. Människan blir sedd som en del av sin kultur och sin historia (Lindö, 2002).

Vår dagliga tillvaro präglas av kommunikation mellan människor på olika sätt. Vi kommunicerar med varandra både medvetet genom talet och omedvetet med gester och kroppsspråk. Kommunikationen är viktig för att vi ska förstå varandra och göra oss förstådda.

Alt virkeligt liv er mode.  
Mellom jeg og mig  
Mellem du og jeg  
mellom mig og de andre  
mellem mig og verden  
(Lindö, 2002, s. 215).

Språkstörning har blivit ett alltmer uppmärksammat handikapp som kan leda till begränsningar i den sociala tillvaron främst med relationer till kamrater och närstående, samt även i inläringssituationer. Studier och forskning visar dock att diagnosen är förhållandevis ny (Föhrer & Ancker, 2000). Problemet har tidigare uppmärksamats som läs- och skrivsvårigheter medan ny forskning talar för att något annat problem ligger till grund för handikappet som tydligast visar sig genom läs- och skrivsvårigheter när barnet uppnår 10-12 års ålder (Nettelbladt & Samuelsson, 1998).

Skolan ansvarar för att varje elev ska kunna utveckla en god språklig förmåga både genom att läsa och skriva (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004). Språkstörda barn har svårigheter att växla perspektiv mellan form och innehåll, vilket är betydelsefullt för den fonologiska medvetenheten (Liljeberg, 2001). Författaren menar vidare att läsutvecklingen främjar språkutvecklingen med ökat ordförråd och avancerad grammatik. Språkstörda barn har därför svårare att bygga upp sitt lexikon. Inläring av nya ord blir ansträngande och det är av vikt att texten överensstämmer med läsarens lagrade kunskap om språket såväl som kunskaper och erfarenheter av omvärlden. Andersson (2006) sammanfattar det med ”att det är långsamhetens pedagogik”.

I vår B-uppsats Språkstörning hos skolbarn (Bergström, Jonsson & Wackenfors, 2005) undersökte vi vilken kunskap om språkstörning det fanns ute på olika skolor. Då vi också undervisat och haft i vår närhet barn som för inte så länge sedan fått diagnosen språkstörning vill vi nu ta reda på vilka konsekvenser detta medför i vardagliga situationer t.ex. i inläringssituationer eller vid kamratkontakter. Dessa barn är i övrigt normalbegåvade barn och vårt fokus inriktade sig i vår undersökning på elever som fanns inom ramen för grundskolan.

## 1.1 Bakgrund

Då vi tidigare i vår B-uppsats intervjuat pedagoger, specialpedagoger och rektorer om deras kunskap om barn med språkstörning, fick vi en del intressanta svar som gjorde att vi ville fördjupa oss i problematiken (Bergström, Jonsson & Wackenfors, 2005). Vi ville ta reda på om språkstörningen är ett uttalat handikapp som begränsar det i övrigt normalbegåvade barnet/eleven i sin vardag. Är språkstörningen ett handikapp som ger färre sociala kontakter och är det ett hinder för inläring?

Språkstörningen kvarstår genom livet, men svårigheterna ändrar ofta karaktär när barnet blir äldre. Problemen visas tydligast genom läs- och skrivsvårigheter (Föhrer & Ancker, 2000). Vi vill ta reda på hur dessa svårigheter kan begränsa tillvaron. Barn med språkstörning kan ha svårt att hänga med i kompisars lek på raster, risken för mobbing ökar. Språkstörning är ett funktionshinder som inte går att kompensera fullt ut. Funktionshindret består livet ut och individuella skillnader förekommer i hur språkstörningen yttrar sig, enligt författarna.

Barn lär sig sitt modersmål till synes utan att vi som vuxna behöver göra något särskilt. Det är en utveckling som i förväg är bestämd och den går inte att komma undan. Abrahamsson och Hyltenstam använder ett begrepp ”kritisk period” inom biologin och syftar på att utvecklingen av en egenskap ändå måste ske inom en begränsad tidsperiod (Bjar & Liberg, 2003). Författarna menar vidare att om så inte sker kommer färdigheten aldrig att utvecklas normalt och optimalt. Det är av stor betydelse att i tidig ålder få möta sitt språk i olika sammanhang tillsammans med olika vuxna för att sedan kunna hantera och utveckla det i förskola och skola i form av tänkande, kunskap och egen identitet. Författarna menar också att det finns de som är språkbegåvade och då har en större känsla för språkets struktur. Detta medför att inläringen av ett andraspråk blir enklare. Strömquist (1989) menar att det inte är tillräckligt att tala med barnen, det är av stor vikt hur man gör det för att ge barnet möjlighet att utveckla sitt språk.

Begreppet språkstörning är relativt nytt, så sent som på 1970-talet användes i stället talförsening som begrepp, under 1980-talets början kom benämningen språkstörning. Det finns tydligt dokumenterad forskning kring barns språk- och talutveckling och avvikelser från utvecklingstrappan (Bruce, 2006). Däremot finns inte tillräcklig kunskap om hur gränsen mellan språkstörning och andra funktionshinder, där språksvårigheter är en del, skall se ut (Svensson & Tuominen-Eriksson, 2003). Det ställer till problem för eleven med språkstörning när begreppen inte innebär det samma för alla som är satta att göra bedömningar om svårighetens grad och ev. hjälpinsatser. Det är av stor vikt att alla yrkeskategorier har samma innebörd av begreppet språkstörning och dess olika grader som generell, specifik och grav språkstörning (Matson, Robsahm & Johansson, 2003).

Språkstörningen kan ses som ett socialt och kommunikativt handikapp vilket leder till begränsningar i barnets vardag och inlärningsförmåga. Vi menar att språkstörning i många fall har negativ inverkan på den sociala anpassningen med sämre kamratkontakter och lägre social status. Därför vill vi undersöka på vilket sätt språkstörningen begränsar barnets dagliga tillvaro.

## 1.2 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka på vilket sätt språkstörningen är ett handikapp för barn i åldrarna 4-16 år i ett socialt och kommunikativt sammanhang.

## 1.3 Problemformulering

Utifrån syftet vill vi söka svar på följande frågor:

1. Hur definierar du språkstörning?
2. Leder språkstörning till begränsade sociala relationer?
3. Påverkas barnets grupptillhörighet av språkstörningen och kan språkstörning skapa ett utanförskap?
4. Hur påverkas elevens inlärningsförmåga i klassrumsmiljö?
5. Vilka åtgärder anser du vara de viktigaste för att underlätta undervisningssituationen?
6. Anser du att språkstörning är ett handikapp?

För att uppnå detta syfte delar vi upp undersökningen i två delar där vi i den första delen intervjuar logoped, specialpedagog, klasslärare, förskollärare, fritidspedagoger och elevassistenter som arbetar med barn i åldrarna 4-16 år. I den andra delen vänder vi oss genom enkäter till föräldrarna till de elever som ingår i de intervjuades grupper.

## 1.4 Disposition

I litteraturgenomgången redovisar vi vad som står i våra styrdokument om barn i svårigheter, om allas lika värde och rätt till utbildning på lika villkor. Där visar vi även på de styrdokument som hänvisar till internationella överenskommelser. Vidare redogör vi för språkutveckling, historik om förr och nu. Vi redogör för vad forskning säger om språkstörning och dess samband med läs- och skrivinlärning. Vi belyser också hur synen på språk- och läsinlärning har ändrats sedan 1800-talet och hur det påverkat våra läroplaner. Detta är viktigt eftersom språket, hur du lärt och utvecklat det, ligger till grund för en god läsutveckling. Slutligen redovisar vi hur kommunikation formar oss och hur betydelsefull den är i den dagliga sociala tillvaron samt på vilket sätt dokumentation och insatser görs omkring barn med språkstörning. Kapitel tre visar hur vi gått tillväga för att föra arbetet vidare. I kapitel fyra redovisas de intervju svar vi fått från arbetet och resultatet från utskickade enkäter. Under kapitel fem för vi den diskussion som det samlade materialet lett till och hur viktig specialpedagogens roll är. I kapitel sex presenterar vi en sammanfattning av arbetet och frågeställningar som vore intressanta att fördjupa sig i.

## 2. Litteraturgenomgång

Vi har valt att först presentera vad våra styrdokument säger om elever som är i behov av särskilt stöd. Därefter får läsaren en kort genomgång av språkets uppbyggnad och utveckling. Vi försöker visa hur synen på språket och svenska som ämne i skolan genom åren förändrats samt en kort historik om forskning och studier i ämnet. Vi ger kännedom om vad begreppet språkstörning innebär och vilken betydelse kommunikation har för ett samtal.

### 2.1 Våra styrdokument

Skolan har skyldighet att utforma undervisningen med tanke på den enskilda elevens förutsättningar. I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) står att de som är i störst behov av resurserna också skall få dessa.

Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (s.6).

I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) kan man läsa vidare:

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (s.10).

I FN:s barnkonvention (1989) står att barnet har rätt till likvärdiga villkor och att barnets bästa ska beaktas vid alla beslut. I artikel 3 står att barnets bästa ska komma i främsta rummet vid alla åtgärder som rör barn. Detta gäller även vid beslut om förstärkningar av olika slag som barnet behöver för att kunna få en så optimal skolgång som möjligt utifrån sina egna förutsättningar. Sverige har skrivit under FN:s barnkonvention.

Borgström (2002) refererar till LSS – lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade (1 §, punkt 3, SFS 1993:387):

Personer som till följd av andra stora och varaktiga funktionshinder som uppenbart inte beror på normalt åldrande, har betydande svårigheter i den dagliga livsföringen och därmed ett omfattande behov av stöd och service (Borgström s.12).

För barn och ungdomar med grav språkstörning kan denna punkt ligga till grund för att begära extra resurser i form av t.ex. personlig assistent, kontaktperson eller rådgivning och annat stöd.

I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) som antogs 1994 står att:

..skolorna ska ge plats för alla barn, utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella eller andra förutsättningar.. (s.22).

Den utgår från att alla skillnader människor emellan är normala och att inläringen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur. En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för dessa elever och följaktligen för hela samhälle (s.23).

Kursplanerna skall anpassas till barnens behov, inte tvärtom. Skolorna skall därför erbjuda alternativa kurser som passar barn med olika förutsättningar och intressen (s.31).

Barn med behov av särskilt stöd bör erhålla ytterligare inlärningsstöd inom ramen för den ordinarie kursplanen (s.32).

Resurser måste även avsättas till stödåtgärder för utbildning av ordinarie lärare, tillhandahållande av resurscentra och av special- och resurslärare. Erforderliga tekniska hjälpmedel måste likaledes ställas till förfogande, för att det integrerande skolsystemet skall fungera bra (s.44).

I skolverkets skrift *Betyg i en skola för bildning* (Skolverket, 1995) uppges dessa kvalitativa sidor för elevernas kunskapsutveckling:

Det blir allt väsentligare att utveckla vissa kvaliteter i kunnandet. Grundläggande är utvecklingen av ett rikt och betydelsebärande språk. Andra viktiga kvaliteter är t.ex. att uppfatta samband, att lösa problem, att analysera och reflektera, att tänka med hjälp av modeller, att tolka symboler, att se saker från olika perspektiv, att formulera och argumentera för en ståndpunkt, att värdera, att kunna uttrycka och gestalta idéer, känslor och stämningar (s.1).

## 2.2 Språkets uppbyggnad

Språk är ett system av ljud, ord och regler i grammatiken som man har gemensamt med alla som pratar ett gemensamt språk (Samuelsson & Sjöberg, 2004). Talet används som hjälp för att uttrycka språket. Det som sker då man turas om att tala och lyssna på varandra kallas kommunikation. Att kommunicera innebär att ta initiativ till samtal, svara på frågor, kunna hålla den röda tråden och inte omotiverat byta samtalsämne. För att ha förståelse för vårt språk måste man kunna tyda det talade språket, det som hörs utan att det följs av gester och mimik eller är bundet till en viss situation. Ahlsén (Johansson & Samuelsson, 2002) skriver om språklig återkoppling, att visa reaktion på det som sägs vilket visar att man förstått vad som sagts. Vanliga återkopplingsmorfem i svenskan enligt författaren är *ja, nej, jo och mm*. Genom återkoppling kan man hålla kvar ett samspel och påvisa en egen vilja. Westman (1995) skriver att människan har utvecklat ett sätt att förmedla viljan och tanken till varandra. Man formar ljudföljder olika genom vår utandning, vår strupe och vår mun. Detta bildar vårt språk. Viktig är även prosodin, dvs. melodi och rytm i språket. Utan att förstå orden går det att avgöra på prosodin vilket språk som talas. Svensson (1998) menar att språket är ett av flera sätt att kommunicera. Språket är ett dynamiskt och komplext system av symboler. Språket har en stor social funktion som även påverkar vårt tänkande. Språket ger oss möjligheter att koda föremål och företeelser. Det signalerar även grupptillhörighet geografiskt, åldersmässigt, intressegrupp mm. Håkansson (1998) menar att talet bygger på samspelet mellan den talande och den lyssnande och att man anpassar sig till varandra för



att det ska ske ett utbyte. Inläring av språket sker genom social förstärkning, samspel, imitation och stimulans. Kvalitén på samspelet är avgörande för barnets språkutveckling.

