



KULTUR, SPRÅK, MEDIER

## **Examensarbete i fördjupningsämnet svenska och lärande**

**15 högskolepoäng, avancerad nivå**

# **Mellanstadielärares förståelse för språkstörning och dess konsekvenser i läsförståelseundervisning**

Middle school teachers' understanding of developmental language disorder and its  
implications in reading comprehension instruction

**Victoria Anderberg**

Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i årskurs 4–6,  
240 högskolepoäng

Examinator: Anneli Einarsson  
Handledare: Eva Wennås Brante

Examensarbete på avancerad nivå, 15 högskolepoäng  
2024-03-24

# Förord

Detta examensarbete är skrivet inom grundlärarutbildningen på Malmö Universitet med inriktning mot årskurs 4–6. Arbetet är författat enskilt med stöttning från min handledare, Eva Wennås Brante, som jag därför vill rikta ett stort tack till. Jag vill också tacka de lärare som ställt upp på intervjuerna och därmed gjort detta arbete möjligt att genomföra.

Idén till undersökningen uppkom utifrån en identifierad kunskapslucka kring språkstörning och de konsekvenser denna funktionsnedsättning kan innebära i samband med läsförståelseundervisning. Arbetet har författats med förhoppningen att erhålla en djupare förståelse för språkstörning inför kommande profession som lärare.

*Victoria Anderberg*

Malmö Universitet, 2024

# Abstrakt

Förmågan att förstå text påverkar kunskapsinhämtning för elever genom hela skolan, men också som medborgare i vårt kunskapssamhälle. Internationella mätningar ger besked om att läsförmågan sjunker bland elever i mellanstadiet och elever med behov av stöd är särskilt representerade på de låga resultaten. Syftet med denna kvalitativa undersökning är att belysa några mellanstadielärares tankar kring att möta elever med språkstörning och anpassa läsförståelseundervisningen.

De frågeställningar som är tänkta att besvaras är: Vad uttrycker ett antal mellanstadielärare att de känner till om språkstörning? samt hur resonerar ett antal mellanstadielärare om språkstörningens konsekvenser för och samband med läsförståelse? I studien har 7 mellanstadielärare med erfarenhet av att undervisa i svenska intervjuats för att besvara frågeställningarna. Studiens teoretiska ramverk utgörs av The Simple View of Reading som utgår från läsförståelsens två beståndsdelar, avkodning och språkförståelse samt Cains fyra läsprofiler. Resultaten visar hur lärarna upplever språkstörning som en komplex och svårdefinierad diagnos. Lärarna belyser tidsbristen som en avgörande faktor för ökade konsekvenser för elever med språkstörning i läsförståelseundervisningen. Framst upplever lärarna att språkstörningen innebär utmaningar med att göra inferenser, reflektera och föra resonemang om texter.

Nyckelord: läsförståelse, mellanstadiet, språkstörning, svenskundervisning, The Simple View of Reading,

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>6</b>
<b>2. BAKGRUND .....</b>	<b>8</b>
2.1 Språk, lärande och kommunikation.....	8
2.1.1 Avkodning och språkförståelse .....	9
2.2 Språkstörning.....	9
<b>3. SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING.....</b>	<b>11</b>
<b>4. TIDIGARE FORSKNING .....</b>	<b>12</b>
4.1 Avkodning och ordförråd.....	12
4.2 Lärares förståelse för språkstörning.....	13
<b>5. TEORIER OCH BEGREPP.....</b>	<b>15</b>
5.1 The Simple View of Reading .....	15
5.2 Fyra läsprofiler .....	16
<b>6. METOD OCH MATERIAL.....</b>	<b>18</b>
6.1 Kvalitativ forskningsdesign.....	18
6.2 Intervjuguidens utformning .....	19
6.3 Forskningsetik.....	20
6.4 Urval.....	20
6.5 Insamling av empiriskt material .....	21
6.6 Bearbetning och tematisk analys.....	22
6.7 Metoddiskussion.....	22
6.8 Reliabilitet och validitet .....	23
<b>7. RESULTAT OCH ANALYS.....</b>	<b>25</b>
7.1 Ytlig förståelse av språkstörning.....	25
7.2 Brist på tid skapar klyftor.....	27

7.3 Läsning innebär mer än avkodning .....	30
7.4 Nya och ökade språkrav.....	31
<b>8. SLUTSATS OCH DISKUSSION.....</b>	<b>34</b>
8.1 (O)uppmärksammade diagnoser.....	34
8.2 Konsekvenser trots anpassningar .....	35
8.5 Vidare forskning .....	36
<b>9. REFERENSER.....</b>	<b>37</b>
<b>SKOLVERKET. (2023). PIRLS: EN STUDIE OM LÄSFÖRMÅGA.....</b>	<b>38</b>
<b>SKOLVERKET (2022). SPRÅKSTÖRNING ÄR EN VIT FLÄCK PÅ KUNSKAPSKARTAN. HÄMTAD FRÅN: .....</b>	<b>38</b>
<b>10. BILAGOR.....</b>	<b>39</b>
10.1 Intervjuguide (Bilaga 1) .....	39

# 1. Inledning

God läsförmåga hos elever är en avgörande faktor för att nå skolframgång. Att få godkända betyg och klara målen är inte bara relaterat till skolframgång, det bidrar också till framtida möjligheter att delta i det existerande kunskapssamhället (Skolinspektionen, 2022). Via förmågan att tillägna sig språk genom läsning kan värdefull information och kunskap inhämtas som en del i att skapa förståelse för omvärlden (Skolverket, 2023). Mot bakgrund av detta har skolan ett stort ansvar att ge alla barn förutsättningar till att lära sig läsa. I grundskolans läroplan (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22], 2022) uttrycks även skolans särskilda ansvar för att elever med olika svårigheter ska nå måluppfyllelse. Samtidigt visar den internationella studien PIRLS från 2021 hur intresset för läsning minskar bland barn i Sverige, och detta i kombination med att läsförmågan sjunker hos elever i årskurs 4. Resultaten från den senaste studien visar att andelen lågpresterande elever ökar, vilket syns genom att fler elever än tidigare befinner sig på den lägsta kunskapsnivån vad gäller läsförståelse (Skolverket, 2023).

En anledning till svårigheter med läsförståelse kan vara att eleven har en språkstörning. Språkstörning, som utgörs av en nedsatt förmåga att använda språket, är idag en av de vanligast förekommande neuropsykiatriska funktionsnedsättningarna. Funktionsnedsättningen finns uppskattningsvis hos 6–8% av alla elever i skolåldern, vilket utgör ca en till två elever i varje klass (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015). Inräknat i denna statistik finns många elever vars språkstörning ännu inte uppmärksammas, vilket medför att dessa elever riskerar bli utan det adekvata stöd i undervisningen de behöver och har rätt till (Skolverket, 2022).

Språkförmågan är komplex vilket märks på hur den skrivs fram i kursplanen för svenska för årskurs 4–6 (Lgr22, Skolverket, 2022). Elevers språkförmåga förväntas utvecklas i en takt där de i årskurs 4 är rustade för att resonera, argumentera, analysera och jämföra, samtliga färdigheter som kan relateras till läsförståelse. I övergången från årskurs 3 till 4 tilltar även svårighetsgraden i de texter elever möter i skolan, och inte minst i svenskämnet genom en ökning av textmassan och en större andel ämnesspecifika ord (Bruce, 2019). Inriktningen i undervisningen ändras också från att handla om att lära sig läsa, till att lära sig genom läsning.

Det är inte ovanligt att de svårigheter en språkstörning innebär, ökar i intensitet och synliggörs för första gången eller i högre utsträckning under denna period (Bishop et. al, 2006). Trots att språkstörning är ett bestående tillstånd finns potential för dessa elever att utveckla sin språkliga förmåga med rätt stöd och anpassningar. Elever med språkstörning som däremot möter dessa språkliga krav utan adekvat stöd får mycket stora utmaningar med den fortsatta språk- och läsutvecklingen (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015).

Språkstörning är en funktionsnedsättning som trots sin frekventa förekomst inte uppmärksammas i samma utsträckning som andra neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, som exempelvis autism och ADHD (Skolverket, 2022). Det är av vikt att fortsätta att sprida kunskap och förståelse om språkstörning för att öka skolans och samhällets medvetande om funktionsnedsättningen. Förhoppningen är att det medför större möjligheter för lärare att identifiera elever med språkstörning och därmed anpassa sin undervisning. Görs detta vidgas förutsättningarna för att få dessa elever att nå sin fulla utvecklingspotential under skolgången, vilket är i enlighet med skolans läroplan (Lgr22, Skolverket, 2022). Läroplanen understryker hur ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”.

Med utgångspunkt i kvalitativa forskningsmetoder kommer denna studie undersöka vilken förståelse lärare i svenskämnet har om språkstörning samt språkstörningens konsekvenser för och samband med läsförståelse. Studien kommer även med relevans utifrån ovan nämnda aspekter synliggöra vilka anpassningar lärarna anser effektiva för att elever med språkstörning ska utveckla läsförståelse samt eventuella utmaningar med att genomföra dessa.

## 2. Bakgrund

I detta avsnitt definieras den språkliga utgångspunkt som är av intresse för uppsatsen. Därefter ges en begreppsförklaring av språkstörning följt av den inramning av funktionsnedsättningen som fokuseras i arbetet med anledning av vald inriktning mot läsförståelse.

