



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Elevers upplevelse av stöd och hinder för lärande i grundskolan

En intervjustudie om språkstörning på mellan- och högstadiet med fokus på språk-, läs- och skrivutveckling

Marie-Thérèse Absim,
Rasha Khadhem
Nina Koivusaari,

Speciallärarprogrammet inriktning språk-, läs- och skrivutveckling

Uppsats/Examensarbete: 15 hp



Kurs: SLS601
Nivå: Avancerad
Termin/år: HT/2024
Handledare: Liselotte Kjellmer
Kurs, Examinator: Girma Berhanu, Jana
Hanzel Krátká
Uppsats, Examinator: Maria Sundqvist

Nyckelord: språkstörning, elevernas upplevelse, möjligheter och hinder, lärande, utveckling, stöd, anpassningar, relationer, trygghet, delaktighet

Abstract

Studiens syfte är att undersöka hur några elever med språkstörning i mellan- och högstadiet upplever lärande i relation till språk, läs- och skrivundervisning. Studiens syfte undersöks genom följande frågeställningar: Vilka möjligheter och hinder upplever elever med språkstörning i sitt lärande, kopplat till språk- läs- och skrivundervisning?, Vilket stöd upplever eleverna att de får idag och vilket stöd önskar de få i relation till språk, läs- och skrivundervisning?, Hur upplever eleverna delaktighet, självkänsla och tilltro till sin egen förmåga i relation till sitt lärande och till undervisning? För att svara på studiens frågor antas en kvalitativ forskningsmetod med semistrukturerade intervjuer som huvudsaklig datainsamlingsmetod. För att bearbeta och analysera intervjuerna användes en kvalitativ innehållsanalys. Utöver sociokulturellt perspektiv antar studien ett relationellt perspektiv och använder också KASAM som teoretisk utgångspunkt. Språkstörning påverkar elevernas inläring av kunskaper och hela skolsituationen. Eftersom det inte finns mycket forskning där elevernas upplevelser och perspektiv undersökts har studiens elva respondenter i intervjumetoden varit betydelsefulla. Det är relevant att ta reda på hur elevers erfarenheter av undervisningen påverkas av en språkstörning. Det kan också vara en utmaning för undervisande lärare att upptäcka elevernas svårigheter och anpassa undervisningen för att möta elevernas behov. Studien visar att eleverna upplever att de får stöd i form av snabb återkoppling och användandet av visuellt stöd och digitala verktyg. De önskar ännu mer av det enskilda individuella stödet då de upplever att de kan utvecklas i sitt lärande då de får den snabba responsen av lärare, men även stöd av klasskamrater. Det framkommer att trygga sociala relationer är viktigt för lärprocesserna samt att känslan av sammanhang och delaktighet är av stor betydelse.

Förord

Inför detta arbete delade vi upp fokusområdena bakgrund, teori och metod mellan oss. Avsnitten: abstract, förord, inledning, forskning, resultat, diskussion har vi alla varit involverade i. Vi har även tillsammans formulerat och skrivit syfte och frågeställningar. Intervjuerna har vi genomfört enskilt. Arbetet har varit både givande och intressant, och har gett oss nya kunskaper och insikter som vi tror kommer att vara betydelsefulla i vårt framtida yrke som speciallärare, i vårt arbete med att handleda kollegor, skriva utredningar och framför allt i vårt arbete för elevernas bästa.

Vi vill rikta ett stort tack till alla respondenter som har valt att delta i vår studie. Era erfarenheter och upplevelser har varit ovärderliga i vårt arbete med att finna nya insikter. Ett varmt tack också till vår handledare, Lisen Kjellmer, för ditt stöd genom hela processen. Vi uppskattar verkligen dina kloka råd, uppmuntran och snabba återkopplingar, som har varit till stor hjälp under arbetets gång. Ett stort tack går till en av våra kurskamrater för hjälpen att få tag på flera respondenter. Ett sista varmt tack går till våra familjer för det tålamod och stöd vi fått av dem.

Innehållsförteckning

Abstract.....	1
Förord	2
1. Inledning.....	5
2. Syfte och forskningsfrågor	7
3. Bakgrund	7
3.1 Språkets betydelse i samhället.....	7
3.2 Språkets betydelse i skolan	8
3.3 Språkstörning	8
3.4 Språkstörning i skolan.....	10
3.5 Stödinsatser i skolan.....	10
4. Tidigare forskning	13
4.1 Sökord i databas.....	13
4.2 Elevperspektiv.....	13
4.3 Svårigheter i undervisningen för elever med språkstörning.....	14
4.4 Stödinsatser i undervisningen vid språkstörning samt inkludering	16
4.5 Utmaningar och möjligheter i relationer.....	19
5. Teoretiska utgångspunkter.....	20
5.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	20
5.2 Känsla av sammanhang (KASAM).....	22
5.3 Relationellt perspektiv	23
6. Metod.....	24
6.1 Databasinsamlingsmetod	24
6.2 Urval	24
6.2.1 Översikt av rekryterade respondenter	25
6.3 Genomförande	26
6.4 Bearbetning och analys.....	27
6.4.1 Steg i innehållsanalys	27
6.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	28
6.6 Forskningsetiska överväganden	29
7. Resultat.....	30
7.1 Möjligheter och hinder i lärandet.....	30
7.1.1 Positiva erfarenheter i undervisningen.....	30
7.1.2 Upplevda hinder för lärandet	31
7.2 Upplevelse av stödet som ges och det stöd som önskas	33

7.2.1 Det stöd som ges idag	33
7.3 Upplevelsen av delaktighet, självkänsla och tilltro till sin egen förmåga	37
7.4 Sammanfattande resultatanalys	38
7.4.1 Upplevda möjligheter och hinder i lärande kopplat till språk, läs- och skrivundervisning	38
7.4.2 Upplevt stöd och önskat stöd i relation till språk, läs- och skrivundervisningen	39
7.4.3 Upplevd delaktighet, självkänsla och tilltro till egen förmåga	39
8. Diskussion	39
8.1 Resultatdiskussion	39
8.1.1 Möjligheter och hinder	39
8.1.2 Upplevda möjligheter i lärandesituationer	39
8.1.3 Upplevda hinder i lärandesituationer	41
8.1.4 Stöd eleverna får idag samt det önskade stödet	43
8.1.5 Delaktighet, självkänsla och tilltro till sin egen förmåga	46
8.2 Metoddiskussion	47
8.3 Studiens kunskapsbidrag	48
8.4 Förslag till vidare forskning	49
Referenslista	50

1. Inledning

Språklig förmåga är en central förutsättning för att kunna hantera de krav som ställs i dagens samhälle. Språkstörning förekommer hos 5–8 % av barn och är därmed den vanligaste neuropsykiatriska funktionsnedsättningen, enligt Socialstyrelsens rapport från 2021. Blaskova och Gibson (2023) konstaterar att det i en klass med 30 elever, i genomsnitt finns två elever med språkstörning. Trots att språkstörning är så vanlig, finns det begränsad kunskap om hur den påverkar kamratrelationer och inläring. Enligt Skolverket (2022) är språkstörning en “vit fläck på kunskapskartan”. Eftersom språkstörning inte alltid är hörbar kan den lätt förbises av skolpersonal, vilket gör att elever inte får det stöd de behöver. Vidare påpekas i rapporten att språkstörning kan ha långsiktiga negativa effekter på personer med denna funktionsnedsättning, exempelvis inom områden som utbildning, arbetsliv, sociala relationer och allmänt välmående (Skolverket, 2022). Ekström (2022) påpekar i sin studie att ungdomar med språkstörning löper en högre risk för att drabbas av depression, ångest och svårigheter att upprätthålla vänskapsrelationer. Trots att språkstörning är en av de vanligaste funktionsvariationerna i vårt samhälle, saknas ofta tillräcklig kunskap om den. Detta är en av orsakerna till att elever inte får det stöd de har rätt till och behöver (Ekström, 2022). Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) har gjort en enkätundersökning i en nationell kartläggning där det tagits reda på vilka stödbehov som skolor har gällande elever med språkstörning (Andersson m.fl., 2018). Det var 365 skolor samt 175 skolhuvudmän som svarade på enkäten. Det framkom att många skolor har svårigheter att ge elever med språkstörning det stöd de behöver. Kompetensen att hantera funktionsvariationer på skolorna finns endast i liten utsträckning. Undersökningen visar även att skolor och huvudmän har avsevärda behov av ökad kunskap om språkstörning. Det efterfrågas även hur lärmiljöerna kan anpassas efter eleverna samt vilka läromedel som fungerar för elever med språkstörning. Den nationella kartläggningen visade att skolor har tillgång till stödfunktioner och stödinsatser i olika grad. Skolorna har således olika förutsättningar att möta elever med språkstörning (Andersson m.fl., 2018). Flera forskare (Andres-Roqueta m.fl., 2016; Isoaho m.fl., 2016) diskuterar språkstörning och hur det kan påverka elever och deras lärande utifrån studier som hittills är gjorda. Där tas det upp att eleverna möter svårigheter inom läs- och skrivområdet och utmanas med det sociala samspelet (Andres-Roqueta m.fl., 2016; Isoaho m.fl., 2016).

Bloom m.fl. (2020) påpekar bristen av elevröster trots att FN:s barnkonvention betonar betydelsen av dem. Deras studie handlar framför allt om barn med språk-, tal och kommunikationssvårigheter. Barn ska ha rätten att ge sina åsikter i sådant som rör dem. Elevernas erfarenheter kan bidra till att öka skolpersonalens kunskap om språkstörning och därmed ge möjligheter att utveckla undervisningen för att möta elevers olika behov (Bloom m.fl., 2020). Delaktighet kan uttryckas på olika sätt, i denna uppsats definieras det genom att elever upplever att de är en del av skolans gemenskap och att deras röst blir hörd (Ahlberg, 2001). Det handlar om att bygga positiva relationer till både kamrater och lärare. Vidare innebär det att undervisningen anpassas så att alla elever är delaktiga i sin utbildning, oavsett bakgrund eller förutsättningar, och får möjlighet att delta på lika villkor. Delaktighet är en central faktor för att skapa en positiv lärandemiljö där eleverna ges förutsättningar att utvecklas både akademiskt och socialt (Ahlberg, 2001).

Enligt Roulstone och Lindsay (2012) är det avgörande att få en helhetlig förståelse för elevernas skolsituation för att kunna utveckla effektiva och motiverande stödinsatser för barn och ungdomar med språkstörning. I Skollagen står det att alla elevers utveckling ska stödjas genom ledning och stimulans för att främja en god lärandemiljö (Skolverket, 2014). Det står även att alla barn och elever, oavsett skolform, ska få det stöd de behöver för att utvecklas

efter sina egna förutsättningar och nå utbildningens mål. Elever med funktionsnedsättning som har svårt att uppfylla betygskriterier ska få särskilt stöd för att minska funktionsnedsättningens konsekvenser (SFS 2022:146). Det finns ett "glapp" i övergångarna från lågstadiet till mellanstadiet och från mellanstadiet till högstadiet. Kraven, särskilt när det gäller läs- och skrivutveckling, tenderar att öka avsevärt. Enligt SPSM (2018) krävs det idag välutvecklade språkkunskaper i skolan för att kunna reflektera över sitt lärande, analysera samt hantera olika begrepp och information. Språket är avgörande som ett verktyg för tänkande, och det spelar en viktig roll i utvecklingen av både kunskap och lärande (SPSM, 2018).

Det finns flera studier från andra länder där elever med språkstörning intervjuas om sin skolgång men som kan vara svåra att relatera till utifrån svenska skolförhållanden (se t.ex. Burneleys m.fl., 2023; Murphys m.fl., 2021). Det saknas tillräcklig forskning om elever med språkstörning i åldersgruppen 10–15 år i svensk grundskola, där deras upplevelser och syn på lärande framgår. Vi har endast funnit en studie om språkstörning som Ekström m.fl. (2023) har skrivit, som handlar om äldre elever med språkstörning (13–19 år). Den utgår från elevers egna upplevelser av språk och kommunikation i ordinarie klass i svensk grundskola. Att förstå elevers egna erfarenheter och upplevelser av sin funktionsnedsättning är centralt för att kunna anpassa stödet utifrån deras behov. Därför är syftet med denna studie att undersöka hur något yngre (i jämförelse med Ekströms m.fl., 2023 studie) elever med språkstörning upplever sin skolgång. Vår studie skulle kunna bidra till att utifrån elevernas perspektiv se vilka möjligheter och hinder som framkommer av deras lärande i relation till språk, läs- och skrivundervisning. I vårt framtida yrke som speciallärare behöver vi kunna ge råd och stöd till skolpersonal samt ha verktyg och större förståelse för att kunna möta eleverna i vår egen praktik. När eleverna får uttrycka sig om sina språkliga strategier ökar också möjligheten att de också kan utvecklas utifrån sina kunskaper. Tanken med denna studie är att lägga fokus på elevernas egna upplevelser.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syfte:

Studiens syfte är att undersöka hur några elever med språkstörning i mellan- och högstadiet upplever lärande i relation till språk, läs- och skrivundervisning.

Frågeställningar:

1. Vilka möjligheter och hinder upplever elever med språkstörning i sitt lärande, kopplat till språk- läs- och skrivundervisning?
2. Vilket stöd upplever eleverna att de får idag och vilket stöd önskar de få i relation till språk, läs- och skrivundervisning?
3. Hur upplever eleverna delaktighet, självkänsla och tilltro till sin egen förmåga i relation till sitt lärande och till undervisning?

3. Bakgrund

Detta avsnitt belyser språkets centrala roll i samhället och dess betydelse för människors kommunikation och interaktion. Vidare belyses språkets viktiga funktion i skolan, där det utgör en grund för lärande och utveckling i en pedagogisk kontext. Avsnittet tar också upp språkstörning, med fokus på hur det yttrar sig i skolmiljöer och vilka konsekvenser det kan få för elevernas lärande. Slutligen följer en genomgång av de stödåtgärder som används i skolan för att tillgodose elever med språkstörning. Syftet är att ge en övergripande förståelse för dessa aspekter.

3.1 Språkets betydelse i samhället

En grundläggande förmåga i samhället är att kunna kommunicera med sina medmänniskor. Enligt Nettelblatt och Salameh (2007) krävs tidiga insatser för att stötta elever i språkliga svårigheter för att skapa de bästa förutsättningarna för en god språkutveckling. I dagens informationssamhälle är det till god hjälp att ha språkliga färdigheter, särskilt i läsning och skrivning. Ett stort ordförråd och att tala snabbt och tydligt krävs ofta. Att samarbeta i olika projekt och nätverk är vanligt idag och det kräver social kompetens eftersom ingen kan kunna allt utan var och en bidrar med sitt kunskapsområde (Nettelblatt & Salameh, 2007). Bruce (2016) menar att språket är väsentligt för att kunna lära sig, lösa problem och minnas. Det som är utmärkande för oss människor är vår förmåga att använda språk i ett socialt samspel, det vill säga vår pragmatiska förmåga (Bruce, 2016). För att kunna ha större möjligheter att förstå och inverka på sina levnadsvillkor, samhällsutvecklingen och närmiljön krävs det att elever erbjuds språkligt rika miljöer (Liberg m.fl., 2001). Enligt Gibbons (2018) menar lingvister att språk är en integrerad del av nästan allt vi gör och alltid används i en social kontext, som kan delas upp i två huvudtyper av sammanhang. För det första har vi det kulturella sammanhanget, där språk används för liknande syften men där utförandet kan variera mellan olika kulturer. Den andra typen är situationskontexten, som handlar om den specifika situation där språket används. En av de huvudsakliga egenskaperna hos språk är dess förmåga att anpassa sig till dessa olika sammanhang (Gibbons, 2018). Ingvar och Eldh (2014) betonar att språket är generativt, vilket innebär att vi kan skapa ett stort antal olika budskap med ett begränsat antal ord och grammatiska regler. I det svenska språket finns cirka 125 000 ord. För att kunna följa med i skolan behöver en sexåring kunna omkring 6 000 ord, medan en förstaklassare bör ha ett läsordsförråd på mellan 300 och 500 ord. I början av gymnasiet är det rekommenderat att elever har ett minimum av 50 000 ord för att kunna

tillgodogöra sig undervisningen. Barns hjärnor är formbara, vilket gör att de har lättare att lära sig språk än vuxna, särskilt före 8–13 års ålder. För barn som växer upp med flera språk sker språkutvecklingen på samma sätt som för barn med ett språk, men det kan ta längre tid. Ett flerspråkigt barn behöver lära sig fler ord och begrepp, men det betyder inte automatiskt att det är svårare att lära sig två språk än ett (Ingvar & Eldh, 2014).

3.2 Språkets betydelse i skolan

För kunskapsutveckling, tankeprocesser och kommunikation behövs språket. Undervisningen i skolan förutsätter att eleverna har goda språkkunskaper, trots att verkligheten ofta ser annorlunda ut (Bruce m.fl., 2016). Hallin (2020) menar att skolspråket och dess större andel abstrakta och komplext uppbyggda ord samt grammatiken i skolspråket är svårare jämfört med vardagsspråket. Utöver den svårighetsgrad som redan ökar tillkommer också nya texttyper, syften och mottagare samt alla skriftspråksregler. Eleverna behöver ett större språkligt medvetande för att kunna reflektera över varför man väljer vissa ord och kunna revidera egna texter som stämmer med reglerna för skriftspråk (Hallin, 2020).

Svanelid (2014) har sammanställt de förmågor som han anser sammanfattar det elever behöver behärska i skolan för att klara läroplanens mål. Han kallar förmågorna för The big 5: Analysförmågan, den kommunikativa förmågan, begreppsförmågan, procedurförmågan och den metakognitiva förmågan. Dessa förmågor krävs för att man i skolans alla ämnen ska kunna ta till sig mängder information, värdera den och dessutom uttrycka sina egna tankar och åsikter i tal och skrift (Svanelid, 2014). Hallin (2020) menar att utöver detta ska eleven kunna anpassa allt till ämnet och mottagare. Eleverna behöver också behärska klassrumsregler som att räcka upp handen och svara på frågor, delta i grupparbeten, kunna fråga och be om hjälp vid rätt tidpunkt (Hallin, 2020). I läroplan för grundskolan 2022 står det att “Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften” (Lgr 22, s. 224). Enligt skolans kunskapskrav för de högre åldrarna i grundskolan ska elever vid läsning kunna förstå och tolka olika texttyper. De förväntas kunna identifiera både tydliga och underliggande teman och diskutera dessa (Skolverket 2019, s. 228). Dessutom ska de kunna särskilja fakta från värderingar och läsa både prosa och skönlitteratur (Skolverket, 2019, s. 229). För att nå dessa mål krävs bland annat god avkodningsförmåga, språkförståelse och förmåga att göra inferenser (Cain, 2010). Det är uppenbart att läsprocessen är komplex och att framgång inom skolans språkliga krav bygger på utvecklade färdigheter i detta område. Språkliga färdigheter spelar en avgörande roll under skolgången, särskilt i de högre årskurserna, där både form och innehåll i skolspråket blir mer avancerade (Dockrell m.fl., 2011). I Lgr 22 står det vidare att “Undervisningen ska bidra till att stärka elevens medvetenhet om och tilltro till den egna språkliga och kommunikativa förmågan” (Lgr 22, s. 224). Det är mycket viktigt att lärare i skolan på olika sätt inspirerar och stödjer alla elevers språkutveckling. Då möjliggörs utveckling av kunskaper om världen, sig själv och elevernas tänkande (Liberg m.fl., 2001). En grupp elever har svårt med att språka, skriva och läsa och det är de med språkstörning.

3.3 Språkstörning

Elever med språkstörning behöver stöd, förståelse och anpassningar. Därför behöver kunskapen om språkstörning i skolorna öka för att kunna möta elevernas behov (Andersson m.fl., 2018). På engelska är benämningen för utvecklingsrelaterad språkstörning Developmental language disorder (DLD) (Hallin, 2019). I den här texten kommer begreppet språkstörning att användas genomgående. I många studier där de har jämförelsegrupper med personer med språkstörning översätts jämförelsegruppen som de med “typisk

språkutveckling”. Därav används termen typisk språkutveckling även i detta arbete. Enligt Nettelbladt och Salameh (2007) delas språkförmågan in i olika områden: Fonologi, grammatik, semantik och pragmatik. Elever med språkstörning kan ha svårigheter inom ett av områdena alternativt inom flera. Elevens skolarbete och det sociala samspelet påverkas beroende på omfattningen av svårigheterna. Svårigheterna med språket kan ändra karaktär ju äldre barnet blir eftersom språket utvecklas med tiden (Nettelbladt & Salameh, 2007). Enligt Hallin (2019) kan barn uppvisa olika typer av språkstörningar, som kan klassificeras som lätta eller grava, samt impressiva eller expressiva, beroende på vilka aspekter av språket som är påverkade. Impressiv språkstörning innebär att barnet har nedsatt förmåga att förstå språk. Det handlar om att ha svårt att uppfatta och tolka språkljud, att tolka ord och meningar och att relatera detta till den omgivande situationen. För att kunna följa längre samtal och instruktioner behöver barnet kunna behålla språklig information i minnet, vilket kan vara en utmaning för barn med impressiv språkstörning. Hallin (2019) beskriver en annan språkstörningsdiagnos, expressiv språkstörning, som innebär att uttrycksförmågan är nedsatt, medan språkförståelsen inte är nämnvärt påverkad. Hon menar att expressiv språkstörning innebär svårigheter att uttrycka sig korrekt, både när det gäller grammatik och ordval. Detta kan visa sig genom att barnet utelämnar ord i meningar, använder felaktig ordföljd eller har svårt att snabbt hitta rätt ord, en process som kallas ordmobilisering (Hallin, 2019). Nettelbladt och Salameh (2007) påpekar att om språkstörningen påverkar både den språkliga uttrycksförmågan samt språkförståelsen är diagnosen generell språkstörning. En generell språkstörning anses vara grav eftersom den påverkar både förmågan att uttrycka sig samt språklig förståelse. Termen generell språkstörning används för att beskriva språkliga svårigheter som påverkar alla språkliga funktioner (Nettelbladt & Salameh, 2007).

Hallin (2019) påpekar att diagnosen pragmatisk språkstörning innebär att personen har svårigheter med den sociala användningen av språket men inte grammatiska eller fonologiska svårigheter. Den märks i hur barnet uttrycker sig i sammanhang och hur väl det kan hålla sig till ämnet under samtal. Detta kan leda till att barnet ibland inte svarar eller ger för mycket information på en gång. Ekolali kallas det när barnet härmar det som sägs, och det förekommer också ibland. Fonologisk språkstörning räknas numer till talstörningar och inte språkstörningar, då svårigheter med talljud förekommer. För flerspråkiga personer påverkar en språkstörning samtliga språk. En vanlig myt är att flerspråkighet skulle orsaka språkstörning eller försening i språkutveckling, men så är inte fallet. Hallin (2019) betonar vidare att språkstörning diagnostiseras av logopedier genom att en språkutredning görs, då individens språkförståelse och uttrycksförmåga utreds. Ju tidigare språkstörningen konstateras desto bättre eftersom den kan ge förklaring till barnets språkliga svårigheter i skolan och vardagen. Utredningen kan även ge vägledning om vilka anpassningar och stöd eleven kan behöva i skolan. Hos äldre barn är det vanligt att även läs- och skrivförmågan undersöks eftersom det är förhållandevis vanligt med dyslexi hos personer med språkstörning (Hallin, 2019). Enligt Snowling och Hulme (2021) har ungefär hälften av eleverna med språkstörning en nedsatt läsförmåga samt sämre läsförståelse. Snowling m.fl. (2020) visar att barn med både dyslexi och språkstörning har de största svårigheterna med läsförståelse. Isoaho m.fl. (2016) har genomfört en studie vars resultat ger ytterligare stöd till uppfattningen att språkstörning innebär en betydande risk för svårigheter att lära sig läsa.

Hallin (2019) framhåller också att elever som har diagnosen språkstörning inte behöver ha någon annan diagnos samtidigt, till exempel hjärnskada, intellektuell funktionsnedsättning eller hörselnedsättning. Diagnosen är lika vanlig hos pojkar som hos flickor. De språkliga svårigheterna kan yttra sig på olika sätt, beroende på kontext och kravnivå. Dock är svårigheterna varaktiga, det vill säga funktionsnedsättningen går inte över med tiden. Ofta har

personer med språkstörning svårigheter även inom andra områden, exempelvis läsning och skrivning, motorik, uppmärksamhet och socialt samspel (Hallin, 2019). Blaskova och Gibson (2023) påpekar i sin artikel att elever med språkstörning även ofta har inlärningssvårigheter. I forskningsfältet om Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations (ESSENCE) noteras att det är vanligt att individer uppvisar flera neuropsykiatriska funktionsvariationer samtidigt och att de ofta förekommer i kombination med språkstörning (Gillberg, 2018). Dessa utmaningar kan börja visa sig tidigt i barndomen, vilket komplicerar processen att fastställa en specifik diagnos. I skolvärlden innebär detta att eleverna kan stå inför en rad olika utmaningar redan från tidig ålder, vilket kräver att skolpersonalen anpassar undervisningen för att möta deras varierande behov (Gillberg, 2018). Cirka 35–50% av alla personer som har språkstörning har även dyslexi och 20–65% har även ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Det händer att barn som har språkstörning senare visar sig uppfylla kriterierna för autism (Hallin, 2019). Sociala och känslomässiga konsekvenser är vanliga bland barn och unga med språkliga svårigheter. Det är dock viktigt att betona att barn med språkstörning är en heterogen grupp, där individerna kan uppleva olika typer av svårigheter avseende beteendemässig, känslomässig och social anpassning, med varierande grad och omfattning (Conti-Ramsden m.fl., 2019). För att minska risken för känslomässiga svårigheter hos barn med språkstörning är det viktigt att skolpersonal överväger hur de kan stödja dessa barn i att utveckla positiva relationer med sina kompisar samt förbättra deras situation i skolan (Forrest m.fl., 2018).