## 2.3 Språkutveckling

Normell (2004) anser att man inte ärver anlag till ett språk utan förmågan att utveckla ett språk oavsett vilket. Däremot är det medfött hos alla barn att kommunicera med kroppen för att signalera närhet och skydd, vilket benämns ett anknytningsbeteende. Vuxna klarar sig inte heller på egen hand. Vi är angelägna om att känna oss omtyckta och behövda. Att knyta nära och känslomässiga band till andra människor är ett grundläggande behov. Det är direkt kopplat till vår förmåga att inhämta kunskap. Människan är redan från födseln en social varelse. Genom samspel med omgivningen får den lilla människan stimulans som är nödvändig för att växa och utvecklas. Det finns ett behov av att få dela upplevelser med andra vilket ger en känsla av samhörighet.

Centerheim-Jogeroth (1997) menar att språkutvecklingen kan sägas starta med skriket hos det lilla barnet, som är en förberedelse för talet. Redan vid cirka fyra veckors ålder har barnet lärt sig att inte bara producera ljud utan även lyssna till ljud. Språkförståelsen börjar utvecklas redan vid tre månaders ålder. Till en början upprepar barnet mekaniskt vad det hör, därför är hörseln viktig för att barnet ska kunna härma. Synen har betydelse för att barnet ska kunna se munrörelser på den vuxne. När jollret övergår till tal kan man säga att barnet befinner sig i ett ordsamlarstadium. Joller och tal används sida vid sida till att börja med och därför kommer språkförståelsen före talet eftersom det är det talmotoriska inlärandet som är svårt.

Det första barnet lär sig förstå av kommunikationen är kroppsspråket och språkets melodi (Centerheim-Jogeroth s.14 ).

Lindö (2002) menar att en viktig del i barnets språktillägnande är det språkliga samspelet med omgivningen. Den vuxne är inte bara förebild till att barnet med hjälp av språket ska utveckla begrepp, upplevelser och uttrycksformer utan också bruka det som tankeverktyg. Håkansson (1998) skriver att barnen erövrar sitt språk i interaktion med vuxna. Barnets språkproduktion kan tolkas som positivt, kreativt och intressant från de vuxna. Om barnet säger ”saxa” istället för att klippa kan det anses som påhittigt men det kan också tolkas som ofullständigt och felaktigt. Barnet rättar sitt språk så småningom när den vuxne tillrättavisar. Författaren menar vidare att kvalitén på samspelet är avgörande för barnets språkutveckling. Vygotskij menar att de vuxnas kunskaper överförs till barnen genom språket. Enligt honom är språk och tanke olösligt förenade (Lindö, 2002).

Liljeberg (2001) anser att vår språkliga medvetenhet är den som uppfattar språkets olika sidor: betydelse och form på fonologisk, syntaktisk, morfologisk, semantisk och pragmatisk nivå. Här sker ett så kallat perspektivbyte – man noterar hur något sägs och inte bara vad som sägs. Språkstörda barn har svårigheter med att växla perspektiv mellan form och innehåll, vilket har avgörande betydelse för den fonologiska medvetenheten. Författaren menar vidare att läsutveckling har många likheter med talutveckling. Läsutveckling främjar språkutvecklingen med ökat ordförråd och avancerad grammatik. Författaren menar att språkstörda barn har svårare att bygga upp sitt lexikon. Orden måste repeteras ofta och inläring av nya ord blir ansträngande. Det krävs också att texten är väl överensstämmande med läsarens lagrade kunskap om språket liksom kunskaper och erfarenheter av omvärlden.

Skolan har också ett ansvar att varje individ ska kunna utveckla en god språklig förmåga både genom att läsa och skriva (Tideman m.fl., 2004). Catts, Fey och Proctor-Williams (Liljeberg, 2001) har undersökt sambandet mellan läsning och språklig förmåga hos en grupp barn med och utan språkstörning. Resultaten visar att läsförmågan tydligt kan relateras till språkutvecklingen. De menar att ordförråd och grammatisk förståelse är av betydelse för läsinläringen. Språkstörning kvarstår genom livet men ändrar karaktär i stigande ålder och visar sig tydligast genom läs- och skrivsvårigheter (Föhrer & Ancker, 2000).

## 2.4 Språkstörning

Ors och Blennow (1989) barnläkare, forskar om språkstörningar hos i övrigt friska normalutvecklade barn. De menar att det ofta brister i den semantiska kompetensen vilken är viktig för att förstå det man läser och kunna göra sig inre bilder. Därför är det viktigt att kartlägga problemen tillsammans med psykolog som ser till identiteten, logoped med kunskap om språket och pedagog som har den pedagogiska insikten. Problemen som förekommer oftast är hyperaktivitet och koncentrationssvårigheter. Föhrer och Ancker (1992) anser att barnen på språkförskolan lätt hamnade i tilltrasslade situationer och olösta konflikter. De var impulsstyrda vilket visade sig i deras lek. Föhrer och Ancker (1992) menar att barnens brist på tillgång till språket var en bidragande orsak. Allteftersom deras språk utvecklades förändrades deras beteende. De kunde använda sitt språk för att ta sig ur konflikterna.

Lindberg har gjort en bearbetning av Bachmann och Palmers modell (Bjar & Liberg, 2003) där man delar upp den kommunikativa språkförmågan i tre huvudpunkter:

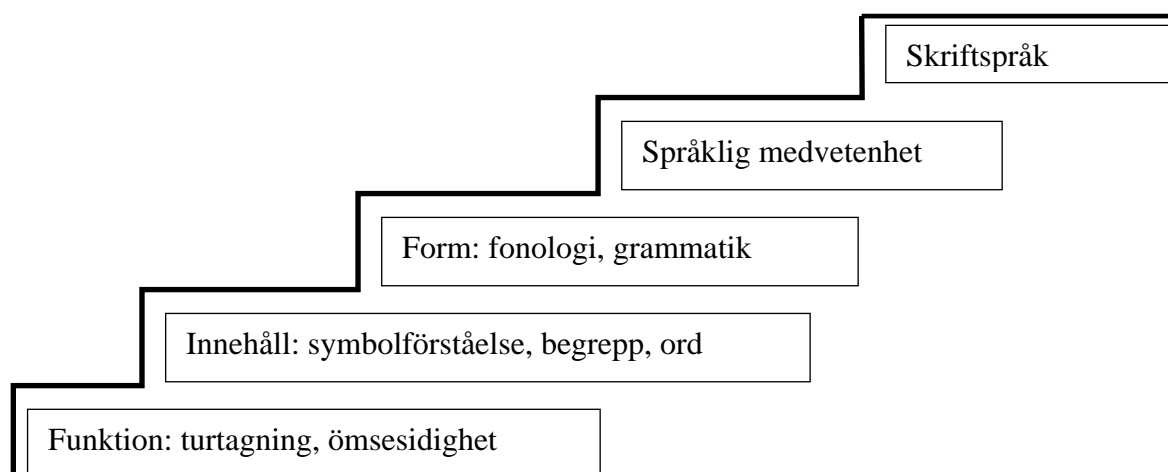
- Organisatorisk kompetens - en medvetenhet om ljudsystem, ordförråd och grammatik.
- Pragmatisk kompetens – en medvetenhet att förstå och att använda sitt språk i rätt situation och i sitt rätta sammanhang.
- Strategisk kompetens – en medvetenhet att använda sina kunskaper på olika nivåer.

Detta innebär en kontroll över sitt språk som inte skett automatiskt utan har arbetats upp under lång tid och kan påverkas negativt under stress eller nervositet. Nettelblatt och Wagner skriver om den pragmatiska språkstörningen hos barn, att ett av huvuddragen är problemet att samspela med andra. Människor i barnets omgivning noterar inte alltid bekymren eftersom de inte märks i alla situationer. Smith, Leionen och Letts (Bjar & Liberg, 2003) förtydligar att inom logopedin förklarar man pragmatik som användningen av språket i ett socialt samspel.

Barns förmåga att tillägna sig sitt första språk är medfödd, när ett barn inte stimuleras eller får höra det talade ordet så kommer barnet inte att kunna lära sig tala själv (Rudberg, 1981). När ett barn har en försenad språkutveckling utvecklas inte språket normalt, samtliga stadier i utvecklingen sker även hos dessa barn men betydligt senare. Förseningen kan bero på flera saker t.ex. kan miljön göra att stimulansen varit svag, det finns en hörselskada eller det är ärftliga faktorer som har betydelse. Många gånger finns ingen riktig anledning till språkstörningen. Rudberg menar vidare att barn som får hjälp med sin försenade språkutveckling i förskoleåldern har ofta kommit ikapp när det är dags att börja skolan. Det är viktigt att skolan informeras om den träning eleven fått före skolstart, i skolan är det i första hand talpedagogen som tar över och hjälper eleven vidare. Även om

barnet hunnit ikapp är det lämpligt att talpedagogen och skolan informeras om hur det har varit.

Matson, Robsahm och Johansson (2003) menar att grav språkstörning innebär att flera delar av språket innefattas av en störning. Detta medför att barnet har svårigheter att göra sig förstått vid kommunikation. Också familjemedlemmar kan ha svårt att förstå ett barn med grav språkstörning. Detta förklarar Bruce (1994) med att barnet har svårt att hitta ord med lämplig betydelse och använder orden på fel plats i satsen eller förstår helt enkelt inte orden som används. Bruce (2006) har vidareutvecklat en språkmodell från forskarna Bloom och Lahey där de första stegen är grunden för all fortsatt språkutveckling. Hon menar vidare att vid språkstörning är det brister i en eller flera av trappstegen.



Figur 2.1 Språklig modell. Källa: Bruce, 2006, s.1.

Liljeberg (2001) sammanfattar i sin magisteruppsats att oberoende av begåvning eller hörsel så har elever med specifik språkstörning stora begränsningar i sin pragmatiska och strategiska kompetens. Diskussioner förs om specifik språkstörning i tre olika kriterier:

- Exkluderingskriteriet innebär normal icke-verbal intelligens, normal hörsel och barnet är ej emotionellt stört.
- Inkluderingskriteriet visar på resultat från diagnostisering och språktest. Här har man dock inte enats om vilka språkliga förmågor som ska testas (Föhrer & Ancker, 2000).
- Diskrepanskriteriet där det föreligger en stor skillnad mellan verbala och icke-verbala förmågor om man jämför med normalbarn i samma ålder. Enligt Föhrer och Ancker (2000) diagnostiseras specifik språkstörning i Sverige enligt exkluderingskriteriet.

Matson, Robsahm och Johansson (2003) har undersökt BVC:s roll i befrämjandet av barns språk- och kommunikationsutveckling. De vill i sin rapport se på barns utveckling av språk, tal och kommunikation ur ett hälsoperspektiv. De menar att brister i den språkliga kompetensen kan leda till inskränkningar i barnets livsyttningar. Detta kan medföra ett socialt utanförskap och kognitiv påverkan som i sin tur kan leda till ohälsa. I en studie av Jerome visar den att det är vanligt med låg självuppskattning hos språkstörda barn i ålder 10-13 år. På BVC ser uppföljning och åtgärder olika ut beroende på vilket BVC barnet tillhör. Det finns ingen enhetlig standard vad gäller bedömningsålder och metoder. Dessutom förekommer brister i kompetens hos de som ska genomföra språk-, tal- och kommunikationsbedömningarna ( Matson, Robsahm & Johansson, 2003).

## 2.5 Olika syn på språk och läsinlärning förr och nu

Det finns ett historiskt perspektiv på hur synen på undervisning förändrats och hur olika idédebatter i samhället kan skönjas i skolan. Lindö (2002) menar att arvet från Luther är starkt och att 50- och 60-talen präglades av 1800-talets katekesundervisning. I ”Undervisningen för modersmålet” i 1919 års undervisningsplan för rikets folkskolor (U19) kan man se att Lgr 80 och Lpo 94 hittat sina tankegångar i denna kursplan.

Då i allmänhet talövningarnas ändamål lättare vinnes,  
ju mera intresserade lärjungarna äro för detta ämne som  
behandlas, bör övningens innehåll för dem framstå  
som det väsentliga och språkets vård närmast som ett  
medel att fatta innehållet.  
Texternas innehåll bör vara hämtat från sådant som  
på grund av erfarenhet eller undervisning tillhör barnens  
föreställningskrets eller som låter sig osökt anknytas till densamma.  
De höga fordringar som måste ställas på lästexterna, leda till  
att sådana texter böra väljas, som äro författade av personer  
med skapande förmåga och förtrolig kännedom om barnanaturen (Lindö, s. 27).

Här pekar man på att talövningarna ska tjäna skrivandet. Talspråket är i stort färdigt när barnet börjar skolan. I den första läroplanen för skolan (Lgr 62) som publicerades 1961 (SOU 1961:30) sker en utveckling till en enhetlig allmän nioårig grundskola där pedagoger tillsammans med näringsliv och ämnesexperter utformar innehållet i läroplanen. Istället för ämnesbeteckningen ”modersmålet” skriver man nu svenska. Detta ämne menar man fortfarande vara ett färdighetsämne (Lpo 94, Utbildningsdepartementet, 1998).

