



**Examensarbete**  
15 högskolepoäng, avancerad nivå

**Professionell samverkan i bedömning och differentiering av  
DLD hos flerspråkiga elever.**

*Professional collaboration in the assessment and differentiation of DLD in  
multilingual students.*

Maria Lindeberg  
Charlotte Svensson

Specialpedagogexamen 90 hp  
Slutseminarium 2026-01-12

Examinator: Maria Rubin  
Handledare: Birgitta Lansheim

## **Förord**

Den här uppsatsen markerar slutet på vår tid vid specialpedagogiska programmet på Malmö universitet. Då vi båda läst specialpedagogprogrammet med profil, språk- och kommunikationsutveckling, har intresset växt under studiernas gång för barns och elevers språkliga utveckling och förutsättningar och vi uppskattar de kunskaper vi fått till oss. Vi har bearbetat texten och diskuterat litteratur tillsammans under hela resans gång. Gemensamma reflektioner kring den insamlade empirin har lagt grunden till detta arbete. Vi vill rikta ett stort tack till kurskamrater för råd och tips samt till kollegorna i basgruppen som alltid funnits nära, stöttat och peppat. Tack till de yrkesverksamma som frigjorde sig i en hektisk tid för att ställa upp som respondenter i vår studie. Vi vill även tacka vår handledare för kloka och rimliga insikter i vårt arbete under resans gång.

## **Abstract**

Lindeberg, Maria. Svensson, Charlotte (2026). När språken talar olika: Professionell samverkan i bedömning och differentiering av DLD hos flerspråkiga elever. Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

## **Förväntat kunskapsbidrag**

Studien bidrar med förståelse för hur differentieringen mellan DLD – Developmental Language Disorder (språkstörning) och andraspråksutveckling i hög grad är en strukturell utmaning. Ett centralt bidrag är identifieringen av ett organisatoriskt tomrum i förskoleklassen, då tidigare logopedinsatser avslutas samtidigt som specialpedagogiskt stöd ofta saknas. Genom att synliggöra hur brister i mesosystemets kopplingar påverkar kartläggning och differentiering, ger studien insikt i hur utmanande det kan vara att nå en likvärdighet i stöd. Genom att framhäva specialpedagogen som en systemagent visar studien hur samverkan kan överbrygga klyftan mellan olika professioner. På detta vis tillför studien kunskap om ett behov att frångå normativa, statiska bedömningar till mer dynamiska bedömningar med grund i ett tvärprofessionellt arbetssätt.

## **Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att undersöka hur vissa lärare och specialpedagoger i grundskolan beskriver kartläggning, differentiering samt den tvärprofessionella samverkan kring flerspråkiga elever med misstänkt språkstörning. Studien innehåller följande frågeställningar:

- Hur beskrivs samverkan mellan olika professioner i arbetet med kartläggning av eventuell språkstörning bland flerspråkiga elever i grundskolan?

- Vilka kunskaper och utmaningar beskriver några lärare och specialpedagoger som centrala för att kunna skilja mellan andraspråksinlärning och språkstörning?

## **Teori**

Studiens teoretiska ramverk utgår från Bronfenbrenners ekologiska systemteori, det sociokulturella perspektivet samt Cummins teori, Common Underlying Proficiency (CUP).

## **Metod**

Studien är kvalitativ och baseras på semistrukturerade intervjuer med två specialpedagoger med kombinerad speciallärartjänst i F-6 samt två lärare i förskoleklass. Empirin analyserades genom en tematisk analys.

## **Resultat**

Resultatet visar att den största utmaningen i differentieringen ligger i en brist på tillräckliga, icke normativa kartläggningsverktyg samt en generell osäkerhet i kompetensen att skilja mellan BICS - Basic Interpersonal Communication Skills (vardagsspråket) och CALP - Cognitive Academic Language Proficiency (det akademiska språket). Det identifierades också strukturella luckor som brister i mesosystemets kopplingar, vilket inkluderade en avsaknad av specialpedagogisk närvaro i förskoleklass samt utebliven logopedkontakt och en samverkan med modersmållärare som var obefintlig eller bristfällig. I studiens resultat framträder specialpedagogerna i rollen som systemagenter, vars uppgift blir central för att överbrygga strukturella hinder och stärka det tvärprofessionella samarbetet genom handledning och drivande av kompetensutveckling av lärarnas språkliga medvetenhet. Slutsatsen är att differentieringsdilemmat i praktiken är mer kopplad till en strukturell lucka och en organisatorisk brist än en ovilja hos professionerna.

## **Specialpedagogiska implikationer**

Specialpedagogens kritiska roll som systemagent och kunskapsbrygga i arbetet med flerspråkiga elever belyses i studiens specialpedagogiska implikationer. Genom att specialpedagogen leder det tvärprofessionella arbetet för att säkerställa en differentiering mellan språkstörning och andraspråksinlärning kan feldiagnostisering motverkas.

## **Slutsats**

En central slutsats är de stora utmaningarna som ligger i det organisatoriska stödet och inte i en ovilja hos professionerna. Det uppstår ett systematiskt glapp av tidiga insatser i förskoleklass samt en utmaning framstår för lärarna i att differentiera elevers språkliga svårigheter.

## **Nyckelord**

DLD (Developmental Language Disorder), Flerspråkighet/andraspråksinlärning, Kartläggning/bedömning, Proximala utvecklingszonen, Samverkan.

# Innehållsförteckning

<b>INLEDNING</b> .....	<b>8</b>
<b>SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>9</b>
FRÅGESTÄLLNINGAR .....	9
CENTRALA BEGREPP.....	9
<b>BAKGRUND</b> .....	<b>11</b>
DLD OCH FLERSPRÅKIGHET I SVENSK GRUNDSKOLA .....	11
STYRDOKUMENTENS KRAV OCH SPRÅKUTVECKLANDE ARBETE.....	11
<b>TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>14</b>
FLERSPRÅKIGHET, DLD OCH RISK FÖR OTILLRÄCKLIGA INSATSER .....	14
KARTLÄGGNINGSMETODER OCH BEHOVET AV DYNAMISK BEDÖMNING.....	15
MODERSMÅLETS OCH MILJÖNS BETYDELSE - KONTEXTUELL BEDÖMNING .....	16
TVÄRPROFESSIONELL SAMVERKAN OCH ORGANISATORISKA HINDER.....	17
SPECIALPEDAGOGENS CENTRALA ROLL I DIFFERENTIERINGSPROCESSEN .....	18
<b>TEORETISK FÖRANKRING</b> .....	<b>21</b>
SYSTEMTEORI .....	21
SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV .....	22
<i>Språk som redskap och social interaktion</i> .....	22
<i>Språklig medvetenhet</i> .....	23
<i>Proximala utvecklingszonen och det relationella perspektivet</i> .....	23
CUMMINS TEORI .....	23
<i>Common underlying proficiency - CUP</i> .....	23
<b>METOD</b> .....	<b>25</b>
METODVAL.....	25
URVALSGRUPP.....	26
GENOMFÖRANDE.....	27
ANALYS OCH BEARBETNING .....	28
ETISKA ÖVERVÄGANDEN .....	29
TILLFÖRLITLIGHET OCH GILTIGHET .....	30
<b>RESULTAT</b> .....	<b>31</b>
TEMA 1: UTMANINGEN I ATT DIFFERENTIERA DLD FRÅN ANDRASPRÅKSUTVECKLING.....	31
<i>Fördjupad analys</i> .....	33
TEMA 2: STRUKTUR OCH RESURSBRIST .....	34
<i>Fördjupad analys</i> .....	36

TEMA 3: SPECIALPEDAGOGENS ROLL SOM SYSTEMAGENT .....	37
<i>Fördjupad analys</i> .....	38
SAMMANFATTANDE ANALYS.....	40
<b>DISKUSSION .....</b>	<b>42</b>
RESULTATDISKUSSION .....	42
<i>Systematisk brist på tidigare insatser</i> .....	42
<i>Differentieringsutmaningen</i> .....	43
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER .....	44
METODDISKUSSION .....	45
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING.....	47
<b>REFERENSER.....</b>	<b>49</b>
<b>BILAGOR .....</b>	<b>53</b>
BILAGA 1: INTERVJUFRÅGOR LÄRARE .....	53
BILAGA 2: INTERVJUFRÅGOR SPECIALPEDAGOG.....	56
BILAGA 3: SAMTYCKESBLANKETT.....	59

## Inledning

Enligt Skolverket (2018) präglas svensk grundskola av en stor språklig mångfald där ett stort antal elever är flerspråkiga. Samtidigt visar Hallin och Reuterskiölds (2021) forskningsresultat utvecklingsrelaterad språkstörning, som en av de mest frekventa funktionsnedsättningarna i skolan. Schachinger-Lorentzon et al. (2025) belyser att grundskolans språkliga mångfald ställer stora krav på de inblandade professionerna att kunna upptäcka, kartlägga samt göra en bedömning av språkutvecklingen hos elever på ett sätt som särskiljer språksvårigheter som beror på flerspråkiga utmaningar och faktiska språkstörningar. Här är tidig upptäckt och tidigt stöd av stor vikt vilket kräver yrkesverksamma med tillräckliga kunskaper och förståelse för att göra ett givande arbete kring detta. Denna bedömning kompliceras ytterligare av att tillgängliga kartlägningsverktyg och organisatoriska strukturer, såsom den tvärprofessionella samverkan (Sparreskog, 2025) ofta är otillräcklig för att uppskatta hela elevens språkliga kompetens. En felaktig eller försenad identifiering utgör en påtaglig risk (Hallin, 2019) som direkt påverkar likvärdigheten i stödet.

Enligt Skolinspektionen (2017) framkommer det strukturella brister i det förebyggande arbetet där förskolepersonal beskriver avsaknad av kunskap och kompetens för att driva språkutvecklande arbete med barn som har annat modersmål än svenska. Skolverket (2018) påpekar att uppdraget att sträva efter att stödja flerspråkiga barns modersmål även sällan är förankrat och Skolverkets kartläggning visar att flertalet, ca 60%, av förskolorna saknar strategier eller tydliga riktlinjer för arbetet med flerspråkiga barns språkutveckling.

Sparreskog (2025) framhåller att det krävs en välfungerande tvärprofessionell samverkan mellan lärare, specialpedagoger och andra aktörer för att säkerställa att alla elever får det stöd de har rätt till. Guvå och Hylander (2017) menar att specialpedagogen har en central roll i denna samverkan som expert, handledare och länk mellan skolans uppdrag och de strukturella utmaningar som omger eleven. Mot denna bakgrund är det angeläget att undersöka hur differentieringsprocessen mellan andraspråksinläring och DLD upplevs och genomförs i skolpraktiken, samt vilken funktion samverkan mellan olika professioner har i detta arbete. Termen *differentiering* lånas från det logopediska fältet, där den används i en diagnosticeringsprocess (Salameh & Nettelbladt, 2018). Den framträder som relevant även i den pedagogiska kontexten då den synliggör det komplicerade tolkningsarbete som krävs av lärare och specialpedagoger för att avgöra vilken stöttning eller specifika specialpedagogiska

insatser som är nödvändiga (Hallin & Reuterskiöld, 2021). Hajer och Meestringa (2020) framhäver vikten av en undervisning på rätt språklig samt kognitiv nivå för att eleverna ska kunna utvecklas och ta till sig av undervisningen. En elev som felaktigt tros ha en språkstörning riskerar få en alltför simpel undervisning och en elev som har en språkstörning som inte får rätt stöd riskerar att inte få de verktyg som behövs för att nå de språkliga målen. Att för den här studiens författare få insyn i en grundskolas olika professionsuppdrag och hur samverkan ser ut, verkar utvecklande i rollen som blivande specialpedagoger med bakgrund i förskola. Genom nyförvärvade kunskaper, såsom insamlad empiri, ger detta en utveckling i synen på och förståelsen för vikten av samarbete och samverkansformer samt det relationella perspektivet i organisationen. Specialpedagogen har en nyckelroll här som länk i den strukturella organisationen och med att stötta lärare i att identifiera skillnader mellan språkliga svårigheter och en faktisk språkstörning för att en likvärdig och explicit undervisning kan genomföras.

## **Syfte och frågeställningar**

Studiens syfte är att undersöka hur några lärare i grundskolan beskriver den kartläggning som genomförs då det gäller flerspråkiga elever med avsikt att identifiera eventuell språkstörning. Vidare avser studien att belysa hur samverkan kring kartläggningen ser ut samt vilken roll specialpedagogen har i detta arbete.

### **Frågeställningar**

- Hur beskrivs samverkan mellan olika professioner i arbetet med kartläggning av eventuell språkstörning bland flerspråkiga elever i grundskolan?
- Vilka kunskaper och utmaningar beskriver några lärare och specialpedagoger som centrala för att kunna skilja mellan andraspråksinlärning och språkstörning?

### **Centrala begrepp**

- I studien kommer två typer av språkliga svårigheter att belysas och åtskiljas.

- *DLD (Developmental Language Disorder)* vilket Hallin (2021) beskriver som en kognitiv, utvecklingsrelaterad språkstörning, samt
- *Språkliga svårigheter* kopplat till flerspråkighet och andraspråksinlärning (Salameh, 2009).
- *Flerspråkighet/Andraspråksinlärning*: Studien utgår ifrån Salamehs (2009) definition av flerspråkighet som ett begrepp för elever som använder mer än ett språk i sin vardag. Med begreppet andraspråksinlärning belyses elevens process att tillgodogöra sig skolspråket utöver sitt modersmål (Salameh, 2009).
- *Kartläggning/Bedömning*: Bruce et al. (2024) lyfter kartläggning och bedömning som insamlingen respektive tolkningen av elevens språkliga nivå, behov och kontext, vilket kan innefatta ex. observationer och testresultat.
- *Samverkan och tvärprofessionell samverkan*: utifrån Sparreskog (2025) som förklarar det som en systematisk samverkan mellan skolans professioner såsom pedagoger, specialpedagoger och andra centrala aktörer som modersmåls lärare.
- *Proximala utvecklingszonen*: Vygotskij (1978) menar att språk är ett redskap för samspel, lärande och tänkande vilket utvecklas i kulturella sammanhang och i interaktion med andra. Enligt Vygotskij (1978) sker själva språkutvecklingen i relation till och i samspelet som sker i olika sociala miljöer, såsom hemmet och skolan.

## **Bakgrund**

### **DLD och flerspråkighet i svensk grundskola**

Det går ett stort antal flerspråkiga barn i svensk grundskola och dess språkliga mångfald är omfattande. Enligt Skolinspektionens (2017) rapport framgår att så många som ett av fem barn är flerspråkiga, vilket ställer höga krav på skolans anpassningsförmåga i det språkutvecklande arbetet. Samtidigt som den språkliga bredden ökar, påpekar Hallin och Reuterskiöld (2021) därtill att DLD (Developmental Language Disorder) är en av de mest frekventa funktionsnedsättningarna i svensk grundskola och berör fem till sju procent av eleverna. Författarna definierar en språkstörning som när ett barn inte lär sig sitt modersmål i förväntad takt utan tydliga orsaker såsom NPF (neuropsykiatrisk funktionsnedsättning) eller hörselnedsättning.

