



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Elever med språkstörning

En intervju- och observationsstudie i en specialskola.

*Students with Specific Language Impairment- an Interview and
Observational Study in a Special needs School*

Natasa Grigoriadou
Satu Möller

Speciallärarexamen 90 hp, specialisering Grav
språkstörning

Slutseminarium 2017-08-24

Examinator: Olof Sandgren

Handledare: Lotta Anderson

Förord

Detta examensarbete är skrivet av Satu Möller och Natasa Grigoriadou. Satu har lagt särskilt fokus på tidigare forskning, resultat och analys. Natasa har lagt särskilt fokus på sociokulturellt perspektiv, bakgrund, metod, och diskussionskapitlet. Tillsammans har vi formulerat och skrivit syfte, och frågeställningar. Vi har haft en ständig kommunikation genom alla delar och har varit involverade i varandras tankar och skrivprocesser. Observationerna har vi gjort tillsammans och intervjuerna enskilt. Under hela arbetets gång har vi haft kontinuerliga diskussioner och omarbetat alla delar i uppsatsen tillsammans. Vi vill rikta ett särskilt tack till vår handledare Lotta Anderson som vi har haft många intressanta diskussioner med och som alltid kommit med konstruktiva kommentarer och nya synvinklar. Att skriva detta arbete har varit mycket givande och skapat möjligheter för intressanta diskussioner även oss emellan. Vi vill även tacka våra nära och kära för stödet de visat och sist men inte minst de lärare och elever som medverkat i studien.

Sammanfattning

Grigoriadou, Natasa & Möller, Satu (2017). Elever med språkstörning – en intervju- och observationsstudie i en specialskola. (*Students with Specific Language Impairment – an Interview and Observational Study in a Special School*). Speciallärarprogrammet specialisering grav språkstörning, Institutionen för Skolutveckling och ledarskap. Fakulteten för Lärande och samhälle, Malmö högskola.

Dagens samhälle har medfört ett ökat krav på både sociala förmågor och den språkliga kompetensen. Elever med språkstörning tenderar att hamna efter elever med typisk språkutveckling i avseende att de inte når målen i lika hög grad som elever med typisk språkutveckling. Vygotskij och andra författare betonar hur språket och allt lärande tar form i samspel med andra. Därför har vi ansett att det är viktigt att belysa hur det sociala samspelet ser ut för elever med grav språkstörning på en specialskola.

Syfte

Syftet är att bidra med kunskap om socialt samspel i en specialskola för elever med grav språkstörning genom att studera några lärares uppfattningar om schemalagda lektioner och fria aktiviteter under skoldagen samt lärarnas uttryckta kompetensbehov. Vidare är syftet att observera elevernas samspel under ett antal schemalagda lektioner och fria aktiviteter under skoldagen. Med schemalagda lektioner avses en svensklektion, en no-lektion och en idrottslektion och med fria aktiviteter avses en rastaktivitet, en matsalsaktivitet och samspel i en korridor.

Frågeställningar

- Hur uppfattar och beskriver lärare elevernas sociala samspel under schemalagda lektioner respektive fria aktiviteter?
- På vilka olika sätt kommer elevernas sociala samspel till uttryck under genomförda observationer?
- Vilka kompetenser och utbildningsbehov uttrycker lärarna som viktiga för att undervisa elever med grav språkstörning?

Teoretisk ram

Vi har använt oss av sociokulturella perspektiv som teoretisk ram.

Metod

För att besvara våra frågeställningar har vi använt oss av kvalitativ metod. Vi har använt oss av observationer och semistrukturerade intervjuer.

Resultat

Resultatet visade att lärare var medvetna om att elever med språkstörning hamnar i konflikter med varandra på grund av missförstånd och för att de kommit olika långt i sin språkutveckling och det sociala samspelet. Under observationerna kunde vi se att eleverna hade en vilja att samspela och kommunicera med varandra men behöver stöd och strategier för det. Elever hamnade i fler konflikter och det uppstod mer missförstånd under rasten, i matsalen och i korridoren. Under den styrda lektionstiden fanns det en struktur och medvetenhet hos lärarna som gjorde att det uppstod färre missförstånd och konflikter. Resultatet påvisar även vikten av rätt verktyg och behov av kompetens hos personalen.

Implikationer

Elever med grav språkstörning i specialskolan skulle vara behjälpta av tydlig struktur även kring de fria aktiviteterna så som exempelvis under rasten. De är behjälpta av att få träning och verktyg för att kunna klara av det sociala sammanhanget i både matsalen, rasten och i korridoren. Elever med språkstörning kan ibland dra sig undan och uppleva social stress. Det är därför viktigt att eleverna får verktyg för att klara situationer där det inte alltid finns en lärare som leder kommunikationen. Eleverna blir hjälpta av ett proaktivt arbetssätt som kan underlätta för elevernas förståelse. Vi ser även att specialläraren kan vara som en spindel i nätet för att sammanföra de olika professionerna på specialskolan. Specialläraren har en viktig roll i arbetet med elever med språkstörning på specialskolan. Specialläraren kan vara en del av att ta fram verktyg för att främja elevernas språk och även individanpassa undervisningen.

Nyckelbegrepp: Förebyggande arbetssätt, lärande, pragmatik, socialt samspel, språkstörning

Innehållsförteckning

ELEVER MED SPRÅKSTÖRNING	1
EN INTERVJU- OCH OBSERVATIONSSTUDIE I EN SPECIALSKOLA.	1
FÖRORD	2
SYFTE.....	3
TEORETISK RAM	4
METOD	4
RESULTAT	4
NYCKELBEGREPP: FÖREBYGGANDE ARBETSSÄTT, LÄRANDE, PRAGMATIK, SOCIALT SAMSPEL, SPRÅKSTÖRNING	4
INLEDNING OCH PROBLEMOMRÅDE	7
BAKGRUND	8
SPECIALSKOLANS LÄROPLAN	9
SYFTE	11
PRECISERADE FRÅGESTÄLLNINGAR.....	11
TIDIGARE FORSKNING	12
TYPISK SPRÅKUTVECKLING	12
SPRÅKSTÖRNING	12
SOCIALT SAMSPEL OCH LEK.....	14
PRAGMATIK.....	16
UNDERVISNING OCH FÖREBYGGANDE ARBETE MED ELEVER MED SPRÅKSTÖRNING.....	17
TEORETISK FÖRANKRING	20
METOD.....	23
OBSERVATION	23
INTERVJUER.....	24
URVALSGRUPP	24
GENOMFÖRANDE	25
DATABEARBETNING	26
TILLFÖRLITLIGHET	26
ETIK.....	27
RESULTAT, ANALYS OCH TEORETISK TOLKNING	29
OBSERVATIONER OCH INTERVJUER UNDER PLANERAD UNDERVISNINGSTID.....	29
ANALYS AV PLANERAD UNDERVISNINGSTID	34
<i>Samspel och samarbete under lektionstid.....</i>	<i>34</i>

<i>Undervisningen och lärande i klassrummen</i>	36
<i>Skapa undervisning för elever med språkstörning</i>	37
OBSERVATIONER OCH INTERVJUER AV FRIA AKTIVITETER UNDER SKOLDAGEN	39
ANALYS AV FRIA AKTIVITETER	42
<i>Samspel, lek och kommunikation under fria aktiviteter</i>	42
<i>Hur initieras och bibehålls ett samspel</i>	44
<i>Samarbete och kompetens i undervisning av elever med språkstörning</i>	45
DISKUSSION	47
RESULTATDISKUSSION	47
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	49
METODDISKUSSION	50
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	51
SLUTORD	52
REFERENSER	53
BILAGA 1	56
<i>Missivbrev</i>	56
<i>Intervjuguide</i>	57
BILAGA 3	58
<i>Information till vårdnadshavare (vidarebefordrad av klasslärare)</i>	58
<i>Observationsschema</i>	59

Inledning och problemområde

I arbetet som lärare på en specialskola för elever med grav språkstörning möter vi elever som har svårt med det sociala samspelet pga. en diagnostiserad språkstörning. Socialt samspel innebär att man ska ha förmåga att förmedla och förstå det andra förmedlar (Nettelbladt & Salameh, (2007). Detta betyder att kunna ha en ömsesidig interaktion med andra och att kunna bibehålla den sociala interaktionen. Det innebär även, som i föreliggande fall, att som elev kunna anpassa sig till gruppen på ett sätt som accepteras av gruppen (Persson, 2000). Det kan handla om basal kunskap som förvärvas redan när man är liten om man har en typisk språkutveckling.

Dagens informationssamhälle kräver mer kommunikation, kontakt och samarbete på olika sätt, i olika situationer och i olika sammanhang (Persson, 2000). I skolans värdegrund betonas att elever och barn får träna på att utveckla sin demokratiska kompetens genom att öva sig i att sätta sig in i någon annans perspektiv. Det betonas också att elever ska ges möjlighet och utrymme att öva dessa kommunikativa förmågor genom olika aktiviteter och i undervisningen. Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse (Lgr11, Skolverket 2011a).

Elever med språkstörning tenderar att hamna efter elever med typisk språkutveckling i avseende att de inte når målen i lika hög grad som elever med typisk språkutveckling (SOU 2016:46). Språket är en förutsättning för allt samspel och lärande, vilket medför att elever med språkstörning ställs inför svåra utmaningar. Språkstörningen blir ett hinder för utveckling, lärande och samspel. Speciallärarens uppdrag är att stödja elever som är i behov av särskilt stöd i förskola och skola i enlighet med de bestämmelser som står i skollagen (SFS 2011:326; SFS 2010:800). Speciallärarens roll blir i specialskolan att kunna ha kompetens för att kunna möta bl.a. elever med grav språkstörning. Speciallärare ska efter avslutad utbildning visa förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd, och även ha självkännedom och empatisk förmåga, vilket framgår av examensförordningen (SFS 2011:186).

Med det som bakgrund är syftet med föreliggande studie att undersöka hur det sociala samspelet ser ut för elever med språkstörning i specialskolan. Det samspel vi har valt att titta på, är samspel i ett bredare perspektiv, för att få syn på hur olika samspelet kan se ut i styrda respektive fria

aktiviteter samt vilka utmaningar eleverna ställs inför pga. av deras språkstörning i samspel med andra. Vi har observerat elever genom att titta på hur eleverna initierar och bibehåller samspel, hur de leker och tar kontakt med varandra. Vi har tittat på vad eleverna säger och hur de samtalar, deras kroppsspråk, blickar för att få syn på hur olika det kan se ut. Vi har även fokuserat på hur lärare uppfattar samspelet hos denna elevgrupp samt vilken kompetens lärarna anser bör föreligga för att bedriva undervisning i specialskolan.

Bakgrund

I början av 1960-talet tillsattes en utredning för att belysa förhållandena för elever med ”talskador”. Utredningen avsåg elever som tillhörde grundskolan och särskolan. Resultatet av utredningen blev att Hällsboskolan startade sin verksamhet år 1969 (Carlberg Eriksson, 2016). Antalet elever har succesivt ökat sedan 1969, från 25 elever till ca 150 enbart i Stockholm. Hällsboskolan är idag placerad på två orter, Umeå och Stockholm. Den drivs i regi av Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) och är en av tre riksskolor. SPSM är även ansvarig för 5 andra regionalskolor. När vi refererar till specialskolan i fortsättningen så avses Hällsboskolan som är en statlig skola för elever med grav språkstörning. För att bli antagen till skolan måste eleverna genomgå en psykologisk och logopedisk bedömning och grav språkstörning ska vara den främsta funktionsnedsättningen för specialskolans antagning.

År 1998 beslutades att statens insatser genom Hällsboskolan framöver främst skulle riktas mot att stödja kommunerna i att möta behoven av en anpassad utbildning för elever med grava språkstörningar (Carlberg Eriksson, 2016). I utredningen föreslogs att verksamheten skulle läggas ner (SOU 1998:66). Dock skulle de elever som var inskrivna i specialskolan tidigare än 2002, få slutföra sin utbildning. I maj 2008 beslutade dock en ny regering att skolan skulle återetableras. I samband med detta skedde en sammanslagning av Specialpedagogiska institutet, Specialskolemyndigheten och Socialstyrelsens institut för särskilt utbildningsstöd till Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM.

År 2013 (dir 2013:29) beslutade regeringen att se över hur man kan stödja kommunala, enskilda och statliga huvudmän som bedriver utbildning för de elever som är inskrivna i specialskolan. Utredningen kom med sitt slutbetänkande år 2016. SOU 2016:46 föreslår en helhetslösning av hur stödet till elever med grav språkstörning, med dövhet eller med hörselnedsättning ska se ut. Det kom också förslag på hur grupperna kan organiseras och hur insatserna till dessa grupper

ska se ut och samordnas mellan stat, kommun och landsting. Utredningen betonar att språkstörning för många fortfarande är en okänd funktionsnedsättning och visar att stödet till eleverna ser olika ut och kan skilja sig mycket åt. I betänkandet (SOU 2016:46) betonas vikten av att skolor har personal med kompetens kring olika funktionsnedsättningar, språkstörning, dövhet och hörselnedsättning. I betänkandet betonas att det också finns risk att elever med dessa funktionsnedsättningar inklusive grav språkstörning inte får samma rätt till en likvärdig utbildning som elever med typisk utveckling. För elever med grav språkstörning föreslås att det ska finnas femton regionala nav i landet och att SPSM mer aktivt ska söka upp skolor som upplever problem med okunskap kring språkstörning. Vidare framgår att språket är en nyckelframgång för att lyckas i skolan.

Förslaget syftar till att garantera rätten till likvärdig utbildning och att öka måluppfyllelsen för elever med dövhet, hörselnedsättning och grav språkstörning. Utredningen visar att elever med grav språkstörning har en svårare skolsituation och inte når målen i lika hög grad som elever med typisk talutveckling. Utredningen visar på en tydlig definition av vad språkstörning är. Eleverna med grav språkstörning har problem att både förstå språk och göra sig förstådda med språket (SOU 2016:46). De elever som har en grav språkstörning enligt utredningens definition uppgår till ca 0,7 procent av det totala elevantalet, vilket innebär ca 7000 elever i grundskolan.

Specialskolans läroplan

I specialskolans läroplan (Lgr 11, Skolverket, 2011b) står det att specialskolan ska ge de barn och ungdomar som har rätt att gå i specialskolan, en utbildning som är anpassad till varje elevs förutsättningar och så långt som det är möjligt motsvarar den utbildning som ges i grundskolan. Utbildningen ska ligga till grund för fortsatt utbildning. Specialskolan har tio årskurser, som består av en hösttermin och en vårtermin. Den totala undervisningstiden för varje elev i specialskolan ska vara minst 8070 timmar, vilket är mer än grundskolans totala undervisningstid som är 6890. Detta förklaras med att specialskolan har ett ytterligare skolår jämfört med grundskolan.

En annan skillnad mellan grundskola och specialskola är att man i specialskolan får ge blockbetyg i samhällsorienterade och naturorienterade ämnen. För de ämnen som är desamma som grundskolans ska det centrala innehållet delas upp enligt följande årskurser, 1-4, 5-7 och

8-10. Vidare ska föreskrifter om specialskolans kunskapskrav i årskurs 4, 7 och 10 istället svara mot grundskolans kunskapskrav i år 3, 6 och 9. Elever i specialskolan har många olika behov vilket föranleder att det i specialskolans läroplan (Lgr11, Skolverket 2011b) framgår att det finns ett stort antal kursplaner som kan ligga till grund för bedömningen i specialskolan. Elever i specialskolan som inte är döva eller hörselskadade ska dock så långt som möjligt följa grundskolans kursplaner Lgr 11.