3.4 Språkstörning i skolan

Enligt SPSM (2018) behöver man i skolan idag ha utvecklade språkkunskaper för att klara av att reflektera kring sitt lärande, analysera, hantera olika begrepp och information. För att utveckla kunskap och lärande är språket betydelsefullt som tankeverktyg. Språkstörning påverkar förmågan att ta till sig undervisningen, visa sin kunskap samt förmågan att tänka språkligt. Ofta är de exekutiva funktionerna påverkade vid språkstörning och det kan leda till svårigheter i skolan. En elev kan ha svårt med att planera vad som behövs göras, att resonera med sig själv och upprepa instruktioner i arbetsminnet (SPSM, 2018). Eftersom en stor andel av barn med språkstörning visar på språkliga svårigheter redan vid skolstart, vilka ofta kvarstår under skollåren, är det rimligt att anta att dessa barn har en ökad risk för att inte uppnå målen och betygen. De har också svårare att nå samma utbildningsnivå som sina jämnåriga utan språkstörning (Levlin, 2014). Enligt tidigare forskning har elever med språkstörning visat sig ha svårare att nå samma betyg som sina jämnåriga utan språkstörning (Conti-Ramsden m.fl., 2009; Dockrell m.fl., 2011). Andersson m.fl. (2018) gjorde en nationell kartläggning av språkstörning i svenska skolor och kom fram att elever med språkstörning uppnår kunskapskraven i begränsad utsträckning.

3.5 Stödinsatser i skolan

Alla elever i skolan ska ges ledning och stimulans inom ramen för den ordinarie undervisningen. Detta innebär att skolan ska ta hänsyn till elevers olika förutsättningar och anpassa undervisningen efter det. Alla elever ska utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål (Skolverket, 2014). Ibland behöver en elev extra anpassningar och syftet med dem är att undervisningen ska bli mer tillgänglig för eleven. För elever i språkliga svårigheter kan de extra anpassningarna exempelvis vara visuellt stöd eller genomgångar av ord och begrepp i klassrummet. Ibland räcker inte de extra anpassningarna utan särskilt stöd behövs sättas in. Särskilt stöd omfattar mer omfattande och långvariga insatser som inte kan ges inom ramarna för den ordinarie undervisningen. Exempel på sådant stöd i skolan inkluderar särskilda undervisningsgrupper, enskild undervisning, anpassade studiegångar eller kontinuerliga speciallärarinsatser inom specifika ämnen (Skolverket, 2014). Enligt skollagen

(SFS 2010:800) har alla elever rätt till elevhälsa, som ska innehålla personal som kan möta elevernas behov av specialpedagogiska insatser. Elevhälsan syftar till att stödja elevernas utveckling i riktning mot skolans mål (SFS 2010:800). Enligt Skolverket (2014) bör rektorn arbeta för att etablera ett effektivt samarbete med elevens vårdnadshavare i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Det är avgörande att lyssna på och ta tillvara de insikter och erfarenheter som både eleven och vårdnadshavarna har om elevens situation (Skolverket, 2014).

År 1994 undertecknade flertalet länder, däribland Sverige, ett dokument som heter Salamanca-deklarationen (Salamanca-deklarationen, 1997). Där framkommer att alla barn ska ha rätt att gå i skolan och de elever som behöver särskilt stöd ska ha rätt att få stödet i den vanliga skolan. Ett mål enligt deklarationen är inkludering av alla elever (Salamanca-deklarationen, 1997). Nilholm m.fl. (2013) identifierade kriterier för inkludering, vilket innebär elevers upplevelse av social och pedagogisk inkludering samt att se olikheter som en tillgång. En tydlig definition av inkludering är avgörande för rektorer och lärare som strävar efter att förbättra inkluderingen i sina skolor (Nilholm m.fl., 2013). Hallin (2019) skriver att det är av yttersta vikt att förstå vilka svårigheter ett barn med språkstörning har. Det kan se olika ut och att identifiera var svårigheterna ligger är nödvändigt för att kunna hitta lämpliga stödinsatser till varje elev. Språkliga svårigheter förebyggs med hjälp av en språkligt tillgänglig lärmiljö. Det innebär att alla elever ska erbjudas möjligheter att både förstå och uttrycka sig, både muntligt och skriftligt, i alla sammanhang inom lärmiljön, samt att vara socialt delaktiga. En lärmiljö som är språkligt tillgänglig bidrar till att förebygga språklig sårbarhet (Hallin, 2019). Enligt Specialpedagogiska myndigheten (SPSM, 2018) kan läraren stödja lärandet för elever med språkstörning genom att utöka elevernas ordförråd samt låta de träna på berättande. Ett annat sätt är att lärare använder korta meningar och vardagsord samt är tydlig för att underlätta elevernas förståelse. Elever i språkliga svårigheter bör enligt SPSM erbjudas mer tid för att lösa sina uppgifter. Att läraren minskar mängden muntlig och skriftlig information samt sänker sitt taltempo underlättar för den som är i språkliga svårigheter.

Annat som kan underlätta förståelsen, konkretisera samt underlätta lärandet är foton, filmer, tankekartor, tydliga layouter, tecken, experiment, text på tavlan, bilder, anteckningar etc. Olika typer av visuellt stöd stödjer arbetsminnet och gynnar förståelsen (Börtzell Szuch & Vuorenmaa, 2022). I Jonssons (2006) doktorsavhandling lyfts betydelsen av bildstöd vid läs- och skrivutveckling fram som en viktig aspekt för barns lärande. Genom en textanalys av svensk och internationell forskning undersöks hur bilder kan användas som ett verktyg för att stödja elever i deras utveckling av läs- och skriftfärdigheter. Enligt Jonsson (2006) är bilder oftast positiva för inläringen, men det är också viktigt att vara medveten om potentiella nackdelar. Bilder får inte vara vilseledande eller skapa förvirring hos eleverna. Det är därför av stor vikt att noggrant välja bilder som inte leder till felaktiga associationer, då detta kan hämma förståelsen i stället för att främja den. Bilder måste ha ett tydligt och relevant budskap; om bilderna är otydliga eller saknar koppling till texten kan de istället bli en distraktion, vilket minskar deras pedagogiska värde (Jonsson, 2006).

Att upprepa och omformulera viktig information är av vikt i det stöttande arbetet. De här åtgärderna hjälper eleverna att förstå vad de ska göra och underlättar lärandet (Nettelbladh & Salameh, 2007). Enligt Hallin (2019) behöver elever med språkstörning generellt mycket tid på sig för att lära sig och klara sina uppgifter. Hjälpen att repetera och sammanfatta det som gått igenom efteråt är grundläggande. För att utveckla både förståelse och uttrycksförmåga visar studier att tydlig undervisning om en berättelses struktur (innehåll) och samtidigt arbete med ordförråd och grammatik ger resultat. Elever med språkstörning har ett stort behov av att

få tydligt stöd i hur man uttrycker sig i en viss typ av genre (språkliga drag, syfte och struktur), både muntligt och skriftligt. Läraren behöver ge eleverna möjlighet att öva på det i små steg (Hallin, 2019).

Eriksson m.fl. (2015) beskriver flera viktiga principer för hur undervisningen i Sverige bör anpassas för elever med språkstörning. De föreslår att undervisningen bör utgå från elevernas tidigare erfarenheter och vardagliga kunskaper, vilket hjälper dem att aktivera sina förkunskaper. Genom att rita ord och ge konkreta förklaringar blir det lättare för eleverna att ta till sig information. Även Bjerregaard och Kindenberg (2016) tar upp fördelen med att aktivera elevernas förkunskaper. Genom att göra detta får eleverna möjlighet att koppla ny information till det de redan känner till, vilket underlättar inläringen. Interaktion och elevaktivitet spelar en avgörande roll för lärande. När elever är aktiva, exempelvis genom att göra något praktiskt eller diskutera det de lär sig med andra, ökar chansen att de både förstår och kommer ihåg det bättre (Bjerregaard & Kindenberg, 2016). Eriksson m.fl. (2015) tar upp vikten av att skapa tydliga sammanhang i undervisningen, exempelvis genom att använda konkret material, arrangera studiebesök inför nya ämnesområden och använda tidshjälpmiddel för att hjälpa eleverna att få en uppfattning om tidsramarna för en uppgift. En annan viktig aspekt är att ge undervisningen en tydlig struktur, där uppgifter presenteras på ett förutsägbart sätt för att skapa igenkänning. Samtidigt framhåller de att variation är nödvändig, eftersom elever lär sig på olika sätt. För att nå alla elever kan läraren använda olika metoder, som spel, dramatik och rörelse (Eriksson m.fl., 2015). Hallin (2019) rekommenderar att cirkelmodellen anses vara ett värdefullt arbetssätt för elever med språkstörning. Ett sätt att ytterligare underlätta och förtydliga för eleverna är att göra en stödmall där man lägger bildstöd och meningsstarter för en viss genre. Läraren går igenom vad ord som tillhör genren betyder, exempelvis ord som åsikt, argument och sammanfatta. Textens struktur samt vilket språk man förväntas använda i den aktuella texttypen framträder tydligt för eleven. Viktigt är att möjliggöra att eleven får öva på ords användning själv. Läraren ska välja ut ord och inrikta sig på de ord som ökar uttrycksförmågan och förståelsen mest hos eleverna (Hallin, 2019).

Hallin (2019) och Westlund (2017) påpekar att elever med språkstörning ofta har svårigheter med avkodning, vilket innebär att de kan ha problem med att koppla samman bokstäver med ljud och därmed också med att läsa flytande. För elever som riskerar att utveckla läs- och skrivsvårigheter, som de med språkstörning, är det särskilt viktigt att använda en strukturerad och systematisk undervisning som fokuserar på ljudbaserade metoder, såsom phonics (kopplingen mellan bokstäver och ljud). En sådan metod är forskningsbaserad och har visat sig effektiv för att förbättra avkodningsförmågan och främja läsning (Hallin, 2019; Westlund, 2017). Enligt Bruce m.fl. (2018) och Hallin (2019) är läsförståelsestrategier verktyg som underlättar läsförståelsen för eleven. Strategierna kan ses som mentala handlingar som eleven använder sig av före, under och efter läsningen för att förbättra läsförståelsen samt för att minnas vad hen läst. För att en elev ska kunna lära sig att använda en strategi behöver den förklaras och hen måste ha fått öva på den i flera olika steg (Bruce m.fl., 2018; Hallin, 2019). Forskning visar att läsförståelsestrategier kan öka läsförståelsen hos elever med språkstörning. Men om en text har för många svåra ord och/eller för komplexa formuleringar som eleven inte förstår, kan strategierna inte hjälpa hela vägen. Då behövs ytterligare språklig stöttning: till exempel arbete med förförståelse, hjälp med att hitta central information och att läsa tillsammans medan man talar om texten samt olika typer av visuellt stöd (Hallin, 2019). En viktig komponent, enligt Bjerregaard och Kindenberg (2016), är att läraren kan använda sig av så kallad modellering för att visa eleverna hur de konkret kan gå tillväga. Ett exempel på detta är att visa hur man sammanfattar en text genom att läsa den första meningen i ett stycke, titta på rubriker och lyfta fram kursiverade begrepp. Genom att ge eleverna en tydlig bild av

processen skapas en vägledning för hur de själva kan genomföra samma uppgift på egen hand (Bjerregaard & Kindenberg, 2016).

Flera författare (Bruce m.fl., 2018; Börtzell-Szuch & Vuorenmaa, 2022) Hallin, 2019; menar på att alternativa lärverktyg kan erbjudas elever som har konstaterade stavnings-och avkodningssvårigheter. Exempel på sådana alternativa lärverktyg är inlästa böcker, talsyntes, appar för uppläsning av böcker, stavningsprogram med inbyggt tal och så vidare. Dessa lärverktyg ska kunna användas av alla elever vid behov och det är väsentligt att läraren går igenom hur och när de används (Bruce m.fl., 2018; Börtzell-Szuch & Vuorenmaa, 2022; Hallin, 2019). Enligt Hallin (2019) och Westlund (2017) bör man som lärare tänka på att talsynteser oftast inte kan behålla en god intonation när texten uppläses långsamt. Då kan det underlätta att man lyssnar och följer med i texten samtidigt och stannar upp för en tankepaus efter varje stycke. Före lyssnandet bör läraren gå igenom relevanta begrepp. Detta hjälper inte bara till att stärka avkodningsförmågan utan också att bearbeta och förstå texten på ett djupare plan. Reflektion efter varje stycke ger möjlighet att fundera på innehållet och öka förståelsen. Att arbeta med både det visuella och auditiva kan hjälpa eleverna att skapa starkare kopplingar mellan ljud, bokstäver och betydelse (Hallin, 2019; Westlund, 2017). Enligt Hallin (2019) är språklig förmåga och arbetsminne tätt sammankopplade, trots det visar forskning att datorbaserad arbetsminnesträning inte leder till förbättrad språklig förmåga hos barn med språkstörning, eller förbättrad avkodningsförmåga hos barn med dyslexi. Arbetsminnesträning ska därför inte användas för att förbättra läs-och skrivförmågan eller språkförmågan (Hallin, 2019).

4. Tidigare forskning

I detta avsnitt finns aktuell forskning inom områdena lärande, undervisning, relationer, stödsatser och inkludering relaterat till elever med språkstörning. Till att börja med redovisas hur forskningen har hittats. Därefter går nästa steg till olika teman som är relevanta för studien och som har fått olika rubriker: Svårigheter för elever med språkstörning i undervisningen, relationer, inkludering, möjligheter i undervisningen samt elevperspektiv.

4.1 Sökord i databas

För att hitta lämplig forskning har vi använt oss av Databassök EBESCOhost.

Alla artiklar som hittas under rubriken forskning är "Peer Reviewed" vilket innebär att andra forskare har granskat och godkänt dessa artiklar innan de publicerats. Databasen används med fördel med engelska sökord och den engelska termen för språkstörning är DLD Developmental Language Learning Disorder och både förkortningen DLD och hela termen har använts i sökmotorn. Även begreppet Language Learning Impairments har använts. Eftersom elevernas upplevelse var i fokus lades även AND pupils OR students OR children, Vi har haft med orden perspective och interview, i sökmotorn för att försöka hitta studier där elever har intervjuats. I första hand lästes artiklarnas rubriker, abstract och resultat för att ta reda på om de var relevanta för vår studie. Om forskningen verkade vara relevant för vår studie och passade studiens syfte och frågeställningar lästes hela artikeln. Utöver databassökningarna har vi också letat information i litteratur samt haft ett digitalt möte med bibliotekspersonal på Pedagogiska biblioteket.

4.2 Elevperspektiv

Elever med språkstörning upplever ofta betydande utmaningar kopplade till språk och kommunikation, särskilt inom skolans värld (Ekström m.fl., 2022). Genom kvalitativa intervjuer med elever i åldrarna 13–19 i svensk grundskola framträdde flera centrala teman. Ett av de mest framträdande var känslan av otillräcklighet. Flera studier (Burneleys m.fl.;

2023; Ekström, 2022; Murphys m.fl., 2021) pekar på att många av eleverna upplevde att de inte var lika kompetenta som sina jämnåriga och jämförde sina egna förmågor med andras, vilket skapade frustration och sänkte deras självförtroende. Ekström m.fl. (2022) samt Burneleys m.fl. (2023) studier visade på att eleverna med språkstörning upplevde stress och ångest som återkommande hinder som påverkade deras kommunikativa förmågor negativt. Många elever beskrev hur pressen att prestera och rädslan för att göra fel ofta hindrade deras kommunikation och deltagande i skolaktiviteter. Omgivningens bristande förståelse för deras behov och svårigheter ledde till att dessa elever känner sig osedda och att deras utmaningar tolkades felaktigt. Ekströms m.fl. (2022) och Murphys (2021) studier visade även att eleverna kände sig missförstådda av både lärare och kamrater. Även Burneleys m.fl. (2023) studie syftar till att belysa de psykosociala erfarenheterna hos elever med språkstörning och deras upplevelser under barndomen, särskilt i skolan. Genom kvalitativa intervjuer med individer som har språkstörning kartlägger studien hur språkliga svårigheter påverkar elevernas sociala liv, känslomässiga hälsa och skolprestationer. Många elever med språkstörning kämpar med att bilda och upprätthålla vänskapsrelationer på grund av sina språkliga begränsningar, vilket leder till känslor av utanförskap och isolering (Burneleys m.fl., 2023).

Ekströms m.fl. (2022) studie framhäver hur viktigt det är med tidiga insatser och anpassat stöd i skolmiljön för att minska dessa psykosociala konsekvenser. Lärares roll och kamratstöd lyfts fram som avgörande faktorer för att förbättra både den sociala integrationen och den akademiska framgången hos elever med språkstörning. Genom ökad medvetenhet om hur dessa elever upplever sina utmaningar kan skolan bli bättre på att skapa en inkluderande miljö som främjar deras utveckling på flera plan. Ekström m.fl. (2022) understryker även vikten av det sociala och kommunikativa sammanhanget, där elevernas kommunikationsproblem ofta förvärras eller mildras beroende på hur omgivningen bemöter dem. Eleverna betonade att deras känslomässiga välbefinnande var tätt sammanlänkat med deras kommunikativa förmåga. Det sociala stödet, eller bristen på det, påverkar deras självförtroende och viljan att delta i kommunikativa aktiviteter (Ekström m.fl., 2022). Murphys m.fl. (2021) studie lyfter också fram att elever med språkstörning ofta känner att de inte alltid får tillräckligt med stöd för att hantera sina språkliga svårigheter. Ekström m.fl. (2022) framhåller att det därför är viktigt att förstå språkstörning som en relationell störning, där kommunikationen är ett gemensamt ansvar mellan alla som deltar i en interaktion.

Tidigare forskning har undersökt hur stödinsatser kan anpassas för elever med språkstörning och flera studier har bidragit med viktiga insikter (t.ex. Gallagher m.fl., 2019; Roulstone & Lindsay, 2012). I Gallagher m.fl. (2019) framkom det i intervjuer med elever, lärare och logopedier att eleverna önskade ett stöd som inte bara underlättar sociala kontakter, utan också gav dem möjlighet att påverka sina egna stödåtgärder och uppnå skolans krav. De efterlyste tydligare förhållningsregler, där alla elever behandlas med respekt och där individuella förmågor betraktades som en resurs. Eleverna ville också ha fler möjligheter att använda språket för att uttrycka sina tankar och öva sina språkliga färdigheter (Gallagher m.fl., 2019). I Roulstone och Lindsays studie (2012) uttryckte barn med språkstörning en önskan om tydligare riktlinjer för hur andra skulle interagera med dem, särskilt att bli lyssnad på utan avbrott, vilket ofta var ett problem för dem. Båda studierna underströk även behovet av att involvera både familj och skolpersonal i stödet för att främja elevens utveckling (Gallagher m.fl., 2019; Roulstone & Lindsay, 2012).

4.3 Svårigheter i undervisningen för elever med språkstörning

Elever med språkstörning har svårare att förvärva ett rikt ordförråd än elever med typisk språkutveckling, vilket understryker behovet av tidigt och kontinuerligt stöd (Pomper m.fl.,

2022). Forskarna genomförde en studie där syftet var att ta reda på effekterna av direkt eller indirekt undervisning av ordinlärning hos elever med språkstörning kontra elever med "typisk" utveckling. Tillvägagångssättet för studien var att 36 elever i årskurs ett som har språkstörning samt 44 elever som har den typiska språkutvecklingen deltog genom att de fick till sig nya ord slumpmässigt. Orden som valdes skulle dels vara tillräckligt svåra, men ändå relaterbara till studiens deltagare. Forskarna jämförde grupperna baserat på antalet ord som producerades, andelen felstavade ord samt antalet morfologiska och fonologiska fel. Resultaten visade att barn med språkstörning presterade sämre än sina typiskt utvecklade-jämnåriga på samtliga sätt. Resultaten av studien indikerar också att vissa kognitiva faktorer kan vara avgörande för individuella skillnader i hur väl elever lär sig nya ord. Resultaten visar dessutom att elever med språkstörning ibland kan vara omedvetna om sina egna språkliga utmaningar, vilket ökar behovet av tidig och kontinuerlig uppmärksamhet samt stöd för att möta deras behov (Pomper m.fl., 2022).

Elever med språkstörning har ofta svårigheter med läsningen vilket i sin tur påverkar lärandet i skolan (Snowling & Hulme, 2021). Enligt forskarna har ungefär hälften av eleverna med språkstörning en nedsatt läsförmåga samt sämre läsförståelse. Redan i förskoleåldern kan personal observera barns svårigheter med språklig bearbetning och läsförståelse. Det kan handla om brister i semantik och grammatik. Författarna menar att studier har visat att språkinerventioner kan förbättra barns språkkunskaper, särskilt när de genomförs i små grupper och är väl planerade. Även om det finns kunskap om hur man förbättrar avkodning för svaga läsare, saknas det bekräftelser för hur man effektivt kan förbättra läsflytet, förståelsen och stavningen. Dessutom pekas på att tidiga språkinerventioner inte alltid ger tydliga resultat när det gäller att förbättra läsningen. Det är också viktigt att uppmärksamma att olika funktionsvariationer, såsom språkstörning, påverkar elevernas lärande i läsning och skrivning men påverkar även skolans andra ämnen, exempelvis matematikundervisningen (Snowling & Hulme, 2021).

Isoaho m.fl. (2016) påpekar att barn med språkstörning har tydliga svårigheter att producera och/eller förstå språk men i övrigt har en åldersadekvat utveckling. En longitudinell studie av barn med språkstörning genomfördes i Finland för att testa hypotesen att barn med språkstörning löper risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter i skolåldern. Fyrtiotre barn med diagnosen genomförde tester för lexikalisk och snabb automatiserad namngivning (RAN) och avkodningsförmåga (teknisk läsning) och läsförståelseförmåga. I slutet av varje läsår testades barn i skolor i årskurs ett till tre. Vid 10 års ålder (åk 3) hade barn med dessa svårigheter relativt svaga tekniska läsförmågor med något starkare läsförståelseförmågor men åldersanpassade RAN-förmågor. Studiens resultat ger ytterligare stöd till uppfattningen att språkstörning innebär en betydande risk för svårigheter att lära sig läsa. Den tekniska läsförmågan tycks ofta förbli nedsatt jämfört med barn i samma ålder med språkstörning även i finska, som är ett mycket transparent språk ortografiskt. Sammanfattningsvis hade dessa barn med språkstörning stora svårigheter att lära sig läsa, vilket gör att de löper en oroande risk att utveckla inlärningsproblem (Isoaho m.fl., 2016).

Snowling m.fl. (2020) visar att barn med både dyslexi och språkstörning har de största svårigheterna med läsförståelse, medan barn med enbart dyslexi eller språkstörning också möter betydande utmaningar, vilket kräver olika typer av insatser beroende på svårigheternas natur. Studien handlar om läsförståelse där 8-åriga barn delades in i tre grupper. I den första gruppen ingick barn med dyslexi. I den andra gruppen barn med språkstörning. I den tredje gruppen ingick barn med både dyslexi och språkstörning. Alla tre grupper hade svårt med läsförståelsen i åldern 8–9 år. De största svårigheterna hade barn i grupp tre. De med enbart

språkstörning hade också stora svårigheter. Studien bekräftar att barn med dyslexi och språkstörning ligger i riskgrupp att få läsförståelseproblem men på grund av olika orsaker, avkodningssvårigheter vid dyslexi och svag språkförståelse vid språkstörning. Olika former av insatser krävs för dessa barngrupper, beroende på var svårigheterna ligger (Snowling m.fl., 2020). I en annan studie utförd av Andreou m.fl. (2024) där 31 sjuåringar med språkstörning deltog fann man att de presterade sämre än sina typiskt utvecklade jämnåriga på skrivuppgifter. Studiens slutsatser visade att de med språkstörning hade sämre prestation än de med typisk utveckling. Det gällde såväl ordproduktion, felstavningar samt fonologiska och morfologiska fel. Studien belyser specifika fel som elever med språkstörning gör, vilket kan vara hjälpsam information för lärare och forskare vid utveckling av interventioner för att stödja eleverna i deras skrivutveckling (Andreou m.fl., 2024).

Lärarnas bristande kunskap om språkstörning påverkar deras förmåga att ge en inkluderande utbildning, vilket understryker behovet av förbättrad lärarutbildning och riktad fortbildning (Glasby m.fl., 2022). Forskarna genomförde en enkätstudie i Australien med deltagande av 262 lärare. Syftet med studien var att ge underlag om lärares kunskapsnivå om språkstörning för att avgöra om och hur innehållet i lärarutbildningen bör revideras. Studiens huvudsakliga resultat visade på en tydlig skillnad mellan lärarnas uppfattade och faktiska kunskap om språkstörning, vilket får konsekvenser för deras förmåga att tillhandahålla en inkluderande utbildning. Rekommendationerna för att åtgärda denna kunskapslucka inom lärarutbildningen är en central del av slutsatserna. Den begränsade kunskapen om språkstörning leder till att lärare ofta reagerar på elevernas behov snarare än att agera förebyggande, vilket kan resultera i missförstånd och felaktiga bedömningar i deras pedagogiska insatser. Studien visade att språkstörning är ett komplext område som ofta missförstås, vilket påverkar lärarnas förmåga att identifiera och genomföra nödvändiga justeringar i undervisningen. Resultaten visade att även speciallärare saknar tillräcklig kunskap om språkstörning och dess påverkan på lärande. Trots vissa positiva effekter av vidareutbildning kvarstår behovet av ytterligare forskning om hur lärarutbildningen kan förbättras för att hantera dessa kunskapsluckor. Artikeln diskuterar konsekvenserna av dessa resultat för framgångsrik inkludering och ger rekommendationer för hur lärarutbildning och fortbildning kan förbättras för att säkerställa att lärare är väl rustade att möta behoven hos elever med språkstörning (Glasby m.fl., 2022).