Under tidigt 70-tal kommer en ström av nytänkande och nya reformer. Parallellt med reformarbetet presenteras 1968 års Barnstugeutredning (SOU, 1972:36) där man föreslår allmän förskola för sexåringar. Detta infördes 1975. Utredningsarbetet resulterade i en regeringsproposition 1976 där man betonar vikten av att träna basfärdigheter i svenska. Man gav ut en skrift, Basfärdigheter i svenska, där man sammanfattar den moderna språkforskningens rön:

När vi i samspel med andra människor bygger upp  
våra kunskaper om omvärlden och om oss själva,  
utvecklas samtidigt vårt språk. Genom att ta del  
av andra människoeffarenheter och genom att delge  
andra våra egna erfarenheter utvecklas vi och omformas  
som människor. Därmed utvecklas och omformas  
också vårt språk (Lindö, 2002, s. 34).

En av de personer som var med att utarbeta skriften var Leimar som var knuten till Lärarhögskolan i Göteborg. Hon bidrog till att helhetssynen på språket utvecklades. Sin inspiration hämtade hon från de amerikanska forskarna van Allen, Carroll och Ashton-Warner från Nya Zeeland (Lindö 2002). I deras forskning utgår man från att barn lär sig läsa och skriva från sitt eget talade språk. Utifrån detta utvecklade hon LTG, läsinlärning på talets grund. Olika synsätt på läsinlärningen kom åter i diskussion. Lindö (2002) hänvisar vidare till läsforskaren Åkerblom som tar upp den behavioristiska teorin kontra den kognitiva. Lindö refererar till Skinners behavioristiska teori, där man lär sig delarna

först för att sedan övergå till helheten kontra den kognitiva teorin som Chomsky på 1950-talet ivrade för i USA, där man börjar med en sammanhängande text för att därefter bryta ner den i meningar, ord, stavelser och fonem och sedan åter till helheten. Barnet behöver inte förstå varje ord utan kan ändå förstå tankeinnehållet i en mening. Åkerblom menar att lära sig läsa innebär att förstå och det är viktigt att knyta an till barnens egna erfarenheter och språk (Lindö, 2002). Också Söderbergh (1997) som är barnforskare menar att tonvikt ska läggas på barnens egen kreativitet och fantasi.

Läroplan för grundskolan 1988 (Läroplaner, 1988:99) innehåller ett humanistiskt och kognitivt synsätt. Här betonar man ett relevant innehåll för att befrämja kunskapsutveckling och språkutveckling hos eleverna.

Det är till fördel om skolan också kan engagera föräldrarna i barnens läs- och skrivinläring. Barnen kan regelbundet få läsa upp både sina egna texter och avsnitt i barnböcker och läseböcker för sina föräldrar. Av särskild vikt är föräldrarnas medverkan för barn med svårigheter eller långsam utvecklingstakt (SÖ, 1988. Tillägg till kursplanen i svenska, s. 10).

I betänkandet, Grunden för ett livslångt lärande (SOU 1994:45), vill man ha en framtidssyn av en skola utan stadier och onaturliga gränser. I förskolan fokuseras på hur man ska lära sig och i skolan lägger man inte tonvikt på innehåll lika starkt längre. Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997) menar att tidigare utredningar genomsyras av att eleverna skulle anpassas till skolan medan man idag lägger vikt vid att skolan ska anpassas efter eleverna.

## 2.6 Historik

Forskning omkring barn med språkstörning startade på allvar under 1960-talet. Det finns dock publicerade arbeten från förra seklet om barn med språkstörning. Men de är av karaktären läroböcker.

En svensk pionjär inom området är Alfhild Tamm (1876-1959) med lic. i Stockholm 1905 och medicine hedersdoktor vid Karolinska institutet 1951 (Nettelbladt & Samuelsson, 1998). Redan 1909 inrättade hon en egen praktik. 1914 inrättade Tamm en poliklinik för talrubbingar vid Stockholm stads folkskolor. Hon var en av de två första i Sverige som intresserade sig för talrubbingar hos barn. Karl Weinberg, läkare, gjorde 1909-1914 undersökningar av skolbarns röster, men arbetade även med stamning. Tamms arbete vid Stockholms stads hjälpklasser bidrog till att förstärka intresset för talrubbingar. Enligt författarna var hon vidsynt i sin syn på handikapp och avfärdade inte patienter utifrån en ytlig etikettering. I sitt arbete med intelligensmätningar av barn i hjälpskolan påvisade hon att barn med talrubbingar ofta har normal begåvning och att det var viktigt för rätt åtgärder att klargöra förhållandet mellan språk och begåvning. Vidare menar författarna att talrubbingar hos barn började uppmärksammas på allvar i slutet av 1800-talet inte bara i vetenskapliga framsteg utan också för att det började inrättas särskilda talkliniker och talinstitut i Tyskland, Österrike, Danmark, Polen, Tjeckoslovakien och Ungern. Till en början tillämpade man dövstumspedagogiken i behandlingen av talrubbingar. Viktiga samhällsförändringar hade också skett i slutet av 1800-talet. Industrialiseringen gjorde att människorna flyttade till städerna och det blev nödvändigt att ta hand om barnen medan deras föräldrar arbetade. Nya typer av arbeten krävde mer utbildning. Skolan blev

obligatorisk för alla 1882 och har spelat en stor roll för upptäckten av talrubbingar hos barn. Författarna anser att de journaler som Tamm efterlämnade visar att det var just lärarna som remitterade barnen till hennes talklinik. Hennes insatser inom området talrubbingar hos barn är respektingivande. Flera av hennes synpunkter är även idag påfallande aktuella. Hon bidrog till att i Sverige införa ett vetenskapligt synsätt på talrubbingar hos barn

Enligt författarna Svensson och Tuominen-Eriksson (2003) presenterades i mitten av förra seklet nya lingvistiska teorier. 1941 kom Jakobsons fonologiska utvecklingsteori som var det första genomgripande försöket att utifrån strukturalistisk teori grundad på språkliga universalier förklara barns fonologiska utveckling. Han menade att barn oavsett modersmål genomgår stadier där barnet först förvärvar maximala kontraster av fonemen för att därefter successivt erövra minimala kontraster mellan närstående fonem. 1965 inspirerades man, menar författarna, av Chomskys generativa teori som inriktade sig på barns morfologiska-syntaktiska utveckling. Under 70-talet utvecklades Piagets individuella konstruktivism där han sätter individens personliga kunskapsbyggande i fokus. Varje individ konstruerar själv sin kunskap (Lindö, 2002). Författaren anser att detta står i kontrast till Vygotskij's socialinteraktionistiska synsätt. Han betonar lärandet som ett socialt fenomen, barnet utvecklar ett logiskt och viljemässigt tänkande via kulturarvet inte utifrån medfödda anlag. Därför står språket som tankeverktyg i fokus för barnets samspel och utforskande av omvärlden. Både Piaget och Vygotskij visar enligt författaren att det är en växelverkan mellan det yttre och det inre, mellan arv och miljö. Skillnaden är att Piaget betonar arvet medan Vygotskij betonar barnets språkliga miljö (Lindö, 2002). Söderberg (1997) refererar till forskningen under 1970- och det tidiga 1980- talet som kom att domineras av arbeten om fonologisk utveckling hos barn med språkstörningar. Som en reaktion på en stark fokus av språklig struktur, dvs. fonologi (uttal) och grammatik (regler för ordföljd och ordböjningar), började man under 1980-talet lägga ett funktionellt, pragmatiskt perspektiv på språkstörningar. Man framhöll betydelsen av att studera barns användning av språket.

Föhrer och Ancker (1997) menar att forskningen visar att barn som har en tidigt konstaterad grav språkstörning i de flesta fall får så stora problem att den ger stora svårigheter i skolan. Problemen uppenbarar sig ofta i ett första skede som läs- och skrivsvårigheter. Förutom detta visar forskningen att eleverna också har problem med kamratrelationer och att de är i stort behov av stöd från vuxna i sin vardag.

Matson, Robsahm och Johansson (2003) skriver i sin rapport att 1970-talet fokuserade på barnens uttal. 1980- talet flyttades fokus mot barnens användning av språket och senare tid visar ett allt större intresse på den tidiga språkliga och kommunikativa utvecklingen. De menar att det fordras att man kan tillgodogöra sig språkligt förmedlad information och kunskap och att kommunicera språkligt för att få ett liv i delaktighet, jämlikhet och självständighet i vårt samhälle.

Eliasson (1995) menar att människan är ett "kollektivt väsen" som inrymmer våra behov, önskningar och förväntningar. Allt som gör oss till den vi är formas i den verklighet vi befinner oss i tillsammans med andra människor.

## 2.7 Projekt kring språkutveckling

Söderberg (1997) skriver att Ferguson och Stansfordgruppen har varit tongivande inom den barnfonologiska forskningen som hade sin storhetstid under 1970-talet. Vid den här tidpunkten hade Jakobssons utvecklingsteori om språkljudens framväxt legat som grund för skandinaviska undersökningar, men inte förrän litteraturen översatts till engelska fick den genomslagskraft genom nämnda forskare. Gruppens arbete inspirerade enligt författaren till viktiga utvidgningar och modifieringar av Jakobssons teori. Ordets centrala roll i den tidiga språkutvecklingen framhölls. Forskarna menade att barnet snarare lär sig enskilda ord än fonematiska kontraster och att ords prosodi, dvs. melodi och rytm i språket, spelar en avgörande roll för vilka ord barnet väljer att använda. Gruppen framhöll att det universella perspektivet på utveckling måste kompletteras med studium av det enskilda barnets. Söderberg nämner vidare att i en tillämpning till svenskan inkluderade Nettelblatt nya rön om betydelsen av ordstruktur och prosodi. Sahlén och Nettelblatt (Håkansson & Nettelblatt, 1995) har väckt ett starkt intresse för grammatiska studier inspirerade av nya teoretiska angreppssätt. En grav språkstörning är oftast inte begränsad till den språkliga uttrycksförmågan utan även förmågan att förstå språk på olika nivåer kan vara påverkad.

Frylmark och Westerlund (Matson, Robsahm & Johansson, 2003) skriver att på BVC vid Huddinge sjukhus har gjorts språkundersökningar genom att ställa frågor till föräldrar och förskolepersonal. De gör även observationer på BVC med ett speciellt framtaget undersökningsmaterial. I skolan följs barnen upp genom en enkät till lärarna, gruppuppgift till barnen och en individuell bedömning. Barn som remitterats till logoped i förskoleåldern p.g.a. avvikande språk- och talutveckling och därför befann sig i riskzonen med att få problem med läs- och skrivinlärningen uppmärksammades på ett tidigare stadium. Bruce (1994) har studerat och utvärderat tidig diagnostisering av språkstörning hos barn. Barnen i studien hade haft kontakt med logoped före 3½ års ålder. Som bakgrund till studien gjordes en bedömning av riskfaktorer för språkstörningen: biologiska, psykosociala och språkliga. Därefter följdes de upp ca 1 ½ år efter första planerade åtgärden. De barn som redan vid den första planerade åtgärden hade svårigheter, bedömdes ha en allvarligare grad av språkstörning. Logoped hade också gjort bedömning att de hade större problem med kontakt, kommunikation och koncentration än de barn som endast hade problem med den språkliga uttrycksförmågan. Målsättningen med tidig diagnostisering var att identifiera de barn som är gravt språkstörda och därmed löper större risk att utveckla bestående språkstörning. Det är av största betydelse för det språkstörda barnet att få utveckla sin kommunikativa förmåga i små grupper och tillsammans med personer som har erfarenhet av språkstörning.

Söderberg (1997) skriver att det har förekommit flera olika forskningsprojekt om grammatiken hos svenska barn med språkstörningar. Dessa har utförts i Lund. Syftet har varit att kartlägga grammatiska störningar hos svenska barn med utgångspunkt från spontantalsmaterial. Data från barn med språkstörning har på senare år väckt ett stort intresse även hos teoretiskt orienterade lingvister. Eftersom språkutvecklingen sker i ett långsammare tempo kan data från barn med språkstörningar ge insikter om detaljer i språkutvecklingsprocessen som annars kanske inte syns och fungera som testfall för teorier om språk och språkinlärning.

I en longitudinell studie jämfördes grammatisk utveckling hos svenska barn med språkstörning med motsvarande utveckling hos barn som lär sig svenska som andraspråk

(Söderberg, 1997). Studien är på flera sätt unik. Tvärsnittsstudier har dominerat forskningen om barnspråkstörningar men här tas ett utvecklingsperspektiv. Två separata forskningsfält möts i studien, andraspråksforskningen och barnspråkstörningar (Algers & Mogren, 2001). Forskning om barnspråkstörningar har hittills till stor del fokuserat på barnet och dess eventuella förmågor och framför allt dess svårigheter. Nu kan man också studera hur barnet interagerar med sin omgivning, dvs. ett interindividuellt perspektiv. Hittills finns få arbeten som har tagit ett sådant perspektiv. Salameh, Håkansson och Nettelbladt (Algers m.fl., 2001) skriver att även om det inte har varit klart uttalat vittnar denna nyorientering om en medvetenhet om de nya strömningar inom lingvistik där man framhåller samspelets och kontextens roll för att kunna analysera språklig aktivitet. Algers och Mobergs studier visar att en språkstörning kan te sig på olika sätt i olika situationer och kan därför tolkas som delvis socialt konstruerad. Näslund (1998) menar att det är viktigt att hitta olika kommunikationsvägar. Det ger ofta positivt resultat att prova nya vägar för inläring t.ex. genom bilder, tecken, data, sång, drama och musik. Elever med språkstörning har ofta känslomässiga blockeringar som pålagring i sin språkstörning. Näslund har undersökt möjligheten att främja eleverna kunskapsmässigt, socialt och känslomässigt genom bildterapi och samtal. Barn som är sysselsatta med estetiska aktiviteter upphör inte att tänka. Tankar har ofta en känslomässig laddning som barnen kan förmedla utifrån sina egna tankar på annat sätt än det talade språket t.ex. genom bilder.