Syfte

Syftet är att bidra med kunskap om socialt samspel i en specialskola för elever med grav språkstörning genom att studera några lärares uppfattningar om schemalagda lektioner och fria aktiviteter under skoldagen samt lärarnas uttryckta kompetensbehov. Vidare är syftet att observera elevernas samspel under ett antal schemalagda lektioner och fria aktiviteter under skoldagen. Vår tredje frågeställning om lärarnas uttryckta kompetensbehov växte till under studiens process.

Med schemalagda lektioner avses en svensklektion, en No-lektion och en idrottslektion och med fria aktiviteter avses en rastaktivitet, en matsalsaktivitet och samspel i en korridor.

Preciserade frågeställningar

Med utgångspunkt i syfte och problemformulering har följande frågor formulerats.

- Hur uppfattar och beskriver lärare elevernas sociala samspel under schemalagda lektioner respektive fria aktiviteter?
- På vilka olika sätt kommer elevernas sociala samspel till uttryck under genomförda observationer?
- Vilka kompetenser och utbildningsbehov uttrycker lärarna som viktiga för att undervisa elever med grav språkstörning?

Tidigare forskning

Presentationen av den tidigare forskningen börjar med en redogörelse för hur en typisk (normal) språkutveckling ser ut och därefter förklaras under olika rubriker vad språkstörning och socialt samspel innebär för barn med språkstörning, för att belysa vilka hinder barn kan utsättas för i sitt samspel med andra. Tidigare forskning avslutas med redogörelse som tar upp forskning som visar på några metoder som visat sig gynna språkutvecklingen hos elever med språkstörning.

Typisk språkutveckling

Barnets språkliga stimulans börjar redan från den tidiga kommunikationen med föräldrarna och i förskolan. De flesta lär sig språket utan några svårigheter och kan redan i mycket tidig ålder uttrycka sig med avancerade meningar och delta i konversationer. Kommunikationen – att göra sig förstådd och att förstå – är kärnan i allt lärande (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016; Bruce & Riddersporre, 2013). Genom att barn börjar jollra och samspela, påbörjas de grundläggande delarna för gemenskap, utveckling och lärande, vilka Bruce och Riddersporre (2013) menar bör finnas med i barns utveckling och lärande. Barn fortsätter att utforska och upptäcker sin omvärld och får nya begrepp och ord och lär sig i efterhand byggstenar för hur språket används och skapar mening, för att därefter bemästra språket och kunna använda sig av språket som ett redskap för att förmedla, tänka och att förstå (Bruce & Riddersporre, 2013).

Språkstörning

Språket är centralt för allt lärande och för att kunna interagera med andra. Alla utvecklas inte typiskt, t.ex. barn som har språkstörning (Nettelbladt & Salameh, 2007). Barn med språkstörning utvecklar inte samma sociala förmåga att kunna interagera som sina jämnåriga (Goodman, 2016; Andrés-Rosqueta, Adrian, Clemente, & Villanueva, 2016). Diagnosen språkstörning är den vanligaste diagnosen i förskoleklassen och kan ställas endast om den språkliga förmågan ligger klart under den förväntade åldersnivån och ställs av en logoped. Typiska kännetecken hos barn med språkstörning är att de är mer svårförståeliga för omgivningen (Nettelbladt & Salameh, 2007). Enligt Bishop (2006) och Nettelbladt och Salameh (2007) är orsakerna till språkstörning framförallt ärftlighet. Conti-Ramsden, Bishop, Clark, Norbury och Snowling (2014) menar att även andra orsaker som hörselnedsättning och miljö etc. kan påverka en sen, annorlunda eller långsam språkutveckling. I

klassifikationssystemet ICD10 (International Classification of Diseases 1997), från FN:s Världshälsoorganisation (WHO, World Health Organization), som används i svensk klinisk praxis, definieras språkstörning som:

Störningar av den normala språkutvecklingen som uppträder i de tidiga utvecklingsstadierna. Tillståndet kan inte direkt tillskrivas neurologisk sjukdom, abnormitet i talapparaten, sensoriska störningar, psykisk utvecklingsstörning eller miljöfaktorer (Nettelbladt & Salameh, 2007, s. 15).

Språkstörning är ett funktionshinder som är komplext och diagnostiseringen av språkstörning är komplicerad då barn kan uppvisa olika språkprofiler och svårigheter. Det syns heller inte utanpå om ett barn har en språkstörning. En lättare språkstörning som kan innebära att barnet har uttalsproblem kan vara av övergående natur. En grav språkstörning innebär att elever har svårigheter inom samtliga delar av språket, d.v.s. att de språkliga svårigheterna är generella. Svårigheterna yttrar sig både impressivt (språkförståelse) och expressivt (språkproduktion; Nettelbladt & Salameh, 2007). Personer med grav språkstörning behöver stöd i fonologi (språkljuden), grammatik (ordböjning och ordföljd), semantik (språkets innehåll) och pragmatik (hur språket används i mötet med andra människor) (Nettelbladt & Salameh, 2007). Barn med språkliga svårigheter kan ha problem med att förstå och använda språket i sociala sammanhang, vilket skapar svårigheter i sociala interaktioner med andra (Lindsay & Dockrell, 2002). Det kan visa sig genom att barnen har svårigheter att veta när och hur språket ska användas och att delta i konversationer eftersom de har svårt att veta skillnaden på hur språket ska användas tillsammans med vuxna eller jämnåriga. Barn med språkstörning har även svårt att förstå skämt och sarkasm. Päivikki (2015) påpekar att barn med språkstörning ofta kopplas samman med andra neuropsykologiska funktionsnedsättningar då symtomen hos barn kan vara snarlika hos barn med språkstörning och neuropsykologiska funktionsnedsättningar. Språkstörningen blir då svårare att identifieras.

Bruce, Nettelbadt och Hansson (2012) påpekar att språket lärs in tillsammans med andra, att barn behöver interaktionen med andra barn i utvecklingen och är avgörande för självkänslan och för vidare akademiska prestationer. Wadman, Durking och Conti-Ramsden (2011) menar att barn med språkstörning ofta uppvisar en social stress vid interaktion med andra. Författarna menar även att barn med språkstörning får svårare i interaktion med andra barn ju fler svårigheter de möter som gör att de mer och mer undviker interaktion med andra. Bruce m.fl. (2016) påpekar att barn med språkstörning kan ha utsatts för situationer att andra skrattat åt dem

t.ex. om de hamnat i situationer där de inte haft korrekt uttal, andra lagt ord i munnen på dem då de inte har förmågan att uttrycka eller förstå som barn med typisk språkutveckling. Detta menar Bruce m.fl. (2016) och Wadman m.fl. (2011) kan leda till att barn med språkstörning undviker samspelssituationer när den språkliga förmågan inte räcker till. Bruce m.fl. (2016), Andrés-Rosqueta m.fl. (2016) och O'Handley, Radley och Lum (2012) anser att en viktig orsak till att barn med språkstörning får det svårare i sin utveckling och lärande är att de undviker situationer som innebär t.ex. att tala och leka med andra.

Socialt samspel och lek

Socialt samspel har setts som viktigt sedan lång tid tillbaka, men då har det handlat om samspelet mellan barn och vuxen. Relationen barn emellan ansågs inte lika viktig. Idag har denna fråga blivit mer central. Den viktigaste egenskapen som ett barn föds med är förmågan till socialt samspel (Vedeler, 2009). Samspelet mellan barn kräver andra strategier än vuxen- och barnrelation. När ett barn samspelar med en vuxen agerar den vuxna mer drivande och modellerande. Barn får inte samma problem i socialt samspel med vuxna som de får med jämnåriga där det inte finns en vuxen som styr. Stanton-Chapman och Brown (2015) menar att barn börjar samspele redan i tidig ålder och använder sig av medfödda sociala färdigheter genom leken.

Dagens informationssamhälle kräver också mer kommunikation, kontakt och samarbete på olika sätt, i olika situationer/sammanhang och med fler människor än förr. Det kanske är en av orsakerna att det på 1900-talet började läggas mer tonvikt på social kompetens. I förskolans och skolans värdegrund betonas att det är förskolans och skolans ansvar att barn och elever får träna och utveckla sin demokratiska kompetens genom att argumentera, lyssna, sätta sig in i någon annans perspektiv, visa förståelse och empati, diskutera mm. och att den kompetensen utvecklas i samspel mellan människor (Lgr 11, Skolverket, 2011a).

För att kunna samspele krävs både att ha förmågan att förmedla och förstå det andra förmedlar (Eriksson Carlberg, 2016). Socialt samspel handlar både om att ha social kompetens och social förmåga. Social kompetens handlar om hur individen löser och hanterar problem i möten med andra människor, som innebär att ha ömsesidighet i social interaktion med andra och att kunna bibehålla interaktionen. Barn med social kompetens ska kunna tolka situationen de är i och anpassa sig till interaktionen. Social förmåga är ett mer konkret begrepp som handlar om sociala beteenden som tex. sättet att hälsa, tacka etc. (Persson, 2000). I samtal/kommunikation är det

avgörande att anknyta till den man samtalar med, att kunna förstå att saker tar tid och inte gå rakt på sak utan kunna invänta till rätt tidpunkt. I ett välfungerande samspel i gruppsammanhang ska deltagarna kunna anpassa sig till gruppen på ett bra sätt som accepteras av alla deltagarna och i ett sammanhang där det sker ett givande och tagande på ett ömsesidigt sätt. Andrés-Roqueta m.fl. (2016) påpekar att barn med språkstörning kan samspela på olika sätt och uppvisa olika sociala förmågor beroende vilken på kontext de befinner sig i och vem de samspelar med. Bruce m.fl. (2012) menar att barn med språkliga svårigheter ställs för ännu mer utmaningar i samspel med jämnåriga som kräver stöttning, uppmuntran och hjälp av de vuxna. Barn är i behov av kontinuerlig språklig stimulans och kommunikationsmöjligheter för att kunna ta till sig och redovisa kunskap (Bruce m.fl. 2016). Samspelet barn emellan tas ofta för givet och fokus i skolan läggs mer på prestationer av skolämnena än interaktionen barn emellan som ofta förväntas att lösas av sig själv av barnen (Bruce m. fl., 2012).

Bruce m. fl (2016) och Vedeler (2009) menar att brist på social kompetens ses som ett allvarligt problem senare i livet. Problemen börjar ofta tidigt och blir ofta synliga redan i förskolan. Många orsaker brukar sägas vara relaterade till pragmatiska svårigheter (se vidare avsnittet om pragmatik). Problemen brukar visa sig senare genom t.ex. att barn får svårt i skolarbeten och kompisrelationer (Andrés-Roqueta m.fl. 2016). När barn inte uppfattar leken eller aktiviteten på samma sätt eller inte har gemensam uppfattning om vilka sociala regler som gäller är det svårt att få ett välfungerande samspel. Marton, Abramoff och Rosenzweig (2004) och Andrés-Roqueta m.fl. (2016) menar att barn med språkstörning har en mer begränsad social kognitiv förmåga än deras jämnåriga kamrater och att de använder sig av mer olämpliga förhandlingar och konfliktlösningar. Ofta är barn med språkstörning mer passiva och pratar mindre i sociala sammanhang. Däremot menar författarna att de mest passiva barnen i deras undersökning med språkstörning kommunicerade mer icke-verbalt än andra barn i deras studie. Vidare menar författarna att språkstörningen inte är orsaken till att de inte kan samspela utan att de inte har strategier för att uttrycka sig och hantera konflikter, och svårare att läsa av situationer. Författarna menar att en svagare självkänsla, är en bidragande orsak, vilket Bruce m.fl. (2016) också menar är en viktig aspekt. Andrés-Roqueta (2016) påpekar att när ett barn tidigt visar ha svårigheter i sitt samspel och för att förhindra att barn får ännu svårare ju äldre de blir, bör de kognitiva dimensionerna utredas och ses över för att bringa klarhet över det enskilda barnets svårigheter ligger.

Eftersom barn med språkstörning deltar mindre i kommunikation och sammanhang och inte har de sociala koderna menar McCabe och Meller (2004) att barn med språkstörning är mindre socialt kompetenta. Wadman m.fl. (2011) menar att barn med språkstörning inte socialiserar sig för att de blivit socialt stressade pga. av sin språkstörning. Författarna menar att barn med språkstörning ofta väljer att dra sig undan och vara mer passiva i sociala sammanhang ju äldre barnen blir på grund av den sociala stressen de fått. Wadman m.fl. (2011) menar att även om de har en vilja att delta drar de sig ofta undan pga. att de har haft negativa upplevelser. Stanton-Champman och Brown (2015) påpekar att om barn övas i det sociala kommunikativa samspelet i olika sammanhang och ges strategier för att samspela ges det bättre förutsättningar för att samspela med andra barn.

Pragmatik

Pragmatik, eller att ha en god pragmatisk förmåga, beskrivs oftast som att ha en god social kompetens. Att vara pragmatisk är en förutsättning för att klara förskolan, skolan, leken, yrkeslivet och familjelivet. Termen pragmatik har använts sedan lång tid tillbaka och fokuserar på hur språket används där kommunikativa svårigheter ofta blir ett fokus (Nettelbladt & Salameh 2013). Bishop (i Bjar & Liberg, 2003) menar att barn med pragmatiska problem och språkstörning ofta bryter samtalsregler, vägrar att svara, upprepar vad samtalspartnern sagt, byter samtalsämne och tar för givet att samtalspartnern förstår. Även Andersen Helland, Lundevold, Heinmann, Posseryd (2014) menar att även om barn med pragmatiska svårigheter kan uttrycka sig väl och göra sig förstådda kan de ha svårt att följa behoven hos samtalspartnern och förstå sin samtalspartner. Detta blir en konsekvens till att inte kunna interagera med andra på ett lämpligt och acceptabelt sätt. Pragmatiska svårigheter kan vara svåra att identifiera och är största orsaken hos barn med neuropsykologiska svårigheter, speciellt inom autismspektrumstörningar och även vanliga inom Aspergers syndrom och ADHD, vilket också är vanligt hos barn med grav språkstörning (Nettelbladt & Salameh 2013). Andersen Helland m.fl. (2014) hävdar att det vid diagnostisering eller bedömning av barn med beteendeproblem behövs varsamhet beaktas vari svårigheten ligger hos barnet.

En förklaring till pragmatiska svårigheter kan, enligt Nettelbladt och Salameh (2013), vara nedsatt theory of mind, mentaliseringsförmåga, som handlar om att förstå och sätta sig in i hur andra människor tänker. Spanoudis (2016) menar att barn med språkstörning visar en försening i "theory of mind". Nedsatt mentaliseringsförmåga påverkar också det sociala samspelet då barnet har svårt att sätta sig in i hur den andra tänker, alltså förstå sin samtalspartner. Ketelaars,

Jansonious, Cuperus och Verhoeven (2016) påpekar att barn kan övas i mentaliseringsförmågan genom historieberättande. Författarna har undersökt och jämfört utvecklingen i berättandeförmågan hos barn med språkstörning och pragmatiska svårigheter. Undersökningen genomfördes på barn i åldern 5-7. 84 barn med språkstörning och pragmatiska svårigheter jämfördes med 81 barn med typisk språkutveckling. Barn med språkstörning och pragmatiska svårigheter presterade mycket lägre än barn med typisk språkutveckling. En annan förklaring till pragmatiska svårigheter kan vara om störningar ligger inom de exekutiva funktionerna – i förmågan att sätta samman information till en sammanhängande helhet. Brister i förmåga att undertrycka irrelevant information kan vara svårt för barn med språkstörning och pragmatiska svårigheter (Nettelblatt & Salameh, 2013).