4.4 Stödinsatser i undervisningen vid språkstörning samt inkludering

En differentierad och anpassad undervisning, i samarbete mellan lärare och logoped, förbättrar språkutvecklingen för elever med grav språkstörning, samtidigt som inkludering stärker deras välbefinnande och kamratskap (McCartney m.fl., 2009). I artikeln framgår det hur grundskoleklasser kan fungera som en språkutvecklande miljö för barn med grav och ihållande språkstörning i ett inkluderande klassrum. I studien undersöktes både logopeders och lärares arbete med elever i behov av stödinsatser gällande språkutveckling. Studien visar att de differentierade inlärningsupplevelserna, som anpassats efter individuella behov, var mer gynnsam än tidigare. Elever med grav språkstörning gjorde bättre framsteg i expressivt språk när de fick insatser av logoped eller deras assistenter jämfört med när de fick insatser av lärare. Detta berodde på den skraddarsydda språkinlärningsaktiviteten, det aktiva samarbetet mellan lärare och logoped samt de språkliga kraven i klassrummet. Resultaten betonar vikten av att anpassa undervisningen efter elevens individuella behov och att främja ett nära samarbete mellan lärare och logoped för att maximera effektiviteten av interventionen. Dessutom var inkluderingen gynnsam för elever med språkstörning gällande deras välbefinnande och kamratskap med andra (McCartney m.fl., 2009).

I en studie tränades gymnasielärare i att modifiera sitt språk för att stödja elever med språkstörning vilket skapade en mer stödjande inlärningsmiljö (Starling m.fl., 2012). Studien, som kommit att bli väl citerad, undersökte gymnasielärares effekter av att träna tekniker för att modifiera sitt språk i undervisningen för att underlätta för eleverna som hade språkstörning. Syftet med studien var att se om det skulle förbättra elevernas lärande och språkfärdigheter. Lärare i en kontrollgrupp fick utbildning i hur de kunde anpassa sitt språk i undervisningen. Det var framför allt fyra metoder som skulle förbättra kommunikationen och informationen för eleverna. De fyra teknikerna handlade om att 1) Dela upp skriftlig information i mindre avsnitt och använda visuellt stöd 2) Den uppbereda och omformulera viktig information 3) Skapa tankekartor för att sammanfatta och strukturera information vid svåra texter. För att stärka förståelsen av främmande ord skulle klassen tillsammans göra en morfemisk analys, alltså identifiera grundord, prefix och suffix. Jämförelsegruppen fick inte den utbildningen. Forskarna i studien observerade lärarnas språk i klassrummen. Studien visade att de elever som hade lärare som fått denna utbildning förbättrade sina språkkunskaper betydligt. Då lärarnas sätt att kommunicera med eleverna förändrades ledde det till en mer stödjande inlärningsmiljö. Studien visade på vikten att ge lärare den utrustning som behövs för att stödja elevernas språkutveckling. Författarna menar också att det är av särskild vikt att utrusta lärare med rätt utbildning i hur man ska undervisa elever med språkstörning i högstadiet och gymnasiet då dessa skolstadier oftast förbises i specialpedagogiska frågor (Starling m.fl., 2012).

Elever med språkstörning behöver utveckla ordförrådet genom anpassade, digitalt stödda insatser och explicit undervisning, vilket förbättrar deras språkliga och läsförståelseförmåga (Adlof m.fl., 2019). Adlof m.fl. (2019) utförde en studie där resultatet visade vikten av att utveckla elevernas ordförråd och särskilt för elever med språkstörning för att stödja deras lärande. Dessutom visar studien hur utveckling av ordförråd kan påskyndas av anpassade och digitalt stödda insatser för elever i dessa åldrar. Bland dessa insatser finns individualiserade digitala program, vilket har visat sig förbättra inläringen av ordförråd för elever med språkstörning. Ytterligare en studie (McKeown, 2019) visar på vikten av undervisningsmetoder som hjälper eleverna att bygga upp sitt ordförråd och bidra till att överbygga bristerna i ordförrådet som kan påverka deras läs- och skrivförmåga negativt. Betydelsen av direkt och strukturerad undervisning i ordkunskap, särskilt för elever med språkstörning betonas (McKeown, 2019). Genom explicit undervisning av ordens betydelser och användning har eleverna lättare att förstå ordens funktion i olika texter, vilket både stärker ordförståelsen och den djupare textförståelsen (Adlof m.fl., 2019).

Adlof m.fl. (2022) menar att elever med språkstörning och dyslexi möter olika svårigheter i ordinläring. De utförde en studie som syftade till att upptäcka och jämföra språkrelaterade svårigheter eftersom det inte är ovanligt att de med språkstörning också har dyslexi. Forskarna ville förstå om barn med språkstörning och dyslexi hade gemensamma eller olika svårigheter kring ordinläring. De deltagande eleverna var 7 till 9 år och hade engelska som modersmål. De hade antingen språkstörning eller dyslexi men kunde också ha både språkstörning och dyslexi eller inget av det. Eleverna fick olika uppgifter för att kunna bedöma deras ordigenkänning av både fonemiska och semantiska uppgifter. Resultaten visade att de som hade dyslexi eller språkstörning och dyslexi hade sämre ordinläring då det kom till uppgifterna som mätte fonologiska och semantiska uppgifter. Tidigare studier har visat på att både språkstörning och dyslexi har varit förknippade med ordinläringssvårigheter. Det behövs fler studier för att kunna förstå varför eleverna med språkstörning hade försenad ordförrådsinläring medan vissa elever med dyslexi ändå utvecklade starkt ordförråd trots deras svårigheter (Adlof m.fl., 2022).

Digitala verktyg och appar har visat sig vara effektiva för att stödja elever med lässvårigheter (Gerber, 2013). Verktyg som talsyntes, där text läses upp, samt lästräningsprogram som bygger på individens nivå, kan underlätta förståelsen och göra läsningen mer tillgänglig. Forskning har visat att elever med lässvårigheter drar nytta av teknik som erbjuder omedelbar återkoppling och möjlighet att träna i egen takt (Gerber, 2013). Omedelbar återkoppling har visat sig vara av stor vikt för elever även om de får det från en person som sitter bredvid vid läsning. Chan m.fl. (2023) utförde en studie där en elev i årskurs fem deltog för att kunna undersöka hur många ord som lästes på fem minuter. Eleven fick läsa både med och utan omedelbar feedback. Feedbacken gick ut på att en speciallärarstudent sa hur ordet egentligen uttalades varje gång eleven läste fel. Resultatet visade att närhelst interventionen var på plats visade eleven att fler ord lästes jämfört med när eleven inte fick den omedelbara feedbacken (Chan m.fl., 2023).

Elever med språkstörning använder ofta en nyckelordsstrategi för att läsa meningar, vilket leder till heterogena läsprofiler och behov av anpassade pedagogiska insatser för att stödja deras läsutveckling (De las Heras m.fl., 2022). Studien fokuserar på hur elever med språkstörning använder specifika strategier för att läsa meningar. Studien visar att elever med språkstörning ofta använder en så kallad "nyckelordsstrategi", där de identifierar några centrala ord i en mening och fokuserar på dessa, snarare än att bearbeta hela meningen. Denna strategi används särskilt när deras språkliga resurser inte är tillräckliga för fullständig bearbetning. Forskarna analyserade lässtrategier hos 31 grund- och högstadielärover med språkstörning, och resultaten visar att dessa elever har heterogena läsprofiler, ofta under den förväntade läsnivån för deras ålder. Studien betonar vikten av anpassade pedagogiska insatser för att stödja läsutvecklingen hos elever med språkstörning, och diskuterar både kliniska och pedagogiska implikationer för hur dessa elever kan få bättre stöd i sin läsutveckling (De las Heras m.fl., 2022). Flera forskare såsom Sansavani m.fl. (2021) och Clark m.fl. (2016) menar att tidiga och intensiva insatser samt anpassade lärstrategier, som fonologisk träning, förenklade instruktioner och visuell support, är avgörande för att stödja elever med språkstörning och förbättra deras språkutveckling systematisk träning inom fonologiska, morfologiska och syntaktiska färdigheter förbättrar både uttrycks- och förståelseförmåga. Interventioner som fokuserar på fonologiska och narrativa färdigheter ger en positiv och hållbar effekt. Samtidigt betonar Clark m.fl. (2016) att förenklade instruktioner, visuella hjälpmedel och mer bearbetningstid kan underlätta för elever med språkstörning. En positiv lärmiljö med konsekvent feedback är också viktig för att motivera eleverna.

Bergman och Hallin (2021) samt Hällström m.fl. (2021) visar att bildstöd kan förbättra barns förmåga att skapa längre och mer komplexa narrativ, särskilt för barn med språkstörning och ADHD. I studien av Bergman och Hallin (2021) deltog 31 neurotypiska barn och 15 barn med ADHD, mellan 11 och 15 år. Deltagarna genomförde en individuell intervention där de lyssnade på och återberättade en berättelse, först med bildstöd och sedan utan. Resultaten visade att narrativen blev längre med bildstöd, oavsett om barnen hade ADHD, språkstörning eller normal språkutveckling. I en annan studie av Hällström m.fl. (2021) med 40 barn i årskurs 4–6, fann man att bildstöd underlättade för barn med språkstörning att förstå karaktärers känslor och tankar, samt ledde till längre meningar, men minskade antalet satser för både barn med språkstörning och ADHD. Barn med språkstörning använde fler ord utan bildstöd, medan barn med ADHD presterade lika bra oavsett bildstöd. För barn med normal språkutveckling resulterade bildstöd i längre narrativ och ett rikare vokabulär, men de presterade bättre utan bildstöd när det gällde genretypisk struktur och meningsbyggnad (Hällström m.fl., 2021). De språkliga utmaningarna för elever med språkstörning kan också visa sig i relationerna i skolan (Pomper m.fl., 2022).

4.5 Utmaningar och möjligheter i relationer

Forskning visar att elever med språkstörning ofta har svårigheter med sociala relationer, särskilt när det gäller att behålla vänskapsband (Andrés-Roqueta m.fl., 2016; Ekström, 2022). Samtidigt pekar studier på att kamratrelationer är viktiga för lärande och kan stödja elever med språkstörning (Blaskova & Gibson, 2023). Andrés-Roqueta m.fl. (2016) undersökte hur spanska elever med språkstörning, som går i vanliga grundskolor, hanterar sociala relationer. Denna studie antyder att barn med språkstörning riskerar att möta tidiga svårigheter i sociala interaktioner med sina jämnåriga, vilket kan resultera i att de är mindre omtäckta i klassrummet under den period då barn börjar uttrycka sina preferenser (5–6 år gamla). Studien har också visat ett samband mellan barnens sociala kognitionsförmåga och mängden negativa kamratnomineringar, efter att både ålder och språk har beaktats. Dessa resultat grundas på analyser av positiva och negativa kamratnomineringar från klasskamrater till trettiofem barn med språkstörning som gick i vanliga skolor. Dessutom har olika mått på språk och social kognition bedömts och använts för att förutsäga kamratnomineringar. Denna studie visade att barn med språkstörning ofta har svårigheter att knyta vänskapsband, men författarna betonar att en enda studie inte är tillräcklig för att generalisera att alla barn med språkstörning kommer att bli avvisade av sina kamrater. I studien intervjuades kamrater till elever med språkstörning på sju skolor i tre spanska städer, för att ta reda på om elever med språksvårigheter är mindre omtäckta än andra (Andrés-Roqueta m.fl., 2016).

Blaskova och Gibson (2023) genomförde en studie där de intervjuade kamrater till barn med språkstörning. Resultaten visade att kamrater ofta hittar strategier för att kommunicera och samspela med elever med språkstörning. De konstaterade också att barn med språkstörning är medvetna om sina svårigheter, vilket gör att det är särskilt viktigt att skapa inkluderande miljöer i skolorna. Integrerade klassrum kan bidra till att minska konflikter, men det behövs mer forskning för att bättre förstå hur dessa klassrum kan påverka kamratrelationerna positivt. Blaskova och Gibson förklarar också att kamrater ibland hjälper elever med språkstörning att hitta nya vänner och anpassar sin lek för att underlätta kommunikationen och förståelsen. Med rätt stöd och inkluderande miljöer kan kamratrelationerna bidra positivt till både socialt och akademiskt lärande (Blaskova & Gibson, 2023).

4.6 Sammanfattning av tidigare forskning

Forskning kring språkstörning belyser de utmaningar och behov som elever med språkstörning möter, särskilt inom utbildning och sociala relationer (Blaskova & Gibson, 2023; Isoaho m.fl., 2016; Snowling & Hulme, 2021). Flera studier har visat på lärarnas bristande kunskap om språkstörning, vilket påverkar deras förmåga att ge en inkluderande utbildning (Andersson m.fl., 2018; Glasby m.fl., 2022). För att förbättra stödet för dessa elever rekommenderas förbättrad lärarutbildning och fortbildning samt en ökad medvetenhet om språkstörningens påverkan på inläring (Glasby m.fl., 2022).

Elever med språkstörning har ofta svårt att utveckla ett rikt ordförråd och stöter på svårigheter i läsning och skrivning, vilket kräver tidigt och kontinuerligt stöd (t.ex. Adlof m.fl., 2022; McKeown, 2019; Snowling & Hulme, 2021). Forskning visar att dessa elever presterar sämre än sina jämnåriga på ordproduktion, läsförståelse och stavning, och det är vanligt att de inte är medvetna om sina egna språkliga svårigheter (Pomper m.fl., 2022). För att möta dessa utmaningar har studier visat att anpassad undervisning, samarbeten mellan lärare och logopedier, samt digitala verktyg och appar kan förbättra språkutvecklingen och läsförståelsen (McCartney m.fl., 2009; Gerber, 2013). Bildstöd och explicit undervisning i ordförråd kan också vara effektiva insatser (Bergman & Hallin, 2021; Hällström m.fl. 2021; Adlof m.fl., 2019).

På sociala områden har elever med språkstörning ofta svårigheter med att skapa och upprätthålla vänskapsrelationer, vilket kan leda till känslor av utanförskap (Andrés-Roqueta m.fl., 2016; Ekström m.fl., 2022). Inkluderande och stödjande miljöer är avgörande för att förbättra deras sociala interaktioner och lärande. Elever med språkstörning upplever ofta känslomässig stress, ångest och missförstånd både från lärare och kamrater. Flera studier betonar vikten av att skapa en förstående och stödjande skolkultur, där tidiga insatser och anpassade strategier kan bidra till att minska de psykosociala konsekvenserna och förbättra deras skolupplevelse (Andrés-Roqueta m.fl., 2016; Ekström m.fl., 2022).

5. Teoretiska utgångspunkter

Det här avsnitt behandlar studiens teoretiska utgångspunkter som är Vygotskijs sociokulturella teori och Antonovskys känsla av sammanhang (KASAM). Det handlar även om ett specialpedagogiskt relationellt perspektiv (Antonovsky, 1991; Aspelin 2013a; Vygotsky, 1978). Dessa teoretiska utgångspunkter behandlas i studien eftersom perspektiven visar hur sociala och kulturella faktorer, känsla av sammanhang och relationer påverkar elevernas upplevelse av lärandet i sin skolgång, vilket är centralt för studiens syfte. De uppfyller syftet då de belyser elevernas upplevelse i sociala sammanhang i relation till lärandet då socialt perspektiv, KASAM och relationellt perspektiv kompletterar den proximala utvecklingszonen (Vygotsky, 1978) och scaffolding (Vygotsky, 2011). I skolsammanhang möter eleverna olika relationer med både lärare och jämnåriga. Vygotskijs sociokulturella teori, särskilt begreppen om den proximala utvecklingszonen och scaffolding, belyser hur lärande sker i sociala interaktioner och hur stöd i rätt tid och på rätt nivå kan hjälpa elever att utvecklas. Detta perspektiv kompletteras av Antonovskys KASAM, som fokuserar på hur känslan av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet påverkar individens välbefinnande och lärande. Om eleverna upplever att skolan främjar social acceptans och skapar en känsla av sammanhang så bidrar detta förhoppningsvis till en meningsfull upplevelse av skolan.

Dessa teorier kompletterar varandra genom att de lyfter fram både den sociala och känslomässiga dimensionen av lärande, vilket är avgörande för att förstå hur elever upplever sin skolgång. Genom att använda dessa teoretiska ramverk kan studien ge en djupare insikt i hur elevernas upplevelse av sociala och relationella sammanhang påverkar deras lärande.

5.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Inom den sociokulturella teorin förekommer bland andra begreppen den proximala utvecklingszonen, mediering, verktyg eller redskap och scaffolding. I följande avsnitt beskrivs dessa begrepp samt hur de är relevanta i denna studie.

Den sociokulturella teorin lägger stor vikt vid språkets läropotential och i olika inlärningssituationer och språket blir länken mellan kommunikation med andra och det egna tänkandet (Dysthe, 2003). Lärmiljön och det som sker i omgivningen för eleverna är viktigt, inte bara det som sker i elevernas kognitiva process, i deras tankar. Sociokulturell teori handlar om kommunikativa processer som förutsätter att man lär sig och utvecklas. Språk och kommunikation är grundläggande för att man ska kunna lära och tänka. Språket används för att förmedla vad vi förstår till andra, och också förstå och tänka för egen del. Det sociokulturella perspektivet fokuserar på lärande som en kollektivt deltagande process där kontext och interaktion mellan de medverkande är de viktigaste delarna. Bland forskare inom lärandeprocesser råder en enighet kring att elevernas aktiva deltagande är en avgörande faktor då det kommer till lärandet i sociala situationer (Dysthe, 2003; Dysthe & Ingham, 2003; Säljö, 2014; Vygotsky, 1978). Läraren ska alltså inte bara ge svar eller rätta fel utan det ska läggas

stor vikt vid att interagera, ge snabb återkoppling och ge vägledning som är situationsanpassad och personanpassad. Läraren behöver stötta eleven i arbetsprocessen (Dysthe, 2003). Enligt Säljö (2014) är fokus för den sociokulturella teorin på lärande och hur man tänker och agerar. Den sociokulturella teorin handlar om att man intresserar sig för hur man tar till sig kognitiva och fysiska resurser. Samspelet mellan kollektivet och individen är dessutom i fokus. Skolan är ett exempel på en verksamhet där sociala system bygger på komplicerade former av samverkan mellan människor. Då den sociokulturella teorin lägger vikten på hur sociala relationer och interaktioner påverkar elevens lärande blir det en relevant teori för studiens syfte. Genom att ta reda på hur eleverna med språkstörning själva upplever att de interagerar med andra elever och lärare kan man få en djupare insikt i deras skolutveckling (Säljö, 2014).

Vygotskij (2011) menade att den proximala utvecklingszonen handlar om det avstånd som finns mellan vad en elev kan klara av på egen hand och det eleven klarar utföra med hjälp av en vuxen eller annan person som kan mer. Det är den zon som eleven kan nå, det som är potentialen i elevens förståelse och agerande. Vygotskij (1978) beskriver begreppet proximala utvecklingszonen som en rörelse där den mer kompetente vägleder den mindre kompetente att nå så långt hen kan. Det blir som en slags guidning där individen befinner sig i olika utvecklingszoner. Den sociokulturella teorin utgör på det sättet den miljö som utvecklar individen och samtidigt ger individen upplevelser och aktiviteter som driver utvecklingen. Förenklat uttryckt handlar det om att det eleven kan göra med hjälp av en vuxen eller en kamrat nu, kommer eleven klara av att göra på egen hand vid ett senare tillfälle. Lärarna ska hela tiden arbeta och sträva efter elevernas proximala utvecklingszon och fortsätta ge eleverna möjlighet till att utvecklas till högre nivåer. För att kunna mobilisera inlärningsresurserna maximalt så är det viktigt att lärandet sker med andra som tillför något mer eller något annat. Utöver lärarna blir även andra elever betydelsefulla medarbetare i undervisningsprocessen och läroprocessen (Vygotskij, 1978). Då elever med språkstörning kan känna sig exkluderade är det relevant att ta reda på hur de upplever sin skolgång. Det är av vikt att förstå hur dessa elever upplever och hanterar sina relationer i skolan eftersom lärande sker genom sociala interaktioner, enligt den sociokulturella teorin.

Vygotskij (2011) menade att lärande och utveckling är sammanvävda och förklarar förhållandet som en mätning av elevernas mentala utveckling. Ett sätt att göra detta på är att ta reda på vad barnet klarar utan hjälp och vad eleven kan göra med hjälp. Begreppet scaffolding (byggnadsställning) innebär att alla som ska lära sig något behöver stöd för att komma i framkant i sin utveckling (Vygotskij, 2011). Stödet scaffolding har enligt Nettelblad (2013) sex olika huvudfunktioner som är 1) Att styra barnets uppmärksamhet mot uppgiften. 2) Ordna uppgiften inom den proximala utvecklingszonen. 3) Utveckla barnets förmåga till problemlösning. 4) Klargöra för barnet vad som måste göras innan uppgiften är färdig. 5) Reglera barnets frustration när det inte lyckas. 6) Visa upp idealiska exempel (Nettelblad, 2013).

Lärandet är alltså inte en soloprestation eller passiv insats utan både den som ska lära sig och den som undervisar är aktiva i en social samverkan som enligt Vygotskij är en förutsättning för att lärande och utveckling ska äga rum (Dysthe, 2003). Ett annat sätt att beskriva scaffolding är med kommunikativa stöttor (Säljö, 2014). Dessa stöttor kan man jämföra med ett slags vägräcken som håller barnet på vägbanan i rätt riktning. Den proximala utvecklingszonen kan också ses som den zon där den som ska lära sig är mottaglig för stöd och förklaringar från en person som kan mer. På så vis kan eleven som ska lära sig något nytt få hjälp och stöttning först, genom scaffolding, för att i ett senare skede kunna lösa uppgiften

själv. Det krävs en anpassning till det som eleven redan behärskar för att kunna ta till sig kunskaper och insikter (Säljö, 2014). Det måste inte nödvändigtvis vara vuxna utan det kan också handla om att en klasskamrat kan styra och hjälpa till att lösa problem tillsammans först innan eleven kan lösa dem själv (Säljö, 2014).

Begreppet mediering inom det sociokulturella perspektivet fokuserar på hur olika kulturella och sociala resurser fungerar som mellanled eller "medlare" i processer av lärande och interaktion (Säljö, 2014). Mediering inom den proximala utvecklingszonen handlar om hur sociala interaktioner och kulturella verktyg, såsom språket, används för att stödja individens lärande och utveckling. Enligt Säljö (2014) innebär mediering att till exempel lärare vägleder elev till att förstå och bearbeta kunskap. Lärande är en social process och när vi använder erfarenhet med hjälp av mediering har vi intresset att förstå hur människor fungerar och lär i sociala praktiker. Om vi ställer frågan var tänkandet och varseblivningen finns så är det delvis i huvudet på personen men tänkandet kommer också i kontakt med omvärlden via redskap som språket, en artefakt, som blir delar av komplexa sociala och intellektuella praktiker. Språket som redskap får en central roll i hur vi lär oss. Således är det i den sociokulturella teorin grundläggande att både fysiska (exempelvis böcker och datorer) och språkliga redskap medierar verkligheten för människor i konkreta verksamheter. Begreppet mediering kommer från tyskan och översätts till att förmedla vilket handlar om att vi hanterar den med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap som utgör integrerade delar av våra sociala praktiker. Begreppet mediering är centralt i en sociokulturell tradition. Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och färgade av, vår kultur och dess intellektuella, språkliga och fysiska redskap. Medieringen sker förvisso med hjälp av teknik och artefakter men det allra viktigaste redskapet är de resurser som finns i vårt språk (Säljö, 2014). Mediering blir ett centralt begrepp även för vår studie då ett av redskapen i undervisning är språket. Genom att använda språket som medlare av information är det ett viktigt redskap för kommunikation. Detta kan vara en utmaning för elever med språkstörning och därför behövs ett tydligare och mer förenklat språk för att kunna stödja elevernas förståelse.