### 2.1 Språk, lärande och kommunikation

En av mina utgångspunkter i detta examensarbete är språkets centrala roll för kommunikation och lärande. Språket kan liknas vid ett verktyg som ger tillgång till förmågan att tänka och även sätta ord på de tankar vi tänker (Säljö, 2014). Med det språkliga verktyget kan vi sedan förstå vår omvärld och interagera med andra i den (Wertsch, 1998). I kommunikationen med vår omvärld genom språket möjliggörs sedermera tillägnet av kunskap. En viktig källa till kunskapsinhämtning är genom läsning. Via text kan en omfattande mängd information tillägnas som möjliggör ett aktivt deltagande i samhället och personlig utveckling (Skolverket, 2023). Den del av språket jag är intresserad av i detta arbete är den skrivna texten och förmågan att tolka och förstå denna genom läsförståelse. Läsförståelse är en kombination av att kunna hantera textens form, innehåll och användning. Den kunskap som först behöver behärskas för att långsiktigt uppnå läsförståelse är avkodningsförmågan, vilket innebär en teknisk färdighet att koppla samman varje bokstav i vårt alfabet med ett specifikt bokstavsljud. Detta förutsätter att eleven har uppmärksammat hur språket kan delas upp i olika beståndsdelar som utgörs av meningar, ord, stavelser och ljud (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015). När denna färdighet är utvecklad kan läsförmågan byggas ut till att handla om förståelse av textens innehåll och reflektion kring den. Uppfylls dessa förmågor finns goda förutsättningar för att eleven når läsförståelse. Läsförståelse är en förmåga som aktivt behöver fördjupas och tränas (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015). För att undersöka detta närmare har The Simple View of Reading använts (Gough & Tunmer, 1986). Teorin utvecklades under 1980-talet och grundar sig på en modell för läsning. I modellen framgår hur läsförståelse uppnås som en produkt av de två faktorerna avkodning och språkförståelse.



### 2.1.1 Avkodning och språkförståelse

Avkodning innebär att känna till hur varje tecken (bokstav) kopplas samman med ett ljud. Denna förmåga benämns som fonologisk medvetenhet där språket delas upp i mindre beståndsdelar i form av bokstäver och större beståndsdelar som är ord sammansatt av bokstäver. För att avkodningen ska fungera väl behöver den automatiseras. En del i denna automatiserade avkodning erfordrar att läsaren använder minnesbilder av orden eller dess beståndsdelar. Med hjälp av en automatiserad avkodning sparas energi som kan nyttjas till att fokusera på vad som står i texten, alltså att utveckla förståelse för textens innehåll.

Språkförståelsen innefattar färdigheter att förstå information som genom språket redovisas i texter genom de ord och meningar som de utgörs av. En viktig del av språkförståelsen utgörs av ordförrådet, där ord kan förstås utifrån dess betydelse, avgränsning och användningsområde.

### 2.2 Språkstörning

Språkstörning innebär en nedsatt språklig förmåga att använda eller förstå språket. Den nedsatta språkförmågan kan uppkomma i relation till språkets form, innehåll och användning (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015). Dessa olika typer av språkstörningsvarianter kan förekomma enskilt eller som en kombination av svårigheter hos eleven. En språkstörning ser olika ut hos olika individer och förändras också över tid.

För en del visar sig problemen genom svårigheter att använda talet i muntlig form, och för andra syns mest framträdande brister i läs- och skrivförmågan. Genom att kompensera för dessa svårigheter i ett tidigt skede finns möjlighet till förbättrad prognos för svårigheterna. Genom tidiga insatser, differentierad undervisning och adekvat stöd finns goda framtidsutsikter för att elever ska utvecklas efter sin förmåga (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015).

Den form av språkstörning som främst varit fokusområde för studien är den som har med språkets innehåll att göra. Den inriktning som valt att fokuseras i arbetet rör läsförståelse i kombination med språkstörning varvid intresset för denna språkstörningsvariant får störst utrymme i uppsatsen.

I denna studie har en avgränsning gjorts där språkstörning har studerats utan att ta beaktning till andra funktionsnedsättningar eller diagnoser. Eftersom intresset har varit just språkstörning har denna fått vara i centrum, men viktigt att belysa för läsare som vill bygga på sin kunskap är att språkstörning i många fall förekommer i kombination med annan form av diagnos (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015).

### 3. Syfte och problemformulering

Syftet med studien är att genom kvalitativ intervjumetod undersöka vad lärare känner till om språkstörning och dess konsekvenser för läsförståelse. Läroplanen för grundskolan understryker hur ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22], 2022). Det kunskapsbidrag som studien står för innefattar främst ett fortsatt uppmärksammande av språkstörning som hitintills inte varit så omtalad. Genom att öka medvetenheten om språkstörning är förhoppningen att fler lärare tillägnar sig förståelse för hur denna funktionsnedsättning kan förstås och mötas inom ramen för svenskämnets läsförståelseundervisning. De forskningsfrågor som guidar undersökningen är:

- Vad uttrycker ett antal mellanstadielärare att de känner till om språkstörning?
- Hur resonerar ett antal mellanstadielärare om språkstörningens konsekvenser för och samband med läsförståelse?

## 4. Tidigare forskning

Nedan presenteras forskning som genomförts rörande språkstörning kopplat till läsförståelse. Forskningen presenterats utifrån avkodning och ordförråd samt lärares förståelse för språkstörning.

### 4.1 Avkodning och ordförråd

En språkstörning som uppmärksammas och bemöts med adekvat stöd redan när de första svårigheterna framträder skapar förutsättningar att överkomma inledande hinder för elevens språkutveckling och kunskapsinhämtning. Tidiga insatser som möjliggör en fortlöpande progression av språkutvecklingen blir enligt Coloma et. al (2020) avgörande för hur språkstörningen framåt kommer påverka eleven i undervisningen i relation till vilket glapp som kommer utvecklas gentemot jämnåriga elever och utifrån åldersadekvata krav. Detta uppmärksammades i en longitudinell studie som undersökt vilka språkliga brister som påverkar läsförmågan hos elever i årskurs 2 och årskurs 4. I årskurs 2 där en stor del av eleverna fortfarande är i utvecklandet av en automatiserad avkodningsförmåga var det just hanterandet av avkodningsförmågan som visade sig ha en avgörande roll för läsförmågan. I de mätningar som gjordes visade resultaten hur elever med språkstörning presterade sämre än elever med förväntad språkutveckling på avkodningstesten. När eleverna nått årskurs 4 och mätningen utfördes på nytt fann man hur avkodningsförmågan utvecklats för majoriteten av elever med språkstörning, men trots detta var läsförståelsen låg i förhållande till förväntad förmåga och jämnåriga elever. Att elever med språkstörning hamnar allt längre efter i läsförmågan över tid, trots en framgångsrikt utvecklad avkodningsförmågan kan enligt Coloma et. al (2020) förklaras utifrån ökade krav från och med årskurs 4 som i kombination med språkstörningens nedsatta kognitiva förmågor skapar ett hinder för språklig utveckling. Den språkliga faktor som visade sig vara avgörande för om eleverna i årskurs 4 hade en mer eller mindre framgångsrik läsförståelseförmåga var ordförrådet. Desto bättre ordförråd en elev hade desto bättre presterade de vid läsförståelsetesten. Den slutsats som framkom var således att elever med språkstörning behöver tidiga och aktiva insatser för att öka sitt ordförråd för att möjliggöra en utveckling av läsförståelsen (Coloma et. al, 2020).

På liknande sätt framkom i en studie av Gough Kenyon et. al (2018) hur avkodningsförmågan hos elever med språkstörning inte var märkbart mycket sämre än hos elever utan språkstörning. I studien synliggjordes hur elever med språkstörning visade bristande förmåga

att använda slutledningsförmåga och göra inferenser, vilka båda är viktiga faktorer för att uppnå god läsförståelse. I enlighet med Coloma et. al (2020) framhålls ordförståelse som den främsta faktorn att utveckla hos elever med språkstörning för att uppnå läsförståelse. När elever under läsningens gång och efter dess avslut interagerar med texten och gör inferenser använder sig eleven av sitt arbetsminne. Att denna kognitiva förmåga fungerar blir en förutsättning för att kunna lagra och bearbeta textens innehåll (Coloma et. al, 2020). Wong et. al (2023) redogör för hur elever med språkstörning som läser avancerade texter blir mycket påverkade av ett begränsat arbetsminne, där innehåll i texten inte kan bearbetas och kopplas samman med ny information under läsningen på grund av en överbelastning av denna kognitiva förmåga. Ett arbetsminne som har kvar kapacitet att bearbeta informationen utöver avkodningen ger ökad möjlighet till en främjad förståelse av innehållet i texten. Wong et. al (2023) undersökte i sin studie om dessa elever kunde gynnas av att läsa serie-tecknade berättelser för att minska påfrestningen av arbetsminnet under läsningen. Genom mötet med grafisk text och fler illustrationer tillsammans med kortare meningar visade sig bearbetningen av information i texten vara mindre krävande för dessa elever jämfört med vid läsning av längre löpande text. Arbetsminnet kunde spara på sin kapacitet till att bearbeta texten efter läsningen i större utsträckning än vid läsandet av samma innehåll men i löpande text. Denna textgenre utgör ett visuellt kodningssystem genom att illustrationer tillkommer och förstärker textinformationen. Textens innehåll representeras på ett ytterligare sätt, vilket underlättar förståelsen för elever med språkstörning (Wong et. al, 2023). Forskarna utmanar den ofta förekommande inställningen till hur progression i läsförståelse innefattar att gå från fler till färre illustrativa drag med ålder. Slutsatsen som framkom i studien betonar betydelsen av adekvat stöd av bilder i syfte att förstärka textinnehåll för att ge barn med språkstörning rätt förutsättningar att utveckla sin läsförståelse (Wong et. al, 2023).