Undervisning och förebyggande arbete med elever med språkstörning.

Eftersom språket är centralt i det sociala samspelet och lärandet blir det viktigt att ge elever med språkstörning verktyg och strategier så att de kan göra sig förstådda och att förstå. I den tidigare forskningen har vi belyst komplexiteten med språkstörningen och vilka hinder det kan ge barn och att språkstörningen är individuell. Bruce m.fl. (2016) menar att barnens språkutveckling, lek och lärande med hjälp av olika kompensatoriska verktyg och stöd för kommunikation kan stödjas och stimuleras. Språkstörningen är komplex och för att veta vari svårigheterna ligger, är det viktigt att kartlägga svårigheterna för att kunna veta vilket stöd eller verktyg eleven är i behov av. För att få fram bra och individanpassade verktyg och stöd för elever visar betänkandet (SOU 2016:46) att det krävs även ett medvetet och professionellt arbete och samarbete mellan logoped, speciallärare, lärare etc. där alla kan bidra med sin kunskap och att samarbetet även ökar kvaliteten i utbildningen för elever med funktionshinder. Eriksson Gustavsson, Göransson och Nilholm (2012) påpekar att skolutveckling i skolverksamhet måste ha som utgångspunkt ett förebyggande arbete för att kunna möta elevers olikheter och olika förutsättningar och även för att kunna ha en inkluderande och varierad verksamhet. Författarna tar upp lärarens roll att medvetandegöra undervisningsstrategier för alla elever. En bra interaktion mellan läraren och eleven spelar en viktig roll då läraren ska följa eleverna och ha ett medvetet arbetssätt som utmanar och motiverar dem (SOU 2016:46). Utredningen menar även att rätt anpassade miljöer, språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen, kompetensutveckling för lärare, kartläggning och vikten av en fungerande elevhälsa etc. är viktigt för arbetet med elever med språkstörning.

Bruce m.fl. (2016) vill använda sig av begreppet språklig sårbarhet istället för språkstörning eftersom de språkliga svårigheterna varierar från person till person, från situation och sammanhang. Hon vill också använda begreppet för att möjliggöra skolans och pedagogikens bemötande och ansvar för elever med språklig sårbarhet och istället skapa lust och motivation för att utvecklas i sin kommunikation. Författarna menar att elevernas motivation ökar elevernas prestationer.

Bruce m.fl. (2016) förespråkar ett proaktivt arbetssätt där miljön och pedagogiken ska anpassas och att pedagogiken ska erbjuda till ett språkutvecklande och språkstödjande arbetssätt innan svårigheter uppmärksammas istället för att stödinsatser sätt in efter att barn misslyckas som vi tagit upp i de olika avsnitten i tidigare forskningen. Författarna menar att genom att flytta fokus från elevernas svårigheter till deras förmågor och genom det kunna ge barn den stöd de behöver. Författarna menar även att genom att ge barn med språkstörning enkla medel som gester, tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK), bildstöd etc. som är funktionella verktyg för alla barn avsett språklig förmåga. Då behövs inte en speciell undervisning där elever pekats ut med särskild undervisning. Bruce m.fl. (2016) påpekar även att lärare behöver vara medvetna och ha kunskap om den språkliga sårbarheten.

Dockrell, Bakopoulou, Law, Spencer och Lindsay (2015) har arbetat fram ett observationsverktyg som kan användas för ett språkstödjande arbetssätt genom att kartlägga, utvärdera och utveckla lärmiljön och det språkutvecklande arbetet i skolan. Observationsverktyget gjordes för barn i åldern 4-7 år och undersöktes i 101 klassrum i 39 skolor i England. Resultaten från de 101 klassrummen visade att det fortfarande behövdes lite mer utveckling i hur vuxna kan skapa strukturerade och stödjande arbetssätt för att öva på den verbala kommunikationen. Dockrell m.fl. (2015) påpekar att verktyget riktas mot den verbala kommunikationen. Författarna menar att barnens språkutveckling utvecklas genom regelbundna och strukturerade möjligheter för interaktion med vuxna och barn i klassrumsmiljön. Verktyget skulle vara kommunikationsstödjande och även stötta läraren i sin planering av språkutvecklande undervisning. Dockrell m.fl. (2015) påpekar vidare att ett kommunikationsstödjande och språkutvecklande arbetssättet innefattar såväl språkinlärningsmiljö (den fysiska miljön), språkinlärningsmöjligheter (i vilken mån barn ges möjlighet till aktiv kommunikation) och språkinlärningsinteraktion (hur interaktionen struktureras upp). Dockrell m.fl. (2015) påpekar att barns språkliga utveckling stöts genom strukturerad och medveten verbal interaktion mellan vuxna och barn och även barn emellan om

en vuxen strukturerat upp interaktionen mellan barnen/gruppen. Genom att en vuxen är närvarande och stöttande kan denne utveckla barnens förståelse och språk genom frågor och föra samtalet vidare och ge barnen nya begrepp. Bruce m.fl. (2012) menar att kontextuella faktorer kan både stödja och hindra den sociala kommunikationen tex. miljö, vem samspelet sker emellan, vilka lärverktyg som finns tillhanda och hur undervisningen är upplagd likväl som samtalspartners interaktion. Bruce, Hansson, Nettelbladth (2007) och betänkandet (SOU 2016:46) påpekar betydelsen av flexibel grupp sammansättning där gruppkonstellationerna inte behöver vara homogena utan olika gruppkonstellationer är gynnsamma för elever. Bruce (2007) påpekar att strategier som används är viktigt att kopplas till barns intressen för att ge bästa resultaten. Sammanfattningsvis visar den tidigare forskningen att barn har möjlighet att klara sig språkligt trots sin språkstörning med rätt stöd, verktyg och strategier, vilket ger grund för att studera frågeställningar som ställs i föreliggande studie.

Teoretisk förankring

Studien tar sin utgångspunkt i sociokulturella perspektiv som teoretisk ram. Vygotskij (1934; 2005), Säljö (2016) och Strandberg (2006) betonar språkets och tänkandets betydelse för individens utveckling. Enligt dessa författare sker språk och tänkande i samspel med andra och inte individuellt. Det sociokulturella perspektivet är även av intresse utifrån att denna elevgrupp inte har en typisk språkutveckling och hur nära språket är sammankopplat med det sociala samspelet.

Vygotskij (1934, 2005) tog avstånd från Piagets tankar om att barnet föds autistiskt och sedan blir en social varelse. Istället menar Vygotskij att det motsatta sker. Redan från födseln är barnet socialt och språket fyller en viktig funktion genom att möjliggöra dialog med andra människor. Säljö (2016) argumenterar för att allt lärande sker i samspel med andra och att grundläggande förmågor förvärvas i alla sociala sammanhang och inte endast i skolan. Lärande och socialisering sker från att barnet är litet. Enligt Säljö (2016) sker lärandet naturligt i alla vardagssammanhang, som t.ex. på fritidsgårdar, bland familj och vänner.

I sociokulturella perspektiv blir kommunikativa processer helt centrala. Genom kommunikation förvärvar individen nya kunskaper och färdigheter. Säljö (2016) beskriver artefakter som alla slags hjälpmedel vi använder i vardagen som t.ex. en sked, miniräknare, bil, dator m.m. Samhället har idag kommit längre genom den tekniska utvecklingen som artefakterna har medfört. De artefakter eller redskap vi har är en process av den kulturen vi lever i. Människan strävar, enligt Säljö (2016), efter att ständigt utvecklas och förändras genom att appropriera, ta in och föra över kunskap i samspel med andra människor. Genom ständig appropriering av vad man redan kan eller behärskar utvecklas nya redskap som blir en del av den kultur vi lever i. Kultur, kommunikation och artefakter är faktorer som ständigt rör sig i ett naturligt samspel.

Strandberg (2006) menar i likhet med Vygotskij (1934, 2005) att mötet med omvärlden inte sker direkt utan att omvärlden är medierad. Det innebär att det mellan oss och vår omvärld finns tecken, språk och verktyg. Dessa bidrar till den kultur vi socialiseras in i och påverkar tankesättet. Den kulturella kontexten bidrar till lärande och hur lärandet sker. Med hjälp av artefakter har vi i dag tagit oss längre än våra förfäder trots att vi även idag har liknande biologiska förutsättningar. Istället har artefakter och sättet vi använder dem på tagit oss längre

och tekniken har gjort att vi har byggt bort hinder som gör att vi har tagit oss längre i samhällsutvecklingen. Allt lärande sker i den proximala utvecklingszonen enligt Vygotskij (1934, 2005). Enligt detta synsätt ska eleven utmanas från där den befinner sig tillsammans med en mer kompetent person, vuxen eller kamrat. Det är så eleven kommer att nå sin proximala utvecklingsnivå. Ett sådant lärande sker ständigt och inte enskilt utan tillsammans med andra.

Allt lärande sker i en kulturell kontext och i samspel med andra lär man sig att appropriera kunskap och göra den till sin egen. Det inre språket utvecklas enligt Vygotskij (1934, 2005) i det sociala samspelet, genom exempelvis tecken och språket. Vygotskijs teori ser ordet som en språkhandling där andras språk blir till inre språk och tänkande. För att utvecklas språkligt är den viktigaste centrala handlingen att det sker en aktivitet. Strandberg nämner leken som en betydelsefull aktivitet för mindre barn. Strandberg (2016) menar att leken ger möjligheter till ett medvetandegörande för barn och att skapandet av låtsasvärlden är en central aktivitet för barns lärande.

Den centrala tanken i sociokulturella perspektiv är tanken om aktiviteten. För att lärande ska ske måste en aktivitet ta plats. Eftersom lärande alltid sker i samspel med andra är alla lärandeaktiviteter centrala i sociokulturella perspektiv. Man lär sig först med andra vad man sedan kan göra själv (Strandberg 2006). Vygotskij (1934, 2005) menar att allt samspel är lärande och utveckling. I grunden framgår av sociokulturella perspektiv att det är genom sociala aktiviteter som de språkliga kommunikativa processerna tar form. Språket är en mycket viktig del i detta. Strandberg (2006) betonar även lärarens roll för att eleverna ska kunna få optimala lärandeaktiviteter. Strandberg pekar på att det är viktigt att det finns en tillgänglig miljö som ska underlätta för elevernas interaktion och han ställer frågor om vilka samspel som är möjliga i rummet och hur kan barnen interagera med varandra och läraren i rummet. Han betonar även vikten av vilka aktiviteter som är möjliga i rummet och vad det finns för artefakter eller verktyg till hands.

Även Gibbons (2012) sätter språkliga processer i centrum och betonar att läraren är den som väljer vilka verktyg som ska finnas tillhands för eleverna och att de blir avgörande för elever som behöver stöd i de språkliga processerna. Gibbons menar att språket är kopplat till en kulturell kontext och för elever som behöver stöd i att tolka de kulturella kontexterna, för att kunna läsa och ta till sig innehållet så krävs det att rätt verktyg ges till dom av läraren. I möjligaste mån så måste eleverna utsättas för autentiska situationer och det är en särskild

utmaning och högst betydelsefullt att läraren har kunskap om hur man utvecklar både språk och ämneskunskaper på en utmanande nivå för eleven.

Metod

Nedan följer en presentation av vilka kvalitativa metoder som valdes till insamling av empiri. Därefter följer en kort introduktion i metoderna och hur de användes i studien. Först användes ostrukturerad observation och sedan semistrukturerade intervjuer för att förstärka observationerna. Vidare valdes ett observationsschema som var till hög grad ostrukturerat med öppna kategorier som var följande: gör, säger och reflektion (se bilaga 1), detta för att vi tyckte att ett observationsschema med öppna kategorier passade vår frågeställning bättre. Kvalitativ datainsamling valdes för att vi var intresserade av respondenternas tankar och erfarenheter och eftersom vi hade ett öppet och utforskande tema. Vi bedömde att kvantitativa data inte hade kunnat ge oss svar på hur våra kollegor upplever det sociala samspelet mellan elever med grav språkstörning på en specialskola. Kvalitativ metod är mer inriktad på tankar, känslor, uppfattningar och beskrivningar varav vi ansåg den mer lämplig för studien (Bryman, 2011).

Observation

I studien användes ostrukturerat observationsschema (se bilaga 1). Bjørndahl (2005) menar att ett ostrukturerat observationsschema bör innehålla en tydlig översikt av tid och datum för observation samt stödord för det som ska observeras. Om man har ett öppet och utforskande tema lämpar det sig väl att ha ett ostrukturerat observationsschema. Nackdelen kan vara att det blir arbetskrävande vid bearbetning av data. För att förstärka validiteten i observationerna användes även ostrukturerade loggböcker. Detta innebar att vi förde löpande anteckningar i ett kollegieblock. Tillförlitligheten i studien ökade genom att vi var två som genomförde observationerna och kunde upptäcka och se olika saker och därefter jämföra resultaten och genom det säkerställa validiteten i högre grad (Bryman, 2011). Under observationerna hade vi konsekvent samma roll, den ena förde anteckningar i det ostrukturerade observationsschemat och den andra förde loggbok.

Intervjuer

Forskningsintervjun är en intervjuform där det sker ett samspel mellan forskaren och respondenterna. Det blir viktigt för forskaren att visa en känslighet kring ämnet vilket gäller i vårt fall (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjun är sannolikt den mest använda metoden i kvalitativ forskning. I en semistrukturerad intervju har forskaren en intervjuguide. Intervjuguide rymmer enligt Bryman (2011) en stor flexibilitet, varför det passade vårt syfte. Intervjuguide användes även för att säkerställa ett mått av jämförbarhet i intervjuerna. Den kvalitativa intervjun betonar det generella, det ligger ett stort fokus på intervjupersonernas egna uppfattningar och upplevelser av ett fenomen (Bryman 2011).

Syftet med studien var att få en inblick i lärares erfarenheter och tankar kring att arbeta med elever med grav språkstörning och vad lärarna hade för bild av det sociala samspelet för elever med grav språkstörning på en specialskola. Syftet var även att ta reda på vilka verktyg och kompetenser de ansåg behövdes för att arbeta med elevgruppen. Vi använde oss av en semistrukturerad intervjuguide (se bilaga 2) för att vi skulle kunna ställa uppföljningsfrågor för att försäkra oss om att vi uppfattat våra informanter rätt och samtidigt kunna hålla fokus på de frågor vi önskade få svar på (Bjørndahl, 2005).

Urvalsgrupp

Eftersom vi var intresserade av hur det sociala samspelet ser ut hos elever med grav språkstörning på en specialskola valde vi att intervju våra kollegor och observera elever på just denna skola. Vi observerade elever som går i klass 1-4, därför valdes även lärare som undervisade i dessa årskurser. Vi använde oss således av ett målinriktat urval (Bryman, 2011). Årskurs 1-4 valdes för att vi var mest intresserade av socialt samspel hos yngre barn och språkstörning. Under de fria aktiviteterna rörde sig andra barn från andra årskurser i matsalen, i korridoren och på rasten men främst var det elever från de styrda aktiviteterna som rörde sig i de fria aktiviteterna. Eftersom vi kollade samspel hos eleverna i helhet bedömde vi att det inte gjorde något att ett fåtal andra elever från andra årskurser fanns runt samma platser. Vi fokuserade dock främst på de yngre eleverna, det underlättade också att de äldre eleverna på skolan inte har lunch eller rast samtidigt som de yngre.