5.2 Känsla av sammanhang (KASAM)

Studien antar ett relationellt perspektiv och använder även begreppet *känsla av sammanhang* (KASAM) som teoretisk grund i arbetet. Sociologen Aaron Antonovsky har myntat begreppet KASAM (Antonovsky, 1991). För att uppleva detta behöver en person uppleva tillvaron som meningsfull, hanterbar och begriplig. Meningsfullhet innebär en upplevelse av att ens liv har en känslomässig betydelse och att prövningar som dyker upp är värda att satsa på. Meningsfullhet är den komponent som Antonovsky menar ger mest motivation. Hanterbarhet är att ha en känsla av att kunna bemästra olika situationer och krav själv eller med andra personers stöttning. Begriplighet handlar om att det som händer är tydligt, strukturerat, sammanhängande och går att begripa. En person som har en hög känsla av begriplighet kan förutsäga eller förvänta sig det stimuli som hen kommer att möta i framtiden och om någonting skulle dyka upp som en överraskning så är känslan att det ändå går att ordna och förklara (Antonovsky, 1991). Enligt Antonovsky (1991) finns det salutogena faktorer eller friskfaktorer som skyddar mot stress och belastning (Hejlskov Elvén m.fl., 2012). Det kan exempelvis vara miljöfaktorer såsom struktur och anpassningar i skolan men även personliga skyddande faktorer, t.ex. att vara bra på något. En person blir mindre stresskänslig när hen är bra på något eftersom man då har något att hänga upp sitt självförtroende på. Andra miljöfaktorer kan vara kravanpassning. När lärare i skolan är tydliga med vad som ska hända och anpassar kraven kan trygghet skapas och förutsägbarheten kan minska elevernas stress. De fysiska ramarna påverkar även hur man klarar belastningar; det kan handla om lugn, ljus

och plats. Sådant påverkar alla personer, inte bara de med utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar. Att känna tillit till de personer man är tillsammans med, och att ha ett nätverk och relationer betyder mycket för hur man klarar av en tuff vardag (Hejlskov Elvén m.fl., 2012). Både Bruce m.fl. (2016) och Carlberg (2009) framhäver vikten av att fokusera på varje individs styrkor och friska sidor, samt att bygga vidare på dessa. Att basera sig på det som fungerar är centralt i det salutogena perspektivet, där KASAM, eller känslan av sammanhang, spelar en avgörande roll för välbefinnandet (Antonovsky, 1991). Enligt grundaren Antonovsky bör fokus ligga på hälsa i stället för ohälsa. Han hävdar att individer som går igenom svåra påfrestningar i livet har lättare att hantera dem om dessa komponenter är uppfyllda. Människor med en stark känsla av sammanhang har bättre förutsättningar att möta dessa utmaningar (Antonovsky, 1991). I denna studie där det undersöks hur elever med språkstörning upplever sin skolgång kan KASAM vara viktigt för deras inläring och mående.

5.3 Relationellt perspektiv

Inom specialpedagogiken finns olika perspektiv, teoretiska utgångspunkter som används inom fältet för att genomföra forskning (Ahlberg, 2013). Det kan ses som forskarens utgångspunkt eller utblick. Ett av perspektiven är det relationella och det innebär inom skolforskningen att man inom utbildning och skola sätter fokus på interaktion och relationer. Eftersom det relationella perspektivet fokuserar på betydelsen av relationer i lärandeprocessen blir det viktigt att eleverna upplever att de är trygga, känner tillhörighet och stöd. Det är när relationerna till både lärare och elever är positiva som lärandemiljön kan bli mer gynnsam för eleverna. När det uppstår svårigheter för elever i skolan söker man efter förklaringar i mötet mellan den omgivande miljön och eleven. Inom forskningen studeras samhälle, grupp, skola och individ utifrån relationer och samspel (Ahlberg, 2013). Inom det relationella perspektivet ser man att eleven är i svårigheter i stället för med svårigheter. I den aktuella studien är författarna medvetna om den motsättning som kan uppstå mellan att beskriva elever med språkstörning och att samtidigt utgå från ett specialpedagogiskt relationellt perspektiv, vilket betonar att elever befinner sig i svårigheter snarare än att de är svårigheter (Nilholm, 2007). Eleverna behöver stöd utifrån ett relationellt perspektiv. Det är därför av vikt att beakta problematiken i formuleringen. Det handlar om skolans kompensatoriska uppdrag för att se till elevernas enskilda behov i ett större sammanhang. Det är strävan att väga skillnaderna i elevernas förutsättningar för att kunna tillgodogöra sig utbildningen det handlar om (Skolverket, u. å.). Specialpedagogiken riktas då till den ordinarie undervisningen och elevens svårigheter ses som en gemensam angelägenhet där läraren och specialpedagogen har ett särskilt ansvar. Skolans olika yrkesgrupper måste här reflektera över hur de kan möta elevers olikheter, funktionsnedsättningar och svårigheter, samt hur de kan skapa en inkluderande inställning i skolan. De olika teoretiska perspektiven som ibland även är polariserade, medför enligt författaren att lärare kan bli medvetna om sitt förhållningssätt i det dagliga arbetet med elever (Ahlberg, 2013).

Det relationella perspektivet betraktar utbildning, undervisning och lärande genom linsen av de relationer som människor skapar och utvecklar (Aspelin, 2013a). Enligt detta synsätt är det interaktionen mellan individer som spelar en avgörande roll för lärprocessen (Aspelin, 2013a). Människor ses som präglade av sina sociala relationer, där den sociala verkligheten hela tiden är i förändring och formbar (Aspelin, 2013b). Dessa relationer bygger på äkta och personliga möten, där individens utveckling och lärande sker genom samspel och ömsesidigt utbyte med andra människor (Aspelin, 2013a). Von Wright (2018) menar att det i undervisningen innebär att läraren möter eleven där denne befinner sig och anpassar den pedagogiska miljön för att

främja elevens utveckling och lärande. Denna process sker genom de relationer som etableras mellan elev, lärare och omvärld (von Wright, 2018).

6. Metod

Under metodavsnittet redogörs den datainsamlingsmetod som antogs i den semistrukturerade kvalitativa intervjustudien. Det redogörs även för en genomgång av urval, genomförande, bearbetning och analys, samt validitet, reliabilitet, generaliserbarhet och forskningsetiska överväganden.

6.1 Datainsamlingsmetod

Studien använder en kvalitativ forskningsmetod med semistrukturerade intervjuer som huvudsaklig datainsamlingsmetod, vilket är särskilt lämpat för att förstå komplexa och subjektiva upplevelser (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014). Detta är centralt för att kunna besvara studiens syfte: Att undersöka hur elever med språkstörning i grundskolans mellan- och högstadiet upplever språk-, läs- och skrivundervisningen. Denna metod ger därmed insikt i deras personliga erfarenheter och perspektiv. Semistrukturerade intervjuer, som är metoden i studien, bygger på en förutbestämd uppsättning frågor men ger också forskaren utrymme att ställa följdfrågor och anpassa intervjuerna efter respondenternas svar, vilket möjliggör en mer flexibel dialog (Kvale & Brinkmann, 2014). Enligt Bryman (2018) kan denna metod skapa en balans mellan struktur och flexibilitet som ger forskaren möjlighet att hålla fokus på de centrala forskningsfrågorna och samtidigt uppmuntra eleverna att beskriva sina unika erfarenheter av möjligheter och hinder i undervisningen. Följdfrågor användes i intervjuerna för att fördjupa diskussionen och belysa särskilda teman, vilket tillät en anpassning efter varje respondents specifika upplevelser (Bryman, 2018).

Intervjuerna fokuserade på att besvara studiens forskningsfrågor om vilka möjligheter och hinder som eleverna upplever i sitt lärande, vilket stöd de får, och hur de önskar att undervisningen utvecklas. Enligt Bryman (2018) möjliggör användningen av öppna frågor att respondenterna får reflektera över sina erfarenheter i en miljö där deras åsikter och upplevelser värderas högt. Kvale och Brinkmann (2014) betonar att denna intervjuteknik bidrar till att skapa en nyanserad förståelse av individers subjektiva upplevelser, vilket är särskilt användbart för att fånga deras vardagliga utmaningar och önskemål kring undervisning.

6.2 Urval

Studien använde ett målstyrt urval som är en strategi där forskaren medvetet väljer deltagare som kan ge djupa insikter kring studiens syfte (Patton, 2015). För denna studie valdes respondenterna ut baserat på specifika inklusionskriterier: de skulle ha diagnosen språkstörning eller vara under utredning för det, samt gå i mellan- och högstadiet. Dessa kriterier valdes för att säkerställa att studiens forskningsfrågor kunde besvaras med en djupare förståelse för hur språk-, läs- och skrivundervisning upplevs av denna målgrupp. Av praktiska skäl inkluderades elever från årskurs 4–8, eftersom inga elever i årskurs 9 kunde delta. Som Bryman (2018) understryker är ett målstyrt urval särskilt lämpligt när forskningen syftar till att förstå ett specifikt fenomen på djupet, snarare än att generalisera resultaten till en bredare population. Denna studie har genom att använda denna typ av urval möjlighet att erbjuda en analys av elevernas erfarenheter. Detta ligger i linje med forskningsfrågornas fokus på att utforska elevernas upplevelser av undervisningen, deras upplevda stöd och deras egna strategier för att hantera språkrelaterade utmaningar. Av studiens syfte att undersöka elevernas medvetenhet om och reflektion kring sina språkliga utmaningar. Årskurserna 4–8

valdes eftersom elever i dessa åldrar förväntas ha utvecklat en förmåga att artikulera sina erfarenheter och beskriva det stöd de fått i undervisningen. Deras perspektiv ger därför värdefull insikt i de behov och utmaningar som är kopplade till språk-, läs- och skrivutveckling. Enligt Bishop (2014) utvecklar elever med åldern en ökad språklig medvetenhet och en förmåga att reflektera över sitt eget lärande, vilket gör dem lämpliga respondenter för att undersöka deras erfarenheter och upplevelser av språk-, läs- och skrivundervisning. Denna förmåga bidrar till en djupare insikt i hur de själva uppfattar sina språkliga behov och det stöd de fått under undervisningen (Bishop, 2014).

Rekryteringen av respondenter genomfördes genom att många skolor i några kommuner i Sverige kontaktades via mejl. Kontakten skedde främst genom specialpedagoger och speciallärare vid skolorna, som ombads att vidarebefordra forskningsmaterialet till elever med diagnostiserad språkstörning eller elever som var under utredning för språkstörning. Följande dokument skickades till skolorna: missivbrevet, ett informationsbrev riktat till vårdnadshavarna och skolorna (bilaga 1) ett separat informationsbrev till respondenterna själva (bilaga 2) för att förtydliga för de vad deras deltagande innebar, samt samtyckesformulär för vårdnadshavare (bilaga 3). I denna utskickade dokumentation inkluderades även Göteborgs universitets riktlinjer kring etisk hantering och GDPR (Dataskyddsförordningen, 2018). Genom skolornas specialpedagoger och speciallärare kunde kontakt etableras med elever som passade. De vidarebefordrade informationen till vårdnadshavare som har barn med språkstörning, vilket gav möjlighet att kontakta de vårdnadshavare som var positiva till att deras barn kunde delta i intervju. För att säkerställa samtycke hanterades processen enligt följande: Informationen om studien skickades först till skolans specialpedagoger och speciallärare, som vidarebefordrade den till vårdnadshavare med barn som har språkstörning. De vårdnadshavare som visade intresse för att deras barn skulle delta blev därefter kontaktade av studiens författare. Ett informationsbrev riktat till eleverna (bilaga 2) utformades också, där eleverna själva fick information om studien och möjligheten att ge sitt samtycke till deltagande. Innan intervjun började fick respondenterna ytterligare en muntlig fråga om de samtycker till att delta och en förklaring om att de när som helst kunde avbryta intervjun om de så önskade. Detta säkerställer frivilligt deltagande och att etiska riktlinjer följdes, i linje med Bryman (2018) och Vetenskapsrådet (2017).

6.2.1 Översikt av rekryterade respondenter

Totalt rekryterades 11 respondenter, varav 7 var flickor och 4 pojkar, från årskurserna 4 till 8. Tre av dessa elever går på högstadiet (årskurs 7 och 8), medan de övriga åtta går på mellanstadiet (årskurs 4–6). Samtliga respondenter är elever vid kommunala grundskolor i södra och mellersta Sverige. Majoriteten av respondenterna (9 av 11) har Svenska som andraspråk och följer kursplanen för ämnet Svenska som andraspråk (SVA), medan två har svenska som modersmål och följer kursplanen för ämnet Svenska (SV).

Alla respondenter har diagnosen språkstörning, och två av dem har även diagnosen dyslexi. Vid intervjuerna visade två respondenter extra utmaningar i att uttrycka och formulera sina tankar för att göra sig förstådda. Respondenternas kunskapsnivå inom läs- och skrivutveckling varierar: vissa elever kan både läsa och skriva, medan andra ännu inte har utvecklat dessa färdigheter. Exempelvis har en respondent i årskurs 8 upprepat årskursen men har fortfarande svårt att påbörja sin läsutveckling, trots att hen har god hörförståelse. Andra elever, särskilt de i årskurs 4, arbetar fortsatt med avkodning för att knäcka läskoden.

En översikt med detaljerad information om varje respondent, såsom årskurs, kön, intervjuform och SVA, finns i Tabell 1. För att säkerställa anonymiteten har varje respondent

tilldelats ett nummer (från ett till elva), vilket används konsekvent i både tabell 1 och resultatavsnittet för att hänvisa till deras individuella svar.

Tabell 1: Översikt över respondenter i studien

Respondent ID	Årskurs	Kön	Intervjuform	Flerspråkig (SVA)
1.	8	Flicka	Fysiskt	Ja
2.	8	Flicka	Fysiskt	Ja
3.	6	Pojke	Fysiskt	Ja
4.	5	Pojke	Fysiskt	Ja
5.	4	Flicka	Fysiskt	Ja
6.	4	Flicka	Fysiskt	Ja
7.	7	Pojke	Teams	Nej
8.	6	Flicka	Teams	Nej
9.	6	Flicka	Fysiskt	Ja
10.	6	Pojke	Fysiskt	Ja
11.	4	Flicka	Fysiskt	Ja

6.3 Genomförande

Intervjuguiden (bilaga 4) utformades med öppna frågor som fördelades på olika teman baserade på studiens forskningsfrågor. Huvudteman som “Möjligheter och hinder i lärandet”, “Tillgång till och upplevelse av stöd” och “Socialt och emotionellt lärande” användes för att strukturera intervjuerna och säkerställa att alla relevanta områden täcktes på ett systematiskt sätt. Enligt Cohen m.fl. (2018) kan man genom en strukturerad men flexibel intervjuguide ge respondenterna möjlighet att fritt uttrycka sina tankar och erfarenheter, utan att de begränsas av fasta svarsalternativ. Stukát (2011) rekommenderar att följdfrågor förbereds i förväg för att säkerställa att tillräcklig data samlas in för att besvara forskningsfrågorna. Därför har intervjuguiden (bilaga 4) förberetts med frågor och följdfrågor i förväg.

En pilotintervju genomfördes med en 16-årig elev för att testa intervjuguiden och säkerställa att frågorna var relevanta och tydliga. Pilotintervjun, som genomfördes digitalt och varade i cirka 30 minuter, gav värdefull feedback. Eleven bedömde att längden på intervjun var lagom och att frågorna var lätta att förstå och besvara. Eftersom eleven var äldre än studiens respondenter, som går i årskurs 4–8, är det möjligt att yngre respondenter kan behöva mer tid för att svara på frågorna. Detta togs i beaktande i den slutliga utformningen av intervjuerna. Ett fåtal justeringar gjordes i intervjuguiden baserat på denna feedback.

Inför intervjuerna kontaktades respondenternas vårdnadshavare samt skolornas specialpedagog och speciallärare via e-post, med information om studien och förfrågningar om stöd att hitta respondenter. Informationen syftade till att säkerställa att intervjuerna kunde

anpassas efter respondenternas individuella förutsättningar och behov. Direkt kontakt togs även med skolorna och vårdnadshavarna via telefon för att boka in tider.

För att underlätta intervjuerna, särskilt för yngre elever i årskurs 4 till 6, användes visuellt stöd (bilaga 5) för att förtydliga frågorna under intervjun. Även visuellt stöd av tid i form av en Time Timer användes i två intervjuer, vilket enligt Berg och Lune (2017) hjälper respondenterna att visuellt förstå hur långt intervjun har kommit och hur mycket tid som återstår. Detta främjade en trygg miljö för eleverna. En elev önskade att en vårdnadshavare skulle närvara under intervjun och hen fick möjlighet till detta. Det är för att säkerställa att respondenten fick en känsla av trygghet i intervjusituationen (Kvale & Brinkmann, 2014). För att säkerställa att vårdnadshavarens närvaro inte skulle påverka elevens svar tillämpades flera strategier. Såsom att vårdnadshavaren informerades i förväg om vikten av att undvika att ingripa eller kommentera under intervjun. På detta sätt skapades en miljö där elevens perspektiv kunde framträda tydligare och mindre påverkat av andra personer i rummet.

Intervjuerna ställde öppna frågor för att ge eleverna utrymme att fritt formulera sina tankar och upplevelser, vilket bidrog till mer autentiska svar. En tanke var att minska risken för intervjuareffekten och därmed betonades att det var elevernas svar och åsikter som var de viktiga (Bryman, 2018). Intervjuerna genomfördes fysiskt på de skolor där respondenterna går, med stöd från specialpedagoger och speciallärare. De spelade en viktig roll i att skapa en gynnsam miljö för eleverna under intervjun. De hjälpte till att ordna ett avskilt rum utan störande moment, vilket bidrog till en tryggare och mer fokuserad atmosfär för eleverna. Dessutom fick vi tillgång till elevernas schema för att kunna planera in intervjutillfällena på tider som var anpassade efter deras skolgång. I samråd med vårdnadshavarna och utifrån både elevernas schema och önskemål, säkerställdes att intervjutiderna fungerade för alla inblandade.

Tillsammans med skolan planerades lämpliga tider för intervjuerna. Två av intervjuerna samt pilotintervjun genomfördes digitalt via Teams av studiens författare. Tre intervjuer genomfördes på en skola av en annan student, och sex intervjuer på tre olika skolor av en student. Intervjutiden varierade mellan 30 och 60 minuter, beroende på elevens ålder och behov. Pauser erbjöds och ett fåtal elever valde att ta kortare pauser under intervjuerna. Samtliga intervjuer spelades endast ljud in med hjälp av två digitala enheter (iPad och dator) för att säkerställa att ingen information gick förlorad, baserat på Dalens (2007) rekommendation att använda två enheter vid intervjutillfällena.

6.4 Bearbetning och analys

I bearbetning och analys av insamlad data användes en kvalitativ innehållsanalys, vilket är en systematisk metod för att identifiera, analysera och rapportera mönster eller teman inom kvalitativa data (Elo & Kyngäs, 2008). Efter att intervjuerna hade genomförts transkriberades ljudinspelningarna noggrant av samma person som genomförde intervjuerna, vilket säkerställde en konsekvent och djup förståelse av elevernas svar (Creswell, 2014). Inspelningarna raderades därefter från de digitala enheterna för att skydda dataintegriteten.

6.4.1 Steg i innehållsanalys

För att systematiskt bearbeta intervjumaterialet tillämpades en kvalitativ innehållsanalys, inspirerad av Pattons (2015) modell. Processen inleddes med att intervjuerna transkriberades och skrevs ut på papper. Nyckelord samt meningsbärande enheter markerades med färgpennor för att identifiera återkommande teman. Exempelvis markerades citat som relaterade till ”lärares stöd” eller ”svårigheter med skrivning” med olika färger för att tydliggöra mönster i materialet. Relevanta och återkommande svar klipptes ut och sorterades, och de tematiskt

relevanta delarna samlades i högar för att lättare upptäcka mönster. Dessa markeringar utgjorde grunden för den fortsatta kodningen, där enheter som hörde samman grupperades under bredare teman och underteman. Exempel på teman ”*Möjligheter och hinder i lärandet*”, där underteman som ”*Positiva erfarenheter i undervisningen*” och ”*Upplevda hinder i lärandet*” identifierades genom att samla citat och beskrivningar som pekade på olika typer av stöd. Citat som ”*Läsa mer om fotboll...*” sorterades under *Positiva erfarenheter*, medan ”*Engelska kan jag inte...*” sorterades under *Upplevda hinder i lärandet*.

Efter den inledande kodningen med ord och färger följde en fokuserad analys, där de identifierade teman och underteman finjusterades och organiserades för att direkt besvara studiens forskningsfrågor. Denna metod säkerställde att analysen var konsekvent och väl förankrad i intervjumaterialet. Genom denna strukturerade kodning och kategorisering säkerställdes att analysen var konsekvent och väl förankrad i studiens syfte (Bryman, 2018). Genom den induktiva ansatsen kunde teman och mönster växa fram naturligt ur datamaterialet utan förutfattade meningar, vilket stärker studiens trovärdighet och relevans (Bryman, 2018).

6.4.2 Analysens syfte och bidrag

Denna analys syftade inte enbart till att belysa elevernas uttalade upplevelser, utan också att identifiera teman och underliggande teman som reflekterar deras utmaningar och styrkor inom språk-, läs- och skrivundervisningen. Genom att använda en kvalitativ innehållsanalys fick vi möjlighet att undersöka hur några elever med språkstörning upplever och relaterar till olika faktorer i deras lärande (Pattons, 2015). Detta tillvägagångssätt gjorde det möjligt att förstå hur elevernas individuella behov och önskemål kan påverka deras skolprestationer och språkutveckling, samt att lyfta fram områden där undervisningen kan anpassas för att bättre stödja deras utveckling. Analysen ger en djupare inblick i de faktorer som påverkar elever med språkstörning och deras lärande, vilket kan bidra till att utveckla och förbättra anpassningarna för eleverna utifrån deras perspektiv.

6.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

I studien användes en kvalitativ metod med fokus på innehållsanalys som syftar till att systematiskt identifiera och tolka mönster och teman i datan (Bryman, 2018). För att säkerställa hög reliabilitet, noggrannhet och transparens i studien genomfördes en detaljerad och systematisk analysprocess. En pilotintervju genomfördes med en 16-årig elev för att stärka studiens reliabilitet och validitet. Syftet var att testa intervjuguiden och säkerställa att frågorna var tydliga och relevanta. Alla intervjuer transkriberades av samma person som genomförde dem, vilket bidrog till en djupare förståelse av deltagarnas uttryck och nyanser. Analysens steg – från identifiering av relevanta enheter till kategorisering av teman – dokumenterades noggrant och konsekvent, så att processen kan följas och studien kan reproduceras under liknande förhållanden. Detta systematiska tillvägagångssätt bidrog till att öka studiens trovärdighet och möjligheten till liknande resultat i framtida studier. Det innebär att kategorisering och kodning av materialet sker enhetligt och transparent, vilket gör det möjligt att upprepa studien och uppnå liknande resultat under liknande förhållanden (Bryman, 2018). För att minska risken för att en alltför beskrivande analys skulle underminera validiteten, som Klingberg och Hallberg (2021) påpekar, prioriteras en djupgående analys av intervjudatan för att extrahera underliggande teman och mönster.

Validiteten i studien stärktes genom att intervjufrågorna noggrant utformades och kopplades direkt till studiens syfte och forskningsfrågor. På så sätt säkerställde vi att frågorna fångade just de upplevelser och fenomen som studien syftade att undersöka, vilket bidrog till att resultaten blev mer tillförlitliga och relevanta för studiens fokusområde. För att intervjudatan

skulle representera elevernas upplevda verklighet på ett tillförlitligt sätt, analyserades deras svar systematiskt utifrån teman och nyckelord som relaterade direkt till forskningsfrågorna (Kvale & Brinkmann, 2009). Genom en fördjupad analys, där både explicita och underliggande teman identifieras, ökar studiens trovärdighet och validitet (Patton, 2015). Det arbetades med en tydlig operationalisering av begrepp som "språkstörning" och "elevers upplevelser av undervisning". Detta bidrog till att resultatet blev mer fokuserat och direkt kopplat till forskningsfrågorna. Detta för att säkerställa validiteten (Kvale & Brinkmann, 2009). Enligt Bryman (2018) ska transparens vara en genomgående del av forskningsprocessen varje steg, från metodval och datainsamling till analys, dokumenterades noggrant. Denna systematiska struktur gjorde det möjligt att följa hela processen på ett enhetligt sätt, vilket inte bara stärkte trovärdigheten utan även möjliggjorde för andra forskare att granska och bedöma giltigheten av studien (Bryman, 2018).

Eftersom urvalet i studien är målstyrt och består av en specifik grupp elever med språkstörning, kan resultaten inte generaliseras till alla elever med liknande svårigheter. Däremot kan insikterna vara överförbara till andra skolmiljöer och elevgrupper med liknande förutsättningar. Genom att ge en detaljerad beskrivning av elevernas upplevelser får läsare och forskare möjlighet att bedöma i vilken utsträckning resultaten kan tillämpas i andra kontexter (Bryman, 2018; Patton, 2015). Kvale & Brinkmann (2009) betonar att trots ett begränsat antal deltagare ligger fokus snarare på att fördjupa förståelsen för hur dessa elever upplever undervisning och lärande än att generalisera resultaten. Denna rika analys bidrar potentiellt till utvecklingen av stödstrategier för elever med språkstörning och förbättring av undervisningsmetoder och interventioner inom denna elevgrupp (Kvale & Brinkmann, 2009).

6.6 Forskningsetiska överväganden

Från ett etiskt perspektiv är det av yttersta vikt att respondenterna känner sig trygga och bekväma med att bli intervjuade (Vetenskapsrådet, 2019). Därför prioriterades en trygg miljö för respondenterna under intervjun om deras upplevelser. För att säkerställa detta valdes, i samråd med skolans lärare eller vårdnadshavarna, en avskild och lugn plats där respondenterna kunde känna sig avslappnade och fokuserade. De grundläggande individskyddskraven inom forskningen har följts, vilket inkluderar informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017; Vetenskapsrådet, 2019). Respondenterna och deras vårdnadshavare informerades i förväg om de etiska principerna, och dokumentation med underskrifter skannades och sparades i datorn, dit obehöriga inte hade åtkomst. Hanteringen följde gällande dataskyddsregler för att säkerställa konfidentialitet och säkerhet.

Respondenterna informerades om sin rätt att avbryta intervjun när som helst eller avstå från att svara på frågor som kändes obekväma, då deltagandet var helt frivilligt (Vetenskapsrådet, 2017). Eftersom respondenterna var under 15 år skickades ett samtyckesintyg till deras vårdnadshavare. Innan intervjuerna började fick respondenterna återigen information om intervjuprocessen och bekräftade sitt samtycke till att delta. De informerades också om möjligheten att när som helst avbryta eller avstå från att svara på frågor.