## 4.2 Lärares förståelse för språkstörning

Språkstörning är en relativt outforskad funktionsnedsättning trots att det idag är en av de vanligaste neuropsykiatriska funktionsnedsättningarna och räknas till ungefär sju gånger vanligare än autism (Mcgregor, 2020). Att språkstörning inte alltid uppmärksammas av omgivningen kan enligt Mcgregor (2020) förklaras genom möjligheten att maskera svårigheter i socialt beteende. Mcgregor (2020) nämner hur olika sociala beteenden i kombination med språkliga styrkor och svagheter blir ett sätt för eleverna att dels dölja sina svårigheter, men också för omgivningen att missförstå svårigheterna och kategorisera dessa som exempelvis koncentrationssvårigheter eller blyghet. I Mcgregors (2020) analys

framkommer även mönster som indikerar hur en del elever med språkstörning, tenderar att socialt bete sig på sätt som både kan förstärka och dölja deras språkliga svagheter. McGregor (2020) framhåller hur det finns en risk att elever som inte utmärker sig i klassrummet inte blir uppmärksammade innan konsekvenserna av språkstörningen utvecklats i stor omfattning. Elever med språkstörning har dessutom sex gånger högre risk än andra personer att utveckla lässvårigheter vilket i kombination med ovanstående maskering riskerar få stor påverkan på skolgången. Ytterligare en orsak till att språkstörning är relativt odiagnostiserad som nämns av McGregor (2020) är hur barn som börjar skolan många gånger kan uttrycka sig muntligt på ungefär samma nivå som jämnåriga kamrater gällande att delta i konversationer, följa instruktioner och ge svar på enkla frågor. McGregor (2020) menar att detta leder till hur lärare inte tycks uppmärksamma språkstörningen hos elever i ett tidigt skede.

Glasby et. al (2022) har i en kvantitativ studie från en australiensk kontext undersökt lärares kunskaper gällande språkstörning och vilken påverkan den har för elever i undervisningen. Av de 262 lärare som ingick i studien visade sig en majoritet överskatta sin förmåga att identifiera språkstörning och förstå dess konsekvenser för elevens lärande. Det som framkom i studien var således att en brist på kunskap om funktionsnedsättningen och dess konsekvenser på elevernas lärande bidrar till att rätt anpassningar inte sätts in i tid. Studien nämner hur en vanlig missuppfattning, som får stora konsekvenser för eleven, är att språkstörningen är ett tillfälligt tillstånd med språklig svaghet som försvinner med tiden. I studien framkom också hur den begränsade kunskapen om språkstörningens konsekvenser bidrog till en låg förmåga att förutse hinder i undervisningen och kunna anpassa den i förebyggande syfte. Slutsatsen som framkom i studien var att lärare spelade en betydande roll för elevers möjlighet till effektiva anpassningar och lyckade resultat. Den främsta faktorn för detta var att lärarna kunde identifiera de kännetecken som finns för språkstörning samt vara införstådda med vilka konsekvenser det har för eleven i undervisningen.

## 5. Teorier och begrepp

I denna del redogörs för det teoretiska ramverk som ligger till grund för studiens kommande analys. Först presenteras The Simple View of Reading som tar upp sambandet mellan avkodning och språkförståelse för att uppnå läsförståelse. Därefter redogörs för en modell av fyra olika läsprofiler som utvecklats från The Simple View of Reading. Genom att förstå det teoretiska ramverket ges lärare möjlighet att utforma strategier för att stötta läsutveckling hos elever med språkstörning. Det ger också möjlighet att förstå vilka faktorer som förklarar enskilda elevers lässvårigheter.

### 5.1 The Simple View of Reading

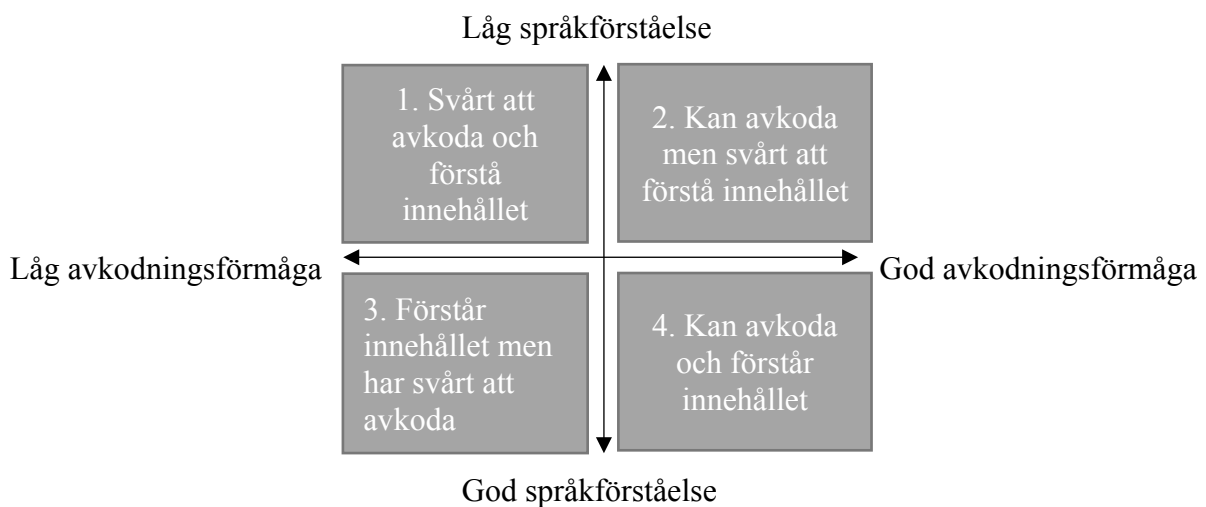
I The Simple View of Reading som introducerades av Gough och Tunmer (1986) presenteras en modell för vad som utgör grunden till att utveckla läsförståelse. Modellen utgår från avkodning och språkförståelse som lika avgörande beståndsdelar för att uppnå läsförståelse. Detta samband beskrivs i en formel som betecknas:

Läsning = avkodning x språkförståelse ( $L = A \times S$ ). Läsförståelse uppstår som en kombination av dessa två förmågor och är både två lika mycket en förutsättning för att lyckad läsförståelse ska uppnås. Om någon av dessa beståndsdelar saknas uteblir läsförståelsen. Förklaringen till detta kan visas genom en matematisk koppling, där avkodning och språkförståelse ses som faktorer. Multipliceras dess faktorer får man ut produkten, som i modellen utgörs av läsförståelse. Sätter vi in maxvärdet 1 i vardera faktorn som indikerar att båda förmågorna uppfylls kan vi byta ut bokstäverna i formeln till siffrorna  $1 = 1 \times 1$ . Läsförståelse är således uppfylld. Skulle någon av faktorerna saknas är en adekvat beskrivning av formeln  $0 = 0 \times 1$  eller  $0 = 1 \times 0$ . Oberoende av vilken beståndsdel (faktor) i läsprocessen som inte uppfylls blir läsförståelsen (produkten) bristfällig/utebliven (Gough & Tunmer, 1986).

Förklaringen till detta är enligt Gough & Tunmer (1986) att en elev som inte kan avkoda ord trots en god ordförståelse kommer misslyckas i sina försök att läsa. På samma sätt kommer läsförståelsen utebli för en elev som behärskar avkodningen men saknar ordförståelse och därmed inte förstår texten trots att bokstäverna och orden avkodas på ett lämpligt sätt. Ett närmare exempel på detta är hur en person med som kan bokstavsljuden kan avkoda ord på ett för dem främmande språk genom att läsa ut bokstäverna, men förståelse för vad som står finns inte. Sett utifrån detta blir språkförståelsen en avgörande faktor för att uppnå läsförståelse.

## 5.2 Fyra läsprofiler

Med utgångspunkt i The Simple View of Reading, där avkodning och språkförståelse anges som grundläggande för att uppnå läsförståelse (Gough & Tunmer, 1986) har Cain utvecklat fyra läsprofiler (Cain & Oakhill, 2006). De fyra läsprofilerna utgörs av olika sammansättningar av förmågorna avkodning och språkförståelse. Dessa förmågor är, som nämnts i föregående stycke inom The Simple View of Reading, lika viktiga och beroende av den andras varande för att läsförståelse ska uppnås.



1. En elev som befinner sig i ruta 1 behärskar läsning genom en kombination av god avkodningsförmåga och god språkförståelse. En god avkodningsförmåga innebär en automatiserad avkodning som möjliggör hög läshastighet.
2. I ruta 2 definieras läsprofilen av en elev som har god avkodningsförmåga, och således kan läsa ut ord i en text men i kombination med en låg språkförståelse. Detta innebär att den tekniska delen i läsning fungerar, men förmåga att förstå innehållet i texten saknas.
3. I ruta 3 tillhör elever med god språkförståelse som på ett tillfredställande sätt kan ta till sig innehåll i en text. Problematiken i läsprocessen kommer sig av en låg avkodningsförmåga vilket gör att eleven inte kan utläsa texten.
4. I den fjärde läsprofilen som återfinns i ruta 4 finns stora svårigheter inom läsning då eleven har både låg avkodningsförmåga och låg språkförståelse. De kan inte avkoda ord och de har inte heller förmåga att förstå innehållet i texterna.



Denna teoretiska modell kan fungera som ett viktigt verktyg i identifieringsprocessen av såväl funktionsnedsättningen i sig, som av anpassningar för att effektivt kunna möta elevers språkliga styrkor och svagheter. Med hjälp av läsprofilerna blir det tydligt hur problem med läsförståelsen inte ter sig likadant för alla elever, vilket också pekar ut vikten av anpassningar och stöd utifrån adekvat kunskap om olika individuella förutsättningar (Cain & Oakhill, 2006).