I varje klass fanns sju elever och i klasserna fanns två vuxna. Antingen en lärare och assistent eller två lärare. Under en lektion fanns en lärare och fler assistenter. Alla respondenter var kvinnor och hade arbetat olika länge på skolan och inom skolverksamhet. Det finns nackdelar med att genomföra en studie på den egna arbetsplatsen och dessa behandlas under avsnittet tillförlitlighet.

Genomförande

Rektor på skolan kontaktades och informerades om studien (se bilaga 1.) Vi informerade sedan alla kollegor om vår studie via mail där vi även bifogade ett informationsbrev till föräldrar (se bilaga 3). Endast en förälder önskade att barnet inte skulle observeras. Sex lärare kontaktades med frågan om de ville vara respondenter i studien varav två tackade nej. De övriga fyra som tackade ja fick ett missivbrev via mail. Tre observationer gjordes under tre raster för att testa observationsschemat (se bilaga 4). Pilotobservationerna gjordes under en matsalsaktivitet, rastaktivitet och korridoraktivitet och därefter bedömde vi att det var rätt plaster att observera de fria aktiviteterna på.

Observationer genomfördes under tre lektionstillfällen, benämnt de styrda situationerna. Inga pilotobservationer gjordes under de styrda lektionstillfällena. Observationer av de styrda situationerna genomfördes under en No-lektion, en svensklektion och en idrottslektion. Observationerna varade i ca 30-40 minuter. Lärarna började med att presentera oss och berättade att vi skulle sitta med under lektionen och titta på. Vi valde att sitta i olika hörn längst bak i klassrummet. Vid ett tillfälle satt den ena av oss i grupprummet och den andra i klassrummet. Observationerna under de fria aktiviteterna tog plats under en lunchtid, en lunchrast och en korridorssituation. De observationerna blev kortare och varade mellan 10-30 minuter. Vi deltog både i observationerna och använde oss av ostrukturerade observationer (se bilaga 1). Och loggbok i form av löpande anteckningar. Efter observationerna och analys av observationerna gjordes en intervjuguide bestående av fyra frågor (se bilaga 2). Intervjuerna gjorde vi var för sig detta p. g. a. det var svårt att få ihop våra respektive scheman. Vi intervjuade två lärare var och alla intervjuerna gjordes med en lärare åt gången. Intervjuerna gjordes efter observationerna, detta för att vi själva inte skulle bli färgade av lärarnas uppfattningar men också för att vi ville säkerställa det vi hade sett under observationerna. Intervjuerna varade ca 20-30 minuter.

Databearbetning

Efter observationerna diskuterade vi vad hade sett från både våra loggböcker och våra observationsscheman och markerade likheter och olikheter och diskuterade sedan tillsammans våra upplevelser av observationerna. Vi utgick från våra huvudteman som var schemalagda aktiviteter och fria aktiviteter. När vi analyserade observationerna utgick vi från Bjørndahls (2005) tankar om analysprocessen. Vi jämförde våra observationsscheman med våra fältanteckningar för att kunna kartlägga tydliga mönster och försökte hitta orsak till de olika mönster vi hittat och göra en bedömning av konsekvenserna för dessa (Bjørndahl, 2005). Intervjuerna spelades in och sedan gjordes transkriptionerna. Vi startade med att noggrant läsa igenom våra egna transkriptioner varefter vi läste varandras. Efter att vi hade gjort detta började vi med att markera återkommande teman från våra intervjuer. För att bestämma och se de återkommande teman markerade vi olika citat i lärarutsagorna för att få syn på deras upplevelser och tankar.

Vi inspirerades av Framework, ett tillvägagångsätt som utgör ett ramverk för den tematiska analysen av data (Bryman, 2011). Vi letade i utsagorna efter repetitioner, lokala typologier eller kategorier, och även likheter och skillnader i utsagorna. I analysförfarandet jämförde vi teman vi upptäckt i undersökningen och speglade dem mot den tidigare forskningen. Efter att de återkommande teman analyserats och vi ställde teman mot den tidigare forskningen bestämdes rubriker i analysen för att svara mot de återkommande teman vi hittat i undersökningen. Teman växte fram efter att materialet analyserats ett flertal gånger och efter skrivandets gång.

Tillförlitlighet

En kvalitativ studie ska svara mot en hög tillförlitlighet. Lincoln och Guba (2011) att det finns andra mer lämpliga termer än validitet och reliabilitet när en kvalitativ studie genomförs. Istället så kan begreppet tillförlitlighet användas. Tillförlitligheten består av fyra delkriterier (Bryman, 2011). De fyra delkriterierna är trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera. Syftet med vår studie har varit att studera det sociala samspelet mellan elever som har grav språkstörning på en specialskola. För att öka *trovärdigheten* i vår studie så återkopplade vi det vi observerat och vilka teman som kom fram i intervjuerna till respondenterna, då hade de möjlighet att bekräfta, dementera eller styrka våra resultat. Vi menar även att trovärdigheten i studien ökat genom att vi använt oss av två kompletterande metoder,

då vi först observerade eleverna och sedan intervjuade lärarna för att förstärka vad som kommit fram i våra observationer. Tillförlitligheten i studien förstärks även genom att vi var tillsammans genomförde studien med olika ansvarsområden som sedan jämfördes.

Vi har försökt göra så täta beskrivningar som möjligt av miljön dels genom vår bakgrund där vi beskriver specialskolan och specialskolans läroplan så att läsaren ska få en inblick i specialskolan men även för att vi i resultat använder oss av riktiga citat från respondenterna. Genom att vi har beskrivit vår undersökning, introducerat syfte och frågeställningar, val av metod, urvalsgrupp och beskrivningar av resultaten har vi uppfyllt kravet om *pålitlighet* (Bryman, 2011).

Eftersom vi arbetar på skolan och har förkunskaper och förståelse av elever med språkstörning har stor vikt lagts vid att inte låta personliga värderingar påverka vår studie. Forskaren i en kvalitativ forskning ska handla i god tro och att forskaren ska utgå från insikten att det inte går att få någon fullständig objektivitet i forskning om samhället. (Bryman, 2011). Vi har gett en rättvis bild av undersökningen och analyserat och presenterat de åsikter och uppfattningar som finns inom vårt ämne. *Äkthetskravet* är därmed uppfyllt.

Det kan vara problematiskt att se om vår studie kan appliceras på en annan specialskola och få samma resultat men genom att göra täta beskrivningar av resultaten och redogörelser tycker vi att vi ökar *överförbarheten* i studien (Bryman, 2011). Tanken med en kvalitativ studie ska vara att det finns en möjlighet att kunna se ett resultat. Pålitligheten i studien ökar om forskaren skapar en röd tråd och ger en fullständig insyn i studien genom hela forskningsprocessen. En viktig del i en kvalitativ studie blir även möjligheten att *kunna styrka och konfirmera resultatet*. Detta innebär att forskaren förstår att det inte går att få en fullständigt objektiv forskning men att man säkerställer att man agerat i god tro. Vi anser att vi agerat i god tro och att vi återgett resultaten på ett korrekt sätt.

Etik

Bjørndahl (2005) belyser att man som pedagog kan hamna i etiska dilemman. Därför måste man noga avväga etiska aspekter och vara självkritisk. Vi har redan från studiens start värnat om elevernas integritet på skolan och därför valdes miljöer som är naturliga för dem och som

eleverna rör sig i dagligen. Vi har även varit medvetna om att inta ett kritiskt förhållningsätt till våra observationer och att för att referera till Bjørndahl (2005) varit medvetna om att det inte finns ett subjektivt förhållningsätt. En uppenbar risk med vår studie är att vi själva arbetar på skolan. Detta kan ha haft konsekvenser på vår studie både gällande observationerna och intervjuerna.

Bjørndahl (2005) menar att pedagogiska iakttagelser i första hand bör visa respekt för de som blir iakttagna och detta gäller elever och andra grupper som studeras. Samma respekt ska också gälla för föräldrar och kollegor (Bjørndahl, 2005). Genom att vi informerade föräldrar till de elever vi observerade och informerade om att vi inte skulle observera enskilda elever och även uttryckligen bad föräldrarna att de skulle ringa eller maila elevernas klassföreståndare om de inte skulle delta studien tycker vi att vi har beaktat de etiska kraven. Bjørndahl (2005) menar även att användningen av video och ljudinspelningar medför ett ökat krav på att tillgodose de etiska aspekterna. Av respekt för våra elever och för att kunna försvara etiken i vårt arbete valde vi att inte filma eller ljudinspela elever. När vi valde att observera elever, i korridor, matsal och klassrumssituationer valde vi dessa för att de skulle vara de minst känsliga platserna att utföra observationen på. När vi intervjuade våra kollegor var vi noga med att informera i missivbrev vad syftet var med både undersökningen och intervjuerna. I brevet till vårdnadshavare, i missivbrevet och mejlet till ledningen var vi noga med att informera om syftet och samtyckeskravet. Vid intervjuerna sades att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas av respondenten. Vi informerade även om att personerna skulle aidentifieras men att lärarcitat skulle användas och att vi därför skulle ge respondenterna fingerade namn. Vi påpekade även att all empiri endast skulle användas enbart vid föreliggande studie och sedan skulle transkriptioner av intervjuer och observationsschema förstöras. Med hänvisning till ovan så menar vi att vi därför har uppfyllt vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer avseende, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2011).

Resultat, analys och teoretisk tolkning

I detta kapitel kommer vi att presentera resultat från genomförda observationer och intervjuer. Observationerna är utförda under planerad undervisningstid. Vi presenterar tre planerade undervisningstillfällen som vi observerat och väver in lärarens uppfattningar och upplevelser om dem. Sedan presenterar vi de fria aktiviteterna. Utdragen från observationer och intervjuer som använts är numrerade som utsaga 1-29. Vi har inte gjort några skriftspråkliga ändringar i lärarnas utsagor utan återgett dem precis som de var vid intervjutillfällena. Lärarna har fått fingerade namn, dessa är Lisa, Anna, Maria och Sara. Lisa, Maria och Sara arbetar i årskurserna 1-4 i specialskolan, medan Anna som även är idrottslärare har ansvar för idrotten i år 1-7. Efter dessa båda teman presenteras analys.

Observationer och intervjuer under planerad undervisningstid

Samtliga observationer började med att eleverna kom in till klassrummet, hälsade på läraren och satt sig ner på sina platser. Deras blickar var riktade framåt mot lärarna under varje observation. Ett fåtal elever samtalande med varandra. Eleverna väntade på att få instruktioner från lärarna för att veta vad de ska göra under lektionen. I intervjun uttrycker Lisa följande:

Dom har svårt att komma igång, svårt att veta vad dom ska göra och behöver mycket tydliga instruktioner. (utsaga 1, intervju)

I intervjun framkommer det även att Lisa känner en osäkerhet kring om eleverna förstår de, enligt henne, tydliga instruktioner hon ger:

Eleverna ligger språkligt på olika nivåer vilket gör det svårt att kunna anpassa undervisningen till en nivå som fungerar för alla. ja.. (suckar) ja det är om man vill säga att man inte riktigt förstår hur misstolkad man kan bli. Alltså vad jag själv kan tycka är väldigt självklart och tydligt. Är inte självklart för de här barnen och det är verkligen learning by doing. Man märker hur man måste gå ner i samtalstempo och bildstöd och tecken. Och hur nödvändigt det e för man kan ge för man själv upplever tycker är mest tydliga muntliga instruktionerna. När man sen sätter igång och jobbar så är det nästan ingen som ändå vet vad de ska göra.

Även om jag sänker mitt taltempo, förklarar med hjälp av bildstöd, tecken eller begreppskartor så kan jag ändå inte helt vara säker på att dom har förstått. (utsaga 2, intervju)

Maria uttrycker istället följande tanke:

Jag frågar väldigt sällan om dom har förstått. Klart att dom har förstått det dom har förstått. Dom förstår ju inte det dom inte har förstått. Jag måste liksom hitta dom där vägarna för att se om dom har förstått. (utsaga 3, intervju)

Under de tre lektionstillfällena vi observerade såg vi att eleverna oftast inte räckte upp handen när de ville prata. De bad heller inte om hjälp. Istället skedde ett ”rätt ut prat”. (utsaga 4, observationsschema). Lisa uttrycker följande:

Eleverna frågar inte varandra utan söker sig alltid till mig. (utsaga 5, intervju)

I intervjun med Lisa tog vi upp att vi uppfattade det som att eleverna är väldigt beroende av henne. Varav hon svarar:

Ja, mycket bekräftelsebehov. (utsaga 6, intervju)

Under en av svensklektionerna där eleverna skulle samtala kring en bild ställde Sara ledande frågor. Bilden föreställer en brandbil. Exempel på ledande frågor var Vad är det? Men får inget svar. Hon ställer fler frågor som, hur låter den? Vad har hänt? På detta svarade en elev: ”*det brinde*”. En annan elev härmar ljudet av en ambulans: ”*Tjo hoa oa*” En annan elev ropar ut: ”*hjälp jag har fastnat*”. Det sker ingen handuppräckning så läraren Sara påminner om att räkka upp handen. Eleverna håller sitt fokus riktat rakt fram (utsaga 7, loggbok).

I Lisas klass skulle eleverna arbeta två och två förutom en elev som arbetade med en annan lärare i gruppen. Läraren säger:

Eleverna ligger språkligt på olika nivåer vilket gör det svårt att kunna anpassa undervisningen till en nivå som fungerar för alla. (utsaga 8, intervju).

Sara å sin sida uttrycker sig att:

Däremot är det att vara väldigt tydlig och ha lägre tempo. Mycket mycket lägre tempo. Om jag skulle servera det här tempot till vanliga elever där jag varit förut då skulle de gå ut och tycka det är jättetråkigt så där är det en skillnad också. (utsaga 9, intervju)

I Lisas klass skulle eleverna arbeta två och två förutom en elev som arbetade med en annan lärare i gruppen. Under observationen där två pojkar skulle samarbeta i grupprummet är läraren med och ser till att pojkarna kommer igång med sitt arbete och går sedan ut igen. Efter en stund kommer läraren in till grupprummet och tittar till hur det går för dem. Vi väljer att kalla pojkarna pojke 4 (P4) och pojke 5 (P5). Uppgiften för pojkarna handlade om att de skulle hämta fakta från en bok om elektricitet och skriva ner fakta på datorn. P5 har boken framför sig och P4 skriver på datorn. Under tiden när pojkarna arbetar i grupprummet kommer läraren in för att se om pojkarna hittat en bild till texten. Nedan följer en dialog mellan pojkarna i grupprummet där läraren efter en stund kommer in. Det börjar med att P5 försöker få till en bild på datorn och något gick inte som det skulle.

P4: Hur börjar vi?

Läraren: Det bästa är att titta först i boken och läsa.

En elev från klassrummet kommer in och frågar om hjälp. Läraren går ut och hjälper eleven.

P5: Vart ska man skriva? Hur ska vi skriva?

P4 läser och P5 skriver. P5 gör en smiley

P4: Hur gjorde du den där?

Båda pojkarna skrattar igen och fortsätter att läsa. P4 rättar när P5 stavar eller skriver fel.

P5: Vart ska vi skriva, hur skriver vi?

P4: Vi skriver bara av. Vi skriver av!