Statistiken från Skolinspektionen (2017) ställer stora krav på de inblandade professionerna att kunna kartlägga samt bedöma språkutvecklingen hos elever på ett sätt som särskiljer språkliga svårigheter som beror på flerspråkighetsutmaningar och faktiska språkstörningar. Den sammanfallande förekomsten av utbredd flerspråkighet och frekvent språkstörning (Hallin & Reuterskiöld, 2021) skapar en komplex pedagogisk utmaning. Salameh et al. (2002) menar att problematiken kring kartläggning och identifiering av språkliga svårigheter och eventuell språkstörning faller i många fall på skolan som enligt studier har kartläggningsmaterial som brister då de utgår från svensktalande barn. Schachinger-Lorentzon et al. (2025) lyfter att denna normativa bias i skolans kartläggningsmaterial riskerar leda till såväl försenad identifiering som felaktiga diagnoser. Detta då flerspråkiga elever även utan DLD kan prestera sämre beroende på begränsad exponering för det svenska språket.

I den nationella utredningen SOU 2025:9 *På språklig grund*, lyfts behovet av att på nationell nivå utveckla och implementera material som är bättre lämpat att bedöma flerspråkiga elevers faktiska behov av språkutveckling. Detta visar på att hanteringen av den flerspråkiga utvecklingen är ett aktuellt problem i kvalitet och likvärdighet. Sparreskog (2025) belyser denna komplexa situation och framhäver att den kräver en välfungerande tvärprofessionell samverkan som dessvärre ofta stöter på strukturella hinder såsom brist på tid och kompetens.

### **Styrdokumentens krav och språkutvecklande arbete**

Barnkonventionen (FN:s konvention om barnets rättigheter) är svensk lag sedan 2020 och utgör både en etisk och juridisk grund för skolans arbete. Artiklarna: 2, om icke-diskriminering och Artikel 23, som lyfter att barn med funktionsnedsättningar har rätt till stöd för optimal utveckling, är väsentliga. Artiklarna innebär nämligen att varken elevernas språkliga bakgrund eller DLD diagnos får leda till att de inte tar emot det stöd och de anpassningar som krävs för deras fortsatta utveckling. Salamancadeklarationen (1994) som är grundläggande för specialpedagogik i svensk kontext fastslår nämligen att skolan ska undervisa inkluderande och att varje elevs behov ska tillgodoses i skolan. Stora krav ställs på så vis på förmågan att bedriva en flexibel undervisning och att differentieringskompetens finns i klassrummet, då det direkt påverkar hur flerspråkiga elever bemöts och hanteras.

Skolverket (2023) framhåller att undervisningen måste utformas så att den stöttar både elevernas språkliga utveckling samt kunskapsutveckling i olika ämnen då språket ses som det främsta redskapet för lärande. I samverkan med lärarna innebär detta att specialpedagogen behöver implementera strategier som främjar en explicit språkundervisning. Det är av vikt i detta sammanhang att betona att rätten till stöd är kopplad till elevens pedagogiska behov och inte till en diagnos (Skollagen 2010:800). Både Skollagen (2010:800) samt Skolverkets (2023) allmänna råd menar vidare att det är elevens svårigheter att nå utbildningsmålen som ska ligga till grund för stödåtgärder, oavsett om eleven har en diagnos eller inte. Specialpedagogens uppdrag är att så fort som möjligt sätta in stöd och anpassningar baserat på den pedagogiska kartläggningen och inte enbart på externa utredningar. Skolverket (2023) poängterar att för alla elever som uppvisar språklig sårbarhet, oberoende av bakomliggande orsaker, ska det språkutvecklande arbetet fungera som ett skyddsnät. Detta bidrar till en inkluderande skola, där skillnader som görs mellan att vara i behov av stöd och att ha en diagnos är en förutsättning. Enligt Hajer och Meestringa (2020) innebär ett språkinriktat arbetssätt att undervisningen vilar på tre ben; *Kontextualisering, språkligt stöd och interaktion*. För att ha möjlighet att ta till sig undervisning och utveckla ett skolspråk med svårare ämnestypiska ord som eleverna möter i skolan är det inte tillräckligt med en lärare som pratar tydligt. Att skapa sammanhang för det som ska läras ut, att stötta på rätt nivå (scaffolding) samt skapa situationer för interaktion och samtal där språket får användas blir nödvändigt för inläringen av det komplexa skolspråket (Hajer & Meestringa, 2020).

Grundskolans uppdrag att möta elevers komplexa behov är tydligt förankrat i styrdokumentet. Läroplanen för grundskolan (Lgr 22) konkretiserar ner kraven på stöd till pedagogiska uppdrag och fastställer att undervisningen ska anpassas till varje elevs

förutsättningar och behov samt främja ett fortsatt lärande och en kunskapsutveckling hos eleverna med utgångspunkt i deras bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Sedan 2019 är det obligatoriskt för skolans personal att i förskoleklass använda Skolverkets (2019) kartläggningsmaterial, *Hitta språket*, för att identifiera elevernas språkliga medvetenhet. Trots att detta obligatoriska material möjliggör en tidig insats, visar forskning på att det finns stora utmaningar i hur materialet både används och tolkas i relation till barn med flera språk.

Specialpedagogens uppdrag formas av dessa styrdokument och blir att leda systematiskt arbete och lösa de strukturella och organisatoriska hinder som försvårar likvärdigt stöd i skolan, med rådande lagkrav i fokus. Elevens alla språk ska ses som en resurs och vägas in i kartläggningsprocessen, detta utifrån Lgr 22 kapitel 1, där det framhävs att skolan ska främja lärande utifrån elevens bakgrund, tidigare erfarenheter och språk. Specialpedagogen spelar också en central roll i att förmedla teoretisk kunskap och vetenskapliga metoder för att lärarna ska kunna göra differentieringar i undervisningen och på så sätt skaffa sig en förmåga att skilja mellan DLD och andraspråksinlärning.

## Tidigare forskning

I detta kapitel belyser vi tidigare forskning inom specialpedagogik, andraspråksinlärning och organisation. Den centrala problematiken som lyfts fram är den svårighet att skilja på andraspråksinlärning och underliggande språkstörningar (DLD). Vidare belyser forskningen också risken av otillräckliga eller uteblivna tidiga insatser då en eventuell diagnos missas eller ställs felaktigt.

### Flerspråkighet, DLD och risk för otillräckliga insatser

Bruce et al. (2024) beskriver de neuropsykologiska, kognitiva och perceptuella förutsättningarna som nära förknippade med språkförmågan vilka alla måste samverka. Enligt författarna utvecklas en språklig självständighet i skolan då uppgifter ställer krav på att eleven ska vara koncentrerad, kunna organisera och planera sitt arbete under tidspress. Även Hallin (2019) framhäver att en språkstörning ofta går oupptäckt fram tills att eleven börjar skolan och språkraven ökar. Den försenade identifieringen medför att eleven går miste om tidiga insatser och riskerar att inte kunna tillgodogöra sig undervisningen vilket leder till eventuella skolmisslyckanden. Författaren förklarar att språkstörning innebär varaktiga svårigheter att förstå, använda och bearbeta språk vilket är lika vanligt hos pojkar som hos flickor. Salameh och Nettelbladt (2018) menar att en språkstörningsdiagnos ställs med strikta inklusions- och exklusionskriterier och är baserad i huvudsak på resultat av språkliga bedömningar. Författarna redogör vidare att specifik språkstörning, SLI (Specific Language Impairment) är en diagnos som framför allt används inom forskning, där så entydiga krav som möjligt behövs för att kunna jämföra med forskning i olika länder. Inom klinisk verksamhet är diagnosen dock svår att tillämpa, där hänsyn också måste tas till sociala och psykiska konsekvenser för barnet vilket Salameh och Nettelbladt (2018) kopplar ihop med de definitioner som sammanställs av WHO (World Health Organisation). Världshälsoorganisationen gör alltså skillnad mellan funktionsnedsättning, som anger de funktionella konsekvenserna, störning, som anger det medicinska tillståndet samt handikapp, vilket inkluderar de sociala konsekvenserna.

Salameh och Nettelbladt (2018) lyfter att själva språkstörningen kan delas in i graderna lätt, måttlig eller grav, baserat på antalet påverkade språkliga domäner. Lätt språkstörning - innebär uttalsproblem som ofta, dock inte alltid, är övergående. Måttlig språkstörning - inbegriper mer uttalade problem med både grammatik och fonologi. Grav språkstörning - medför att barnet

pratar väldigt lite och har stora svårigheter att förstå och göra sig förstådd. Bruce et al. (2024) menar att ett flerspråkigt barn inte kan ha en språkstörning bara på det ena språket men inte på det andra, eftersom en språkstörning medför begränsningar i den språkliga bearbetningen, oberoende antal språk vilket Salameh och Nettelbladt (2018) också påpekar.

Resultatet av forskning av såväl Salameh et al. (2002) som Schachinger-Lorentzons et al. (2025) pekar på både bristfälliga bedömnings- och kartläggningsverktyg samt samverkansutmaningar som centrala aspekter. I forskningen syns en kritik mot traditionella kartläggningsverktyg och metoder. Redan i den tidiga kvantitativa, epidemiologiska jämförelsestudien av Salameh et al. (2002) jämförs flerspråkiga och enspråkiga barn som remitteras till logoped för misstänkt språkstörning. I sitt resultat kom författarna fram till att flerspråkiga barn remitteras i betydligt lägre utsträckning av BVC under de tidiga åren, för att istället efter fem års ålder remitteras mer frekvent. Standardiserade tester och bedömningsverktyg bygger på en normativ grund med enspråkiga barn. Detta riskerar enligt Salameh et al. (2002) leda till såväl försenad identifiering av DLD hos flerspråkiga barn, som felaktiga diagnoser på barn vars språkliga svårigheter snarare beror på flerspråkighetsfaktorer än DLD. Problematiken som Salameh et al. (2002) påvisar stärks och förklaras djupare i Schachinger-Lorentzon et al. (2025) mer nutida kvantitativa jämförelsestudie, vars resultat påvisar att flerspråkiga barn utan DLD diagnos presterar lägre än enspråkiga barn i de standardiserade tester som mäter svensk språkförståelse och produktion.

### **Kartläggningsmetoder och behovet av dynamisk bedömning**

I svensk grundskola är det standardiserade tester som är den primära kartläggningsmetoden för att synliggöra elevers språkliga förmåga (Salameh et al. 2002; Schachinger-Lorentzon et al. 2025). Öberg och Bohnacker (2024) framhäver att testerna vanligtvis är statiska och mäter elevernas prestation vid tillfället för det specifika testet. Problematiken som lyfts med standardiserade tester skapade på enspråkig, normativ grund blir särskilt relevant i den svenska grundskolan där elevgrupperna tenderar vara heterogena (Skolverket, 2019) Öberg och Bohnacker (2024) lyfter en generell kritik mot normativa och enspråkiga tester, i likhet med Skolverkets (2019) material då de riskerar underskatta flerspråkig kompetens. Forskarna understryker att elevernas språkliga förmåga inte ska kartläggas isolerat utan att skolans personal måste beakta elevernas kontextuella omständigheter, såsom hemmiljö, språklig exponering med mera.

Hallin och Partanen (2025) lyfter behovet att komplettera de standardiserade testerna med dynamiska tester (DA). Den dynamiska bedömningen fokuserar på elevens potential att lära sig språkliga strukturer med hjälp av scaffolding/stöttning istället för den prestation de visar vid testtillfället. Författarna menar dock att forskningen indikerar en stor klyfta mellan teori och praktik när det gäller att implementera de dynamiska metoderna i skolans miljö. Trots att internationella experter starkt rekommenderar DA för flerspråkiga barn, visar Hallin och Partanen (2025) att det finns ett stort gap i Sverige mellan teori och klinisk praktik. Studiens resultat indikerar att DA sällan används, främst på grund av att metoden upplevs som tidskrävande och komplex att implementera i skolans vardag, vilket utgör ett betydande hinder för att kunna kartlägga behov och se vilka pedagogiska stödinsatser som behövs (Hallin & Partanen, 2025).

### **Modersmålets och miljöns betydelse - kontextuell bedömning**

Toogood och Prezas (2025) samt Bruce et al. (2024) menar att alla elevens språk ska belysas vid en kartläggning och även i vilka situationer språken används. Schachinger och Lorentzon et al. (2025) poängterar att om en elev får låga resultat i tester i svenska, beror det ofta på att eleven inte har exponerats för eller använt svenska så länge, snarare än att eleven har svårt att lära sig. Vidare lyfter Öberg och Bohnacker (2024) att för att göra en rättvis bedömning måste man förstå elevens vardag, hur det ser ut i hemmiljö och hur mycket de möter språket.

Toogood och Prezas (2025) menar att samtliga professioner i grundskolan måste ta hänsyn till elevernas kulturella och språkliga förhållanden samt inkludera språkliga och kommunikativa färdigheter på elevens samtliga språk. Författarna menar att detta är centralt för att kunna göra en rättvis bedömning och få en komplett bild av elevens kunskaper och förutsättningar. Detta arbete, påpekar Toogood och Prezas (2025), kräver anpassade, dynamiska bedömningsmetoder och fokus som stärker båda elevens språk samt ett fungerande samarbete mellan skola, hem och modersmåls lärare. Sparreskog (2025) lyfter modersmåls läraren som en viktig länk mellan den svenska skolkulturen och hemmets kontext. Den tvärprofessionella samverkan, menar Sparreskog (2025), minskar risken för felbedömningar mellan en ofullständig andraspråksinlärning och DLD.

Sammantaget framträder alltså vikten av att elevens hela språkliga repertoar erkänns (Toogood & Prezas, 2025) som ett villkor för en likvärdig utbildning. Genom att förena modersmåls lärarnas kompetens och ta vara på vårdnadshavarnas vetskap om elevens tidiga

språkutveckling, skapas här de väsentliga förutsättningarna för att åtskilja en andraspråksinlärning och en underliggande språkstörning. Specialpedagogens roll blir att agera som en länk mellan teori och praktik. Genom att implementera den tvärprofessionella samverkan som forskningen förespråkar, (Sparreskog, 2025) samt de dynamiska bedömningsmetoder (Toogood & Prezas, 2025) som behövs för att säkerställa att varje elev utifrån sina egna förutsättningar får adekvat stöd.

### **Tvärprofessionell samverkan och organisatoriska hinder**

Framgångsrik kartläggning och differentiering av flerspråkiga elever förutsätter ett väl fungerande tvärprofessionellt samarbete enligt Elmeroth (2017). Författaren beskriver hur ämneslärare i grundskolan betraktar flerspråkighet som en otillräcklighet och svaghet i språkutvecklingen, vilket det finns uppfattningar om att SVA-lärare (svenska som andraspråk) har till uppgift att åtgärda. Elmeroth (2017) menar dock att det kräver att hela kollegiet har en samsyn på språkets betydelse när det gäller undervisning av andraspråks elever och att man strävar efter gemensamma perspektiv kring detta.

Med bakgrund av dessa brister blir det tvärprofessionella samarbetet i grundskolan centralt. Denna studie är viktig att analysera utifrån Bronfenbrenners (1996) ekologiska systemteori, där elevens utveckling ses i relation till mesosystemet. Öquist (2018) samt Guvå och Hylander (2017) påvisar att mesosystemet i skolans kontext utgörs av samverkan mellan skilda mikrosystem såsom lärare, specialpedagog, modersmålslärare och logoped. Toogood och Prezas (2025) framhäver att utmaningarna i bedömningen hos flerspråkiga elever inte kan förminska till en individuell kompetensbrist hos en specifik lärare utan måste analyseras utifrån professionernas samverkan. Vidare för författarna fram, att den tvärprofessionella samverkan samt samarbete med hem och vårdnadshavare är en nödvändighet för att skapa en komplett bild av elevens språkutveckling.

I Ylenfors et al. (2022) slutsatser lyfts att samverkan brister mellan modersmålslärare och övriga aktörer inom skolan, vilket då negativt påverkar både undervisningen och arbetet med att ta tillvara på elevernas språkliga kompetenser och resurser. Enligt Sparreskog (2025) är modersmålsläraren en viktig länk mellan den svenska skolkulturen och hemkulturen. Vidare uttrycker författaren att modersmålsläraren bär ett ansvar för att identifiera och specificera stödåtgärder för dessa elever. Resultaten i den kvantitativa enkätstudien gjord av Ylenfors et

al. (2022) visar också ett behov av att förbättra samarbetet mellan olika professioner i grundskolan såsom modersmållärare, lärare och specialpedagog. I kontrast till Sparreskog (2025) som lägger ansvar på modersmållärare, menar Ylenfors et al. (2022) att modersmållärare är en viktig resurs som ej utnyttjas till fullo av skolorganisationen.

Sparreskog (2024; 2025), identifierar i sina studier organisatoriska och strukturella hinder som den största svårigheten i bedömningsarbetet. Även brist på avsatt tid för samverkan försvårar det tvärprofessionella samarbetet. Författaren beskriver vidare att samverkan dock hämmas av att modersmållärare upplever att övriga aktörer har brist på kunskap om hur framgångsrikt samarbete kring flerspråkigt stöd ska drivas, vilket kan påverka lärares och specialpedagogers vilja att samverka. Här lyfter Guvå och Hylander (2017) specialpedagogens roll som avgörande genom att överbrygga strukturella hinder och bidra med expertis kring modersmålets betydelse för språkinlärning och skolans kartläggnings- och bedömningsprocesser.

Toogood och Prezas (2025) menar att för att det är centralt för specialpedagogen att förmedla till lärarna att alla elevens språk måste inkluderas i processen att kartlägga elevens förmågor. För att göra det implementerbart i skolans vardag understöds användningen av teoretiska ramverk, såsom Cummins (2017) Common Underlying Proficiency (CUP). En viktig del i denna teori är nämligen att kunna skilja på elevens vardagsspråk, *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS), och det mer avancerade skolspråket, *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP).

Enligt Cummins (2017) innebär det att en elev som uppvisar goda färdigheter i det mer sociala vardagsspråket samtidigt kan ha ett otillräckligt utvecklat skolspråk för att kunna nå de aktuella kunskapsmålen. För att förklara sambandet mellan elevens olika språk, används CUP teorin som beskriver en gemensam språklig bas (Cummins, 2017), där de färdigheter som eleven erövrar på modersmålet är överförbara till andraspråket. Enligt Toogood och Prezas (2025) är förståelsen för CUP avgörande i kartläggnings- och bedömningsprocesserna, då ett välutvecklat språk på modersmålet fungerar som en resurs för elevens kunskapsutveckling i andraspråksinläringen.

### **Specialpedagogens centrala roll i differentieringsprocessen**

Sparreskog (2025) tilldelar specialpedagogen en central position i arbetet med att identifiera, kartlägga och differentiera språkliga svårigheter hos flerspråkiga elever i grundskolan. Vidare

beskriver författaren specialpedagogen som en viktig kraft för utveckling, vilket innebär att specialpedagogen hjälper skolan att se bortom elevens enskilda prestationer, samt främjar samarbetet mellan professionerna i bedömningsarbetet. För att uppfylla detta uppdrag måste specialpedagogen tillämpa ett brett perspektiv där elevens språkliga bakgrund, undervisningens utformning och den tvärprofessionella samverkans funktion beaktas.

Guvå och Hylander (2017) betonar att specialpedagogen med hjälp av sitt professionella kunnande kan bidra till analys av elevens språkliga utmaningar utifrån ett ekologiskt systemperspektiv, vilket blir avgörande när flerspråkighet/andraspråksinlärning är en faktor. Enligt Toogood och Prezas (2025) är denna samverkan nödvändig för att skapa en helhetsbild av elevens språkliga kompetens i alla kontexter. Vidare påpekar författarna att det krävs att de yrkesverksamma har tillräckliga kunskaper för att differentiera mellan utmaningar i andraspråksinlärning och DLD. Specialpedagogen lyfts fram av Guvå och Hylander (2017) som den agent vilken överbryggar strukturella hinder och bidrar med sin expertis för att säkerställa att kartläggnings- och differentieringsarbetet sker på ett rättvist och vetenskapligt grundat sätt.

Helldin och Sahlin (2010) beskriver att när man vill skapa inkluderande utbildningsmiljöer är en viktig uppgift att utveckla gynnsamma miljöer i skolan, vilka tar hänsyn till alla elever och som förebygger svårigheter och exkludering. Författarna menar vidare att det därmed blir specialpedagogens uppgift att leda arbetet med att implementera strategier som utgör en sådan inkluderande miljö och som minskar de språkliga hindren för samtliga elever, oavsett om deras utmaningar grundar sig i DLD eller i andraspråksinlärning. I själva differentieringen mellan DLD och språkliga svårigheter kopplade till andraspråksinlärning framhåller Sparreskog (2025) specialpedagogens centrala roll som en kunskapsbrygga och handledare. Detta innefattar att introducera och ta i bruk teoretiska modeller såsom Cummins (2000) Common Underlying Proficiency (CUP). Enligt Sparreskog (2025) blir specialpedagogens förmåga att förmedla sådan kunskap avgörande för att överbrygga de strukturella hinder som ofta uppstår i samverkan kring flerspråkiga elever. Cummins (2000) samt Bruce et al. menar att CUP-modellen med specialpedagogens ledning kan hjälpa lärarna att se bortom elevens vardagsspråk, BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) och fokusera bedömningen på det kognitiva, akademiska skolspråket, CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) i relation till elevens modersmål. Vidare lyfter författarna att en sådan teoretisk insikt blir central för att undvika feldiagnostisering där en ofullständig andraspråksinlärning (L2) misstas för en språkstörning.



## **Teoretisk förankring**

En kombinerad teoretisk ram bestående av tre kompletterande perspektiv: Bronfenbrenners (1996) ekologiska systemteori, det sociokulturella perspektivet (Vygotskij, 1978) och Cummins (2000) modell om Common Underlying Proficiency (CUP), syftar bidra till studiens analys av processerna kring kartläggning, differentiering och samverkan av flerspråkiga elevers språkutveckling. Dessa tre perspektiv gör det möjligt att analysera ämnet ur flera vinklar och synliggöra hur skolan samverkar som ett system, hur språk utvecklas i samspel med andra samt vilka verktyg som krävs för att skilja mellan språkstörning och andraspråksinlärning.

### **Systemteori**

Studien tar utgångspunkt i Bronfenbrenners (1979) ekologiska systemteori i syfte att skapa en tydlig bild över hur, i detta fall, flerspråkiga elevers utveckling påverkas av de olika system som omger dem. Enligt Bronfenbrenner (1979) kan delar av dessa system delas in i olika nivåer med direkt påverkan på varandra. *Mikrosystemet* är den nivå som ligger närmst eleven, i skolan handlar det om den interaktion som sker i de vardagliga mötena mellan elev, lärare och specialpedagog. *Mesosystemet* syftar på det samarbete som sker mellan elevens olika mikrosystem, alltså den samverkan som sker kring eleven mellan lärare, modersmåls lärare och specialpedagoger. I *exosystemet* finns de nivåer som eleven ej har någon direkt delaktighet i men som ändå har en inverkan på dennes vardag. Detta kan vara samverkan på skolläsningsnivå eller rutiner kring tvärprofessionell samverkan. Slutligen har vi *makrosystemet* som består exempelvis av de lagar, styrdokument och samhällsvärderingar som finns kring flerspråkighet och diagnoser.

Genom att dela upp elevens omgivning enligt nivåerna i Bronfenbrenners (1979) ekologiska modell möjliggörs en analys av hur och var hinder för lärande uppstår i skolorganisationens olika delar. Det ekologiska perspektivet (Bronfenbrenner, 1979) är av stor betydelse när det kommer till att analysera studiens fokus på samverkan. Mesosystemet lyfts som länkarna och interaktionen som sker mellan elevens olika mikrosystem. I undersökningen är det länken mellan pedagoger och specialpedagoger, samt andra professionella system i kartläggning och differentiering som utgör mesosystemet och blir centrala för studiens tematiska analys.

Ylenfors et al. (2022) visar att samverkansutmaningar mellan lärare och modersmåls lärare

kan beskrivas som brister i mesosystemets kopplingar, vilket är en brist som riskerar leda till felbedömning av elevens språkliga svårigheter. Sparreskog (2025) menar att systemteorin bidrar till att analysera organisatoriska utmaningar som identifierats av tidigare forskning.

Guvå och Hylander (2017) lyfter specialpedagogen som en systemagent vars uppdrag är att stärka kopplingarna i mesosystemet. Genom att inta ett ekologiskt systemteoretiskt perspektiv kan specialpedagogen överbrygga hinder i struktur och organisation för att säkerställa ett rättvist kartlägnings- och differentieringsarbete.

### **Sociokulturellt perspektiv**

Studien utgår även från ett sociokulturellt perspektiv på språk och lärande (Vygotskij, 1978) för att förstå hur elevers språkutveckling sker i samspel med omgivningen. Centrala begrepp som ligger till grund för analysen är *mediering*, *språkliga redskap*, *den proximala utvecklingszonen* samt *scaffolding*.

### **Språk som redskap och social interaktion**

Enligt Vygotskij (1978) förstås barnets språkutveckling som sammankopplad till de sociala sammanhang samt till vilken språklig miljö barnet befinner sig i. Språkets centrala roll i denna teori betonas som ett *redskap* för kommunikation, tänkande och kunskapsutveckling som sker i samspel, *interaktion*, med andra människor och i specifika språkliga och kulturella kontexter.

Säljö (2005) vidareutvecklar detta synsätt genom att benämna språket som det primära kulturella redskapet. Genom detta redskap organiseras tänkandet och kunskapen skapas, lärande blir på så vis processen där dessa verktyg tas in och tillägnas. Vygotskij (1978) påpekar att språkutveckling är något som sker i relation till samt i samspelet som sker i olika miljöer och kontexter, såsom hem och skola. Inom det sociokulturella perspektivet är det alltså samspelet med omgivningen som utgör den centrala drivkraften för elevens språkutveckling.

Dysthe (1995) beskriver kunskapsutveckling som en social process som sker genom *mediering*. Begreppet mediering syftar till att människor använder olika redskap för att förstå den omvärld de lever i. Vidare beskriver författaren språket och den sociala interaktionen som skolans främsta verktyg, där kunskap formas när olika röster och perspektiv möts och interagerar. På så vis betonas hur skolans sociala miljö och det sätt det pratas om elever i skolan formar elevernas lärande. Hos flerspråkiga elever med eventuella språkstörningar, blir detta särskilt relevant när det gäller att identifiera och kartlägga. Eftersom deras språkkompetens

formas i olika kulturella och språkliga miljöer, krävs det att kartläggningen medieras genom flera olika röster, exempelvis genom vårdnadshavare och modersmåls lärare utöver lärarens. Om bara en röst får höras riskerar bilden av elevens förmågor bli ensidig och ofullständig (Dysthe, 1995).

### **Språklig medvetenhet**

Bruce et al. (2024) lyfter lärarens språkliga medvetenhet som en förutsättning för att utforma en språkstimulerande och differentierad undervisning. Säljö (2005) menar vidare att denna medvetenhet handlar om att kunna se och använda språket som ett kulturellt redskap i form av en explicit undervisning i samtliga skolämnen. Ahlberg (2009) samt Bruce et al. (2024) pekar även på en viktig del i lärarnas arbete med identifiering av språksvårigheter, vilket innefattar en beaktning kring elevernas kulturella och språkliga bakgrund.

### **Proximala utvecklingszonen och det relationella perspektivet**

Centralt i språkliga bedömningar beaktas även Vygotskijs (1978) teori om den *proximala utvecklingszonen* för att se elevens lärandepotential. Holmqvist (2021) menar att denna teori innebär att en bedömning inte enbart bör ske utifrån vad eleven klarar av själv utan även vad eleven presterar med rätt stöd (scaffolding) av en mer kompetent person (Vygotskij, 1978) såsom en lärare eller vårdnadshavare som fungerar guidande. Vidare poängterar författarna att för att kunna ge rätt stöd i zonen behöver bl. a. läraren förstå hur eleven interagerar med sin närmiljö och omgivning.

Vygotskijs (1978) synsätt på lärande i den proximala utvecklingszonen blir ett avgörande analytiskt verktyg i studien då den belyser vikten på relationen mellan elev och kontext. Den sociokulturella pedagogiken lägger fokus på möten och medierande samspel i kontrast till statiska strukturer och brister hos enskilda elever. Såväl Vygotskij (1978) som Säljö (2005) framhäver att en hållbar och meningsfull utbildning blir möjlig när relationerna mellan lärare och elev förstås och utvecklas.

## **Cummins teori**

### **Common underlying proficiency - CUP**

I syfte att kunna besvara hur några lärare och specialpedagoger skiljer på språkliga svårigheter med grund i flerspråkighet och en underliggande språkstörning, vilket kan ses som den centrala problematiken i studien, blir det behövt att komplettera det teoretiska ramverket med Cummins (2000) teori om Common Underlying Proficiency (CUP).

Cummins (2000) poängterar att stöttning av modersmålet (L1) är en viktig del av undervisningen av flerspråkiga elever, då kunskap som utvecklas i modersmålet är direkt överförbara till svenskan (L2). Detta illustrerar Cummins (2000) genom att likna det med en isbergmodell, där de olika språken sticker upp ovanför ytan som toppar vilka kan verka separata, men under ytan vilar de dock på samma grund. Författaren förklarar vidare att en språkstörning sitter i den gemensamma grunden och därför blir synlig i alla barnets språk. Om svårigheterna enbart visar sig i svenskan, en av isbergets toppar, rör det sig istället om en utmaning i andraspråksinläringen. För studiens syfte blir teorin en avgörande del i att förstå hur stöttningen av elevens modersmål fungerar som en resurs för elevens generella språkutveckling.