## 6. Metod och material

I följande avsnitt presenteras och motiveras den kvalitativa forskningsmetod som valts i studien. Därefter följer en redogörelse över hur forskningsetiska principer beaktats, studiens urval och genomförande. Slutligen förs en kritisk reflektion med fokus på studiens tillförlitlighet och validitet.

### 6.1 Kvalitativ forskningsdesign

Studien har genomförts enligt en kvalitativ forskningsdesign, där datainsamlingen grundar sig på intervjuer. Denna metod valdes framför kvantitativa metoder för att belysa tankar, handling och känslor hos deltagarna i studien snarare än att visa på mätbara resultat (Alvehus, 2023). Inte heller den kvalitativa metoden observation har ansetts fördelaktig då det inte går att observera hur individer tänker eller känner. Observation ger inte heller information om händelser som ägt rum tidigare, något som är intressant utifrån studiens syfte (Christoffersen & Johannessen, 2015).

De kvalitativa intervjuerna utgår från en semistrukturerad metod med utgångspunkt i en intervjuguide med öppna svar. Intervjuguiden förhåller sig till en viss ordningsföljd på frågorna, vilket har likheter med enkätundersökning, som är en kvantitativ metod för datainsamling. Skillnaden utgörs av att det i semistrukturerade intervjuer finns möjlighet till individanpassade följdfrågor. Vid de intervjuer som gjorts i studien har intervjuguiden stundtals frångåtts för att uppmuntra deltagare att fördjupa eller utveckla sitt svar i de fall det ansetts relevant utifrån studiens syfte (Alvehus, 2023). Denna flexibilitet ger möjlighet att nå ytterligare djup i berättelser och utsagor från informanterna (Christoffersen & Johannessen, 2015). Att samtliga deltagare i studien fått samma frågor utifrån intervjuguide men med möjlighet till individanpassade följdfrågor, bidrar till en viss standardisering. Denna standardisering utgör en grund i att kunna systematisera svaren i analysprocessen som sker efter datainsamlingen (Christoffersen & Johannessen, 2015).

I inledningen av intervjun gavs en presentation av författaren, studiens syfte och dess utformning. Information gav även om intervjuns utformning och dess ungefärliga tidsåtgång. Vidare redogjordes för hur deltagande i studien sker anonymt, frivilligt och med möjlighet att avbryta medverkan när som helst (Christoffersen & Johannessen, 2015). När informanten delgetts detta inleddes intervjun med generella frågor om informantens tid som verksam i

yrket, ålder, typ av lärarlegitimation och så vidare. Därefter påbörjades den del av intervjuguiden som behandlar studiens forskningsfrågor.

## 6.2 Intervjuguidens utformning

Den intervjuguide som använts i studien utgick från en fallbeskrivning (se bilaga 1). I intervjuguiden presenterades en fiktiv elev med språkstörning (Anna) samt hennes situation vid en svensklektion för informanten. Fallbeskrivningen delades upp i tre delar, och informanten fick läsa en del i taget. I den första delen fick informanten lära känna Anna och en framställning av Annas språkliga utmaningar gjordes. I den andra delen fick informanten ta del av en situation där Anna deltog vid en svensklektion i helklass som behandlade läsförståelse. I den tredje och sista delen redogjordes för lektionens avslutning och utfall. De tre delarna var således en situation som utvecklade sig allteftersom.

Efter varje del fick informanten frågor som ämnade ge förståelse för informantens tankar kring den situation som delgetts i fallbeskrivningen. Frågorna utarbetades inför intervjuerna med eftertänksamhet för att vara öppna, korta, konkreta och enkla att förstå för informanten (Christoffersen & Johannessen, 2015). Intervjufrågorna formulerades utifrån målet att ge informanterna möjlighet att fritt resonera och redogöra för sina tankar kring ämnet trots användandet av fallbeskrivningen. I intervjuguidens sista fråga ombads informanten frångå fallbeskrivningen och istället tänka på sin egen tid som lärare. Utifrån sin erfarenhet gavs informanten här ytterligare utrymme att berätta om erfarenheter eller reflektioner kring sin tid som lärare kopplat till studiens intresseområde

Genom att presentera en fallbeskrivning uppmuntrades informanten till reflektion utifrån ämnet där möjlighet fanns att fånga upp deras associativa tänkande. Detta medförde att intervjuerna inte enbart fokuserade på vad lärarna varit med om under sin yrkesverksamhet i lärarrollen. Tanken med detta var således att flytta fokus från att handla om eventuella rätt och fel som lärarna ansåg sig gjort. Istället gavs möjlighet att få reda på vad de har för beredskap inom ämnet och hur de resonerade. Det skapade också en intressant utgångspunkt att samtliga informanter var bundna att utgå från samma fall. Ytterligare en aspekt värd att nämna är hur detta ger mervärde till studien då alla informanter kan besvara frågorna oavsett hur den egenupplevda erfarenheten kopplat till ämnet ser ut.

## 6.3 Forskningsetik

Vetenskapsrådet är en myndighet som arbetar för att all forskning ska bedrivas enligt de forskningsetiska riktlinjer som finns reglerade. Inom den humanistiska och samhällsvetenskapliga forskning som studien befinner sig inom finns ett överordnat krav som syftar till att värna deltagares integritet (Christoffersen & Johannessen, 2015). Författaren till denna studie följer de fyra övergripande principer som formulerats för att säkerställa forskningsetisk riktighet. Den första principen är *informationskravet* vilket efterföljts genom att informanterna i god tid före sitt deltagande fått information om studien och dess syfte. Den andra principen är *samtyckeskravet* som utgörs av att informanterna gett sitt samtycke inför deltagande i studien. Deltagarna har varit informerade om sin rätt att bestämma över sin medverkan samt haft vetskap om frivilligheten i deras deltagandet. I samband med datainsamling och hantering av denna data har *konfidentialitetskravet* vidtagits genom att data har lagrats oåtkomligt för andra samt att personuppgifter hanterats enligt GDPR. Utöver detta har informanterna även anonymiserats i studien genom användandet av fiktiva namn. *Nyttjandekravet* som är den fjärde och sista principen handlar om att det material som framkommer vid intervjuer endast kommer användas i den aktuella studien. De ljudfiler som lagrats raderas omedelbart efter att studien slutförts (Christoffersen & Johannessen, 2015).

## 6.4 Urval

Ett urval inom kvalitativ metod kan beskrivas som ändamålsenligt snarare än representativt enligt Christoffersen & Johannessen (2015). För att möjliggöra uppfyllelse av studiens ändamål har ett strategiskt urval gjorts utifrån en för studien relevant målgrupp. Genom att ta utgångspunkt i denna målgrupp tas ett första steg mot att möjliggöra insamlingen av relevant data. Vid urvalet har en kombination av bekvämlighetsurval och kriteriebaserat urval använts där författaren till denna studie använt det sociala nätverk som etablerats genom arbete i grundskolor för att hitta informanter. De kriterier som uppfylls av samtliga informanter och som varit en förutsättning vid valet av deltagare är att det rör sig om yrkesverksamma lärare med utbildning eller erfarenhet av att undervisa inom svenskämnet i grundskolan.

Fiktivt namn	Ålder	År i yrket	Legitimation	Utbildning	Undervisar i
Jenny	40 år	16 år	Ja	Gymnasielärare	Årskurs 5 & 6
Nina	32 år	6 år	Ja	Årskurs 7–9	Årskurs 5
Therese	39 år	14 år	Ja	Årskurs 1–6	Årskurs 5
Laura	26 år	2 år	Ja	Årskurs 4–6	Årskurs 5
Carina	33 år	8 år	Ja	Årskurs 4–6	Årskurs 4
Amelia	42 år	12 år	Ja	Årskurs 1–6	Årskurs 4 & 5
Marie	38 år	6 år	Ja	Årskurs 4–6	Årskurs 4

Skolorna som lärarna är verksamma i har både likheter och skillnader vilket blir intressant för studien. Urvalet representeras av lärare från skolor i både socioekonomiskt starka och svaga områden, likväl som storleken på skolorna skiljer sig åt. Likheterna mellan skolorna är att de ingår i samma kommun. Sammanlagt intervjuades sju olika lärare.

## 6.5 Insamling av empiriskt material

Intervjuerna genomfördes på lärarnas arbetsplatser vilket utgör tre olika skolor i Skåne. De flesta intervjuer utfördes i lärarnas klassrum under deras planeringstid eller när eleverna slutat för dagen. Två intervjuer utfördes i en skolkafeteria i avskildhet från övriga närvarande elever och personal. Platsen för intervjuerna bestämdes av lärarna och under intervjuerna var det endast intervjuaren och informanten närvarande. Intervjuerna utfördes över totalt fyra dagar och flertalet intervjuer utfördes efter varandra. För att säkerställa informanternas fortsatta möjlighet att utföra intervjuerna på avtalad tid skickades ett meddelande ut till dem samma dag i god tid före intervjun för att säkerställa att deras medverkande fortfarande var möjlig. Intervjusituationen inleddes med att information gavs om studien och informanternas deltagande. Därefter förklarades att intervjun kommer spelas in och efter ett godkännande startades inspelningsutrustningen och intervjun inleddes utifrån intervjuguidens frågor.

Totalt intervjuades sju olika lärare innan en mättnad kunde ses i det insamlade materialet. Vid denna tidpunkt ansågs frågorna som ställdes till informanterna inte bidra till nya infallsvinklar utan föreföll upprepa det som tidigare informanter uppgett (Alvehus, 2023). Därmed

avslutades insamlingen av datamaterial och en transkribering av innehållet utfördes inför analysprocessen.