Pojkarna börjar söka efter bilder igen. P4 talar om vart P5 ska gå i menyn

P4 dricker

P5: Jag hör din hals

P4: Nej du kan inte bara skriva Tor. Du måste skriva guden Tor. Hur fick du bilden så konstig? (utsaga 10, observationsschema).

Under samma observationstillfälle, inne i klassrummet samarbetar två andra pojkar som vi kallar pojke 1 och pojke 2. Nedan följer en situation taget från loggboken:

Pojke 1 arbetar

Pojke 2 hänger på stolen. För linjalen till munnen. När läraren går minskar arbetstakten.

Pojke 1 och pojke 2 säger att dom ska sova och lutar sig på bänkarna.

Pojke 1 tittar på läraren men ber ej om hjälp men läraren ser honom och går fram till honom.

Pojke 1 och pojke 2 fnittrar åt något på skärmen.

Pojke 1 och pojke 2 börjar prata om chili och börjar ljuda olika ord. Chili och schhhh.

Pojke 1: Fröken det kommer alltid stor bokstav.

Lärare: Ser du att det lyser en lite lampa där?

Pojke 2 går fram för att kolla något.

En mobil ringer och en av eleverna stänger av ljudet. Nu går alla till mobilerna för att kolla om ljudet är på. Lärare försöker avvärja situationen.

Pojke 1: Men ingen ringer mig!

Pojke 2 sätter sig efter att ha kollat mobilen. Pojke 2 ställer sig upp, kastar blickar bakåt. (utsaga 11, loggbok)

Sara säger i intervjun:

Men det som är extra utmanade det finns ju i andra skolor också men här finns det lite mer utav det och det är det här att man aldrig vet vilket håll det går. Man vet aldrig riktigt... eller man kan planera en lektion att så och så och sen avslutar man med det här. Och sen vet man aldrig för att någon kanske få utbrott om någonting så det gäller att vara hela tiden tre steg före alla fall. Det är mer sånt. (utsaga 12, intervju).

Under Idrottslektionen kunde vi observera att eleverna samspelade med varandra på olika sätt. Eleverna skulle stretcha och värma upp kroppen innan lektionen skulle börja. Vi har gett pojkarna fingerade namn P6 och P7.

P6 tittar noga och försöker göra som P7.

Båda tittar på varandra och skrattar.

P6: Jag kan inte

Läraren: Det gör inget om man inte kan utan det viktiga är att man värmer upp så att man inte gör illa musklerna. (utsaga 13, Observationsschema)

Andra moment eleverna fick öva på under samma lektion var hinderbana och styrkeövningar två och två. Där den ena skulle springa en hinderbana och den andra skulle göra styrkeövning under tiden. Sedan skulle eleverna byta övning med varandra.

Eleverna tittar och pratar med varandra om något jag inte hör.

Eleverna tävlar med varandra om vem som kommer först i hinderbanan.

En elev säger: High five!

Eleverna småpratar med varandra.

Lärare: Först vill jag säga att ni är fantastiska så tummen upp. (utsaga 14, observationsschema)

Under intervjuerna uttrycker alla lärarna att de gör enklare samarbetsövningar som t.ex. spela kort, arbeta två och två osv. Lärarna upplever att eleverna måste övas i att samarbeta och att leka. Maria säger i intervjun att det är svårt att öva på samarbete:

...att de man måste öva in allt, man övar in leken, man övar in turtagning. Samma lek och spel måste övas in flera gånger tillsammans med en vuxen. (utsaga 15, intervju).

Alla lärare delar uppfattningen att det är svårt med samarbete och att det är svårt att lägga nivån på undervisningen till en nivå som fungerar för alla.

Lisa uttrycker att:

Det är mycket lättare där det är strukturerad, men där ere ju.. vad ska jag säga. Ah men där finns ju tydligheten, där finns riktlinjerna och skulle något hända på lektionen så är ju personal då himla snabbt man ser ju allting och man ligger ju förhoppningsvis några steg före och ser redan innan det händer något.... Och det är ofta något som har börjat någon annanstans. (utsaga 16, intervju).

Tydligheten visade sig även under observation inne i matsalen som var menat att vara observation av fria aktiviteter, men sig vara en mer styrd aktivitet. Vid ett av borden satt alla elever tysta tills läraren ätit klart och la ifrån sig besticken och tittade på eleverna. Därefter började läraren samtala med eleverna varpå eleverna svarade läraren och började samtala med läraren.

Alla lärare delar uppfattningen att det är svårt att göra fungerande gruppkonstellationer då nivåerna och svårigheterna skiljer sig mycket mellan eleverna trots att de är ett fåtal elever i en klass. Lärarna uttrycker ändå i intervjun att det är ett stöd att ha lärartätt på skolan och nära

arbete med logopedier och specialpedagoger. De menar också att även om det är tufft och väldigt utmanade att arbeta med eleverna är det väldigt givande att se alla de framsteg de gör. I intervjuerna kring de styrda aktiviteterna kommer det också fram att samtliga lärare uppfattar att de önskar en bredare kunskap om språkstörning. Anna förtydligar detta med följande citat:

Jag kan inte skillnaden mellan specifik och generell språkstörning. (utsaga 17, intervju)

Lisa uttrycker att:

... Jag hade velat få mer information och kunskap om elevernas svårigheter i början när jag började arbeta på skolan (utsaga 18, intervju)

Analys av planerad undervisningstid

Analysen av utsagorna har fått följande kategorier: Hur ser samspelet och samarbetet ut mellan elever och lärare under lektionstid, hur lärandet och undervisning ser ut under lektionstid och, hur lärare och annan personal på skolan kan skapa undervisning för elever med språkstörning.

Samspel och samarbete under lektionstid

Vi har i den tidigare forskningen påvisat att förstå och att göra sig förstådd är centralt i lärandet. Kommunikation och samspel är även centrala i skolans och förskolans värdegrund och vanliga krav i samhället (Lgr 11, Skolverket, 2011a). Wadman m.fl. (2011) menar att elever med språkstörning hamnar många gånger i situationer där det kan bli svårt för dem att veta hur och att samspela med andra elever på grund av sin språkstörning, vilket vi kunde se under observationerna. Nettlebladt och Salameh (2007), Conti-Ramsden m.fl. (2014) påpekar att språkstörningen är individuell, vilket vi kunde se under observationerna. I varje grupp befann sig eleverna på väldigt olika nivåer i den språkliga utvecklingen. Under samtliga observationer var samarbetet mellan eleverna styrt och i förväg planerat av lärare där de medvetet gjort olika gruppkonstellationer utifrån elevernas förmågor. Utsaga 10 visar på ett sådant exempel där läraren lät pojkarna arbeta i grupprummet nästan helt självständigt. Båda pojkarna hade kommit längre i sin språkutveckling än sina klasskamrater. Pojkarna hade en språklig medvetenhet som gjorde att de kunde kommunicera, läsa, skriva och arbeta med varandra nästan helt utan hjälp av en vuxen eller annat stöd, vilket läraren uppmuntrade. Hon uppmuntrade även dem att försöka söka information självständigt. Samtidigt under samma lektion inne i klassrummet (se utsaga 11) behövde läraren ge mycket stöttning speciellt till en elev genom att sitta med eleven

nästan hela tiden och samtidigt som hon var tvungen att gå runt mellan alla andra elever i klassrummet. Detta för att få igång dem i arbetet och för att se att de inte fastnat vid någon uppgift. Även om det fanns ytterligare en lärare under lektionen och att elevantalet inte var stort var det ändå mycket arbete för Sara att tillgodose alla elevers behov. Under samma lektion ringde en telefon och eleverna tappade tråden, eller när läraren gick runt i klassrummet för att hjälpa övriga elever (se utsaga 11) slutade de att arbeta. Eleverna verkade trygga i sitt samspel med läraren i klassen då de kunde be om hjälp eller genom att titta på läraren och veta att hon kommer och hjälper. McCabe m.fl. (2004), Bruce m.fl. (2016) och Wadman m. fl. (2011) påpekar just att elever med språkstörning väljer att dra sig undan eller undvika samspel. Under samtliga observationer kunde vi ändå se att några elever frågade om hjälp, räckte upp handen, eller tala om att de inte kan. Eleverna visade även på en vilja att samspela, vilket kan tolkas att de känner sig trygga i gruppen och med läraren. Under utsaga 7, som var helt lärarstyrd såg vi inget samspel alls mellan eleverna. Det samspel som skedde var mellan lärare och eleverna. En medveten och bra interaktion mellan lärare och elev är betydande för att eleverna på skolan ska känna sig trygga och motiveras, vilket framgår av det tidigare refererade betänkandet (SOU 2016:46).

Lärarna uttrycker i intervjuerna att eleverna behöver tränas i att samspela (se utsaga 15) genom enklare samarbetsövningar samtidigt uttrycker de också att det är svårt att anpassa undervisningen till en nivå som passar alla (se utsaga 2), eftersom nivåskillnaderna mellan eleverna varierar mycket i en klass trots att det är små klasser. Bruce m. fl. (2016) menar att elever med språkstörning som går i en liten grupp kan upplevas som en samling av helt skilda individer. Det kan vara så att när gruppen blir för liten så finns det ingen samhörighet mellan barnen. När eleverna har helt skilda språkliga profiler kan det vara svårt för dem att utvecklas språkligt. Att göra olika gruppkonstellationer där även en mer kunnig elev kan ingå, kan öka språkutvecklingen och därmed även samspelet elever emellan (Bruce, 2007; SOU 2016:46). Stanton-Champman m.fl. (2015) påpekar att barn ska ges strategier och olika sammanhang för att öva samspel och kommunikation med andra barn. Lärarna hade gjort olika gruppkonstellationer under alla observationer. Under lektionerna (se utsaga 10, 11, 13, 14) fick eleverna öva på samarbete två och två medan under lektion (se utsaga 7) skedde samarbetet i helklass styrt av läraren. Där skedde inget samspel mellan eleverna. Samspelet som skedde var mellan lärare och eleverna. Eleverna pratade rätt ut och i mun på varandra vilket också är vanligt för elever med språkstörning eller pragmatiska svårigheter (Andres-Roqueta m.fl. 2016; Marton m. fl. 2004). Läraren behövde ge tydliga instruktioner, mycket stöd och strategier för att föra

samtalet vidare under hela lektionen. Lärarna upplever att samspelet mellan eleverna fungerar bättre i klassrummet och där detta är mer strukturerat. De menar att det uppstår färre konflikter i mer styrda och mindre sammanhang, än under raster och fria aktiviteter. Lärarna menar att eleverna inte har samma struktur på raster och att det under raster är många elever ute samtidigt, jämför med klassrummet där det är oftast sju elever (se utsaga 16 och 26).

Under idrottslektionen (se utsaga 13 och 14) hade eleverna ett mer icke-verbalt samspel genom ögonkontakt, skratt och gester trots att läraren i intervjun uttrycket att de inte har ett samspel (se utsaga 13). Marton m.fl. (2016) och Andres-Rougeta m.fl. (2016) påvisar i deras undersökning att elever med språkstörning samspelade mer icke-verbalt än elever med typisk språkutveckling. Nettelbladt och Salameh (2007) visar att barn med språkstörning kan ha svårt att förstå kontexten. Genom att läraren tydligt visade vad som skulle göras på idrottslektionen så förstod de kontexten och en utav pojkarna visade tecken på att det var roligt genom att göra high-five när de hade lyckats tillsammans. Just att lyckas och bekräfta elever när de gör det anser Lisa (se utsaga 6) som väldigt viktigt för eleverna. Elevers motivation är viktigt för självkänslan och det vidare lärandet och för att undvika att elever drar sig undan från situationer när de behöver samspela med varandra. (Bruce m. fl. 2016; O'Handley m.fl. 2012).

Undervisningen och lärande i klassrummen

Lärare berättar under intervjuerna att eleverna behöver tydliga instruktioner, bildstöd och att de har svårt att komma igång (se utsaga 1, 2 och 9). Under observationerna såg vi att eleverna kom in i klassrummen och satte sig ner och väntade på vidare instruktioner av läraren. Ingen började ta fram material eller arbeta med något innan läraren talat om för eleverna vad de skulle göra. Lärarna berättar att det är svårt att anpassa undervisningen och nivån till varje elev, trots att det är små grupper, vilket vi under samtliga observationer också kunde se. Sara säger i utsaga 12 *”Men det som är extra utmanade det finns ju i andra skolor också men här finns det lite mer utav det och det är det här att man aldrig vet vilket håll det går”*. Sara påpekar även att om samma tydlighet i instruktioner skulle ges till elever med normal språkutveckling skulle de bli uttråkade (se utsaga 12). Nettlebladt och Saleme (2007) tar upp komplexa och individuella svårigheter som elever med språkstörning kan uppvisa, vilket kräver att de vuxna har kunskap om språkstörning för att kunna anpassa undervisningen och lärandemiljön för eleverna (Bruce 2016), (SOU 2016:16). Maria visar en ödmjukhet och en medvetenhet att det är hennes ansvar att hitta andra vägar när hon inte når fram till eleverna (SFS 2011:186).

Under svensklektionen (se utsaga 7) förde lärarna samtalet vidare genom ledande frågor och bilder som stöd. Ingen svarade på vad det var, en brandbil, vilket kan vara vanligt med elever med språkstörning d. v. s. att inte får svar på frågor som ställs eller att de språkligt ligger språkligt på en nivå saknar begreppsbildning vilket Nettelbladt och Salameh (2007) påpekar. Eleverna har ändå kunskapskrav de ska nå och det kan bli en utmaning för lärare att utmana när eleverna behöver få långsammare och tydligare undervisning. Det var ändå en positiv stämning och eleverna såg ut att vara intresserade av bilden och det skedde kommunikation kring bilden, vilket tydligt visar på vikten av bildstöd och ledande frågor vid undervisning av elever med språkstörning. (Bruce m. fl. 2012).