Alla teorier som lyfts ovan framstår som relevanta att utgå ifrån och belysa vidare, kopplat till vikten av *interaktion* och *scaffolding* (stöttning) samt hur olika yrkesgrupper tolkar och hanterar flerspråkighet och språkstörning.

## **Metod**

Denna studie bygger på kvalitativa intervjuer med två lärare i förskoleklass samt två specialpedagoger med kombinerad tjänst. Detta för att uppnå målet att synliggöra deras roller, erfarenheter och beskrivningar i kartläggning och samverkan kring flerspråkiga elever med eventuell språkstörning. Intervjuer valdes som metod även för att fånga dessa lärares och specialpedagogers faktiska ståndpunkter och åsikter. Detta i linje med Stukát (2011) som framhäver den kvalitativa ansatsen som central för att få en djupgående bild över hur lärarna arbetar i praktiken samt för att få tag på deras uppfattningar, tolkningar kring samverkan och svårigheter kring differentiering. Enligt Bryman (2018) är en kvalitativ ansats lämplig att använda när syftet är att försöka få en djupare förståelse för olika fenomen som i detta fall. Thurén (2019) syftar till den kvalitativa ansatsens ursprung i hermeneutiken som utgår från förståelsen av andra människors uppfattningar och upplevelser vilket är relevant att koppla till syftet och frågeställningarna i denna studie. Bryman (2018) menar även att en kvalitativ ansats får tag på likheter, skillnader och variation i uppfattningen om ett specifikt fenomen som förutsätter ett mindre urval vilket anses rimligt i undersökningen. Fejes och Thornberg (2024) lyfter likväl att genom en kvalitativ undersökning ligger stor vikt på att fånga upp och försöka förstå deltagarnas olika perspektiv.

## **Metodval**

Enligt Barmark och Djurfeldt (2020) är det avgörande att säkerställa studiens kvalitet genom en tydlig och transparent redogörelse för tillvägagångssättet. I linje med den valda ansatsen vände vi oss direkt till några lärare och specialpedagoger/speciallärare i semistrukturerade intervjuer som primär datainsamlingsmetod. Kvale och Brinkmann (2014) betonar att den semistrukturerade intervjun är lämplig då den syftar till att få tag på deltagarnas uppfattningar och erfarenheter. Denna ansats valdes trots utmaningar i rekryteringen på grund av svårigheter att hitta informanter, samt den tidspress som funnits. Därför har intervjuerna skett i kombination av individuell form via Zoom och gruppintervju på plats. Bryman (2018) beskriver att genom att utgå från en intervjuguide med tematiskt indelade öppna frågor säkerställs att samtliga relevanta områden för studien täcks samtidigt som det öppnar upp för intervjupersonerna att fritt utveckla sina upplevelser kring samverkan och kartläggning. Författaren beskriver att det är av vikt här att verkligen lyssna på informanternas beskrivningar

för att få tag på olika uppfattningar och upplevelser. Vidare påpekar även Kvale och Brinkmann (2014) att det i en kvalitativ forskningsintervju är nödvändigt att den som intervjuar tar till sig de åsikter som kommer till uttryck men även vad som sägs mellan raderna. Författarna beskriver ytterligare att de semistrukturerade intervjuerna med i förväg bestämda frågor ger möjlighet till att ställa följdfrågor för att få djupare insikt och även till att jämföra svaren i analysen. Fejes och Thornberg (2024) menar att hela processen av datainsamling och analys vägleder varandra och pågår parallellt.

## **Urvalsgrupp**

Urvalet av intervjupersoner var mål- och kriteriebaserat på det sätt att pedagogerna skulle vara utbildade lärare för grundskolans årskurs F-3 med aktuell erfarenhet av att tillämpa relevanta kartläggningsmetoder relaterade till studiens fokusområde kring flerspråkighet. I syfte att skapa en gedigen och heltäckande bild av samverkansarbetet var det relevant för studien att även specialpedagog och speciallärare deltog i intervjuerna för att utveckla sina erfarenheter kring samverkan. Samtliga informanter deltog frivilligt. För att enligt Kvale och Brinkmann (2014) säkerställa ett tillräckligt djup i den tematiska analysen av intervjuerna, begränsades undersökningens urval till fyra personer, detta i enlighet med studiens kvalitativa ansats där fokus ligger på djupare analys kontra datamättnad.

Studiens rekryteringsprocess visade sig vara utmanande. Initialt togs kontakt med rektorer och biträdande rektorer via mejl och uppföljande telefonsamtal vid fem olika grundskolor varav en anpassad grundskola i syfte att få tillgång till lärare och specialpedagoger. Samtliga dessa förfrågningar avböjdes med hänvisning till målgruppens tidsbrist och höga arbetsbelastning. Denna utmaning i processen ledde till att en bredare rekryteringsstrategi fick tillämpas. För att nå målgruppen eftersöktes deltagare via den sociala plattformen LinkedIn samt i specifika fackrelaterade grupper på Facebook (såsom Forum specialpedagogik och Årskurs F-3 Tips och idéer). Via denna eftersökning, och med hjälp av kontaktnät inom specialpedagogprogrammet, erhöles slutligen kontakt med lärare och specialpedagoger. Detta möjliggjorde ett målmedvetet bekvämlighetsurval (Bryman, 2018) av de informanter som faktiskt hade möjlighet att delta. Genom rekryteringsprocessen erhöles kontakt med två lärare i förskoleklass och två specialpedagog/speciallärare i olika kommuner. Detta skapade en triangulering av perspektiv (Bryman, 2018) där det empiriska materialet belyser företeelsen genom att binda ihop lärarnas erfarenheter av den pedagogiska undervisningen i förskoleklass med det specialpedagogiska

stödet i form av speciallärares och specialpedagogers expertis.

## **Genomförande**

Intervjuerna genomfördes vid totalt tre tillfällen, varav en var en gruppintervju på plats med två deltagare och de övriga två var individuella intervjuer. Ytterligare en deltagare från en annan grundskola tackade ja men valde att svara skriftligt via mejl p g a tidsbrist. Här mottogs dock tyvärr inget slutligt svar alls trots påminnelser. I linje med Kvale och Brinkmann (2014) ansågs variationen acceptabel i ambitionen att få ett tillräckligt underlag för studiens djupanalys, även fast det hade varit idealiskt med en homogen datainsamlingsmetod. Av etiska skäl valdes det att ha en person som intervjuade, då Kvale och Brinkmann (2014) betonar att ömsesidighet och tillit är avgörande i en forskningsintervju. Detta gav möjlighet att ge informanterna full uppmärksamhet i sina beskrivningar och att undvika att deltagarna kände sig i underläge.

Gruppintervjun tog plats på ett avskilt kontor beläget på informanternas gemensamma arbetsplats, en grundskola F-6 och varade i 50 minuter. Efter deltagarnas samtycke spelades samtliga samtal in med ljudinspelning. Intervjun innefattade en specialpedagog med kombinerad speciallärartjänst som arbetat på skolan i sex år samt en speciallärare med kombinerad specialpedagogtjänst som arbetat med denna titel på skolan i fem år. De kombinerade tjänsterna innebär att man arbetar som både specialpedagog och speciallärare med allt vad dessa uppdrag innefattar. De två individuella intervjuerna genomfördes med lärare i förskoleklass och varade båda i cirka 30 minuter. Intervjuerna skedde digitalt (Lärare B) respektive via telefon (Lärare A). Intervjun med Lärare A genomfördes via telefon på grund av tekniska bekymmer med den digitala plattformen. De individuella intervjuerna bidrog till att respondenterna fritt kunde utveckla sina personliga upplevelser som ståndpunkter, vilket Kvale och Brinkmann (2014) beskriver som en styrka i metoden med semistrukturerade intervjuer.

Gruppintervjun genomfördes för att få en bredare bild av hur det specialpedagogiska uppdraget tolkas i praktiken för respondenterna med kombinerad specialpedagog/speciallärartjänst. I linje med Stukát (2011) definition av fokusgruppsintervjuer som en form av gruppintervju, syftar metoden till att samla in uppfattningar och aspekter från olika aktörer i grundskolan. Ur ett tidsperspektiv visade sig gruppintervjun även vara väldigt fördelaktig. Bryman (2018) påpekar att en stämning som är förtroendeingivande och tillitsfull under en gruppintervju oftast förenklas vid ett fysiskt möte

vilket också uppfattades under intervjutillfället. Kvale och Brinkmann (2014) argumenterar i sin tur att fokusgruppsintervjuer kan frambringa mer känslomässigt laddade åsikter än enskilda intervjuer. Deltagarna riskerar även enligt Stukát (2011), att påverka sina svar beroende på grupp dynamiken. Denna risk ansågs dock acceptabel då informanterna hade en likartad yrkesroll och erfarenhet, vilket främjade ett djupgående resonemang kring det gemensamma specialpedagogiska uppdraget. Kvale och Brinkmann (2014) menar också att intervjuaren kan, om den upplever sig motta ett underförstått budskap, formulera och “skicka tillbaka” det till intervju personerna och kanske därmed få en direkt bekräftelse på om tolkningen var rätt och riktig. Fejes och Thornberg (2024) beskriver att genom intervjuer med både specialpedagoger/speciallärare och lärare belyses en förståelse för hur samverkan kring bedömning och kartläggning både erfars och sker på olika nivåer.

Intervjuguiderna (bilaga 1 och 2) utformades tematiskt för att säkerställa att samtliga viktiga och relevanta områden behandlades, samtidigt behölls en öppen samtalsform (Fejes & Thornberg, 2024) som tillät följdfrågor och fördjupningar för att uppnå en djupare insikt.

## **Analys och bearbetning**

De utförda intervjuerna transkriberades i sin helhet, vilket Stukát (2011) problematiserar som ett tidskrävande men nödvändigt steg för djupgående analys av innehållet. Den transkriberade empirin analyserades genom en tematisk analys (Fejes & Thornberg, 2014) då denna ansats innebar möjligheten att ha en dynamisk rörelse mellan empirin (intervju personernas beskrivningar) och det teoretiska ramverk som studien lutar sig mot. Detta innebär att inte bara läsa intervjuerna och sedan granska teorin, utan att det sker en pendling emellan. Denna dynamiska rörelse gjorde att vi dels systematiskt kunde identifiera och analysera olika teman i empirin utifrån intervju personernas faktiska ståndpunkter (Serder & Jobér, 2021), dels teoretiskt analysera och förklara de utmaningar som framkommer av empirin (Bryman, 2018). Den tematiska analysen innebar att upprepade gånger läsa igenom intervjuerna. Därmed erhöles en känsla för informanternas ton kring ämnet samt ett helhetsperspektiv på vad som kommit fram. På så vis underlättades arbetet med att identifiera variationer och mönster i respondenternas beskrivningar och transkriberingen analyserades därmed tematiskt. Detta gjordes genom att först läsa materialet i sin helhet för att sedan koda meningsbärande enheter. Koderna sammanfördes sedan utifrån gemensamma mönster, vilket ledde till att tre teman

bildades; Utmaningar i differentieringen, struktur och resursbrist samt specialpedagogen som systemagent.

Serder och Jobér (2021) beskriver att genom ett arbetssätt, där forskare utifrån empirin hittar just mönster, kan nya teorier/perspektiv och slutsatser upptäckas. Likaså lyfter Fejes och Thornberg (2024) att kategorier formas genom det empiriska materialet. Enligt Bryman (2018) betonas ett induktivt synsätt på relationen mellan teori och forskning som en strategi i insamlingen av data i en sådan här kvalitativ ansats. Dock kan det enligt Serder och Jobér (2021) finnas svagheter i ett sådant arbetssätt då det är svårt att bevisa att teorin alltid stämmer. Författarna menar vidare att det behövs ett högt antal data som passar med teorin för att sannolikheten för att själva teorin faktiskt stämmer. Gruppintervjun gav deltagarna möjlighet att resonera tillsammans, något som uppfattades bidra till givande och nyanserade beskrivningar.

## **Etiska överväganden**

Enligt Ahlberg (2009), behöver etiska överväganden alltid göras när det är människor som deltar i forskning, vilket innebär att ta hänsyn till och skydda deltagarna. Helldin och Sahlin (2010) påpekar att forskare har ett ansvar att vara uppmärksamma på etiska frågor som uppkommer under processen, exempelvis gällande hur studiens resultat ska belysas. Denna studie har utgått från principerna för god forskningssed enligt Vetenskapsrådet (2024), vilket utgörs av tillförlitlighet, ärlighet, respekt samt ansvar. I linje med Helldin och Sahlin (2010), har särskild hänsyn tagits till dilemman som kan uppstå när insyn sker i hur specialpedagogerna samt lärarna faktiskt arbetar med just likvärdighet och inkludering av elevernas kultur och språk i stödinsatserna.

I syfte att möta informations- och samtyckeskrav blev deltagarna skriftligen, via mejl, informerade om studiens syfte samt vad deras deltagande innebar i form av metod och genomförande. Vidare informerades intervjupersonerna om att deras deltagande är frivilligt och att de när som helst under studiens gång tilläts avbryta. I mejlet bifogades även samtyckesblankett (Bilaga 3). I början av varje intervju fick deltagarna sedan bekräfta att de läst igenom informationsbrevet och ge muntligt samtycke. Såväl Vetenskapsrådet (2024) som Kvale och Brinkmann (2014) framhäver konfidentialitetskravet som en viktig aspekt att ha i åtanke innan man börjar forskning. I mindre kvalitativa studier där just samverkan berörs blir det särskilt viktigt att deltagarna och deras respektive organisationer blir avidentifierade för att

skapa trygghet och minska risken för repressalier. Vilket Kvale och Brinkmann (2014) likaså lyfter, informerades deltagarna vidare att både inspelade och transkriberade material lagras på säkra servrar, nyttjas och sedan raderas vidare efter studiens godkännande.

### **Tillförlitlighet och giltighet**

Då studien utgår från en kvalitativ ansats och fokuserar på en specifik grupps uppfattningar och erfarenheter, var det problematiskt att använda de kvantitativa kriterierna reliabilitet och validitet rakt av för att utvärdera studiens kvalitet. Studien utvärderades här istället efter dess tillförlitlighet (trustworthiness) och äkthet (authenticity) enligt Brymans (2018) kriterier för kvalitet. Kravet på trovärdighet avser säkerställa att deltagarnas verklighet speglas i studiens resultat. Detta avser studien uppnå genom en transparens i metodbeskrivningen såsom en detaljerad beskrivning av insamling av data, transkribering och en tydlig redovisning av den tematiska analysen av den insamlade empirin. Då studiens metod för datainsamling var intervjuer ansågs det nödvändigt att både pedagoger och specialpedagoger deltog för att skapa en triangulering av perspektiv kring arbetet med kartläggning och samverkansprocessen. Att med studien uppnå ett resultat som är statistiskt generaliserbart är inte möjligt och inte heller syftet. Målet med studien och dess resultat blir istället att visa på hur de kan vara relevanta i liknande kontexter. Som Bryman (2018) likaså lyfter, blir det för att uppnå detta viktigt att undersökningens resultat och analys tydligt beskriver studiens kontext och förutsättningar för att den som läser den ska kunna avgöra om studiens resultat eller delar av dessa är överförbara till deras egen praktik.