## **2.8 Samband läs- och skrivsvårigheter – språkstörning**

Föhrer och Ancker (1992) anser att det idag är säkert att det finns ett samband mellan läs- och skrivsvårigheter och språkstörning. De har varit förespråkare till att starta språkförskolor i Storstockholmsområdet. Urvalet är då de barn som har en ytterst begränsad förmåga eller helt saknar förmågan att kommunicera verbalt. I övrigt är intellektet normalt men svårigheterna kan leda till en negativ påverkan på barnets sociala anpassning och i längden ha inverkan på utvecklingen hos barnet. Föhrer och Ancker menar vidare att det är viktigt att medvetandegöra barnet om dess problem för att kunna hantera sina svårigheter bättre. Det hittar egna vägar att tillgå, ett kompensatoriskt beteende. En tidig upptäckt bidrar till att minska riskerna för allt för många misslyckanden (Föhrer & Ancker, 1992). Dahl (1991) menar att lärare måste tänka på att tala långsammare och i korta meningar eftersom ofta korttidsminnet är påverkat. Birgitta Allard på S: t Jacobi gymnasium i Vällingby menar att den minimitid i svenska som eleverna har rätt till inte är tillräcklig för alla. Som ett komplement, för dessa elever, bör skolan utnyttja timplanens ”elevens val” och ”skolans val” (Dahl, 1991). Näslund (1998) menar att i det ”bildsamhälle” med video, tv, film och data vi lever i får vi möjligheter till fler uttryckssätt än bara ord. Att ge elever tillgång till fler uttryckssätt skapar kreativitet och ger större självkänsla. Bilden kan också vara det hjälpmedel som ger stöd åt minnet då språkstörda barn ofta har problem med arbetsminnet. Hon betonar också vikten av att ge tid för samtal och reflektion. För att uppnå maximal språkutveckling är det viktigt att vara i känslomässig balans. Wahlström (2004) visar också på hur viktigt det är, för barn som befinner sig i en utsatt situation, att först bygga upp en relation och att barnet känner sig sett och bejakat innan några framsteg kan göras. Euler (Sundström, 1995) vid Karolinska Institutet i Stockholm säger att dyslexi inte innebär brist på begåvning. I en ständig kamp med svårigheterna med att förstå och att kunna uttrycka sig bryts självkänslan ner vilket gör att motivation och uppmärksamhet blir sämre. Dessa misslyckanden kan leda till allvarliga psykiska störningar. Många ledande forskare inom dyslexi, t.ex. Jackson och Brown (Ericson, 1988) är ense om att grunden ligger i en svaghet i en eller flera kopplingsstationer i hjärnan som är knutna till läsning och



skrivning. En avvikelse i hjärnans form har också påvisats. Normalt är vänster hjärnhalva i tinningloben större än på höger sida men i undersökningar som gjorts på individer med dyslektiska problem är områdena i tinningloben lika stora. I mikroskopiska undersökningar har man funnit att nervceller i hjärnbalken hamnat fel under fosterutvecklingen främst då i vänster hjärnhalva som har med språket att göra. Jackson har under 80-talet utvecklat sina och Browns teorier från 70-talet om utvecklingen av hjärnfunktioner (Ericson, 1988). De menar att de primära funktionerna styrs i högre grad av automatisering i det centrala nervsystemet medan de funktioner som anses kritiska för språket, då främst grammatik, styrs av vänster hjärnbark genom en högre grad av medveten kontroll. Bishop (1992) finner däremot inte att hjärnskador skulle vara överrepresenterade hos barn med specifika språksvårigheter. Däremot har Bishop (1992) i studier av tvillingar kommit fram till att både låg intelligens och läs- och skrivsvårigheter nedärvs genetiskt. Tvillingstudier visar att hos enäggstvillingar som har en identisk genuppsättning fanns en märkbar högre överensstämmelse av specifik språkstörning än hos tvåäggstvillingar som kan genetiskt jämföras som syskon. Nettelbladt, Sahlen, Ors och Johansson har enligt Söderberg (1997) gjort undersökningar hos en grupp gravt språkstörda barn och funnit att de flesta barnen hade en ärftlig disposition för språkstörning. Blom och Sjöberg (2000) menar att den enda kända förklaringen till språkstörning är ärftlighet.

Språkstörning förekommer i olika grad. Barn med språkstörning har oftast svårt att uttrycka sig vilket gör dem svårförståeliga. De vanligaste symtomen är uttalsförenklingar såsom systematisk ersättning av vissa språkljud eller förenkling av konsonantgrupper. Sedan 1980-talet används beteckningen specifik språkstörning (Specific Language Impairment, SLI), vilket anger att språkstörningen är det hos barnet primära, utvecklingen i övrigt är normal (Heister Trygg, 2003).

Ahlsén (Johansson & Samuelsson, 2002) menar att återkoppling är ett viktigt medel för kommunikation. Talangen att hålla kvar fortsatt kontakt, förståelse, perception, liksom känslomässiga reaktioner och attityder i förhållande till andras uttalanden är betydelsefull för den som har en språkstörning. Detta har dock kommit i fokus på ett sent stadium inom vetenskaplig forskning och det finns därför en brist på relevanta redogörelser av återkopplingsstrukturer och återkopplingsfunktioner. Det medför att återkoppling som fenomen inte finns med i språklig diagnostisering och träning av personer med språkstörningar. En stor del av återkopplingen innebär att visa sin förståelse genom typiska småord. Författaren menar att dessa innehåller en låg nivå av medveten kontroll och planering och det kan därför antas att en del av återkopplingen lärs in tidigt och är ganska automatiserad. Närmare analys av återkopplingssystem i sin helhet visar på en komplexitet i struktur och funktion som sannolikt är beroende av viss kontroll, framförallt med tanke på den kontextuella anpassningen av återkopplingsyttranden. Det visar sig i att det mest påverkade språkliga draget är störningar av personlig kontakt och interaktion, en störning som märks vid t.ex. autism. Ett återkopplingssystem som är fullt utvecklat språkligt kräver god språkförståelse och semantisk och pragmatisk förmåga.

## **2.9 Kommunikation**

Johansson (1990) menar att kommunikation är beroende av hur människan utvecklas emotionellt, socialt och kognitivt. Kommunikation är beroende av den utveckling som sker hos individen och är därför ett beteende som är integrerat med individens totala färdighet. Hon skriver vidare att kommunikation ingår i ett socialt sammanhang. Normell (2004)

anser att allt det vi upplever ryms inte i språket. Allt får sin innebörd i det sammanhang och den relation i vilken det används. Hon menar vidare att det verbala relaterandet skapar nya möjligheter för människan att dela erfarenheter och innebörder. Littman och Rosander (1999) anser att vårt språk är ett medel för kommunikation. Alla vill göra sig förstådda och kunna förstå andra. Detta gör vi bäst genom interaktion, genom samtal. Författarna menar vidare att när en person har en samtalspartner framför sig kan han avläsa miner och kroppsspråk så att han ser om budskapet har nått fram. Är något oklart kan samtalspartnern ställa motfrågor och budskapet måste då omformuleras. På så sätt utvecklas språket. Det krävs minst två personer, en sändare och en mottagare, som uppmärksammar varandra för att kommunicera (Johansson, 1990). Sändarens uppgift är kreativ, att ta initiativ vilket kräver emotionella och intellektuella färdigheter. Mottagaren sammanställer budskapet i tolkningsbar form och tolkar utifrån tidigare emotionella och förståndsmässiga erfarenheter. Kommunikation är en process där man ömsesidigt påverkar varandra. Sändaren tillrättalägger budskapet efter bedömning och förväntningar på den möjlighet mottagaren har att ta emot och förstå. Mottagaren bearbetar och lägger in tolkningen av budskapet utifrån förväntningar om sändarens avsikter. Karemo och Sundelin (2004) säger att eftersom kommunikation handlar om ord, förmågan att verbalt uttrycka sig, är det viktigt att respektera den som inte har den verbala förmågan. Man ska betrakta denna människa som en reflekterande människa där orden saknas.

Johansson (1990) säger också att människan är en produkt av sin miljö. Man är bunden till sin bakgrund och kommunikationen anpassas till situationen och samtalspartnern. Tideman (2000) anser att medborgare i samhället bildar olika sociala grupper. Detta bygger oftast på att de har något gemensamt. Sociala kategorier beror på identitet, gemensamma normer eller målsättningar och är inte självvald, utan baseras på andras bedömningar av tillhörighet. Tideman m.fl. (2004) nämner ”det sextimmars utvecklingsstörda barnet” (s.242), med detta menar de att utvecklingsstörningen är handikappande framför allt i skolmiljön. Författarna menar att det sätt vi väljer att särskilja människor på hänger samman med vilka idéstrukturer som råder i samhället och i skolan. Verkligheten är konstruerad och därmed också vad som är normalt och vad som är avvikande.

Aspelin (2005) anser att om skolans huvudfunktion, att främja elevers lärande, ska kunna anta karaktären av äkthet måste själva kunskapsstoffet anta du-prägel. Det är först då ordet blir tydligt och innehållet blir en del av en levande relation och upphör att vara det-kunskap. Då upphör människan som först att vara främling för andra och sig själv. Han menar vidare att det är en dålig metafor för kunskap att elever ska äga sin kunskap. Kunskap äger man inte utan den äger rum menar författaren. Sanning är inte något jag har utan något jag kan träda i relation till. Det som gör människan till människa är att existensen byggs upp av två grundläggande rörelser, att upprätta distans och att träda i relation. Människan är både en enskild varelse och på samma gång en social helhet. Aspelin anser vidare att lärande har en yttre och en inre sida, interaktionsmönster respektive kognitiva processer. Den verkliga kunskapen nås i den vibrerande sfären mellan personerna. Eleven lär sig ingenting om de inte själva är involverade i processen.

## **2.10 Insatser och dokumentation**

Heister Trygg (2003) har genom en arbetsgrupp bestående av bl.a. logoped, föräldrar och speciallärare författat en skrift åt Hjälpmedelsinstitutet. Gruppen menar att barn med grava tal- och språkstörningar har behov av AKK (alternativ kompletterande kommunikation). Den som har grava tal- och språkstörningar har svårigheter att knyta kontakter, vilket leder

till ökande isolering. Arbetsgruppen menar att de insatser som finns idag är otillfredsställande. Det bör för varje barn finnas tydlig dokumentation som kan användas vid kommunikation och mellan olika instanser. Genom den här policyn vill man tidigarelägga upptäckten av språkstörningen och därmed få korrekta åtgärder insatta. Författaren menar att det inte alltid går att förutsäga vem som kommer att få de största problemen inom gruppen barn med språkstörningar. Omhändertagandet av den här gruppen behöver förbättras säger Heister Trygg.

Anhöriga vet oftast inte, enligt Heister Trygg (2003) vart man kan vända sig för att få hjälp. På Specialpedagogiska institutet finns ingen uppbyggd rådgivningsverksamhet kring elever med språkstörning. Lärare saknar ofta stöd fullständigt. Det man möts av är total oförståelse och okunskap. Också mellan kommuner kan förekomma stora skillnader. För barn med kommunikationssvårigheter finns ingen instans liknande den för barn med t.ex. syn- eller hörselnedsättningar. Det finns idag stor teoretisk kunskap, och intensiv forskning bedrivs om talhandikapp och alternativa och kompletterande kommunikationsvägar, AKK, men den kunskapen finns oftast inte i närmiljön. Enligt Heister Trygg (2003) saknas rutiner vid överförande av elev från ett stadium till nästa och från instans till instans. Det finns inte heller någon instans som svarar för att bristen på kompetens åtgärdas. Logoped och lärare i språkklass menar att samarbetet mellan de olika instanserna är viktiga för att dels barnen ska få en så bra start som möjligt och i förlängningen en tillfredsställande skolgång (Blom & Sjöberg, 2000). I AKK innefattas Brukare, Redskap och Omgivning – BRO. Dessa faktorer är lika viktiga för en framgångsrik kommunikation (Heister Trygg, 2003).

BVC når de allra flesta barn tidigt. Här vill man att skriftlig information ska finnas och att barn med störningar i språkutvecklingen från 2 ½ års ålder eller tidigare ska remitteras till logoped. Språkförskola och senare språk/kommunikationsklasser bör finnas på kommunal nivå eller kommuner i samarbete. Föhrer och Ancker (FoU-Rapport, 2000:9) menar att det är en självklarhet att barn med grav språkstörning bör placeras på en språkförskola. Varje barn med språkstörning bör ha rätt till en korrekt diagnostik som inkluderar både svårigheter och tillgångar vad det gäller att utveckla språk och kommunikation. Det viktiga är en samordning av instanser. Barnet bör tidigt få tillgång till både kommunala och regionala språkgrupper. I skolans policy för elever med kommunikationshandikapp bör ingå rätt till särskilda kommunikationsgrupper och AKK – grupper. Persson (2003) menar att skolan har blivit samhällets viktigaste institution för upptäckt och identifiering av ”problembarn”. Den moraliska aspekten är viktig då Persson påpekar att barn som avviker från normen ”straffas” av de vuxna med att uteslutas ur gruppen/tillhörigheten.

## 3 Metod

De metoder som har använts i denna studie är kvalitativa intervjuer samt enkäter. Syftet var att undersöka om specialpedagoger, logoped, talpedagoger samt föräldrar till barn med språkstörningar uppfattar språkstörningen som ett socialt och kommunikativt handikapp. Vi intervjuade totalt 12 personer och distribuerade ut totalt 40 enkäter. Sammanställningen av intervjuerna samt enkäterna gjordes därefter av samtliga författare gemensamt.

### 3.1 Metodbeskrivning

Syftet med denna studie var att undersöka på vilket sätt språkstörningen är ett handikapp för barnet i ett socialt sammanhang. Då avsikten med intervjuerna var att få en uppfattning om pedagogernas erfarenheter och åsikter om barn med språkstörningar valde vi att använda oss av kvalitativa intervjuer. Dessa intervjuer är särskilt känsliga för att fånga erfarenheter och innebörder ur den intervjuades vardag. Genom intervjun kan de förmedla sin situation till andra ur ett eget perspektiv och med egna ord. Det finns delade uppfattningar om hur pass vetenskapligt det är att använda sig av kvalitativa intervjuer. Enligt Kvale (1997) kan kvalitativa intervjuer ge intressanta resultat och användas som förstudier men intervjun i sig är ingen vetenskaplig metod. Trost (2005) anser att enkäter anses vara mer vetenskapliga då de bygger på "hård" kvantifierad fakta och större urvalsgrupper, d.v.s. hur många elever har språkstörningar. Om man skall undersöka kvalitativa "mjuka" variabler bör man istället använda sig av kvalitativa metoder (Trost, 2005). Syftet med denna studie var inte att kvantifiera någon variabel utan istället att undersöka om språkstörningar kan ses som ett socialt och kommunikativt handikapp. Vi har valt att basera intervjuerna helt på kvalitativa frågor men för att öka styrkan på svaren går frågorna in i varandra. Detta är ett sätt enligt Trost (2005) att minska misstänksamheten för en kvalitativ studie som baseras på ett litet urval. Om vi hade använt oss av en kvantitativ studie för att få svar på vår hypotes anser vi att risken hade varit att svaren endast givit yttlig kunskap.

För att reda på hur språkstörda elever och deras familjer upplever sociala kontakter i skolan och i vardagen valde vi att samla in erfarenheter och uppfattningar via enkäter. Enkäterna bestod av sex frågor, vilka samtliga skulle besvaras med egna ord och var i likhet med intervjuerna kvalitativa.

### 3.2 Urval

Vi valde att ta kontakt med SIT (Specialpedagogiska Institutet), SKED (Skånes Kunskapscentrum för Elever med Dyslexi) och KICK (Kommunikation och informationscentrum i...) för att nå familjer med riktad problematik. Vi valde att intervjua specialpedagoger, logoped och talpedagoger då intervjun är ett viktigt verktyg för att få fram kunskap om människors upplevelser och tankar.

För att hitta pedagoger som arbetar med barn med språkstörning tog vi kontakt med SIT SKED och KICK. Av dessa fick vi namn på skolor samt personer som vi kunde kontakta för

att höra om det fanns ett intresse av att delta i studien. I de flesta fall fanns det ett intresse och vi bokade då intervjutid och skickade ut ett brev (bil. II). I brevet presenterade vi oss själva samt gav en formulering av den problematik vi ville undersöka.

Vi intervjuade totalt 12 personer, av dessa var två talpedagoger, tre speciallärare tillika klasslärare, två specialpedagoger varav en didaktikutvecklare, en elevassistent, två logopedier, en 1-7 lärare med 40 poäng specialpedagogik och en förskollärare. Enkäter delades ut till de personer som intervjuades för att genom dem distribueras till de föräldrar vars barn som dessa pedagoger arbetar med. 40 stycken enkäter delades ut totalt.

### **3.3 Genomförande**

Första kontakten till intervju togs via telefonsamtal till de personer som vi fått namn på via SIT, SKED och KICK. Vid visat intresse bokades tider för intervjuer. Intervjuerna genomfördes vid besök på de intervjuades arbetsplatser och vid några tillfällen intervjuades flera samtidigt. Vid varje intervjutillfälle hade vi som målsättning att vara två intervjuare närvarande. På grund av svårigheter att jämka ihop tider som passade alla så har vissa intervjuer genomförts med endast en intervjuare. Intervjuerna bestod av sex frågor och tog cirka en timme att genomföra.

Intervjuerna spelades in, efter godkännande av den intervjuade, på band. Vid alla tillfällen kunde vi sitta avskilt utan störande moment när intervjuerna genomfördes. Efter det att alla intervjuer var genomförda lyssnade vi på banden med de inspelade intervjuerna. Intervjuerna sammanfattades från talspråk till skriftspråk. När alla intervjuer var sammanfattade var materialet lättare tillgängligt för att analyseras och tolkas.

Enkäterna, som bestod av sex frågor, delades ut till de personer som vi intervjuade. De intervjuade hjälpte oss sedan att vidarebefordra enkäterna till föräldrar vars barn som dessa pedagoger arbetar med. Enkäten samlade vi sedan in dels genom att några föräldrar skickade den till oss i frankerat svarskuvert och dels genom att lämna den till sitt barns pedagog där en av oss hämtade samtliga besvarade enkäter.

Samtliga intervjuer och enkäter är utförda med vuxna som arbetar med eller är föräldrar till normalbegåvade barn med diagnosen språkstörning.

### **3.4 Bearbetning och analysmetoder**

När alla planerade intervjuer var genomförda samt enkäterna insamlade började vi bearbeta materialet för att därefter analysera och tolka svaren på våra frågeformuleringar från intervjuer samt enkäter. Vi började med att lyssna på alla inspelningar från intervjuerna och skrev i samband med detta ut dem skriftligt. När samtliga intervjuer var avlyssnade och nerskrivna analyserade vi, tolkade och sammanfattade varje frågeformulering med svar var för sig. När vi bearbetat samtliga intervjuer gick vi tillsammans igenom enkäterna och sammanfattade varje fråga för sig, meningskoncentrering enligt Kvale (1997). Vår gemensamma sammanfattning av först intervjuerna och därefter enkäterna ligger till grund för vår slutsats. När analysen och tolkningen var klar skrev vi ner vår slutliga analys,

intervjuerna för sig och enkäterna för sig. Dessa slutanalyser har sedan legat till grund för vår slutsats och diskussion. Kvale (1997) visar på bl.a. meningskoncentrering som innebär att intervjuaren omformulerar den avgörande innebörden i meningarna som den intervjuade sagt till en koncentrering i några få ord. Ett annat sätt som Kvale pekar på är att koda intervjun i kategorier, långa uttalanden kan kortas genom att t.ex. sätta ”+” och ”-” för att visa om ett skeende förekommer eller inte förekommer. Genom att använda meningskategorisering vid en intervjuanalys kan texten minskas betydligt och mynna ut i tabeller eller figurer. Kategorierna kan intervjuaren utveckla i förväg men de kan också växa fram under analysen.

### **3.5 Etiska aspekter**

När ett arbete bygger på intervjuer samt enkäter är det av största vikt att de berörda känner sig förvissade om att de garanteras full anonymitet. Med anonymitet menar Trost (2005) att namnet eller andra igenkänningstecken på den som svarar på frågor på inget sätt röjs. Den som ansvarar för en studie eller intervjuar i forskningssyfte får inte tala om vem som intervjuats eller vem som nekat att intervjuas. Redan i samband med den första kontakten och förfrågan om intresse av deltagande i en studie skall intervjuaren upplysa om att det som sägs i intervjun betraktas som strängt konfidentiellt. Den intervjuade skall från början få veta att hon eller han när som helst kan avbryta intervjun eller låta bli att svara på en fråga (Vetenskapsrådet, 2002). Vid analysen och redovisningen av studien är det viktigt att ingen i den intervjuades omgivning kan känna igen personen, uppgifter som skulle kunna röja en person måste avidentifieras.

Kvale (1997) säger att det redan i inledningen av en intervjuundersökning kan vara förutseende att göra ett etiskt protokoll för etiska frågor som skulle kunna komma upp under undersökningen. En forskare måste vara medveten om konsekvenserna som en rapport kan få för den intervjuade och sådant som kan identifiera personen skall ges löfte om att inte redovisas. Vid analysen kan undersökaren använda sig av olika metoder som gör att det inte är möjligt att identifiera personer som intervjuats.

Samtliga personer som ingår i studien försäkrades om fullständig anonymitet. Enkäterna fylldes i anonymt och identiteten är inte känd av oss. Vi har lovat att skicka vår färdiga studie till de pedagoger som intervjuats och att dessa i sin tur får välja om föräldrarna skall informeras om studieresultatet.

## 4. Resultat

Intervjuer gjordes med två talpedagoger, tre speciallärare tillika klasslärare, två specialpedagoger varav en didaktikutvecklare, en elevassistent, två logoped, en 1-7 lärare med 40 poäng specialpedagogik och en förskollärare sammanlagt 12 intervjuer. Dessutom skickade vi ut 40 enkäter till föräldrar till barn med språkstörning. Samtliga intervjuer och enkäter är utförda med vuxna som arbetar med eller är föräldrar till normalbegåvade barn med diagnosen språkstörning. Barnen är i åldrarna 4-16 år. Både svar från intervjuade och enkätsvar gav likartat resultat. Vi väljer dock att redovisa slutsatserna från intervjuerna och enkäterna var för sig.

### 4.1 Resultatredovisning av intervjuerna

Vi börjar med att redovisa svaren från intervjuerna, var fråga för sig.

#### 4.1.1 Hur vill du/ni definiera begreppet språkstörning?

Samtliga intervjuade, oavsett profession, menade att språkstörning är ett samexisterande problem vilket innebär att svårigheterna finns på mer än en nivå. En av de intervjuade uttryckte det på följande sätt;

”Störning är när man gör flera fel på olika nivåer som barn inte brukar göra i den normala utvecklingen”.

#### 4.1.2 Leder språkstörning till begränsade sociala relationer?

Samtliga intervjuade menar att språkstörning leder till en begränsning i sociala relationer. Personen missuppfattar och han/hon kan vara svår att förstå därför att ordförrådet är begränsat. Begränsningen blir större med stigande ålder. Hur man anpassar omgivningen och bemötandet spelar en avgörande roll av hur stor den sociala begränsningen blir. Logopeden på en förskola uttryckte sig så här;

”Om man är tre år så påverkar det kanske inte så mycket då är ju leken inte så verbal men i sexårsåldern så måste man ju använda språket mycket mer och man måste förstå och då blir allt mycket svårare”.

#### 4.1.3 Påverkas barnets grupptillhörighet av språkstörning och kan språkstörning skapa ett utanförskap?

Det skapar säkert ett utanförskap. Att inte kunna göra sig förstådd eller uttrycka sina känslor leder till frustration. Språkstörningen leder till att barnet ofta hamnar i situationer

av missförstånd. Man har svårt att läsa av andra människor och de i sin tur har svårt att förstå hur "jag" känner.

"Man behöver liksom processa språket,  
man behöver få tid på sig att processa -  
vad var det dom sa?"

Ett arbetslag berättar om när elever kommer till en språkklass från att tidigare ha gått i "vanlig klass" så tycker de det är skönt att komma till "lika" efter att i den tidigare klassen varit ensamma barn. Som ett exempel berättade talpedagogen om en flicka som i början av tiden i språkklassen alltid tog med sig en bok ut på rasten men vart efter tiden gick fick boken alltmer sällan följa med ut. Den behövdes inte längre för att gömma sig bakom nu när det fanns kamrater att umgås med.

#### **4.1.4 Påverkas elevens inlärningsförmåga i klassrumsmiljö?**

Eleven behöver extra stöd vid inlärningsituationen. En till en - situationen är själva inläringen, gruppen behövs för det sociala. Förutsägbarheten är av stor vikt, att använda tecken som stöd kan ofta vara till stor hjälp. Allt undervisningsmaterial måste anpassas till elevens språkförståelse medan den kognitiva åldern är hans/hennes biologiska ålder. Därför är det svårt att hitta material på en lagom nivå. En logoped uttrycker det;

"Det här finliret, det märks mer i det,  
att förstå underliggande saker. Oftast är ju  
ordförrådet torftigt och även begrepp vilket  
gör att de har svårt att förstå innehållet i  
lästa texter."

De flesta ligger inte på en för dem adekvat åldersmässig nivå vad gäller kunskap och kunskapsnivå, det är långsamhetens pedagogik. Det måste få ta tid och man måste få repetera. I grupper med språkstörda elever är det viktigare än någonsin att undervisningen verkligen individanpassas.

#### **4.1.5 Vilka åtgärder anser du vara viktigast för att underlätta undervisningssituationen?**

Förskolan menar att tydlighet och rätt bemötande och att omgivningen är anpassad är oerhört viktigt.