Skapa undervisning för elever med språkstörning

Språkstörning ställer inte bara till med kommunikativa svårigheter, lärare påpekar att det sker missförstånd och det blir tydligt i observationerna att elever med pragmatiska svårigheter har svårt att följa behoven hos sin kamrat, trots att eleverna kan uttrycka sig verbalt, kan de ha svårt att förstå (Andersen Helland m.fl. 2014; Spanoudis, 2016; Ketelaars m.fl. 2016). Elever i skolan ska ha en språkstörningsdiagnos för att mottas, därför blir det av stor vikt att kartlägga var svårigheterna ligger för att kunna stötta elever på rätt sätt (Andersen Helland m.fl., 2014). Dockrell med fleras (2015) observationsverktyg, som kan användas av alla lärare, kan vara ett stöd i att hitta språkutvecklande och stödjande arbetsrätt. Ett av verktygen består i att hur språkutvecklingen kan stödjas i respektive klassrum genom strukturerad interaktion mellan vuxna och barn men även elever emellan. Strandberg (2006) och Vygotskij (1934, 2005) påpekar att verktygens, tecknets och språkets betydelse i den kontext och kultur vi lever i påverkar lärandet och tänkandet. Vi kunde se under observationerna och lärarna uttryckte att de är beroende av att använda sig utav olika kommunikativa hjälpmedel som finns på skolan, som tex. smartboard, ipad, TAKK, begreppskartor mm. Lärarna är även medvetna om att trots att de är övertydliga i sina instruktioner kan eleverna ändå ha svårt att förstå och veta vad som förväntas av dem (se utsaga 1 och 2). Bruce m.fl. (2012) menar att barn inte alltid riktigt ges möjlighet till att vara engagerade i sitt eget lärande på grund av sin språkstörning. Bruce m.fl. (2016) påpekar att det är viktigt att erbjuda verktyg till eleverna som stöd för att kunna bli engagerade i sitt lärande, vilket innebär att kunna föra samtal, förstå, uttrycka sig och möta olika språkliga utmaningar. Bruce (2007) menar att det är de vuxna som måste hitta lösningar och strategier för eleverna. Maria (se utsaga 15) berättar att eleverna måste öva in allt tillsammans med en vuxen. Det är lärarens (de vuxnas ansvar) att hitta på sätt och stödja och öva upp elevernas kommunikativa process. Dockrell m.fl. (2015) menar också att den medvetne

vuxne ska finnas närvarande och stöttande för att elevernas förståelse och språkutveckling ska utvecklas. Vygotskij (1934, 2005) menar att språket är centralt i allt lärande och att språket lärs tillsammans med vuxna eller med mer kunniga kamrater. Lärarna planerar och gör medvetna samarbetsövningar för eleverna under lektionstid, eftersom de upplever att just samarbete är svårt för eleverna, samtidigt som detta blir svårarbetat med elever beroende på vart de ligger i sin språkutveckling. Barn med språkstörning har inte samma sociala förmåga som jämnåriga barn med typisk språkutveckling påtalar Andes-Roqueta m.fl. (2016). Eleverna har en språkstörning som ställer stora krav på eleverna själva och på dem som arbetar med eleverna. Lärare upplever att det är svårt att planera lektion för de vet aldrig riktig hur det blir under en lektion, om någon elev får utbrott eller att om det uppstått konflikter under rasten som tar tid från lektionen. (se utsaga 12 och 16). Att ligga steget före eleverna kräver förberedelsetid, planeringstid och ett samarbete mellan personal. Det visar att det är en komplex process att arbeta med elever med språkstörning. Materialet måste anpassas och eleverna behöver få individanpassad undervisning så att de når kunskapskraven, där samarbete mellan personal och kompetenser som finns på skolan blir av betydelse (SOU 2016:46; Eriksson Gustafsson m.fl., 2012).

SOU 2016:46 trycker på att alla som arbetar på skolan och även föräldrarnas samarbete behövs för att kunna individanpassa utbildningen, göra olika gruppkonstellationer och verktygen för eleverna, för att kunna kartlägga var svårigheter och förmågor ligger. Lärarna besitter inte all den kompetens som exempelvis en logoped eller specialpedagog och tvärtom (SOU 2016:46). Då behövs de olika kompetensernas samarbete kring arbetet med eleverna. Dockrell m.fl. (2015) påpekar att barns språkliga utveckling stöttas genom strukturerad och medveten verbal interaktion mellan vuxna och barn och även barn emellan om en vuxen strukturerat upp interaktionen mellan barnen/gruppen. Genom att en vuxen är närvarande och stöttande kan denne utveckla barnens förståelse och språk genom frågor och föra samtalet vidare och ge barnen nya begrepp. Vygotskij (1934, 2005) påpekar att vem interaktion sker emellan har betydelse för språkutvecklingen. Vygotskij påpekar att lärandet sker genom den proximala utvecklingszonen och för att utvecklas, bör interaktionen ske tillsammans med en mer kunnig). Även Strandberg (2006) är av uppfattningen att lärarens roll för att elever ska lära sig, är att vara den som planerar och skapar språkliga lärandeaktiviteter. Vi kunde se under observationerna att eleverna var i behov av vuxenstöttning och lärarna hade en medvetenhet om att eleverna hade ett behov av att få det. Under lektionen (se utsaga 7) ställer lärare hela tiden ledande frågor till eleverna. Bruce m. fl. (2016) påpekar att lärarens fördjupade kompetens

om barn tal-, språk och kommunikationsutveckling och dess individualitet är ett måste för att kunna ge elever verktyg för att förstå, kunna kommunicera och utvecklas samt för att elever ska slippa misslyckas och få dåliga erfarenheter och som följd, en svagare självkänsla. Författarna menar att genom kompetensen och medvetenheten kan läraren arbeta proaktivt och flytta fokus från barns svårigheter till förmågor, pedagogiken och miljön.

Observationer och intervjuer av fria aktiviteter under skoldagen

I matsalen äter eleverna från låg- och mellanstadiet tillsammans med sin klass vid bestämda platser och med en eller två pedagoger vid varje bord. Under observationen på skolgården under lunchrasten valde vi att fokusera på två bestämda platser där vi visste att fler elever ofta samlas. Den ena platsen var en lekruta och den andra vid pingisbordet. Under observationen i korridoren kom eleverna ut ifrån tre klassrum för att klä på sig ytterkläder som hängde utanför klassrummen. Vi har tagit med transkriberingar från både observationsschema och loggbok som vi nämner efter varje observation.

Under observationen vid lunchtiden såg vi att det var vissa av eleverna som knuffade andra elever i matkön för att sedan skratta eller prata med de som de knuffat. Lärare var tvungen att ingripa och påminna elever om vad de skulle göra och var de skulle stå. När eleverna väl satt vid bordet såg samspelet olika ut mellan elever och vuxna och elever emellan vid de olika borden. Vid ett bord hade eleverna påbörjat ett samtal med varandra på eget initiativ om bl.a. olika maträtter. Efter ett tag deltog även läraren i diskussionen. De pratade och skrattade tillsammans.

Vid ett annat bord:

En pojke går fram och sätter sig och försöker ta kontakt med en annan pojke genom att prata. Han försöker inte ta ögonkontakt när han pratar och får ingen respons. Den andra pojken tittar bara bort och svarar inget. Pojken gör ett försök till att ta kontakt genom att röra vid pojkens arm men pojken reagerar inte utan fortsätter att titta bort. (utsaga 19, loggbok).

Maria uttrycker i intervjun att:

De har väldigt svårt med det sociala samspelet men det gör det också svårt för att dom har tilläggsdiagnoser och sen har de också språkstörning. De har svårt att läsa av leken, vi glömmer bort ofta att vi måste lära dem leken först. Det blir väldigt ofta missförstånd. (utsaga 20, intervju).

Det vi också kunde se var att när eleverna ätit klart började de skruva på sig eller störa sina kamrater när de åt, varpå lärare eller någon annan vuxen var snabba på att ingripa, berömma hur bra de är på att vänta och försöker föra ett samtal och ställa frågor till eleverna för att fånga deras uppmärksamhet. Under intervjuerna uttrycker samtliga lärarna att eleverna har kort koncentration och blir snabbt rastlösa.

Under observationen av rasten var det många vuxna ute. De flesta vuxna var elevassistenter. Vid pingisbordet kunde vi se att några elever, alla pojkar, inte hade en lekaktivitet utan stod och pratade två och två. Under tiden när eleverna stod vid bordet sparkade en utav pojkarna en annan pojke. Varpå pojken säger: *Varför sparkar du?* Pojken som sparkade, tittade på honom men säger inget. En vuxen ser detta och går emellan eleverna och leder dem till andra aktiviteter. (utsaga 21, loggbok). I intervjun med Lisa säger hon att:

”...vi har en elev som gör så för att starta lekar till exempel för att bli jagad och för att få kontakt och det är ingen jättebra strategi så där uppstår det konflikter, men det kan uppstå ee konflikter med att nån ee eller jag kan dra ett exempel. Ibland har de fel strategier. (utsaga 22, intervju).

Sara uttrycker i intervjun när vi samtalar om elevers sociala samspel och att leka med andra att:

... några som inte har bra strategier eller några som inte har förmågan. Eeem... ...Och det börjar bli så här att några vill sitta och prata på raster medans andra är kvar i det här att leka. Och är det så här att man vill vara kvar i lilla gruppen kan det uppstå konflikter eller slitningar. Några har kommit några har kommit någon annanstans i sitt sociala samspel medan några är kvar i leka leka. (utsaga 23, intervju).

Vid lekrutan där eleverna leker en lek som heter ”king”, står fyra elever i rutan. Eleverna kastar en boll i någon ruta för att försöka få ut någon av dem som är med i leken. De andra eleverna står i kön och väntar på sin tur att få delta i leken. Till en början fungerar leken bra. Det är endast två flickor och tre pojkar som deltar i leken och två vuxna som står bredvid rutan. Efter

en stund kommer det fler elever och ställer sig i kön. En elev knuffar till en annan. Eleven som blir knuffad skriker till en vuxen att: *"han knuffade mig."* Varpå den andra eleven säger högt: *"Nej, han slog mig det var han som började."* En annan elev i kön säger *"Han slog inte alls"*. En vuxen kommer snabbt fram till eleverna och försöker reda ut vad som hänt varpå eleven som knuffat från början är på väg att slå pojken och skriker *"det var inte mitt fel, han sparkade mig. Han ljuger."* Läraren försöker lugna ner pojken varpå pojken springer från platsen och den vuxne springer efter. Likande situationer med spontana knuffar och sparkar kunde vi se under observationerna i korridoren om inte en vuxen stod nära. Då kunde en liten knuff övergå till hårdare slag och skrik. Medan andra elever kunde stå och klä på sig, prata och gå till andra aktiviteter. (utsaga 24, observationsschema). I intervjuerna uttryckte Sara följande:

...det är ju under rasterna och övergångarna som konflikterna uppstår. De vet inte hur de ska ta kontakt eller hur de ska leka. (utsaga 25, intervju).

Maria uttrycker när vi under intervjun samtalar om de fria aktiviteterna och om det är skillnad på de styrda respektive fria aktiviteterna för eleverna att:

...Det är ju lite förflyttningar, när man går ut från klassrummet och ska ut på rast. Så tappar dom oftast liksom tråden och då händer det också saker att man inte är där. Vem ska gå först, turtagningen, ja så är det... Jag tycker rasterna är väldigt tuffa. Många av våra elever har väldigt svårt att leka utifrån en given regel. Sen är det också så att skolgården är som den är, den är inte gjord för så många barn. Den är inte gjord för aktiviteter och det är ju där missförstånden oftast sker. I klassrummet är det ju lugnt. Dom har sin fyrkantighet, dom vet vad som gäller. Det är några få barn i klassrummet. Det blir inte dom här stora grupperna (utsaga 26, intervju).

Vidare säger Lisa att:

Det är ju på, i det fria där konflikterna uppstår, det är där problemen (skratt) eller där de får problem i sitt samspel. (utsaga 27, intervju).

Lärarna uttrycker att de har ett stort stöd från elevassistenterna och att de skulle ha det väldigt svårt utan deras hjälp. Lisa uttrycker att elevassistenten i hennes klass får ta de flesta konflikterna. Sara påpekar samarbetets betydelse för alla som arbetar med eleverna eftersom

hon påpekar att hon inte alltid vet vad som hänt på rasten och assistenterna ofta inte hinner få information om det som ska göras under lektionstid:

... men att ha mer utbildning som ger verktyg till att jobba med det det är också lite som brandövning. Man skulle behöva öva lite mer. Så att man är lite mer teamad och så vet man inte om man tänker på assistent och lärare. Man vet inte om den assistenten var med på den utbildningen. Man har inte alltid det här klart för sig vad eller vilken linje kör vi här? Det kan vara olika linjer med olika barn också. (Sara, utsaga 28, intervju)

När Sara pratar om konflikter som uppstår mellan elever under raster uttrycker hon bl.a. att:

... e det en elev som har hamnat i konflikt med en elev utanför klassen då är det en omöjlighet för mig att ta den för jag måste hålla i lektion. Men är det så att det involverar fler i klassen då tar jag ju det på lektionstid och försöker bena i det. Eem. Och det gör vi ju. Men det är de här situationerna när jag är själv och det nån, det kan vara någon som springer in i grupprummet och är jätteledsen. Då är det en jättesvår situation för mig. Man vill dela sig på hälften, men man tar ju. Vi vet att det finns elever som kan gå o putta och säga saker och då blir man lite så här, man kanske säger. När en elev säger att den eleven puttade mig, då kanske jag vet att den eleven gått och puttat 20 andra elever också på rasten och jag vet att det inte är nå specifikt mot just den eleven som säger till mig. Då kan jag säga att då går jag och pratar med den läraren sen. Eem. Och kanske nämner det. Och oftast får jag svar... ja vi vet. (utsaga 29, intervju).

Analys av fria aktiviteter

Analysen av utsagorna har fått följande kategorier: Hur ser samspelet, leken och kommunikationen ut under fria aktiviteter, hur initieras och bibehålls ett samspel och samarbetets och kompetensens betydelse i undervisningen av elever med språkstörning.

Samspel, lek och kommunikation under fria aktiviteter

Nettelbladt och Salameh (2014) och Bruce m.fl. (2016) beskriver att en språkstörningsdiagnos innebär pragmatiska svårigheter som påverkar det sociala samspelet mellan eleven och mottagaren och kan använda sig utav olämpliga strategier i samspel, därför att de inte vet hur de ska göra. I sociokulturella perspektiv är språket och tänkandets betydelse i samspel med

andra centralt (Strandberg, 2006). Vygotskij (1934) påpekar att lärandet och socialisering sker ständigt redan från att barnet är litet i alla sammanhang, vilket är egenskaper som elever med språkstörning visar sig inte utveckla lika självklart som elever med typisk språkutveckling (Bruce 2013). Utöver sin språkstörning uttrycker Maria att elever har andra neuropsykologiska diagnoser som kan göra det svårare för eleverna (se utsaga 21). Päivikki (2015) påpekar att det är vanligt att elever med språkstörning kopplas samman med neuropsykologiska funktionshinder. Bishop (i Bjar & Liberg, 2003) och Andersen Helland, m.fl. (2014) påpekar att symptomen är snarlika då barn tex. byter samtalsregler och ger konsekvenser i samspel med andra. Vid observationerna i matsalen var det många elever som inte ville sitta kvar och vänta tills alla ätit klart och elever använde sig utav strategier som inte fungerar i samspel så som t.ex. knuffar där vuxna var snabba på att ingripa på ett eller annat sätt avleda eleverna. Lärarna uttrycker i intervjuerna att eleverna har svårt med socialt samspel och att det är under de fria aktiviteter som konflikter och missförstånd uppstår. Lärarna upplever att i de mer styrda aktiviteter där det är många vuxna nära och att eleverna har struktur och tydlighet, uppstår färre missförstånd och konflikter (se utsaga 26 och 27). Vygotskij (1934) anser den vuxnes roll och de artefakter som finns tillhanda, utvecklar och har betydelse för språkutvecklingen. Andrés-Roqueta m.fl. (2016) och Bruce m.fl. (2016) menar att samspelen hos barn med språkstörning kan visa sig på olika sätt beroende vilken kontext de befinner sig i och vem samtalspartner är. För att man ska kunna ta kontakt och samspela med andra på ett lämpligt och acceptabelt sätt av andra, behöver man kunna förmedla och förstå det andra säger samt läsa av andra skriver Eriksson Carlberg (2016). Under utsaga 19 visar pojken att han vill ta kontakt med pojken som sitter vid bordet, men försöker inte ha någon ögonkontakt. Den andra pojken tittar inte på pojken som vill ha kontakt och säger heller inget. Vill pojken inte prata med pojken, kan inte säga Nej jag sitter och äter, är det så att pojken inte förstår? Här ställs båda eleverna för utmaning i sitt samspel som kräver stöttning och strategier av de vuxna (Bruce m.fl. 2016). Under utsaga 21 och 24 kanske pojkens spark var menat som att försöka få kontakt med den andra pojken mer än att bara sparka eftersom han står kvar och säger inget. Pojken såg heller inte ut att förstå varför den andra pojken ifrågasatte varför han sparkade. Liknande händelse skedde under tiden när eleverna stod i matsalskön eller var i korridoren. Olämpliga strategier är vanliga bland elever med språkstörning, där språkliga förmågan eller förståelsen inte räcker till. Stanton-Chapman m.fl. (2015), Bruce m.fl. (2016) och Andrés-Roqueta m.fl. (2016) menar att barn med språkstörning inte utvecklar samma sociala förmåga att kunna integrera som sina jämnåriga. Socialt samspel handlar just om egenskaper att förstå och göra sig förstådd (Vedeler, 2009). Rosenzweig (2004) och Andrés-Roqueta m.fl. (2016) menar att barn med språkstörning har en