## 6.6 Bearbetning och tematisk analys

När intervjuerna slutförts och transkriberats inleddes arbetet med att systematiskt bearbeta det insamlade materialet. Den metod som använts är tematisk analys (Bryman, 2018) där det insamlade materialet delas upp för att finna återkommande mönster och teman i intervjuvären. Informationen från intervjuerna sammanfördes i en tabell där informanternas svar kunde plockas isär för att ta ut relevant data utifrån teman som kunde utvärderas. Genom tabellen kunde djupare insikter och förståelse skapas för studiens insamlade data utifrån syfte och forskningsfrågor. För att en tematisk analys ska falla väl ut är det enligt Bryman (2018) essentiellt att författaren redan inledningsvis i analysen har ett tydligt syfte och tydliga forskningsfrågor att utgå från när materialet bearbetas. I nästa steg markerades intressanta citat och utsagor från intervjuerna och en kort notering om författarens reflektion kring detta i förhållande till studiens syfte formulerades och skrevs in i en kolumn bredvid intervjuutdraget. När detta gjorts påbörjades processen att leta efter mönster i materialet att använda som grund för att skapa övergripande teman. Efter en noggrann genomgång kunde materialet organiseras utifrån fyra olika teman: *Ytlig förståelse av språkstörning, brist på tid skapar klyftor, läsning innebär mer än avkodning samt nya och ökade språkrav.*

## 6.7 Metoddiskussion

Att utgå från en fallbeskrivning vid intervjuerna kan innebära att karaktären på samtalen blivit mer ledande än om den inte använts. En möjlig påföljd skulle då kunna vara att informanternas svar blivit låsta runt fallbeskrivningen vilket i sin tur kan ha försummat en del av informanternas tankar och funderingar. Författaren till studien beslutade trots detta att använda en fallbeskrivning vid intervjuerna för att samtalsinriktning inte endast skulle diskutera lärarnas personliga erfarenheter av språkstörning. Detta upplägg ämnade få lärarna att uppleva intervjuerna som ett lättsamt och öppet samtal snarare än en granskning av deras insatser. Fallbeskrivningen gav även större sannolikhet för svar med relevans för studiens forskningsfrågor som berör lärarnas tankar och förståelse för språkstörning, oberoende av vilken erfarenhet lärarna hade av elever med språkstörning.

Vid insamling av empiriska data uppnåddes en mättnad i materialet efter sju genomförda intervjuer (Alvehus, 2023). Författaren upplevde vid denna tidpunkt att svaren på intervjufrågorna upprepade sig och således inte bidrog till ytterligare fördjupning eller breddning av materialet. Detta skapar grund för reflektion om huruvida annan intervjumetod kunnat bidra till synliggörandet av fler perspektiv (Alvehus, 2023). Som tillägg till denna reflektion hör dock författarens väl genomtänkta metodval för studie där genomförandet av intervjuerna föregåtts av skapandet av en intervjuguide för att säkerställa viss fyllighet i det insamlade materialet.

Att de informanter som deltagit i studien ingår i samma sociala grupp är också ett argument som talar för att uppnådd mättnad är en vanlig företeelse efter ett antal intervjuer. Tillhörigheten till samma sociala grupp kan förstås utifrån att samtliga lärare befinner sig inom samma skolnivå, på offentliga skolor och inom samma geografiska område (Alvehus, 2023).

## 6.8 Reliabilitet och validitet

Validitet i studien uppnås genom att insamlat material och analys representerar den frågeställning som forskare har för syfte att besvara (Byman, 2018). I denna kvalitativa intervjustudie utgör några mellanstadielärares tankar och upplevelser det insamlade datamaterialet, vilket blir den representation av verkligheten som tas i beaktning. Med utgångspunkt i en semistrukturerad intervjuguide har ett tydligt fokus kunnat bibehållas under intervjuerna för att säkerställa datainsamlingens relevans i relation till det fenomen som undersöks (Christoffersen & Johannessen, 2015).

En studies reliabilitet handlar om hur tillförlitlig den data som samlats in är. Insamlade data i denna undersökning utgörs av ett antal mellanstadielärares upplevelser och tankar. Intresset vid datainsamlingen var att fånga utsagor som visade lärarnas enskilda tankar och funderingar. Frågan om studiens reliabilitet blir därmed annorlunda i en kvalitativ studie jämfört med i en kvantitativ. Att upprepa undersökningen och få samma resultat, vilket är ett tecken på reliabilitet, blir svårt att uppnå i en kvalitativ studie som denna. I detta sammanhang blir också författarens tolkning av intervju svaren en aspekt att ta hänsyn till. Trots att tydliga redogörelser finns för insamling och bearbetning av data, vilket stärker reliabiliteten, är den tolkning som blir ofrånkomlig av subjektiv karaktär. Vid en upprepning av undersökningen

kommer tolkningarna av svaren aldrig vara identiska. Studien kan därmed sägas vara tillförlitlig men inte uppnå hög reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2015).



## 7. Resultat och analys

I denna del presenteras, analyseras och tolkas studiens empiriska material relaterat till The Simple View of Reading, utifrån förmågorna avkodning och språkförståelse samt Cains fyra olika läsprofiler som är en vidareutveckling av denna teori. I analysen har fyra olika teman använts för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Temana är: *Ytlig förståelse av språkstörning; Brist på tid skapar klyftor; Läsning innebär mer än avkodning* samt *Nya och ökade språkrav*.

### 7.1 Ytlig förståelse av språkstörning

Samtliga lärare uppgav att de känner till språkstörning och att de mött elever med funktionsnedsättningen. Jenny nämner hur de svårigheter som utmärker en språkstörning känns igen utifrån erfarenhet:

”Jag har ju några stycken med nedsatta kognitiva funktioner, både med och utan kända diagnoser. Det är absolut en välbekant bild. Jag tror det finns minst en elev i varje klass med dessa svårigheter.”

Även Amelia bekräftar upplevelsen av att den beskrivning av språkstörning som ges under intervjun är en bekant bild av elever:

”Man har nog haft en elev med språkstörning i varenda klass som man har varit i, men alla har inte fått diagnosen... Jag tänker just att man känner igen de språkliga svårigheterna och att ha svårt med nedsatt arbetsminne, inte kunna tillägna sig kunskap vid genomgång i helklass och att de tappar sammanhang om man (*läraren*) inte förtydligar och stöttar i stor utsträckning.”

Trots den igenkänning som betonades kunde en stor osäkerhet märkas när lärarna talade om språkstörning och det framkom att språkstörning ansågs vara en komplex och svårdefinierad funktionsnedsättning. Carina reflekterar över hur hon kan se brister i sin identifieringsförmåga av elever med språkstörning:

”Jag tror att man ibland har tänkt att de inte är intresserade, men att det egentligen handlat om att de inte förstår... och att de då flyter iväg och inte är med på någonting. De är som att de känner att du (*läraren*) pratar ett annat språk.”

Denna typ av beskrivning återkom hos flera lärare som uppgav att utmaningar som uppvisas ofta förväxlas med bristande intresse eller koncentrationsproblematik snarare än tolkas som något språkrelaterat. Lärarna uppgav således att de ser utmaningarna som många elever har

med läsförståelsen, men upplever osäkerhet i att kunna avgöra vad problematiken beror på. Detta bekräftas av materialet som visar hur lärarna talar om språkstörning utan att nämna ord och begrepp som är relaterade till funktionsnedsättningen. En analys av detta är att lärarna genom sin yrkesskicklighet ser elevernas utmaningar under läsundervisningen, men att de inte har tillräcklig kunskap och förståelse av språkstörning för att identifiera problemen utifrån funktionsnedsättningen.

Nina beskriver hur språkstörning oftast inte diskuteras som en möjlig förklaring till en elevs svårigheter i klassrummet.

”Jag skulle nog också vilja säga att språkstörning kommer långt ner på listan och man tittar nog på andra orsaker först, så som dyslexi eller koncentration innan det i så fall skulle bli en diskussion om språkstörning.”

En möjlig anledning till att språkstörning ofta inte ges uppmärksamhet innan andra orsaker uteslutits förklaras av Nina utifrån dess komplexitet. Funktionsnedsättningen upplevs svår då den innefattar många faktorer att ta hänsyn till och att kunskap om andra, som hon uttrycker det, vanliga diagnoser är mer utbredd. Att språkstörningen inte alltid syns, trots att den kan vara roten till omfattande svårigheter för elever i läsundervisningen är något samtliga lärare uppgav under intervjuerna. Identifierandet försvåras inte sällan av att språkstörning kan maskeras av elever som inte vill ”sticka ut” som Jenny uttrycker det. Marie berättar om en elev med språkstörning som skickligt använt strategier för att inte synas:

”Jag har ju haft olika elever med språkstörning. Jag hade en elev där jag första halvåret inte kunde märka av det, men sen när man lärde känna eleven så märkte man ju att orden inte satte sig, att hen inte hade förståelse för ord som för oss är självklara. Men hen jobbade på, skrev av klasskamrater, räckte inte upp handen så ofta och spelade på att hen var blyg och försiktig.”

Lärarna uppger hur de förstår att språkstörning är en vanligt förekommande funktionsnedsättning, men att den är svår att urskilja från annan problematik. Flera lärare beskriver också att de är medvetna om strategier och beteenden som elever kan använda för att dölja svårigheter i undervisningen. Trots denna medvetenhet uppges maskering i form av sociala beteenden i klassrummet som bidragande till den osäkerhet som finns med att identifiera funktionsnedsättningen. Svårigheterna som dessa maskeringar medför är till stor del att uppvisade beteenden ofta tillskrivs förklaringar utifrån koncentrationssvårigheter,

bristande intresse eller personlighetsdrag snarare än språkrelaterade utmaningar. Jenny berättar:

”Det är typiskt att när de inte kan så måste de gå på toaletten, sen måste de dricka vatten och sen måste de gå på toaletten igen. Eller så stör de kompiserna bredvid eller hela ordningen och studieron i klassen... för att de inte kan. När en elev betar sig så, då funderar jag på vad det är. Det är ju tydliga tecken på att hen inte kan fokusera och kanske för att det är för svårt.”

Therese reflekterar över hur dessa elever riskerar missuppfattas utifrån den bristande förståelse för funktionsnedsättningen som gör sig gällande. Likt för elever som följer en förväntad språkutveckling har elever med språkstörning olika styrkor och svagheter. Flera lärare nämner under samtalen hur det är i mötet med eleven som förståelse för funktionsnedsättningen och dess olika betydelse för elever uppstår. Denna förståelse ger en bra grund för att inleda den identifieringsprocessen som kan visa nivån på elevens språkförståelse och avkodningsförmåga.

Lärarna talar om en balansgång mellan att dra nytta av sina erfarenheter men utan att generalisera anpassningar som visat sig effektiva för enskilda elever innan en individuell bedömning gjorts. Jenny beskriver denna balansgång genom att säga:

”Jag har generella anpassningar men ändå bemöter jag eleverna olika. Det märks efter ett tag vad de behöver mer hjälp med och då får man försöka anpassa stödet man ger. Man får läsa av med tiden, inget passar för alla.”

Elever med språkstörning kan således befinna sig inom olika läsprofiler och det Jenny beskriver om att ”inget passar för alla” kan förklaras med att elever i olika läsprofiler får effekt av olika anpassningar utifrån vilka förmågor de behöver utveckla för att nå progression (Cain & Oakhill, 2006).

## 7.2 Brist på tid skapar klyftor

I samband med lärarnas redogörelser för strategier och metoder som kan främja läsförståelse hos elever med språkstörning uppkom en tveksamhet till den faktiska möjligheten att verkställa anpassningarna i praktiken. Samtliga lärare beskrev en känsla av otillräcklighet över att inte kunna göra allt de önskade för att skapa goda förutsättningar för elever med språkstörning i klassrummet. Carina beskriver den upplevda tidsbristen genom att säga:

”Det pratas hela tiden om ledning och stimulans men hur ska du hinna med det som lärare om du har en orolig grupp eller många elever som behöver olika saker för att utvecklas mot kunskapsmålen?”

Omfattningen av anpassningar som identifierats för att stötta eleverna i sin läsundervisning uppfattades av samtliga lärare som för stora i relation till tidsramen. Utifrån detta fanns en betydande skillnad mellan vilket stöd som lärarna såg att eleverna behövde och det stöd de hade möjlighet att ge eleverna. Marie uttrycker sig såhär:

”Min första tanke är att jag antagligen inte kommer vara tillräcklig, för jag vet allt som behöver göras men jag vet också att jag antagligen inte kommer hinna med det.”

Två faktorer framkom ur lärarnas perspektiv som särskilt försvårande gällande tidsperspektivet. Den första faktorn som samtliga lärare tog upp var att elever med språkstörning ingår i det större klassammanhanget. Detta medför att övriga elever gör anspråk på lärarens tid och uppmärksamhet med undervisningsrelaterade angelägenheter såväl som olika sociala beteenden. Lärarna uppgav hur klassrumskontexten blev ett hinder för elever med språkstörning, eftersom en framgångsfaktor för utveckling innefattar mycket uppmärksamhet och odelad tid från läraren under lektionerna. Amelia uttrycker det genom att säga:

”Det blir väldigt viktigt att vara där och ägna mycket tid...Kunna stanna upp och förklara svåra ord och så... Men det är inte alltid man känner att man kan det om man har 24 andra i klassrummet. Då blir det ju svårt att ge den tiden som behövs för att stötta...Ja det blir ju svårt i helklass, beroende av klassens sammansättning såklart.”

En konsekvens av detta kan bli att elever i samband med läsning riskerar missa tillfällena att utveckla den essentiella språkförståelse som behövs för progression inom läsförståelse (Gough & Tunmer, 1986). Flera lärare uppgav hur helklassundervisning vid ord- och begreppskunskap inte bidrog med den effekt som behövs för elever med språkstörning. Samtliga lärare uppgav en stor skillnad mellan att hålla lektioner med innehåll som elever med språkstörning behöver utveckla och att få dem att tillägna sig den faktiska kunskapen. En samstämmighet fanns bland lärarna som markerade betydelsen av riktad undervisning i en mindre kontext. Enligt lärarnas erfarenhet var det under dessa förutsättningar som eleverna hade störst möjlighet att få effekt av undervisningen.

Flera av lärarna reflekterade över hur en del av den tid som kunnat läggas på att stötta elever med språkstörning i klassrummet går åt till att hålla ordning. Vid samtal om vilka faktorer som kan påverka genomförandet av de anpassningar som identifierats svarar Carina såhär:

”Det är ju alla andra elever som man också ska ha tid till... och mycket tid och uppmärksamhet går ju åt till att bara få ordning och reda i klassrummet. Hade den redan funnits hade mer tid kunnat läggas på de här eleverna som har det svårt.”

När lärarna utifrån erfarenhet beskriver elever med språkstörning framtonar en återkommande bild av eleverna. Therese får exemplifiera i sitt uttalande:

”Det är väl kanske inte bra att generalisera, men utifrån de elever jag haft med språkstörning så har det varit rätt tysta och lågmälda elever, så det gäller ju att man hittar dem och att man ser dem, vilket kan ha sina utmaningar om man har en stökig grupp.”

Den bild som lärarna beskriver utgår mycket från hur andra mer framstående funktionsnedsättningar och sociala beteenden i klassrummet bidrar till att elever med språkstörning inte märks i samma utsträckning. Det blir då viktigt att söka upp eleverna och se till att försöka ge dem den tid som finns under lektionen. Även Marie delar med sig av känslan att inte räckta till gällande anpassningar för elever med språkstörning relaterat till elevgrupperna. Hon berättar:

”Språkstörning har nog varit lite mer i skymundan och det är väl lite för att de elever som har ADHD och autism sticker ut mer och tar större plats, vilket litegrann försvårar det rumsliga. En elev med språkstörning kan lite mer försvinna in i mängden, medan elever med andra utmaningar kanske sticker ut på ett annat sätt... Så då har det väl blivit att man lagt sin uppmärksamhet på det först kan jag tänka mig...”

Laura instämmer i svårigheterna att räckta till i kombination med insikten om hur en språkstörning förutsätter mycket stöd från läraren för att nå progression.

”Vi ser ju många som påverkas av nedsatta förmågor i svenskundervisningen, men som kanske inte åtgärdas på det sättet som vi lärare hade velat, bland annat elever med språkstörning och mycket handlar om att det inte finns tid tror jag”.

En lösning på detta som flera av lärarna förespråkar handlar om att använda eleverna som resurs i undervisningen. Samtliga lärare berättar hur de ofta delar in eleverna i par vid läsförståelseundervisning, för att de ska få tillgång till stöttning även när läraren inte kan vara tillgänglig. Lärarna nämner hur strategier för att kompensera tidsbristen och skapa en så

effektiv undervisning som möjligt för eleverna blir viktig. I lärarnas redogörelser finns dock en diskrepans mellan dessa strategier som utarbetas för att skapa en välfungerande klassrumsmiljö och den anpassning och stöttning som de önskat kunna ge.

### 7.3 Läsning innebär mer än avkodning

I intervjuerna framkom att lärarna såg språkstörningens omfattande konsekvenser för elevers läsförståelse. Jenny exemplifierar:

”Bland vet man ärligt talat inte vad man ska göra med de här barnen, för generellt ligger de mycket lägre i kunskaperna i årskurs 4, 5 och 6. Det har liksom byggts på underifrån.”

En språkstörning kan se olika ut vid olika åldrar och är på så vis kontextbunden och föränderlig (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015). Elever med språkstörning har olika läsprofiler som förmedlar vilka styrkor och svagheter som utgör elevens sammantagna förmåga, eller oförmåga att läsa (Cain & Oakhill, 2006). En elev vars språkförmåga följer en förväntad progression har en läsprofil som i stor utsträckning stämmer överens med de förmågor som möter årskursens krav i undervisningen. I lågstadiet är undervisningen i stor utsträckning inriktad mot att utveckla avkodningsförmågan (Lgr22, Skolverket, 2022). En elev som utvecklar en god avkodningsförmåga behärskar i och med det en av de två delar som förutsätter läsförståelse (Gough & Tunmer, 1986). En stor andel av dessa elever ingår i den läsprofil som innebär en fortsatt okomplicerad progression av språkförmågan. Det innebär att avkodningsförmåga kompletteras med god språkförståelse. Jenny ger beskrivningen av en elev som uppnått god avkodningsförmåga men med brister i språkförståelsen. För denna elev har avkodningsförmågan i stor utsträckning vart tillräcklig för att möta krav i tidigare årskurser men i en ny kontext blir den sammantagna läsprofilen otillräcklig:

”När de kommer från trean så är det inte alltid man märker hur det ligger till med läsningen, allt kan verka bra och många gånger vill de liksom utåt visa att de är som alla andra, men det är jättesvårt att inte kunna, att inte förstå... Så det märks ju ändå rätt snabbt.”

Liknande situationer och elevbeskrivningar återkommer i samtalen med lärarna som ser stora konsekvenser för elever från årskurs 4. De elever som möter utmaningar i läsundervisningen är även de som tidigare verkat följa förväntad progression i och med god avkodningsförmåga

men som därefter inte uppnår tillräcklig progression inom språkförståelse (Gough & Tunmer, 1986) (Cain & Oakhill, 2006).

Nina beskriver betydelsen av att titta på den helhet som skapar läsförståelse (avkodning och språkförståelse) (Cain & Oakhill, 2006) för att så tidigt som möjligt försöka förutse vilka utmaningar elever kan komma att få i sin långsiktiga progression mot läsförståelse:

”Det är aldrig försent, men det finns ju såklart fördelar med att upptäcka svårigheterna tidigt. Det blir väldigt svårt att bygga på och hjälpa elever att nå sin fulla potential om uppförsbacken är väldigt lång”.

Carina berättar hur hon ser konsekvenser från att eleverna inte fått språklig stöttning och insatta åtgärder när de gått på lågstadiet. Språkliga svårigheter har i många fall inte uppmärksamrats, eller som hon uttrycker det, avfärdats med förklaringen att eleverna fortfarande är små och kommer lära sig. Särskilt menar hon är att detta sker när eleverna har en av beståndsdelarna för att nå läsförståelse (avkodning) men brister i sin språkförståelse (Cain & Oakhill, 2006).

”När vi får dem i årskurs 4 och de kommer från årskurs 3... Ja då har man när de är små inte satt in åtgärder på samma sätt...”

Laura uttryckte på liknande sätt hur det i mellanstadiet blir viktigt att arbeta med den elementära läsningen för elever med språkstörning. Hon säger:

”Det svåra är inte att ge mer, utan det är egentligen att se till att de förstår grunderna, för gör eleverna det har man något att bygga vidare på.”

Denna förståelse blir grundläggande för att kunna uppnå effekt av de anpassningar som sätts in för elevens utveckling. Det Laura pratar om som grunden kan översättas till avkodning och språkförståelse. För att eleven ska få önskad effekt i sin färdighetsträning innebär stöttingen att läraren behöver säkerställa hur dessa förmågor ingår i en kontinuerlig utvecklingsprocess (Cain & Oakhill, 2006).

## 7.4 Nya och ökade språkkrav

Flera lärare nämnde en markant ökning av kunskapsnivån inom svenskämnet vid start av årskurs 4 som en bidragande orsak till konsekvenserna. De ökade krav som lärarna lyfter

innebär en större betoning på textens innehåll från årskurs 4 i kombination med en ökad textmängd. Lärarna beskrev också att eleverna många gånger inte uppnått förväntad kunskapsnivå sedan tidigare och således redan hade lägre nivå av läsförmågan än jämnåriga kamrater när de börjar mellanstadiet. Therese berättar om de utmaningar med språkförståelsen som kan finnas hos elever med språkstörning:

”Just det här att de inte förstår vad de läser... Många har svårt att förstå nya ord och begrepp och eftersom de saknar språket blir det väldigt, väldigt svårt med läsförståelsen.”

Svårigheter med språkförståelsen är en vanlig del av språkstörningsproblematiken hos många elever. Den stora språkliga funktionsnedsättning detta innebär blir synlig på ett nytt sätt hos många i samband övergången mellan låg- och mellanstadiet. Läsförståelseundervisningen utgörs i detta nya stadie i mellanstadiet av ökade krav på språkliga förmågor som fokuserar på att urskilja texters budskap, kunna resonera och göra textkopplingar både inom texten men också utanför (Lgr22, Skolverket, 2022). Jenny delar med sig av tankar om den svenskundervisning som bedrivs i hennes klassrum:

...Eleverna i min klass har arbetat mycket med att läsa mellan raderna, och vi ska nu inleda fokuserad läsning...Men det blir ju extra svårt för elever med dessa svårigheter...Just för att de inte förstår vad de läser.

Vad Jenny reflekterar över här är i samförstånd med tanken om hur språkförståelse (tillsammans med avkodningsförmåga) måste utvecklas innan läsförståelse kan uppnås (Gough & Tunmer, 1986). Bristande språkförståelse är i stor utsträckning relaterat till ett svagt ordförråd och utan förståelse för ordens betydelse är läsaktiviteter utan effekt, om orden inte också bearbetas i samband med läsningen. Återkommande i intervjuerna framhålls hur brister i elevernas språkförståelse syns genom svårigheter med att göra inferenser, reflektera och resonera kring texten samt läsa mellan raderna (Cain & Oakhill, 2006). Marie framhåller betydelsen av att nivåanpassning inte får innebära exkludering av det som känns jobbigt för eleven, utan att istället inkludera det stöd som behövs för att ta eleven framåt i sin läsutveckling.

”Man måste läsa för att bli bättre på det, det är min tanke, man ska inte ta bort läsningen för att den är jobbig, utan vi ska ju stötta barnet så det kommer längre i sin läsning.”



Detta framkommer i insamlade data som en svår utmaning enligt lärarna. Nina uttryckte hur en konsekvens hon sett är att elever tenderar att inte göra någonting om de upplever en uppgift eller text som svår. Laura berättade hur hon tänker om den progression som eftersträvas genom anpassningar:

”Jag tänker att man börjar med att sänka nivån för att anpassa, när eleven sen är redo att börja arbeta mer reflekterande och resonerande så kommer det visa sig, då kommer jag kunna se i elevens sätt att uttrycka sig att det har utvecklats och då kan jag automatiskt ge mer.”

Insikten om att språkförståelsen behöver utvecklas i läsförståelsens inledande fas blir en viktig faktor för att kunna nå de kunskapskrav som finns i årskurs 4 och framåt och som avser förmågor kopplade till språkförståelse. Laura beskriver språkförståelsen som en bärande del av språket och exemplifierar vad det kan innebära för en elev med språkstörning som brister i denna förmåga:

”Alltså hinder med att förstå det där djupare i språk, språk är inte bara det här vardagliga det är också det här djupa att sätta ord på känslor, beskriva en miljö, få läsare att försvinna från en plats till en annan bara genom att läsa en text.”

Flertalet hinder finns inom språkstörningen som skapar svårigheter med detta. Dels tar avkodningen ofta mycket energi av eleven, vilket gör att det inte finns utrymme kvar att koppla på de andra kognitiva processer som krävs för att förstå texten på det här djupet. En annan rent språklig faktor kan vara att elevens språkförståelse är låg till följd av ett litet ordförråd. Då spelar det ingen roll att eleven kan avkoda ord som ger en detaljerad beskrivning av en miljö eller en känsla – förståelsen saknas. För att uppnå progression vid arbetet med texter behöver därför läraren förstå vilken läsprofil eleven befinner sig i, med den förståelsen ges förutsättningar till att rätt stöd kan sättas in (Cain & Oakhill, 2006).

## 8. Slutsats och Diskussion

I följande avsnitt besvaras studiens syfte och problemformulering utifrån det resultat som presenterats i tidigare avsnitt. Resultatet kommer diskuteras utifrån tidigare forskning och studiens teoretiska ramverk. Avsnittet avslutas med en framtidsytande reflektion angående förslag på fortsatta forskningsområden.

I studien ställdes frågan vad ett antal lärare känner till om språkstörning och hur de resonerar om dess konsekvenser för och samband med läsförståelse. Författaren fann att lärare utifrån pedagogisk skicklighet kan se elevers behov av stöd i läsundervisning som en språkstörning kan medföra. Samtidigt framkom en osäkerhet i att härleda utmaningar i läsundervisningen till språkstörning. En diskrepans visade sig finnas mellan identifierat behov av stöd och faktisk möjlighet att genomföra anpassningen till följd av orsaker relaterade till tidsbrist. En betydande anledning till ökade konsekvenser till följd av språkstörningen i mellanstadiet framkom också vara styrdokumentens alltmer komplexa språkrav kombinerat med ökad textmängd.

Det resultat som framkommit har väckt frågor som guidar en vidare diskussion utifrån de två perspektiven: (O)uppmärksammade diagnoser samt konsekvenser trots anpassningar.

### 8.1 (O)uppmärksammade diagnoser

När det kommer till vad lärare uttrycker att de känner till om språkstörning framkommer en osäkerhet kring begreppet. Den subtila framtoning språkstörning i många fall kännetecknas av visar sig i resultaten ha en betydande del i den anonymitet som finns i jämförelse med många andra diagnoser. Språkstörningens i vissa fall knappt märkbara tecken utåt bidrar till flera diskutabla omständigheter kopplat till elevens läsutveckling. En läsutveckling som oväntat verkar dala, ofta när språkliga krav ökar i takt med avancemang i årskurserna. Men skulle denna oväntade och negativa utveckling som många elever erfar kunna synliggöras och förebyggas? Språkstörningens upplevda komplexitet kan utgöra ett hinder för de som inte har kunskap om funktionsnedsättningen (Glasby et. al, 2022). Att språkstörningen i många fall inte syns innan en närmare analys görs riskerar leda till att eleven behöver träffa kompetent personal under sin skolgång för att få tillgång till det som är en rättighet – stöd och anpassningar utifrån sina förutsättningar.

De diagnoser som uppfattas enklare och vanligare, i resultatet omnämns ADHD och autism som två av dessa, är i själva verket inte vanligare. Språkstörning förekommer idag mer frekvent än autism och åtminstone i samma utsträckning som ADHD (Mcgregor, 2020). Varför uppfattas dessa diagnoser då som enklare att förstå sig på? En möjlighet som framkommer i studien, likväl som fastställts genom tidigare forskning är hur dessa diagnoser utmärker sig genom karaktäristiska drag som ofta går att se utifrån beteende. Genom att se elever med dessa diagnoser har vi blivit medvetna om deras existens och de upplevs möjligtvis då som vanligare och enklare, eftersom de är synliga. En utsträckning av det resonemanget blir följdriktigt att vi behöver synliggöra språkstörningens kännetecken och stärka lärarnas förmåga att identifiera dem, först då kanske språkstörning omnämns som vanlig och enkel. När det i själva verket handlar om kännedom om dess karaktär och konsekvenser.