Skolan säger att det måste vara tillräckliga och många olika resurser, gott om vuxna som är lyhörda och har olika kompetenser och som får stöd i en bra handledning. Att det finns en bra ledning som slåss för elevernas behov. Ett bra samarbete med föräldrarna är av största vikt. En pedagog menar att det är ofta de får höra denna fråga;

"Är ni inte färdiga snart så att mitt  
barn kan gå i en vanlig klass?"

Ett samarbete med föräldrarna där skola och hem finns på samma våglängd skulle utesluta en sådan fundering.



#### **4.1.6 Anser du att språkstörning är ett handikapp?**

När språkstörningen blir till ett hinder i vardagen och i relation till kamrater, då kan man börja prata om ett handikapp. Kommunikativt blir språkstörningen ett handikapp eftersom det är i kommunikation man använder språket. En logoped uttrycker det;

” Dom har ju ofta det här som vi kallar för ytflytet. Det vill säga dom vet hur man ställer frågor men dom har svårt att förstå det här underliggande. Det här som finns i språk och kommunikation som inte är tydligt. Det som vi använder vår språkliga kompetens för att tolka.”

Specialpedagogen på språkförskolan säger att man kan ha sociala relationer även om man har svårt med kommunikationen om de andra kan anpassa situationen.

” Vissa barn har stora svårigheter att klara sig och kommer kanske i efterhand att bli oerhört/väldigt handikappade, samhället är uppbyggt på att ta och ge språklig information”.

Personalen som arbetar med grundskolebarnen svarar entydigt ja på frågan om språkstörning är handikappande. De anser att det är ett funktionshinder ( i litteraturen är det klassat som ett funktionshinder) men det hamnar mellan två bord för det tillhör inte LSS-lagen.

”Handikappet känns inte tillräckligt i vissa situationer.”

## **4.2 Resultatredovisning av enkäterna.**

Vi fick svar på 25 procent av utlämnade enkäter. Vi redovisar var fråga för sig.

Bortfallet på våra enkäter var stort, 75 procent. Vi är medvetna om att ett så stort bortfall gör tillförlitligheten mindre men har valt att ta med resultaten trots detta. Vi menar att de svar vi fått är så samstämmiga och därför är av stor betydelse för vår uppsats. Att göra en djupare analys om anledningen till bortfallet ryms inte inom ramen för vår C-uppsats. Att antalet svar på våra enkäter var så lågt tror vi till stor del beror på att många föräldrar har samma problematik som barnen. Detta grundar vi på kunskapen om språkstörningens ärfthet.

### **4.2.1 Hur vill du/ni definiera begreppet språkstörning?**

Föräldrar menar att barnet har svårigheter med att kommunicera med andra så att de blir förstådda. Barnet har svårt att göra om sina tankar till ord och förmedla dessa. Problemen som eleven har med hänvisning till sin diagnos ändrar karaktär med stigande ålder. En förälder uttrycker det;

”Att göra sig förstådd blir ett hinder i alla lägen”.

Barnet har svårt att uttrycka sig och att återberätta saker och händelser. En förälder skriver;

Det finns allt i en låda men det är mycket svårt eller omöjligt att göra ordning i den. Jag menar att det finns så mycket i hjärnan men det är svårt att få ut det och skapa meningar. Det är som ett pussel spel att sätta ihop orden i rätt ordning”.

#### **4.2.2 Hur tycker du/ni att ditt barns inlärningsförmåga påverkas i klassrumsmiljö?**

Inlärningsförmågan påverkas av gruppstorleken. Genomgående menar man att det är lättare att koncentrera sig i små klasser eller grupper. Förekomsten av buller, stolskrap och viskningar är större i en vanlig klass och försvårar det ytterligare. En förälder uttrycker det;

”Dessutom känner barnet av sitt handikapp mer i denna miljö eftersom dom inte kan göra samma saker som sina jämgamla i t.ex. läsning”.

Samtliga menar att den optimala inlärningsmiljön är små grupper i lugn miljö och med god tillgänglighet till vuxenstöd.

#### **4.2.3 Vilka åtgärder anser du/ni vara viktigast för att underlätt undervisningssituationen?**

Föräldrarna menar att det är nödvändigt att eleven får möjlighet att träffa logoped och/eller talpedagog regelbundet, även regelbundet stöd av specialpedagog står på önskelista. Man anser att barnen ska få arbeta i små grupper med mycket stöd av vuxna. En förälder skriver;

”Det måste alltid finnas någon i närheten så han kan fråga eller få bekräftelse på vad han gör”.

Samma förälder menar vidare;

”Förmågan att lära sig ska inte underskattas, de har ju en dold kapacitet”.

Det är viktigt att barnet får arbeta i en långsam takt och att ha anpassade läromedel Dator är ett bra hjälpmedel. Av vikt är att läraren verkligen förstår vad språkstörning är för barnet och att lärarna får kunskap om språkstörning. En förälder menar;

”Även viktigt att föräldrarna får kunskaper om hur man kan hjälpa/träna barnet hemma”.

#### **4.2.4 Anser du/ni att språkstörning ger begränsade sociala relationer?**

Samtliga föräldrar menar att handikappet leder till besvärligheter i sociala relationer, någon påpekar;

”Ja, och det är egentligen det största problemet.”

Avvikelse gör att barnet kan bli utsatt för att kamrater är riktigt elaka mot det. Man menar att allmänheten varken har kunskap om eller kan förstå begreppet språkstörning, de flesta vet inte att det finns. Risken för mobbing finns och barnet drar sig undan eller blir istället utåtagerande. En förälder skriver;

”Tar själv sällan aktivt kontakt. Man är rädd för att inte förstå vad som sägs och att inte andra ska förstå vad jag menar”.

Både handikappet i sig och omgivningens bristande förståelse kan knäcka självförtroendet och prestationen blir sämre.

#### **4.2.5 Påverkas barnets grupptillhörighet av språkstörning och kan språkstörning skapa ett utanförskap?**

Föräldrarna anser att språkstörningen tveklöst leder till ett utanförskap. Barnet kan också själv dra sig undan kamrater. Barn utan språkstörning upplever ofta att den språkstörda kamraten är annorlunda och konstig. Problemet blir allt större med stigande ålder.

”Vanliga barn skäms över att ha en vän med språkstörning.”

Man menar att fördjupa kunskapen bland vanliga barn om språkstörning är mycket viktigt. Yngre barn har större tolerans och avvikelser inte så märkbara utan utanförskapet märks först i skolan.

”Nu verkar det i alla fall som om hon är med i en tjejgrupp även om de ibland glömmer henne vid fest o.d.”.

#### **4.2.6 Anser du/ni att språkstörning är ett handikapp?**

Alla är eniga om att språkstörning är ett handikapp. Kamratrelationerna blir väldigt få eller inga och detta leder till frustration. I dagens stressade samhälle händer allt så snabbt det finns inte tid att ge tålamod för varandra. Den språkstördes handikapp leder ofta till läs- och stavnings svårigheter vilket i sin tur för med sig ytterligare begränsningar i ett samhälle där det skrivna ordet har så stor betydelse.

”Ja, och det påverkar barnet på många olika nivåer. Ett barn som inte får kompisar, inte fungerar i klassen blir frustrerad. Självförtroendet blir lidande

och barnet börjar tvivla på sin förmåga inom andra områden”.

### 4.3 Analys

Vi har fått många intressanta svar från våra intervjuer och även från enkäterna. Både pedagoger och föräldrar är eniga i sina svar om att det är ett handikapp och det kräver att arbeta i små grupper med lugn och ro och tillgång till många vuxna. Aspelin (2005) menar att skolans huvudfunktion är att själva kunskapsstoffet ska anta du-prägel och det uppnås endast om tillgången till vuxna är god.

Av 40 utlämnade enkäter fick vi endast tillbaka 10 besvarade. Då det finns en koppling mellan heriditet och språkstörning tror vi att anledning till den låga svarsfrekvensen är att det föreligger en begränsning hos föräldrarna att kunna svara skriftligt på frågor. Denna uppfattning delar vi med de pedagoger och logopedier som vi intervjuade. De föräldrar som besvarat enkäten har däremot gjort det uttömmande och svaren är mycket intressanta. Det är viktigt att poängtera att problemen upplevs så likartade. Svaren är entydiga i sina formuleringar. Rudberg (1981) menar att vid en försenad språkutveckling där språket inte utvecklas normalt ligger ärftliga faktorer till grund. Blom och Sjöberg (2000) menar att den enda kända förklaringen är ärftlighet.

Genomgående från alla tillfrågade löper som en röd tråd ett utanförskap vilket blir mer markant med stigande ålder. De intervjuade menar att de barn som kommer till språkklasser från en annan typ av undervisning framförallt då i storklass inte har haft det lätt och att de upplever att det är bra att komma till barn i samma situation som de själva är i. Vår egen erfarenhet av arbete med språkstörda barn visar också just detta. Matson, Robsahm och Johansson (2003) framhåller att språkliga brister kan medföra ett socialt utanförskap som i en förlängning kan leda till ohälsa.

Alla individer är olika och kräver material anpassat för vars och ens förutsättningar men pedagogerna menar att även elevens dagsform kan variera och vissa dagar har man lättare för att tillgodogöra sig inläringen. Pedagogerna anser att de flesta läromedel är utformade att passa elever som går i vanlig skola och inte är elever i svårigheter. Eftersom barn med diagnosen språkstörning inte har uppnått den läskunnighet och språkförståelse som är i relevans till deras kognitiva ålder är det svårt att hitta bra och anpassade läromedel. Det är viktigt att få mycket tid på sig och att allt måste repeteras många gånger. Andersson (2006) säger att det är ”långsamhetens pedagogik”. På ett ställe vi besökte fanns beslut på att få gå ett tionde år om man ansökte om det. Detta visste vi var en möjlighet som fanns inom särskolan men inte för normalbegåvade barn som dock har diagnos språkstörning. Det var ett glädjande och förvånande svar och är viktigt att det kommer till andra skolledares kännedom för att kanske fundera över liknande lösningar i de egna kommunerna.

Föräldrarna ansåg att det var viktigt med lärare som hade kunskap om språkstörning och visste vad det innebar för deras barn. Enhälligt med pedagogerna ansåg de också att det skulle finnas tillräckligt med resurser och många olika resurser. Pedagogerna menade att det var viktigt med ett bra samarbete med föräldrarna och att det var betydelsefullt att ständigt bearbeta tillsammans med föräldrarna att deras barn kanske inte skulle uppnå G i något eller kanske många ämnen. Förvånande var att många av dem som arbetade ute på språkskolor sa att handikappet inte kändes tillräckligt, att barn med diagnosen språkstörning befann sig i ett ingenmansland. I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998)

står att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som inte kan uppnå målen och att undervisningen inte kan utformas lika för alla. I LSS-lagen (SFS 1993:387; Borgström, 2002) står att personer som har betydande svårigheter i den dagliga livsföringen är i behov av stöd och service. Ändå får vi veta av pedagoger på språkskolan att de inte går in under LSS-lagen.

## 5. Diskussion

I vår B-uppsats (Bergström, Jonsson & Wackenfors, 2005) undersökte vi pedagogers kunskap om språkstörning och hur man hanterade detta ute i de olika skolorna, vilka hjälpmedel som fanns. För oss var diagnosen ny och vi själva hade lite kunskap om ämnet innan vi fördjupat oss i litteraturen och vi upptäckte att kunskapen på vanliga skolor var ännu sämre. Pedagogerna tänkte på språkstörning som läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Föhrer och Ancker (2000) anser att i en förlängning vid stigande ålder yttrar sig språkstörning som läs- och skrivsvårigheter. Vad som hade märkts på skolorna var att dessa elever antingen var utåtagerande eller kanske vanligare, drog sig undan för sig själva och hade svårt att förmedla sig med andra barn. Personalen vi intervjuade på en språkskola berättade om en flicka, som när hon kommit ny till dem, alltid hade en bok med sig ut på rast för att gömma sig bakom och se upptagen ut med, allt för att slippa ta kontakt eller bli kontaktad. Det var också vår egen erfarenhet av de barn, med diagnosen språkstörning, som vi arbetade med att de kände sig osäkra i sina kontakter med övriga elever och gärna drog sig undan i tysthet. Föhrer och Ancker (1992) menar däremot att de problem som förekommer oftast är hyperaktivitet och koncentrationssvårigheter. Vi ville gärna forska vidare och försöka få svar på vad det fick för begränsningar i deras sociala tillvaro. Människan är redan från födseln en social varelse och det finns ett behov att få dela upplevelser med andra för att få en känsla av samhörighet (Normell, 2004) Vi upptäckte redan förra läsåret att det inte var helt lätt att hitta litteratur i ämnet framförallt då skrivna på svenska. Söderberg (1997) skriver om Jakobssons teorier att de legat till grund inom undersökningar som gjorts i Skandinavien men det var inte förrän de översatts till engelska som de fick genomslagskraft. De flesta faktaböcker vi hittade fokuserade på läs- och skrivsvårigheter och mycket lite litteratur handlade egentligen om språkstörning. Bruce (2006) menar att benämningen språkstörning började användas först på 1980-talet. Språkstörning hade dock börjat uppmärksammas alltmer, framförallt kanske genom de språkförskolor som Föhrer och Ancker (1992) startade i Stor-Stockholmsområdet. Att föräldraföreningen Talknuten bildades bidrog också till att begreppet språkstörning spreds. Vi hittade en hel del artiklar i Läkartidningen och genom Specialpedagogiska Institutet (SIT) fick vi en del hjälp att hitta litteratur. Till C-uppsatsen märkte vi att intresset ökat och att SIT satsar på en del utbildningar om språkstörning på distans knutna till någon högskola. Detta har gjort att SIT haft ett annat engagemang att få fram litteratur och vi har kunnat ta del av deras litteraturlista inför dessa utbildningar. Många C-uppsatser och andra avhandlingar har skrivits under senare år framförallt i Stockholm men också på andra högskolor runt om i Sverige.