mer begränsad social kognitiv förmåga än deras jämnåriga kamrater och att de använder sig av mer olämpliga förhandlingar, vilket vi också kunde se under observationerna och som lärarna styrker i intervjuerna. Barn med språkstörning utvecklas inte språkligt lika som barn med typisk språkutveckling där leken är det centrala vilket eleverna hade svårt med under rasten. Nivåskillnaderna i de språkliga förmågorna under samtliga observationer under de fria aktiviteterna skiljde sig mycket mellan elever. Vissa av eleverna kunde leka och samtala tillsammans medan andra använde sig av olämpliga strategier. Under intervjun styrker Maria det vi sett (se utsaga 20). Vissa av eleverna vid ett bord i matsalen inledde konversation på eget initiativ, medan andra inväntade att läraren skulle börja samtalet och till en början vid lekrutan fungerade leken på ett välfungerande sätt tills det kom fler elever (se utsaga 24). Andersen Helland m.fl. (2014) menar att språkliga svårigheter ger sociala samspelsvårigheter på grund av olika svårigheter med att göra sig förstådd samt att förstå, vilket i sin tur leder till att det blir svårt att samspela på ett ”acceptabelt sätt. Lärarna uttryckte i intervjuerna en medvetenhet om hur svårt eleverna kan få i sitt samspel i de fria aktiviteterna och att de fungerar bättre där det är struktur. Maria uttrycker även (se utsaga 9) att det händer saker när det inte är en vuxen där. Elever med språkstörning hamnar lättare i situationer med konflikter där de behöver vuxenstöttning. Ofta visar sig orsakerna handla om pragmatiska svårigheter (Andrés-Roqueta m. fl., 2016; Marton m.fl., 2004). Författarna menar även att svårigheterna uppstår på grund av att eleverna inte fått strategier för att samspela. I intervjun (se utsaga 20) framkommer det att eleverna har svårt med samspel eftersom de även har tilläggsdiagnos utöver sin språkstörning. Det är svårt att identifiera vad som är vad och om det är språkliga svårigheter eller beteendsvårigheter som eleverna behöver stötta i (Nettelblad & Salameh, 2013; Andersen Helland m. fl. (2014). Nettelblad och Salameh (2013) menar att språkstörning och andra neuropsykologiska svårigheter är vanliga bland elever med språkstörning.

Hur initieras och bibehålls ett samspel

Bruce m. fl. (2016) påpekar vikten av stöd för interaktion för barn med språkliga eller kommunikativa svårigheter. De vuxnas roll blir viktig. Barnen ställs inför ännu fler utmaningar i samspel med jämnåriga (Vedeler, 2009). Persson (2000) visar på att samspel kräver både social kompetens och social förmåga, vilket han menar är att lösa och hantera problem och möten med andra människor. Författaren menar även att det krävs en del regler för att kunna samspela och bibehålla ett samspel. Samtliga lärare i utsagorna i de fria aktiviteterna (se utsaga 20, 21, 22, 24) uttrycker att eleverna måste övas i att samspela, leka och att de inte klarar av att

leka utifrån given regel etc. Vi vill understryka vikten av att utrymme till språklig och pragmatisk träning och stöttning med verktyg för kommunikation, behövs ges till elever med språkstörning av kompetenta lärare med fördjupad kunskap i språkutveckling. Detta för att eleverna ska klara skolans mål och samhällets krav. Stanton-Champman m.fl. (2015) påpekar att om barn övas i det sociala kommunikativa samspelet i olika sammanhang och ges strategier för att samspele få de ett bättre socialt samspel med andra. Maria menar att samspelet ser olika ut beroende vilka barn som finns och att det även beror på vilken tilläggsdiagnos eleverna har. Maria uttrycker även att i intervjun: *"vi glömmet bort ofta att vi måste lära dem leken först. Det blir väldigt ofta missförstånd"* (se utsaga 20). Det blir viktigt att eleverna även får öva sig i pragmatiska förmågor då barn kan få svårt i både skolarbete och i kompisrelationer (Andres-Roqueta m. fl., 2016). Strategier som eleverna kan öva det språkliga och pragmatiska kan vara t.ex. genom att berätta olika händelser eller historier (Ketelaars m. fl., 2016). Uppvisar eleverna svårigheter i att sätta sig in i hur andra människor tänker är det svårt att förstå sin samtalspartner eller lekkamrat (Nettelblatt & Salameh, 2013). Genom berättelser kan de få en möjlighet att öva sig i att se ur andra perspektiv.

Samarbete och kompetens i undervisning av elever med språkstörning

Samtalspartnerns interaktion påverkar samspelet och det är därför viktigt att ge stöd för interaktion för barn med språkliga eller kommunikativa svårigheter. Inne i matsalen satt de vuxna tillsammans med eleverna. På rasterna var de vuxna inte lika delaktiga utan stod bredvid aktiviteterna eleverna hade. Under rasterna är det många klasser ute samtidigt. Bruce m.fl. (2006) menar att vuxna i mötet med elever med språkstörning tar över det kommunikativa ansvaret. Därför är det lättare för elever med språkstörning att ta kontakt och ha ett socialt samspel med vuxna. Det blir svårt när barnet själv, utan vuxenstöttning, ska interagera med varandra när de har en språkstörning som kan ge hinder för dem i kommunikationen med andra om de inte har verktyg eller strategier för det. Trots att det finns en hög lärartäthet på skolan är inte en vuxen ständigt närvarande vid raster och i korridoren, där det också hann uppstå fler konflikter. Bruce m. fl. (2006) varnar dock för att de vuxna ska ta över för mycket ansvar för den kommunikativa processen. Vidare menar författarna att det finns en fara i att samla ihop elever med språklig sårbarhet i för små grupper, då det kan finnas en risk att det inte finns en elev som kan föra de andra eleverna framåt. I intervjuerna uttrycker lärarna att det är under de fria aktiviteterna som konflikter uppstår och de får svårt i sitt samspel. Det visar att eleverna behövs ge stöttning för de situationerna (Andres-Roqueta m. fl. 2016; Goodman m.fl. 2016; Dockrell m. fl. 2002; Bruce m.fl. 2012; Wadman m. fl. 2011).

Lärarna efterfrågar kompetensutveckling kring elever med språkstörning, som även SOU (2016:46) tar upp i sin utredning och menar att kompetent personal behövs i arbetet med elever med grav språkstörning för att öka måluppfyllelsen och medvetenheten om elevers svårigheter. Här visar Lisa att det finns ett behov av att personalen på specialskolan behöver ha kompetensutveckling kring språkstörning. Lisa uttrycker att det behövs även för elevassistenter. Lärarna uttrycker att det finns mycket personal, kompetens, nära arbete med logopedier och specialpedagoger som stödjer lärare i arbetet med elever.

I intervjuerna uttrycker lärarna att de är beroende utav elevassistenter och att de är de som oftast löser konflikter som uppstår mellan eleverna. Lärarna uttrycker även att det inte alltid finns samplaneringstid som även betänkandet ”Samordning, ansvar och kommunikation (SOU 2016:46) påpekar som en viktig aspekt. Sara uttrycker i intervjun (se utsaga 29) att det är svårt att hålla i lektion om konflikter uppstått under rasten. Eleverna är beroende av vuxenstöttning och undervisningen hänger ofta ihop med vad som har hänt på rasten. Lärarna ska hinna med att se till att eleverna får rätt undervisning så att de når kunskapskraven men det finns en utmaning i att det händer konflikter som får effekt på det sociala samspelet i klassen. Lärarna upplever och vi kunde se under observationerna att färre missförstånd och konflikter sker under planerad lektionstid och att eleverna behöver öva sig i att leka. Det lärarna även uttryckte och vi kunde se under rasten och i korridoren, var att elever fick svårare i sitt samspel och i leken. Dessa var aktiviteter som inte var planerade eller styrda av de vuxna. Det krävs ett samarbete mellan lärare, assistenter och annan personal så att eleverna kan öva leken och samspel de har även under de fria aktiviteterna. Maria uttrycker under utsaga 26 att i förflyttningar och ute på rasten blir det svårt för elever att leka eftersom det är större grupper, i klassrummet är det få barn och de har sin fyrkantighet och vet vad som gäller. Det hon även uttrycker att skolgården inte är gjord för så många elever. I våra observationer kunde vi se och utifrån intervjuerna med lärarna kan vi tolka att elever på skolan har en vilja att samspela och att det fungerar bättre om det finns struktur, medvetenhet och att det behövs ett samarbete mellan de olika kompetenserna i skolan för att eleverna ska få stöd och verktyg under hela skoldagen.

Diskussion

Detta avsnitt börjar med en kort sammanfattning av studien. Sedan följer en resultatdiskussion, en metoddiskussion, specialpedagogiska implikationer, därefter följer förslag på fortsatt forskning. Avsnittet avslutas med ett slutord.

Studiens frågeställningar har kretsat kring hur det sociala samspelet hos elever med språkstörning i specialskolan kan se ut. Med stöd av observationer och intervjuer har de tre frågeställningarna diskuterats. Vi har genom den tidigare forskningen presenterat hur språkstörningen kan se ut och vilka svårigheter den kan medföra. Vi har även diskuterat proaktiva arbetssätt och vikten av tvärprofessionellt samarbete i arbetet kring eleverna. Den teoretiska inramningen i studien har belyst förhållandet mellan utvecklandet av språket och hur det står i relation till det sociala samspelet. Enligt sociokulturella perspektiv kan inte lärande och utveckling ske utan samspel människor emellan.

Resultatdiskussion

Huvudresultatet visar att det uppstår fler konflikter och missförstånd för elever med språkstörning i de fria aktiviteterna när de självständigt ska ta kontakt med varandra utan vuxenstöd. Vi såg ändå att eleverna hade en vilja att samspela, men att de inte vet hur de ska ta kontakt med varandra. Felaktiga strategier användes ibland beroende av hur långt eleverna hade kommit i sin språkliga utveckling. Detta bekräftas av både våra observationer och av lärarnas utsagor samt stärks av den tidigare forskningen. Resultatet visar även att det finns skillnader i det sociala samspelet när det kommer till hur samspelet ser ut i de fria respektive schemalagda aktiviteterna. Det uppstod fler konflikter i matsalen, under rasten och i korridoren. Nettelbladt och Salameh (2007) menar att språket är centralt i allt lärande och för att kunna kommunicera med andra. Andres-Rosqueta m.fl. (2016) menar att barn med språkstörning inte visar samma sociala förmåga att kunna interagera som sina jämnåriga som har en typisk språkutveckling. Detta påvisar hur viktigt språket är för det sociala samspelet och hur det lätt kan brista i sociala sammanhang om man inte till fullo behärskar språket, vilket elever med grav språkstörning inte gör. Lärande aktiviteter är centrala i sociokulturella perspektiv, man lär sig med andra vad man sedan kan göra själv (Vygotskij, 1934, 2005; Säljö, 2014; Strandberg, 2006). Lärarna menar att det sociala samspelet fungerar bättre i styrda situationer än under

lektionstid eftersom lektioner i förväg är planerade och strukturerade. I klassrummet finns en tydlig struktur där det finns artefakter som elever känner igen, så som bildstöd, datorer och andra tekniska hjälpmedel. Det finns även en lärare som leder och som är ett stöd i kommunikationen mellan eleverna. Det blir mindre stressigt för eleverna i klassrum eftersom det kommunikativa ansvaret läggs på läraren (Bruce m.fl. 2016). Detta styrks även av lärarna, som menar att det är i de fria aktiviteterna och i förflyttningar som konflikter sker. Elever med språkstörning behöver ges verktyg träning för att bemästra sociala situationer. En konsekvens av detta blir att även fria situationer som t.ex. raster, kan vara planerade och strukturerade, men att det är av stor vikt att lärare tillhandahåller verktyg som gör att eleverna även kan samspela under fria aktiviteter. Gibbons (2012) betonar värdet av läraren och hur läraren är den som ger och väljer verktyg till eleverna. Ett resultat som studien visat men inte framkommer av den tidigare forskningen vi studerat, är att eleverna hade en vilja att samspela och av observationerna tolkade vi det som att de kände sig trygga i sitt samspel, detta kunde vi även se under lektionerna och rasterna. Detta kunde vi observera under både lektioner och raster. Eleverna kunde initiera och delta i en lek under rasten. Även i matsalen försökte de ta kontakt med varandra. Under lektionstiden vågade eleverna be om hjälp och även räcka upp handen.

Gibbons (2012) menar att de är läraren uppdrag att stödja eleverna i de kulturella kontexterna, Detta kunde vi observera att lärarna gjorde, men att det framför allt skedde under de styrda aktiviteterna. Under de fria aktiviteterna där eleverna mest behöver stöd just på grund av avsaknad av en tydlig struktur under rasten, i matsalen och i korridoren, såg vi inte det i lika hög grad. Även Bruce m.fl. (2012) menar att skolan fokuserar på skolämnen och inte på interaktionen mellan elever. Vi vill understryka vikten av att, även om elever i specialskolan har ett tionde skolår för att uppnå kunskapsmålen, är det viktigt att det finns en plan och strategier för att arbeta med att utveckla elevernas pragmatiska förmågor.

Elever med språkstörning är inte en homogen grupp utan skiljer sig mycket i sina språkliga profiler (Nettelbladt & Salameh, 2007). Lärarna uttrycker att det är svårt att arbeta med eleverna eftersom det kan vara svårt att veta om de förstår trots mycket noggrann planering och struktur. Vi uppfattar och tar stöd av lärarnas uttryckta kompetensbehov att det krävs kompetensutveckling hos lärare för att arbeta med elever med språkstörning p.g.a. språkstörningens komplexa natur.

Specialpedagogiska implikationer

Som vi har visat genom vår studie är det en utmaning att arbeta med elever med språkstörning. Med verktyg och arbetssätt går det emellertid att arbeta bort de språkliga hinder eleverna har så att de kan få en likvärdig utbildning som elever med typisk språkutveckling. Vi har i studien sett att lärare önskar en bredare kompetens inom språkstörning och uppfattar att det är yttersta vikt att det sker. Även betänkandet ”Samordning, ansvar och kommunikation” (SOU 2016:46) trycker på vikten av kompetensutveckling av lärare som arbetar med målgruppen. Examensordningen (SFS 2011:186) förordar att specialläraren ska visa förmåga att kritiskt och självständigt ska kunna ta initiativ till och analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. Vi ser också att speciallärarens roll skulle kunna vara att handleda kollegor i hur man arbetar kring språkstörning.

Den tidigare forskningen påvisar att lärare behöver vara medvetna och ha kunskap om den om språkstörning. Lärarna behöver även ha kunskap om kontextuella faktorer och att de både kan stödja och hindra den sociala kommunikationen. Forskningen betonar också betydelsen av hur lärare lägger upp undervisningen. Vår uppfattning är att specialläraren exempelvis i arbetslaget kan handleda och vara modell för hur lärare kan arbeta med elevgruppen i klassrummet. Vidare anser vi att en viktig specialpedagogisk implikation är att det ska finnas en tanke och en handlingsplan om hur arbetet med pragmatik i specialskolan kan ske.