För att skydda respondenternas integritet har all data avidentifierats. Vid transkriberingen ersattes namn och andra identifierande uppgifter med siffror och bokstäver, och namn på skolor eller kommuner har inte inkluderats i dokumentationen. Respondenterna gav sitt samtycke till inspelning av intervjun och informerades om att inspelningarna skulle raderas efter transkribering och analys. Dessa åtgärder säkerställde konfidentiell datahantering, i enlighet med GDPR (Dataskyddsförordningen, 2018), och att informationen endast användes för denna studie. Göteborgs universitet kräver att en förteckning över genomförda intervjuer

inom ramen för studentuppsatser förs. Detta har dokumenterats i universitetets system, Draftit. Syftet med att aidentifiera och följa dessa dataskyddsrutiner var att skapa en trygg och fokuserad intervjusituation (Gullberg, 2015).

För att säkerställa att etiska riktlinjer följdes beaktades maktbalansen mellan forskare och respondenter, eftersom denna dynamik kan påverka deltagarnas vilja att dela sina erfarenheter. Att vara medveten om denna maktobalans syftade till att skapa en atmosfär av ömsesidig respekt och delaktighet (Hansson, 2020). Vidare kommer feedback från respondenterna att beaktas i syfte att förbättra framtida forskningsinsatser, vilket visar på ett åtagande att agera i deras intresse.

7. Resultat

I resultatavsnittet presenteras de tre huvudteman som analysen har identifierat, tillsammans med tillhörande underteman. Dessa huvudteman är: *Möjligheter och hinder i lärandet*, *Upplevelse av stödet som ges och det stödet som önskas* och *Upplevelsen av delaktighet, självkänsla och tilltro till sin egen förmåga*. Under varje tema beskrivs de underteman som framkommit, vilka bidrar till en mer nyanserad förståelse av resultaten.

7.1 Möjligheter och hinder i lärandet

Under detta avsnitt presenteras två underteman som handlar om positiva erfarenheter samt upplevda hinder hos studiens respondenter.

7.1.1 Positiva erfarenheter i undervisningen

Tre faktorer framträder som särskilt viktiga för elevernas positiva erfarenheter och lärande i undervisningen. Den första faktorn som återkommer i respondenternas svar är möjligheten att få lära sig utifrån egna intressen. Många respondenter betonar att de lättare tar till sig kunskap när ämnet engagerar dem och känns relevant. Detta gäller särskilt för kreativa uppgifter, där friheten att uttrycka sig utan strikta instruktioner upplevs som både befriande och motiverande. Estetiska ämnen, såsom bild och musik, lyfts fram som särskilt uppskattade. Möjligheten att måla och skapa konstnärliga uttryck bidrar enligt respondenterna till både ökat självförtroende och en större lust att lära. En respondent beskriver hur dessa ämnen stärker motivationen att delta i undervisningen genom att erbjuda ett alternativt sätt att uttrycka tankar och idéer i stället för talat språk:

Läsa mer om fotboll. För att jag lär mig mer och fantasiböcker, jag har en bok hemma som gör mig att skratta (Respondent 8).

Den andra viktiga faktorn är trygghet. Respondenterna vill känna sig delaktiga i sitt lärande. Möjligheten att själva välja vissa uppgifter eller att få anpassningar som fungerar för deras behov skapar en känsla av kontroll och bidrar till en mer positiv upplevelse. Respondenterna lyfte fram möjligheten att samarbeta i grupper eller i mindre konstellationer. Detta bidrar till en trygg miljö där eleverna vågar delta och samarbeta utan rädsla för att göra misstag. På så sätt uttrycker respondenterna att uppgifterna känns mindre krävande och ger dem stöd då de samarbetar med andra. Den tredje faktorn är tydlighet och struktur i undervisningen. Respondenterna poängterar vikten av att veta vad som förväntas under skoldagen. När läraren tydligt förklarar uppgifternas mål och går igenom dem steg för steg, ökar elevernas förståelse och de känner sig tryggare i undervisningen. Detta kan till exempel innebära att läraren delar upp uppgifterna i små delar, använder enkla instruktioner och ger tid för att bearbeta informationen. För vissa elever kan även repetitioner vara till hjälp för att underlätta

förståelsen. En sådan struktur gör det lättare för eleverna att fokusera på innehållet och ger dem en tydligare bild av vad som förväntas av dem.

Vidare lyfter respondenterna olika strategier för att hantera sina utmaningar, som att ställa frågor, använda kroppsspråk eller söka stöd hos klasskamrater. Digitala verktyg nämns också som hjälpmedel, även om de inte alltid föredras framför personligt stöd från lärare eller vänner. Individuellt stöd, visuella hjälpmedel och socialt samspel visade sig vara viktiga för att öka delaktigheten och lärandet. Genom anpassat stöd, såsom tydliga instruktioner, extra tid och hjälpmedel som bilder och scheman, upplever eleverna en ökad förståelse och trygghet i undervisningen. Positiva sociala interaktioner, där eleverna känner sig inkluderade och förstådda, stärker deras självkänsla och vilja att delta aktivt. Dessa möjligheter skapar förutsättningar för delaktighet och lärande, trots de utmaningar som språkstörningen innebär.

7.1.2 Upplevda hinder för lärandet

För att underlätta och systematisera analysen har vi valt att använda fetstilta rubriker i början av varje avsnitt. Dessa rubriker fungerar som strukturella markörer som tydligt separerar de olika teman som identifierats i materialet. Genom att implementera denna struktur avser vi att ge läsaren en överskådlig och fokuserad presentation av respondenternas upplevelser. De fetstilta rubrikerna hjälper till att framhäva de specifika aspekterna som lyfts fram, vilket gör det enklare att följa de olika dimensionerna av de språkrelaterade möjligheter och utmaningar som respondenterna beskriver. Nedan presenteras en genomgång av hinder för lärandet.

Upplevda hinder för att förstå och uttrycka sig: Trots de positiva erfarenheterna framträder också flera utmaningar som påverkar respondenterna. Språkstörningen medför svårigheter att både förstå andra och att uttrycka sig, vilket påverkar deras lärande och delaktighet i undervisningen. En vanlig utmaning är att hänga med i genomgångar och instruktioner, särskilt när nya och komplexa begrepp introduceras utan konkretisering eller anpassning till elevernas individuella nivå. Vidare beskriver respondenterna hur språkstörningen ofta leder till att de missar viktig information under genomgångar eller i samtal med klasskamrater. Detta påverkar både deras förståelse av undervisningen och deras förmåga att delta i sociala interaktioner. För många skapar detta känslor av osäkerhet och utanförskap, särskilt i situationer där språket är komplext eller att snabb respons krävs och en respondent uttrycker det såhär:

Jag förstår inte alltid vad läraren menar direkt, men när de visar eller förklarar igen blir det tydligare (Respondent 2).

Ett annat hinder som språkstörning kan påverka är lärandet av flera språk. Språkliga svårigheter påverkar respondenternas förmåga att delta aktivt på lektionerna och att uppnå kunskapsmålen. Ett mönster som framträder är skillnaden mellan respondenter med svenska som modersmål och de med svenska som andraspråk. Respondenterna med svenska som modersmål började läsa redan i årskurs 1, vilket ger dem en fördel i utvecklingen av läs- och skrivfärdigheter, trots att de också har en språkstörning. I kontrast möter elever med svenska som andraspråk större utmaningar i att utveckla sina läs- och skrivfärdigheter, något som de själva beskriver som en betydande svårighet. En annan viktig aspekt som framkommer i datamaterialet är de specifika utmaningar som elever med språkstörning möter när de lär sig flera språk. Analysen utifrån respondenternas svar visar att det blir tydligt att växlandet mellan olika språk ofta skapar hinder för lärande. Svaren visade även att språkstörningen påverkar förmågan att bearbeta och förstå språk, vilket leder till ett motstånd mot att lära sig ytterligare språk. Det som framkom är att språkinläring är en komplex och krävande process

för respondenterna, där känslan av att behöva hantera flera språk samtidigt kan skapa en överväldigande press, vilket en av respondenterna uttrycker här:

Engelska kan jag inte. Det är svårt nog att lära sig svenska. Att behöva lära sig engelska också känns som ett hinder (Respondent 1).

Detta understryker behovet av anpassade stödinsatser som tar hänsyn till språkstörningens inverkan på språkinläringen.

Upplevda hinder för läsningen: Respondenterna beskriver att läsproblemen är multifacetterade och manifesterar sig på flera nivåer. En aspekt av läsproblemen är den lästekniska utmaningen, att korrekt ljuda och koppla ihop ljud och bokstäver. Detta påverkar respondenternas förmåga att skapa flyt i läsningen. Fyra av elva respondenter, samtliga i årskurs 4, beskriver att de fortfarande kämpar med att koppla ljud till bokstäver. De beskriver att det är kognitivt krävande att avkoda. Det är en process som kräver både fokus och uthållighet. Dessa svårigheter påverkar inte bara deras läsförmåga utan även deras självförtroende och motivation i klassrummet. En annan aspekt av läsproblemen är svårigheter att navigera i textens struktur. Det blir ett hinder då det påverkar respondenternas förmåga att förstå texten och få ett sammanhang. Detta visar sig genom en känsla av förvirring som leder till att det är svårt att upprätthålla koncentrationen. Läsningen upplevs som övermäktig eftersom eleverna tappar bort sig i texten. Det framkommer också att svårigheterna med att ljuda och hålla flera tankar i huvudet samtidigt, såsom att koppla ljud till bokstäver och förstå textens innehåll, skapar en betydande kognitiv belastning och en respondent beskriver det så här:

När jag ska ljuda blir det kaos i huvudet. Jag vet hur ljuden ska kopplas, men sen glömmar jag. Det är fel i huvudet när jag ska koppla dem. Det är jättesvårt (Respondent 1).

Läsningens komplexitet gör det utmanande att upprätthålla läsflödet och leder i många fall till frustration. Överbelastningen leder till att respondenterna ger upp eller avstår från att läsa helt och hållet. Det framgår tydligt att de komplexa svårigheterna med avkodning och orientering i texten utgör betydande barriärer för elever med språkstörning. Då en respondent uttrycker förklarar läsningen så här:

Jag tappar ofta bort vad jag ska läsa för att jag måste tänka på hur jag ska ljuda. Det blir för mycket i huvudet (Respondent 1).

Kombinationen av fonologiska utmaningar, kognitiv belastning och desorientering skapar en känsla av osäkerhet och frustration, vilket påverkar både deras självförtroende och lärandeprocess. Dessa hinder illustrerar den inverkan språkstörning har på elevernas möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen och utvecklas inom läsning och lärande. Det framkommer även att respondenterna upplever nervositeten inför att redovisa eller presentera något inför hela klassen som ett hinder för aktivt deltagande.

Då blir jag nervös och rädd. För att hela klassen kollar på dig (Respondent 2).

Upplevda hinder i skrivningen: I denna studie framkommer flera aspekter som respondenterna upplever som utmanande när det gäller skrivandet av faktatexter. En central aspekt är kravet på noggrannhet och korrekthet, vilket enligt respondenterna är en stor stressfaktor. Respondenterna känner ett ansvar för att säkerställa att all information är korrekt, vilket gör det svårt att fokusera på den kreativa och analytiska delen av skrivprocessen. Denna

medvetenhet om vikten av att säkerställa korrekthet skapar en inre press, vilket försvårar det naturliga skrivflödet.

Flera respondenter rapporterar att de ofta tappar bort sig i sina tankar när de fokuserar på exempelvis stavning. Detta belyser hur språkliga hinder, som stavning, kan distrahera från de större tankarna och göra det svårare att strukturera och sammanlänka idéerna på ett effektivt sätt. Vidare framgår ett mönster bland respondenterna som tyder på att de föredrar att skriva kortare texter. Denna preferens verkar vara en anpassning för att hantera den emotionella och kognitiva belastning som längre och mer komplexa skrivuppgifter medför. Kortare texter ger respondenterna möjlighet att hålla fokus och slutföra uppgiften utan att känna sig överväldigade.

Jag tappar ofta bort vad jag skulle skriva när jag lägger fokus på att komma ihåg stavningen. Det är fel på huvudet (Respondent 1).

7.2 Upplevelse av stödet som ges och det stöd som önskas

I detta avsnitt redovisas elevernas upplevelser av det stöd de får idag samt deras önskemål om framtida stöd. Fokus ligger på att identifiera både styrkor och förbättringsområden i stödet.

7.2.1 Det stöd som ges idag

Upplevelser av språkstöd: För att elever med språkstörning ska lyckas i sitt lärande framträder behovet av tydligt strukturerat stöd som en central faktor. Respondenterna betonar vikten av att få hjälp som är anpassad till deras individuella behov, både från skolan och hemmet. I synnerhet lyfts lärarnas förmåga att kommunicera tydligt och ge konkreta instruktioner fram som avgörande. Exempelvis beskriver respondenterna 4 och 6 att de sällan påbörjar en uppgift utan en detaljerad genomgång, vilket visar hur nödvändigt det är att skapa en trygg ram för deras lärande. Stödet från elevernas familjer kompletterar dessutom skolans insatser och framstår som lika betydelsefullt. Genom att läsa tillsammans med eleverna eller hjälpa till att förklara uppgifter på ett begripligt sätt, bidrar vårdnadshavare till både kunskapsutveckling och ökad självkänsla, enligt respondenternas utsagor. Detta stöd verkar inte enbart främja respondenternas akademiska framgångar utan stärker även deras motivation att fortsätta arbeta med utmanande skoluppgifter. Analysen visar att tillgång till stödet, oavsett om det kommer från skolan eller hemmet, inte bara fyller en praktisk funktion utan också skapar ett emotionellt säkerhetsnät för eleverna. Genom att veta att hjälp finns tillgänglig när den behövs, kan eleverna fokusera på sitt lärande utan att känna sig överväldigade av sina svårigheter.

Relationerna till både lärare och klasskamrater spelar också en central roll i respondenternas upplevelser. Många beskriver hur lärarnas tydliga och anpassade kommunikation underlättar förståelsen av undervisningens innehåll. Genom att konkretisera svåra begrepp och använda enklare formuleringar hjälper lärarna eleverna att känna sig inkluderade och delaktiga.

Man fattar vad de säger... men då förklarar de ofta om det är ett ord jag har svårt att förstå (Respondent 3).

Upplevelser av stöd med läsning: Respondenterna menar att anpassningar som förenklade texter och lärarens konkreta vägledning underlättar läsutvecklingen. På så sätt blir läsinläringen mer tillgänglig. Några av respondenterna upplever att läsning känns lättare än skrivning, särskilt när texterna är kopplade till verkliga och praktiskt relevanta sammanhang. En respondent i årskurs åtta lyfter fram värdet av att läsa faktatexter med praktisk tillämpning.

För elever i högre årskurser, utifrån respondenternas svar, ses faktatexter som ett sätt att få både mening och praktisk användning av den förvärvade kunskapen.

Det är väldigt intressant att läsa faktatexter med mycket information. När jag kopplar det till sådant jag redan kan, blir det roligare och användbart i framtiden, som att lära mig om miljön och hur vi kan ta hand om den bättre (Respondent 2).

En annan respondent beskriver hur läraren har skapat en ordbok för att förklara nya begrepp. Detta verktyg ger möjlighet att förstå ord på ett enklare sätt. Vilket hjälper till att förbättra förståelsen av texten.

Upplevelse av stöd i skrivprocessen: Respondenterna beskriver att långa texter, särskilt de som kräver egen produktion, upplevs som krävande både vad gäller förståelse och skapande. Flera respondenter betonar att en effektiv kombination av språkligt stöd, anpassade instruktioner och en välstrukturerad undervisningsmetod är avgörande för deras möjlighet att aktivt delta i undervisningen och känna sig delaktiga i lärprocessen. Denna insikt belyser vikten av att identifiera individuella behov och anpassa undervisningsstrategier för att stödja elever med språkstörning. Det framkommer i studien att några respondenter föredrar att skriva berättande texter framför faktatexter. För dessa respondenter erbjuder berättande texter en möjlighet att använda sin fantasi och kreativitet utan samma strikta krav på korrekthet och faktakontroll som vid skrivandet av faktatexter. Detta gör skrivandet mer stimulerande och mindre ångestfyllt, vilket kan öka deras motivation.

Lärares stöd framhålls som en central hjälp och genom att ge återkoppling stödjer det eleverna att förbättra sina skrivfärdigheter. Respondenterna uppskattar att få feedback som är direkt och tydligt, vilket hjälper dem att förstå vad som förväntas av dem och hur de kan utveckla sina texter. Återkoppling bidrar till att stärka deras självsäkerhet och öka motivationen för att fortsätta skriva. Sammanfattningsvis pekar resultaten i denna studie på att skrivandet av faktatexter är en komplex uppgift som medför flera utmaningar för respondenterna i studien. Dessa utmaningar rör både den kognitiva belastningen och kravet på noggrannhet.

Visuella stöd och digitala verktyg: Bildstöd framhålls som en väsentlig metod för att underlätta respondenternas förståelse av komplexa begrepp och instruktioner, även om det finns individuella skillnader i uppfattningen av dess effektivitet. Respondenterna i studien lyfte fram bildstöd och visuella hjälpmedel som särskilt viktiga för att underlätta lärandet. Några respondenter upplevde att visuella presentationer gjorde det lättare att förstå komplexa ämnen. Bildstöd beskrevs som ett avgörande verktyg för att hjälpa till att förstå nya begrepp och instruktioner. Genom att skapa en visuell representation av det verbala innehållet underlättas lärandet, särskilt när respondenterna inte kan förstå allt. Trots den generella uppskattningen av bildstöd fanns det individuella skillnader i hur olika respondenter använde andra hjälpmedel. En respondent nämnde att hen inte riktigt förstod hur tankekartor fungerar men att de skulle kunna vara användbara i framtiden. För flera respondenter var även användningen av digitala verktyg i kombination med visuella hjälpmedel en effektiv metod.

De visar på datorn till tavlan. Koppla till datorn och visa på... vad heter den... tavlan... och sedan kan jag skriva i min bok (Respondent 9).

Denna kombination av stöd upplevs som särskilt hjälpsam. Detta tyder på att digitala verktyg såsom läsplatta, tillsammans med visuella hjälpmedel såsom bilder från olika typer av medier, kan erbjuda en mångsidig och anpassad lärandemiljö.

Upplevelse av emotionellt och socialt stöd: Ytterligare viktiga resultat som kom fram från datan är respondenternas upplevelser av de sociala relationer och dess påverkan på deras självförtroende och delaktighet i undervisningen. Sociala relationer spelar en central roll för respondenternas upplevelse av och framsteg i undervisningen. Det har framträtt två aspekter i respondenternas svar gällande relationer. Den första aspekten är att kamratstöd upplevs som en betydelsefull resurs i lärandesituationen. För några av respondenterna är det klasskamraterna snarare än digitala hjälpmedel som fungerar som en omedelbar och tillförlitlig hjälp när lärarna inte är tillgängliga. Denna aspekt belyser hur elever tenderar att välja kamratstöd framför mer tekniska hjälpmedel, vilket understryker värdet av sociala interaktioner för lärandet. Respondenterna beskriver hur kamraternas hjälp inte bara uppfattas som praktisk, utan också främjar en känsla av gemenskap och samarbete i klassrummet. Det framgår tydligt att kamratstöd inte enbart fyller en funktionell roll, utan också bidrar till att stärka den sociala sammanhållningen och skapa en känsla av ömsesidigt lärande som en respondent uttryckte så här:

Om lärarna inte är där tar jag min kompis. Om jag blir ensam tar jag fram min mobil. Min mobil är det sista jag väljer, för jag har några hjälpmedel på min mobil, men jag gillar inte att använda den på skoltid. Bra att mina kompisar hjälper mig för att de hjälper bra och vi kan olika saker så vi hjälper varandra (Respondent 1).

En annan respondent berättar hur stabila och trygga kamratrelationer har haft en positiv inverkan på dennes skolupplevelse. Respondenten återkopplar till sin stabila klassgemenskap och påpekar att detta har bidragit till en känsla av tillhörighet och trygghet i undervisningen. Respondenterna upplever ett starkt behov av trygga och stödjande relationer för att kunna delta fullt ut i skolaktiviteter. Den sociala tryggheten, där de kan uttrycka sig utan rädsla för att göra fel, är avgörande för både deras sociala interaktioner och deras lärande.

Sedan första klass har jag haft samma klasskompisar och det känns bra. Det gör att jag känner mig trygg i skolan och kan fokusera bättre (Respondent 3).

Den andra aspekten som framträder är en känsla av osäkerhet i sociala situationer. En respondent uttrycker att hen ofta undviker att prata med personer som hen inte känner. Detta leder till en ovilja att delta i klassdiskussioner. Liknande osäkerhet yttras av respondent 11 som föredrar att kommunicera enbart med sin bästa vän för att undvika potentiella missförstånd. Dessa upplevelser visar på hur sociala osäkerheter kan påverka respondenternas vilja att delta i gruppssammanhang, vilket kan begränsa deras möjlighet att lära sig och integreras i klassrummet.

7.2.3 Elevernas önskemål om undervisning och anpassningar

I de genomförda intervjuerna framkommer att respondenterna i studien, trots att de erhåller ett visst stöd i sin utbildning, har ett antal specifika önskemål och behov av ytterligare anpassningar. Dessa områden utgör centrala punkter för de anpassningar och förbättringar som respondenterna önskar för att kunna utvecklas optimalt i sitt lärande.

Önskan om stöd med läsning: Respondenternas önskan om stöd med läsning genom digitala verktyg, såsom inläsningstjänster, framhölls särskilt som stöd på högstadiet. Respondenterna använde dessa verktyg för att få texter upplästa och för att förstå och uttala svåra begrepp.

Önskan om stöd med skrivning: Respondenterna i studien uttrycker ett stort intresse för att skriva argumenterande texter, särskilt de som går i högstadiet. Skrivning av argumenterande texter ses som en möjlighet för några av respondenterna att uttrycka sina egna åsikter och

utveckla sina färdigheter i sitt kritiska tänkande. En respondent påpekar att skrivande blir meningsfullt när det handlar om att utveckla egna tankar och åsikter. Denna form av skrivande uppmuntrar till personlig reflektion och stärker respondenternas engagemang och förståelse för ämnet. Det visar på vikten av att ge elever möjlighet att utveckla sin skrivförmåga på ett sätt som både utmanar deras tänkande och ger dem utrymme att uttrycka sina åsikter. För mellanstadieeleverna var tillgången till sådana verktyg mer begränsad, men några uttryckte att de föredrog att skriva på dator i stället för med papper och penna, vilket minskade skrivtrötthet och gjorde skrivandet mer hanterbart.

Önskan om stöd i undervisningen: Respondenterna påpekar vikten av tydliga, strukturerade och stegvisa instruktioner för att underlätta förståelsen av nya och ofta komplexa lärandemoment samt nya ord och begrepp. Det upplevs som avgörande för respondenterna möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen. Denna fokus på språkutveckling kan vara avgörande för elevernas akademiska framsteg. Denna typ av insatser och anpassningar skulle kunna bidra till en mer inkluderande och stödjande lärandemiljö enligt respondenterna.

En respondent föreslår att bildstöd och tydligare förklaringar skulle kunna bidra till en känsla av självsäkerhet och kompetens i sin användning av språket. En kärna i elevernas önskemål är ett behov av stöd och att det finns ett starkt behov av anpassningar som främjar deras lärande och välmående.

Önskat stöd under provsituationer: Respondenterna efterfrågar en mer anpassad provmiljö som kan minska stress och ångest, samt öka deras förmåga att prestera enligt sin faktiska kunskap. Respondenter beskriver provsituationer som en särskilt stressande och utmanande aspekt av deras utbildning. För att möta dessa utmaningar uttrycker de ett behov av anpassade provsituationer. Några respondenter uttrycker ett behov av tydligare instruktioner och språkstöd under prov och andra bedömningssituationer. Det framkommer att prov som genomförs i avskilda miljöer, med längre tid för genomförande, är en viktig faktor för att minska prestationsångest och ge respondenterna en bättre möjlighet att visa sina faktiska kunskaper.

Att skriva prov i ett annat rum och få längre tid är verkligen hjälpsamt
(Respondent 2).

Dessa anpassningar skulle kunna bidra till att respondenternas prestationer bättre motsvarar deras förmåga, utan att de hindras av externa stressfaktorer.

Önskat stöd som ges individuellt och i mindre grupper: Behovet av individuell eller gruppbaserad hjälp är uttalat, med flera respondenter som uttrycker önskemål om mer flexibel och personlig anpassning av stödet i klassrummet. Respondenterna i denna studie får en rad olika stödformer, som smågruppsundervisning och individuell hjälp. Det framgår att detta stöd inte bara ger möjlighet till en mer individualiserad undervisning, utan också ger en känsla av trygghet och självförtroende. En respondent nämner exempelvis att hen får specifikt stöd tre gånger i veckan med läsning av en särskild lärare. Några respondenter uttrycker ett behov av ännu mer flexibilitet i sina stödsystem, särskilt när det gäller möjligheten att få hjälp direkt i klassrummet snarare än i separata grupper, vilket skulle kunna underlätta för deras koncentration och förståelse under lektionerna.

Önskemål kring lärarens engagemang: I studien lyfter respondenterna flera viktiga aspekter av lärarnas undervisning som har stor betydelse för deras lärande. En aspekt är vikten av att läraren anpassar tempot under genomgångar för att säkerställa att alla elever

hänger med. Detta belyser ett behov av en mer differentierad undervisning där lärare gör anpassningar för att möta elevers olika inlärningstakt. En respondent uttryckte detta behov som särskilt viktigt för att undvika att elever hamnar efter.

Om man jobbar med ett område... så kanske några inte fattar lika snabbt... så får man ta det långsamt. Det går för snabbt... mycket genomgångar och så (Respondent 7).

En annan aspekt som lyfts fram av respondenterna är lärarens hantering av disciplinära situationer. En trygg och lugn lärmiljö är avgörande för att eleverna ska kunna fokusera och utvecklas. En respondent betonade att lärarna bör behålla sitt lugn i stressiga situationer och inte reagera med högt skrik. Detta visar på vikten av att lärarna aktivt skapar en känslomässigt trygg miljö där eleverna kan känna sig säkra och koncentrerade på sitt lärande.

Lärarna ska inte skrika när de blir arga på eleverna i klassen utan bara säga till (Respondent 12).

Ytterligare en aspekt är lärarens genomgångar. Respondenterna upplever att när läraren tydligt förklarar och inte överbelastar med för mycket information, blir det lättare att förstå och följa med. Flera respondenter påpekade att de gärna vill ha förklaringar flera gånger, särskilt när det gäller mer komplicerade uppgifter. Detta visar på ett engagemang från lärarna att säkerställa att eleverna verkligen förstår och har möjlighet att följa med i undervisningen. Ett flertal respondenter nämnde att deras klasslärare är särskilt bra på att förklara och ge stöd på ett sätt som gör att de känner sig trygga och motiverade.

7.3 Upplevelsen av delaktighet, självkänsla och tilltro till sin egen förmåga

Detta avsnitt presenterar elevernas upplevelser av delaktighet, självkänsla och tilltro till sin egen förmåga. Vidare redogörs för hur stöd och social trygghet kan bidra till deras utveckling, trots de utmaningar som språkstörningen medför.

Respondenterna uttrycker både möjligheter och hinder i relation till delaktighet, självkänsla och tilltro till sin egen förmåga. Flera respondenter beskriver hur framgångar i skolan, särskilt när de får rätt stöd, stärker deras motivation att fortsätta utvecklas. Detta framkom genom respondenternas reflektioner över språkstörningens långsiktiga påverkan på deras lärande och framtid. Några respondenter uttrycker en stark vilja att överkomma sina utmaningar och betonar att de når framgångar i skolan, särskilt när de får rätt stöd. Dessa framgångar skapar en positiv spiral där eleverna känner sig stärkta och mer motiverade att fortsätta kämpa. Det framkom tydligt att deras självbild och känsla av delaktighet stärks när de upplever framsteg, även om de står inför svårigheter en respondent beskriver det så här:

När jag märker att jag kan något som var svårt först, då känns det som att jag kan klara mer i framtiden (Respondent 5).

En annan central aspekt där språkförståelse ofta blir en utmaning är delaktighet. Respondenterna beskriver hur missförstånd i både undervisning och sociala sammanhang leder till att de missar viktig information. För att hantera dessa svårigheter uttrycker respondenterna ett behov av förtydliganden, upprepningar och andra anpassningar för att kunna hänga med i skolan. Svårigheterna kan utmana deras förmåga att förstå undervisningen och det som förmedlas både av lärarens genomgångar och interaktioner med klasskamrater. För några respondenter innebär nya relationer och möten med nya kamrater en extra utmaning, då de ibland inte förstår språkbruket eller samtalsmönstren. Det kan skapa en känsla av isolering och osäkerhet i sociala situationer. Flera respondenter beskrev att detta kan

göra det svårt att delta aktivt i sociala samtal och skolsammanhang. Denna insikt belyser vikten av att skapa en inkluderande och förstående miljö där elever med språkstörning får det stöd de behöver för att både navigera i sociala interaktioner och förstå skoluppgifter. För att hantera dessa utmaningar lyfter respondenterna behovet av en social struktur som gör det möjligt för eleverna att känna sig trygga och inkluderade. Genom att aktivt arbeta för att ge eleverna verktyg för att hantera både sociala och akademiska interaktioner kan detta vara en central roll i att stödja språkförbättring och lärandet. Däremot framkommer av en respondent att hen har erfarenheter av mobbning på en tidigare skola. Det blir en betydande faktor att respondentens självförtroende och känsla av delaktighet drabbas. Respondenten återkommer flera gånger till sina negativa erfarenheter av mobbning, att kommunikationen och relationerna med andra elever försvårades en respondent uttrycker det så här:

Jag bytte skola för att jag blev mobbad när jag pratar... (Respondenten 9).

Självkänsla och tilltro till den egna förmågan är kopplade till trygghet och stöd. Flera respondenter lyfter fram oro för hur språkstörningen kan påverka deras framtida möjligheter, särskilt i relation till högre studier och yrkesval. Detta uttrycker en rädsla för att inte hinna med eller bli förstådd i mer avancerade utbildningsmiljöer. Trots dessa farhågor framträder en vilja att fortsätta kämpa, särskilt när stöd ges av lärare, kamrater och familj. En viktig faktor för respondenternas känsla av delaktighet är tryggheten i deras sociala relationer. En respondent lyfter vikten av att känna sig säker när man uttrycker sig inför andra, vilket är avgörande för att inte begränsa sin kommunikation. Samtidigt kan rädslan för att göra misstag begränsa elevernas deltagande i samtal och förstärka känslan av isolering. Respondenternas reflektioner visar dessutom att upplevelsen av framgång, särskilt när rätt stöd ges, är central för att stärka deras tilltro till den egna förmågan. Bristen på språklig förståelse och social integration bidrog hos vissa respondenter till känslor av utanförskap och en minskad tilltro till sin förmåga att hantera skoluppgifter och sociala situationer. En respondent beskrev hur känslan av otrygghet påverkade lärandet negativt och gjorde det svårt att våga delta aktivt.

Trots dessa utmaningar framhävde flera respondenter att positiva sociala interaktioner och framgångar i skolan bidrog till en stark tro på deras förmåga. När de fick stöd och uppmuntran från lärare och klasskamrater ökade deras motivation och vilja att ta sig an både lärande och sociala aktiviteter. En inkluderande och stödjande lärandemiljö, där elever känner sig trygga att uttrycka sig utan rädsla för misstag, är avgörande för att främja tilltron till den egna förmågan. Sådana förhållanden kan fungera som en skyddande faktor mot negativa erfarenheter och bidra till ökad motivation och delaktighet.

7.4 Sammanfattande resultatanalys

I detta avsnitt presenteras en kort sammanfattning av föreliggande studies resultat.

7.4.1 Upplevda möjligheter och hinder i lärande kopplat till språk, läs- och skrivundervisning

Det viktiga resultat som kom fram i denna studie utifrån respondenternas svar delas upp i tre faktorer. Den första faktorn handlar om att undervisningen ska vara engagerande och anpassad efter deras intressen, särskilt i kreativa ämnen som erbjuder alternativa uttrycksformer. Andra faktorer är trygghet och trygga relationer. Tredje faktorn är tydlighet och struktur i undervisningen och de är viktiga för att främja lärandet. Samtidigt möter respondenterna hinder som språkliga svårigheter, utmaningar med att lära sig flera språk, problem med avkodning och textförståelse. Resultaten visar också på svårigheter att hantera den emotionella och kognitiva belastningen som längre och mer komplexa skrivuppgifter

medför. Dessa hinder påverkar både läsning och skrivning samt respondenternas självförtroende och motivation.

7.4.2 Upplevt stöd och önskat stöd i relation till språk, läs- och skrivundervisningen

Eleverna upplever att de får språkstöd genom lärarens tydliga förklaringar och instruktioner, men önskar ännu mer anpassning i taltempo och enklare formuleringar. Lässtödet blir effektivare när materialet är intresseväckande och tydligt strukturerat, medan skrivprocessen underlättas av mindre arbetsgrupper och konkreta instruktioner. Visuella och digitala verktyg, som scheman och storskärmar, upplevs som hjälpsamma och eleverna önskar fler visuella stöd. Emotionellt och socialt stöd, som anpassade provmiljöer och en trygg atmosfär, bidrar till minskad stress och ökad delaktighet i undervisningen.

7.4.3 Upplevd delaktighet, självkänsla och tilltro till egen förmåga

Studiens respondenter upplever både hinder och möjligheter i skolan. Framgångar och rätt stöd stärker deras motivation och självkänsla. Svårigheter med språkförståelse kan skapa isolering och påverka delaktighet, men trygghet i sociala relationer och stöd från lärare och kamrater är avgörande för deras utveckling. En inkluderande lärandemiljö där elever vågar uttrycka sig utan rädsla för misstag är centralt för att stärka deras tilltro till egen förmåga.

8. Diskussion

Under diskussionsavsnittet analyseras och reflekteras det över studiens resultat och slutsatser genom att knyta dem till tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Metodens styrkor och begränsningar diskuteras, och studiens bidrag till forskningsfältet lyfts fram. Avsnittet avslutas med förslag på framtida forskningsområden, vilket skapar en väg framåt för vidare studier.

8.1 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att undersöka hur några elever med språkstörning i årskurserna 4–9 upplever lärande i relation till språk, läs- och skrivundervisning. Första frågeställningen är: Vilka möjligheter och hinder upplever elever med språkstörning i sitt lärande, kopplat till språk- läs- och skrivundervisning? Andra frågeställningen är: Vilket stöd upplever eleverna att de får idag och vilket stöd önskar de få i relation till språk, läs- och skrivundervisning? Sista frågeställningen är: Hur upplever eleverna delaktighet, självkänsla och tilltro till sin egen förmåga i relation till sitt lärande och till undervisning?

8.1.1 Möjligheter och hinder

Denna del av diskussionen fokuserar på de möjligheter och hinder som analysen har identifierat samt kopplas till teoretiska perspektiv och tidigare forskning.

8.1.2 Upplevda möjligheter i lärandesituationer

Första faktorn som framkommer i studien är skolans roll i att stimulera elevernas intresse och motivation. Detta inkluderar lärarens förmåga att skapa en stödjande och begriplig lärmiljö. Respondenternas svar indikerade att deras vilja att lära sig läsa och skriva ökade när undervisningen relaterade till deras egna intressen. Antonovskys (1991) teori om KASAM betonar betydelsen av begriplighet och meningsfullhet för att främja engagemang. Analysen visar att engagerande och meningsfullt innehåll är avgörande för att väcka lusten att lära, vilket stärker sambandet mellan begriplighet och meningsfullhet. Denna slutsats är i linje med Gallagher m.fl. (2019), som fann att elever önskade stöd som inte bara hjälpte dem att möta skolans krav utan också gav dem möjlighet att påverka sina egna stödåtgärder. Även Bloom

m.fl. (2020) påpekar att elevröster är viktiga då barn har rätten att ge sina åsikter i sådant som rör dem. Detta leder till att elevernas erfarenheter kan bidra till att öka skolpersonalens kunskap om undervisningen och ge möjligheter att utveckla undervisningen för att möta elevers olika behov (Bloom m.fl., 2020). Detta överensstämmer med föreliggande studies resultat, där respondenterna uttryckte att undervisning som är kopplad till deras intressen gav dem en känsla av delaktighet och inflytande över sina studier. På så sätt påverkar eleverna sin utbildning för att kunna lyckas med lärandet.

Studiens resultat framhäver behovet av meningsfullhet, sammanhang och en tydligt strukturerad undervisning. Det som är centralt för att övervinna hinder kopplade till språkstörning är individuellt stöd, social interaktion och en stimulerande lärmiljö. Respondenternas upplevelse av begriplighet och hanterbarhet i undervisningen är avgörande för att skapa en positiv inlärningsmiljö, vilket stöds av forskning om anpassad pedagogik (Säljö, 2014). Antonovskys (1991) KASAM-teori belyser att begriplighet innebär tydlig och anpassad undervisning, medan hanterbarhet kopplas till det individuella stöd som identifieras som avgörande i denna studies resultat. Meningsfullhet skapas genom en stimulerande lärmiljö och möjligheter till social interaktion. Lärarens förmåga att etablera relationer och anpassa undervisningen är viktig för att främja trygghet och delaktighet. Studiens resultat betonar vikten av tydlig struktur, som underlättar förståelsen av vad som förväntas och skapar en känsla av kontroll. Genom att implementera tydliga strukturer och erbjuda anpassat stöd kan skolor främja en inkluderande miljö där elevernas behov av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet tillgodoses.

En andra faktor som framkom från intervjuerna var betydelsen av trygga relationer med både lärare och klasskamrater. Dessa relationer bidrar inte enbart till att skapa en känsla av säkerhet utan stärker även elevernas delaktighet i undervisningen. Liknande resultat framkom i studien av Ekström m.fl. (2022), som betonar att lärarens engagemang och kamratstöd utgör centrala faktorer för att främja såväl social integration som akademisk utveckling hos elever med språkstörning. Föreliggande studies resultat stödjer således tidigare forskning och understryker vikten av att prioritera relationer och stödstrukturer i skapandet av en inkluderande skolmiljö. Dock identifierades vissa avvikelser i jämförelse med Chan m.fl. (2023), som framhåller att individuellt stöd spelar en mer framträdande roll än kamratrelationer för att öka elevernas delaktighet. Aktuell studies resultat belyser också i högre grad vikten av en balans mellan dessa aspekter, där både kamrat- och lärarrelationer ses som avgörande. Skillnaderna kan möjligen förklaras av kontextuella faktorer, såsom skillnader i skolorganisation och resurstillgång, eller av kulturella och pedagogiska förhållanden som påverkar hur stöd utformas. Dessutom framhölls i tidigare forskning av Starling m.fl. (2012) och Adlof m.fl. (2019) att stödsatser måste vara både flexibla och kontinuerliga för att möta elevernas varierande behov över tid, vilket även framträdde som ett centralt tema i denna studie.

Respondenternas upplevelser indikerar att en inkluderande och stödjande miljö stärker deras känsla av delaktighet och engagemang. De som upplever att deras bidrag värdesätts och att deras röster blir hörda har möjlighet att utveckla en mer positiv inställning till skolgången och dess krav. Utifrån en sociokulturell teori kan lärarens roll tolkas som avgörande, inte bara genom att förmedla kunskap utan också genom att skapa en struktur som både motiverar och engagerar eleverna (Dysthe, 2003). Vidare betonar Säljö (2014) att samspelet mellan individen och kollektivet är en avgörande komponent för lärande, vilket är i linje med respondenternas beskrivningar av vikten av trygghet och goda relationer. En möjlig slutsats är att sådana relationer inte enbart hjälper elever att hantera de utmaningar som språkstörning innebär, utan också ger dem mod och motivation att anta nya uppgifter.

Tredje faktorn är tydlighet, struktur och individanpassningar, såsom tydliga instruktioner är avgörande för att elever ska förstå och hantera undervisningen. Som Swear-Swerling (2015) påpekar bidrar tidiga interventioner och strukturerad återkoppling till att motverka lässvårigheter och skapa en känsla av kontroll över lärandet. Respondenterna i föreliggande studie underströk även att anpassningar stärker deras självförtroende och motivation. Struktur och individanpassningar betonades också av respondenterna vara betydelsefullt i undervisningen. Dessa individanpassade insatser inte bara förbättrar förutsättningarna för kunskapsutveckling utan skapar också en känsla av kompetens och kontroll över det egna lärandet. Här blir lärarens roll avgörande, både för att anpassa undervisningen och för att säkerställa en inkluderande lärmiljö. Detta motiveras också utifrån det relationella perspektivet då lärande inte bara ses som en individuell process utan som en dynamisk interaktion mellan elever, lärare och den lärmiljö som skapas tillsammans (Ahlberg, 2013). Detta stärker studiens resultat att relationer och anpassningar stödjer elevernas lärande.

Sambandet mellan de upplevda möjligheter i lärande som framkommer i resultatet är nära sammanlänkade. Trygga relationer skapar en grund för att eleverna ska känna sig inkluderade och delaktiga i undervisningen. Anpassningar i undervisningen gör det möjligt för eleverna att ta till sig kunskap och uppleva framgång, vilket i sin tur stärker deras självförtroende och motivation. Detta indikerar en positiv spiral där en god lärmiljö leder till ökad delaktighet och förbättrade skolresultat.

8.1.3 Upplevda hinder i lärandesituationer

Studiens resultat visar att respondenterna ibland har svårt att identifiera eller förstå sina egna svårigheter. Detta kan leda till att de beskriver att något fungerar bra, trots att intervjuerna avslöjar att de faktiskt upplever utmaningar. Bruce (2016) lyfte också att språket är väsentligt för att kunna lära sig och att använda språk i ett socialt samspel, det vill säga vår pragmatiska förmåga (Bruce, 2016). Både föreliggande studies resultat och tidigare forskning understryker språkets betydelse för lärandet. I studiens resultat framkom att eleverna upplever att det är svårt med framför allt långa och nya ord. Detta går i linje med Adlof m.fl. (2022) och Pomper m.fl. (2022) studier som visade att elever med språkstörning hade det svårare att få till sig ett rikt ordförråd jämfört med de med typisk språkutveckling. Därför behöver läraren ha extra uppsikt över eleverna för att kunna möta deras behov (Pomper m.fl., 2022).

Ett tydligt mönster som framträder i denna studie är att en systematisk och ljudbaserad undervisning kan bidra till att minska de fonologiska svårigheterna, problem med läsförståelse och inlärningen av nya begrepp som många elever med språkstörning upplever. Detta ligger i linje med tidigare forskning som understryker vikten av strukturerade undervisningsmetoder för att stötta dessa elever (Adlof m.fl., 2022; Pomper m.fl., 2022;). Som SPSM (2018) rekommenderar, bör lärare minimera mängden skriftlig information och anpassa sitt taltempo för att skapa en mer tillgänglig inlärningsmiljö för elever med språkstörning. Vidare påpekar Vygotsky (1978) att lärande är mest effektivt när elever får stöd både på kognitiva och emotionella plan från sin omgivning, inklusive lärare och kamrater. Studien bekräftar vikten av dessa stödstrukturer och betonar att lärarens roll är central för att möta elevernas behov på ett individuellt och situationsanpassat sätt.

Utifrån respondenternas svar visar sig svårigheter exempelvis när det gäller att följa med i genomgångar som hålls av läraren eller att följa instruktioner. Hallin (2019) påpekar att barn med impressiv språkstörning även kan ha svårt att behålla språklig information i minnet, vilket gör det utmanande att följa längre samtal och instruktioner. Studiens resultat samt forskningen (t ex. Hallin, 2019; Ekström m.fl., 2023) tydliggör att elever med språkstörning behöver stöd. Det är tydligt att lärare i skolan behöver visa förståelse och ta hänsyn till

svårigheterna genom att tänka på att anpassa efter vilka behov eleverna uppvisar. Vilket i sig kan vara en utmaning för läraren eftersom det finns flera olika behov bland elever i en klass att ta hänsyn till och som kräver olika anpassningar i undervisningen. En del anpassningar kan en lärare med fördel genomföra på gruppnivå vilket innebär att hela klassen exempelvis får ta del av bildstöd som konkretiserar samt underlättar förståelsen. Med utgång från den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 2011) behöver en elev få sina uppgifter utifrån sin kunskapsnivå. Då väcks frågan om hur skolan bäst kan stödja dessa elever, särskilt när kraven på att läsa, skriva och lära sig ytterligare språk läggs på en redan belastad språkinlärningsprocess.

Resultaten från studien understryker också de komplexa utmaningar som elever med språkstörning möter i språkinläring samt läs- och skrivutveckling. Respondenterna lyfte fram utmaningar med att lära sig ytterligare ett språk utöver svenska och sitt modersmål. Det upplevs belastande på grund av att de redan har språkliga svårigheter med sitt modersmål. Däremot lyfter Ingvar och Eldh (2014) upp i sin forskning att språkets betydelse i samhället är grundläggande. Ett flerspråkigt barn behöver lära sig fler ord och begrepp, men detta innebär inte nödvändigtvis att det är svårare att lära sig två språk än ett (Ingvar & Eldh, 2014). I den föreliggande studie framkommer dock att för ett barn med språkstörning kan det medföra svårigheter och man kan förstå motståndet som uppstår. För pedagoger gäller det att anpassa språkundervisningen efter elevens förutsättningar så att det inte känns övermäktigt.

Ytterligare ett hinder som framkommer från respondenterna var svårigheterna med läsningen. Respondenterna möter läsproblem som visade sig vara komplexa och yttrar sig på flera olika nivåer. Studiens resultat visar att elever med språkstörning möter betydande hinder i lärandeprocessen, särskilt när det gäller avkodning och orientering i text. Kombinationen av fonologiska svårigheter, kognitiv belastning och desorientering leder till osäkerhet och frustration, vilket påverkar deras lärande. Forskning som Snowling m.fl. (2020) och Snowling och Hulme (2021) betonar att elever med språkstörning har utmaningar med läsförståelsen och avkodningen, då kan det vara en följd av diagnosen. Detta går i linje med Hallin (2019) och Westlund (2017) som bekräftar i sina studier att elever med språkstörning riskerar att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Därför rekommenderas att använda en strukturerad och systematisk undervisning som fokuserar på ljudbaserade metoder, såsom phonics (Hallin, 2019; Westlund, 2017). Sammantaget understryker både forskningen och resultatet behovet av en undervisning som inte bara adresserar de tekniska aspekterna av läsning, utan som också tar hänsyn till elevernas unika förutsättningar och utmaningar. En sådan helhetsorienterad strategi, där evidensbaserade metoder kombineras med individualiserat stöd, framstår som avgörande för att ge elever med språkstörning möjlighet att utveckla sina färdigheter och övervinna de hinder de möter i sin läsutveckling.

Svårigheter med skrivning framkommer tydligt i studiens resultat, där kravet på noggrannhet och korrekthet upplevs som en betydande stressfaktor som hämmar skrivflödet och påverkar respondenternas motivation negativt. Denna stress kan delvis kopplas till de fonologiska och morfologiska svårigheter som ofta är förknippade med språkstörning, vilket stöds av forskning av Andreou m.fl. (2024). De fann att elever med språkstörning presterar sämre än elever med typisk språkutveckling när det gäller ordproduktion, felstavningar samt andra språkliga aspekter. Studiens resultat indikerar vidare att stavningssvårigheter utgör ett centralt hinder, eftersom eleverna ofta förlorar fokus på textens innehåll när energin riktas mot att stava rätt. Detta går i linje med Isoaho m.fl. (2016), som påpekar att barn med språkstörning har uttalade svårigheter att producera och förstå texter. De språkliga utmaningarna påverkar inte bara elevernas skrivförmåga utan skapar även en känsla av frustration och osäkerhet,

vilket i sin tur minskar motivationen för skrivuppgifter. För att hantera dessa utmaningar framhäver studiens resultat, i linje med tidigare forskning, att en kombination av processinriktad undervisning, tekniska hjälpmedel och explicit träning i språkliga färdigheter är avgörande för att stötta elever med språkstörning i deras skrivutveckling. Genom att minska stressen kring formella krav och i stället betona meningsskapande och idéutveckling, skapas förutsättningar för ökad motivation och delaktighet i skrivundervisningen. Utifrån Vygotskijs (2011) teori om den proximala utvecklingszonen blir lärarens roll central. Med strukturerat stöd och återkoppling ges eleverna möjlighet att utvecklas stegvis, vilket stärker motivationen och främjar en inkluderande lärmiljö. Respondenterna föredrog att skriva korta texter för att kunna hantera skrivningen bättre. Därför blir lärarens roll central, då det är genom att arbeta i den proximala utvecklingszonen som potentialen i elevens lärande kan realiseras och vidare stödja elevernas skrivutveckling.

Slutsats: För att möta behoven hos elever med språkstörning är det av stor betydelse att skolor och lärare prioriterar trygga relationer, individanpassat stöd och strategier som främjar motivation. En strukturerad och inkluderande lärmiljö kan skapa förutsättningar för att dessa elever ska kunna utvecklas utifrån sina unika behov och nå sin fulla potential.

Det är samtidigt viktigt att balansera skolans krav med elevernas individuella förutsättningar. Genom att anpassa både språkundervisningen och läsmetoderna kan elever med språkstörning få bättre möjligheter att uppleva framgång i sin utbildning. Detta ger dem också möjlighet att utveckla sina språkliga resurser i en takt som känns hanterbar och stärkande. En sådan strategi gynnar inte bara elevernas akademiska framsteg, utan bidrar också till deras motivation och självförtroende.

8.1.4 Stöd eleverna får idag samt det önskade stödet

Denna del av diskussionen fokuserar på det stöd som respondenterna upplever att de får idag samt vad de önskar få mer utav. Dessa stöd är från lärare, förståelsen och anpassningar, kamratstöd, arbeta i mindre grupper samt tydliga instruktioner, digitala hjälpmedel, visuella stöd, och provsituation.

Analysen av resultaten visar att lärarens aktiva och stödjande roll är avgörande för elevernas lärandeprocess. Respondenterna lyfter särskilt vikten av snabb och positiv återkoppling samt önskemål om mer direkt och individanpassat lärarstöd. För att underlätta språkförståelse och inläring efterfrågar de tydligare och mer anpassade genomgångar. Detta stämmer också överens med McCartney m.fl. (2009) artikel där det framgår att en differentierad och anpassad undervisning skulle förbättra språkutvecklingen för elever med grav språkstörning. Inkludering skulle stärka deras välbefinnande och kamratskap (McCarney m.fl., 2009). Detta ligger i linje med Svanelid (2014), som betonar vikten av språklig behärskning för att elever ska nå läroplanens mål och utveckla sin kommunikativa förmåga. Samtidigt framhåller McCartney m.fl. (2009) betydelsen av samverkan mellan lärare och logopedier för att optimera stödet till elever med språkliga utmaningar. Resultaten tyder därför på att skolor bör utveckla en tvärprofessionell stödstruktur för att möta elevernas behov. Dessutom kan scaffolding, som Nettelblad (2013) beskriver, vara en effektiv metod där elever ges stegvis stöd för att successivt utveckla sina kunskaper och förmågor. Detta betyder att det krävs individanpassat stöd, samarbete mellan professioner och strukturerade insatser för att främja elevernas språkliga utveckling.

Vidare pekar respondenterna på hur anpassningar, såsom förenklade texter och lärarens konkreta vägledning, underlättar läsutvecklingen och gör läsinläringen mer tillgänglig.

Genom att erbjuda stöd i form av anpassat material får eleverna hjälp att bryta ner komplexa begrepp och göra dem mer begripliga. Även forskning stödjer detta, då elever ofta efterfrågar omedelbar återkoppling (Gerber, 2013). En studie av Chan (2023) visar också att omedelbar återkoppling är fördelaktig för elevernas utveckling. Eriksson m.fl. (2015) beskriver att läraren kan rita ord och ge konkreta förklaringar för att underlätta intaget av information för eleverna. Även De las Heras m.fl. (2022) förklarade att elever med språkstörning använder ofta en nyckelordstrategi för att läsa meningar, vilket leder till heterogena läsprofiler och behov av anpassade pedagogiska insatser för att stödja deras läsutveckling. Respondenterna har poängterat vikten av att nya ord och begrepp utmanar dem. Detta leder till att de vill ha hjälp för att underlätta förståelsen. Studiens resultat samt forskning (De las Heras m.fl., 2022; Eriksson m.fl., 2015) understryker vikten av att undervisningen tydliggör nya begrepp för alla elever. För elever med språkstörning är lärarens stöd särskilt avgörande för att möjliggöra förståelse och genomförande av uppgifter. Föreliggande studiens resultat, i linje med tidigare forskning, visar att det nuvarande stödet ofta är otillräckligt och att eleverna efterfrågar ytterligare resurser för att möta deras behov. Dockrell m.fl. (2011) betonar att språkliga färdigheter är centrala för skolframgång, särskilt i högre årskurser där skolspråket blir alltmer komplext både i form och innehåll. Då är det tydligt att bristande stöd riskerar att leda till passivitet och förlorad lärandetid, då elever i stället för att aktivt delta tvingas vänta på den hjälp de behöver.

Det framkom av respondenterna att stöd även kan innefatta hjälp av klasskamrater för att ta sig vidare i uppgifterna. Forskningen av Blaskova och Gibbons (2022) påpekade också att kamratrelationerna är viktiga för både socialt och akademiskt lärande. Detta kan ses som ett exempel på hur Vygotskijs (1978) teori om socialt lärande i samspel med kamrater bidrar till att utveckla kognitiva förmågor. Kamraterna kan hjälpa till i lärandet genom att ge stöd, förklara begrepp och hjälpa till att förstå uppgifterna. Studien av McCartney (2009) pekar också på att en differentierad och anpassad undervisning skulle förbättra elevernas språkutveckling samt att inkludering stärker välbefinnandet och kamratskap hos eleverna med språkstörning. Utöver de positiva effekter kring kamratrelationer framkom av intervjuerna att det blir utmanande i sociala relationer ifall klasskamrater ibland säger ord en elev inte förstår eller upplever utanförskap. Detta påverkar det sociala samspelet negativt om eleverna inte känner att de kan framföra sina åsikter. Den tidigare forskningen (Conti-Ramsden m.fl., 2019) bekräftar att sociala och känslomässiga konsekvenser är vanliga bland barn och unga med språkliga svårigheter då elever med språkstörning är en heterogen grupp. Individerna kan uppleva olika typer av svårigheter avseende känslomässiga och sociala utmaningar (Conti-Ramsden m.fl., 2019).

Utifrån respondenternas svar framkom vikten av att kunna förstå och göra sig förstådda med sina klasskamrater. Studiens resultat belyser att en trygg, stödjande och anpassad undervisningsmiljö är avgörande för att eleverna ska uppleva skolan som positiv och lärorik. Ekström (2022) betonade vikten av hur omgivningen förhåller sig till elever med språkstörning och påpekar att kommunikation är ett gemensamt ansvar samt att det är viktigt att skapa trygga och inkluderande miljöer för eleverna. Det blir därför viktigt att skapa en miljö där elever känner sig accepterade och trygga att delta, oavsett tidigare erfarenheter. Det är en central aspekt av deras skolgång och bidrar till deras förmåga att övervinna hinder orsakade av språkstörningen.

Respondenterna framhåller vikten av tydliga instruktioner och förenklade texter för att underlätta läsning och skrivning, anpassa taltempot, att ge en extra individuell genomgång efter den i helklass eller att minska mängden information som presenteras vid ett tillfälle.

Detta stöds av Clark m.fl. (2016) och Sansavini m.fl. (2016) som betonar att visuella hjälpmedel och anpassade instruktioner kan göra lärandet mer tillgängligt. Detta lyfts även i teoretiska utgångspunkten om mediering (Säljö, 2014) då lärarens vägledning med att förstå och bearbeta instruktioner och texter är en social process som är viktig för lärandet. Detta indikerar att lärarna kan stödja eleverna genom att vägleda dem till att lyckas med sina uppgifter. Även McCartney (2009) understryker att arbete i mindre grupper och enskilt stöd är effektiva metoder för att främja språk-, läs- och skrivutveckling. Aspelins (2013a, 2013b) forskning tyder på att lärandet sker genom ömsesidigt utbyte under ett undervisningstillfälle där relationer mellan elev, lärare och omvärld är centrala.

Respondenterna efterfrågar ytterligare stöd i form av digitala hjälpmedel, vilket de upplever som effektiva för att förbättra språklig förmåga och läsförståelse. Särskilt att skriva på dator underlättar längre texter. Det betyder att det anpassade stöd och omedelbar feedback minskar osäkerheten och ökar motivationen hos respondenterna. Detta stämmer med Adlof m.fl. (2019) forskning som visar på att individualiserade digitala insatser kan påskynda ordförrådsutvecklingen för elever med språkstörning.

Resultaten visar att respondenterna har olika upplevelser av visuellt stöd i undervisningen. För vissa underlättade bildstöd och andra visuella hjälpmedel förståelsen, medan en respondent upplevde att de snarare försvårade uppgifterna. Detta tyder på att visuella hjälpmedel måste anpassas efter individens behov och kontext. Tidigare forskning stödjer delvis dessa resultat. Börtzell Szuch och Vuorenmaa (2022) samt Jonsson (2006) visar att visuella hjälpmedel och digitala verktyg kan minska den kognitiva belastningen för elever med språkliga svårigheter. Detta kan stärka deras förmåga att ta till sig ny kunskap genom att avlasta arbetsminnet och ge en tydligare struktur i lärandet. Hällström m.fl. (2021) och Bergman och Hallin (2021) har också funnit att bildstöd kan bidra till att elever med språkstörning producerar längre och mer detaljerade texter samt att de får bättre förståelse för narrativets struktur och karaktärens känslor. Samtidigt visar forskning (Bergman & Hallin, 2021; Hällström m.fl., 2021) att effekterna av bildstöd kan skilja sig mellan elever med språkstörning och elever med typisk språkutveckling, där den senare gruppen ibland presterar bättre utan visuellt stöd, särskilt när det gäller strukturella och språkliga aspekter av textproduktion. Att vissa elever i studien inte upplevde visuellt stöd som hjälpsamt kan kopplas till denna variation i tidigare forskning. Det understryker vikten av att läraren noggrant utvärderar och anpassar stödet efter individens specifika förutsättningar, för att maximera effekterna och undvika oavsiktliga hinder i lärandeprocessen.

Studien visar att provsituationer inte är tillräckligt anpassade för elever med språkstörning, vilket skapar stress och påverkar deras prestationer. Detta överensstämmer med tidigare forskning, som påpekar att elever med språkstörning ofta har svårigheter att nå samma akademiska nivå som sina jämnåriga utan språkstörning (Conti-Ramsden m.fl., 2009; Levlin, 2014). Trots vissa anpassningar i dagens utbildning visar resultaten att provsituationer fortfarande inte speglar deras faktiska förmåga, vilket kan leda till att de bedöms orättvist. För att uppnå en mer rättvis och inkluderande bedömning är det nödvändigt att vidare anpassa prov och bedömningsmetoder för att ta hänsyn till de specifika behov som dessa elever har.

Slutsats: Denna studie visar på att elever med språkstörning behöver mer individuellt anpassat stöd för att kunna utvecklas på bästa sätt i skolan. För att skapa en mer inkluderande och rättvis utbildning är det därför avgörande att skolor fortsätter att anpassa både undervisningen och provsituationer, så att alla elever får möjlighet att visa sina kunskaper.

8.1.5 Delaktighet, självkänsla och tilltro till sin egen förmåga

Denna del av diskussionen fokuserar på respondenternas upplevelse av delaktighet, självkänsla och tilltro till sin egen förmåga i relation till sitt lärande.

Flera respondenter i studien beskriver hur framgångar i skolan, särskilt när de får rätt stöd, stärker deras tro på den egna förmågan och motivationen att fortsätta utvecklas. En viktig del att ta hänsyn till är känslan av delaktighet då det kan påverka lärandet. Glasby m.fl. (2022) lyfter att det finns en kunskapslucka i lärarutbildning kring elever med språkstörning. Skolan behöver ta vara på elevernas röster för att de ska kunna vara delaktiga i sin utbildning. Trots att FN:s barnkonvention betonar betydelsen elevernas röster så påpekar Bloom m.fl. (2020) bristen av elevernas delaktighet. Elevröster är viktiga då barn har rätten att ge sina åsikter i sådant som rör dem. Tidigare forskning (Bloom m.fl., 2020; Glasby m.fl., 2022) betonar att elevernas erfarenheter kan bidra till att öka skolpersonalens kunskap om undervisningen och ge möjligheter att utveckla undervisningen för att möta elevers olika behov. Föreliggande studies resultat överensstämmer med tidigare forskning (Bloom m.fl., 2020; Glasby m.fl., 2022) där det handlar om att respondenterna uttryckte att undervisning som är kopplad till deras intressen gav dem en känsla av delaktighet och inflytande över sina studier. På så sätt påverkar eleverna sin utbildning för att kunna lyckas med lärandet.

Utifrån studiens resultat framkommer att elevernas motivation och självkänsla påverkas av deras upplevelse av meningsfullhet och framgång i skolan. Respondenterna betonade vikten av att få lära sig utifrån sina egna intressen, något som stärker deras engagemang och vilja att delta i undervisningen. Antonovsky (1991) beskriver vikten av meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet för att skapa förutsättningar för framgång – något som också är centralt i respondenternas berättelser. När elever får det stöd de behöver, till exempel genom scaffolding (Säljö, 2014; Vygotskij, 2011), ökar deras tilltro till den egna förmågan. En trygg relation till läraren eller klasskamrater gör att de vågar ta sig an utmaningar och uppleva framgång. Respondenterna påpekade dessutom att omedelbar återkoppling kan bidra till ökad läsmotivation såsom Chan m.fl. (2023) också menar är en viktig del av deras lärande. Det tyder på att självkänslan påverkas av relationer och framgångar i utbildning. Forrest m.fl. (2018) lyfter vikten av att minska risken för otrygga relationer för eleverna. Därför behöver lärare överväga hur de kan utveckla positiva relationer för eleverna samt förbättra deras situation i skolan. Även Ekström (2022) skriver att kamratrelationer är viktiga och att det är svårare för elever med språkstörning att bibehålla dessa. Forskning stärker studiens resultat att självkänslan är viktig för elevernas framgångar i sitt lärande.

Studien visar att en trygg och stödjande lärandemiljö stärker elevernas motivation och tilltro till sin förmåga. Detta stöds av KASAM-teorin (Antonovsky, 1991), som betonar betydelsen av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, samt av Gibbons (2018), som lyfter språkets roll i sociala sammanhang. Studiens resultat, tidigare forskning samt teori är överens om att lärandemiljön och dess sammanhang har stor påverkan på elevernas självkänsla och lärande. Vidare resultat är att rädsla för misstag och brist på social integration kan förstärka känslor av utanförskap och minska delaktigheten. Tidigare forskning (Burneleys m.fl., 2023) påvisade att många elever med språkstörning har svårt att skapa och upprätthålla vänskapsrelationer på grund av sina språkliga begränsningar, vilket leder till känslor av utanförskap och isolering. Detta går i linjen med föreliggande studies resultat där respondenternas svar betonar att stöd och uppmuntran från lärarna är avgörande för att öka motivationen, vilja att delta och tilltro till den egna förmågan. Det är viktigt att skolan anpassar undervisningen till det sociala samspelet för att eleverna ska kunna ta till sig lärandet. Vidare har denna betydelse av stöd bekräftats även av Roulstone och Lindsay (2012), som framhåller vikten av en helhetlig

förståelse för elevernas skolsituation för att utveckla effektiva och motiverande anpassningar för elever med språkstörning. Vidare pekar flera studier, inklusive Burneleys m.fl. (2023), Ekström m.fl. (2022) och Murphy (2021) på att ungdomar med språkstörning ofta riskerar att drabbas av psykiska problem såsom depression och ångest samt svårigheter att upprätthålla vänskapsrelationer. Dessa utmaningar påverkar deras kommunikativa förmåga och bidrar till känslor av stress och rädsla för att göra misstag, vilket i sin tur begränsar deras deltagande i skolaktiviteter.

Studiens resultat bekräftar att respondenterna känner oro för hur deras svårigheter påverkar deras framtida möjligheter i både högre studier och arbetsliv. Detta stämmer överens med tidigare forskning som visar att en bristande förståelse från omgivningen kan leda till att eleverna upplever sig osedda och missförstådda, både av lärare och kamrater (Burneleys m.fl., 2023; Ekström m.fl., 2022; Murphy, 2021). Samtidigt visar både denna studie och forskningen att trygghet i sociala relationer samt stöd från lärare, kamrater och familj spelar en avgörande roll i att stärka elevernas självkänsla och delaktighet. Detta stöd kan bidra till att minska deras oro och främja en känsla av kontroll, vilket är centralt för deras engagemang och lärande. Studiens resultat och ovanstående studier tyder på att språkstörning inte bara påverkar den akademiska prestationen, utan även har betydande konsekvenser för det sociala och emotionella välbefinnandet.

Slutsats: Genom att skapa en lärandemiljö där eleverna känner sig förstådda, har kontroll och kan relatera emotionellt till sitt lärande, främjas deras förmåga att hantera utmaningar. Detta tillvägagångssätt bidrar till att eleverna upplever en större känsla av delaktighet och inkludering, vilket är avgörande för att främja både deras engagemang och förståelse.

8.2 Metoddiskussion

Inför en föreliggande studie var urvalet målstyrt av elever med språkstörning för att undersöka deras upplevelse av skolgången. Målet var ursprungligen att rikta sig till högstadiel elever, som har längre erfarenhet och större förmåga att reflektera över sitt lärande jämfört med yngre elever. Det visade sig vara en utmaning att hitta respondenter som ville delta och få samtycke från deras vårdnadshavare, därför utvidgades målgruppen även till mellanstadiel elever. Tidsbrist var också en orsak till detta. Pilotintervjuns respondent gav feedback på intervjufrågornas tydlighet och intervjuens längd. Hen ansåg att intervjuens längd var lämplig och att alla frågor, med undantag för en, var tydliga och lätta att förstå. Missivbrevet reviderades efter pilotintervjun, eftersom det framgick att intervjun inte varade den förväntade timmen, utan snarare cirka 30–45 minuter. Dock var det ett par intervjuer som varade i ca 60 minuter.

Vid intervjuerna beaktades risken att eleverna kunde ge svar de trodde var förväntade snarare än sina egna åsikter, en så kallad intervjuareffekt (Bryman, 2018). För att minska denna risk betonades i början av intervjuerna att elevernas egna svar var det viktiga och att det inte fanns rätta eller felaktiga svar. Respondenterna informerades om att de kunde avbryta intervjun när som helst och välja att inte svara på vissa frågor. Trots dessa åtgärder är det viktigt att beakta den osynliga maktbalansen mellan intervjuare och respondent, vilket kan göra det svårt för barn att uttrycka sig fritt (Hansson, 2020). Både respondenterna och deras vårdnadshavare informerades om studiens syfte och frågeställningar. Respondenterna, vårdnadshavarna och specialpedagogerna/speciallärarna kom överens om var intervjuerna skulle genomföras. Av de elva intervjuerna genomfördes nio på respondenternas skolor, medan två intervjuer genomfördes digitalt.

Fördelen med den kvalitativa metoden med semistrukturerade intervjuer var att studiens författare fick insikt i respondenternas upplevelser, deras personliga erfarenheter och perspektiv. Den semistrukturerade intervjun ger också möjlighet att ställa och justera följdfrågor utifrån det som sagts under intervjuens gång, med syftet att respondenten ska förtydliga eller utveckla sitt svar (Bryman, 2018). Följdfrågorna användes således framför allt för att fördjupa diskussionen.

Sammanfattningsvis bidrog de förberedelser och anpassningar som gjordes inför intervjuerna till att säkerställa en hög grad av reliabilitet och validitet i den insamlade datan, vilket i sin tur möjliggjorde en djupare förståelse för respondenternas upplevelser och perspektiv relaterade till studiens forskningsfrågor. Då intervjufrågorna valdes noggrant ut för att få ut så mycket som möjligt samt skapa en tydlig struktur med bildstöd (se bilaga 5) kunde risken för bias (att svaren blir partiska till forskarens förväntningar) (Bryman, 2018) minskas. Genom kännedom om att några respondenter skulle behöva bildstöd (se bilaga 5) användes det till alla respondenter för att strukturen skulle bli tydlig för deltagarna.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Trots att antalet elevintervjuer var begränsat bidrar denna studie med kunskap om den aktuella elevgruppens upplevelse av sin undervisning. Ekströms m.fl. (2022) studie visar på att även om språkstörning är en av de vanligaste funktionsvariationerna i vårt samhälle, saknas ofta tillräcklig kunskap om den. Detta bidrar till att eleverna inte får det stöd de behöver och har rätt till (Ekström m.fl., 2022). Det saknas sedan tidigare tillräcklig forskning om elever med språkstörning i svensk grundskola, där deras upplevelser och syn på lärande framgår.

Genom att eleverna gett sitt perspektiv har en inblick i de hinder och möjligheter de möter i språk-skriv och läsundervisningen möjliggjorts. Det har även lett till en större förståelse för vilket stöd de själva anser vara mest värdefullt. Ur respondenternas svar framkommer svårigheterna som eleverna upplever med språk-skriv och läsinläringen. Ett av de viktigaste resultaten är ändå att eleverna upplever att lärarna gör många relevanta anpassningar i sin undervisning redan. Trygghet, goda relationer, delaktighet samt att lära utifrån sina intressen i undervisningen anses vara viktiga faktorer för lärande och utveckling i språk-skriv och läsundervisningen. Eleverna får stöd genom lärarens tydliga och strukturerade förklaringar av begrepp och instruktioner, samt genom samarbete i små grupper. Mindre grupper minskar ångest inför misstag och ger eleverna bättre möjlighet att förstå uppgifter. Visuella hjälpmedel, såsom scheman och användning av storskärm, upplevs som hjälpsamma. Uppdelade uppgifter och repetition ökar förståelsen av vad som förväntas och framstår som avgörande för elevernas lärande. Flera respondenter betonar att en effektiv kombination av språkligt stöd, anpassade instruktioner och en välstrukturerad undervisningsmetod är avgörande för deras möjlighet att aktivt delta i undervisningen och känna sig delaktiga i läroprocessen. Respondenterna anser att anpassningar som förenklade texter och lärarens tydliga vägledning underlättar läsutvecklingen. De betonade också särskilt behovet av stöd för läsning via digitala verktyg, såsom inläsningstjänster, på högstadiet. Respondenterna uppskattar att få feedback som är direkt och tydligt, vilket hjälper dem att förstå vad som förväntas av dem och hur de kan utveckla sina texter. Återkoppling bidrar till att stärka deras självsäkerhet och ökar motivationen för att fortsätta skriva. Ur respondenternas svar kan man dra slutsatsen att lärarna arbetar relationellt i mångt och mycket men de behöver göra ännu mer av det som respondenterna upplever som hjälpsamt i språk-skriv och läsundervisningen.

Ett sätt skulle kunna vara att läraren ökar samarbetet mellan eleverna i olika former och konstellationer i undervisningen. Lärare behöver också se till att placeringen blir bra så de elever som behöver sitta bredvid en klasskamrat som kan hjälpa får det. Eleverna i studien önskade en mer anpassad provsituation, eftersom de tillfällena ofta upplevs som stressiga. Respondenterna påpekar vikten av tydliga, strukturerade och stegvisa instruktioner för att underlätta förståelsen av nya och ofta komplexa lärandemoment samt nya ord och begrepp. Det upplevs som avgörande för respondenterna möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen. En aspekt är vikten av att läraren anpassar tempot under genomgångar för att säkerställa att alla elever hänger med. Detta belyser ett behov av en mer differentierad undervisning där lärare gör anpassningar för att möta elevers olika inlärningstakt. Ytterligare en aspekt är lärarens genomgångar. Respondenterna upplever att när läraren tydligt förklarar och inte överbelastar med för mycket information, blir det lättare att förstå och följa med. Genom att aktivt arbeta för att ge eleverna verktyg för att hantera både sociala och akademiska interaktioner kan detta vara centralt i att stödja språkförbättring, lärandet och utveckling i språk-skriv och läsundervisningen.

Som Ekström m.fl. (2022) studie visar på behöver lärare generellt sett få mer kunskaper om språkstörning och planera sin språk-, läs-och skrivundervisning mer medvetet. Studien skulle kunna bidra till en förståelse hos fler lärare och annan skolpersonal för att skapa bättre förutsättningar för elever med språkstörning. Det skulle kunna bidra till nya insikter och förståelse av hur skolans pedagogiska undervisning skulle kunna utvecklas för att bättre tillgodose elevernas lärande och välmående. En central roll speciallärare skulle kunna ha är att handleda lärarna så att eleverna med språkstörning får så mycket stöttning som möjligt i klassrummet. Specialläraren kan också bidra med stöd till lärarna genom att exempelvis främja arbetet med visuellt stöd, tydliggörande pedagogik samt förslag på arbetsmetoder för att främja elevernas lärande. Utifrån våra intervjuer har det varit någorlunda delade meningar kring tillhörighet till den egna klassen. De allra flesta respondenter föredrog att få hjälp av läraren i klassrummet, eller fråga en kompis om hjälp. En respondent uttryckte stark uppskattning att arbeta i flexgruppen där hen kan få mycket stöd jämfört med i klassrummet. Detta påvisar att det är viktigt för eleverna att känna tillhörighet för att få positiva upplevelser av sin skolgång.

8.4 Förslag till vidare forskning

Ett förslag på vidare forskning skulle vara utefter elevernas svar på intervjun att ställa liknande frågor till lärare som arbetar med elever med språkstörning. Detta för att ta reda på om de vuxna i skolans upplevelse om vilket stöd eleverna får stämmer överens med elevernas. Ett sådant perspektiv hade varit kompletterande för att veta hur specialläraren kan stötta både eleverna enskilt, men också lärarna då mycket i skolans värld handlar om just hur lärare kan arbeta med differentierad och varierad undervisning för att möta alla elevers behov. Det vore också värdefullt att intervjua elevernas vårdnadshavare för att få deras erfarenhet av sina barns skolgång och vad som varit behjälpligt för dem att lyckas.

Ytterligare en aspekt att välja att intervjua lärare på skolor skulle vara för att ta reda på vilken förväntning och attityd de har gentemot att ha elever med olika behov i sitt klassrum och hur deras sätt att undervisa kan påverka elevernas utveckling. Om vi vill fortsätta på spåret med elever som har språkstörning vore det vidare intressant att intervjua vuxna med språkstörning som gått ut grundskolan och/eller gymnasiet. Att få en tillbakablick med liknande intervjufrågor som eleverna i mellan- och högstadiet fick.

Referenslista

Adlof, S. M., Perfetti, C. A., & Catts, H. W. (2019). Understanding Vocabulary Development and Difficulties: The Role of Individual Differences and Instructional Context. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 424-441.

<https://doi:10.1044/2019 LSHS-VOIA-18-0136>

[untitled](#)

Adlof, S. M., Baron, L. S., Bell, B. A., & Scoggins, J. (2021). Spoken Word Learning in Children With Developmental Language Disorder or Dyslexia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(7), 2734-2749.

https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00217

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2013). *Speciallärare i ideologi, teori och praktik- att bygga broar*. (2:a uppl.). Liber AB.

Andersson, E., Fröding, K., & Lundgren, M. (2018). "Vi behöver öka kunskapen kring språkstörning" - en nationell kartläggning om skolors behov av stöd i arbetet med att möta elever med språkstörning. *Specialpedagogiska skolmyndigheten*.

<https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/vi-behover-oka-kunskapen-kring-sprakstorning.pdf/>

Andreou, G., Aslanoglou, V., Lympelopoulou, V., & Vlachos, F. (2024). Morphological and phonological errors in the written language production of children with DLD. *European Journal of Special Needs Education*, 39(2), 235-248.

<https://doi:10.1097/00005053-198907000-00014>

<https://web-p-ebshost-com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/detail/detail?vid=13&sid=43dc91ec-0ca9-40b2-9514-e1816ac8c599%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWVhc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=EJ1414448&db=eric>

Andrés-Roqueta, C., Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2016). Social cognition makes an independent contribution to peer relations in children with Specific Language Impairment. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 49-50 277-290

<https://www.sciencedirect-com.ezproxy.ub.gu.se/science/article/pii/S0891422215300378?via%3Dihub>

<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1016/j.ridd.2015.12.015>

Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.

Berg, B. L., & Lune, H. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (9 uppl.). Pearson.

Aspelin, J. (2013a). Vad är relationell specialpedagogik? I J. Aspelin (Red.) Relationell specialpedagogik i teori och praktik. Kristianstad: Kristianstad University Press.

Aspelin, J. (2013b). Var är relationell specialpedagogik? I J. Aspelin (Red.) Relationell specialpedagogik i teori och praktik. Kristianstad: Kristianstad University Press.

- Berggren, J., & Skansholm, S. (2022). *Forskningsmetoder i utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Bergman, A., & Hallin, A. E. (2021). The effect of picture support on narrative retells in Swedish adolescents with ADHD. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 35(7), 690–705. <https://doi.org/10.1080/02699206.2020.1825816>
- Bishop, D. V. M. (2014). *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Psychology Press.
- Bjerregaard, M., & Kindenberg, B. (2016). *Studiehandledning i grupp, språkutvecklande SO-undervisning*. Stockholm: Natur och kultur
- Blaskova, L. J., & Gibson, J. L. (2023). Children with language disorder as friends: Interviews with classroom peers to gather their perspectives. *Child Language Teaching and Therapy*, 39(1), 39–57. <https://doi.org/10.1177/02656590221139231>
- Bloom, Ashley, Critten, Sarah, Johnson, Helen & Wood, Clare (2020). A critical review of methods for eliciting voice from children with speech, language and communication needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 308–320. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12491>
- Bruce, B., Sventelius, E., Ivarsson, U., & Svensson, A. (2016). Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken. Studentlitteratur AB.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:a uppl.). Liber.
- Burneley m.fl. (2023) “Exploring the Psychosocial Experiences of Individuals with Developmental Language Disorder During Childhood: A Qualitative Investigation”. *Journal of Autism and Developmental Disorders* (2024) 54:3008–3027 <https://doi.org/10.1007/s10803-023-05946-3>
- Börtzell-Szuch, D., & Vuorenää, S. (2022). *Läs- och skrivundervisning utifrån elevers varierade behov*. Gleerups utbildning AB.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Chichester, West Sussex, U.K: BPS Blackwell/John Wiley
- Carlberg, E. E. (2009). *Språkstörning – en pedagogisk utmaning. En metodbok för dig som möter tonårselever*. Härnösand: SPSM
- Chan, K. M. K., Li, M., Law, T. Y., & Yiu, E. M. L. (2012). Effects of immediate feedback on learning auditory perceptual voice quality evaluation. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14(4), 363–369. <https://doi.org/10.3109/17549507.2012.679746>
- Clark, J., & Klecan-Aker, J. S. (2016). *Therapeutic strategies for children with language disorders: The impact of visual imagery on verbal encoding*. Retrieved from [Classroom adjustments: Developmental Language Disorder - Nationally Consistent Collection of Data](#)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8 uppl.). Routledge.

Conti-Ramsden, G., Mok, P., Durkin, K., Pickles, A., Toseeb, U., & Botting, N. (2019). Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLD). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(7), 993–1004. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1261-6>

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4 uppl.). SAGE Publications.

Curran, M., & Owen Van Horne, A. (2019). Use of Recast Intervention to Teach Causal Adverbials to Young Children With Developmental Language Disorder Within a Science Curriculum: A Single Case Design Study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(2), 430–447. https://doi.org/10.1044/2018_AJSLP-17-0164

Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Gleerups.

Dataskyddsförordningen. (2018). Lag (2018:218) om dataskydd. <https://www.dataportal.se/dokument/datastrategi-dataskyddsförordningen-2018>

De las Heras, G., Simón, T., Domínguez, A. B., & González, V. (2022). Reading Strategies for Children with Developmental Language Disorder. *Children (Basel)*, 9(11), 1694. <https://doi.org/10.3390/children9111694>

Dockrell, J. E., Lindsay, G., & Palikara, O. (2011). Explaining the academic achievement at school leaving for pupils with a history of language impairment: Previous academic achievement and literacy skills. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(2), 223–237. <https://doi.org/10.1177/0265659011398671>

Dysthe, O (2003) *Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande I: Dysthe, O (red.) Dialog samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. & Ingham, M-A. (2003) *Vygotskij och sociokulturell teori. I: Dysthe, O (red.) Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Ekström m.fl. (2022) ‘It depends on who I’m with’: How young people with developmental language disorder describe their experiences of language and communication in school. I: *International Journal of Language and communication disorder*. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1111/1460-6984.12850?sid=vendor%3Adatabase>
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/1460-6984.12850>

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

Forrest, C. L., Gibson, J. L., Halligan, S. L., & St Clair, M. C. (2018). A longitudinal analysis of early language difficulty and peer problems on later emotional difficulties in adolescence: Evidence from the Millennium Cohort Study. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/2396941518795392>

Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Gillberg, C. (2018). *Essence : om autism, adhd och andra utvecklingsavvikelser*. Stockholm. Natur & Kultur.

Glasby m.fl. (2022). Do teachers know enough about the characteristics and educational impacts of Developmental Language Disorder (DLD) to successfully include students with DLD?

<https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ub.gu.se/science/article/pii/S0742051X22002426?via%3Dihub>
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1016/j.tate.2022.103868>

Gullberg, B. (2015). Etiska överväganden i forskningsprocessen. *Sociologisk Forskning*, 52(1), 45-60. <https://sociologiskforskning.se/>

Hallin, A.E. (2019). *Förstå och arbeta med språkstörning. (Första upplagens första tryckning)*. Stockholm: Natur & kultur.

Hallin, A.E. & Reuterskiöld Wagner, C. (2021). *Värt att veta om språkstörning. (Första upplagens första tryckning)*. Natur & kultur.

Hansson, M. (2020). Maktbalans och delaktighet i forsknings-sammanhang. *Journal of Research Ethics*, 15(4), 301-315. <https://doi.org/10.1177/1556264620909575>

Hejlskov Elvén, B., Veje, H., & Beijer, H. (2012). *Utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar och psykisk sårbarhet - om annorlunda barn*. Studentlitteratur.

Hällström, E., Myr, J., & Hallin, A. E. (2021). Narrative retells in Swedish school-aged children – a clinical pilot study. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 1–11. <https://doiorg.ezp.sub.su.se/10.1080/14015439.2021.196683>

Ingvar, M & Eldh, G. (2014). *Hjärnkoll på skolan*. Stockholm: Natur och kultur.

Isoaho, P., Kauppila, T., & Launonen, K. (2016). Specific language impairment (SLI) and reading development in early school years. *Child Language Teaching and Therapy*, 32 (2), 147-157 <https://doi.org/10.1177/0265659015601165>

Jonsson, C., & Umeå universitet. Fakulteten för lärarutbildning. (2006). *Läsningens och skrivandets bilder: en analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. Fakulteten för lärarutbildning, Umeå universitet.

Klingberg, G., & Hallberg, U. (2021). *Kvalitativa metoder helt enkelt!* Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

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

Laws G, Bates G, Feuerstein M, m fl. (2012). Peer acceptance of children with language and communication impairments in a mainstream primary school: Associations with type of language difficulty, problem behaviours and a change in placement organization. *Child Language Teaching and Therapy* 28(1):73–86. <https://DOI:10.1177/0265659011419234>
<https://doi.org/10.1177/0265659011419234>

Levlin, Maria (2014) Lässvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår. (Doktorsavhandling), Studier i språk och litteratur från Umeå universitet 24. Umeå: Institutionen för språkstudier. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:763839/fulltext01.pdf>

Liberg, C., Hyltenstam, K., Myrberg, M., Frykholm, C-U. *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. 2001. Liber.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

McCartney, Ellis, S., & Boyle, J. (2009). The mainstream primary classroom as a language-learning environment for children with severe and persistent language impairment - Implications of recent language intervention research. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(2), 80–90. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01120.x>

McKeown, M. G. (2019). Effective Vocabulary Instruction Fosters Knowing Words, Using Words, and Understanding How Words Work. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 477-483. [10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0126](https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0126)

Merrick, R. & Roulstone, S. (2011) Children's views of communication and speech–language pathology. *International Journal of Speech–language Pathology*, 13(4), 281–290.

Murphy, C-A., Frizelle, P., & McKean, C. (2021) Developmental Language Disorder and the Assessment of Spoken Language. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190885052.003.0014>

Nettelbladt, U. & Salameh, E-K (Red). (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Studentlitteratur.

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

Nilholm, C. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik: Sex perspektiv och några grundläggande frågor*. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b68/1529480533394/Reflektioner-kring-specialpedagogik_VR_2007.pdf

Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskningen? Forsknings- och utvecklingsrapport om Inkluderande undervisning*. Specialiska skolmyndigheten. Skolverket. <https://webbutiken.spsm.se/inkluderande-undervisning/>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pomper, R., McGregor, K., Arbisi-Kelm, T., Eden, N., och Ohlman, N., (2022) Direct Instruction Improves Word Learning for Children With Developmental Language Disorder. *I*

Journal of Speech, Language and Hearing Research. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00300

Riksförbundet Attention (2015). Språkstörning – en okänd och missförstådd funktionsnedsättning. Tillgänglig: <http://attention.se/wp-content/uploads/2015/01/pdf-rapportsprakstorni>

Salamanca-deklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd. (1997). Stockholm: Svenska unescorådet.

Sansavini, A., Vecchi, S., & Zoccolotti, P. (2021). *Efficacy of the Treatment of Developmental Language Disorder: A Systematic Review*. *Brain Sciences*, 11(3), 407. [10.3390/brainsci11030407](https://doi.org/10.3390/brainsci11030407)

Sjöberg, M. (2007). *“Ibland låtsas jag att jag förstår. En bok om elever med språkstörning.”* Afasiförbundet i Sverige och Riksförbundet DHB

Skollag (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag2010800_sfs-2010-800

Skolverket. (2022). *Språkstörning är en vit fläck på kunskapskartan*. Hämtad 2024, 21 maj från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-omforskning/sprakstornig-ar-en-vit-flack-pa-kunskapskarta>
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-omforskning/sprakstornig-ar-en-vit-flack-pa-kunskapskarta>

Skolverket (2014). *Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Hämtad 2024, 21 maj från <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram#h-Ledningochstimulans>

Skolverket. (u. å.). *Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram>

Snowling, M. J., Hayiou-Thomas, M.E., Nash, H.M., & Hulme, C. (2020). Dyslexia and Developmental Language Disorder: comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 61:6 (2020), pp 672–680 <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/jcpp.13140>

Snowling, M., & Hulme, C. (2012). *The nature and classification of reading disorders: A commentary on proposals for DSM-5*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 593-607. <https://acamh-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x>

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited – the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5) <https://acamh-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1111/jcpp.13324>
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/jcpp.13324>

Socialstyrelsen (2021). Kunskapsläget kring förekomst och konsekvenser av språkstörning hos normalbegåvade unga och vuxna i ett livsperspektiv - förstudie. KST/VSO3, dnr.

38505/2019. Hämtad 2024, 21 maj från <https://kunskapsguiden.se/globalassets/globala-block/funktionshinder/sprakstornning/konsekvenser-av-sprakstornning.pdf>

Spear-Swerling, L. (2015). *The power of RTI and reading profiles: A blueprint for solving reading problems*. Brookes Publishing.

SPSM. (2018). Arbeta med språkstörning i skola och förskola. Kalmar: Lenanders Grafiska AB. Tillgänglig: <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/arbeta-med-sprakstornning-iforskola-och-skola-tillganglig-version.pdf>

Starling, J., Munro, N., Togher, L., & Arciuli, J. (2012). Training Secondary School Teachers in Instructional Language Modification Techniques to Support Adolescents with Language Impairment: A Randomized Controlled Trial. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 43(4), 474–495. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0066\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0066))

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

Svanelid Göran (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik. Boken om The Big 5*. Studentlitteratur.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Thordardottir, E., & Topbaş, S. (2020). How aware is the public of the existence, characteristics and causes of language impairment in childhood and where have they heard about it? A European survey. *Journal of Communication Disorders*, 89. Artikel 106057. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106057>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2019). Forskningsetiska principer. <https://www.vr.se/download/18.61b2366f1630f1899cf5c4/1492067671558/Forskningsetiska-principer.pdf>

von Wright, M. (2018). Relationella perspektiv i pedagogiken. I M. Nilsson Sjöberg (Red.), *Pedagogik som vetenskap*. Malmö: Gleerups.

Vygotsky, L.S. (2011). The Dynamics of the Schoolchild's Mental Development in Relation to Teaching and Learning. I *Journal of Cognitive Education and Psychology*; New York Vol. 10, Iss. 2, (2011): 195-197. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.10.2.198>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft, Fk-årskurs 3 : Att undervisa i lässtrategier för förståelse*. Natur och kultur.

Bilagor

Bilaga 1 Missivbrev

Inbjudan att delta i en intervjustudie

2024-10-02

Hej!

Vi är tre studenter som läser till speciallärare och ska göra ett examensarbete med intervjuer under hösten 2024. Syftet med studien är att undersöka hur elever med språkstörning i mellan- och högstadiet upplever lärandet och undervisningen. Därför kontaktar vi er med en förfrågan om ditt barn skulle kunna medverka i en intervju där eleven berättar om sin upplevda skolgång. Elevernas upplevelse är viktig för att lärare bättre ska förstå hur de ska stötta elever med språkstörning i skolan.

Deltagandet är självklart frivilligt och eleven kommer kunna avbryta intervjun om eleven vill. Det finns även möjlighet till paus under intervjun om det önskas. Det eleven berättar under samtalet är det ingen annan som kommer att få veta att just den eleven berättat. Om det är någon fråga som eleven inte vill eller inte kan svara på gör det ingenting.

Intervjun kommer ske på en plats som vi kommit överens om eller digitalt via datorn. Den beräknas ta ungefär 30–45 minuter. Intervjun kommer att spelas in. Det inspelade materialet kommer att behandlas och förvaras säkert samt hanteras konfidentiellt. Vi spelar in intervjun för att komma ihåg vad som berättades. Elevens, lärarnas eller kamraters namn, skola, eller kommun, kommer inte att stå med i examensarbetet. Vi delar inte med oss av de uppgifterna till någon och kommer att radera inspelningen av intervjun när examensarbetet är klart. För att göra det tryggt för eleven får vårdnadshavare sitta med under intervjun.

Resultatet av studien kommer att presenteras i ett skriftligt examensarbete och en muntlig presentation inför andra studenter. Efter att arbetet är klart kommer den att läggas in i Göteborgs Universitets databas samt i Digitala Vetenskapliga Arkivet, vilket är ett digitalt publiceringssystem för vetenskapliga texter. Ni kan också få en kopia av uppsatsen om ni önskar. Personuppgifterna kommer att hanteras enligt Göteborgs Universitets bestämmelser. Se bifogad information.

Kontakta oss så fort som möjligt om ert barn vill delta i studien. Hör av er om ni har vidare frågor eller funderingar. Vårdnadshavare skriver under ett godkännande om att barnet deltar i studien. Vårdnadshavare skriver även under samtycke till hantering av känsliga uppgifter samt får ta del av Information om behandling av personuppgifter.

Med vänliga hälsningar, Nina Koivusaari, Marie-Thérèse Absim och Rasha Khadhem

Nina Koivusaari
speciallärarstudent

Marie-Thérèse Absim
speciallärarstudent

Rasha Khadhem
speciallärarstudent

Handledare vid Göteborgs universitet, institutionen för specialpedagogik:
Liselotte Kjellmer

Bilaga 2 Informationsbrev till eleverna

Information till elever i årskurs 4–9

2024-10-02

Hej!

Vi är tre personer som läser till speciallärare. Vi undrar om du vill delta i en intervju som handlar om elever som går i årskurs 4–9 och har svårigheter med språket eller att läsa och skriva. I den här texten får du information om studien och om vad det innebär att vara med.

Om du vill vara med kommer vi ställa frågor om vad du tycker om skolans undervisning, ditt lärande, möjligheter och svårigheter i skolan. Det tar ungefär 30–45 minuter. Om du vill kommer vi kunna ta paus. Om du önskar kommer du kunna ha med dig en vuxen som du är trygg med under intervjun.

Det du berättar under samtalet kommer ingen annan få veta att just du berättat. Du kan när som helst avbryta intervjun. Om det är någon fråga du inte vill eller kan svara på gör det ingenting. Vi kommer också spela in intervjun för att komma ihåg det du säger. Vi ska sammanställa intervjuerna och skriva en uppsats om det.

Det du berättar i samtalet kommer att hjälpa lärare att veta hur de kan göra skolan lättare för elever som har svårigheter med språket eller att läsa och skriva.

Om du vill vara med behövs underskrift från dina vårdnadshavare.

Just dina svar och tankar är viktiga!

Hoppas att du vill vara med. 😊

Om du har några frågor kan du prata eller mejla oss.

Nina Koivusaari
speciallärarstudent

Marie-Thérèse Absim
speciallärarstudent

Rasha Khadhem
speciallärarstudent

Handledare vid Göteborgs universitet, institutionen för specialpedagogik:
Liselotte Kjellmer

Bilaga 3 Samtycke till deltagande

Samtycke till deltagande för elever i årskurs 4–9 2024-10-02

Om ni och ert barn accepterar att hen deltar i studien ber vi er vänligen att fylla i talongen nedan.

Hör gärna av er om det är något som ni funderar över!

Med vänliga hälsningar

Marie-Thérèse Absim, Nina Koivusaari och Rasha Khadhem

Vi samtycker till att vårt barn deltar i studien om elever med språkstörning och deras upplevelser gällande sitt lärande i skolan.

Vårdnadshavares namn: _____

Ort och datum: _____

Vårdnadshavares underskrift: _____

Telefonnummer: _____

Mejladress: _____

Vårdnadshavares namn: _____

Ort och datum: _____

Vårdnadshavares underskrift: _____

Telefonnummer: _____

Mejladress: _____

Bilaga 4 Intervjuguide

Jag skriver ett examensarbete där jag vill ta reda på hur elever med svårigheter med språket eller med att läsa och skriva i årskurserna 5-9 upplever lärandet och undervisningen.

Jag vill börja med att tacka för att du deltar. Jag vill intervjua dig för att få reda på dina upplevelser om skolan och hur det går med språket och att läsa och skriva. Kom ihåg att dina svar är viktiga och värdefulla. Det är frivilligt att delta och att du kan avbryta intervjun när som helst. Allt du berättar kommer bara användas i studien. När du svarar på frågorna finns det inga rätta svar, utan jag är bara intresserad av din upplevelse och dina tankar. Det här kommer vi att prata om (visar bilaga).

Bakgrundsinformation

- Hur gammal är du?
- Vilken klass går du i?
- Vilket eller vilka språk pratar du hemma?
- Vad tycker du bäst om i skolan?
- Vad tycker du minst om i skolan?

Frågor om läsning

Möjligheter

- **Hur upplever du att det fungerar att läsa? Berätta!**
- Vad gillar du att läsa? (faktaböcker, berättelser, olika tidningar, digitala texter).
Varför?
 - Hur är det att läsa en faktatext? Varför?
 - Hur är det att läsa en berättelse? Varför?
- **Vad hjälper dig att läsa bättre?**
- **Använder du något hjälpmedel när du läser?**
 - Isåfall vadå (tex app i Ipad/Datorn, läslinjal).
 - Hur tycker du att det fungerar med hjälpmedlet?

Hinder

- Vad gillar du inte att läsa? (faktaböcker, berättelser, olika tidningar, digitala texter)
Varför?
- Vad är svårast för dig med läsningen?
 - Vad och varför?
 - Hur du får ihop orden i texten när du läser?
 - Hur gör du när du stöter på ett nytt ord eller begrepp?
 - Om du inte vet hur det uttalas?
 - Om du inte vet vad det betyder?
 - Hur vet du när du inte förstår texter?
 - När händer det att du läser samma text en gång till?

- **Övrigt**
- Vad önskar du att dina lärare skulle göra för att hjälpa dig läsa bättre?
- Är det något mer du vill berätta om din läsning?

Frågor om skrivning

Möjligheter

- Hur upplever du att det fungerar att skriva? Berätta!
- Hur går det att skriva? Förhand? På dator eller Ipad?
- Vilken typ av texter tycker du mest om att skriva?
 - Varför?
- Tycker du att vissa texttyper är roligare att skriva än andra? Berätta vilka i så fall! Varför?
 - Hur är det att skriva en faktatext? Varför?
 - Hur är det att skriva en berättelse? Varför?
- Hur får du ihop orden du ska skriva? (tex, talsyntes, ljuda för dig själv, fråga kamrat eller lärare).
- Hur gör du när du behöver förbättra din text? (tex, stavningskontroll, kamratrespons, lärarens kommentarer).
- Vad skulle hjälpa dig skriva längre texter?
 - Använder du något hjälpmedel när du skriver?
 - Isåfall vadå (tex app i Ipad/Datorn/skrivmallar/börjor).
 - Hur tycker du att det fungerar med hjälpmedlet?

Hinder

- Vilken typ av texter gillar du inte att skriva?
 - Varför?
- Vad är svårast för dig när det gäller skrivandet?
 - Vad och varför?
 - Hur gör du när du fastnar i skrivuppgifter? (kan tex handla om idébrist, få ihop grammatik, stavning, inte förstått uppgiften).

Övrigt

- Vad önskar du att dina lärare skulle göra för att hjälpa dig skriva bättre?
- Är det något mer du vill berätta om ditt skrivande?

Prata/Uttrycka sig

Möjligheter

Hur upplever du att det går att förstå vad andra säger i skolan?

- Hur upplever du att det fungerar att prata i skolan? Berätta!
- Är du med i gruppdiskussioner i klassrummet?
 - Hur deltar du?
 - Vad skulle hjälpa dig att kunna delta mer?
- Hur är det att redovisa något muntligt för klassen?

- Hur är det att prata med lärarna i klassrummet?
- Hur fungerar det att prata i mindre grupper? Ex grupparbeten?
- När tycker du att det är lättast att prata i klassen?
 - Varför?
- När brukar du räkna upp handen i klassen?
 - När räcker du upp handen och svarar på lärarens frågor?
 - När räcker du upp handen för att ställa egna frågor?
 - Hur gör du när du stöter på ett nytt ord eller begrepp?
 - Om du inte vet vad det betyder?

Hinder

- Vid vilka tillfällen är det svårast för dig att prata med andra i skolan? (Eller inför andra)?
- Vid vilka tillfällen föredrar du att inte prata inför gruppen? (Ev hoppa över denna fråga om svar redan fått under föregående rubrik, möjligheter).
 - Helklass?
 - Grupparbete?
- **Övrigt**
- Vad önskar du att dina lärare skulle göra för att hjälpa dig prata mer?
- Är det något mer du vill berätta om hur det är att prata inför och med andra?

Förståelse

Möjligheter

- Hur upplever du att det går att förstå vad andra säger i skolan?
- Hur är det att förstå lärarnas genomgångar och instruktioner i helklass?
- Hur är det att förstå när läraren hjälper dig?
- Hur tycker du att det är att förstå när det gäller grupparbeten med klasskompisar?
 - Finns det något sätt som gör att du lär dig mer när du arbetar med andra?

Hinder

- Vid vilka tillfällen är det extra svårt att förstå i skolan?
- Kan du känna av om du inte förstår? Kan du/vågar du visa det?
 - Vad gör du om du inte förstått det en person sagt? (Bere hen upprepa? Säger inget? Annat?).
- **Övrigt**
- Vad önskar du att dina lärare skulle göra för att hjälpa dig förstå genomgångar och instruktioner bättre?
- Är det något mer du vill berätta om hur det är att förstå andra personer i skolan?

Stöd och resurser

- Vilken stöd/hjälp får du i skolan idag? Hur fungerar det för dig?
- Får du extra stöd/hjälp av en vuxen i skolan?
 - Isåfall hur och av vem? (Berätta om din ev specialundervisning, enskilt? I grupp?)
 - Hur har det fungerat?
 - Är det något stöd/hjälp som har varit extra viktigt för dig?

- Vad tycker du om bildstöd?
 - När använder dina lärare det? (Genomgångar? Instruktioner? Vid nya ord och begrepp?)
- Finns det något annat hjälpmedel/stöd/specialundervisning du skulle vilja ha? (Ex. Inläsningstjänst, bildstöd, extra instruktioner, enskilt arbetsschema, talsyntes, tankekarta, "börjor", specialundervisning individuellt eller i grupp, eller annat?)
- Kan du berätta om hur provtillfällena i skolan går till för dig? (Extra tid, hjälpmedel, upplästa frågor, sitta i ett enskilt rum med lärare?)
 - Hur gör du när du läser inför prov/förhör?
 - Hur önskar du att provtillfällena skulle gå till för dig?
- **Övrigt**
- Vad önskar du att dina lärare skulle göra för att stötta dig mer i skolan?
- Är det något mer du vill berätta om stöd och hjälp i skolan?

Avslutning

Reflektioner och öppen fråga







- Finns det något annat du vill berätta som inte tagits upp ännu?
- Det finns fler elever som har svårt med språket. Finns det något du skulle vilja berätta för deras lärare om hur de ska tänka när de undervisar?
 - Isåfall vad?

Avslutande kommentarer och tack

- Tack för att du har berättat! Det du säger är väldigt viktigt.

Bilaga 5-Visuellt stöd till intervjuer

Intervju

	1. Introduktion
	2. Frågor om läsning
	3. Frågor om skrivning
	4. Frågor om att prata och uttrycka sig
	5. Frågor om att förstå
	6. Frågor om stöd och resurser
	7. Övrigt och avslutning