Trots att vi fick tillbaka endast 10 enkäter av 40 utlämnade var de svar vi fick engagerande, tänkvärda och uttömmande. Intervjuerna var lärorika och vi fick många intressanta svar och diskussioner. Både pedagoger och föräldrar är eniga i sina svar om att det är ett handikapp och det kräver att arbeta i små grupper med lugn och ro och tillgång till många vuxna. Att vi fick så få enkäter tillbaka, tolkar vi, ligger i en begränsning hos föräldrarna att kunna svara skriftligt på frågor. Vi har också från litteraturen läst att det är en ärftlighet i språkstörning. Rudberg (1981) menar att vid en försenad språkutveckling där språket inte utvecklas normalt ligger ärftliga faktorer till grund. De pedagoger och logopedier vi intervjuade uttryckte att vi troligen inte skulle erhålla många svar då det finns en hereditet i språkstörning. Blom och Sjöberg (2000) anser att det endast finns ärftliga faktorer som orsak. Det är också betydelsefullt att man upplever problemen så likartat och svaren är därför liktydiga i sina olika formuleringar. Genomgående från alla tillfrågade löper som en röd tråd utanförskap vilket blir mer markant vid stigande ålder. Föhrer och Ancker (2000)

anser att språkstörning är ett funktionshinder som inte går att kompensera fullt ut och när den språkstörde har svårt att hänga med i kompisars lek på raster ökar risken för mobbing. I förskolan där leken är mindre verbal blir utanförskapet inte lika märkbart. Med begränsningar i den språkliga förmågan tar barnet kontakt genom att knuffas för att få uppmärksamhet. Det är också vanligt att man i leken får underordnade roller där språket inte har lika stor betydelse t.ex. att vara hund. En lek kan skifta och ändra regler fort, och med svårigheter att tolka språket blir det inte enkelt att följa leken. Håkansson (1998) anser att talet bygger på ett samspel mellan den talande och lyssnande och att inläringen av språket sker genom social förstärkning, imitation och stimulans i detta samspel. I skolåldern är det viktigt att man kan avkoda och förstå begrepp som används i sociala kontakter. Den språkstörde glömmer saker och har svårt med planering och samordning av dagen, blir någon man inte kan lita på. Barnet tar roller som t.ex. att springa och hämta saker eller gör saker som inte är så bra. Risken för att falla offer för negativ påverkan ökar. Att vara någon, att tillhöra något är bättre villkor än inga alls. Tendenser till mobbing ökar. Föhrer och Ancker (2000) menar att språkstörning kvarstår hela livet men ändrar karaktär när barnet blir äldre. Vår egen erfarenhet av arbete med språkstörda barn visar också detta. Matson, Robsahm och Johansson (2003) framhåller att språkliga brister kan medföra ett socialt utanförskap som i en förlängning kan leda till ohälsa.

Svarsfrekvensen på utlämnade enkäter var låg och vi känner att det tyder på att en liknande problematik finns hos föräldrarna. Konsekvenserna av detta blir svårigheter för föräldrarna att kunna hjälpa sina barn vid t.ex. läxläsning. För en förälder med språkstörning är kanske redan det sociala nätverket begränsat och detta gör det inte lättare att stötta barnen i deras sociala relationer. Vygotskij (Lindö, 2002) menade att allt språkande och lärande är sammankopplat i ett socialt sammanhang där han ser lärandet som ett socialt fenomen. Därför är det av vikt att barnet får en så tidig diagnostisering som möjligt. En av målsättningarna med tidig diagnostisering är att hitta de barn som är gravt språkstörda och därmed har större risk att utveckla bestående språkstörning (Bruce, 1994). Abrahamsson och Hyltenstam (Bjar & Liberg, 2003) talar om "kritisk period" och syftar på att utveckling av t.ex. språket ändå måste ske inom en begränsad tidsperiod annars kommer färdigheten inte att utvecklas normalt och optimalt. Tittar man tillbaka i läroplaner från början och mitten på förra seklet menar man att talspråket är i stort färdigt när barnet börjar skolan (Lindö, 2002). I Lgr 62 ändras beteckningen från modersmål till svenska på schemat vilket ännu är vedertaget medan det fortfarande i Lpo 94 anses som ett färdighetsämne.

I skolan har pedagogerna svårt att hitta relevant litteratur. Elevernas språkförståelse ligger på en lägre nivå än deras kognitiva ålder. Specialpedagoger och logopedier vi intervjuat påtalar också detta. Med stigande ålder visar sig detta tydligare. Upp till 10-11-års ålder är vår erfarenhet att det går ganska bra att tillgodose behoven med hjälp av läroböcker för de lägre åldrarna. Därefter blir denna litteratur för naiv för att tilltala och hålla ett intresse vid liv. Vår studie har visat att det finns mycket som behöver utvecklas när det gäller läromedel. IT är däremot ett område som utvecklats snabbt och där det tagits fram dataprogram riktade till elever med olika handikapp däribland språkstörning. I de språkklasser där vi varit och intervjuat finns minst två datorer per sex barn. Mycket av undervisningen är speciellt inriktad att arbeta på dator för att underlätta för barnen. Vi har också haft förmånen att delta i en skolkonferens anordnad av föräldraföreningen Talknuten där föräldrar deltog för att berätta om erfarenheter från sina egna barn med språkstörning och för att besvara frågor. Föräldrarna pekade på vikten av att barnen får tillgång till dator och de kämpade för att varje barn med språkstörning skulle få en egen. Språkstörda elever som är integrerade i en vanlig klass har ofta inte samma tillgång till datorer och dataprogram som elever i språkklasser. Vi tror att denna brist beror på att pedagogerna inte

är tillräckligt insatta i vilka program som finns eller hur de kan användas. Tiden räcker inte heller till i storklass att först som pedagog sätta sig in i programmet och därefter koncentrera en stor del av lektionen till just en elev. I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) står att resurser måste avsättas för utbildning av ordinarie lärare och att erforderliga tekniska hjälpmedel måste ställas till förfogande för att det integrerande skolsystemet skall fungera bra. Hjälpmedelsinstitutet (Heister Trygg, 2003) menar att grava tal- och språkstörda barn är i behov av alternativa kommunikationsvägar för att inte öka sin isolering. De insatser som finns idag är otillfredsställande. Ekonomi är också en fråga som ständigt diskuteras. Dataprogram är dyra att köpa in. Att ha flera användare på samma licens är svårt att samordna och datorer finns inte i tillräckligt antal på grund av kostnaderna. Logoped och klasslärare i Blom och Sjöbergs (2000) undersökning påvisar vikten av datorer, samtalshjälpmedel, bandspelare, miniräknare, handalfabet, tecken som stöd, hjälpmedel för tidsuppfattning, taltjänst och LSS-insatser. De logopedier och specialpedagoger vi intervjuade på en språkskola var resignerade och menade att handikappet inte kändes tillräckligt då inga LSS-insatser fanns att tillgå.

Från egna erfarenheter av elever med diagnosen språkstörning vet vi hur viktigt det är att få god tid på sig i sitt skolarbete. Ofta är de försenade och hinner inte med att arbeta i den takt som sina kamrater som inte lever med problematik i språkstörning. Av enkätsvaren vi fått menar föräldrarna att barnen måste få arbeta i sin egen takt och att det måste få ta tid. Det måste alltid finnas någon vuxen i närheten för att ge bekräftelse på det barnet gör för att kunna gå vidare. De menar också att vi lever i ett stressat samhälle där det inte finns utrymme att ge tålmod för det avvikande. Många av de vi har intervjuat menar att det är betydelsefullt att barnen får god tid på sig i skolsituationen. Särskoleelever har 10-årig skolgång, vilket är viktigt också för normalbegåvade språkstörda elever att få en chans till ett tionde skolår. De flesta av de intervjuade framhöll detta som mycket betydelsefullt. I Blom och Sjöbergs bok (2000) där föräldrar till språkstörda barn och pedagoger på språkskolor uttalat sig uttrycker en pedagog det att hon hoppas på tioårig skolplikt. Men det får inte bli så att en normalbegåvad språkstörd elev skrivs in i särskolan med enda motiveringen att få ett tionde skolår. På ett ställe där vi var och intervjuade hade ett beslut tagits att få gå ett tionde år. Andersson (2006) säger att det är "långsamhetens pedagogik". Läsutvecklingen främjar språkutvecklingen och eftersom språkstörda barn har svårt med perspektivet mellan form och innehåll påverkas den fonologiska medvetenheten och därmed läsutvecklingen (Liljeberg, 2001). Språkstörda barn har svårare att bygga upp ett ordförråd och orden i texten måste vara kopplade till de kunskaper och erfarenheter barnet har av omvärlden.

Enkätsvaren understryker vikten av att eleverna får tillfälle att arbeta i små grupper. Det är svårigheter för de språkstörda eleverna att ta instruktioner i stora grupper där mycket småljud, skrapande med stolar och viskande förekommer. Det är av största betydelse för det språkstörda barnet att få arbeta tillsammans med personer som har erfarenhet och kunskap om språkstörning. Föräldrarna anser att det är viktigt att de också får kunskaper om hur de ska kunna hjälpa sina barn hemma i skolarbetet. På alla platser där vi varit och intervjuat har det funnits specialpedagoger och logopedier direkt knutna till eleverna. I de speciella språkklasser vi besökte var varje klasslärare utbildad specialpedagog med ett undantag där en av dem var klar med 40 av de 60 poängen. Dessutom fanns det specialpedagoger som arbetade parallellt med att arbeta enskilt med varje barn då "en till en - situationen" är en viktig del i deras skolsituation. Diskussionen har förts på lärarhögskolan om hur viktig specialpedagogens roll är och att hon ska ha en handledande och rådgivande roll gentemot klasslärare. Frågan som också diskuterats är om arbetet ska ske enskilt med elever eller om specialpedagogen ska gå in och arbeta parallellt med klassläraren i klassen. Av alla de



platser vi besökt och gjort intervjuer på och av de enkätsvar vi fått in uttrycker samtliga betydelsen av specialpedagogisk kompetens. Pedagoger ska förstå och ha kunskap om vad språkstörning är. Betydelsefullt är också att få arbeta i små grupper men även att arbeta enskilt med en specialpedagog eller logoped. Vi känner att detta är motstridigt mot de diskussioner som förts under vår utbildning. Högskolan menar att det primära med specialpedagogens roll är att ha en handledande och rådgivande roll. Det har också ansetts att det är utpekande och nedgraderande när eleverna får gå till ett annat rum för att arbeta ensam eller ev. med någon elev till och därför har intentionerna varit att förändra specialpedagogens roll. Tideman m.fl. (2004) anser att i specialpedagogens uppgifter ligger i att skapa möjligheter för elever som tappat all skollust att få tillbaka den. Specialpedagogen ska handleda övriga pedagoger och utveckla skolarbetet med att undanröja hinder och orsaker till svårigheter i lärmiljön. Det mest optimala är dock att undervisa och stödja enskilda elever.

Pedagoger ute på fältet menar att samhället inte är rustat att ta emot dessa elever med språkstörning. I Malmö har vi fått i uppgift att det på ett gymnasium finns tre olika program riktade för elever med språkstörning. Detta var något vi inte visste men glädjande att höra. Vad kriterierna är för intagning vet vi inte men grunden för intagning i språkskolor är diagnosen specifik språkstörning vilket innebär att språkstörningen är det primära hos barnet, utvecklingen är i övrigt normal (Heister Trygg, 2003). Pedagogerna anser vidare att det är av högsta betydelse att ha en ledning som är insatt i problematiken och förstår och lyssnar på sin personal. Tillfredställande var också att få veta att det fanns åtminstone ett högstadium med språkskolor som tagit beslut om ett tionde år. Detta måste komma till fler verksamhetschefer och rektorers kännedom för att kunna bearbetas på politisk nivå då ekonomin är det som styr ytterst.

Resultaten från vår studie bekräftar de erfarenheter vi själva har från arbete med språkstörda barn. Vi är också övertygade om att det begränsade antalet enkätsvar beror på föräldrarnas motstånd att formulera sig i skrift för att föra fram sin åsikt. I litteraturen (Blom m.fl., 2000) har vi också läst föräldrarnas synpunkter och erfarenhet av sina språkstörda barns vardag både i och utanför skolan. Dessa erfarenheter stämmer väl överens med vad vår studie visar.

## 6. Sammanfattning

Syftet med vår studie var att försöka ta reda på vilket sätt språkstörning är ett handikapp för barn i ålder 4-16 år i ett socialt sammanhang. Studien baseras på intervjuer av pedagoger, specialpedagoger och logoped. Även genom enkäter har vi undersökt uppfattningen hos föräldrar till språkstörda barn.

Vi har med vår studie visat att språkstörning är ett funktionshinder som inte kan kompenseras fullt ut och som kvarstår genom livet men ändrar karaktär över tid. Det framgår tydligt att språkstörda elever hamnar i ett utanförskap som får till följd att de drar sig undan allt mer med stigande ålder. Elevens sociala relationer är på grund av detta få och detta medför stora begränsningar i vardagslivet. Elever med språkstörning har svårigheter att utveckla sina sociala relationer och kommunikativa förmågor i stora grupper och utan personal med specialkompetens. Resultaten av undersökningen bekräftar tillsammans med den litteratur vi tagit del av att språkstörning är ett handikapp med begränsningar i förståelsen av innehållet i språket och som visar sig som svårigheter med kamratkontakter och sociala relationer. Det framgår också tydligt att den språkstörde har stort behov av tillgång till kompetenta pedagoger och en lugn och trygg inlärningsmiljö med struktur för att göra tillvaron begriplig. Våra resultat tillsammans med litteraturen indikerar att detta kan föregås av ärftliga faktorer.

Både pedagoger och föräldrar har i vår undersökning uttryckt ett stort behov av att eleverna får möjlighet till ett tionde år på grundskolan. Detta stärks också från litteraturen om att det är "långsamhetens pedagogik". Personalen som arbetar med barnen menar att det finns ont om adekvata läromedel för barn i åldrarna 10-16 år. Det finns för få datorer på skolorna och personalens ofullständiga kunskap om användningen av dataprogram som är riktade till språkstörda barn i skolan gör att bristen på skrivna läromedel inte kan kompenseras.

Resultatet av våra intervjuer bekräftar de erfarenheter vi själva har från arbete med språkstörda barn. En språkstörning är ett socialt och kommunikativt handikapp. Slutsatsen vi drar är att barn med språkstörning behöver mycket hjälp i små grupper och av särskilt utbildad personal för att kunna förstå omgivningen och få fler sociala relationer.

Det är viktigt att politiker tillsammans med skolledare avsätter medel för fortbildning av pedagoger och resurser för den enskilde. Intressant vore att forska vidare om dessa personers kunskap om språkstörning och dess följder för den enskilde individen samt vilka möjligheter till ökat stöd och möjligheten till ett tionde skolår. En annan undersökning som vore intressant att genomföra är läromedelsförlagens kunskaper om språkstörning och deras möjligheter att anpassa läromedel till de språkstörda elevernas kognitiva ålder.

## 7. Referenser

- Algers Ci A. & Mogren Å. (2001). *Kan man genom en logopedbedömning skilja en språkstörning från ett andraspråk i utveckling?* Stockholm: Karolinska institutet.
- Andersson G. (20060406) Personlig kommunikation.
- Aspelin J. (2005), *Den mellanmännsliga vägen*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Bergström L., Jonsson E. & Wackenfors M. (2005) *Språkstörning hos skolbarn*. Kristianstad Högskola (Examensarbete).
- Bishop D.V.M. (1992) *The Underlying Nature of Specific Language Impairment*. *J Child Psychol. Psychiat*, vol 33, no 1 3-66.
- Bjar L. & Liberg, C. (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Borgström E. (2002). *Språkstörning – Lots till samhällets stöd*. Stockholm: Föräldraföreningen Talknuten, Afasiförbundet i Sverige.
- Blom I. & Sjöberg M. (2000). *Leva med språkstörning*. Bilda förlag.
- Bruce B. (1994). *Tidig diagnostisering av språkstörning hos barn: motiv, metod och konsekvens*. Lunds universitet.
- Bruce B. (20060406). Personlig kommunikation.
- Centerheim-Jogeroth M. (1997). *Vägen till språket*. Stockholm:Almqvist & Wiksell
- Dahl K. (1991). *Från färdighetsträning till språkutveckling. Svenskämnet i förvandling.historiska perspektiv-aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson R. (1995). *Forskningsetik och forskningsval*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericson B. (1988). *Läsvårigheterochemotionellstörning* (Akademisk avhandling). Stockholm: Almqvist& Wiksell International.
- FN:s barnkonvention (2006). Stockholm: Edita Norstedts Tryckeri AB.
- Föhrer U. & Ancker B. (1992). *Grav språkstörning - ett osynligt handikapp*. Stockholm: Läkartidningen 8, 1587-88.
- Föhrer U. & Ancker B. (1997). *Språkstörda barn i förskola och skola*. Stockholm: FoU-rapport.
- Föhrer U. & Ancker B. (2000). *Språkstörda barn från förskola till skola – en uppföljningsstudie*. Stockholm: FoU-rapport.
- Heister Trygg B. (2003). *Förslag till policy för AKK- Barn med grav tal- och språkstörning och behov av alternativa kommunikationsvägar (AKK)*. Stockholm: Hjälpmedelsinstitutet.

- Håkansson G. (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson G. & Nettelblatt U. (1995). *Språkförståelse, Rapport från ASLA:s höstsymposium*. Stockholm: ASLA.
- Johansson I. (1990). *Kommunikationsbegreppet*. Umeå universitet
- Johansson Å. & Samuelsson I. (2002). *Språkstörning hos förskolebarn*. Afasi- förbundet i Sverige. Föräldraföreningen Talknuten.
- Karemo N. & Sundelin K.(2004). *Undervisningens teologi, ett hjärta som brinner kan inte vara tyst!* Lunds stift.
- Kvale S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljeberg, L. (2001). *Samband mellan läsförmåga, fonologisk medvetenhet och språkförståelse hos gravt språkstörda elever*. Stockholm: Karolinska institutet.
- Lindö R. (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Littman C. & Rosander C. (1999). *Språkmosaik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Läroplaner (1988:99). *Läroplan för grundskolan. Ändringar och tillägg (läroplaner 1980:2)*. Lund: Liber Utbildningsförlaget.
- Matson, I-L. Robsahm I. & Johansson I. (2003). *BVC och främjandet av barns språk-, tal och kommunikationsutveckling*. Karlstad University Studies.
- Nettelblatt U. & Samuelsson C. (1998). Stockholm: Läkartidningen 95, 5918-20.
- Normell M. (2004). *Pedagogens inre rum, om betydelsen av känslomässig mognad*. Lund: Studentlitteratur.
- Näslund M. (1998). *Bild-språk-känsla, Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor*. Lärarhögskolan Stockholm.
- Obondo M. (1999). *Olika kulturer, olika språksocialisation-konsekvenser för utbildning och social integrering av invandrarbarn*. ISBN 91-973640-0-2.
- Ors M. & Blennow G. (1989). Stockholm: Läkartidningen 8, 3184-5.
- Persson B. (2003). *Elevers olikheter, och specialpedagogisk kunskap*. Lund: Liber.
- Pramling Samuelsson I. &Mauritzson U. (1997) *Att lära som sexåring. En kunskapsöversikt* (skolverkets monografiserie) Stockholm: Statens Skolverk. Liber distribution.
- Rudberg L. (1981). *Tal – och språksvårigheter hos barn*. Lund: LiberFörlag.

- Samuelsson I. & Sjöberg Å. (2004). *Språkstörning hos Förskolebarn*. Stockholm: Afasiförbundet, Föreningen Talknuten.
- Skolverket (1995). *Betyg i en skola för bildning. Förslag till betygskriterier*. Stockholm: Statens Skolverk.
- SOU (1961:30). *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning*. Stockholm.
- SOU (1972:36) *Barnstugeutredningen*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- SOU (1994:45). *Grunden för ett livslångt lärande. En barnmogen skola. Betänkande av utredningen om förlängd skolgång*. Stockholm: Fritse.
- Strömquist S. (1989). *Barns språk*. Lund: Liber.
- Sundström A. (1995). *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet (2001). *Salamanca deklARATIONEN*. Stockholm: Svenska Unescorådets skriftserie.
- Svensson A. (1995). *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson Y. & Tuominen-Eriksson A. (2003). *Barn med grav språkstörning, Rapport 2003:3*. Stockholm: Handikappförvaltningen FoU.
- Söderbergh R. (1997). *Från joller till läsning och skrivning*. Lund: Gleerups.
- Tideman M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman M., Rosenqvist J., Lansheim B., Ranagården L. & Jacobsson K. (2004) *Den stora utmaningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wahlström G. (20040403) Personlig kommunikation.
- Westman M. (1995). *Språkets lustgård och djungel*. Stockholm: Norstedts.

## Ordförklaringar

Dyslexi – specifika – läs och skrivsvårigheter. Svårigheter att lära sig läsa trots vanlig undervisning, normal intelligens och rimliga sociala – kulturella villkor.

Fonetik – läran om språkljuden.

Fonologi – hur språkljuden uttalas.

Grammatik – regler för ordföljd och ordböjningar.

Heriditet – ärftlighet.

Kommunikation – att meddela sig (samtala) med varandra. Kommunikation kan vara ett språk utan tal t.ex. tecken, kroppsspråk, gester.

Pragmatik – användning av språket, det som är själva grunden för språket. Det finns regler om hur vi kommunicerar med språket, turtagning, hålla en röd tråd i samtalet, att förstå hur mycket motparten behöver veta för att förstå ett budskap, att kunna ställa frågor. Att tolka den andres perspektiv.

Prosodi – talelets musik. Det fonetiska drag som har att göra med språkets melodi och rytm.

Semantik – det språkliga innehållet som begrepp och ordförråd. Att dela in begreppen i färg, form och kunna göra kategoriseringar t.ex. fordon, kläder. Ordförrådet behövs för att kunna uttrycka sig och förstå budskap, vad andra säger.

Språkförseining – när barnet följer den normala språkutvecklingen men detta sker i ett långsammare tempo.

Språkstörning – svårigheter med form eller innehåll (semantik) eller användning (pragmatik). Ofta är det en kombination av dessa delar.

Hej!

Vi är tre pedagoger som läser specialpedagogik 41-60 p på distans vid Högskolan i Kristianstad. Vi ska skriva vår C-uppsats och vill inför den undersöka om språkstörning som socialt och kommunikativt handikapp.

En kort presentation:

Eva Jonsson-församlingspedagog i Hjårsås församling.

Marianne Wackenfors- mellanstadielärare i Hörby.

Lena Bergström- pedagog särskild undervisningsgrupp i Hörby.

Vi vill gärna använda bandspelare vid vår intervju då möjligheten att hinna anteckna allt är mer begränsad och en bandinspelning ger större tillfälle till objektiv utvärdering. Bandinspelningen kommer att behandlas konfidentiellt och förstöras efter användning. Svaren kommer att användas anonymt.

Vi hoppas på ett gott samarbete och tackar på förhand för er hjälp. Är det något ni undrar över får ni gärna ringa.

Med vänliga hälsningar.

Lena Bergström

Hem 0415/40058

Arbete 0415/18035

Marianne Wackenfors

Hem 044/243864

Arbete 0415/18474

Eva Jonsson

Hem 044 65161

Mob. 0705 805910

Följande frågor önskar vi svar på:

1. Hur definierar du språkstörning?
2. Leder språkstörning till begränsade sociala relationer?
3. Påverkas barnets grupptillhörighet av språkstörning och kan språkstörning skapa ett utanförskap?
4. Hur påverkas elevens inlärningsförmåga i klassrumsmiljö?
5. Vilka åtgärder anser du vara viktigast för att underlätta undervisningssituationen?
6. Anser du att språkstörning är ett handikapp?

## Bästa föräldrar!

Vi är tre pedagoger som läser specialpedagogik på distans vid lärarhögskolan i Kristianstad.

En kort presentation om oss:

Eva Jonsson – församlingspedagog i Hjärsås.

Marianne Wackenfors – mellanstadielärare i Hörby.

Lena Bergström – Pedagog särskild undervisningsgrupp i Hörby.

I vår B-uppsats fokuserade vi på vilka kunskaper skolan har om språkstörning. Nu är det dags för oss att skriva vår C-uppsats. Vi tänker då undersöka och skriva om vilka hinder eller begränsningar språkstörning medför i barnets vardagssituationer. Vi har därför sammanställt några enkätfrågor som det skulle vara betydelsefullt för oss att få svar på. Frågorna besvaras anonymt.

Det skulle det vara till stor hjälp för oss om du/ni är intresserade av att delta i denna undersökning. Materialet kommer att behandlas helt konfidentiellt och förstöras efter att uppsatsen är skriven.

Enkäten skickar du i det adresserade svarskuvertet senast 24/3.

Ring gärna om något är oklart kontaktperson Eva Jonsson 0705 805910 eller Lena Bergström tel. 0415/40058

Vänliga hälsningar

Eva Jonsson, Marianne Wackenfors och Lena Bergström.



Följande frågor önskar vi få svar på:

1. Hur vill du/ni definiera begreppet språkstörning?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Hur tycker du/ni att inlärningsförmågan påverkas i klassrumsmiljö?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Vilka åtgärder anser du/ni vara viktigast för att underlätta undervisningssituationen för ditt/ert barn?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Anser du/ni att språkstörning ger begränsade sociala relationer?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Påverkas barnets grupptillhörighet av språkstörning och kan språkstörning skapa ett utanförskap?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Anser du/ni att språkstörning är ett handikapp?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