## Resultat

De två forskningsfrågorna i studien är centrala och behandlar kärnan i specialpedagogiska dilemman i grundskolan gällande samverkan och differentiering kring elever med språkliga svårigheter. Nedan redovisas studiens resultat utifrån tre teman som framkom ur empirin.

### **Tema 1: Utmaningen i att differentiera DLD från andraspråksutveckling**

Informanterna beskriver samstämmigt hur den första och största utmaningen i det språkutvecklande arbetet med flerspråkiga elever är att säkerställa att språkliga svårigheter inte felaktigt bedöms som en underliggande språkstörning när det egentligen är en naturlig del av en otillräcklig andraspråksinlärning. Lärare A beskriver hur normativa kartläggningar ger en ofullständig bild av elevens förmåga: "Där kan ju kommentarerna bli ... svaren blir torftigare för att [de är flerspråkiga]." (Lärare A). Även lärare B beskriver svårigheten med bedömning i en heterogen grupp:

I vår verksamhet har vi också personal från fritids och andra som är inne i klassen som inte har den utbildningen som vi har eller den vanan vi har. Har man jobbat länge så kan man lättare identifiera barn med språksvårigheter. Spannet i förskoleklassen är väldigt stort. Det finns de som inte hänger med i läsningen, som inte förstår och de som redan kan läsa. Så det är svårt att veta vad som är vad.

Centralt i frågan blir då bristen på adekvata verktyg och kompetens för att göra denna differentiering på ett sätt som gör eleven rättvisa. En informant uttrycker specifik kritik mot de befintliga kartläggningsmetoderna och bedömningsmaterial när det kommer till kartläggning av nyanlända elever:

Det finns ju inte jättemycket material för att bedöma nyanländas lärande. Det screeningmaterial vi har utgår ju för det mesta från svenska elever. När vi gör litteracitetstester så har de nyanlända eleverna alltid en tolk med sig. Det är ju verkligen ett detektivarbete för man får ju prata med föräldrarna, man pratar med modersmåls läraren sedan logopeden för att försöka få en bild av hur det ser ut. Men, det är jättesvårt. Mycket krångligt. (Specialpedagog 1)

Det beskrivs som svårt att få en bedömning som är tillförlitlig eftersom testerna som används inte är gjorda för flerspråkiga elever. Dessutom är en förutsättning både att ha med modersmåls lärare och logoped. Det krävs alltså också samverkan mellan professioner. Den beskrivna upplevelsen av att det finns en bias i de obligatoriska bedömningsmaterialen, stärks även i intervjuerna med lärarna i förskoleklass som beskriver materialet som "väldigt grundläggande och något som egentligen alla ska kunna" (Lärare B). Detta syftar till att resultaten riskerar vara missvisande gällande flerspråkiga elevers språkliga förmåga eftersom de fastställer en lägstanivå istället för elevens faktiska språkliga kapacitet. Lärare A reflekterar över att det i praktiken ofta görs samma bedömning för eleverna med annat modersmål som för de enspråkiga eleverna och uttrycker att "svaren blir torftigare". Under gruppintervjun framkommer att det även finns en syn på skillnader mellan flickor och pojkar med språkliga svårigheter: "Flickor är bättre på att dölja det. När pojkar inte förstår ett sammanhang blir de mer rörliga, stökiga och utåtagerande. Flickorna sitter tysta, nickar och ler." (Specialpedagog 2)

Lärarna uttrycker en brist på trygghet i huruvida de har tillräcklig kompetens för att bedöma skillnaden mellan problematik i andraspråksinläring och en faktisk språkstörning då de inte har en kontinuerlig samverkan med andra professioner såsom specialpedagog och modersmåls lärare. Lärare B säger: "Jag tänker ju att specialpedagogen på något sätt måste ha något material eller kan be någon annan om hjälp om hon inte har materialet eller möjligheten." När det gäller differentieringen uttrycker sig Lärare A så här:

Där [att skilja på SVA och språkstörning], ja, men där är vi egentligen inte så bra ...  
Är den inte utredd så är det ju så att man ser någon hake hos barnen och då kopplar vi in EHT och så får det jobbas vidare. (Lärare A)

Specialpedagogerna beskriver också liknande vid frågan om att göra en differentiering med orden "vi har absolut inte tillräcklig kompetens för att göra den bedömningen". Osäkerheten hos de olika professionerna blir fortsatt påtaglig menar Lärare B: "Ju mer jag lär mig desto mer inser jag att jag kanske inte har det [tillräcklig kunskap]." Lärare B uttrycker också ett behov av kompetensutveckling hos samtliga lärare i förskoleklass, i språkets uppbyggnad för att få förståelse för språkstörning: "Ska man ha förståelse för språkstörning så måste man ju först ha grundläggande förståelse om språket och hur det är uppbyggt". Detta skulle kunna syfta till att

det inte är en kunskapsbrist enbart på individuell nivå, "det blir som en trappa, man måste ta alla stegen". Det framkommer i gruppintervjun att modersmålet är av stor betydelse för bedömningen där alla språk hos eleven bör beaktas.

Vi kan ju inte göra en bedömning på ett annat modersmål eftersom vi inte kan det språket, men vi är medvetna om att ska det finnas en språkstörning så ska det finnas i båda språken. Då får man prata med modersmåls läraren för att få en klarare bild.  
(Specialpedagog 1)

Vidare problematiseras de utmaningar som uppstår i mötet med ett stort antal flerspråkiga elever på skolan.

Sen har vi ju några elever som kan kategoriseras som att de inte har något språk alls. Mamma pratar ett språk, pappa pratar ett språk, de pratar engelska gemensamt hemma och vi pratar svenska här på skolan. De har liksom inget modersmål över huvud taget och vad ska vi fokusera på då? (Specialpedagog 2)

Detta exempel lyfter en specifik osäkerhet kring elever som växer upp i en flerspråkig miljö där inget av språken tycks vara adekvat utvecklade. Informanterna lyfter detta som ytterligare en faktor som försvårar kartläggnings- och differentieringsprocessen. I intervjuerna framgår det att denna komplexa situation samt brist på kompetens och tillräckliga kartläggningsmetoder leder till en känsla av otillräcklighet i informanternas båda yrkeskategorier.

### **Fördjupad analys**

Osäkerheten som lyfts i resultatet framstår som kopplad till bristfälliga kartläggningsmaterial, insatser i undervisning och organisatoriska utmaningar. Kritiken som såväl lärare B som specialpedagog 1 riktar mot befintliga kartläggningsverktyg med en normativ bias bekräftas av såväl Salamehs (2002) som Schachinger-Lorentzons (2025) tidigare forskning. Vidare kan lärarnas osäkerhet i differentieringen tolkas som en svårighet i att skilja på elevernas vardagsspråk, BICS, och det mer akademiska skolspråket, CALP, (Cummins, 2000). Eleverna kan relativt snabbt tillgodose sig och få flyt i det mer sociala vardagsspråket i andraspråket (L2) långt innan de behärskar det mer akademiska skolspråket. Den språkliga förmågan på BICS nivå riskerar dock dölja de svårigheter eleven har i att behärska CALP. När lärarna inte har adekvata bedömningsmaterial eller kompetens i språklig utveckling i såväl modersmålet

som svenskan riskeras flerspråkiga elevers låga CALP nivå tolkas som en underliggande språkstörning (DLD) istället för en ofullständig andraspråksinläring. Detta kan också förstås som utmaningar när det gäller vilka insatser som ska sättas in i undervisningen.

Vad som kan utläsas utifrån detta är att differentieringsproblematiken främst kan ses som en konsekvens av brister i systemet såsom normerade bedömningsverktyg med en enspråkig bias som inte tar hänsyn till den komplexa flerspråkigheten. Det synliggörs också organisatoriska utmaningar som förhindrar ett effektivt och systematiskt användande av teoretiska modeller såsom CUP, då samarbetet mellan olika professioner brister eller är obefintligt. Det finns ett behov av specialpedagogens expertis och förmåga att delge lärarna "nya glasögon" med vilka de ser och kan använda kopplingen mellan teori och praktik. I linje med Säljö (2005) tolkas användningen av modersmålet som ett viktigt *kulturellt redskap* som stödjer kunskapsskapandet i elevernas språkutveckling. När de organisatoriska bristerna i skolan såsom tidsbrist och begränsad samverkan med modersmåls lärare, leder till att elevens förstaspråk inte tas tillvara, förlorar eleven ett viktigt verktyg i sin kunskapsutveckling. I specialpedagogernas intervjuer framgår en strävan efter att komplettera det obligatoriska kartläggningmaterialet som upplevs normativt med en kontextuell bedömning där elevens modersmål, hemmiljö och tid i landet beaktas.

## **Tema 2: Struktur och resursbrist**

Specialpedagogerna betonar ett fungerande samarbete med Centrala elevhälsan men lyfter att det är ständiga svårigheter i kontakten med externa insatser och med resurser som saknas.

Vi hade behövt en logoped på plats som jobbar direkt mot eleverna. Det läggs väldigt mycket på skolan och det hjälper ju inte att vi får handledning av logopeden, det räcker liksom inte. (Specialpedagog 1)

Lärare A uttrycker kritik mot hur tidigare insatta insatser från exempelvis logopedmottagningarna bryts vid skolstart: "Logopederna avskriver dem när man lämnar förskolan och skrivs in i skolan. Den avskrivningen skulle ju inte vara... Nu börjar skolan så nu får du ingenting." Denna åsikt förstärks av Lärare B som uttrycker ett behov av ökat stöd istället för minskat: "Vi har hört att det blir mindre och mindre logopedkontakter i förskolan vilket borde vara tvärtom." I intervjun med specialpedagogerna problematiserar de att eleverna faller mellan stolarna på grund av att tidigare insatser avslutas i samband med att eleverna

börjar skolan. "Logopedmottagningen säger att nu får skolan ta över" (Specialpedagog 1), detta trots att skolan inte har någon egen logoped kopplad till sin verksamhet. Vidare betonar Specialpedagog 1 att det på så vis kan "ta upp till två års väntetid för att få en språkstörningsdiagnos" för deras elever. Under gruppintervjun lyfter specialpedagogerna att en viss samverkan finns med en fristående verksamhet som tillhandahåller information samt erbjuder föreläsningar kring språkstörning och läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga barn. Liknande brist i systemet lyfts av Lärare B när det kommer till specialpedagogiskt stöd:

Jag kan sakna i förskoleklass att vi inte har någon specialpedagog. De tre specialpedagoger/speciallärare som finns på skolan är knutna till årskurs 1, 2 och 3 men ingen till förskoleklassen. [...] då tappar man ju de tidiga insatserna i förskoleklassen. (Lärare B)

Specialpedagogisk koppling till förskoleklassen efterfrågas av både Lärare A och B för att främja tidigare insatser. Att göra en fullständig bedömning av elevernas kunskaper i modersmålen (L1) försvåras av en ytterligare brist i mesosystemets kopplingar, bristen på tvärprofessionell samverkan med modersmåls lärare:

Vi har ju några språk som är arabiska, somaliska, litauiska, där modersmåls läraren är här på plats och undervisar. De andra går digitalt, då sitter det två elever tillsammans framför en skärm och pratar med någon i Stockholm. Det går ju sådär. (Specialpedagog 1)

I förskoleklasserna saknas även modersmåls lärare då dessa inte erbjuds förrän årskurs 1 och uppåt. Utmaningen i att beakta modersmålet är väldigt påtagligt menar Lärare B:

Om man märker att det är något bekymmer med svenskan hos ett barn, så brukar vi alltid ta kontakt med föräldrarna först och fråga hur det ligger till och hur deras bild ser ut, eftersom det inte finns modersmåls lärare i förskoleklassen.

Den tvärprofessionella samverkan kring elevens språkutveckling försvåras enligt specialpedagogerna av denna typ av distansundervisning. Vidare lyfter specialpedagogerna/speciallärarna att modersmåls lärare inte alltid är utbildade pedagoger, att

vissa talar väldigt dålig svenska och att det även saknas kompetens vad gäller minoritetsspråk.

Vi har ju dessutom några olika språk där det inte går att hitta eller fixa någon modersmållärare till dessa elever för att det är ett minoritetsspråk som liksom inte existerar och där vi inte ens får tag i någon tolk. (Specialpedagog 2)

Brister i samverkan blir ytterligare märkbar vilket Säljö (2005) menar påverkar elevens språkutveckling när det kulturella redskapet inte stöds optimalt i form av modersmållärare som verktyg.

### **Fördjupad analys**

Genom att analysera resultatet utifrån Bronfenbrenners (1979) ekologiska systemteori blir bristerna i skolans mesosystem, alltså kopplingen mellan elevernas olika mikrosystem, tydliga. Dessa systemiska luckor gör differentieringsprocessen mellan DLD och andraspråksinlärning komplicerad samt har en försvårande effekt på det tvärprofessionella samarbetet. De primära luckorna identifieras i resultatet som: brist på logopedkontakt, specialpedagogisk frånvaro i förskoleklassen samt avsaknad av eller otillräcklig samverkan med modersmållärare. Dessa brister i kopplingarna mellan nödvändiga delar i mikrosystemen (Bronfenbrenner, 1979) leder till avsaknad av systematik i det specialpedagogiska arbetet och hindrar den kvalitet på interaktion som elevernas språkutveckling kräver.

Den avsaknad av specialpedagogiskt stöd i förskoleklassen som Lärare B beskriver kan analyseras som en strukturell brist som leder till att skolan inte uppfyller kravet på tidiga insatser som framgår i Skollagen (2010:80). Samtliga informanter lyfter problematik kring det tvärprofessionella samarbetet med externa instanser, specifikt logopedmottagningarna. Att barnen skrivs ut från logopedmottagningarna och att ansvaret förskjuts på skolan, får en tydlig effekt på exosystemet som omger skolan. Detta i sin tur visar sig ha en direkt påverkan ända ner i mikrosystemet, klasserna, där lärare ska kartlägga, differentiera och undervisa elever utan de resurser och den specifika kunskap som möjliggör en optimal undervisning.

Processen som ger möjlighet till tidig identifiering av DLD blir på så sätt lidande (Guvå & Hylander, 2017), vilket i empirin bekräftas av de långa väntetider på diagnostisering som beskrivs. Ansvaret att kompensera för elevernas språkliga sårbarheter hamnar på enskilda klasslärare, trots att det är ett arbete som kräver åtgärder i organisationen.