Elever med språkstörning behöver verktyg i hur de hanterar exempelvis konflikter eller hur de tar kontakt med andra elever på ett positivt sätt, vilket förutsätter att lärare arbetar just med pragmatiken och enkla övningar i hur eleverna exempelvis tar kontakt på ett bra sätt. Verktygen kan exempelvis vara tecken och bildstöd.

Det blir viktigt att arbeta med pragmatik under skoldagen och kanske speciellt under de yngre skolåren. Att fokusera på samarbete mellan olika personalkategorier i specialskolan skulle ge stora fördelar för eleverna i specialskolan. För detta krävs tankar och strategier för hur arbetet på specialskolan kan se ut. Specialläraren blir således en viktig nyckel i arbetet med detta och kan handleda kollegor. Det finns en stor risk i att elever med grav språkstörning blir socialt stressade och få sämre självkänsla, vilket förutsätter att det finns en fungerande elevhälsa i specialskolan. Även skollagen (SFS 2010: 800) befäster att alla elever ska ha tillgång till psykologiska, medicinska psykosociala och specialpedagogisk kompetenser.

Metoddiskussion

När vi genomförde observationer och intervjuer hade vi å ena sidan en viss förståelse för ämnet, eftersom vi arbetar på specialskolan. Å andra sidan finns det en risk att vi la egna värderingar i både de ostrukturerade observationerna och i intervjuerna med lärarna. Björndahl (2015) menar att människor uppfattar saker och ting utifrån sina tidigare erfarenheter. Författaren menar även att man väljer det man vill se. Vi menar dock att genom att använda oss av två kompletterande metoder så har vi ökat tillförlitligheten i våra observationer (Bryman, 2011).

Vi använde oss av intervjuer för att kunna förstärka det vi hade sett under observationerna. Studien gjordes på en liten mängd barn och endast fyra lärare så kan vi inte säga att studien är direkt överförbar på en annan specialskola som endast har elever med grav språkstörning men vi tycker att pålitligheten i studien är stor då vi använt många utsagor i resultatpresentationen från både fältanteckningar, ostrukturerade observationer och intervjuer. Guba och Lincoln menar i Bryman (2011) att genom att göra täta beskrivningar av den sociala verkligheten så kan forskaren öka överförbarheten i sin studie.

Det är möjligt att vi hade fått ett annat utfall om vi hade observerat de äldre eleverna (t.ex. år 8-10) på skolan. Detta gäller både i de schemalagda aktiviteterna och i de fria aktiviteterna. Vi är även medvetna om att våra observationer kan ha påverkats av att vi inte observerade eleverna under samma tid på dagen då vår erfarenhet som lärare för elever med grav språkstörning är att elever med språkstörning kan ha svårt med koncentration och arbetsminne på eftermiddagen. Observationerna under de fria aktiviteterna varade under kortare tid p.g.a. att rasterna och korridorsituationerna pågick under kortare tid än de schemalagda lektionerna. Att vi var två studenter som gjorde observationerna och att vi diskuterade och pratade efter varje observation vad vi hade sett uppfattar vi har stärkt tillförlitligheten i studien. Samma sak gäller även för intervjuerna. Vi är även medvetna om att resultatet kan ha färgats av att vi endast intervjuade kvinnor och att vi endast bara intervjuade lärare som arbetade med elever från år 1-7.

Vi hade kunnat använda oss av ett mer strukturerat observationsschema förutsatt av vi då i förväg hade definierat vad i det sociala samspelet vi skulle observera och därmed haft ett tydligare observationsschema men vi bedömde att intresset låg i att observera det sociala samspelet som helhet och därför valdes ett ostrukturerat observationsschema. Hade vi gjort ett

mer strukturerat schema i efterhand så hade vi kunnat kolla på hur man ställer frågor och ger svar, hur man tar ögonkontakt för att reglera samspel etc. Dock ville vi koncentrera oss på samspel i helhet för att kunna kolla på en helhet av situationerna vi observerade och för att få breda teman från våra intervjuer med våra informanter.

Vi hade även kunnat göra en pilotstudie på intervjufrågorna för att se om de fungerade. Men p.g.a. vår erfarenhet och att vi själva är lärare på skolan ansåg vi att vår förförståelse för vilka teman vi ville ha inblick i var tillräckligt. Att vi inte gjorde en pilotstudie berodde även på tidsbrist och sjukfrånvaro hos lärarna. Vi anser att sociokulturella perspektiv gav studien en bra teoriram, eftersom perspektiven betonar hur språklig utveckling sker i samspel med andra och utifrån teorivalet och tidigare forskningen har vi fokuserat på vad som händer när elever inte har en typisk språkutveckling och vilka verktyg elever med språkstörning behöver för att kompensera för den språkliga kommunikationen. Vi är även medvetna att det är riskabelt att göra en studie på vår egen arbetsplats och att det är en möjlig felkälla. Eftersom att vi intervjuade kollegor är det också möjligt att samtyckeskravet kan ifrågasättas. Vi borde i efterhand i tid ha mejlet ut vårt missivbrev, istället för att muntligt fråga om de ville ställa upp i korridoren. Det hade gett våra kollegor en bättre möjlighet att själva bestämma om de ville vara med i studien eller inte. Det hade i efterhand varit bättre menar vi att göra vår undersökning på den andra statliga specialskolan för elever med grav språkstörning som är placerad i Umeå. Vi hade då bättre kunnat svara mot konfidentialitetskravet och samtyckeskravet. Det hade också kunnat svara bättre mot tillförlitligheten eftersom att undersökningen skulle kunnat ha samma ämne men vi som författare hade haft en mycket större distans till både skolan och personalen.

Förslag på fortsatt forskning

Forskningen vi har presenterat visar att det finns en viss konsensus i att det för barn med språkstörning finns svårigheter med det sociala samspelet. Vi har lagt fram hur forskningen menar att man kan hjälpa dessa elever och vilka verktyg som man kan använda sig av. Vår studie har dels belyst fyra lärares uppfattningar kring språkstörning och hur samspelet hos målgruppen kan se ut i fria aktiviteter respektive schemalagda lektioner. Det skulle även vara av stort intresse och av stor vikt att studera målgruppens egna uppfattningar om schemalagda respektive mer fria aktiviteter. Vi menar att det är viktigt att forskning bedrivs utifrån elevernas egna uppfattningar kring det sociala samspelet och den språkliga kommunikationen. Det kan också vara av stort intresse av att hur det går för elever med grav språkstörning när de påbörjat

sin gymnasiala efterutbildning. En annan fortsatt forskning skulle kunna vara att studera elever med språkstörning i gymnasieskolan samt efter avslutad skolgång.

Slutord

Betänkandet om specialskolan (SOU 2016:46) visar att eleverna har svårt att nå målen även efter att ett tionde skolår har avslutats pga. språkstörningens komplexitet och den tidigare forskningen som vi presenterat visar att språkstörning även kan begränsa elevernas pragmatiska förmågor. Vi anser även att det är av vikt att lärare och annan personal i specialskolan tränar elevernas pragmatiska förmågor och att det även kommer att underlätta för eleverna i sitt sociala samspel. Den viktigaste tanken vi vill bidra med är att det krävs kompetens hos personalen, något som även lärarna styrker och att det finns en tydlig önskan om att arbeta med elevernas begränsningar, vilket kan underlättas med hjälp av olika slags hjälpmedel och verktyg. Då skapas förutsättningar och hinder kan minska. I arbetet med elever med språkstörning krävs det även en tydlig struktur för att underlätta både deras språkliga och pragmatiska förståelse.

Referenser

- Helland, W. A., Lundervold, A. J., Heimann, M., & Posserud, M. B. (2014). Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood—The importance of pragmatic language problems. *Research in developmental disabilities*, 35(5), 943-951.
- 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*, 49, 277-290
- Bruce, B., Hansson, K., & Nettelbladt, U. (2007). Interactional style, elicitation strategies and language production in professional language intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(3), 253-266.
- Bruce, Barbro, Ivarsson Ulrika, Svensson Anna-Karin & Sventelius, Eva (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bruce, B., Nettelbladt, U., & Hansson, K. (2012). The relationship between language skills and interactional skills in children with language impairment. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 3(2), 195.
- Bjar, Louise & Liberg, Caroline (Red.), (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndahl, Cato R. P. (2005). *Det värderande ögat 1: a upplagan* Stockholm: Liber.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 upplagan). Stockholm: Liber.
- Carlberg Eriksson, Eva (2016). *Språkstörning en pedagogisk utmaning (2:upplagan* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Conti-Ramsden, G., Bishop, D. V., Clark, B., Norbury, C. F., & Snowling, M. J. (2014). Specific Language Impairment (SLI): The Internet Ralli Campaign to Raise Awareness of SLI. *Psychology of Language and Communication*, 18(2), 143
- Dockrell, J. E., & Howell, P. (2015). Identifying the challenges and opportunities to meet the needs of children with speech, language and communication difficulties. *British Journal of Special Education*, 42(4), 411-428.
- Eriksson Gustavsson, Anna-Lena, Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (2012). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Lunde: Studentlitteratur.

- Goodman, N. D., & Frank, M. C. (2016). Pragmatic language interpretation as probabilistic inference. *Trends in cognitive sciences*, 20(11), 818-829.
- Gibbons, Pauline (2012) *Stärk språket stärk lärandet. 3: upplagan* Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Ketelaars, M. P., Jansonius, K., Cuperus, J., & Verhoeven, L. (2016). Narrative competence in children with pragmatic language impairment: a longitudinal study. *International journal of language & communication disorders*, 51(2), 162-173
- Kvale, Steinar & Brinkman, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (upplaga 3:2) Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, V. (2013). Betyg och bedömning i svensk didaktisk forskning 1990-2009. I L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Liber.
- Lindsay, G., & Dockrell, J. (2002). Meeting the needs of children with speech language and communication needs: a critical perspective on inclusion and collaboration. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), 91–101.
- Marton, K., Abramoff, B., & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38(2), 143-162.
- McCabe, P. C., & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), 313-321.
- Mäkinen, L., Loukusa, S., Laukkanen, P., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2014). Linguistic and pragmatic aspects of narration in Finnish typically developing children and children with specific language impairment. *Clinical linguistics & phonetics*, 28(6), 413-427.
- Nettelbladt, Ulrika & Salameh, Eva-Kristina (2007). Språkstörning hos barn. I: U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn I*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nettelbladt, Ulrika & Salameh, Eva-Kristina (Red.), (2013). *Språkutveckling och språkstörning hos barn II*. Pragmatik – teorier, utveckling och svårigheter. Lund: Studentlitteratur AB.

- O'Handley, R. D., Radley, K. C., & Lum, J. D. (2016). Promoting Social Communication in a Child With Specific Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 37(4), 199-210.
- Persson, Anders (2000). *Social kompetens. När individ, de andra och samhälle möts*. Studentlitteratur. (2: upplaga). Lund
- Aarne, P. (2015). *Self and other: socio-emotional aspects of development in children with language impairment*. Inst för klinisk vetenskap, intervention och teknik/Dept of Clinical Science, Intervention and Technology.
- SFS 2011: 186 Examina på avancerad nivå. www.old.liu.se / hämtad 2017-04-01/
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för specialskolan, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Fritzes.
- Skollagen 2010: 800. www.skolverket.se / hämtad 2017-08-02 /
- Spanoudis, George (2016). Theory of mind and specific and specific language impairment in school age children. *J Common disorder* 61:83-96.
- Stanton-Chapman, T. L., & Brown, T. S. (2015). A strategy to increase the social interactions of 3-year-old children with disabilities in an inclusive classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 4-14.
- Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken- bland plugghästar och fusklappar 1: a upplagan* Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- SOU: 2016 :46. *Samordning, ansvar och kommunikation- vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011: 326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, Roger (2015) *Lärande i praktiken –ett sociokulturellt perspektiv* (3 upplagan) Lund: Studentlitteratur AB.
- Wadman, R., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). Social stress in young people with specific language impairment. *Journal of Adolescence*, 34(3), 421-431.
- Vedeler, Liv (2009). *Social kompetens i barngrupper*. Malmö: Gleerups.
- Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [http:// www.codex.vr.se/texts/HSFR.PDF](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.PDF) / hämtad 2017-03-11 / .
- Vygotskij, Lev (1934 ; 2005). *Tänkande och språk* (2: upplagan). Göteborg: Daidalos.

Missivbrev

Hej!

Vi studerar till speciallärare på Malmö högskola med inriktning grav språkstörning. Vi är inne på vår sista termin och kommer att skriva ett examensarbete om språkstörning och hur det sociala samspelet och lärandet kan se ut för elever med grav språkstörning på en specialskola. Vi vill intervjua er som arbetar med denna målgrupp för att ta del av era tankar och erfarenheter. Vi kommer att göra halvstrukturerade intervjuer med er och vi räknar med att det ungefär kommer att ta ca 1 timme. Vi skulle även vilja göra observationer i era klasser för att få en bild av hur klassrumssituationen ser ut. Våra frågeställningar kommer att handla om hur ni upplever att det sociala samspelet och lärandet kan se ut i styrda respektive mer fria situationer? Vad upplever ni för utmaningar i elevgruppen? Vad finns det för möjligheter? Vår förhoppning är att ni kan avvara tiden för oss för att hjälpa oss i vårt examensarbete. Ni kommer att vara anonyma vid intervjun som spelas in och sedan transkriberas och självklart kommer ni få återkoppling då vid bearbetar resultat och kan närsomhelst ställa frågor till oss under arbetets gång. Hoppas att ni är villiga att medverka.

Här nedan följer en samtyckesblankett som vi önskar är ifyllt innan vi påbörjar intervjun med er.

Hälsningar

Natasa Grigoriadou och Satu Möller

Bilaga 2

Intervjuguide

Är det något extra som utmärker sig med att arbeta på en specialskola och med elever med språkstörning?

Hur upplever du det sociala samspelet mellan eleverna i klassrummet/rasterna?

Hur arbetar du aktivt för att främja pragmatiken och samspelet mellan eleverna.

Vilket stöd och kompetens känner du att du behöver?

Bilaga 3

Information till vårdnadshavare (vidarebefordrad av klasslärare)

Hej!

Vi heter Satu Möller och Natasa Grigoriadou. Vi arbetar som lärare på xxxx-skolan och studerar till speciallärare med inriktning grav språkstörning. Vi går vår sista termin och skriver vår uppsats där vi fokuserar på det sociala samspelet hos elever med grav språkstörning på en specialskola. Vi kommer att observera elever på skolan under några lektioner, på rastaktiviteter, i matsalssituationer etc. Vi intresserar oss för det sociala samspelet i grupp och kommer inte att studera eller intervjua några enskilda elever. Dock kommer vi intervjua några lärare. Om ni inte vill att erat/era barn ska delta så kan ni självklart vända er till era barns mentorer eller till oss och meddela detta. Vi bedömer att information på detta sätt är tillräckligt eftersom att inga elever kommer att observeras enskilt eller intervjuas. Vi har också informerat vår rektor xxxx och våra kollegor om vårt examensarbete.

Här nedan följer våra mejladresser och telefonnummer: Hör gärna av er till oss om ni har några tankar eller funderingar.

Bilaga 4

Observationsschema

Datum:	tidpunkt	
Gör:	Säger:	Reflektion:

