



Högskolan
Kristianstad

Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för:

Speciallärarexamen i pedagogik

VT 2023

Fakulteten för lärarutbildning

Språkutvecklande arbetssätt

En kvalitativ intervjustudie av speciallärares och lärares uppfattningar om språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet

Elin Abelt och Anna-Maria Brankovic

Författare

Anna-Maria Brankovic och Elin Abelt

Titel

Språkutvecklande arbetssätt

En kvalitativ intervjustudie av speciallärares och lärares uppfattningar om språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet

Engelsk titel

Language developing teaching

A qualitative interview study of special education teachers' and teachers' perception of language developmental teaching when working with pupils in linguistic vulnerability

Handledare

Annette Byström

Bedömande lärare

Sofia Lindberg

Examinator

Helena Sjunnesson

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka speciallärares och lärares uppfattningar om språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet. Aspekter som belyses i studien är speciallärares och lärarnas uppfattningar om vad språklig sårbarhet och språkutvecklande arbetssätt är samt framgångsfaktorer och utmaningar i ett språkutvecklande arbete.

Undersökningens metod bestod av kvalitativa semi-strukturerade intervjuer med tre speciallärare och tre lärare verksamma inom grundskolans tidigare år. Intervjuerna transkriberades och analyserades med inspiration av Ulla H. Graneheim och Berit Lundmans modell för kvalitativa innehållsanalyser.

Resultaten av intervjuerna analyserades och diskuterades utifrån ett sociokulturellt perspektiv och med kopplingar till kategoriskt och relationellt perspektiv på svårigheter samt utifrån följande fem centrala begrepp; stöttning, kontext, interaktion, kategoriskt och relationellt perspektiv.

Resultaten visade att speciallärares och lärarnas uppfattningar varierar men att det finns återkommande gemensamma aspekter. Respondenternas övergripande uppfattningar av språklig sårbarhet är att det handlar om någon form av språklig funktionsnedsättning och bristande språklig förmåga. Arbetsätt varierar men främst benämns visuellt stöd och digitala verktyg som framgångsfaktorer. Tid för förberedelser, samplanering samt upptäckande av svårigheter och att förstå vad dessa beror på benämns som utmaningar. Här visar studien till viss del en efterfrågan av mer kunskaper om språklig sårbarhet och fortbildning och handledning.

Ämnesord

Kvalitativ intervjustudie, speciallärare, specialpedagogik, språklig sårbarhet, språkutvecklande arbetsätt, undervisning.

Author

Anna-Maria Brankovic and Elin Abelt

Title

Language developing teaching

A qualitative interview study of special education teachers' and teachers' perception of language developmental teaching when working with pupils in linguistic vulnerability

Supervisor

Annette Byström

Assessing teacher

Sofia Lindberg

Examiner

Helena Sjunnesson

Abstract

The aim of this study is to research special education teachers' and teachers' perception of language developmental teaching when working with pupils in linguistic vulnerability. Aspects that are reflected in the study are special needs teachers' and teachers' perception of linguistic vulnerability and language developmental teaching as well as success factors and challenges with language developmental teaching.

The research method consisted of qualitative semi-structured interviews with three special needs teachers and three teachers active within the earlier years of primary school. The interviews were transcribed and analyzed with inspiration from Ulla H. Graneheim and Berit Lundmans model for qualitative content analysis.

The results from the interviews were analyzed and discussed from a sociocultural perspective and with connections to categorical and relational perspectives on difficulties

as well as from the following five central words; scaffolding, context, interaction, categorical and relational perspective.

The results showed that the special needs teachers' and teachers' perceptions vary but that there are recurrent common aspects. The respondents' overall perception of linguistic vulnerability is that it is about some form of linguistic disability and lack of language skills. Teaching methods vary but mainly visual support and digital tools are named as success factors. Time set aside for preparations and collaborative planning as well as discovering difficulties and understanding the cause of them are named as challenges. Here the study indicates to a certain extent a demand for more knowledge about linguistic vulnerability and continuing education and tutorial.

Keywords

Special needs teacher, special education, developmental language approach, linguistic vulnerability, special needs education, qualitative interview study.

Förord

Föreliggande studie har genomförts av Anna-Maria Brankovic och Elin Abelt som studerar till speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling vid Högskolan Kristianstad.

Studien inleddes genom att ringa in ett undersökningsområde, syfte och frågeställningar med anknytning till vår utbildning. Vi arbetade tillsammans med innehållet av studien genom ett delat dokument via tjänsten Google-Drive. Inledningsvis delade vi upp arbetet, där Anna-Maria ansvarade för studiens bakgrund och tidigare forskning medan Elin ansvarade för teoretiska utgångspunkter och metod men vi kunde båda komma med kommentarer och synpunkter. Vi delade även upp genomförandet och transkriberingen av det intervjuer vi genomförde, vilket innebar att vi arbetade med tre vardera. När transkriberingen var klar såg vi tillsammans över det att vi fått fram. Övriga delar skrev vi gemensamt fram.

Kommunikationen under arbetets gång skedde delvis via skriftliga kommentarer i det delade dokumentet och tjänsten Messenger men även via telefon- och videosamtal. Under arbetets gång har vi stöttat, hjälpt, uppmuntrat och utvecklat varandra.

Vi vill rikta ett varmt tack till de speciallärare och lärare som tog sig tid och ställde upp som respondenter för vår undersökning, utan er hade den inte blivit till.

Tack också till våra familjer, vänner och kolleger som förstått att vi behövt ägna mycket tid till arbetet med vår studie.

Slutligen ett stort tack till vår handledare Annette Byström som inspirerat, gett oss råd och guidat oss genom hela processen.

Innehållsförteckning

1 Inledning	8
1.1 Syfte och frågeställningar	9
1.2 Avgränsningar	9
1.3 Bakgrund	10
1.3.1 Styrdokument, deklARATIONER och lagar	10
1.3.2 Speciallärares och lärares direktiv	12
1.3.3 Språklig sårbarhet	13
1.3.4 Språkutvecklande arbetssätt	17
1.3.5 Stöttning	18
2 Tidigare forskning	20
2.1 Språklig sårbarhet	20
2.2 Språkutvecklande arbetssätt	21
3 Teoretiska utgångspunkter	25
3.1 Sociokulturellt perspektiv	25
3.2 Specialpedagogiska perspektiv på svårigheter	26
3.3 Centrala begrepp	27
4 Metod	28
4.1 Val av metod	28
4.2 Urval	29
4.3 Genomförande	30
4.4 Bearbetning och analys	31
4.5 Tillförlitlighet och giltighet	33
4.6 Etiska överväganden	34
5 Resultatbeskrivning	36
5.1 Språklig sårbarhet	36
5.2 Språkutvecklande arbetssätt	38
5.3 Framgångsfaktorer	41
5.4 Utmaningar	43
5.5 Analys	45
5.6 Sammanfattning	48
6 Diskussion	51
6.1 Resultatdiskussion	51
6.1.1 Språklig sårbarhet	51
6.1.2 Språkutvecklande arbetssätt	53
6.1.3 Framgångsfaktorer	56

6.1.4 Utmaningar	59
6.1.5 Slutord av resultatdiskussion	60
6.2 Studiens implikationer	61
6.3 Metoddiskussion	61
6.4 Förslag på fortsatt forskning	63
Referenser	64
Bilaga 1	71
Intervjuguide	71
Bilaga 2	72
Informationsbrev	72

1 Inledning

I dagens samhälle är vi omringade av olika sorters texter, bilder och symboler som vägleder i sociala och kulturella aktiviteter och vi behöver en väl fungerande språklig kommunikation för att kunna delta i dessa och för att klara av olika vardagliga situationer som exempelvis skolgång (Nettelblatt, 2013). Krav ställs på vår läs- och skrivförmåga för att kunna kommunicera och ta del av våra rättigheter och skyldigheter samtidigt som färdigheterna är identitetsstärkande (Dahlgren, 2006; Lidberg, 2008; Nettelblatt, 2013; Wengelin & Nilholm, 2013; Westlund, 2019). Läsning och skrivning är avgörande för att elever ska få en likvärdig skola, möjligheter att välja yrkeskarriär och att bli aktiva samhällsmedborgare (Wengelin & Nilholm, 2013). Förmågan att formulera sig skriftligt ger fler verktyg för att argumentera, kommunicera och påverka (Westlund, 2019) men bristande kommunikationsförmåga kan leda till att vi ställs utanför samhället (Dahlgren, 2006).

Nettelblatt och Salameh (2013) hävdar att språkliga svårigheter kan förändras med tiden men att de ändå består. Då de språkliga kraven i skolan blir högre ökar även kraven på språket. Gadler (2011) och Hajer och Meestringa (2020) menar att det i skolan måste kunna säkerställas att alla elever bjuds in till en språkande gemenskap och enligt Hajer och Meestringa gynnar ett språkutvecklande arbetssätt alla elevers inläring. Utgångspunkten bör vara att anpassa undervisningen så att alla elever kan få komma till sin rätt i ett klassrum som återspeglar ett öppet och mångkulturellt samhälle.

Bruce, Ivarsson, Svensson och Svantelius (2016a) talar om begreppet *språklig sårbarhet* som belyser lärarens och undervisningsmiljöns betydelse för lärande. Den språkliga sårbarheten är inte en diagnos utan uppstår när elevens språkliga förmåga inte matchar omgivningens förväntningar och krav. Stödet till elever i språklig sårbarhet kan se ut på många olika sätt, bland annat genom extra anpassningar. Dessa handlar, enligt Bruce m.fl., framför allt om förbättring av tillgängligheten inom ramen för den ordinarie undervisningen men även om stöd utanför klassrummet av en speciallärare. Det särskilda stödet specificeras i åtgärdsprogram och ges som ett komplement till eller i stället för ordinarie undervisningen. Om det finns särskilda skäl för att ge stödet enskilt eller i annan

undervisningsgrupp så ska den möjligheten ges (Skollagen, 2010:800).

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv och med kopplingar till kategoriskt och relationellt perspektiv på svårigheter samt med inspiration av fenomenologin undersöker föreliggande studie speciallärares och lärares uppfattningar om språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet.

Med studien vill vi lyfta fram hur språkutvecklande arbetssätt kan förstås samt vilka framgångsfaktorer och utmaningar som kan finnas med det. Vi hoppas att resultatet av vår studie kan bidra till stöd för speciallärare och lärare i språkutvecklande arbete med elever. Varje elev har rätt till utveckling och framsteg samt att känna tillfredsställelse att övervinna svårigheter (Skolverket, 2022), vilket vi, som framtida speciallärare, ser som en av våra viktigaste uppgifter.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att undersöka speciallärares och lärares uppfattningar om språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet. För att besvara syftet används följande frågeställningar:

- Vilka uppfattningar har speciallärarna och lärarna om vad språklig sårbarhet är?
- Vilka uppfattningar har speciallärarna och lärarna om vad språkutvecklande arbetssätt är?
- Vad uppfattar speciallärarna och lärarna som framgångsfaktorer respektive utmaningar i ett språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet?

1.2 Avgränsningar

Då vi kommer relatera till den verksamhet vi själva är verksamma i läggs fokus på språkutvecklande arbetssätt med elever i låg- och mellanstadiet.

1.3 Bakgrund

I detta avsnitt presenteras utdrag ur styrdokument, deklARATIONER och lagar samt vad litteraturen säger gällande vårt undersökningsområde.

1.3.1 Styrdokument, deklARATIONER och lagar

I Skollagen (SFS, 2010:800) står det att alla elever ska ges den ledning och stimulans de behöver i lärandet och den personliga utvecklingen för att utifrån egna förutsättningar kunna utvecklas så långt som möjligt. Ingen ska utsättas för diskriminering (Diskrimineringslagen, 2008) och i *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2022) framhävs vikten av att elever får utveckla sina möjligheter att kommunicera och således få tilltro till sin språkliga förmåga. Undervisningen ska främja det fortsatta lärandet och kunskapsutvecklingen med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper och utbildningen ska anpassas till elevernas förutsättningar och behov. Vidare framhålls att varje elev genom att samtala, läsa och skriva ska få utveckla sina möjligheter att kommunicera och få tilltro till sin språkliga förmåga. Skulle en elev riskera att inte nå kunskapskraven ska insatser ske för att undanröja hinder. Dessa insatser kan vara extra anpassningar eller särskilt stöd (Skolverket, 2014).

Rektor ansvarar för att utredningar, som syftar till att ge underlag för att förstå svårigheten samt vilka stödinsatser som behövs, sker och delegerar vem som utför dem (SFS, 2010:800; Skolverket, 2014). Detta kan vara en speciallärare då det i Examensordningen för yrkesrollen står att dessa kritiskt och självständigt ska genomföra pedagogiska utredningar (SFS, 2017:1111).

Barnkonventionen (Unicef, 2009) lyfter alla barns rätt till liv och utveckling, lika värde och rättigheter, att barnets bästa ska uppmärksammas vid beslut och att det har rätt att säga sin mening.

SalamancadeklARATIONEN (Svenska Unescorådet, 2006) beskriver principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd. DeklARATIONEN påpekar i likhet med Barnkonventionen och styrdokumentet alla barns rätt till undervisning oavsett förutsättningar och förmågor. Utbildning ska formas så att variationen av intressen,

egenskaper och inlärningsbehov tillgodoses och skolan har ett ansvar att anpassa undervisningen så att de elever som behöver särskilt stöd ges goda förutsättningar.

En viktig förutsättning för all inläring och utveckling, enligt Skollagen (2010:800), är språket och genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sin kommunikativa förmåga. Undervisningen ska planeras så att ett språkligt perspektiv genomsyrar all undervisning.

Språkutvecklingen börjar långt innan skolstart och elever kommer till skolan med olika förutsättningar. Dessa förutsättningar ska mötas och enligt den nya skollagen (SFS, 2010:800), som gäller från och med den 2 juli 2023, är det huvudmannens ansvar att varje skola har tillgång till personal med specialpedagogisk kompetens som arbetar förebyggande och hälsofrämjande där elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas. De viktigaste förmågorna för att nå kunskapsmålen i grundskolans läroplan är, enligt Svanelid (2014) språkligt krävande. Trots lagar och förordningar om rätt till stöd varierar detta på olika skolor, allt ifrån att stödet kan vara mycket begränsat till att det saknas helt (SOU, 2016:46).

Enligt läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2022) är språk, lärande och identitetsutveckling nära förknippade. Lek, skapande och undersökande arbete är väsentliga delar i det aktiva lärandet - särskilt under de tidiga skolåren där leken har betydelse för elever att tillägna sig kunskaper. För elever i behov av stöd i svenska eller svenska som andraspråk i lågstadiet ska stöd anpassas efter behov tidigt enligt Skollagen (SFS, 2010:800) vars bestämmelser garanterar tidiga stödinsatser i förskoleklassen och lågstadiet. Det första målet som nämns i grundskolans läroplan (Skolverket, 2022) är att skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola ska kunna använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt. Enligt examensordningen (SFS, 2017:1111) ska speciallärare visa fördjupad kunskap om elevers språk- och begreppsutveckling och stimulans av denna.

1.3.2 Speciallärares och lärares direktiv

Enligt Skolverket (2022) och Skollagen (SFS, 2010:800) styrs speciallärares undervisningsuppdrag av dess specialisering och legitimation, vilket, enligt Bruce (2018), innebär att undervisningen som en speciallärare genomför ska avse särskilt stöd inom ramen för specialisering och grundläggande behörighet. Speciallärares undervisning är både omfattande och mångsidig, vilket för specialläraren med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling innebär fokus på språk- och skriftspråksutvecklande aktiviteter. Enligt Bruce grundar speciallärare mot språk-, skriv- och läsutveckling sitt uppdrag och sin roll i flera forskningsområden för verksamheten. Därför måste specialläraren hålla sig uppdaterad inom ett brett forskningsspektrum. Lärare behöver besitta tillräcklig kunskap, förståelse och ha pedagogiska förutsättningar för att möta barn och elever i sårbara lärandesituationer. Utöver det ska läraren hålla sig uppdaterad om uppdaterade läroplaner och styrdokument samtidigt som den ska upprätthålla en pedagogisk relation till varje elev i klassen. Där kan specialläraren bidra med att möjliggöra måluppfyllelse genom att bistå den undervisande läraren med att möjliggöra för elever i sårbart lärande att dela upp ett ämnesinnehåll i mindre delmål och med det möjliggöra måluppfyllelse. Utöver det kan specialläraren erbjuda olika verktyg och undervisningsformer. Vidare skriver Bruce att speciallärare utöver förebyggande insatser också deltar i planeringen av språkutvecklande undervisning gällande läsning och fonologisk utveckling.

Specialläraryupdraget kan, enligt Byström och Bruce (2018), tolkas som bestående av undervisning, utredning och utveckling. I uppdraget ingår att ha en fördjupad kunskap om hur språk, språkutveckling och hinder i språkutvecklingen påverkar lärande, kunskapsutveckling och social utveckling (Bruce, 2018). Dessutom menar Byström och Bruce (2018) att forskning kring barns, ungdomars och vuxnas språk-, skriv- och läsutveckling och lärande är centralt samt kunskaper inom det specialpedagogiska området, som belyser olika perspektiv på svårigheter.

Speciallärare besitter kunskap om elevers språk-, skriv- och läsutveckling. Byström och Bruce (2018) menar att detta är en viktig kunskap då den gäller såväl elevernas lärverktyg som lärarnas undervisningsverktyg. Enligt författarna behöver speciallärare visa stor flexibilitet i både undervisnings-, utrednings- och utvecklingsarbete av såväl individuella förutsättningar och lärmiljö som i språk-, skriv- och läsutvecklingsarbete. Speciallärare

behöver också ha ett nära samarbete med undervisande lärare, något Bruce, m.fl. (2016b) samt Rubin och Ivarsson (2020) nämner vikten av. Författarna belyser även samverkan med klasslärare, ämneslärare, speciallärare, elevhälsa, modersmålslärare och logopeder. Bruce (2018) ger ett gott exempel för samverkan mellan speciallärare och lärare där de planerar undervisningen tillsammans. Utöver det höll specialläraren lektioner inne hos klassläraren för att utveckla och diskutera undervisningen efter det.

Ahlberg (2015) menar att speciallärare under sin utbildning och specialisering får en särskild kompetens för att möta elever i sårbarhet. De får kunskap om hur språklig sårbarhet visar sig i enskilda elevers möte med undervisningens språkliga krav.

Läs- och skrivförmågan är komplicerad och samverkar med arv- och miljöfaktorer (Tjernberg, 2013). Enligt Myrberg (2007) ärver vi språkbiologiska förutsättningar som samspelar med miljön vi befinner oss i, vilket innebär att läs- och skrivlärandet påverkas beroende på vilken miljöpåverkan individen får. Framgångsrika betingelser i lärmiljön är skicklig undervisning, tillgång till böcker och andra skriftspråkliga aktiviteter som kan reducera risken för utveckling av läs- och skrivsvårigheter. Kunskapen som specialläraren ska besitta rör barns, ungdomars och vuxnas språk-, skriv och läsutveckling och belyser perspektiv på olika svårigheter. Diskursen som specialläraren ska förhålla sig till handlar om medicinska, i vissa fall logopediska diagnoser som exempelvis språkstörning och dyslexi men också ett generellt språkfrämjande och språkstärkande arbete. Det språkstärkande arbetet ska förebygga svårigheter i möte med skriftspråk och vara ett proaktivt arbete (Pavey, 2017). Utöver detta uppdateras och kompletteras läroplaner och styrdokument kontinuerligt.

1.3.3 Språklig sårbarhet

Språklig sårbarhet är ett vidare begrepp än diagnosen språkstörning och uppstår när barnets språkliga förmåga inte matchar förväntningarna och kraven från omgivningen (Bruce m.fl., 2016a). Då begreppet *sårbarhet* är vidare öppnar det upp för lärandemiljöns och pedagogikens viktiga roll. Sårbarheten uppenbaras inte alltid i vardagsspråket utan kanske först när individen i mötet med miljön stöter på ett språk som innehåller okända, svåra eller abstrakta ord. Den språkliga sårbarheten varierar beroende på situation och sammanhang och kan, enligt Bruce m.fl. förklaras både i arv och miljö. Om lärare känner till elevernas

sårbarhet behöver den inte bli ett problem utan i stället en signal att ta hänsyn till och utforma stöd och didaktiska anpassningar kring.

Barns språkutveckling är beroende av gemenskap och delaktighet och genom att vilja uttrycka, dela och ta del av varandras erfarenheter och upplevelser gynnas den (Bruce m.fl., 2016a). Språkliga svårigheter kan vara en del av en språkstörningsdiagnos, denna funktionsnedsättning har stor påverkan på skolarbete, socialt umgänge och vardagsaktiviteter för elever i både grundskolan och gymnasieskolan (SOU, 2016:46).

Enligt SPSM (2022) delas språket in i tre olika områden – form, innehåll och användning (se figur 1). Barn med språkstörning kan ha svårigheter inom ett eller flera områden och varje del är viktig i språkutvecklingen.

Delarna beskriver hur barnet förstår och uttrycker talat och skrivet språk.



Figur 1. Cirkeldiagram över språkets delar (SPSM, 2022)

I cirkeldiagrammet kan språkets olika delar i grova drag utläsas (SPSM, 2022).

I enlighet med Bruce (2018) är språket en komplex process som utöver den ärvda förmågan att utveckla en språklig kommunikation ställer stora krav på kognitiva funktioner och en mängd olika sinnen. Den muntliga kommunikationen ställer krav på hörsel och förmågan till auditiv perception. Kommunikation genom tecken och teckenspråk kräver syn och förmåga till visuell perception. All mänsklig kommunikation inbegriper att ha begrepp och ord i sitt mentala lexikon, den semantiska förmågan. Det innebär att hitta och få fram orden när de behövs (ordmobiliseringsförmåga) och kunna uttrycka sig i grammatiskt korrekta och begripliga satser (syntax och morfologi). Att foga samman satserna kräver en narrativ

förmåga och utöver det ska språkljuden (fonemen) kunna uttalas på ett sätt som omgivningen begriper (fonologisk förmåga). Slutligen är kommunikationen beroende av att göra allt detta i förhållande till samtalspartnern och sammanhanget på ett följsamt sätt (pragmatisk förmåga).

Det finns barn som inte utvecklar sitt språk i enlighet med omgivningens förväntningar. Avsaknad av ordlekar kan vara tecken på avvikande språkutveckling (Bruce m.fl., 2016a) medan andra exempel kan vara en långsammare språkutveckling eller grammatiska svårigheter som att barnet har svårt att kombinera ihop ord till begripliga satser (Nettelblatt & Salameh, 2013). Fonologiskt sett kan detta uppfattas som att barnet inte "talar rent" (Nettelblatt & Salameh, 2007). Andra fonologiska svårigheter som kan visa sig är att fonemen faller bort, byts ut, byter plats, förenklas eller ersätts (Bruce m.fl., 2016a).

Pragmatiska svårigheter är svåra att identifiera då de inte syns utan först upptäcks när de triggas igång i möten och samtal med andra. Sårbarheten uppstår i relationen mellan individens förutsättningar och faktorer i den pedagogiska miljön. Användandet av språket kan stimulera och utmana men också vara till hinder i utvecklingen och lärandet. Detta kan även innebära att sårbarheten kan visa sig på olika sätt beroende på vem barnet samtalar med, i vilket sammanhang samt hur barnet känner sig den dagen (Bruce m.fl., 2016a). Problematiken visar sig inte heller i traditionella språktest. Identifieringen är, enligt Nettelblatt & Salameh (2013), i hög grad beroende av undersökarens teorier och värderingar och avgränsningsproblem kan uppstå då pragmatiska svårigheter exempelvis kan te sig lika hos barn med en språkstörning som hos barn med andra funktionsnedsättningar som neuropsykiatriska (exempelvis autismspektrumtillstånd, Asperges syndrom och ADHD).

Elever förväntas kunna söka, sammanställa och kommunicera kunskap, kritiskt granska, ifrågasätta och argumentera utifrån olika perspektiv och synsätt. En förutsättning för att klara dessa språkrav är, enligt Bruce m.fl. (2016a), att de grundläggande neuropsykologiska funktionerna fungerar. Elever i språklig sårbarhet bedöms utifrån samma krav som de med typisk språkutveckling. De som inte klarar kraven upplever kanske frustration, hopplöshet och bristande motivation.

Enligt Bruce m.fl. (2016a) är det relativt lätt att upptäcka språklig sårbarhet under förskoleåren då sårbarheten hörs i barnets tal och blir uppenbar för omgivningen. I skolåldern är den dock svårare att upptäcka och därmed svårare att kompensera för. Den grundläggande uttals- och språkförmågan är relativt etablerad men det kan finnas en kvarvarande språklig sårbarhet som ökar i takt med skolans krav på språket. Svårigheterna hos skolbarn påverkar i större utsträckning språkförståelsen och den språkliga bearbetningen snarare än som i den tidiga åldern uttal och uttrycksförmåga. Äldre skolbarn kan dölja sin språkliga sårbarhet genom att undvika eller avleda från något och därmed finns en risk att sårbarheten inte läggs märke till. Sårbarheten förvärras av tidspress, krav på att bearbeta och förstå språket och när skolämnena inte förankras i elevens erfarenheter och intresseområden där förförståelsen finns.

Följande kan enligt Nettelblatt och Salameh (2007) vara tecken på att en individ befinner sig i språklig sårbarhet till följd av språkstörning:

- Långsam språkutveckling.
- Svårt att göra sig förstådd samt förstå andra.
- Svårt att lära sig nya ord.
- Svårt att hitta ord.
- Nedsatt språkförståelse.
- Begränsad språkanvändning.
- Språklig och kommunikativ passivitet.

Enligt Nettelblatt och Salameh (2007) är kommunikationen en grundläggande mänsklig förmåga. För barn som har svårigheter i sin språkutveckling och kommunikativa förmåga är det av stor vikt att få stöd och åtgärder som möjliggör en så optimal språkutveckling som möjligt. Den som inte kan kommunicera med andra riskerar att bli ställd utanför.

Skulle en elev trots intensiv träning ha språkliga svårigheter kan specifika läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi misstänkas (SPSM, 2018). Enligt Fouganthine (2020) innebär dyslexi att en individ mer eller mindre har svårt att tolka, lagra och bearbeta språkljud.

1.3.4 Språkutvecklande arbetssätt

En medvetenhet om språklig sårbarhet är, enligt Byström och Bruce (2018) av vikt och handlar om sätt att använda språket i undervisningen, att göra undervisningen språkligt tillgänglig samt om hur elever kan göras kommunikativt delaktiga. Speciallärare får under sin utbildning en särskild kompetens och kunskap om språklig sårbarhet. De kan handleda lärare i främjandet av språkliga möjligheter och tillsammans reflektera över hur sårbarhet kan mötas (Rubin, 2020; Rubin & Ivarsson, 2020). Ivarsson och Jälmlbrant (2020) anser att speciallärare skulle kunna verka för språkstödande miljöer och säkerställa att alla elever bjuds in till en språkande gemenskap.

Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2022) menar att *språkutvecklande arbetssätt* innebär att se språkets roll i lärandet och genom didaktiska verktyg, strategier och metoder stötta elevers utveckling av språk- och ämneskunskaper. Språket synliggörs och ses som en resurs.

För elever i språklig sårbarhet är det viktigt att anpassa lärmiljön och pedagogiken så att sårbarheter förebyggs och förhindras. Bruce m.fl. (2016b) framhåller vikten av att ha ett helhetsperspektiv på barnet, pedagogiken och språket för att främja både kunskaps- och identitetsutveckling. Gadler (2011), Hajer och Meestringa (2020) samt Bruce m.fl. (2016b) menar att det i skolan måste säkerställas att alla elever bjuds in till en språkande gemenskap. För att det ska kunna ske krävs en medvetenhet om språklig sårbarhet, vilken bland annat handlar om hur lärare använder språket i undervisningen. Att göra undervisningen språkligt tillgänglig, handlar då om hur elever kan göras kommunikativt delaktiga (Byström & Bruce, 2018). Hajer och Meestringa (2020) menar att utgångspunkten för språkinriktad undervisning bör vara att anpassa undervisningen så att alla elever kan få komma till sin rätt i klassrum som återspeglar ett samhälle som är öppet, mångkulturellt och i ökande grad komplext.

Ett sätt att stärka den språkutvecklande undervisningen är att använda digitala hjälpmedel. Hajer och Meestringa (2020) visar på hur IKT kan användas för kontextualisering, aktiv språkanvändning och stöttning.

Elevernas grundläggande språkutveckling, språkmedvetenhet och läs- och skrivutveckling kan följas upp och stimuleras under hela dagen. Andréasson och Sandell Ring (2021) skriver att de obligatoriska kartläggningmaterialen kan ingå i skolans systematiska kvalitetsarbete för att följa språkutvecklingen. Det är oerhört värdefullt att ta vara på alla situationer under en dag då interaktion sker mellan elever och mellan elever och lärare. Det är framgångsrikt att lärare lyssnar mycket och aktivt på elevernas språkbruk, men också bidrar med ett eget språkligt utflöde som samtidigt genererar språk i närmaste utvecklingszonen (Holmqvist, 2021). Att lyssna till elevernas språkbruk berättar även Andréasson och Sandell Ring (2021) om som beskriver Veli Tuomelas fem språkprinciper:

- 1) Språkutrymme - det finns utrymme för språk i alla dagliga rutinsituationer och aktiviteter! Fyll utrymmet med så mycket språk som möjligt. Ge eleverna möjlighet att prata i större och mindre sammanhang – en till en och i större grupper.
- 2) Upplevelser – språket utvecklas när eleverna får klä sina upplevelser i ord, alltid använda ett relevant språk, ett språk anpassat till sammanhanget och elevens egen språkutveckling.
- 3) Rik språkanvändning – ge eleverna språkliga utmaningar genom att namnge elevernas värld. Använd rätt ord för rätt situation.
- 4) Språknivå – om den vuxne ligger något över elevens språknivå stimuleras och utmanas elevens språkutveckling.
- 5) Begriplighet – det är lätt att vara övertydlig med kroppsspråk och gester och bilder, men tänk alltid på hur begripligt språket i sig är. Skala av allt annat så att språket får bära sig själv. Då kan du fånga den verkliga språkförståelsen och språkanvändningen.

1.3.5 Stöttning

Stöttning är den tillfälliga mål- och framåtsyftande hjälp som stöttar elever att utveckla kunskaper, färdigheter och förståelse som de ska kunna tillämpa i nya sammanhang (Gibbons, 2021). För att elever ska kunna arbeta i sin närmaste utvecklingszon behöver de stöttning som bidrar till kunskapsutveckling. Stöttningen sker på två nivåer: planerad stöttning (makronivå) och interaktiv stöttning (mikronivå).

Den planerade stöttningen består av planerade, utvalda aktiviteter som utformas i förväg (Gibbons, 2021). Interaktiv stöttning är inte planerad i förväg och uppstår spontant i klassrumssamtal mellan lärare och elever eller elever. De olika stöttningarna kan behandlas på olika nivåer men de hänger också ihop eftersom den meningsfulla interaktiva stöttningen ofta förekommer när det finns ett noggrant undervisningsupplägg att utgå från. Utan en väl genomtänkt planering kan den interaktiva stöttningen bli något som sker slumpmässigt utan att bidra till lärande inom ramen för målen i undervisningen (Gibbons, 2021).

Vid planerad stöttning tar en hänsyn till en mängd områden som kan påverka undervisningen. Den bygger på elevers tidigare kunskaper och språkbehärskning samtidigt som den rymmer nya ämnes- och språkmål. Detta bidrar till ett dubbelt fokus på vad elever har med sig sedan tidigare och vad de ska lära sig när de går framåt (Gibbons, 2021).

Eleven behöver veta vilka målen är för undervisningen och uppgifterna ska läggas upp så att varje uppgift blir en byggsten för nästa (Gibbons, 2021). Ett varierat upplägg där elever får arbeta i par, grupp, individuellt eller lärarledd i helklass styrs av vilket mål undervisningen har. Att göra information begriplig för elever behöver inte enbart fokusera på det språkliga. Det kräver förstärkning av ämnesinnehållet att söka vägar som möjliggör att informationen blir begriplig genom laborationer, studiebesök, olika aktiviteter. Sedan går en genom vad eleverna lärt sig och upplevt med hjälp av ett ämnesspecifikt språk. I undervisningen kan foton, diagram, tankekartor, bilder, grafer och kartor användas för att presentera ämnesinnehåll på olika sätt. Multimodal information som video, film och internet kan också användas i undervisningen för att göra det abstrakta mer förståeligt.

Den interaktiva stöttningen är enligt Gibbons (2021) lärarens reaktion på vad eleven bidrar med. Det är en interaktion som utmärks av att läraren gör följande:

- lyssnar efter vad eleverna försöker säga och inte vad eleverna förväntas svara,
- utgår från elevernas erfarenheter,
- sammanfattar vad som sagts med jämna mellanrum för att påminna eleverna om det centrala innehållet,
- lyssnar till elevernas svar och omformulerar dem i mer tekniska eller akademiska termer om det behövs,

- går in i längre samtal med eleverna för att de ska få möjlighet att säga mer eller fundera över hur de sagt något,
- ger eleverna mer tid att svara genom mer betänketid eller uppmuntran till att förklara ytterligare samt
- tar sig tid att invänta eleverna på olika sätt.

Den interaktiva stöttningsen är viktig för lärandet även om det inte märks i lektionsplaneringen eller i kursplanerna. Den interaktiva stöttningsen kan vara just det som utmärker god pedagogik (Gibbons, 2021). När interaktiv och planerad stöttnings samverkar kan elever delta i lärande på hög nivå vilket i sin tur innebär att väl utformad stöttnings kan bidra till att elever når högre kunskapsnivåer. Enligt Gibbons kräver många färdigheter repetitioner och lärande på låg nivå. Med det sagt ska de färdigheterna utövas i ett sammanhang som en del av en större uppgift eller slutprodukt, med ett tydligt och klart syfte för eleverna.

2 Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare nationell och internationell forskning med stöd av vetenskapliga artiklar och avhandlingar.

2.1 Språklig sårbarhet

Språklig sårbarhet är inte lika lätt att hitta i internationell forskning som i svensk facklitteratur. Därför vände vi oss till SLI – *specific language impairment* – som är ett begrepp i internationell forskning kopplat till språklig sårbarhet.

SLI används som ett paraplybegrepp som kan innefatta en rad svårigheter, bland annat språkstörning. Barn kan visa svårigheter i semantik, syntax, svårigheter att producera talljud – antingen på grund av svårigheter med motorisk planering och artikulation eller på grund av fonologiska svårigheter (Carroll & Myers, 2010). En del av språklig sårbarhet kan även vara att lära sig ny kunskap genom ett annat språk än modersmålet. För elever med annat modersmål är svenskan både ett mål och verktyg för att inhämta kunskap, alltså lär de sig ett språk samtidigt som de lär sig genom det andra språket (Gibbons, 2003).

Dockrell & Lindsay (2011) undersöker lärares syn på elevers svårigheter, utmaningar och behov för barn med specifika språkliga svårigheter i undervisningen. Sadlers (2005) studie belyser utvecklingen av effektiva kommunikationsstrategier och behov av utbildning och stöd för lärare som arbetar med elever med tal- och språksvårigheter.

I Dockrell och Lindsays (2011) samt Sadlers (2005) studier framkommer att resurser och kompetens saknas i bemötandet av elever med språkstörning, eller elever i språklig sårbarhet. Behovet att stärka kunskapen och förståelsen för språkstörning är generellt stort och ställer krav på pedagogers kompetens och uppfinningsrikedom. Enligt Bishop (2013) finns det ganska konsekvent diagnostisk terminologi för att referera till barns utvecklingssvårigheter. Det kan vara dyslexi, ADHD eller autism som används för svårigheter med läsning, uppmärksamhet och social kognition. Med det menar författaren att det inte finns en överenskommen etikett för barn med oförklarliga svårigheter med språket.

Enligt Carroll och Myers (2010) finns det vetenskapliga bevis för att tal- och språksvårigheter och dyslexi är nära förknippade. Många barn med tal- och språksvårigheter utvecklar läs- och skrivsvårigheter, och många barn med läs- och skrivsvårigheter visar tecken på bredare svårigheter i tal och språk.

2.2 Språkutvecklande arbetssätt

Ett av huvudområdena i denna studie är språkutvecklande arbetssätt. Enligt forskning finns det behov av:

- ökad förståelse av riskerna och skyddande faktorer som påverkar språkstörning,
- utvärdering och uppföljning av utveckling kring läskunnighetsbehandling hos barn med språkstörning,
- integrerad färdighetsträning med aktiviteter anpassade för barns individuella språkutveckling för barn med språkstörning samt
- ökat deltagande av pedagoger för att säkerställa att metoder som används i språkutvecklande syfte är evidensbaserade, meningsfulla, hållbara och fördelaktiga för långsiktiga resultat för barn med språkstörning (Kalnak & Sahlén, 2022; Komesidou m.fl., 2022; Laasonen m.fl., 2018, Pavelko m.fl., 2018).

I Law, Garret och Nye's (2003) studie om effektiviteten av tal- och språkinterventioner för barn med tal- och språkförsening eller språkstörning är riktade interventioner effektiva för barn med fonologiska svårigheter och/eller ordmobilisering. I en studie gjord av McGregor (2020) studeras bevisen för och orsaker samt lösningar för barn med tal- och språksvårigheter. Enligt McGregor kan tal- och språkbehandling bland annat inkludera förbättrat samarbete med klassrumslärare och genomförande av skolbaserade språkscreeningar.

Enligt Benjamin, Newton och Ebbels (2020) ska barn för att kunna ta del av ett större sammanhang, genom sociala medier eller i andra sociala sammanhang behöva behärska språkliga förmågor som möjliggör förståelse för andra. För barn med språkstörning påverkas i den bemärkelse den pragmatiska förmågan, som för barn med språkstörning är svårt att förstå idiomatiska uttryck. Enligt Benjamin m.fl. gjordes en studie vars mål var att utveckla elevers idiomatiska förmåga. Resultatet visade att åtgärderna var effektiva och att den generella förmågan att uttrycka sig i idiom förbättrades, både på grupp- och individnivå.

En del av ett språkutvecklande arbetssätt kan vara att modellera för elever. Modellering är ett sätt för lärare att ställa ledande frågor eller ge exempel på hur elever kan svara på eller lösa uppgifter på. Att som lärare ge exempel på ett svar ger eleven möjlighet att exponeras för nya ord, satser och språkliga strukturer (Hoff, 2003; Pentimonti, Justice, Yeomans-Maldonado, McGinty, Slocum & O'Connell, 2017). Lärare som använder modellering som en del av språkutvecklande arbete ger elever en möjlighet att utveckla sitt ordförråd, språkstrukturer och det har en markant påverkan på elevers språkutveckling och sannolikheten att elever i fortsättningen uttrycker sig i komplex syntax (Chow m.fl., 2020; Hoff, 2003).

Stöttning erbjuds för elever när de ska läsa, skriva och diskutera (Wolfe, 2022). Wolfes artikel berör en observation av hur stöttning kan se ut. Författaren skriver att stöttningen kan innebära att ett mål bryts ned i mindre delmål, att uppgifter kan struktureras på ett sätt som är anpassat till eleven och genom att använda lämpliga verktyg och material för att eleven ska nå målet (Wolfe, 2022). Vidare berättar författaren att tydliga mål för undervisningen, valmöjligheter för elever när de ska genomföra uppgifter och flera tillfällen där elever kan delta i språkutvecklande aktiviteter är en del av stöttningen. Att samarbeta i mindre grupper där elever är delaktiga i språkutvecklande aktiviteter är en form av stöttning

där eleverna också tar hjälp av varandra.

Enligt Andréasson & Sandell Ring (2023) är interaktionen med andra personer ett medel och mål för språkutvecklingen. Det innebär att ett språkutvecklande arbetssätt inte är en metod utan ett förhållningssätt som i praktiken innebär att elever lär sig ett språk genom att interagera med elever, lärare och personer utanför klassrummet. Men också med hjälp av olika material och digitala verktyg. Enligt Nilvius (2022) kan speciallärare dra nytta av elevers lärande i interaktion med olika syften. Ur ett språkutvecklande perspektiv kan speciallärare föra metakognitiva samtal om läsförståelse och ordavkodningsstrategier tillsammans med elever och elever kan i sin tur lära av varandra.

Den grundläggande tanken i ett kommunikativt och språkutvecklande arbetssätt är att språklärande blir framgångsrikt genom interaktion om ett meningsfullt och verkligt innehåll. Innehållet kan variera. Det kan vara att ta tillvara händelser, tv-program, filmer som är aktuella för eleverna och att låta eleverna få samtala om detta. Med denna typ av kontextualisering skapas ett band mellan kontexten och språkliga förmågor som ska behärskas utifrån verkliga händelser eller innehåll (Lago & Ortega-Dela Cruz, 2021).

Lärarens och speciallärarens roll i detta blir att planera för dessa aktiviteter och låta eleverna ta ordet och använda språket och stötta elevernas läroprocesser (Andréasson & Sandell Ring, 2023). Med det sagt stöttar lärarna på olika sätt elevernas språkutveckling genom meningsfull interaktion kring ett ämne som eleverna finner intressant och meningsfullt menar Andréasson och Sandell Ring, vars artikel behandlar interaktion som en del av språkutveckling.

Enligt Fyssa, Vlachou och Avramidis (2014) är det ganska nytt att elever i behov av särskilt stöd inkluderas i ordinarie undervisning. Deras studie belyser förskollärares uppfattning av inkludering där resultatet visar att problematiken läggs på individen, som ur ett kategoriskt perspektiv. Enligt författarna handlar inkludering för lärarna om att de med funktionsnedsättning ska anpassa sig till en oförändrad lärmiljö vilket resulterade i att barn i behov av särskilt stöd inte inkluderades i den ordinarie undervisningen.

Enligt Magnússon (2020) studie om inkluderande undervisning har ofta speciallärare eller specialpedagoger den motsatta synen på barn i behov av särskilt stöd jämfört med lärare. Synen de har vill fokusera mer på organisationen och undervisningen ur ett relationellt perspektiv jämfört med andra professioner som tenderar att förklara utmaningar med

egenskaper hos individerna.

3 Teoretiska utgångspunkter

Nedan presenteras de teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp som ligger till grund för studien och som sedan används i analysen av undersökningens empiriska material. Först redogörs övergripande för innebörden av de valda teorierna, därefter sammanfattas kortfattat de centrala begreppen. Sociokulturell teori valdes eftersom föreliggande studies undersökningsområde är kopplat till lärande av språk. Kategoriskt och relationellt perspektiv valdes då de är specialpedagogiska perspektiv på svårigheter som uppstår i skolan. Genom teorin och perspektiven på svårighet synliggörs och analyseras det respondenterna tar upp som språkutvecklande arbetssätt för elever i språklig sårbarhet.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Den sociokulturella teorin är ett perspektiv på lärande som utgår från Lev S. Vygotskijs (1896 – 1934) arbete och handlar om individens utveckling, lärande och språk (Säljö, 2018). Vygotskij själv talar inte om sociokulturell teori utan teorin har uppkommit av andra som läst hans texter. Vygotskij anser att språket är väsentligt för en individs utveckling, bland annat när det gäller att göra sig själv förstådd och att kunna förstå andra. Vidare menar han att språket är en produkt av sociala kontakter mellan människor (Vygotskij, 1987), vilket Svensson (2018) utvecklar med att kunskaper och färdigheter först existerar *mellan* människor och därefter inom oss. Människan tar till sig kunskaper genom social interaktion och vi lär och instruerar varandra i alla former av vardagligt samspel, något som Vygotskij såväl som Dewey på olika sätt återkom till (Säljö, 2018). Således betonas språkanvändning och kommunikativa processer. Det vi lär oss och hur vi utvecklas hänger ihop med våra biologiska förutsättningar och sociokulturella erfarenheter, det vill säga hur samhället ser ut där vi växer upp och vilka kunskaper som finns inom det samhället i den tid som vi råkar leva i. Människan lär sig således inte bara av sina egna erfarenheter utan även av andras och en social tillvaro genom interaktion och samspel som möjliggör imitation är en förutsättning för att språket ska kunna utvecklas. Utifrån det sociokulturella perspektivet stimulerar lärare elever att tänka och handla i de situationer de befinner sig i.

Här kan det, enligt Säljö, vara positivt att uppgifter skapas och lösningar nås tillsammans, särskilt för elever i svårigheter som kan vara behjälpta av samarbete.

Den närmaste utvecklingszonen är ett begrepp inom det sociokulturella perspektivet och syftar på avståndet mellan det en individ klarar på egen hand utan stöd från annan part och vad individen kan i samarbete med någon med större kunskaper. I en lärsituation mellan elev och lärare behöver läraren identifiera elevens proximala utvecklingszon, det vill säga när hen är redo att klara något med hjälp av assistans, för att lärsituationen ska bli så effektiv som möjligt (Säljö, 2010). När läraren medvetet lotsar eleven och erbjuder verktyg för att hen ska kunna utvecklas sker det Wood, Bruner och Ross (1976) kallar *scaffolding*, vilket Biesta (2007) och Säljö (2010) menar kan översättas med *stöttning*. Till en början ger läraren mycket stöd men detta anpassas och förändras i takt med elevens utveckling och slutligen upphör stödet då eleven behärskar färdigheten. Om uppgifter ges eleven utifrån hans proximala utvecklingszon utvecklas hen och en ny proximal utvecklingszon uppstår. Om eleven däremot ges uppgifter som hen redan behärskar sker inte samma utveckling utan kunskapen blir repetitiv. En elev som får uppgifter ovanför sin proximala utvecklingszon utsätts för krav hen inte klarar av, vilket Partanen (2007) menar kan leda till uppvisad passivitet, osjälvständighet och kunskapsluckor.

3.2 Specialpedagogiska perspektiv på svårigheter

Inom specialpedagogiken finns olika perspektiv på svårigheter som uppstår i skolan. Beträktat ur ett *kategoriskt perspektiv* ses elever som varande *med* svårigheter medan de i ett *relationellt perspektiv* betraktas som varande *i* svårigheter (Palla, 2011).

Det kategoriska perspektivet kallas ibland för ett bristperspektiv eller kompensatoriskt perspektiv. Utifrån ett sådant ses eleven som ägare av en svårighet. Svårigheten formuleras som en funktionsnedsättning och/eller diagnos och lösningar relateras ofta till något medicinskt eller psykologiskt. Åtgärder riktas direkt till eleven, där hen via olika metoder ska kompenseras för bristerna och svårigheterna (Ahlberg, 2015; Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015; Sundqvist, 2012).

Det relationella perspektivet anser, enligt Lutz (2013) och Ahlberg (2015) att svårigheter uppstår i mötet mellan eleven (och dess individuella förutsättningar) och miljön. Åtgärder

riktas till kontexten snarare än mot eleven (Bruce m.fl., 2016a; Sundqvist, 2012) och förebyggande arbetssätt ses som framgångsfaktorer (Ahlberg, 2015). Enligt Göransson m.fl. (2015) har speciallärare en relationell syn på skolsvårigheter och utifrån detta perspektiv blir lärarens undervisning och förhållningssätt såväl som lärmiljön viktig då skolsvårigheter förklaras. Orsaker till skolsvårigheter kan exempelvis vara att skolan är dåligt anpassad för att möta elevers olikheter, att vissa lärare har bristande kompetens och att vissa grupper/klasser fungerar dåligt.

3.3 Centrala begrepp

Nedan följer förklaringar av centrala begrepp som användes i analysen och diskussionen av studiens resultat.

Stöttning: under lärprocesser fungerar lärare (eller annan elev som kan mer) som en stöttande och motiverande handledare som modellerar medan en elev imiterar tills hen blir alltmer självständig för att slutligen klara sig på egen hand. Framsteg uppmärksammas och feedback ges på utvecklingsområden (Wood m.fl., 1976). Enligt Biesta (2007) och Säljö (2010) kan scaffolding översättas med stöttning.

Kontext: åtgärder i undervisning riktas till omgivningen snarare än mot eleven i en del av ett förebyggande arbetssätt som ses som framgångsfaktor i undervisningen (Ahlberg, 2015; Bruce m.fl., 2016a; Sundqvist, 2012).

Interaktion: människan lär och tar till sig kunskaper genom social interaktion (Säljö, 2018).

Kategoriskt perspektiv: utifrån detta perspektiv ses eleven som varande *med* svårigheter och åtgärder riktas direkt till eleven (Ahlberg, 2015; Göransson, 2015; Palla, 2011; Sundqvist, 2012).

Relationellt perspektiv: utifrån detta perspektiv ses eleven som varande *i* svårigheter och åtgärder riktas till kontexten (Bruce m.fl., 2016a; Palla, 2011; Sundqvist, 2012).

4 Metod

I detta kapitel presenteras metodval, urval av respondenter, genomförande, bearbetning och analys av insamlat material, tillförlitlighet och trovärdighet samt de etiska överväganden som gjordes för studien.

4.1 Val av metod

Föreliggande studies syfte var att undersöka speciallärares och lärares uppfattningar om språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet. För att göra detta användes en fenomenologiskt inspirerad metodansats med kvalitativa semi-strukturerade intervjuer. Fenomenet som studerades var tre speciallärares och tre lärares uppfattningar och förståelse av språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet.

Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är kvalitativa metoder vanligt förekommande inom pedagogisk forskning för att få fram information och såväl Bryman (2018) som Denscombe (2009) menar att intervjuer är lämpliga att använda om åsikter undersöks, vilket stämmer överens med vår undersökning. Bryman skriver att intervjuer är en vanlig metod inom fenomenologiska studier där forskaren genom respondenternas berättelser vill förstå världen utifrån deras perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014).

Valet att genomföra semi-strukturerade intervjuer grundade sig i metodens möjlighet att som intervjuare ställa övergripande frågor men ha friheten att anpassa följdfrågor beroende på respondenternas svar (Bryman, 2018). På grund av tidsramen för insamling av empiri delades intervjuerna upp så att vi genomförde tre vardera.

Intervjuerna genomfördes enligt en på förhand utformad intervjuguide (se Bilaga 1) vars innehåll utgick från studiens frågeställningar, vilket Bryman påpekar är väsentligt. Intervjuguiden innehöll ett par frågeområden som ställdes till respondenterna. Det inledande frågeområdet berörde respondentens utbildning, yrkesval och erfarenhet. Huvudfrågeområdena behandlade språklig sårbarhet, språkutvecklande arbetssätt, metoder, framgångsfaktorer och utmaningar. Ordningen på områdena kunde variera, något Bryman hävdar ger forskaren flexibilitet och möjlighet att ställa uppföljningsfrågor beroende på hur respondenterna svarar samtidigt som samma frågor besvaras. Detta tillvägagångssätt

innebär, enligt Bryman, en låg grad av standardisering och kännetecknar en kvalitativ intervju. I motsats innebär en hög grad av standardisering att intervjuaren läser upp exakt formulerade frågor i samma ordning och i samma tonfall under samtliga intervjuer.

Att intervjuguiden bestod av en lista på frågeområden grundade vi i Trosts (2010) resonemang gällande kvalitativa intervjuer. I enlighet med det författaren tar upp använde vi oss således av en intervjuguide med en lista på ett fåtal men stora frågeområden i stället för färdiga frågeformulär. Denna lista memorerade vi utantill och lät intervjuerna förlöpa genom det respondenten tog upp och i den ordning det skedde. De eventuella följdfrågor som sedan ställdes under intervjun var, i enlighet med Trost, följer av respondentens svar. Under de intervjuer som gjordes för föreliggande studie användes följande former av följdfrågor: Hur menar du då? Hur uppfattade du...? Vad betyder det att...?

Målet med vårt metodval var att hitta nyanserade beskrivningar av respondenternas uppfattningar om språkutvecklande arbetssätt med elever i språklig sårbarhet och identifiera dessa.

4.2 Urval

Urvalet av respondenter skedde dels genom det Bryman (2018) benämner som målstyrt, dels genom ett bekvämlighetsurval. Det målstyrda berör det faktum att vi använde oss av personer och verksamheter relevanta för undersökningens syfte och med utgångspunkt i frågeställningar. Respondenterna valdes ut då de arbetar med elever som befinner sig i språklig sårbarhet. Bekvämlighetsurvalet syftar på att respondenterna befann sig geografiskt nära (Bryman 2018; Denscombe 2009) och att några av dem var kända av oss.

Sammanlagt intervjuades sex personer, varav tre speciallärare och tre lärare. Vi valde att intervju såväl speciallärare som lärare då det inte fanns tillräckligt många speciallärare tillgängliga på de verksamheter vi vände oss till. Samtliga respondenter är verksamma inom grundskolans tidigare år. Valet av sex deltagare grundar sig i Stukáts (2011) resonemang gällande begränsning av intervjuurvalets storlek. Stukát menar att ett för stort antal respondenter kan göra analysen ytlig, dessutom måste hänsyn tas till tidsramen för studien.

En avgränsning av deltagande respondenter gjordes för att betona studiens tillförlitlighet (Kvale & Brinkmann, 2014). De respondenter som valdes skulle ha kunskap om och

erfarenhet av elever i språklig sårbarhet samt språkutvecklande arbetssätt.

Då några av respondenterna var kända av oss kontaktades de via direkt möte på arbetsplatsen. Andra respondenter tillfrågades via telefonsamtal eller mail huruvida de kunde tänka sig att ställa upp som deltagare i studien och de gavs information om dess syfte. Efter denna första förfrågan fick respondenterna skriftlig information genom ett informationsbrev (se bilaga 2) om studiens syfte och användning samt en samtyckesblankett.

I syfte att öka studiens giltighet genomfördes en pilotintervju med en lärare där meningen var att kontrollera intervjuguidens funktion gällande huruvida de frågeområden och de följdfrågor som ställdes faktiskt undersökte det valda undersökningsområdet och inget annat (Kvale & Brinkmann, 2014). Här fick vi chansen att justera intervjuguiden, vilket vi dock fastställde inte behövdes.

För att skydda respondenternas identitet, vilket är i enlighet med Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer, anonymiserades respondenterna som hädanefter benämns SL1 (Speciallärare 1), SL2 (Speciallärare 2), SL3 (Speciallärare 3), L1 (Lärare 1), L2 (Lärare 2) och L3 (Lärare 3).

4.3 Genomförande

Tid och plats för intervjuerna med undersökningens utvalda deltagare bestämdes i samråd med respondenterna och för deras trygghets skull, vilket bland andra Fejes och Thornberg (2015) nämner, fick de avgöra platsen. Intervjuaren erbjöd dock olika förslag som exempelvis ett avskilt rum på den aktuella respondentens arbetsplats.

Tre intervjuer skedde genom fysiska möten och spelades, som det hade informerats om, in via en APP på intervjuarens mobiltelefon. De fysiska intervjuerna hölls på respondenternas arbetsplats utifrån när de hade möjlighet att träffas. Två av intervjuerna hölls i klassrummet när klasserna hade lektion på annan plats. Den tredje intervjun hölls i ett grupprum där ingen kunde störa.

Övriga tre intervjuer genomfördes på önskan av respondenterna digitalt och spelades då i stället in via Google-Meet. Detta medförde att tre intervjuer blev videoupptagningar, dock klargjordes att endast ljudmaterialet skulle användas för studien och bearbetas i form av

transkriberad text. Eftersom det var respondenternas egna val var de bekväma med att intervjuerna spelades in via video.

Varje intervju tog i sin helhet cirka 90 minuter. Utav denna tid gick cirka 20 minuter till att gå igenom informationen som getts i informationsbrevet och praktiska moment som att testa inspelningsverktygen tillsammans med respondenten ifråga. 10 minuter gick till att avsluta intervjun och respondenten fick tillfälle att lägga till något som inte blev sagt under inspelningen. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) kan det vara svårt med objektivitet under intervjuer men de hävdar att dessa kan minskas med att intervjusamtalen spelas in så att de kan lyssnas på flera gånger. Intervjuerna avslutades med att respondenten tillfrågades om hen ville ta upp något mer och slutligen tackades hen för sitt deltagande (Denscombe, 2009).

4.4 Bearbetning och analys

Efter att intervjuerna genomförts laddades de ned och sparades på ett USB oåtkomligt för obehöriga. I nära anslutning till genomförandet av intervjuerna transkriberade och analyserade vi sedan dessa med inspiration av Graneheim och Lundmans (2004) modell för kvalitativa innehållsanalyser som är en empirisk vetenskaplig metod anpassad för analys av olika slags kommunikation. Enligt författarna används metoden för att få fram innehållet och identifiera framträdande teman i utskriven kommunikation. Utifrån deras beskrivning av analysprocessen gjorde vi således följande:

1. De transkriberade intervjuerna lästes noggrant igenom ett flertal gånger, först för en allmän uppfattning av innehållet därefter för en fördjupad inblick i helheten. Olika avsnitt färgkodades efter vår studies syfte och frågeställningar.
2. Meningsbärande enheter i form av meningar och fraser, det vill säga citat, som ansågs vara av relevans utifrån frågeställningarna plockades ut till ett kodningsschema och lades in som citat.
3. De meningsbärande enheterna kondenserades för att korta ner texten men vidhöll kärnan.
4. Koder skapades och grupperades i olika kategorier som återspeglade intervjuernas centrala budskap.

5. Teman skapades utifrån de kategorier som tagits fram.

De transkriberade intervjuerna lästes igenom ett flertal gånger, vilket enligt Bryman (2018) och Stukát (2011) menar bidrar till förtroget med materialet. Vi läste tre vardera, förde anteckningar under läsningen och färgmarkerade viktiga delar för att hitta de mest betydelsefulla kategorierna. Exempelvis användes blå färg för sådant som relaterade till stöttning.

Transkriberingen av intervjuerna gjordes allmänspråkligt, det vill säga skriftspråkligt, för att på så sätt lättare kunna analysera det respondenterna sa. Detta innebar att talspråk och upprepningar av ord som ”ja, ja” samt yttranden som ”hmm”, ”öh” eller ”ähm” togs bort då dessa inte var relevanta för analysen. Pauser som gjordes av respondenterna markerades med mellanslag och vi skrev ut ifall respondenten skrattade när hen berättade något (Kvale & Brinkmann, 2014).

Efter färgkodningen plockades meningsbärande enheter ut i form av citat, dessa kondenserades för att korta ner texten men ändå behålla kärnan i det respondenten sagt. Därefter sammanställdes likheter ur respondenternas berättelser i kategorier som relaterade till studiens syfte och frågeställningar. Slutligen diskuterade vi vad vi hittat och placerade kategorierna under teman (Graneheim & Lundman, 2004).

De teman vi kom fram till efter att vi genomfört analysen av vårt insamlade material var *Språklig sårbarhet*, *Språkutvecklande arbetsätt*, *Framgångsfaktorer* och *Utmaningar*.

Nedanstående figur visar ett exempel på den ovan beskrivna analysprocessen.

Citat	Meningsinnehåll	Kondenserat innehåll	Kategori	Tema
Det gäller att hitta ett sätt som passar eleven och ta reda på vad hen kan rent språkligt och vad hen behöver hjälp med. Sen kanske hen inte alltid behöver ha samma	Undervisning måste ske efter var eleven befinner sig och i vilket sammanhang.	Anpassa undervisningen efter individen och kontexten.	Individuella anpassningar.	Språkutvecklande arbetsätt.

hjälp utan det kan bero på situationen.				
---	--	--	--	--

Figur 2: Utdrag ur innehållsanalys

4.5 Tillförlitlighet och giltighet

Inför intervjuerna med våra utvalda respondenter genomfördes en pilotintervju med en lärare. Syftet var att kontrollera intervjuguidens funktion och på så sätt öka giltigheten av studien (Kvale & Brinkmann, 2014).

Analysarbetet av intervjuerna delades upp så att vi arbetade med tre vardera, vilket innebär att vi använde oss av en så kallad *förhandlad samstämmighet*, ett tillvägagångssätt som enligt Fejes och Thornberg (2015) ökar trovärdigheten då flera personer deltagit i analysen och kommit fram till samma kategorier. Efter att vi arbetat med intervjuerna på varsitt håll, gick vi tillsammans igenom det vi fått fram.

De färdiga transkriberingarna kunde granskas av respondenterna för att säkerställa att rätt information återgetts, vilket Kvale och Brinkmann (2014) hävdar ökar trovärdigheten. Tre av respondenterna valde att granska transkriberingarna medan övriga tre ansåg att det inte behövdes. Vidare menar Kvale och Brinkmann att det är viktigt att kritiskt granska hela processen under ett arbete för att stärka tillförlitligheten. Således kontrollerade och diskuterade vi tillsammans kontinuerligt vår studies olika delar.

Resultatet i föreliggande studie är unikt för den grupp som intervjuades eftersom vi utgick från, tolkade och återgav ett utvalt antal individers personliga uppfattningar och kan således inte generaliseras. Det är inte säkert att utfallet skulle bli detsamma i en annan grupp vid ett annat tillfälle och vi kan heller inte vara säkra på att det respondenterna tog upp är sant då de kan ha påverkats av vår närvaro som intervjuare och funderat på vad de tror att vi vill höra. Dock kan den metod som vi använde reproduceras i andra studier.

4.6 Etiska överväganden

Under genomförandet av föreliggande studie förhöll vi oss enligt God forskningssets allmänna regler för hur forskning hanteras (Vetenskapsrådet, 2017) samt Vetenskapsrådets

(2002) fyra forskningsetiska principer, vilka är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

En etisk aspekt vi tagit hänsyn till är att vår studie handlar om det språkutvecklande arbetet med elever i språklig sårbarhet men fokus ligger på speciallärarna och lärarnas beskrivningar och inte eleverna.

I enlighet med *informationskravet* gavs respondenterna information om undersökningens syfte och användning samt att deltagandet var frivilligt (Vetenskapsrådet, 2002). Detta krav uppfyllades i föreliggande studie genom att muntlig information gavs innan medverkan som sedan förtydligades i skriftligt format genom ett informationsbrev (se Bilaga 2) till deltagarna.

Enligt *samtyckeskravet* klargjordes för respondenterna om deras rätt att själva bestämma över sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002). Även denna information gavs såväl muntligt som skriftligt innan intervjuerna genomfördes.

Konfidentialitetskravet innebar att insamlade uppgifter inte spreds vidare utan förvarades så att obehöriga inte fick åtkomst samt att identiteter anonymiserades (Vetenskapsrådet, 2002). Detta informerades berörda deltagare om muntligt och skriftligt innan undersökningen inleddes.

I enlighet med *nyttjandekravet* informerades deltagarna om att de insamlade uppgifterna endast skulle användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002).

Vikten av att ta hänsyn till och behandla etiska aspekter i undersökningar tas bland andra upp av Bryman (2018) som menar att ett informationsbrev (se Bilaga 2) innehållande ovanstående kan utformas och tillhandahållas berörda parter, vilket gjordes till föreliggande studie.

5 Resultatbeskrivning

Det sammanlagda resultatet av intervjuerna visar att speciallärarnas och lärarnas uppfattningar om språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet varierar men att

det finns gemensamma faktorer.

Nedan presenteras resultaten av speciallärares och lärares svar på de frågeställningar som användes i studien, nämligen:

- Vilka uppfattningar har speciallärares och lärares om vad språklig sårbarhet är?
- Vilka uppfattningar har speciallärares och lärares om vad språkutvecklande arbetssätt är?
- Vad uppfattar speciallärares och lärares som framgångsfaktorer respektive utmaningar i ett språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet?

Innehållet i varje nedanstående underrubrik besvarar således en av föreliggande studies frågeställningar samtidigt som det är ett av de teman som innehållsanalysen gav, det vill säga *Språklig sårbarhet*, *Språkutvecklande arbetssätt*, *Framgångsfaktorer* och *Utmaningar*.

Efter redogörelsen av resultaten analyseras dessa utifrån de teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp som presenterats i tidigare avsnitt.

5.1 Språklig sårbarhet

I detta avsnitt redovisas det respondenterna beskrev som sina uppfattningar om språklig sårbarhet.

”Man kan vara språkligt sårbar på olika sätt, för det finns olika nivåer av språklig sårbarhet.” - SL1

SL1 nämner dyslexi och läs- och skrivproblematik när hen berättar om sin uppfattning om språklig sårbarhet, som hen menar kan visa sig på olika sätt och nivåer. Mest språkligt sårbara, enligt SL1, är elever med annat modersmål och som dessutom befinner sig i ytterligare någon form av språklig sårbarhet.

“Språklig sårbarhet handlar om att ha en språkligt nedsatt funktion och en sårbarhet handlar om att i vissa sammanhang så har du ingen språkstörning för att du klarar dig och du förstår alla sammanhang, till exempel inom familjen eller delar av skolan.” - SL2

SL2 uttrycker att språklig sårbarhet är en språkligt nedsatt funktion som yttrar sig på olika sätt i olika sammanhang eller kontext. SL2 säger att språkstörningen kanske inte märks av hemma utan i skolsammanhang. Det kan vara avsaknad av ord som binder ihop meningar, svårigheter att tolka kroppsspråk och signaler och svårigheter i leksituationer.

“Språklig sårbarhet kan vara att ha svårt att förstå sammanhang, sin vardag, media, samtal. Allt från det vardagliga till hela livet. Hela världen och hela livet är uppbyggt kring och handlar om att behärska ett språk.” - SL3

SL3 uttrycker att den språkliga sårbarheten är kontextuell och bidrar till en utsatthet i undervisningen. Svårigheter att behärska språket bidrar till den språkliga sårbarheten som eleven är omringad av.

”Jag tänker att det beror helt på sammanhanget. Det kan vara så mycket som spelar in, arv, miljö och relationer. Ibland är en sårbarhet kanske bara en sårbarhet i en viss situation, i en annan är den inte det.” - L1

L1 nämner dyslexi, språkstörning, försenad eller långsammare språkutveckling, bristande ordförståelse och annat modersmål som exempel på språklig sårbarhet. Hen anser att sammanhanget, omgivningen och krav har betydelse för den språkliga sårbarheten och menar att såväl det genetiska arvet som miljön och relationer påverkar dess omfattning. Enligt L1 kan språklig sårbarhet visa sig extra stark i en viss situation för att sedan inte märkas alls i en annan.

”Jag tänker att det är när man har svårt att förstå tal eller att själv uttrycka sig muntligt och skriftligt.” - L2

L2 menar att språklig sårbarhet är kopplad till bristande förmåga att förstå när andra pratar samt förmågan att kunna uttrycka sig muntligt och skriftligt. L2 nämner läs- och skrivproblematik, dyslexi, språkstörning, försenad språkutveckling, bristande ordförståelse, annat modersmål och grammatiska svårigheter som exempel på språklig sårbarhet.

“Vi vuxna ledare i skolan måste vara tydliga och kommunikativa och att vi själva pratar grammatiskt korrekt” - L3

L3 uttrycker vikten av att lärare är språkliga förebilder. En språklig förebild enligt L3 är en tydlig och kommunikativ lärare som gör undervisningen förståelig. Respondenten lyfter också att ett annat modersmål bidrar till sårbarheten.

5.2 Språkutvecklande arbetssätt

I detta avsnitt redovisas det respondenterna beskrev som sin uppfattning om språkutvecklande arbete.

”Att man jobbar tillsammans, jag tror jättemycket på det, att man gör saker tillsammans, visar och modellerar.” - SL1

Gällande språkutvecklande arbetssätt nämner SL1 vikten av att involvera samtliga ämnen och låta alla arbeta tillsammans. I detta arbete anser SL1 att relationellt förhållningssätt är grunden till att allt fungerar. Hen menar att om det finns en god relation mellan läraren och eleven kan rätt sorts förväntningar och krav ställas så att eleven kan lyckas. Vidare anser SL1 att läraren är modell för eleverna, någon de kan ta efter för att hjälpa varandra och småningom klara sig själva. Läraren fungerar som ett instrument som visar eleverna hur de kan ta sig an något. De elever som befinner sig i språklig sårbarhet kan få anpassade uppgifter i form av andra slags texter, visuellt stöd, använda digitala verktyg som exempelvis rättstavnings- och uppläsningssprogram samt ta hjälp av sina kamrater. Lärmiljön och undervisningen kan anpassas efter elevernas behov och då gäller det att läraren känner sina elever. SL1 betonar vikten av att stärka elevernas självkänsla, prata med dem och göra dem delaktiga.

“Ta reda på vad eleverna kan, vad ska jag utgå ifrån, vilka ord och begrepp behöver jag vara extra tydlig med, med vilka ord behöver jag använda tecken som stöd man jobbar språkutvecklande hela tiden.” - SL2

SL2 utgår från elevernas befintliga kunskaper och behov. Hen tänker i förväg på vilka begrepp som kan vara svåra att förstå och jobbar för att skapa förståelse för dessa. SL2

utgår från elevernas språkliga förutsättningar och lägger nivån för undervisningen utifrån, som respondenten sa, "den proximala utvecklingszonen", vilket SL2 anser är det svåraste i läraryrket. TAKK och tecken som stöd används för att förmedla instruktioner men också för att göra ämnesinnehåll tydligt och visuellt. Utöver det har eleverna bildstöd som stöttning för kärnämnen. Eleverna använder också digitala redskap med uppläsningsverktyg i undervisningen.

"Det innebär att hjälpa elever och kompensera för språket på många olika sätt, till exempel med bildstöd, talsyntes." - SL3

SL3 menar att miljön måste bära språket genom att kompensera för det genom att använda kommunikationsstöd i form av kommunikationskortor tillhandahållna av logoped. Kommunikationskortorna består av bildstöd med bilder för aktiviteter. SL3 använder även strukturstöd under lektioner för att underlätta förståelse för sammanhanget för eleverna.

"Man måste använda mer än bara talet. Jag menar språk är ju mer än att prata. Man skriver, läser, ritar, sjunger, tittar på bilder, använder figurer och man gör det tillsammans!" - L1

L1 menar att språkutvecklande arbete sker i grupp och att det involverar flera olika verktyg som att skriva, läsa, rita, sjunga, titta på bilder och gestalta något med hjälp av figurer. Hen anser att ämnen "går in i varandra", det vill säga att flera ämnen berörs samtidigt i stället för enskilt. Om en elev har läs- och skrivsvårigheter kan visuellt stöd i form av bilder vara till hjälp, enligt L1. Vidare kan olika digitala program användas för att utveckla elevernas språk. L1 betonar vikten av att såväl lära av som att hjälpa varandra men att det i första hand handlar om att få varje elev att känna att de duger.

"Om ett språk ska utvecklas måste du använda det och på så många sätt som möjligt." - L2

Enligt L2 innebär språkutvecklande arbete att använda språket på flera olika sätt och tillsammans med andra. Hen menar att detta görs genom att ha så kallade språkverkstäder där eleverna får arbeta med sitt skrivande, sin läsning och sin muntliga förmåga. L2 lyfter användandet av digitala verktyg som uppläsnings- och rättstavningsprogram. Enligt L2 bör det språkutvecklande arbetet ta hänsyn till elevernas förmågor och om det behövs kan individanpassningar göras. Dessa kan handla om andra slags texter, bildstöd och stöttning

i form av samarbete med en kamrat kan användas ifall det behövs.

“Vi får aldrig förenkla vårt språk när vi pratar med eleverna utan vi måste ha ett återuppreparande arbetssätt ... till slut så kommer eleven förstå, alltså lära sig vad som menas.” - L3

L3 säger att en tydlig lektionsstruktur och höga förväntningar på elever är bidragande faktorer till språkutvecklande arbete. Hos L3 får eleverna utforska tillsammans, arbeta tillsammans i grupp genom diskussioner som bidrar till språkutveckling. Utöver det använder L3 TAKK, bilder, bildstöd, rim och ramsor, sånglekar och feedback. Feedbacken sker mellan lärare och elev men också elever emellan. L3 säger att all interaktion i skolan är språkutvecklande, från klassrummet ut till leken på skolgården där den sociala interaktionen är språkutvecklande. Utöver det tycker L3 om att arbeta med att tolka och förstå olika idiomatiska uttryck som en rolig paus under skoldagen som hen också säger är viktiga att fylla med språkutvecklande aktiviteter fast på ett sätt som eleverna upplever roligt och stimulerande.

5.3 Framgångsfaktorer

I detta avsnitt redovisas det respondenterna upplever är framgångsfaktorer i språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet.

”Det är så lätt att man sätter planer”. Specialpedagogen ihop med föräldrar och lärare bestämmer att så här ska vi göra, sen glömmar man bort att fråga eleven.” - SL1

SL1 anser att den viktigaste framgångsfaktorn för språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet är att lyssna på och involvera eleven. Hen menar att lärare behöver ta sig tid för varje elev och att detta stärker relationen. Genom att lära känna eleven får läraren veta vad eleven behöver så att rätt stöttning kan ges. Denna stöttning kan innebära visuellt stöd och olika digitala verktyg som exempelvis Legimus, Inläsningstjänst, Google-Classroom och Begreppa. SL1 lyfter betydelsen av anpassad och trygg lärmiljö och undervisning så att situationer kan skapas där eleverna trivs och kan interagera med varandra. Andra framgångsfaktorer som SL1 nämner är kartläggning av elevernas kunskaper, språkscreening, tid för planering, kollegial samverkan samt stöd från ledningen.

“Att arbeta konsekvent genom att göra samma sak varje gång du startar ett nytt arbetsområde ... du startar dagen på samma vis ... du måste bygga relationer” - SL2

SL2 säger att ett repetitivt och konsekvent arbetssätt bidrar till framgångsfaktorer i det språkutvecklande arbetet. Hen menar att eleven i det repetitiva arbetet känner till formen för arbetet och på så vis kan fokusera på innehållet som förmedlas. Att ha likadan struktur över dagen från start till slut, att använda bildstöd för att underlätta förståelse, gemensamma diskussioner om ämnet och gott förtroende i relationen mellan lärare och elev. Att ha kortare pauser med tydlig tidsbegränsning genom att använda timstock är ett stöd i undervisningen för att upprätthålla koncentrationen. SL2 nämner även strukturstöd i undervisningen där frågor som vad, hur, varför, hur länge och vad elever ska göra när de är klara används.

“Eleverna kommunicerar mer och visar faktiskt att det är kul.” - SL3

SL3 säger att arbetet med kommunikationsstöd och kommunikationskortor bidragit till att eleverna kommunicerar mer och visar att de tycker det är kul. Med stödet förstår eleverna syftet med kommunikation och har större vilja att kommunicera mer. Utöver det säger SL3 att en stor del i framgången där är att repetera undervisningsinnehåll med god variation.

”Sårbarheter ses ibland som att personen har mindre intelligens, så är det inte. Vi lever i ett samhälle som kräver läs- och skrivkunskaper och barn i språklig sårbarhet blir utsatta där men bildspråket finns i sms, chatt och spel. Där är dessa barn vinnare.” - L1

Enligt L1 är den största framgångsfaktorn om inställningen till språklig sårbarhet kan ändras. Hen menar att omgivningen kan välja hur de ser på och bemöter språklig sårbarhet och förklarar att det är viktigt att inte fokusera för mycket på skrivsvårigheter utan att se vad barnet redan har för styrkor, bekräfta dessa och ta vara på dem. L1 anser att de som arbetar inom skolan behöver mer kunskaper om språklig sårbarhet och att detta kan göras genom handledning och fortbildning. L1 lyfter betydelsen av digitala hjälpmedel, visuell stöd, anpassning av lärmiljön och undervisningen för att lyckas med språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet. Andra framgångsfaktorer, enligt L1, är att genomföra regelbunden kartläggning av elevernas kunskaper, tid till planering, kollegial samverkan

och samarbete med vårdnadshavare.

“Man måste verkligen veta vad man gör. Jag menar det finns ju forskning och så, då tycker jag det är bra att använda något som är evidensbaserat.” - L2

L2 anser att det i det språkutvecklande arbetet för elever i språklig sårbarhet är viktigt att använda evidensbaserade metoder och att ha ett tydligt samarbete med kollegiet så att alla har en gemensam bild och förståelse för hur de ska gå tillväga. Vidare lyfter L2 betydelsen av digitala hjälpmedel, visuellt stöd, anpassning av lärmiljön och undervisningen. Andra framgångsfaktorer som L2 nämner är kartläggning av elevernas kunskaper, få tid till planering och stöd från ledningen.

“Jag har en språklig medvetenhet.” - L3

L3 berättar att hen är tydlig med förväntningar på när eleverna ska fokusera på skolarbete. Eleverna arbetar ofta i grupp och lärande sker ofta genom språklekar som tas fram både planerat och spontant under skoldagen. Om elever uttrycker sig fel speglar L3 deras uttryck med att säga det de ville uttrycka med korrekt grammatik.

5.4 Utmaningar

I detta avsnitt redovisas det respondenterna upplever som utmanande med språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet.

”För det handlar ju inte bara om att sätta en dator i handen på dem och få lyssna på en text i stället liksom, utan det är ju så mycket mer än så.” - SL1

SL1 anser att människor lär i grupp men påpekar att detta arbetsätt kan bli svårt om en elev, som befinner sig i språklig sårbarhet, har svårt för det sociala samspelet och inte vill arbeta tillsammans med andra. Andra utmaningar är om de digitala verktygen inte fungerar samt när det saknas tid för förberedelser och samplanering. Den största utmaningen, enligt SL1, är att upptäcka vilka svårigheter eleverna befinner sig i och förstå vad dessa beror på.

“Jag vill möta varje elev i klassrummet på samma gång.” - SL2

SL2 säger att hen vill möta varje elev i klassrummet på samma gång. Att planera och förbereda lektioner som ger hens sex elever stödet de behöver men också utmaningarna som andra behöver. Att differentiera undervisningen, möta de olika nivåerna samt att hålla intresset vid liv är det svåraste enligt SL2.

“Individuella planeringar utifrån elevernas förutsättningar och behov.” - SL3

SL3 säger att eleverna hen jobbar med är väldigt intressestyrda och att undervisningen då är språkutvecklande utifrån elevernas intressen. Undervisningen planeras i tätt samarbete med logoped som även anpassar kommunikationsstödet till planerade aktiviteter.

“Om vi inte vet hur digitala verktyg fungerar kan det vara så att vi avstår från att tillämpa det i vår undervisning och då går eleverna miste om mängder av hjälpmedel de egentligen har rätt till.” – L1

L1 anser att lärare behöver kunskaper och fortbildning om hur digitala verktyg fungerar så att elever kan få de hjälpmedel de har rätt till. Hen upplever att digitala verktyg oftast inte tillämpas om läraren känner sig obekvämd med dem och att läraren i sådana situationer skyller på att verktyget inte fungerade. L1 hävdar att det finns en utmaning i hur lärare uttrycker sig och hur dessa uttryck uppfattas av andra. Enligt L1 tolkas uttryck bildligt av elever i språklig sårbarhet som kan leda till missförstånd. L1 förtydligar att lärare ibland uttrycker sig på ett invariant sätt och tar förgivet att alla elever förstår innebörden. Andra utmaningar är bristande kunskaper om språkliga sårbarheter, när det saknas tid för förberedelser och samplanering. Den största utmaningen, enligt L1, är om samverkan med vårdnadshavare inte fungerar.

“Det är ju inte alltid så lätt att veta vad som är vad, alltså vilken sårbarheten är. Är det bara läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi eller något annat också?” - L2

L2 anser att den största utmaningen med språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet är att upptäcka och urskilja svårigheter samt förstå vad de beror på. Hen tror att det delvis kan bero på bristande kunskaper om språklig sårbarhet men även att

sårbarheterna kan “gå in i varandra” och vara flera. Andra utmaningar, enligt L2, är när de digitala verktygen inte fungerar samt när det saknas tid för förberedelser och samplanering.

“Jag önskar att jag fick mer stöd genom att andra som är mer kunniga i detta som exempelvis våra logopedier och speciallärare... att jag får hjälp med att planera med bildstöd.” - L3

L3 säger att språkstörningen bär med sina språkliga utmaningar. Exempelvis tolkas idiomatiska uttryck ordagrant och kan leda till förvirring när L3 uttrycker sig på vissa sätt. L3 önskar mer stöd från logoped och speciallärare som hen uttrycker är kunnigare i hur eleverna kan hjälpas. L3 önskar mer tid för planering, samarbete och en stomme för olika ämnesområden som sedan anpassas till gruppen för att ha mer tid för att anpassa undervisningen till gruppen.

5.5 Analys

I detta avsnitt analyseras ovanstående resultat utifrån de teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp som ligger till grund för studien.

När det gäller speciallärarnas och lärarnas uppfattningar av *språklig sårbarhet* sade sig samtliga respondenter vara bekanta med begreppet “språklig sårbarhet” men deras beskrivningar av det varierade.

Språklig sårbarhet kan innebära att eleven har ett annat modersmål, anser SL1, L1, L2 och L3.

Någon form av läs- och skrivproblematik nämns av samtliga respondenter när de talar om språklig sårbarhet och dyslexi och språkstörning nämns av SL1, L1 samt L2.

Grammatiska svårigheter tas upp av L2 som likt L1 även nämner bristande ordförståelse och försenad språkutveckling. Avsaknad av ord tas upp av L2 som benämner språklig sårbarhet som en språklig funktionsnedsättning.

Den språkliga sårbarheten kan påverkas av kontext, enligt SL2, SL3 och L1.

Flera av svaren kring språklig sårbarhet handlar om att individen har någon form av

svårighet eller bristande förmåga. Dessa svar kan kopplas till det kategoriska perspektivet där individen ses som varande *med* svårigheter och ägare av det. I kontrast till detta står det relationella perspektivet som menar att individen befinner sig *i* svårigheter och att de beror på kontexten.

Gällande speciallärares och lärares uppfattningar om *språkutvecklande arbetsätt* menar de flesta att detta innebär användande av digitala verktyg. Betydelsen av digitala verktyg tas upp av SL1, SL3, L1 samt L2. Rättstavnings- och uppläsningprogram nämns av SL1 och L2 och uppläsningprogram av SL2.

Språkutvecklande arbetsätt innebär involvering av flera ämnen, enligt SL1 och L1.

Kategoriska aspekter finns i de svar som innebär individuella anpassningar. Här nämner samtliga respondenter visuellt stöd eller bildstöd och SL1 och L2 att eleven får andra slags texter.

Relationella aspekter kan urskiljas i SL1:s svar som menar att anpassningar kan göras i lärmiljön och undervisningen, det vill säga *kontexten*, vilket även L1 och L2 tar upp då de nämner det som en framgångsfaktor.

En annan aspekt som kan kopplas till det relationella samt det sociokulturella perspektivet är modellering. Detta nämns av SL1 som förklarar det med att läraren är en modell för sina elever, någon de kan ta efter för att hjälpa varandra och småningom klara sig själva. I ett sociokulturellt perspektiv kan detta liknas vid *mediering*, läraren blir det medierande verktyget genom vilket eleverna lär sig förstå världen och utvecklas. Arbetsättet kan också kopplas till *stöttning* då läraren fungerar som en stöttande och motiverande handledare medan eleverna imiterar tills de blir mer självständiga för att slutligen klara sig på egen hand.

Arbetsättet innebär att ta hjälp och lära av varandra, enligt SL1 och L1, vilket kan kopplas till *stöttning*.

Språkutvecklande arbetsätt innebär att göra saker tillsammans, enligt samtliga lärare och SL1, vilket kan kopplas till det sociokulturella perspektivet som menar att människan lär och tar till sig kunskaper genom social *interaktion*.

Utöver de gemensamma faktorer som nämnts ovan tar respondenterna upp enskilda aspekter som de beskriver som sina uppfattningar om språkutvecklande arbete. Arbetssättet handlar om att involvera och stärka eleven, anser SL1. Det språkutvecklande arbetssättet bör utgå från elevens befintliga kunskaper, menar SL2. Strukturstöd, höga förväntningar, användandet av rim, ramsor och sånglekar samt betydelsen av feedback mellan lärare-elev och elev-elev lyfts av L3. Att involvera eleven, kommunicera med hen och använda olika former av integrerande metoder går i enlighet med det sociokulturella perspektivet som menar att lärande sker i samspel. I detta samspel kan elevens nuvarande kompetens och kompetens identifieras och läraren kan vägleda hen till ytterligare kunskaper.

De *framgångsfaktorer* som speciallärarna och lärarna nämner är främst visuellt stöd, digitala verktyg, kartläggningsarbete och tid för planering. Samtliga av dessa faktorer nämns av hälften av respondenterna, nämligen SL1, L1 och L2. TAKK används i språkutvecklande arbete och ses som en framgångsfaktor av SL2, SL3 och L3.

Vidare anges anpassning av lärmiljö och undervisning av L1 och L2, kollegial samverkan av SL1 och L1 samt stöd från ledning av SL1 och L2.

Repetitivt arbetssätt nämns av SL2 och SL3 som anser att det främjar elevernas språkutveckling.

Utöver det som nämnts ovan, tar respondenterna upp enskilda aspekter som de hävdar är framgångsfaktorer i språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet. Vikten av att involvera och stärka eleven samt använda språkscreening påpekas av SL1. Vikten av gemensamma diskussioner i klassen, god relation mellan lärare och elev, pauser under lektioner och användandet av strukturstöd nämns av SL2. Användandet av kommunikationsstöd påpekas av SL3. Fortbildning, handledning och kunskap om språklig sårbarhet samt samarbete med vårdnadshavare nämns av L1. Evidensbaserade metoder som framgångsfaktor anges av L2. Tydliga förväntningar på elever, arbete i grupp, språklekar och spegling av elevers uttryck tas upp av L3.

I de svar respondenterna ger angående framgångsfaktorer kan såväl kategoriskt som relationellt och sociokulturellt perspektiv urskiljas. Här finns åtgärder som riktar sig direkt till den enskilde individen samtidigt som andra åtgärder innebär hänsynstagande till lärmiljön, undervisningen och samarbetet med andra aktörer.

Det speciallärarna och lärarna tar upp som *utmaningar* handlar om tid för förberedelser och samplanering, enligt SL1, SL2, L1, L2 och L3. Utmaningar kring upptäckande av svårigheter och förstå vad de beror på lyfts av SL1, SL2 och L2. Utöver dessa gemensamma faktorer tar några respondenter upp enskilda aspekter som de anser är utmanande med språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet. Att arbetssättet är utmanande om eleven inte vill arbeta tillsammans med någon och om de digitala verktygen inte fungerar hävdas av SL1. Digitala verktyg tas upp av L1 men hen menar att dessa endast är utmanande om ingen fortbildning ges i hur de används. Även förgivettaganden, bristande kunskaper om språkliga sårbarheter och icke fungerande samverkan med vårdnadshavare som utmanande nämns av L1. Att det är svårast att differentiera undervisningen, möta eleverna på deras olika nivåer och att hålla deras intressen vid liv nämns av SL2. Det sistnämnda tas även upp av SL3.

De utmaningar speciallärarna och lärarna belyser riktar sig såväl till omgivningen som individen. I deras svar finns aspekter som involverar någon form av samverkan, vilket det sociokulturella perspektivet förespråkar. SL1 tar upp en svårighet som detta medför, nämligen om en elev har svårt för socialt samspel.

5.6 Sammanfattning

Nedan följer en sammanfattning av de resultat som presenterats. I tur och ordning återges respondenternas samlade svar på föreliggande studies frågeställningar vilka berör speciallärare och lärares uppfattningar om *språklig sårbarhet* och *språkutvecklande arbetssätt* samt *framgångsfaktorer* och *utmaningar* med språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet.

Speciallärarna och lärarna anser att de är bekanta med begreppet *språklig sårbarhet* och i deras berättelser finns en del gemensamma aspekter. Enligt resultatet menar flera respondenter att språklig sårbarhet handlar om elever som har läs- och skrivproblematik, dyslexi, språkstörning, bristande ordförståelse, försenad språkutveckling och/eller grammatiska svårigheter. Några av respondenterna menar att annat modersmål kan bidra till sårbarheten samt att den kan påverkas av sammanhanget, det genetiska arvet, miljön och relationer. Respondenterna nämner olika exempel men ett gemensamt resultat är att deras uppfattningar om språklig sårbarhet handlar om någon form av språklig

funktionsnedsättning och bristande språklig förmåga.

Resultatet visar att speciallärares och lärarnas uppfattningar om språkutvecklande arbetssätt varierar men att det finns gemensamma aspekter. Vanligast förekommande likheten är användandet av digitala verktyg, visuellt stöd och involverandet av flera ämnen. Några respondenter menar att språkutvecklande arbetssätt innebär att involvera flera ämnen, använda visuellt stöd, strukturstöd och digitala verktyg (exempelvis uppläsnings- och rättstavningsprogram), göra individuella anpassningar, anpassa lärmiljön och undervisningen och använda rim, ramsor och sånglekar. Ytterligare aspekter är användande av modellering, att ta hjälp av varandra och göra saker tillsammans, involvera och stärka eleven, utgå från hans befintliga kunskaper samt tillämpa feedback mellan lärare-elev och elev-elev. I flera av svaren kan ett sociokulturellt perspektiv på lärande urskiljas då respondenterna talar om att göra saker tillsammans och lära av varandra.

Resultatet gällande framgångsfaktorer med språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet visar att speciallärarna och lärarna nämner flera olika sådana. I respondenternas berättelser förekommer främst tillämpningen av visuellt stöd, digitala verktyg, kartläggningsarbete och tid för planering. Andra framgångsfaktorer enligt några respondenter innebär att arbeta i grupp, ha gemensamma diskussioner i klassen och god relation mellan lärare och elev. Stöd från ledning, fortbildning, handledning, kunskap om språklig sårbarhet, användande av evidensbaserade metoder, repetitivt arbetssätt, pauser under lektioner, språklekar och speglade av uttryck är ytterligare exempel som lyfts av några respondenter. Åtgärder som kan urskiljas i berättelserna riktar sig direkt till den enskilde individen, vilket kan kopplas till ett kategoriskt perspektiv, samtidigt som andra åtgärder tar hänsyn till lärmiljön, undervisningen och samarbetet med andra aktörer (exempelvis lärarkollegiet och elevernas vårdnadshavare), vilket i sin tur kan kopplas till ett relationellt perspektiv på lärande.

Resultatet visar att speciallärares och lärarnas syn på utmaningar varierar men att även de rymmer gemensamma aspekter. Tid för förberedelser och samplanering samt utmaning i att upptäcka svårigheter och förstå vad de beror på är exempel på gemensamma aspekter. Andra utmaningar enligt några respondenter är om eleven inte vill arbeta tillsammans med någon, om de digitala verktygen inte fungerar eller om ingen fortbildning ges i hur de används, förgivettaganden, bristande kunskaper om språklig sårbarhet, om inte samverkan

med vårdnadshavare fungerar, att differentiera undervisningen samt utgå från elevens intressen. En del av utmaningarna kopplas till omgivningen medan andra kopplas till individen.

Sammanfattningsvis kan det utifrån föreliggande studies undersökning sägas att speciallärares och lärarnas uppfattningar om språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet varierar men att det finns gemensamma återkommande aspekter i deras uppfattningar.

6 Diskussion

Detta kapitel är indelat i fyra delar. I den första diskuteras studiens resultat och slutsatser i relation till tidigare forskning samt litteratur och med utgångspunkt i studiens frågeställningar. I den andra delen lyfts studiens implikationer där resultatets användbarhet diskuteras och relateras till specialläraryrket. Den tredje delen tar upp reflektioner kring studiens metodval och funktion. I den fjärde och avslutande delen lyfts förslag på fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Här diskuteras undersökningens resultat och slutsatser i relation till tidigare forskning och litteratur med utgångspunkt i studiens frågeställningar.

6.1.1 Språklig sårbarhet

Speciallärarna och lärarna anser att de är bekanta med begreppet *språklig sårbarhet* och i deras uppfattningar finns en del gemensamma aspekter. Gemensamt är deras uppfattningar av att språklig sårbarhet handlar om någon form av språklig funktionsnedsättning och bristande språklig förmåga. Däremot nämner de olika exempel och genom dessa kan teoretiska perspektiv som kategoriskt och relationellt urskiljas då en del kopplar sårbarheten till individen och andra till kontexten.

En del av respondenterna svarade att språklig sårbarhet är en språklig funktionsnedsättning, vilket stämmer överens med Carroll och Myers (2010) påstående. Dessa språkliga

svårigheter kan, som Bruce m.fl. (2016a) säger, yttra sig på olika sätt i olika sammanhang eller kontext.

Vidare svarade respondenter att det kan handla om att tolka kroppsspråk och signaler eller att hitta orden i sammanhanget. Som beskrivet i bakgrunden kan språket stimulera och utmana men även vara till hinder i utvecklingen av lärandet (Bruce m.fl., 2016a).

En av respondenterna nämnde vikten av att lärare ska vara språkliga, kommunikativa förebilder som gör undervisningen förståelig. Bruce m.fl., (2016a) menar att sårbarheten inte alltid yttrar sig i vardagsspråket utan när individen möter ett språk som innehåller okända, svåra eller abstrakta ord, vilket innebär att sårbarheten är kontextuell.

Flera av respondenterna lyfte att ett annat modersmål kan bidra till språklig sårbarhet, vilket inte styrks i vår bakgrund. Däremot lyfter Rubin och Ivarsson (2020) vikten av samarbete mellan lärare och modersmållärare för att minska risken för språklig sårbarhet. Å andra sidan lyfts det i tidigare forskning, där Gibbons (2003) säger att ett andraspråk både är mål och medel för kunskapsinlärning.

Fouganthine (2020) säger att dyslexi innebär svårigheter att tolka, lagra och bearbeta språkljud, vilket också nämns av respondenterna som en del av den språkliga sårbarheten. Med det menar respondenterna att dyslexi och läs- och skrivproblem bidrar till den språkliga sårbarheten på olika nivåer. Om ett barn då har dyslexi eller språkstörning och ett annat modersmål blir det som dubbel språklig sårbarhet enligt respondenterna, vilket går i enlighet med Bishop (2013) och Carroll & Myers också (2010) förklaringar kring dyslexi och tal- och språksvårigheter.

Respondenterna svarade att språklig sårbarhet är ett kännetecken på språkstörning, som enligt Svanelid (2014) är kunskapsmålen i grundskolans läroplan språkligt krävande, vilket bidrar till den språkliga sårbarheten. Därför behövs mer förståelse och anpassningar av lärmiljön (Carroll & Myers, 2010). Enligt McGregor (2020) är språkstörning en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som yttrar sig i tidig barndom och sällan något som ett barn växer ifrån. Försenad språkutveckling som nämns av respondenterna kan ställas med en långsammare språkutveckling (Nettelbladt & Salameh, 2013). Författarna menar att en långsam språkutveckling eller grammatiska svårigheter som att kombinera ihop ord till begripliga satser är en del av språkstörning. Respondenter svarade med att språklig sårbarhet yttrar sig i form av försenad språkutveckling och grammatiska svårigheter i

enlighet med Nettelblatt och Salameh (2013).

Att grammatiska svårigheter ses som en del av språklig sårbarhet av respondenter är i enlighet med Salameh (2007) som säger att det kan innebära svårigheter att behärska grammatiken i det de uttrycker smidigt och löpande enligt situation och mottagare.

Språkstörning nämndes som en del av språklig sårbarhet (Bishop, 2013) i enlighet med McGregor (2020) som säger att språkstörning är en mindre utforskad språklig funktionsnedsättning. Den yttrar sig i att barn ofta saknar orden för att beskriva, prata och förstå utmaningarna som de bär med sig. Att sakna orden styrks även av Law m.fl. (2003) som säger att tal- och språkbehandling är effektivt för elever med fonologiska svårigheter och ordmobilisering. Detta styrks även av statens offentliga utredning (SOU, 2016:46) som säger att elever med språkstörning behöver förståelse, anpassning och stöd från omgivningen. En av respondenterna svarade att språklig sårbarhet är kopplad till bristande förmåga att förstå när andra pratar och förmågan att kunna uttrycka sig muntligt och skriftligt.

Språket främjar både kunskaps- och identitetsutveckling (Bruce, 2016a) vilket också nämns av en respondent. Respondenten menade att den språkliga sårbarheten innebär svårigheter att förstå sammanhang, vardagen, media, samtal eller med andra ord det vardagliga till hela livet. Gadler (2011), Hajer och Meestringa (2020) och Bruce m.fl. (2016a) menar att skolan måste kunna säkerställa att alla elever bjuds in till en språkande gemenskap. Med detta krävs en medvetenhet om språklig sårbarhet som handlar om hur lärare använder språket i undervisningen. En av respondenterna nämnde att lärare behöver vara språkliga förebilder, vilket även stärks av Byström och Bruce (2018). Genom kommunikation med elever kan lärare fungera som förebilder för elevernas kommunikation med sig själva och andra (Bruce m.fl., 2016b).

6.1.2 Språkutvecklande arbetssätt

Respondenternas uppfattningar om språkutvecklande arbetssätt rymde generella gemensamma aspekter. Digitala verktyg, involvering av flera ämnen och visuellt stöd var vanligast förekommande. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande urskildes ur respondenternas svar också då de talade om att lära tillsammans och att genomföra

aktiviteter tillsammans.

Digitala verktyg nämndes av en del respondenter som språkutvecklande i digital form. Hajer och Meestringa (2020) visar på hur IKT kan användas för kontextualisering, i form av visuellt stöd, aktiv språkanvändning och stöttning. Kontextualiseringen skriver även Lago & Ortega Dela Cruz (2021) om som säger att den bidrar till språkutvecklingen.

Visuellt stöd nämndes också av respondenter. Det visuella stödet gör information begriplig för elever då de inte bara behöver fokusera på det språkliga. Det visuella stödet gör att informationen blir begriplig på olika sätt med hjälp av foton, diagram, tankekartor m.m. Även multimodal information som video, film och internet kan göra att abstrakt undervisningsinnehåll blir mer begripligt för elever i språklig sårbarhet (Gibbons, 2021). En del av det visuella stödet kan vara att använda digitala verktyg som nämndes av respondenter i enlighet med Hajer och Meestringa (2020).

Ett digitalt verktyg som nämndes av respondenter var att använda uppläsningsprogram och rättstavningsprogram som enligt Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2022) menar att språkutvecklande arbetssätt innebär att se språkets roll i lärandet och genom didaktiska verktyg, strategier och metoder stötta elevers utveckling av språk- och ämneskunskaper vilket medför att synliggörande av språket ses som en resurs.

Att arbeta språkutvecklande var enligt respondenterna individuella anpassningar som i enlighet med Bruce m.fl. (2016a) handlar om en förbättring av tillgängligheten inom ramen för ordinarie undervisningen men även om stöd utanför klassrummet av en speciallärare.

Respondenter nämnde att andra slags texter är språkutvecklande som Nettelblatt och Salameh (2013) också nämner som en viktig del av språkandet. Enligt Nettelblatt och Salameh är vi omringade av olika sorters texter, bilder och symboler som vägleder oss i sociala och kulturella aktiviteter. För att kunna delta i dessa krävs det av individen att kunna ta till sig informationen som presenteras för att kunna ta del av ett större sammanhang (Dahlgren, 2006).

Språkutvecklande arbetssätt kräver enligt respondenterna anpassningar av lärmiljö och undervisning. I enlighet med Bruce m.fl. (2016a), Gadler (2011) och Hajer & Meestringa (2020) kräver att skolan bjuder in elever till en språkande gemenskap. Bruce m.fl. (2016b)

framhäver vikten av att ha ett helhetsperspektiv på barnet, pedagogiken och språket för att främja både kunskaps- och identitetsutveckling.

En del av respondenterna nämnde modellering som en del av språkutvecklande arbetssätt, vilket också kan benämnas som stöttning (Gibbons, 2003). Modelleringen nämndes även av Hoff (2003), Pentimonti, m.fl. (2017) och Chow (2020). Stöttningen är att lärare eller speciallärare är stöttande och motiverande handledare som modellerar medan en elev imiterar tills eleven blir alltmer självständig för att klara uppgifter på egen hand (Wood m.fl., 1976). Att ta hjälp av varandra och att göra saker tillsammans genom mediering kan också vara en del av modelleringen som nämndes av respondenter.

Att involvera och stärka elever kan vara språkutvecklande om läraren lyssnar mycket och aktivt på elevernas språkbruk och bidrar med ett eget språkligt utflöde. Det ska bidra till att språk genereras i närmaste utvecklingszonen (Holmqvist, 2021). Att lyssna till elevernas språkbruk berättar även Andréasson och Sandell Ring (2021) om. Det kan vara att låta språket ta utrymme i dagliga rutinsituationer och aktiviteter, att prata i större och mindre sammanhang och genom upplevelser. Det kan också vara i sånglekar, rim och ramsor som nämndes av en annan respondent. Språk utvecklas när elever får klä sina upplevelser i ord genom att använda relevant språk, anpassat till sammanhanget och elevens egen språkutveckling. Med det kommer fenomenet att utgå från elevens befintliga kunskaper enligt respondenterna. Enligt Skolverket (2022) ska undervisningen främja fortsatt lärande med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Om vi ska forska i hur elever med språkstörning ska bli hjälpta av speciallärare kan det vara svårt för dessa specifika elever eftersom de olika teoretiska perspektiven kräver att elever tar del av ett större socialt samspel. Det sociala samspelet är svårt att delta i för barn med NPS och språkstörning, SPSM (2018) och Bishop (2013), samtidigt som det sociokulturella perspektivet sägs gynna språkutvecklingen.

De kategoriska, relationella och sociokulturella perspektiven kan leda specialläraren i en språk-, skriv- och läsutvecklande riktning (Hyldegard, 2008; Palla, 2011; Lutz, 2013; Ahlberg, 2015; Göransson m.fl., 2015). Därför hade det varit intressant att se korrelation mellan dessa diagnostiska material som beskrivits av Byström (2018) för att se hur dessa material ska gynna elever med språkstörning och diagnosens språkliga konsekvenser (SPSM, 2018). Hjälper de diagnostiska materialen med att kartlägga elevers språkliga

förmågor, starka som svaga, och hur ska de hjälpa i språk-, skriv-, och läsutvecklingen efter att materialet använts.

En del av respondenterna nämnde TAKK som en del av språkutvecklande arbetssätt. TAKK är en del av kommunikation genom tecken (Bruce, 2018). Kommunikationen kan stödjas genom strukturstöd som också nämndes av respondenter.

Att ha höga förväntningar på elever innebär att se elever som de personer de har möjlighet att bli i stället för elever med bristande kunskaper och förmågor (Gibbons, 2021), vilket nämns av respondenter. Förväntningarna fokuserar, enligt Gibbons, på elevernas potential i stället för deras befintliga förmågor som medför högre förväntningar på vad som är möjligt. Framstegen som kan komma med förväntningarna kan uppmärksammas genom feedback mellan lärare och elev eller elever emellan enligt respondenterna som stämmer överens med Wood m.fl. (1976).

6.1.3 Framgångsfaktorer

Gällande de framgångsfaktorer med språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet som speciallärarna och lärarna nämner kan vi fastställa att dessa varierar även om det finns några gemensamma aspekter. En del framgångsfaktorer som nämns av våra respondenter riktar sig tydligt mot individen och vi kan i dessa svar urskilja ett kategoriskt perspektiv. Här verkar det som att eleven, precis som Ahlberg (2015), Göransson m.fl. (2015) och Sundqvist (2012) skriver, kompenseras för språkliga brister genom olika metoder, exempelvis genom att eleven erbjuds digitala verktyg, kommunikationsstöd och visuell stöd eller att kartläggning görs över elevens kunskaper. Eleven ses som ägare av de svårigheter som uppstår och lösningar kopplas då direkt till individen.

I kontrast till ovanstående tar andra framgångsfaktorer hänsyn till olika kontexter som exempelvis lärmiljön och undervisningen. Här kan vi i respondenternas svar se kopplingar till det relationella perspektivet som, enligt Lutz (2013) och Ahlberg (2015), hävdar att svårigheter uppstår i mötet mellan eleven och miljön. De metoder som våra respondenter nämner riktas då, precis som Bruce m.fl. (2016b) och Sundqvist (2012) skriver, till kontexten snarare än mot eleven. Exempel på relationella metoder som våra respondenter nämner är att göra anpassningar av lärmiljön och undervisningen, att lyssna till och

involvera eleven i arbetet samt att samarbeta med berörda aktörer som speciallärare, lärare, logoped, vårdnadshavare och andra elever. Sett ur ett relationellt perspektiv menar Göransson m.fl. (2015) att orsaker till de svårigheter som uppstår kan hittas i den kontext eleven befinner sig i, till exempel att skolan är dåligt anpassad, att vissa lärare har bristande kompetens och att vissa grupper fungerar dåligt.

Flera av våra respondenter säger, i likhet med Bruce m.fl. (2016a), att sammanhanget påverkar den språkliga sårbarheten. Efter att vi analyserat respondenternas svar tror vi, i enlighet med Göransson m.fl. (2015), att om speciallärare och lärare har en relationell syn på sårbarhet förklaras dessa i lärmiljön och undervisningen och då riktas åtgärder, precis som Bruce m.fl. (2016b) och Sundqvist (2012) hävdar, till kontexten.

Några av undersökningens respondenter nämner tid för planering som en framgångsfaktor. Det framgår dock inte alltid vilken form av planering som åsyftas. Till exempel skulle det kunna handla om tid för enskild planering eller planering tillsammans med andra. Innehållet skulle kunna kretsa kring förebyggande arbetssätt (som Ahlberg (2015) menar att ett relationellt perspektiv ser som framgångsfaktor) eller lektionsinnehåll.

Kartläggningsarbete återkommer i våra respondenters svar angående framgångsfaktorer, vilket även framhävs av Andréasson och Sandell Ring (2021). Författarna menar att elevers grundläggande språkutveckling, språkmedvetenhet och läs- och skrivutveckling kan följas upp och stimuleras under hela dagen. Den kartläggning som respondenterna specifikt anger handlar om elevers kunskaper, vilket kan vara framgångsrikt om vi utgår från Gibbons (2021) resonemang som menar att elever ska mötas på den nivå de befinner sig och därifrån ges stöttning så att deras kunskaper, färdigheter och förståelse kan utvecklas vidare.

Andra återkommande framgångsfaktorer som respondenterna nämner är betydelsen av relationer, att arbeta tillsammans och ha gemensamma diskussioner. Detta kopplar vi till det sociokulturella perspektivet som förespråkar samarbete. Lärare stimulerar elever att tänka och handla i situationer de befinner sig i (Säljö, 2018). Här skapas uppgifter och lösningar nås tillsammans, något en del av våra respondenter menar kan hjälpa elever i språklig sårbarhet som även bekräftas av Benjamin m.fl. (2020) som säger att elever gynnas av ett större sammanhang. Samtidigt nämner en respondent att arbetssättet kan bli problematiskt för de elever som har svårt för just samarbete.

Det sociokulturella perspektivet kan ställas mot det kategoriska perspektivet som ser eleven som ägare av en svårighet. Då riktas åtgärder direkt till eleven där eleven ska kompenseras för bristande svårigheter (Ahlberg, 2015; Göransson m.fl., 2015; Sundqvist, 2012).

Flera olika metoder för framgångsrikt språkutvecklande arbetssätt beskrivs av våra respondenter. Ett sådant anser en av våra respondenter vara det repetitiva, vilket stämmer överens med det Gibbons (2021) hävdar. Återkommande innehåll och moment tränas om och om igen i ett sammanhang där läraren, som Holmqvist (2021) skriver, fungerar som en språklig förebild för eleverna att ta efter.

Kalnak och Sahlén (2022), Komesidou m.fl. (2022), Laasonen m.fl. (2018) samt Pavelko m.fl. (2018) hävdar att metoder som används i språkutvecklande syfte bör vara evidensbaserade, meningsfulla, hållbara och fördelaktiga för eleverna. Detta tog även en av våra respondenter upp. Frågan är om alla metoder som tillämpas ute i verksamheter är evidensbaserade? Här skulle det vara intressant att ta reda på hur speciallärare och lärare går tillväga när de väljer de metoder de använder.

Efter analys av våra respondenters svar gällande framgångsfaktorer anser vi att det finns mycket som speciallärare och lärare behöver ha kunskaper och förmågor kring men att det kan bli för mycket för den enskilde yrkespersonen. Därför håller vi med om att samarbete är en framgångsfaktor i det språkutvecklande arbetet för elever i språklig sårbarhet. Här kan exempelvis specialläraren som, enligt Examensordningen (SFS, 2017:1111), håller sig uppdaterad om aktuell forskning och utvecklingsarbete inom området språk-, skriv- och läsutveckling samarbeta med läraren som, enligt Bruce (2016b), i sin tur upprätthåller en pedagogisk relation till varje elev i sin klass som nämns av respondenter och som stärks av Ahlberg, (2015); Göransson m.fl., (2015) och Lutz, (2013). För att specialläraren ska kunna arbeta med elever i behov av deras stöd måste där finnas en relation.

Vår undersökning visar att det inom språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet finns en rad olika framgångsfaktorer och att dessa kan kopplas till huruvida speciallärarna och lärarna ser eleven ifråga som varande *med* eller *i* svårigheter (vilket Palla (2011) benämner som en skillnad mellan kategoriskt och relationellt perspektiv). Enligt vår mening behöver en framgångsfaktor inte utesluta en annan. Kanske är det nödvändigt att

tillämpa såväl ett kategoriskt som ett relationellt perspektiv för att kunna hjälpa eleven vidare i sin utveckling.

6.1.4 Utmaningar

De utmaningar som speciallärarna och lärarna tar upp angående språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet handlar främst om tid för förberedelser och samplanering samt upptäckande av svårigheter och förstå vad dessa beror på. Andra utmaningar är bristande kunskaper om språkliga sårbarheter, om samverkan med vårdnadshavare inte fungerar. Problematiken kring att upptäcka svårigheter lyfts av Bruce m.fl. (2016a) som menar att till exempel pragmatiska svårigheter är svåra att identifiera då de inte syns utan först triggas igång i möten och samtal med andra. Om vi tänker oss att lärande sker i samverkan med andra, vilket det sociokulturella perspektivet hävdar, är det kanske inte så långsökt att förstå språklig sårbarhet är något som uppstår i interaktion och interagerande med personer, situationer och miljö. Andréasson & Sandell Ring (2023) och Nilvius (2022) menar att interaktionen är en del av framgångsrik språkutveckling, samtidigt går det inte att förneka att viss problematik är neuropsykiatrisk (Säljö, 2018). Kunskapen kring vad som är vad och hur svårigheterna kan fastställas så att rätt sorts stöttning kan ges är kanske inte befintlig hos alla involverade parter. McGregor (2020) menar att många elever går genom sin grundskoleutbildning utan att få det stöd de har rätt till. För att förändra detta måste fler som arbetar kring eleverna få kunskap. Enligt Dockrell och Lindsay (2001) och Sadler (2005) saknas det resurser och kompetens i bemötandet av elever med språkstörning, med andra ord finns ett behov av att stärka kunskapen och förståelsen för språklig sårbarhet. Dels kanske fortbildning och handledning skulle kunna erbjudas, vilket några av våra respondenter tagit upp, men vi skulle även kunna ta vara på den kunskap som finns i kollegiet. Här håller vi med Rubin och Ivarsson (2020) och Bruce, m.fl. (2016b) som nämner betydelsen av ett nära samarbete mellan speciallärare och undervisande lärare.

Den särskilda kompetensen för att möta elever i sårbarhet som speciallärare får genom sin utbildning tänker vi, i likhet med Ahlberg (2015), Bruce (2016b), Rubin (2020) samt Rubin och Ivarsson (2020), kan bidra till att handleda lärare i främjandet av språkliga möjligheter och hjälpa till att urskilja sårbarheter. Om kunskap sprids mellan exempelvis speciallärare och lärare tror vi att de pedagogiska förutsättningarna för att möta elever i sårbarhet ökar. Speciallärare kan erbjuda olika verktyg och undervisningsformer men framför allt kan

diskussioner uppstå kring de uppfattade utmaningarna och lösningar på dessa hittas tillsammans.

Några av föreliggande studies respondenter tar upp användningen av digitala verktyg som en utmaning. Hajer och Meestringa (2020) menar att digitala verktyg stärker den språkutvecklande undervisningen och visar på hur IKT kan användas för kontextualisering, aktiv språkanvändning och stöttning. En respondent anser att de digitala verktygen är bra om de fungerar men att det annars kan vara svårt att använda dem på ett funktionellt sätt. En annan respondent anser att verktygen är bra men att lärare behöver kunskap och fortbildning i hur de används, annars, menar respondenten, finns risken att dessa inte tillämpas. Det intressanta i dessa svar är hur olika inställningarna kan vara kring användandet av digitala verktyg. Om ett digitalt verktyg inte anses fungera och således inte tillämpas i undervisningen, beror det då på ett fel i verktyget eller bristande kunskaper hos den som försöker använda det?

Föreliggande studies undersökning visar även att möjligheten att differentiera undervisningen, möta olika nivåer och hålla intresset vid liv också är utmaningar. Enligt Skolverket (2022) ska all undervisning främja lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper och utbildningen ska anpassas till elevernas förutsättningar och behov. Här kan vi förstå våra respondenters dilemma. De vet vad de ska göra i teorin men i praktiken blir det svårt då de har många elever att förhålla sig och ta hänsyn till. Om det dessutom är svårt att upptäcka elevers språkliga sårbarhet är det kanske inte så lätt att göra de anpassningar som behövs. För precis som Skolverket påpekar, ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och få tilltro till sin språkliga förmåga. Verktyg ska ges eleven så att hen kan utveckla sin förmåga att formulera sig skriftligt i olika kommunikativa sammanhang (Westlund, 2019). Konsekvensen av bristande kommunikationsförmåga tror vi, i likhet med Dahlgren (2006), kan leda till utanförskap i samhället.

6.1.5 Slutord av resultatdiskussion

Syftet med föreliggande studie var att undersöka speciallärares och lärares uppfattningar om språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet. Utifrån våra respondenters svar kan vi fastställa att det finns olika uppfattningar men att dessa rymmer gemensamma

aspekter.

I de svar som återgetts finns inslag av det sociokulturella och relationella perspektivet då respondenterna nämner aspekter som att ta hjälp av varandra och göra saker tillsammans. Samtidigt framträder kategoriska inslag i respondenternas svar då de beskriver arbetssätt riktade direkt till eleven.

6.2 Studiens implikationer

Studiens resultat visar att speciallärares och lärarnas uppfattningar om språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet varierar men att det finns gemensamma återkommande aspekter i deras uppfattningar. Eftersom uppfattningarna varierar tänker vi att även kunskapen om området varierar, vilket i sin tur kan leda till att olika former av arbetssätt och stöttning erbjuds eleverna i språklig sårbarhet. Således anser vi att fortbildning och handledning behövs i arbetet, något som även lyfts av några av studiens respondenter. Att arbeta språkutvecklande är ett brett arbetsområde som vi anser kräver bred kunskap i aktuell forskning och utvecklingsarbete. Med ökad kunskap om språklig sårbarhet och språkutvecklande arbetssätt kan elever ges den ledning och stimulans de behöver. Som framtida speciallärare ska vi, i enlighet med Examensordningen (SFS, 2017:1111) arbeta förebyggande för att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer samt vara kvalificerade samarbetspartners, här kan vi vara behjälpliga och handleda personal. Vi tror också att det är viktigt med ett utbyte av kunskaper. Vår studies respondenter har bidragit med deras uppfattningar och det är vår förhoppning att resultatet kan bidra med kunskap och väcka tankar som leder till ytterligare diskussioner inom området.

6.3 Metoddiskussion

Med ett metodval medföljer fördelar och nackdelar. Några möjligheter som vi kunde se med vårt val av semi-strukturerade intervjuer var följsamheten i intervjun, att den kunde öppna upp för djupare och mer utvecklade svar och att vi kunde ställa följdfrågor om vi ansåg behövdes. Bryman (2018) kallar detta för aktivt lyssnande men med flexibilitet. Samtidigt är det med denna metod lätt att hamna utanför det tänkta undersökningsområdet om frågorna är för spridda. Andra nackdelar var svårigheten att mäta svaren eftersom de var individuella och därför kunde variera en hel del. Här ansåg vi det av vikt att få fram det mest väsentliga, det vill säga essensen, i studien för att resultatet skulle vara så tillförlitligt

som möjligt.

Några av våra respondenter var av oss till viss del kända personer. Att vi som intervjuare redan kände några av respondenterna kan ha påverkat hur vi ställde våra frågor samt hur respondenterna svarade på dem. Det går inte att bortse från möjligheten att respondenterna anpassade sina svar efter vad de trodde att vi som intervjuare ville höra. Därför utgör detta en faktor som kan försämra undersökningens tillförlitlighet.

Att det finns en relation mellan respondenten och intervjuaren kan vidare påverka hur pass öppen intervjun blir. En negativ påverkan kan vara att respondenten inte berättar allt då den antar att intervjuaren redan vet hur hen arbetar inom ett område. Intervjuaren ställer kanske inte heller nödvändiga följdfrågor utan har en föreställning av hur respondenten tänker.

Gällande genomförandet av våra intervjuer kan vi se fördelar och nackdelar med digitala sådana. En fördel är tidsbesparandet men några nackdelar hade kunnat vara tekniska problem och en möjlig obehagskänsla för att bli videoinspelade. Eftersom de digitala inspelningar vi genomförde dock skedde på respondenternas egen begäran minskar påverkan av obehagsfaktorn.

Som tidigare nämnt ser vi att det med vår undersökning finns en del metodologiska möjligheter och begränsningar, vi tror dock att dessa är svåra att undvika helt och hållet och menar att det viktiga är att vara medvetna om dem samt lyfta och diskutera dem.

Några svårigheter vi ställdes inför var hur vi lade upp intervjuerna, vilka frågor vi ställde för att kunna få fram relevant information samt hur vi urskilde den informationen. När vi lyssnar på andra försöker vi skapa mening i det de säger och då använder vi vår kunskap, vilja och tolkningsförmåga. En risk är att vi slutar lyssna och fyller i med vad vi tycker borde sägas. Det kan också, enligt Trost (2010), vara så att vi blir upptagna med våra egna tankar om vad vi ska säga eller hur vi tolkar det sagda. Här tror vi att inspelningen av intervjuerna var av hjälp då vi fick chansen att lyssna på intervjuerna flera gånger. Samtidigt kanske vår tolkning påverkades av hur lång tid som gick mellan när intervjuerna ägde rum och när de analyserades. Ett sätt att minska denna risk tror vi att vi uppfyllde genom det Bryman (2018) tar upp angående aktivt lyssnande. Genom det kunde vi kontrollera att vi hade förstått respondenten rätt för att identifiera och klargöra upplevelser och känslor.

En annan svårighet gäller den tekniska aspekten. En APP-funktion kan krascha, det vill säga upphöra att fungera mitt i en intervju eller så kan det visa sig att det är för dålig ljudupptagning. Därför utförde vi korta testupptagningar innan inspelningen av varje intervju genomfördes.

Ytterligare en svårighet eller begränsning är det faktum att vi utgick från några utvalda individers synpunkter. Det är inte säkert att utfallet blir detsamma om undersökningen genomförs i en annan grupp under ett annat tillfälle. Dessutom tolkas respondenternas svar av undersökaren och frågan är då hur pass objektiva vi egentligen är.

6.4 Förslag på fortsatt forskning

I föreliggande studie har vi undersökt ett antal speciallärares och lärares uppfattningar om språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet. Resultatet vi fått fram är således endast det respondenterna säger sig göra men det betyder inte att det är det de faktiskt gör i praktiken. Därmed skulle det vara intressant att observera speciallärarna och lärarna i sådana undervisningssituationer som de har relaterat till och se om det beskrivna teoretiska stämmer överens med det praktiska.

En annan aspekt som skulle kunna undersökas vore elevperspektivet, som dessutom verkar underrepresenterat när vi söker på tidigare forskning inom området. Det hade varit intressant att ställa speciallärarnas och lärarnas uppfattningar mot elevernas uppfattningar om samma frågor.

Referenser

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (2., [förändrade] uppl.). Liber.

Andréasson, A. & Sandell Ring, A. (2021). *Vikten av att "hitta språket" och bidra till språkutveckling under hela dagen*. Stockholm: Skolverket. Hämtad: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/bidra-till-sprakutveckling-hela-dagen>

Andréasson A. & Sandell Ring, A. (2023). Interaktion - tala, samtala och föra dialog. Skolverket. Hämtad: 2023-04-26 <https://www.skolverket.se/download/18.2f324c2517825909a162929/1623826717186/artikel-4-interaktion-2.pdf>

Benjamin, L., Newton, C. and Ebbels, S. (2020), Investigating the effectiveness of idiom intervention for 9–16-year-olds with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55: 266-286. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12519>

Bishop D. V. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International journal of language & communication disorders*, 49(4), 381–415. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>

Bruce, B. (red.) (2018). *Att vara speciallärare: språk-, skriv- och läsutveckling respektive matematikutveckling*. (Första upplagan). Gleerups.

Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A. & Svantelius, E. (2016a). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P., & Åkerman, R. (2016b). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap: synsätt och förhållningssätt*. (första upplagan). Gleerup.

Byström, Annette (2018). *Specialläraren – en specialistkompetens i skolans värld. En studie av speciallärarens (specialisering språk-, skriv- och läsutveckling) pedagogiska*

lärande- och utvecklingsuppdrag. Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, Nr 15. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-18735>

Byström, A. & Bruce, B. (2018). Specialisering barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling. I B. Bruce (Red.), *Att vara speciallärare* (s. 23-40). Gleerups Utbildning AB.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.). Liber.

Carroll, J. M., & Myers, J. M. (2010). Speech and Language Difficulties in Children with and without a Family History of Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 247–265.

Chow, J. C., Cunningham, J., & Stehle Wallace, E. (2020). Interaction-centered model for language and behavioral development. In T. Farmer, B. Farmer, K. Sutherland, & M. Conroy (Eds.), *Handbook of research on emotional & behavioral disabilities: Interdisciplinary developmental perspectives on children and youth* (pp. 1–28). Routledge. DOI:[10.4324/9780429453106](https://doi.org/10.4324/9780429453106)

Dahlgren, G. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. (3., rev. uppl.). Liber.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2. uppl.). Studentlitteratur.

Dockrell, J. E., & Lindsay, G. (2011). *Children with specific speech and language difficulties: The teachers' perspective*. *Oxford Review of Education*, 27(3), 369–394. doi:org/10.1080/03054980120067410

Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2., utök. uppl.) Liber.

Fouganthine, A. (2020). *Dyslexi och skrivsvårigheter*. I K. Forsling & C. Tjernberg (Red.), *Skrivundervisningens grunder* (s. 293–316). Gleerups.

Avramidis E., Fyssa, A., Vlachou, A. (2014). Early childhoodteachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece, *International Journal of Early Years Education*.

Gibbons, P. (2003). Mediating Language Learning: Teacher Interactions with ESL Students in a Content-Based Classroom. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247–273. <https://doi.org/10.2307/3588504>

Gibbons, P. (2021). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (Tredje upplagan). Studentlitteratur.

Graneheim, U. & Lundman, H. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today* 24(2), 105-112.

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G. & Nilholm, C. (2015), *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie. Forskningsrapport 2015:13*. Karlstad University Studies. Hämtad 16 september, 2022, från <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A784444&dswid=130>

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368–1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>

Holmqvist Olander, M. (red.) (2021). *Teorier för undervisning och lärande*. (Första upplagan). Gleerups.

Ivarsson, U. & Jälmlbrant, E. (2020), *Språkliga utmaningar och en språkligt tillgänglig undervisning*. I B. Bruce (red), *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning* (s. 61-76). Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje [reviderade] upplagan). Studentlitteratur.

Lago, J. M. L., & Ortega-Dela Cruz, R. (2021). Linking to the real world: contextual teaching and learning of statistical hypothesis testing. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 9(1), 597–621. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.1.1571>

Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2003). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder. *The Cochrane database of systematic reviews*, 2003(3), CD004110. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004110>

Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. (1. uppl.) Liber.

Magnússon, G. (2020). Inclusive education and school choice lessons from Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1603601>

McGregor, K. K. (2020). How We Fail Children With Developmental Language Disorder. *Language speech and hearing services in schools*, 51(4), 981-992. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003

Myrberg, M. (2007). *Dyslexi: En kunskapsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportserie, 2007:2). Vetenskapsrådet.

Nationellt centrum för svenska som andraspråk. (18 oktober, 2022). *Vad är språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt?* <https://www.andrasprak.su.se/om-oss/vanliga-fr%C3%A5gor/grundskola/vad-%C3%A4r-spr%C3%A5k-och-kunskapsutvecklande-arbetss%C3%A4tt-1.96386>

Nettelbladt, U. & Salameh, E. (red.) (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn D. 1 Fonologi, grammatik, lexikon*. Studentlitteratur.

Nettelbladt, U. (2013). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Teorier, utveckling och svårigheter D. 2 Pragmatik*. (1. uppl.) Studentlitteratur.

Nilvius, C. (2022). *Response to Intervention - en specialdidaktisk modell för att förebygga lässvårigheter: Från samlat forskningsläge till tillämpning i svensk skolkontext* (PhD dissertation, Linnaeus University Press). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-113005>

Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Diss. Lunds universitet, 2011.

Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. (1. uppl.) Bonnier utbildning.

Pentimonti, J. M., Justice, L. M., Yeomans- Maldonado, G., McGinty, A. S., Slocum, L., & O'Connell, A. (2017). Teachers' use of high-and low-support scaffolding strategies to differentiate language instruction in high-risk/economically disadvantage settings. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 125–146. <https://doi.org/10.1177/1053815117700865>

Sadler, J. (2005). *Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment*. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 147–163. doi:org/10.1191/0265659005ct286oa

Nettelbladt, U. & Salameh, E. (red.) (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn D.1 Fonologi, grammatik, lexikon*. Studentlitteratur.

SFS: 2008:567. (2008). Diskrimineringslagen. Diskrimineringsombudsmannen.

SFS (2010, 23 juni) *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

SFS (2017, 28 november) *Examensordning*. <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/17/171111.PDF>

Skolverket (2013). *Proaktiv modell sätter fokus på förebyggande arbete*. Hämtad 2023-01-24 <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/proaktiv-modell-satter-fokus-pa-forebyggande-arbete>

Skolverket (2014). *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Skolverket.

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket.

SOU 2016:46. *Samordning, ansvar och kommunikation: vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar*. Wolters Kluwer.

SPSM (2018). ”Vi behöver öka kunskapen kring språkstörning” – en nationell kartläggning om skolors behov av stöd i arbetet med att möta elever med språkstörning.

Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtades 2023-03-27:
<https://webbutiken.spsm.se/vi-behover-oka-kunskapen-kring-sprakstorning/>

SPSM (2022-02-15) Språkstörning. www.spsm.se.
<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/sprakstorning/>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. Uppl.) Studentlitteratur.

Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning: lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Diss.

Svanelid, G. (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik: boken om The Big 5*. Studentlitteratur.

Svenska unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Unescorådet.

Svensson, L. (2018) Pedagogik på idéhistorisk grund. I M. Nilsson Sjöberg (Red.) *Pedagogik som vetenskap: en inbjudan*. (Första upplagan). (s. 45 – 58). Gleerups.

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (2. uppl.) Norstedts.

Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (Första upplagan). Gleerups.

Säljö, R. (2018). Pedagogik, lärprocesser och samhällelig utveckling. I M. Nilsson Sjöberg (Red.) *Pedagogik som vetenskap: en inbjudan*. (Första upplagan). (s. 79 – 92). Gleerups.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsrik läs- och skrivundervisning: en bro mellan teori och praktik*. Natur & kultur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.). Studentlitteratur.

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen [Elektronisk resurs] FN:s konvention om barnets rättigheter*. UNICEF Sverige.

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

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (1987). The collected works of L.S. Vygotsky Vol. 1 Problems of general psychology including the volume Thinking and speech. New York: Plenum P.

Wengelin, Å. & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg - om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Studentlitteratur.

Westlund, B. (2019). *Att undervisa för livslångt lärande: didaktiska perspektiv*. (Första utgåvan). Natur & Kultur.

Wolfe, J. (2022). Finding the Scaffolding Sweet Spot: Navigating Between Support and Constraint. *California English*, 27(4), 19–23.

Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

Bilaga 1

Intervjuguide

Inledande frågeområden:

- Utbildning
- Yrkesval
- Erfarenhet (antal verksamma år inom yrket, inom vilka årskurser)

Huvudfrågeområden:

- Språklig sårbarhet
- Språkutvecklande arbetssätt
- Framgångsfaktorer
- Utmaningar

Utöver ovanstående frågeområden användes följdfrågor där respondenten ombads utveckla, berätta vidare om eller förtydliga något hen tagit upp under intervjun. Följdfrågorna kunde exempelvis inledas med: Hur menar du då? Hur uppfattade du...? Vad betyder det att

Bilaga 2

Informationsbrev



Fakulteten för lärarutbildning

2023-02-02

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

<https://researchportal.hkr.se/>

Samtycke till att delta i studien Språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet.

Vi heter Anna-Maria Brankovic och Elin Abelt och vi studerar sista terminen på speciallärarprogrammet på Högskolan Kristianstad. Examen kommer att ske i slutet av vårterminen 2023. Som en del i våra utbildningar skriver vi ett självständigt examensarbete där syftet är undersöka speciallärares/lärares uppfattningar om språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet. Till detta behöver vi frivilliga intervjurespondenter.

Intervjun varar i cirka 90 minuter och kommer att spelas in via ljudupptagning. Därefter kommer intervjun att transkriberas men ingen annan än Anna-Maria och Elin kommer att lyssna på inspelningen eller ta del av den i sin helhet. Materialet kommer användas i form av utvalda delar och citat och endast för forskning samt presentation av studiens resultat. När examination har skett kommer det insamlade materialet att förstöras.

Dina svar och personuppgifter kommer, enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, förvaras och behandlas konfidentiellt vilket innebär att obehöriga inte kommer åt dem och din identitet som respondent anonymiseras i studien. Deltagandet är frivilligt och du kan när som helst avbryta intervjun utan att ange skäl för det.

Genom att skriva under samtyckesblanketten instämmer du till att delta i studien och du bekräftar att du har fått ta del av studiens syfte skriftligt och muntligt samt hur din information kommer att behandlas.

Vänligen,

Anna-Maria Brankovic och Elin Abelt

.....

Studenternas underskrifter

Kontaktuppgifter:

Telefonnummer:

E-mailadress:

Ansvarig lärare/handledare: Annette Byström

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

www.hkr.se

044-2503000

Samtyckesblankett

Jag har fått skriftlig information om studien Språkutvecklande arbete för elever i språklig sårbarhet.

Jag får behålla den skriftliga informationen.

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

Ort:

Datum:

Namn:

Namnförtydligande

Återlämnas till senast den.....