## 8.2 Konsekvenser trots anpassningar

De språkbrister som kommer med språkstörning riskerar i stor utsträckning bli ouppmärksammade. Det visar sig i resultaten att lärarna tydligt ser när elever har behov av stöd, men i kombination med svårigheter att härleda utmaningarna till språkstörningen. Eleverna får därmed många gånger stöd och hjälp, men utan närmare analys av om det är avkodningsförmåga eller språkförståelse som innebär störst brister för eleven (Gough Kenyon et. al, 2018). Detta riskerar leda till att stöd och insatser blir verkningslösa eller inte ger den effekt som önskas för progression inom läsförståelsen. Tidigare forskning visar hur elever som inte uppmärksammas i klassrummet av läraren riskerar hamna långt efter sina klasskamrater i läsförståelsen Mcgregor (2020). Ett viktigt inslag som framkommer i studien är att även elever som uppmärksammas, men som inte möts av en lärare med förmåga att identifiera språkstörningens styrkor och svagheter riskerar hamna långt efter i läsförståelsen.

En fördel med att lärarna i studien är medvetna om sina svårigheter att identifiera språkstörningen kan argumenteras för då det potentiellt innebär en öppenhet för att lära sig mer och utveckla förmågan och på så vis bidra till en avgörande positiv faktor för att eleven får adekvat stöd i ett så tidigt skede som möjligt (Glasby et. al, 2022). Detta är en nyckelfaktor för att rå på den ohållbara situation som råder för både elever och lärare när det kommer till språkstörning i samband med läsförståelse. Lärarna uppger hur de anpassar

undervisningen, vilket är tidskrävande. Att anpassningar många gånger inte upplevs bidra till den progression som eftersträvas innebär att konsekvenserna inte minskar för eleven, trots lärarens engagemang tidsmässigt. Konsekvenserna blir särskilt stora när elever missförstås genom att deras svårigheter härleds till andra än språkliga orsaker. När sociala beteenden i samspel med elevers språkliga svagheter uttrycks blir det ett sätt för eleverna att dölja sina svårigheter. Detta påverkar elevers skolgång mycket, om det inte finns informerad personal som kan förstå sambandet mellan sociala beteenden och språkliga svårigheter (Mcgregor, 2020).

## 8.5 Vidare forskning

I studien framkom att lärare upplevde svårigheter med att identifiera språkstörning hos elever. Det fanns även en osäkerhet kring att särskilja om utmaningar i samband med läsning uppstått till följd av en språkstörning eller utifrån annan orsak. För alla de elever med språkstörning som behöver bli bemötta och förstådda utifrån sin funktionsnedsättning kan vidare forskning med fördel rikta uppmärksamhet mot hur en språkstörning kan upptäckas i ett tidigt skede. Det finns redan forskning på detta område, men en betydelsefull inriktning hade varit på hur språkstörning kan upptäckas i lågstadiets klassrumskontext, men utifrån riskfaktorer som är relevanta för språkförmågor som eleven möter framåt i skolan. Om lärare vet vad de ska reagera på kan de föregå och arbeta proaktivt snarare än att arbeta med åtgärder för de elever som behöver stöd. En forskning likt denna skulle kunna ge vägledning för lärare i de yngre årskurserna att detektera en språkstörning, samtidigt som det kan ge lärare i mellanstadiet en bättre möjlighet att möta elever med det stöd de behöver för att nå sin fulla potential i läsförmåga. Forskningen behöver bidra till verksamheten genom fler konkreta sätt att skapa struktur och stöd i undervisningen för elever med dessa behov.

För att summera hela uppsatsen kan språkstörningens konsekvenser för läsförståelsen framhållas som omfattande. Med rätt stöd i undervisningen kan de hinder som uppstår mildras och varje individuell elevs potential kan tas tillvara utifrån dess styrkor och svagheter. Vad som hämmar detta förebyggande arbete är lärarnas förmåga att identifiera språkstörning hos elever, som många gånger saknas i den utsträckning som varit gynnsam.

## 9. Referenser

Alvehus, Johan. (2023). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (Tredje upplagan). Stockholm: Liber.

Bishop, D.V.M., Snowling, Margaret.J., Kaplan, Carole., Stothard, Susan. & Chipcase, Barry. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, pp. 759–765. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01631.x>

Bruce, Barbro. (2019) I: Liberg, Caroline. & Smidt, Jon. (red.) (2019). *Att bli lärare i svenska*. (Första upplagan). Stockholm: Liber.

Bryman, Alan. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan). Stockholm: Liber.

Cain, Kate. & Oakhill, Jane. (2006) Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 683–69 DOI: [10.1348/000709905X67610](https://doi.org/10.1348/000709905X67610)

Christoffersen, Line. & Johannessen, Asbjørn. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Coloma, Carmen. Julia., De Barbieri, Zulema., Quezada, Camilo., Bravo, C., Chaf, Gabriela., & Araya, Claudia. (2020). The impact of vocabulary, grammar and decoding on reading comprehension among children with SLI: A longitudinal study. *Journal of Communication Disorders*, 86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106002>

Gough Kenyon, Sheila.M., Palikara, Olympia., & Lucas, Rebecca.M. (2018). Explaining reading comprehension in children with developmental language disorder: The importance of elaborative inferencing. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 61(10), pp. 2517–2531. DOI: [10.1044/2018\\_JSLHR-L-17-0416](https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0416)

Gough, Philip. B., & Tunmer, William. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.

Isoaho, Pia., Kauppila, Timo. & Launonen, Kaisa. (2015). Specific language impairment (SLI) and reading development in early school years. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(2), pp. 147–157. DOI: <https://doi.org/10.1177/026565901560116>

Skolinspektionen. (2022). *Läsfrämjande arbete i grundskolan med särskilt fokus på undervisningen i svenska i årskurs 4–6*. Hämtad från: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter->

[stat/granskningsrapporter/tkg/2022/lasframjande-insatser-i-grundskolan/rapport-lasframjande-arbete-i-grundskolan.pdf](https://www.skolverket.se/stat/granskningsrapporter/tkg/2022/lasframjande-insatser-i-grundskolan/rapport-lasframjande-arbete-i-grundskolan.pdf) 2024-02-21

Skolverket. (2023). *PIRLS: en studie om läsförmåga*.

Hämtad från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=12177> 2024-02-21

Skolverket (2022). *Språkstörning är en vit fläck på kunskapskartan*. Hämtad från:

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018). *Vi behöver öka kunskapen kring språkstörning* [PDF]. Hämtad från: <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/vi-behoover-oka-kunskapen-kring-sprakstoring.pdf> 2024-02-22

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015). *Arbeta med språkstörning i förskola och skola*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

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

Wertsch, James.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Wong, Simpson., Li, Wang-On., & Cheung, Anisa. (2023). Graphic Novel Reading Comprehension in Chinese Children with Developmental Language Disorder (DLN). *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 36(7), pp. 1631–1649. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10346-7>

# 10. Bilagor

## 10.1 Intervjuguide (Bilaga 1)

### Allmänna frågor

1. Hur gammal är du?
2. Hur många år har du arbetat som lärare?
3. Vilka årskurser ingår i din utbildning?
4. Vilka ämnen är du behörig i?

### Del 1

Annas språkliga förmåga och uttrycksförmåga är nedsatt och hon har ett begränsat ordförråd. Språklig information bearbetas långsamt och hon har ett nedsatt arbetsminne vilket påverkar hennes förmåga att hålla information och sedan använda sig av den. Hon har svårt att minnas det hon hört även om det sagts nyligen. Nedsatt arbetsminne påverkar även elevens koncentration och uppmärksamhet. Hon har svårt att ta till sig och minnas instruktioner (även korta) och har försvårad utantillinläring.

1. Vad väcker den här beskrivningen av eleven för tankar hos dig?
2. Vad lägger du in i det begreppet språkstörning och hur skulle du vilja förklara det?
3. Talas det om språkstörning i kollegiet, enligt dig?
  - Hur pratar ni i så fall?

### Del 2

Du som lärare har undervisning i helklass i en årskurs 4. Anna är en eleverna och hon har nyligen fått diagnosen generell språkstörning. Hon får stöd av specialpedagog ett par gånger i veckan, men förväntas kunna delta i den ordinarie undervisningen utöver detta. Målet är att Anna ska kunna tillägna sig undervisningen under lektionerna i helklass med dig som ensam lärare i klassrummet. Vad gäller läsning så har Anna svårt att förstå texter, tappar flyt i sin läsning och hon får sällan sammanhang i den hon läser. Anna har svårt att minnas det hon hör

även om det sagts nyligen. Dagens svensklektion berör läsförståelse där eleverna ska läsa en text tillsammans högt i par och svara på frågor om texten.

4. Hur/vad hade du gjort/planerat i den situationen?
5. Vad kan en språkstörning innebära för eleven i svenskundervisningen?
6. Vad tänker du behövs för att elever med språkstörning ska ta till sig/klara av läsförståelseundervisning?
7. Känner du att du fått utbildning om detta?
  - När? Hur? Vad? Om nej – vad önskar du?

### **Del 3**

Under lektionens gång ser Anna allt mer osäker ut, tar pauser och visar tendenser till att inte kunna sitta kvar på sin plats och koncentrera sig. Kamraten uppvisar tecken på irritation. Vid den gemensamma genomgången på slutet har Anna svårigheter med att uttrycka vad hon läst.

8. Vad tänker du om denna situation?
9. Vilka anpassningar hade behövts för att Anna ska kunna gå från lektionen och känna att hon lyckats?
10. Finns det några faktorer eller hinder som kan påverka genomförandet av de anpassningarna?
11. När du tänker tillbaka på din lärartid, tror du att du har haft någon elev som har haft en språkstörning? Berätta!