### **Tema 3: Specialpedagogens roll som systemagent**

Specialpedagogerna beskriver sitt arbete som ett “detektivarbete” där de tillsammans samlar information från olika aktörer såsom lärare, vårdnadshavare, modersmåslärare och logopedmottagningar för att bilda sig en helhetsbild av eleven. Både Lärare A och Lärare B uttrycker osäkerhet i sin egen kompetens att skilja mellan misstänkt DLD och flerspråksutmaningar. Lärare B konstaterar att: “Desto mer jag lär mig desto mer inser jag att jag kanske inte har tillräcklig kompetens”, vilket riktar fokus på specialpedagogens handledande roll. I gruppintervjun lyfter specialpedagogerna att de arbetar för en öppen dialog och samverkan och betonar vikten av handledning:

Dörren är alltid öppen till oss för alla lärare på skolan. Vi bollar mellan varandra. Sen kan man alltid prata med nätverket som finns med de andra specialpedagogerna i kommunen. När vår verktygslåda inte räcker till, kontaktar vi centrala elevhälsan.  
(Specialpedagog 1)

Vidare betonar specialpedagogerna vikten av detta samspel för att lyfta blicken från individuella problem och anpassningar och istället lägga fokus på gruppnivå och generella anpassningar som exempelvis tillgängliga lärmiljöer:

Vi försöker hitta hur det ska fungera på gruppnivå, för det är ändå den största delen av tiden. Rutiner behövs. Vi har inte bara elever med språkstörning utan också elever med NPF diagnoser så vi behöver hitta anpassningar för hela gruppen istället för att hitta individuella. (Specialpedagog 2)

Specialpedagogerna i studien beskriver sin funktion som en länk till externa insatser, men det framgår även i resultaten att specialpedagogen också blir en sorts resurs för såväl administrativa som praktiska uppgifter. I intervjun beskriver båda specialpedagoger sina tjänster som “slash tjänster” där de förväntas ha ett kombinerat specialpedagog- och specialläraruppdrag och “göra allt” (Specialpedagog 2). Vidare utvecklar Specialpedagog 2 att de bistår vårdnadshavare med att förstå och hantera byråkratiska processer: “De tar med blanketter och vi får hjälpa till att

fylla i fast att det inte alls är vårt jobb men man vet att det är det bästa för föräldrarna” (Specialpedagog 2). Lärare B beskriver situationer då specialpedagogen får komma in som en praktisk resurs för att stötta upp och utföra de screeningtester som “bokstavskoll” vilket läraren på grund av tidsbrist inte hinner med själv.

En viktig del i specialpedagogernas beskrivna uppdrag går ut på att tolka utlåtanden från exempelvis logoped, specialpedagog 1 konstaterar att: “Logopedmottagningen säger att nu får skolan ta över”, vilket ställer krav på specialpedagogerna i att tolka medicinska utlåtanden för att finna konkreta åtgärder att tillämpa i klassrummen, trots att de saknar logopedernas kompetens. Ytterligare en viktig del av specialpedagogernas arbete beskrivs som hantering av strukturella brister, såsom avsaknaden av modersmåls lärare, som påvisas kring elevernas modersmål. Arbetet med elevernas språkutveckling handlar här om att överbrygga gapet mellan elevens förutsättningar och den tillgängliga lärmiljön i skolan. Specialpedagogerna beskriver ett arbete med att stärka kopplingen till modersmåls lärare trots att de uppfattar en brist på kompetens och utmaningar med distansundervisning via digitala plattformar. Det arbete som framställs med att samla in information om elevens modersmål och språkbakgrund beskrivs av specialpedagogerna som normativa.

Den brist på specialpedagogisk närvaro i förskoleklass som lärarna berättar om skiljer sig från hur arbetet ser ut från årskurs ett och uppåt. Lärare A förklarar att specialpedagogerna kopplas in till klasserna först i årskurs ett och uttrycker en önskan om att stödet skulle vara tillgängligt även i förskoleklass: “Då skulle speciallärarna även vara kopplade till förskoleklass. Alltså tidiga insatser, det har vi inte utan de kopplas in från ettan.” (Lärare A). Lärare B förstärker detta genom att beskriva hur förskoleklassen är exkluderad från den gemensamma reflektionstiden med specialpedagog som kommande årskurser har: “De sitter med i lärarnas reflektionstid men den möjligheten får inte vi. [...] samtidigt så tappar man ju de tidiga insatserna i förskoleklassen.” (Lärare B).

Sammanfattningsvis belyser resultatet att specialpedagogens roll är oklar vilket i praktiken innebär att denna slits mellan att vara en förändringsagent med ett strategiskt uppdrag och en resurs som verkar praktiskt med ett kombinerat specialläraruppdrag.

## **Fördjupad analys**

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv blir en del av systemagentens roll att arbeta för en

språkfrämjande miljö, där skolan enligt Säljö (2005), ser språket som ett centralt kulturellt redskap. I empirin framgår det dock att specialpedagogen tenderar användas för att lösa hinder här och nu istället för att som en *mer kapabel annan* (Vygotskij, 1978) bygga upp lärarnas språkliga medvetenhet genom handledning.

En del i specialpedagogernas uppdrag blir att mediera och agera som en länk mellan skolans olika professioner och instanser vilket kan kopplas till Guvå och Hylanders (2017) beskrivning av specialpedagogen som en systemagent vars uppgift delvis består i att stärka de svaga kopplingarna som påvisas i skolorganisationens mesosystem. I resultatet framträder specialpedagogen i en komplex kontext där såväl mikro- som mesosystemet sätts under press. Detta då specialpedagogens kapacitet är begränsad när det gäller att ersätta de kompetenser som saknas hos de olika professionerna. Även om specialpedagogen försöker axla rollen som systemagent genom handledning, kan inte de saknade professionerna ersättas liksom brister i organisationen. Resultatet visar en motsättning mellan de mål specialpedagogen har som systemagent och de andra arbetsuppgifter av administrativ eller praktisk karaktär som ibland läggs på specialpedagogens bord. Istället för att fokusera på skolutveckling och de olika kopplingarna mellan skolans mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979) som behöver stärkas, och att arbeta förebyggande och strukturellt används specialpedagogen för att lösa de akuta problem som uppstår på grund av organisatoriska brister (Guvå & Hylander, 2017).

Trots strukturella utmaningar är specialpedagogernas bidrag centrala. I enlighet med Bruce et al. (2024) och Säljö (2005) innefattar uppdraget som systemagent att höja lärarnas språkliga medvetenhet för att kunna bedriva en differentierad och inkluderande undervisning. Då både Lärare A och Lärare B uttrycker osäkerhet i sin egen kompetens att skilja mellan misstänkt DLD och flerspråksutmaningar, blir specialpedagogens expertis och handledning avgörande i sin roll som en *mer kapabel annan* (Vygotskij, 1978). Utifrån Vygotskijs (1978) proximala utvecklingszon går det att se specialpedagogen som en viktig länk i arbetet med scaffolding. Genom vägledning av läraren som i sin tur applicerar detta stöd i undervisningen för att guida eleven, bidrar systemagenten därmed både med ett direkt och ett indirekt stöd på metanivå. Specialpedagogens roll identifieras tydligt som en systemagent och efterfrågad brobyggare i systemet samt en länk mellan klassrummet och externa insatser, exempelvis logoped. Den saknade närvaron av specialpedagog i förskoleklassen står i kontrast till systemagenten som förebild. Lärare behöver ensam utföra det komplexa differentieringsarbetet (Elmeroth, 2017) vilket i linje med Sparreskog (2025) kan leda till att man upptäcker behovet av stöd för sent.

## Sammanfattande analys

Utmaningen i att differentiera mellan problem i andraspråksinläring och DLD hos flerspråkiga elever är centralt i studiens resultat och en osäkerhet hos både lärare och specialpedagoger blir synlig. Detta visar på en systemisk kompetensbrist och inte bara en individuell kunskapslucka. I undersökningen framkommer en kritik mot det befintliga kartläggningmaterialet vilket inte är anpassat för flerspråkiga elever med språksvårigheter. Detta leder till att flerspråkiga elever kan kategoriseras fel eller hamna mellan stolarna. I såväl tidigare forskning som resultat framgår en kunskap kring nuvarande kartläggningmetoder som normativa, samt en önskan av metoder som ser till alla elevers språk och förutsättningar. Samtidigt synliggörs organisatoriska brister som leder till att det inte blir någon förändring i arbetssätt.

I resultatet framstår strukturella luckor i mesosystemets kopplingar, gällande förskoleklassens utbyte med modersmåls lärare och specialpedagog. Dessa luckor framstår mer avgörande för framgång än viljan hos de enskilda lärarna. Bristen på logopedkontakt som framgår tydligt när informanterna beskriver att logopedinsatserna avslutas när eleven börjar skolan, skapar ett tomrum i den tvärprofessionella samverkan mellan organisationerna. Detta blir ytterligare en försvårande faktor för tidigare insatser, särskilt eftersom väntetiden för en eventuell diagnos kan uppgå till två år.

Avsaknaden av en specialpedagogisk närvaro tyder på en brist i mesosystemets kopplingar, i detta fall mellan förskoleklassen som mikrosystem och skolans centrala elevhälsa. Detta kan kopplas till vad Sparreskog (2025) beskriver om hur organisationen på så vis brister i att bidra till en tidig upptäckt av extra stöd. Vilket vidare i sin tur strider mot såväl specialpedagogernas roll att arbeta förebyggande som mot skollagens (2010:800) krav på såväl förebyggande arbete som ett främjande av tidigt stöd. I en period då eleverna påbörjar sin skolgång och differentieringen mellan en bristfällig andraspråksinläring och DLD är av största vikt, behöver lärarna arbeta utan betydande specialpedagogiskt stöd. Elmeroth (2017) menar att en central utmaning är att lärare under denna fas i stor utsträckning förväntas ensam utföra detta komplexa arbete.

Resultatet visar att det specialpedagogiska stöd som är tillgängligt i förskoleklass fokuseras på att lösa akuta problem som dyker upp och det långsiktiga förebyggande arbetet sätts in först i årskurs ett och uppåt. Detta innebär att specialpedagogens roll i förskoleklassen inriktas till enskilda, brådskande fall istället för att fungera som en systemagent (Guvå & Hylander, 2017). Systemagentens uppdrag i att påverka strukturer och skapa förutsättningar för ett förebyggande

arbete impliceras alltså inte i förskoleklassen.

Sammanfattningsvis försvåras den tvärprofessionella samverkan av faktorer som otillräcklig kompetens inom vissa yrkesgrupper, specialpedagogisk frånvaro och modersmål på distans via digital plattform.

## **Diskussion**

### **Resultatdiskussion**

Studiens resultat bekräftar den komplexitet som tidigare forskning (Salameh et al. 2002; Schachinger-Lorentson et al. 2025) belyst i skolans differentieringsprocesser med att skilja på andraspråksutveckling och underliggande språkstörning. En central slutsats är att de största utmaningarna främst ligger i det organisatoriska stödet. Utifrån den insamlade empirin blir två faktorer speciellt framträdande: det systematiska glapp som uppstår i organisationen av tidiga insatser i förskoleklass samt utmaningen som lärarna står för i differentieringen av språkliga svårigheter.

#### **Systematisk brist på tidigare insatser**

Centralt i studiens resultat framstår den systematiska bristen på tidigt insatta insatser samt bristen på specialpedagogisk närvaro i förskoleklass. Trots forskning (Salameh et al., 2002) som betonar vikten av att agera tidigt, samt Skollagens (2010:80) krav på tidiga insatser, framhåller empirin förskoleklassen som ett slags "mellanrum" i skolorganisationen. Inför skolstart skrivs eleverna ut från eventuella logopedmottagningar, samtidigt är skolans specialpedagogiska resurser knutna till de högre årskurserna och kopplas inte in förrän i årskurs ett. Detta beskrivna glapp i organisationen lämnar lärarna i förskoleklass ensamma med det komplexa arbetet (Elmeroth, 2017) kring språklig sårbarhet. Regeringens beslut om införandet av en 10-årig grundskola har möjlighet att överbrygga glappet, men det beror givetvis på hur skolan framöver väljer att fördela sina resurser.

I linje med Bronfenbrenners (1979) ekologiska systemteori tolkas detta i studien som en betydande brist i mesosystemets länkar. Stödet som försvinner från exosystemet, i form av utskrivningen från logopedmottagning, blir inte uppvägt av specialpedagogiskt stöd i mikrosystemet i förskoleklassen. Bristen i delarna av kedjan skapar en lucka som har en direkt inverkan på elevers tillgång till det stöd de enligt Skollagen (2010:80) har rätt till.

Ur ett sociokulturellt perspektiv innebär samverkansbristen mellan logoped och skola att det finns en risk att elevens proximala utvecklingszon inte beaktas. Den stöttning (scaffolding) av en mer kunnig annan som Vygotskij (1978) beskriver som en nödvändighet för att eleven ska kunna gå vidare i sin utveckling erbjuds inte, då logopedens stöd som tillhandahållit avslutas

utan att någon ny stöttning i form av specialpedagogisk närvaro sätts in via skolan. De krav som eleven möter i förskoleklass riskerar på så vis hamna utanför elevens proximala utvecklingszon, vilket riskerar resultera i upplevelser av misslyckande istället för att bidra till vidare utveckling. Detta blir en direkt bekräftelse på Sparreskogs (2025) tes om att det i många fall är organisatoriska brister som är det största hotet mot en grundskola byggd på likvärdig bedömning. Dessa långvariga organisatoriska brister riskerar leda till minskad likvärdighet där elevers framgångar blir beroende av individuella personers pedagogiska initiativ, snarare än en stark, organisatorisk struktur med fokus på elevers behov och ett förebyggande arbete.

### **Differentieringsutmaningen**

Resultatet av studien belyser en påtaglig osäkerhet hos såväl lärare som specialpedagoger gällande differentiering av språkliga svårigheter som är kopplade till andraspråksinlärning (SVA) eller till en utvecklingsrelaterad språkstörning (DLD). Kritiken som i empirin framkommer mot de aktuella kartläggningsverktygens normativa bias landar i att de är otillräckliga när det kommer till att fånga hela elevens språkliga kompetens. Lärare A beskriver att svaren i de flerspråkiga elevernas tester ofta blir "torftigare" än deras enspråkiga klasskamraters, vilket visar på att tolkningen och kartläggningen av elevernas faktiska förmåga är ett komplext arbete som kräver särskild kompetens och mer dynamiska tester.

För att förstå varför elevernas språk i testsituationen kan uppfattas som bristfälligt blir Cummins (2000) teorier om BICS och CALP ett viktigt verktyg. Medan läraren kan uppfatta elevernas språk på BICS nivå som flytande och tillräckligt så kan den kognitiva utmaning som testerna utgör exponera brister i den mer akademiska CALP nivån. Bristerna i samverkan med modersmållärare samt adekvat kompetens ökar risken för att elevernas "torftiga" språk uppfattas som DLD, när det i själva verket beror på att de inte ännu hunnit utveckla ett akademiskt skolspråk på högre nivå och deras underliggande språkliga förmåga inte når fram i de standardiserade testerna.

Specialpedagog 1 uttrycker att "alla språk hos eleven bör beaktas" vilket visar att de inblandade professionerna försöker arbeta enligt Cummins (2000) CUP teori, med utgångspunkt i att en kognitiv språkstörning (DLD) existerar i alla elevens språk. Bristen av tvärprofessionell samverkan med modersmållärare gör att det saknas tillräckligt bedömningsunderlag i elevens modersmål (L1) för att kunna utvärdera deras CALP. Vidare

bekräftar forskning av Ylenfors et al. (2022) att denna organisatoriska brist på modersmål i förskoleklass, samt modersmåls lärare i samtliga representerade språk på skolan, kan skapa en risk för felbedömning mellan låg CALP nivå och DLD.

## **Specialpedagogiska implikationer**

I resultatet framträder en viss spänning mellan specialpedagogens roll och verklighetens begränsningar i grundskolan som organisation. Om specialpedagogen ska ses som en allt-i-allo som kompenserar för brister i systemet, finns det risk att det långsiktiga skolutvecklande arbetet stannar av. Implikationen av specialpedagogen som brobyggare blir central ur ett sociokulturellt perspektiv. I enlighet med Bruce et al. (2024) betonas vikten av den språkliga medvetenheten hos professionerna som prioritet framför specialpedagogens tvång att agera ersättare för saknade yrkesgrupper och deras samverkan. En relevant fråga är hur skolan kan organisera sig för att specialpedagogen snarare än en resursersättare får utrymme att vara en systemagent. En skolkultur där språket ses som ett gemensamt ansvar måste drivas med specialpedagogen i främsta ledet. Den språkutvecklande undervisningen i klassrummet riskerar att gå snett och t o m stanna upp om ansvaret för elevens språkliga utveckling förläggs till isolerade specialpedagogiska insatser. I enlighet med Säljö (2005) behöver språket som kulturellt verktyg användas av lärare i alla respektive ämnen och inte endast åligga specialpedagogen. En inkluderande lärmiljö kan uppstå först när det finns en språklig tillgänglighet i undervisningen som baseras på elevens faktiska behov och inte enbart på den diagnostiska skillnaden mellan språkstörning och andraspråksutveckling (Bruce et al. 2024). Genom att Vygotskijs (1978) tankar om scaffolding appliceras, där specialpedagogen handleder, stöttar och höjer lärarens språkliga medvetenhet (Bruce et al., 2024) som i sin tur stöttar eleven, skapas en hållbar struktur för inkludering (Säljö, 2005). Här omvandlas systemagentens uppdrag från att vara individriktat till att bli systemfokuserat. I detta sammanhang innebär rollen att implementera ett förhållningssätt där de verksamma ser språket som ett gemensamt ansvar som måste ligga över såväl yrkesgränser som ämnesgränser (Hajer & Meestringa, 2020). Hajer och Meestringa (2020) lyfter att specialpedagogen genom handledning kan stötta lärare att stegvis bygga upp elevens kunskap genom stöttning och interaktion, exempelvis genom modeller för språkutvecklande undervisning. Det språkutvecklande arbetssättet kan på så vis innebära att kartläggningen av flerspråkiga elever går från att vara en statisk produkt, till att bli en dynamisk process som synliggör elevens

potential. Vikten av utrymme för detta i organisationen är både stor och avgörande.

Ett tydligt glapp framkommer i studien då tidigare insatser lyser med sin frånvaro i förskoleklass. Lärarna lämnas ensamma i det komplexa differentieringsarbetet (Elmeroth, 2017) som ökar risken att elevernas behov upptäcks för sent (Sparreskog, 2025) vilket motsäger sig vitsen med det förebyggande arbetet. Att specialpedagogen roll som systemagent, vägledare och förebild saknas här ger allvarliga specialpedagogiska implikationer till följd såsom en frånvarande länk i arbetet med den tidiga identifieringen av flerspråkiga elever med språkstörning. Systemagentens roll blir även en fråga om demokratiska förutsättningar för att en tillgänglig lärmiljö eftersträvas och för att säkerställa elevernas rätt till tidiga insatser.

Studiens resultat belyser ett påtagligt behov av att positionera specialpedagogen som en proaktiv systemagent (Guvå & Hylander, 2017) för att skolan ska kunna utveckla ett mer hållbart systematiskt kvalitetsarbete kring språkutveckling och flerspråkighet. Detta skulle kräva en omfördelning av specialpedagogiska resurser i bland annat förskoleklass där en proaktiv närvaro skulle vara avgörande för att i linje med Sparreskog (2025) motverka sena upptäckter.

## **Metoddiskussion**

Syftet med denna metoddiskussion är att belysa studiens valda ansats med sina begränsningar och de utmaningar som uppstod i genomförandet. Genom en öppen redovisning av detta kan läsaren själv avgöra såväl studiens trovärdighet som överförbarhet i relation till resultatet.

Studien utgick från ett kvalitativt perspektiv med semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Ansatsen motiverades av studiens syfte att både undersöka och tolka vissa professionellas beskrivningar av differentiering och samverkan. Bryman (2018) anser att den djupgående förståelse för skolpraktikens komplexa processer möjliggörs genom en kvalitativ studie. Trots att kvalitativa studier har stora fördelar, har den också vissa begränsningar. Det blir därför viktigt att de metodologiska valen diskuteras kritiskt, särskilt kring urval, datainsamling och analys.

Den största utmaningen i genomförbarheten av studien låg i rekryteringsprocessen. Svårigheterna att rekrytera informanter via kontakt med rektorerna tvingade fram ett byte till ett målmedvetet bekvämlighetsurval (Bryman, 2018) vilket inverkar på studiens resultat. Att studiens resultat baseras på ett relativt litet urval av fyra informanter, som rekryterades via

sociala medier såväl som personliga nätverk, innebär att resultaten inte kan klassas som generaliserbara. Målet med studien är alltså inte att visa på en bild som gäller alla landets grundskolor, utan är snarare att uppfylla det kvalitativa kriteriet beskrivet av Bryman (2018) som överförbarhet. Genom en detaljerad beskrivning av informanternas roller och deras professionella kontext blir målet för läsaren att själv kunna avgöra studiens relevans för kontext av liknande karaktär. Detta i linje med Brymans (2018) beskrivning av det kvalitativa målet med överförbarhet i kontrast till generaliserbarhet. Den uppnådda trianguleringen av perspektiv (Bryman 2018) visade sig som en styrka då inkluderingen av såväl klassrumsnära lärare (Lärare A och B) och specialpedagoger/speciallärare (Specialpedagog 1 och 2) har bidragit till att belysa differentieringsprocessen från olika nivåer i grundskolans system. Att studien inte bara reflekterar åsikter och beskrivningar från endast en profession har en stärkande inverkan på dess tillförlitlighet.

Stukát (2011) lyfter risken kring gruppdynamikens påverkan på informanterna på så vis att de kan känna press att anpassa svaren och inte vara helt ärliga med sina upplevelser. Den gemensamma identifieringen av brister som tillkom genom gruppintervjun kan uppfattas ge stärkt effekt på studiens trovärdighet kring de systematiska utmaningarna då deltagarna genom ett gemensamt reflekterande kunde ge en rikare och mer nyanserad bild kring problematiken. Risken för konformitet som Stukát (2011) nämner, övervägdes på så sätt av den positiva effekt som reflektionen hade på svaren.

Den kvalitativa ansatsen i denna undersökning förutsatte en grundläggande och innehållsrik empiri. Å ena sidan handlar det om att ta reda på vilka yrkesroller som finns och hur dessa samverkar kring flerspråkiga elever och språkstörning. Å andra sidan handlar det om hur lärare och övriga aktörer i skolan upplever sig bekväma och förtrogna med sina kunskaper kring bedömning och kartläggning. Att få fram ett säkert och trovärdigt resultat kring detta upplevs som utmanande då det handlar om både fakta, vad som faktiskt är, och om en form av självskattning som kräver en viss ärlighet. Barmark och Djurfeldt (2020) beskriver att den process som föregår resultaten behöver vara transparent för att andra som tar del av studien får möjligheten att ta ställning till om de strategier som använts för att besvara frågeställningen är rimliga, relevanta och därmed trovärdiga.

Bruce et al. (2024) menar att där det uppstår språkligt sårbara situationer i undervisningen och i elevernas lärande behöver man lägga till nya arbetssätt. Här kommer specialpedagogen in som en viktig nyckelperson med uppdraget i att utveckla elevhälsoarbetet. Att få med alla yrkeskategorier är av stor vikt för att samverka och tillsammans inventera vilka områden som

behöver utvecklas. Enligt Bruce et al. (2024) leder detta ofta till en kunskapsutveckling och motivation för ett lösningsfokuserat arbete. Vidare menar författarna att för att fortsätta ett arbete för en rättvis skola, där alla kan lära av varandras olika erfarenheter, är det nödvändigt med strategiska handlingar inom det specialpedagogiska ämnesområdet. Helldin och Sahlin (2010) påpekar att ur det sociokulturella perspektivet hade varit tankeväckande att undersöka hur organisationen i grundskolan ger utrymme för olika meningsskapande och vilken tillgång som finns på språkkapital och språkbruk som kanske används som en sorts maktmedel mellan olika grupper. Författarna visar en koppling till både det sociokulturella samt det relationella perspektivet, där aspekten av vilka formuleringar, uttryck och kategoriseringar som används av de olika professionerna, kan leda till att läraren inte ser en hel människa utan främst uppmärksammar endast vissa delar av eleven.

### **Förslag på fortsatt forskning**

I denna studie har slutsatsen dragits att skolans utmaningar i differentieringsarbetet till stor del handlar om organisation och struktur. Med denna kunskap som grund framstår följande områden som intressanta för framtida forskning.

Longitudinella studier skulle kunna följa flerspråkiga elever redan från förskola, genom förskoleklass och in i årskurs ett till tre för att undersöka hur det organisatoriska glappet påverkar både tidpunkten för en DLD diagnos samt kvalitén på insatta stödåtgärder. Vidare visar resultatet ett nästintill obefintligt samarbete med modersmållärare i kartläggningsarbetet trots att teorier som CUP (Common Underlying Proficiency) betonar betydelsen av att beakta elevens alla språk. En relevant framtida forskning skulle kunna ha ett fokus på modersmållärares roll och perspektiv i den tvärprofessionella samverkan, med särskilt fokus på hur deras specifika kompetens kan utvecklas och tas tillvara på ett mer systematiskt sätt för att stärka differentieringen mellan andraspråksinlärning och en faktisk språkstörning. I linje med studiens efterlysning av mer icke-normativa kartläggningsverktyg för flerspråkiga elever skulle framtida forskning även kunna inriktas på att framställa och pröva dynamiska bedömnings- och kartläggningsmetoder i samverkan mellan specialpedagog, logoped och speciallärare/lärare. Syftet med detta skulle vara att minimera risken för att både underidentifiera och överidentifiera språkstörning hos flerspråkiga elever.

I studien framkommer även genusperspektivet kring tidig upptäckt av språkliga svårigheter.

Att vidare undersöka hur uppfattningar om *den tysta flickan* kontra *den utagerande pojken* påverkar identifieringen av DLD hos flerspråkiga elever vore på så sätt värdefullt.

En liknande studie hade med också fördel kunnat göras efter implementering av den tioåriga grundskolan för att undersöka hur resurser och specialpedagogiska insatser fördelas då. Kommer den tioåriga grundskolan påverka glappet och öppna upp för tidiga insatser?

Avslutningsvis bör de etiska aspekterna av hur elever i behov av särskilt stöd definieras och kategoriseras belysas. Det är av stor betydelse att kritiskt granska hur såväl lärares som specialpedagogers beskrivningar av exempelvis elevers språkliga svårigheter ligger till grund för hur detta klassificeras i grundskolan. Ser lärarna flerspråkighet som ett problem eller som en resurs och är det kanske istället undervisningen i sig som har svårt för att möta de flerspråkiga eleverna?

## Referenser

- Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Studentlitteratur AB.
- Barmark, M., Djurfeldt, G. (2020). *Statistisk verktygslåda 0*. Studentlitteratur AB.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.
- Bruce, B., Ivarsson, U., & Svensson, A.-K. (2024). *Språklig sårbarhet i förskola och skola*. Studentlitteratur AB.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder (tredje upplagan)*. Liber.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (1st ed.). Multilingual Matters.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Studentlitteratur AB
- Elmeroth, E. (2017). *Möte med andraspråkselever*. Studentlitteratur AB.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.) (2024). *Handbok i kvalitativ analys* (Upplaga 4). Liber.
- Guvå, G. & Hylander, I. (2017). *Elevhälsa som främjar lärande: Om professionellt samarbete i retorik och praktik*. Studentlitteratur AB.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2020). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Studentlitteratur AB.

- Hallin, A.- E. (2019). *Förstå och arbeta med språkstörning*. Natur & Kultur.
- Hallin, A.E. & Reuterskiöld, C. (2021). *Värt att veta om språkstörning*. Natur & Kultur.
- Helldin, R. & Sahlin, B. (2010). *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. Studentlitteratur AB.
- Holmqvist, M. (Red.) (2021). *Teorier för undervisning och lärande* (Första upplagan). Gleerups Utbildning AB.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S.-E. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje upplagan). Studentlitteratur AB.
- Partanen, P. & Hallin, A.-E. (2025). Exploring the Need for Dynamic Assessment in the Diagnosis of Children with Suspected Language Disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 41(2), 161–171. Tillgänglig på internet, hämtad den 2025-12-29: <https://doi.org/10.1177/02656590251326275>
- Salameh, E.-K. (2009). *Language impairment in Swedish bilingual children - epidemiological and linguistic studies* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. Acta Paediatrica.
- Salameh, E.-K., Nettelbladt, U., Håkansson, G. & Gullberg, B. (2002). Language impairment in Swedish bilingual children: a comparison between bilingual and monolingual children in Malmö. *Acta Paediatrica*. 91:2, s. 229-234
- Schachinger-Lorentzon, U., Carlsson, E., Billstedt, E., Gillberg, C., & Miniscalco, C. (2025). Developmental language disorder: similarities and differences between 6-year-old mono- and multilingual children. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 50(1), 37–47. Tillgänglig på internet, hämtad den 2025-12-29: <https://doi.org/10.1080/14015439.2024.2338093>
- Serder, M. & Jobér, A. (2021). *Vetenskapliga teorier för lärare*. Natur & Kultur.

Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap - om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts Akademiska Förlag.

Toogood, S., & Prezas, R. (2025). Speech and Language Assessment Practices for Bilingual Children in the School Setting: Where do we go from here? *Journal of Human Services: Training, Research & Practice*, 11(1), 1–44.

Skolinspektionen. (2017). *Förskolans arbete med flerspråkiga barns språkutveckling*. (Rapport 2017:03). Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad: 2025-12-29, Tillgänglig på internet: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2017/forskolans-arbete-med-flersprakiga-barns-sprakutveckling/rapport-forskolans-arbete-med-flersprakiga-barns-sprakutveckling-uppdaterad-version.pdf>

Skolverket. (2018). *Kartläggning av det nationella arbetet med att främja modersmålsutvecklingen hos flerspråkiga barn*. (Skolverkets rapport 469). Skolverket.

Skolverket. (2024). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022* (Upplaga 2). Skolverket. Tillgänglig på internet, hämtad den 2025-12-29: [Läroplan \(Lgr22\) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet - Skolverket](#)

Skolverket. (2010). Skollagen (2010:800). (3., [rev.] uppl.). Norstedts juridik.

Skolverket (2023). *Språklig tillgänglighet*. Stockholm: Skolverket (Lärportalen).

Sparreskog, C. (2025). In between the fields of research of special educational needs and multilingual education – Swedish heritage language teachers' perspectives on special educational needs in multilingual students. *European Educational Research Journal*.

Sparreskog, C. (2024). Pedagogical collaboration for multilingual support in Swedish compulsory schools – multilingual study guidance tutors' perspectives. *Language and Education*. 38:5, s. 718-799

Statens offentliga utredningar. (2016). *Samordning, ansvar och kommunikation - vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar*. Wolters Kluwer Sverige.

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

Thurén, T. (2019). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Liber.

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed 2024*. Vetenskapsrådet. Tillgänglig på internet, hämtad den 2025-12-29: <https://www.vr.se/download/.../God+forskningssed+2024+VR.pdf>

Vygotskij L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.

Ylenfors, M., Malmqvist, J., Möllås, G., & Rack, J. (2022). Arbete för flerspråkiga elever som möter svårigheter i läs- och skrivutveckling – en enkätstudie. *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(2), 82–105. Tillgänglig på internet, hämtad den: <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3197>

Öberg, L., & Bohnacker, U. (2024). Beyond Language Scores: How Language Exposure Informs Assessment of Nonword Repetition, Vocabulary and Narrative Macrostructure in Bilingual Turkish/Swedish Children with and without Developmental Language Disorder. *Children*, 11(6), 704. Tillgänglig på internet, hämtad den 2025-12-29: <https://doi.org/10.3390/children11060704>

Öquist, O. (2018). *Systemteori i praktiken: Konsten att lösa problem och nå resultat* (Fjärdeupplagan). Gothia Kompetens.

# Bilagor

## Bilaga 1: Intervjufrågor lärare

Kartläggning av språkutveckling hos flerspråkiga elever i grundskolan och den anpassade grundskolan. Differentierings- och samverkansutmaningar.

**Målgrupp:** Lärare i F-3 samt specialpedagoger. I grundskola och anpassad grundskola.

**Syfte:** Få en bild av respondentens roll, erfarenhet och kontext.

- Kan du berätta lite om din nuvarande roll och hur länge du har jobbat här på skolan?
- Vilken årskurs/vilka åldrar jobbar du främst med nu?
- Hur ser det ut i din grupp/på din skola – hur stor del av eleverna har ett annat modersmål än svenska?
- Vilka erfarenheter har du av att undervisa och stötta flerspråkiga elever?

### Tema 1: Kartläggning och Identifiering

**Syfte:** Förstå hur skolan/pedagogen arbetar med att upptäcka och följa språkutvecklingen.

- Hur går ni tillväga, i stort, när ni ska följa och kartlägga en elevs språkutveckling på er skola?
- När det gäller flerspråkiga elever – är det några speciella metoder eller material ni använder för att kartlägga dem? Vilka i så fall?
- *Följdfråga:* Känner du att de kartläggningsmaterial ni har idag är tillräckligt bra för att fånga upp de flerspråkiga elevernas behov? Varför/varför inte?
- Vilken roll spelar elevens modersmål i kartläggningen, eller när ni ska tolka resultaten?
- Vad upplever du är det svåraste eller den största utmaningen när du ska bedöma om en flerspråkig elev har svårigheter med språket?

### Tema 2: Differentiering: Andraspråksinlärning vs. Språkstörning (DLD)

**Syfte:** Utforska strategier för att skilja mellan vad som är typisk andraspråksinlärning och vad som kan vara en underliggande svårighet (DLD).

- Hur försöker ni reda ut om elevs språkliga svårigheter beror på att de lär sig svenska som andraspråk, eller om det handlar om något mer grundläggande som en

språkstörning?

- Vilka faktorer eller signaler är viktigast för er att titta på när ni ska göra den bedömningen?
- På vilket sätt väger ni in elevens bakgrund – som tiden i Sverige eller språkmiljön hemma – när ni tolkar språkliga svårigheter?
- Hur ofta möter ni elever som har fått diagnosen språkstörning (DLD), och vilka erfarenheter har ni av att arbeta med dem?
- Känner du att du har den kunskap och kompetens som behövs för att göra den här differentieringen? Vad skulle du i så fall vilja ha mer av för att känna dig säkrare?

### **Tema 3: Samverkan och Professionellt Stöd**

**Syfte:** Kartlägga den tvärprofessionella samverkan och specialpedagogens/andra yrkesgruppers roll.

- När ni arbetar med att kartlägga flerspråkiga elevers språk – hur ser samarbetet ut med andra professioner, till exempel specialpedagog, modersmåls lärare eller logoped?
- Hur upplever du att det nuvarande samarbetet antingen underlättar eller försvårar processen att skilja mellan andraspråksutmaningar och en språkstörning?
- Om du fick önska helt fritt, hur skulle det perfekta samarbetet mellan olika yrkesgrupper se ut för att bäst möta dessa elevers behov?

### **Tema 4: Organisation och Styrning**

**Syfte:** Förstå hur skolans organisation och ledning stöder det språkutvecklande uppdraget.

- Upplever du att ni har tydliga, gemensamma strategier på skolan för hur ni ska arbeta språkutvecklande med flerspråkiga elever?
- Hur säkerställer skolan att ni får den kompetensutveckling och kunskap ni behöver för att driva det här språkutvecklande arbetet?
- Vem bär ansvaret för flerspråkiga elevers språkutveckling på skolan? Ser du det som en fråga för alla professioner, eller ligger det främst på specifika roller?
- Hur upplever du att tid och resurser är fördelade för att ni faktiskt ska kunna ge flerspråkiga elever det stöd de behöver?

## **Avslutning**

- Finns det något annat du vill lyfta som vi inte har pratat om, som är viktigt för att förstå arbetet med flerspråkiga elevers språkutveckling?

## Bilaga 2: Intervjufrågor specialpedagog

### Presentation och samtycke

Inledning (presentation och bakgrund)

- **1. Din roll:** "Vi börjar med att alla kort får presentera sig. Berätta lite om er roll som specialpedagog på era respektive skolor och vilken årskurs/stadie ni främst arbetar med."
- **2. Kontext:** "Ungefär hur stor andel av era elever skulle ni uppskatta är flerspråkiga på era skolor?"

Tema 1: Att se och förstå språkliga svårigheter

(Fokus: Kartläggning, Utmaningar & Kännedom)

- **3. Initial roll:** "När en lärare kommer till er med en flerspråkig elev som har språkliga svårigheter – **hur ser er roll ut i den processen?** Vad är de första stegen ni tar?"
  - *Följdfråga (Jämförelse):* "Gör ni likadant? Eller skiljer sig ert tillvägagångssätt åt, beroende på skola eller erfarenhet?"
- **4. Verktyg och språk:** "Använder ni några **specifika verktyg eller metoder** för att kartlägga den flerspråkiga elevens språkliga förmåga? Och – den viktiga frågan – beaktas **alla elevens språk** i den processen? I så fall, hur?"
- **5. Utmaningar:** "Vad skulle ni säga är den **största gemensamma utmaningen** när ni försöker ringa in språkliga svårigheter hos flerspråkiga elever?"
- **6. Saknas:** "Är det något **ni saknar** – antingen i form av material, tid, eller kunskap – i bedömningsarbetet? Finns någon skillnad i vad ni saknar på era olika skolor?"

Tema 2: Att skilja på vad som är vad (DLD vs. Andraspråksinlärning)

(Fokus: Differentiering DLD/Andraspråksinlärning)

- **7. Insatser/Åtgärder:** "Vilka **konkreta insatser** eller åtgärder sätter ni in för att **skilja** på svårigheter som handlar om **att lära sig ett nytt språk** (andraspråksinlärning) och en eventuell **språkstörning (DLD)?**"
- *Följdfråga (Diskussion):* "Om man ser en skillnad, hur hanterar ni skillnaden rent praktiskt i klassrummet eller i stödet?"

- **8. Bakgrund och tolkning:** "Hur tar ni hänsyn till elevens **bakgrund** (språkmiljö hemma, tid i Sverige, etc.) när ni ska **tolka** de språkliga svårigheterna? Ger bakgrundsinformationer olika bilder?"
- **9. Kompetens:** "Känner ni att ni har **tillräcklig kunskap** och kompetens för att göra den här differentieringen? **Vad skulle ni i så fall behöva** för att stärka den kunskapen – både för er själva och för lärarna ni samarbetar med?"

### Tema 3: Samarbete och stöd i nätverket

*(Fokus: Samverkan och Specialpedagogens roll i teamet)*

- **10. Samverkan i praktiken:** "Hur **organiserar ni samarbetet** mellan er, läraren och andra professioner – som modersmållärare, logoped eller skolpsykolog – kring dessa elever?"
- *Följdfråga (Jämförelse):* "Vilken aktör upplever ni är **viktigast** i det teamarbetet, och varför?"
- **11. Logopedkontakt:** "Hur ser er roll ut i processen när ni misstänker DLD och **kontakt med logoped** ska tas? Har ni olika rutiner för det?"
- **12. Samverkansutmaningar:** "Upplever ni att det nuvarande samarbetet **stödjer** eller **utmanar** arbetet med differentieringen mellan andraspråksutmaningar och en språkstörning? Kan ni ge exempel på när det fungerar respektive inte fungerar?"
- **13. Idealet:** "Om ni fick **önska er den ideala tvärprofessionella samverkan**, hur skulle den se ut för att bäst hjälpa de flerspråkiga eleverna? **Vad skulle era respektive roller vara** i det samarbetet?"

### Tema 4: Styrning och utveckling

*(Fokus: Organisation & Systematiskt Kvalitetsarbete)*

- **14. Utvärdering/Utveckling:** "Hur arbetar ni **systematiskt** med att utvärdera och utveckla skolans strategier för att kartlägga och stötta flerspråkiga elever?"
- **15. Ansvarsfördelning:** "Vems ansvar är det att **driva** det språkutvecklande uppdraget på skolan? Ser ni det som ert ansvar, eller som ett delat ansvar? **Diskutera** gärna var gränsen går för ert och lärarens ansvar."
- **16. Kompetensutveckling:** "Vilka **kompetensutvecklingsbehov** (för er själva och era

kollegor) ser ni som mest akuta för att stärka stödet till flerspråkiga elever?"

#### Avslutning

- **17. Öppet slut:** "Har vi missat något? Finns någon erfarenhet eller reflektion ni vill dela med er av innan vi avslutar, gällande flerspråkiga elevers språkutveckling och stöd?"

## Bilaga 3: Samtyckesblankett



LÄRANDE OCH  
SAMHÄLLE  
SKOLUTVECKLING  
OCH LEDARSKAP  
2025-11-25

På specialpedagogprogrammet vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://mau.diva-portal.org/smash/search.jsf?language=sv&dswid=1871>).

### Samtycke till medverkan i studentprojekt

Våra namn är Charlotte Svensson och Maria Lindeberg, vi är båda förskollärare i grunden som nu läser sista terminen på Specialpedagogprogrammet, profil språk- och kommunikationsutveckling vid Malmö universitet och tar examen januari 2026.

Vi önskar undersöka hur lärare och specialpedagoger arbetar med flerspråkiga elever som är i språkliga svårigheter samt få syn på vilka metoder och verktyg som används i processen att skilja svårigheter som beror på andraspråksutmaningar från svårigheter som grundas i språkstörning.

Genom en intervjustudie med såväl lärare i grundskolans tidiga år samt specialpedagoger önskar vi få syn på hur kartläggning, differentiering och samverkar fungerar kring arbetet med flerspråkiga elever med språkliga svårigheter.

Vid önskan att delta skriver du under samtyckesblanketten och lämnar den till oss. Vi räknar med att intervjun tar 45-60 minuter, den sker efter dina förutsättningar, på din arbetsplats eller digitalt via Zoom. Intervjuerna kommer spelas in via ljudupptagning och de samt samtyckesblanketter kommer lagras på Malmö universitets server under arbetets gång. Insamlat material kommer endast vara tillgängligt för oss, vår handledare och kursansvarig och kommer att raderas efter det att studien godkänts.

Studien kommer följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer: <https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html> som mitt projekt utgår från i bl.a.

följande avseenden:

- **Informationskravet:** Du får all information om studien i förväg.
- **Samtyckeskravet:** Ditt deltagande är helt frivilligt. Du har rätt att avbryta din medverkan när som helst, utan att behöva ange orsak. Om du avbryter raderas all data som samlats in från dig.
- **Konfidentialitetskravet:** All information du lämnar behandlas strikt konfidentiellt. Ditt namn, din skola och din kommun kommer att anonymiseras i studien. Endast vi (Maria Lindeberg och Charlotte Svensson) och vår handledare kommer att ha tillgång till det råa datamaterialet.
- **Nyttjandekravet:** Materialet kommer endast att användas för detta forskningsändamål (examensarbete).

.....  
Studentens underskrift och namnförtydligande

**Maria Lindeberg**

Studerande, specialpedagogprogrammet

Mail: [mlindeberg1@gmail.com](mailto:mlindeberg1@gmail.com)

**Charlotte**

Studerande, specialpedagogprogrammet

Mail: [svenssoncharlotte13@gmail.com](mailto:svenssoncharlotte13@gmail.com)

**Handledare:**

Birgitta

Lansheim,

Malmö

universitet

[birgitta.lansheim@mau.se](mailto:birgitta.lansheim@mau.se)

Kursansvarig på Malmö universitet:

Helena Andersson

[helena.andersson@mau.se](mailto:helena.andersson@mau.se)

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

[www.mau.se](http://www.mau.se)

040-665 70 00



*Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter*

**Personuppgiftsansvarig:** Malmö universitet

**Dataskyddsbud** [dataskyddsbud@mau.se](mailto:dataskyddsbud@mau.se)

**Typ av personuppgifter:** Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.

**Ändamål med behandlingen:** För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.

**Rättslig grund för behandling:** Ditt samtycke.

**Mottagare:** Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.

**Lagringstid:** Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.

**Dina rättigheter:** Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm



Samtycke

**Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att**

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad. <sup>1</sup>

Namn: .....

Namnförtydligande: .....

Dagens datum: .....

De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhallsvetenskaplig-forskning.html>