



**MEDICINSKA FAKULTETEN**

Lunds universitet

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi  
Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund

# **Vad hände sen? Djupintervjuer med unga vuxna med språkstörning**

**Sara Hilding Johnson, Cecilia Jonsson & Fredrika Tungström**

**Logopedutbildningen, 2011  
Vetenskapligt arbete, 30 högskolepoäng**

**Handledare: Ketty Holmström  
Ulrika Nettelblatt**

## **SAMMANFATTNING**

Syftet med studien har varit att undersöka och beskriva livssituation, livskvalitet och erfarenheter av skolgång hos unga vuxna som har gått i segregerad språkklass. Förhoppningen är att studiens resultat ska inspirera till hur man kan arbeta vidare för att förbättra situationen för personer med språkstörning. Undersökningen har gjorts som en kvalitativ intervjustudie där tolv personer mellan 18 och 21 år har delat med sig av sina tankar och erfarenheter. Materialet har bearbetats och analyserats med hjälp av tematisk analys. Resultatet visar att deltagarna kan se både för- och nackdelar med skolgång i segregerad språkklass. Klassen har upplevts som trygg, samtidigt som deltagarna önskar att de hade haft möjlighet till fler sociala kontakter. Deltagarna uppvisar starkt fokus på eget ansvar samtidigt som de är i stort behov av yttre socialt stöd. Studien visar att det är en komplex uppgift att hitta balans mellan trygghet och utmaning i segregerad språkklass. Vidare visar studien att deltagarna överlag uppvisar ett välbefinnande i livet samtidigt som de beskriver att de fått kämpa hårt för att nå framgång.

Nyckelord: språkstörning, uppföljning, livskvalitet, segregerad skolgång, språkklass, intervju

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING.....	1
1.1. Bakgrund.....	1
1.2. Språkstörning.....	1
1.2.1. Definition, prevalens och etiologi.....	1
1.2.2. Socioemotionella och beteendemässiga konsekvenser av språkstörning.....	2
1.3. Språkstörning och skola.....	3
1.3.1. Skolgång vid språkstörning.....	3
1.3.2. Integrerad respektive segregerad skolgång.....	3
1.3.3. Att undervisa barn med språkstörning.....	4
1.4. Tidigare svensk forskning om livssituation vid språkstörning.....	4
1.5. Metodens teoretiska bakgrund.....	4
1.5.1. Kvalitativ intervju.....	4
1.5.2. Tematisk analys.....	5
1.5.3. Visual Analogue Scale (VAS).....	5
1.5.4. Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).....	5
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	5
3. METOD.....	6
3.1. Deltagare.....	6
3.2. Procedur.....	6
3.2.1. Rekrytering av deltagare.....	6
3.2.2. Intervjuguide.....	7
3.2.3. Pilotintervju.....	7
3.2.4. Inspelning.....	7
3.2.5. Intervjuer.....	7
3.3. Bearbetning.....	8
3.3.1. Transkription.....	8
3.3.2. Analys.....	8
3.4. Etiska aspekter.....	9
4. RESULTAT.....	9
4.1. Språkklassen.....	9
4.1.1. Gemenskap i språkklassen.....	9
4.1.2. Struktur och uppbyggnad i språkklassen.....	11
4.2. Gymnasiet.....	13
4.2.1. Gemenskap i gymnasieklassen.....	13
4.2.2. Struktur och uppbyggnad på gymnasiet.....	13
4.3. Tankar om framtiden.....	14
4.4. Språksvårigheter.....	15
4.4.1. Beskrivning av språksvårigheterna.....	15
4.4.2. Hantering av språksvårigheterna.....	15
4.5. Personlighet.....	17
4.5.1. Självbild.....	17
4.5.2. Betydelsen av eget ansvar.....	17
4.6. Relationer.....	18
4.6.1. Familjerelationer.....	18

4.6.2. Vänskaps- och kärleksrelationer.....	19
4.7. Resultat av SDQ.....	19
5. DISKUSSION.....	21
5.1. Resultatdiskussion.....	21
5.1.1. Två sidor av samma mynt.....	21
5.1.2. Medvetenhet och acceptans.....	21
5.1.3. Ansvar och stöd i ”locus of control”.....	22
5.1.4. Ansvar och stöd som framgångsskapande faktorer.....	23
5.1.5. Strategier.....	23
5.1.6. Relationer.....	24
5.1.7. Framtid.....	24
5.2. Metoddiskussion.....	25
5.3. Framtida forskning.....	25
5.4. Slutsatser.....	25
TACK.....	27
REFERENSER.....	28
BILAGOR	

# 1. INLEDNING

## 1.1. Bakgrund

Inom alla medicinska yrken är en förmåga att se hela bilden, med alla aspekter av en persons problematik avgörande för att kunna hjälpa eller stödja (Svenaesus, 2003). Ur det perspektivet är det betydelsefullt att personal som möter personer med språkstörning har en mångfacetterad bild i sin yrkeskompetens av vad livet med språkstörning kan innebära både ur ett språkligt och ur ett psykosocialt perspektiv. Denna studie vänder sig främst till de personalkategorier som möter ungdomar eller unga vuxna med språkstörning. Förhoppningen är att studiens resultat ska inspirera till hur man kan arbeta vidare för att förbättra situationen för dessa personer. Durkin, Simkin, Knox och Conti-Ramsden (2009) menar att det finns en växande insikt i att forskare och beslutsfattare behöver ta hänsyn till vad unga personer med funktionsnedsättning själva anser om sin livssituation. Studien har ett särskilt fokus på deltagarnas upplevelser av sin skolgång, vilket kan ge uppslag till vidare diskussion om hur skolundervisning för elever med språkstörning kan utvecklas. Studien fyller en viktig funktion då den svenska forskningen om hur unga vuxna med språkstörning upplever sin livssituation och skolgång är begränsad. Studiens deltagare är 18-21 år gamla och befinner sig i övergången till vuxenlivet, till skillnad från tidigare svenska studier i ämnet som har haft äldre deltagare.

## 1.2. Språkstörning

### 1.2.1. Definition, prevalens och etiologi

I klassifikationssystemet ICD-10 definieras språkstörning som följer (Socialstyrelsen, 2011 s. 197):

*”Störningar av den normala språkutvecklingen som uppträder i de tidigaste utvecklingsstadierna. Tillstånden kan inte direkt tillskrivas neurologisk sjukdom, abnormitet i talapparaten, sensoriska störningar, psykisk utvecklingsstörning eller miljöfaktorer. Dessa tal- och språkstörningar är ofta följda av andra störningar såsom inlärningssvårigheter, kontaktsvårigheter, känslomässiga svårigheter och beteendestörningar.”*

Barn med språkstörning uppvisar en påtaglig begränsning i sin språkförmåga utan att uppvisa faktorer som vanligtvis förknippas med språkliga inlärningssvårigheter. Exempel på sådana svårigheter är hörselnedsättning, låga resultat på icke-verbala test och neurologiska skador. Prevalensen för språkstörning är ca 7 %. Språkstörning förekommer i många länder och har observerats på många olika språk (Leonard, 1998). Språksvårigheterna kan uppträda i olika grad och inom en eller flera av följande domäner; fonologi, grammatik, semantik och pragmatik. Graden och arten av språksvårigheter kan variera mycket både mellan individer och inom individen. Språkförmågan utvecklas med åldern och då förändras även språksvårigheterna. Därför kan man inte heller betrakta språkstörning som ett statiskt tillstånd (Nettelbladt & Salameh, 2007). Vad som orsakar språkstörning är inte helt klart utan ett flertal riskfaktorer kan på olika sätt ha en negativ inverkan på ett barns språkutveckling. Bland riskfaktorerna kan nämnas genetiska faktorer, uppskattningsvis 30-40 % av alla barn med språkstörning har föräldrar eller syskon med liknande svårigheter. Vidare kan hjärnans utveckling under det prenatala stadiet påverkas negativt av bland annat ärftliga faktorer, men även av infektion, alkoholkonsumtion eller droganvändning hos modern. Ytterligare en riskfaktor som är mer omdiskuterad är tillgången till en språkligt stimulerande miljö, då

barnet påverkas av den språkliga miljö det befinner sig i (Bishop, 1997; Nettelbladt, Samuelsson, Sahlén & Ors, 2008). Språksvårigheterna vid specifik språkstörning återfinns i neuropsykiatriska funktionshinder. I alla neuropsykiatriska tillstånd, såsom ADHD, autismspektrumstörning, utvecklingsstörning och inlärningsstörningar, påverkas språkförmågan på olika sätt. Särskilt vanligt förekommande är pragmatiska svårigheter. Det är således naturligt att inte se språksvårigheter vid denna typ av diagnoser som en enskild diagnos, utan istället som en del av en sammansatt problematik (Bruce & Thernlund, 2008).

### **1.2.2. Socioemotionella och beteendemässiga konsekvenser av språkstörning**

Språk och social kompetens är nära sammanlänkade och barn med språkstörning riskerar svårigheter med sociala relationer på grund av tillbakadragenhet och begränsat socialt beteende (Fujiki, Brinton, Morgan & Hart, 1999; Horowitz, 2005). Horowitz (2005) menar att barn med språkstörning ligger i riskzonen att utveckla beteendemässiga och socioemotionella svårigheter. Hon har i sin doktorsavhandling undersökt elva pojkar med språkstörning under ostrukturerad, spontan lek samt en jämnårig kontrollgrupp. Studien visar även att personerna med språkstörning mer frekvent undviker situationer som ställer krav på språk, social kompetens och konflikthantering. Carlson Törnqvist, Thulin, Segnestam och Horowitz (2009) visar i sin intervjustudie med vuxna med språkstörning samt deras föräldrar hur socialt undvikande leder till isolering och begränsad delaktighet. Intervjupersonerna umgicks nästan uteslutande med den egna familjen samt vänner med språkstörning och de var restriktiva med att dela med sig av känslor och tankar. Även Fujiki, Spackman, Brinton och Hall (2004) betonar relationen mellan nedsatt språklig förmåga och tillbakadragenhet samt svårigheter att hitta strategier för att delta i sociala samspel. Brinton, Robinson och Fujiki (2004) beskriver hur ungdomar med språkstörning får svårare att upprätthålla kamratrelationer efterhand som kraven på social interaktion ökar.

Conti-Ramsden och Durkin (2008) visar att språkförmågan spelar en viktig roll för graden av självständighet och att det finns ett samband mellan språkstörning och minskad självständighet. Carlson Törnqvist m. fl. (2009) visade å andra sidan att personerna i deras studie uppfattade sig själva som självständiga individer. Deltagarna uppgav även att de accepterat språkstörningen som en del av sitt liv. Vidare har Wadman, Durkin och Conti-Ramsden (2008) i en studie låtit 54 personer med språkstörning samt 54 personer utan språkstörning i åldern 16-17 år fylla i självskattningsskalor kring självförtroende, blyghet och social interaktion. Resultatet visar att tonåringar med språkstörning löper större risk att utveckla blyghet och lågt självförtroende än jämnåriga utan språkstörning, trots att de önskar social interaktion med kamrater. Jerome, Fujiki, Brinton och James (2002) diskuterar vikten av att uppmärksamma självförtroendet hos barn med språkstörning. Ett lågt självförtroende kan både medverka till och vara ett resultat av ett tillbakadraget beteende. Ett högt självförtroende kan å andra sidan främja kamratrelationer. Författarna visar också att tonåringar med språkstörning uppfattar sig själva mer negativt än jämnåriga vad gäller skolgång och social samhörighet. Young m. fl. (2002) visar att tidig språkstörning är tydligt sammanlänkat med inlärningssvårigheter i vuxen ålder.

Clegg, Hollis, Mawhood och Rutter (2005) ser en ökad risk för psykiatrisk sjukdom i vuxenlivet som en följd av språkstörning. Författarna visar också på svårigheter att etablera vänskaps- och kärleksrelationer samt att ett begränsat socialt kontaktnät resulterar i färre arbetsmöjligheter och minskad självständighet. Författarna betonar vikten av en ökad medvetenhet kring att sociala svårigheter följer dessa individer upp i vuxen ålder. Beitchman

m. fl. (2001) har i en longitudinell studie följt 244 personer från 5 till 19 års ålder och visar på ett samband mellan språkstörning i tidig ålder och ångestproblematik i vuxenlivet. Även Snowling, Bishop, Stothard, Chipchase och Kaplan (2006) visar på en koppling mellan tidig språkstörning och senare psykiatriska svårigheter, särskilt om språkstörningen är kombinerad med låg ickeverbal IQ. Resultaten av studien antyder att skolbarn med språksvårigheter är en utsatt grupp som utöver språklig intervention även är i behov av beteende- och känslomässigt stöd.

## **1.3. Språkstörning och skola**

### **1.3.1. Skolgång vid språkstörning**

Såväl grundskoleförordningens 5 kap. 1§ (SFS, 1994:1194) som skollagens 4 kap. 1§ (SFS, 1985:1100) fastställer att ett barn som misstänks ha svårigheter i skolarbetet ska utredas och få särskilt stöd. Det vanligaste är en åtgärdsplan som upprättas på skolan. En undersökning av åtgärdsprogram i den svenska skolan visade på att åtgärdsprogram förekommer i stor omfattning men att det ofta finns brister i uppföljning och planering (Persson, 2002). Flera svenska kommuner har valt att skapa särskilda språkklasser där eleverna med språkstörning går hela eller delar av skoldagen i en mindre grupp tillsammans med elever med liknande problem (Carlberg Eriksson, 2009). För barn med grav språkstörning kan även statliga specialskolor bli aktuella. Specialskolan har tio årskurser och ska motsvara den utbildning som ges i grundskolan så långt det är möjligt. Den följer samma läroplan som för grundskolan, med skillnaden att de mål som i grundskolan ska ha uppnåtts i femte klass, istället gäller för sjätte klass. Ämnet svenska har i specialskolan en särskild kursplan (Skolverket, 2011).

### **1.3.2. Integrerad respektive segregerad skolgång**

Integrering har varit en målsättning i omkring 50 år i Skandinavien, och Salamancadeklarationen fastställer att stöd i skolan ska ges enligt integreringsprincipen (Svenska Uneskorådet, 2006). Enligt förespråkarna är integration en självklar följd av en demokratisk människosyn, där man ser olikheter som berikande för gemenskapen (Emanuelsson, 2003). Viss kritik mot integrering som ideologi har funnits. Tøssebro (2004) fann i sin studie att föräldrar till barn med funktionsnedsättningar som hade gått integrerad skolgång skattade andra faktorer som mycket viktigare än själva integreringen, och Tøssebros slutsats är att frågan tycks viktigast för forskare och politiker. Att hitta stöd för att segregera elever i undervisning är inte lika lätt, men några positiva delar har tagits upp. En jämförelse mellan skolbarn med och utan språkstörning, de förra i både integrerad och segregerad skolform, visar att barnen med språkstörning i segregerad skolform känner sig mer nöjda med variabeln *skolarbete*, än de båda övriga grupperna i jämförelse av resultat på deltestet *Så här är jag* ur testet UMESOL. Artikelförfattaren tror att anledningen är att undervisningen i språkklass anpassas särskilt till eleven och utgår från språkperspektivet. En elev med språkstörning i en ”vanlig” klass kan känna sig underlägsen i en miljö där allt går för fort. I såväl integrerad som segregerad undervisning är det viktiga att eleven med språkstörning får tillräckligt med hjälp (Ahlin, 2003). Carlberg Eriksson (2009) tror att barn med språkstörning ibland eller alltid behöver få vara i en miljö där allting förklaras begripligt redan från början. Solvang (1999) skriver att barn med dyslexi ibland kallats dumma därför att krav ställs på dem som de inte kan leva upp till. Vidare är det i Sverige vanligast att språkklasser för

högstadiet har egna lokaler i en grundskola med egna lärare i kärnämnen och SO. På vissa platser har språkklass eleverna skolans ämneslärare i övriga ämnen och i de fallen är det viktigt att dessa lärare får god information kring språkstörning (Carlberg Eriksson, 2009). Stangvik (1979) har funnit att det viktigaste för en enskild elevs självuppfattning är vilken attityd de vuxna kring eleven har till placeringen, snarare än placeringen som sådan.

### **1.3.3. Att undervisa barn med språkstörning**

En god kommunikativ miljö med språkliga förenklingar och visuell förstärkning är en förutsättning för att barn med språkstörning ska prestera bra i skolan. Några strukturella knep är att växla mellan aktiviteter för att hålla koncentrationen uppe samt att arbeta med en tydlig struktur. Dessutom behövs ett positivt – salutogent – synsätt på barnets förmåga där fokus läggs på elevens styrkor (Carlberg Eriksson, 2009). I ett salutogent synsätt fokuseras på friskfaktorerna, istället för att fråga sig varför människor blir sjuka tittar man på vad det är som gör att de håller sig friska (Warne, 2003). Zetterqvist Nelson (2000) diskuterar vikten av att prata om diagnoser då medvetenheten om dyslexidiagnos ger eleven bättre möjlighet att hantera sin situation i skolan. En studie gjord på Hällsboskolan i Sigtuna visar att lärare till elever med språkstörning i många fall låter eleven avstå från att göra nationella prov på grund av att tecken finns på att eleven kanske inte kommer att klara provet, och liknande resultat har funnits i England. Författarna resonerar kring möjligheten att lärares låga förväntningar på elever med språkstörning förhindrar goda skolresultat (Ahlin, 2003; Conti-Ramsden, Durkin, Simkin & Knox, 2009). En rapport från Sveriges Kommuner och Landsting (2009) nämner högt ställda förväntningar som en av åtta viktiga faktorer för att få framgångsrika skolor. Särskilt betonas vikten av att ha höga förväntningar på samtliga elever.

## **1.4. Tidigare svensk forskning om livssituation vid språkstörning**

Tre tidigare svenska studier rörande livssituation hos personer med språkstörning har alla haft deltagare i vuxen ålder (24-38 år). Carlson Törnqvist m. fl. (2009) fann att deltagarna accepterade sin språkstörning samt upplevde sig själva som självständiga. Deltagarnas skolresultat tillskrevs skolgången i internatskola för elever med grav språkstörning men den resulterade också i begränsad social kompetens. Hägglund och Klareskog (2009) har i sin studie funnit att graden av acceptans för språkstörningen varierar men att flera deltagare visar gott självförtroende. Deltagarna har begränsade kunskaper om sin språkstörning och har liten erfarenhet av att träffa andra med liknande svårigheter. Flera deltagare har välutvecklade strategier för att hantera sin språkstörning. Deltagarna i Hedvalls studie (2009) beskrivs som generellt nöjda med sina liv och att de i flera fall accepterar sina begränsningar. Väl fungerande social omgivning betonas vara av stor betydelse. Författaren understryker också att utsatthet är ett problem samt att deltagarnas delaktighet i samhället är högst varierande.

## **1.5. Metodens teoretiska bakgrund**

### **1.5.1. Kvalitativ intervju**

Den kvalitativa intervjun är en lyhörd och användbar metod för att ta del av människors upplevelser och erfarenheter i sin vardagsvärld. Intervjun möjliggör en förståelse för människors livsvärld, utifrån deras perspektiv och tolkning, och framhäver betydelsen av



deras erfarenheter. Studier inom denna forskningstradition har en explorativ ansats, vilket innebär att undersökningen önskar belysa ett område så öppet och utforskande som möjligt i relation till syftet. Intervjuaren följer upp deltagarens svar och söker nya infallsvinklar vilket även skapar uppslag till vidare studier i framtiden. Den kvalitativa intervjun är varken en objektiv eller subjektiv metod. Det centrala är istället det intersubjektiva samspelet mellan intervjuaren och den intervjuade. Den tolkade berättelsen är alltid ett resultat av interaktionen mellan de två där verkligheten konstrueras utifrån deltagarnas upplevelser och erfarenheter. Det är genom denna process som kunskaper kring ett problemområde uppstår och kan tillgodogöras (Kvale, 1997; Polkinghorne, 2005).

### **1.5.2. Tematisk analys**

Enligt Braun och Clarke (2006) är transkription ett bra sätt att komma sitt intervjumaterial nära och är det första steget i tolkningsprocessen. Vidare är den tematiska analysen en grundläggande metod för kvalitativ analys som möjliggör bearbetning av stora datamängder. Tematisk analys kan låta en mängd data behålla sin rikedom och komplexitet och ändå presenteras på ett vetenskapligt sätt. Metoden är också lättillgänglig och lämplig att användas av nybörjare. Utifrån den tematiska analysmetoden kan man med fördel arbeta i en induktiv analysprocess där analysen utgår från insamlad och kodad data som delas in i teman, och därefter knyts till teori, till skillnad från att forskaren på förhand har en teoretisk referensram genom vilken teman identifieras.

### **1.5.3. Visual Analogue Scale (VAS)**

En VAS-skala kan fungera som ett komplement till verbala beskrivningar av upplevda känslor eller sinnesstämningar då VAS-skalan ger möjlighet att uttrycka sig visuellt. VAS-skalan bör vara onumrerad, men med tydligt beskrivna yttre gränser. Detta tillåter, med större känslighet än vid tolkning av verbal information, jämförelser mellan individer (Aitken, 1969).

### **1.5.4. Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)**

I undersökningar av barn och ungdomars självbild har både öppna frågor och frågeformulär sina respektive för- och nackdelar. Fördelen med frågeformulär är att de kan ge information som deltagaren inte spontant skulle nämna som svar på en öppen fråga och kan på så sätt ge en rikare beskrivning av deltagarens självbild. Å andra sidan tvingar det samtidigt deltagaren att skatta sig själv med termer som eventuellt kan kännas främmande för personen (Garcia, Hart & Johnson-Ray, 1997). SDQ är ett verktyg för screening av psykisk hälsa hos barn och ungdomar. Formuläret omfattar 25 påståenden, uppdelade i fem kategorier där fyra undersöker svårigheter medan en undersöker styrkor. Tanken med att låta formuläret inte enbart omfatta svårigheter, utan även styrkor, är bland annat att bättre anpassa formuläret efter en normalpopulation där majoriteten av barnen har en god psykisk hälsa (Smedje, Broman, Hetta & von Knorring, 1999).

## **2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR**

Syftet med studien är att undersöka och beskriva livssituation, livskvalitet och erfarenheter av skolgång hos unga vuxna med diagnostiserad språkstörning som har gått i segregerad språkklass. Studien avser undersöka deltagarnas erfarenheter av skolgång i språkklass, livssituation idag samt tankar kring framtiden. I studien har ett salutogent perspektiv eftersträvat, både vad gäller intervjuguidens utformning och resultatbearbetning, för att lyfta fram deltagarnas styrkor och handlingspotential.

Frågeställningar:

- Hur präglas livet av språksvårigheter?
- Hur har deltagarna upplevt sin skolgång i språkklass?
- Hur präglas livet av skolgång i språkklass?
- Vad har deltagarna för tankar om sin framtid?

### **3. METOD**

#### **3.1. Deltagare**

Benämningen på klasser för elever med språkstörning varierar i landet, exempelvis kommunikationsklass, talklass eller språkklass. Språkklass har genomgående använts som en övergripande benämning i studien. I studien deltog sammanlagt tolv personer som alla hade gått i språkklass i en stad i södra Sverige. Deltagarna var mellan 18 och 21 år. Sex av deltagarna var kvinnor, sex var män. Samtliga deltagare hade diagnostiserad språkstörning vid sin skolstart i språkklass och hade gått minst ett år av sin högstadietid i språkklass.

#### **3.2. Procedur**

##### **3.2.1. Rekrytering av deltagare**

23 potentiella deltagare rekryterades via den skola där deltagarna gått i språkklass. Initialt tog skolpersonalen den första kontakten och gav information om studien. Informationsbrev (se bilaga 1) skickades sedan ut, förutom till en person som uttryckligen inte ville bli kontaktad. Till de personer som ännu inte uppnått myndighetsålder skickades även ett informationsbrev till föräldrarna (se bilaga 2). I nästa steg kontaktades personerna på telefon och fick då vidare information samt tillfälle att ställa frågor. Tolv personer valde att medverka i studien (se tabell 1). Den ursprungliga tanken var att genomföra en jämförande studie mellan personer som gått i språkklass och personer med motsvarande språksvårigheter men som gått integrerad skolgång. Därför kontaktades även 23 personer som stått i kö till språkklass men nekats p.g.a. platsbrist och som liksom den motsvarande gruppen var födda mellan 1990 och 1995. Även denna grupp fick ett informationsbrev (se bilaga 3) som följdes upp med ett telefonsamtal. De personer vars telefonnummer ej gick att finna, fick istället ett påminnelsebrev (se bilaga 5). Även i denna grupp kontaktades föräldrarna i de fall personen var omyndig (se bilaga 4). En persons adress gick inte att finna och således kontaktades i slutändan sammanlagt 22 personer som stått i kö till språkklass. I denna urvalsgrupp tackade två personer ja till att medverka i studien, en blev dock sjuk på intervjudagen utan möjlighet att boka om intervjutiden och en dök inte upp på avtalad tid (se tabell 1). Studien genomfördes således utifrån gruppen med före detta elever i språkklass.

**Tabell 1.** Presentation av urvalsgrupperna.

	Gruppen som stått i kö till språkklass	Gruppen som gått i språkklass
Antal	23	23
Antal tillfrågade via brev	22	22
Medverkande i studien	0	12

### 3.2.2. Intervjuguide

Intervjuguiden (se bilaga 8) utformades utifrån ett salutogent perspektiv med öppna, neutralt ställda frågor. Den svenska versionen av *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* (WHO, 2003) användes i utformningen av intervjuområden, med syfte att täcka in ett så brett spektrum av aspekter av hälsa som möjligt. Då deltagarna hade språksvårigheter ägnades mycket tid åt intervjuguidens utformning och formulering av frågor i syfte att underlätta för deltagarna att svara utförligt. Intervjun inleddes med samtal kring deltagarnas språksvårigheter, då det kändes naturligt att ta avstamp i anledningen till att de tillfrågades om att vara med i studien. För att tillåta en jämförelse mellan deltagare och som ett stöd användes VAS-skala (Visual Analogue Scale) (Crichton, 2001) som ett komplement till vissa frågor. Deltagaren fick markera ett upplevt värde, på exempelvis trivsel, på en onumrerad VAS-skala (se bilaga 9). Som komplement till intervjufrågorna och skalorna användes ett formulär där deltagaren gjorde en självskattning gällande egna styrkor och svagheter (se bilaga 10). Då flera av deltagarna hade läs- och skrivsvårigheter lästes frågeformulärets påståenden högt av intervjuledaren för att minska risken för språkliga missförstånd. Deltagaren kunde följa med och markera sina svar på en separat blankett. Det formulär som användes var den svenska översättningen av *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* för åldern 11-17 år (Goodman, 2005).

### 3.2.3. Pilotintervju

En pilotintervju genomfördes med en person som vid tiden för intervjun gick i språkklass. Pilotintervjun gjordes för att utvärdera relevans och tillämpbarhet i intervjuguiden. Intervjun gav även tillfälle att prova inspelningsutrustning samt att träna intervjuteknik. Efter pilotintervjun ströks flera av intervjufrågorna då de inte upplevdes som tillräckligt relevanta.

### 3.2.4 Inspelning

Alla intervjuer spelades in på mp3-spelare av märket Multi-codec Jukebox MP3-player, Model No: H140. Tillsammans med mp3-spelaren användes en fristående mikrofon, Yoga EM-278.

### 3.2.5. Intervjuer

I syfte att skildra gruppens erfarenheter och nå en fördjupad förståelse för deltagarnas upplevda verklighet, användes en kvalitativ ansats. Semistrukturerade intervjuer genomfördes, vilket innebar att intervjuguiden hade ett antal områden med färdigformulerade frågor som varje deltagare ombads besvara, samtidigt som det fanns utrymme för följdfrågor och utveckling av särskilt intressanta resonemang. Varje deltagare gavs också tillfälle att berätta fritt om områden som hade stor betydelse för dem. Samtliga tre uppsatsförfattare genomförde vardera fyra intervjuer. Vid varje intervjutillfälle närvarade en bisittare med syfte att vara behjälplig med inspelningsutrustningen samt vara ett stöd i tolkningen av deltagarens utsagor. Alla deltagare informerades före intervjun ytterligare en gång om att de medverkade frivilligt, att de när som helst kunde hoppa av studien samt studiens syfte. Intervjuerna genomfördes mellan 22/2 och 11/3 2011 och varade mellan 60 och 160 minuter. Samtliga intervjuer avslutades med en fråga om det var något deltagaren önskade lägga till för att säkerställa att inte någon viktig aspekt av ämnet gick förlorat. Intervjuerna genomfördes på platser som författarna gemensamt kommit överens om med deltagarna. En intervju gjordes hemma hos en deltagare, en på den skola där deltagarna tidigare gått, fyra hemma hos en av författarna samt sex i offentliga lokaler. En trygg intervjusituation eftersträvades. Deltagarna möttes upp på en bestämd mötesplats och fick förklarat för sig inför intervjun att det inte fanns några rätta eller felaktiga svar samt att det under hela intervjun var möjligt att be om en paus eller ställa frågor. Det betonades också att intervjumaterialet inte skulle bedömas språkligt och alla deltagare uppmuntrades att vid behov kontakta författarna i efterhand.

### **3.3. Bearbetning**

#### **3.3.1. Transkription**

Samtliga intervjuer transkriberades ortografiskt (se bilaga 11). Avvikelse som bedömdes bero på fonologiska besvär transkriberades inte, medan transkriptionen i övrigt följde deltagarnas formuleringar. Pauser, hostningar samt ohörbara passager nedtecknades. Samtal som inte var relevant för syftet transkriberades ej, exempelvis samtal om den tekniska utrustningen eller förklaringar kring arbetsmaterialet. Likaså transkriberades i vissa fall intervjudarens frågor på ett förenklat sätt. Ljudfilerna hanterades i Windows Media Player och Audacity 1.2.6. Uppsatsförfattarna delade upp intervjuerna mellan sig och transkriberade endast intervjuer de själva varit närvarande vid. På så sätt gavs en garanti för att den person som utförde transkriptionen hade upplevt intervjusituationen då den ägde rum och tagit del av de nyanser i samtalet som eventuellt gått förlorade vid inspelningen.

#### **3.3.2. Analys**

För att resultaten i så hög grad som möjligt skulle spegla deltagarnas egna tankar och upplevelser användes tematisk analys som analysmetod. Den tematiska analysen följde Braun och Clarke (2006). Utifrån den induktiva analysprocessen formulerades inte några hypoteser på förhand, för att tillåta en så öppen och utforskande utgångspunkt som möjligt inför materialet. Initialt valde författarna slumpmässigt ut tre intervjuer som bröts ned i små beståndsdelar utifrån intressanta uttalanden, så kallad kodning. Samtliga tre författare kodade, oberoende av varandra, de tre utvalda intervjuerna. I nästa skede jämfördes författarnas respektive koder för att uppnå samstämmighet i kodningen. Koderna grupperades sedan grovt efter teman, där en enskild kod i vissa fall kunde kategoriseras under flera teman. Koderna behandlades på en latent nivå, det vill säga att sammanhanget från den ursprungliga intervjun

togs i beaktning och medförde den underliggande meningen i citatet. Samtliga teman utformades med relevans till syftet. Därefter diskuterades de olika temana åtskilliga gånger och slogs slutligen ihop till elva huvudteman. Temana definierades väl för att säkerställa att de var tillräckligt avgränsade. Vidare analyserades de återstående nio intervjuerna och all information från respektive intervju, rörande de elva temana plockades ut. Den sammanlagda informationen analyserades sedan som en helhet och presenterades slutligen tillsammans med valda citat som på ett tydligt sätt representerade deltagarnas åsikter som grupp under respektive tema.

### **3.4. Etiska aspekter**

Samtliga deltagare fyllde i en blankett där de samtyckte till medverkan i intervjun (se bilaga 6). Deltagare som inte var myndiga bifogade även målsmans underskrift (se bilaga 7). Samtliga deltagare informerades både skriftligt och muntligt om studiens syfte och dess genomförande. Kontaktuppgifter till uppsatsförfattarna samt handledare erhöles också. Särskilt vikt lades vid utformningen av såväl den skriftliga som den muntliga informationen med tanke på att deltagarna förväntades ha varierande grad av språksvårigheter. Efter att intervjuerna genomförts tilldelades varje deltagare en bokstavskod för att skydda deltagarnas anonymitet. Den första deltagaren fick koden A, och så vidare. De kodade versionerna av intervjuerna användes fram till tematiseringsprocessen. Därefter fick varje uttalande stå för sig själv, bortkopplat från deltagaren som gjort uttalandet med hänsyn till deltagarnas anonymitet. På detta sätt skyddades deltagarens anonymitet ytterligare. I resultatredovisningen redovisades inte kön på citerade deltagare och för att öka läsbarheten användes det könsneutrala personliga pronomenet /hen/. I några fall förändrades även specifika detaljer för att skydda deltagarnas identitet. Detta markerades med klamrar, till exempel [fritidsintresse]. Citaten modifierades även så att utfyllnadsord togs bort, i syfte att öka läsbarheten. Intervjuer i ljudfil och transkriberad form förvarades på USB-minne för att undvika åtkomst från nätet.

## **4. RESULTAT**

Studiens resultat presenteras nedan i elva teman under rubrikerna *gemenskap i språkklassen, struktur och uppbyggnad i språkklassen, gemenskap i gymnasieklassen, struktur och uppbyggnad på gymnasiet, tankar om framtiden, beskrivning av språksvårigheterna, hantering av språksvårigheterna, självbild, betydelsen av eget ansvar, familjerelationer samt vänskaps- och kärleksrelationer*. I de citat där både intervjuledare och deltagare uttalar sig har texten markerats med ett I för intervjuledare och ett D för deltagare.

### **4.1. Språkklassen**

#### **4.1.1. Gemenskap i språkklassen**

I samtal kring erfarenheter från tiden i språkklass berör samtliga deltagare aspekter av att gå i en klass med få elever och specifik inriktning. Åtta deltagare berättar att de upplevde samhörighet och trygghet med klasskamraterna i språkklassen. Anledningarna uppgavs vara att klassen var liten eller att andra upplevdes ha liknande svårigheter som man själv. Klassen

blev som en familj där man blev förstådd och kände gemenskap, en deltagare uttrycker detta på följande sätt:

*I: Vad trivdes du med på högstadiet?*

*D: Man hade mycket vänner, kompisar på rasterna. Alla var med, det var en positiv känsla. Den var den bästa tiden. /.../ Kompisar tog sig tid till att förstå. Alla var med alla, ingen var utanför, man lärde känna varandra.*

Att vara få elever med liknande svårigheter i klassen medförde också att flera deltagare vågade svara på frågor utan oro. En deltagare berättar att man som elev inte behövde fundera så mycket på vad andra skulle säga då alla hade samma problem:

*Där behövde man aldrig tänka på vad folk skulle säga för alla hade någonting.*

En annan deltagare beskrev tvärtom tveksamheter kring att ta tid från sina klasskamrater:

*D: Så där var jag ju för det mesta... jag höll tyst.*

*I: Varför gjorde du det?*

*D: Jag vet faktiskt inte. Det tog ju tid för mig att svara på frågor och sånt så... för dom tog det inte ens en minut. Det gick så fort, så jag lät mina vänner svara istället.*

Nio personer uttrycker att de hade nära kamratrelationer med en eller flera i klassen. Två deltagare beskriver sina erfarenheter av klasskompisarna såhär:

*Vi var så tigha så vi var liksom jättebra vänner allihopa.*

*Jag har alltid haft bra kamrater. Ja det är klart, det har varit lite småbråk och lite slagsmål, det är det väl i alla klasser. Men många av mina vänner jag har idag kommer från den klassen så det är jättebra, pålitliga vänner.*

Sju deltagare berör det negativa med att gå i en så liten klass. Samtidigt som den lilla klassen skapar gemenskap upplevs det begränsande att inte ha fler klasskamrater. En deltagare säger:

*Det var ju positivt, men det var ju också negativt, för det negativa var ju att man vill ju ha fler. Man vill ju ha fler folk och prata med, fler att ha en konversation med, istället för att ha samma personer hela tiden. Det blev ju inte bara bra, det blev inte bra samtidigt, förstår du vad jag menar?*

Sex deltagare tar självmant upp att de utsatts för mobbning under högstadietiden, både i den egna klassen samt från elever i andra klasser. En av dessa deltagare beskriver vad hen tror att resten av klassen tänkte om honom:

*Jag tror att dom betraktade mig som ja... utstött och så ju. Ja, det finns ju andra ord... men jag vill ju inte nämna... Men ja, dom hade nog inte sån bra syn på mig. Jag var kanske lite annorlunda, konstig.*

En deltagare beskriver hur ett yngre syskon på samma skola mobbades på grund av att deltagaren själv hade en språkstörning. Deltagaren struntade ibland i att gå på lektionerna för att kunna beskydda syskonet:

*Dom gick på honom bara för att jag gick i en språkklass. Ja, jag vet inte varför direkt. Dom skulle väl kanske mobba honom för att hen hade [ett syskon] som gick i en språkklass.*

Två personer berättar också att de själva mobbat andra elever, en av dem säger:

*Alltså jag hade själv blivit retad eller så mobbad i skolan så sen gick det vidare till dom killarna att jag gick på dom lite. Retade dom lite. Jag märkte ju det sen och gillade inte det, så tänkte jag, jag håller på att bli en sån.*

En av deltagarna sammanfattar de positiva och negativa aspekterna av kamratskap som återkommande berörs i intervjuerna om att gå i en liten klass, skilt från jämnåriga klasser:

*D: Det var typ som att vi var små ankor i en damm ungefär och vi umgås bara med varandra. Så vi hade liksom ingen annan kontakt i den andra skolan liksom.*

*I: Men det finns också något positivt med det tycker du?*

*D: Ja, man hade ju väldigt bra gemenskap med dom man var med och det har man fortfarande. Inte nåt negativt mot dom vänner man har, det är bara positivt men negativt att man inte fick vara med dom andra.*

#### **4.1.2. Struktur och uppbyggnad i språkklassen**

Under samtal kring upplevelser av skoltiden i språkklass nämner åtta deltagare självmant att språkklassernas samtliga årskurser varit placerade på skolans lågstadieområde. Samtliga dessa deltagare beskriver att de upplevt det mycket negativt att gå avskilt från jämnåriga klasser. Segregationen ledde till att deltagarna inte hade någon kontakt med andra jämnåriga elever på skolan, utan umgicks endast inom den egna klassen. En deltagare säger:

*Det jag inte gillade med högstadiet var just det här att eftersom vi inte fick vara i den stora skolan så fick vi ju inte vara med de andra eleverna. /.../ Det tycker jag inte om. Jag tycker inte om att bli utpekad så.*

Deltagarna upplevde att övriga elever på skolan inte hade någon kunskap om vad språkklassen innebar vilket bidrog till att deltagarna kände sig missförstådda och i vissa fall även utsattes för mobbning och kränkningar. En deltagare beskriver problemet:

*D: Jag trivdes inte bra där. Man kände sig utstött. Det kändes som att alla andra klasser satt där och tittade ner på en.*

*I: Varför tror du det var så eller att du kände så?*

*D: Ingen av dom andra klasserna visste vad en språkklass var, enligt dom var vi... jag lärde känna en kille där som gick vanlig klass, han frågade om vi gick i sån störd... cp-klass kallade dom det. Jag trivdes verkligen inte där.*

En deltagare berättar att andra elever på skolan trodde att eleverna i språkklasserna var, som deltagaren beskriver det, "retarderade". Det gick så långt att hen själv började ifrågasätta om det var sant. Hen hade önskat att skolans övriga elever och lärare hade fått mer information om språkklassen:

*D: Man hörde rykten som, att jag gick på nån här klass som var en ... retarderad klass, eller vad det nu var. Jag blev lite nere på grund av det, eftersom jag trodde aldrig att*

*jag var retarderad, utan jag trodde mer på att jag bara hade det väldigt så här språk, alltså problem med själva språket.*

*I: Men menar du att när du hörde ryktena så blev du fundersam, är det så?*

*D: Ja, jag blev väldigt fundersam. Jag sa till läraren om detta, att är det liksom sant och jag ställde mycket frågor för dom. Dom förklarade för mig att det är inte sant alls överhuvudtaget. Då tänkte jag, men varför kommer inte ni och förklarar till dom, har nån slags möte. För det var det dom sa till mig, att dom aldrig haft nåt möte med lärarna för dom andra klasserna.*

Samtliga deltagare nämner att de upplever att de fick tillräckligt mycket hjälp då de gick i språkklass. Deltagarna beskriver tillgången till logoped och specialpedagog som en stor tillgång, där regelbunden träning hos logoped upplevs som mycket positivt:

*Jag tyckte var bra var att jag hade en logoped som jag gick till två gånger i veckan. /.../ Sen om jag behövde så kunde jag få hjälp en gång i veckan hos en sån här speciallärare så man fick egen tid där man själv kunde bestämma vad man ville göra för något. Så jag tyckte jag fick mycket bra hjälp.*

Lärarna beskrivs som ett stort stöd och att de ställde upp för eleverna. Majoriteten av deltagarna upplevde att lärarna hade en stor förståelse för elevernas svårigheter och kunde stödja dem på ett bra sätt:

*Dom gjorde ju sitt bästa för att hjälpa mig och andra med de problemen vi har. /.../ Jag kämpade ju mig uppåt. Blev bättre och bättre. Det var ju väldigt positivt. Men det var ju bara för att man hade dom lärarna man hade.*

En deltagare upplever att lärarna inte hade tillräcklig erfarenhet av språksvårigheter och att logopederna på skolan hade en djupare förståelse och kunde hjälpa eleverna att utvecklas. Deltagaren är också besviken över att lärarna rådde henom att gå ett extra år för att få fullständiga betyg. Ilskan över att känna att lärarna inte trodde att hen skulle klara att få fullständiga betyg till nionde klass blev en sporre att arbeta ännu hårdare:

*Men jag sa nej, inte ska jag behöva gå här ett år extra för att jag råkar ha dessa problemen tänkte jag. Och då var jag så arg på dom att det blev bara som en ren positiv reaktion, så jag pluggade ju som satan. Och pluggade och pluggade och pluggade. Det enda jag gick ut med som IG var i engelska och så var det i fysik.*

Samtliga deltagare beskriver att de har fått mycket stöd och hjälp i skolan vad gäller språket. På andra områden är några deltagare besvikna på personalens stöd. Två av deltagarna känner besvikelse över att personalen på skolan inte agerade tillräckligt starkt mot mobbning. En av dem säger:

*Lärarna borde tänka mer på eleverna, till exempel när nån står utanför, när nån är mobbad för att det tycker jag att dom håller inte koll med /.../ dom bara helt enkelt skickar eleverna att dom ska göra jobbet, hjälpa till med mobbningen men jag tycker att lärarna borde faktiskt göra det, också men det gör inte dom, det är ganska mycket mobbning i skolan...*

Sju deltagare upplever att de fick för lite ämneskunskaper under sin tid i språkklass. Kraven från lärarna var för låga och deltagarna är mycket kritiska till att eleverna fick jobba i sin egen



takt. Tempot var för lågt för att de skulle hinna tillgodogöra sig de kunskaper som krävdes för att få godkända betyg vilket skapade oro för framtiden. Åtta deltagare gick ett eller två extra år i grundskolan. En deltagare jämför sin egen skolgång med de elever som inte gick i språkklass:

*Jag hade velat att man följde själva grunden med detsamma, som dom gjorde. För vi som gick där, vi hamnade ju lite bakom alla andra i själva, i betyg och sånt /.../ Vi var ju typ två år bak jämfört med vad dom var. Eller kanske mer.*

Bland de deltagare som upplever att de fick för lite ämneskunskaper beskrivs även en känsla av att lärarna hade en bristande tilltro till elevernas förmåga och att eleverna inte gavs tillräckliga utmaningar. Två deltagare uttrycker det såhär:

*Läraren trodde att man klarar mindre än vad man gör, det ger felaktiga betyg.*

*Jag vill kunna va självständig. Det är det som krockar med själva språkklassen, jag kunde inte va självständig där utan jag fick hela tiden hjälp och jag hatade det, för att jag kände mig så hjälplös du vet, och jag tycker att jag är inte hjälplös, jag kan grejer.*

## 4.2. Gymnasiet

### 4.2.1. Gemenskap i gymnasieklassen

Samtliga deltagare går eller har gått gymnasiet. Alla utom en deltagare beskriver att de känner gemenskap med någon i klassen eller en grupp klasskamrater. Fyra deltagare beskriver att de har stora problem med att få kompisar i den nya klassen och hur de arbetar hårt med att närma sig andra ungdomar på skolan, men utan någon egentlig framgång. För en deltagare har en självklar plats i kompisgänget under högstadietiden förbytt i ett tydligt utanförskap:

*I: Om du hade kunnat ändra på något i skolan idag, hur hade du velat att det skulle vara då?*

*D: Att folk är mer artiga. Att dom skulle ta sig tid att lära känna mig och att dom inte dömer en för vad man har.*

Samma deltagare nämner att de gamla klasskamraterna från språkklassen idag är mycket viktiga medan en annan deltagare tvärtom beskriver hur mobbning under hela grundskoletiden har bytts ut mot en känsla av gemenskap i gymnasieklassen. Ytterligare en deltagare nämner att hen tycker det är skönt att ingen i gymnasieklassen ser henom som en person med diagnos samtidigt som deltagaren inte känner fullständig gemenskap med sina nuvarande klasskamrater:

*I: Så du känner gemenskap då?*

*D: Ja men inte helt och hållet. Det kan jag inte påstå. För när jag gick på [skolans namn] /.../ då gick ju inte vi ut och festade och gjorde det ena med det tredje som alla andra högstadielever för vi visste inte att man skulle hålla på med sånt.*

Tre deltagare nämner att de är tveksamma till att svara på frågor i klassrummet. Anledningen är att de känner att de inte har lika mycket kunskap som klasskamraterna, eller att de inte skulle bli förstådda på grund av språksvårigheterna. Drygt hälften av deltagarna är nöjda med

lärarna i gymnasiet och fyra deltagare har mycket nära relationer till sina klasslärare. En person tar speciellt upp en lärare som stöttar personen i att våga närma sig nya kamrater.

#### 4.2.2. Struktur och uppbyggnad på gymnasiet

Fem av deltagarna berättar att de går eller har gått anpassade program med extra stöd på gymnasiet. Åtta deltagare beskriver att de får bra och tillräcklig hjälp med skolarbetet på gymnasiet. På flera skolor finns studieverkstäder med specialpedagoger som hjälper till i deltagarnas skolarbete. En deltagare beskriver också möjligheten att söka upp specifika lärare utanför lektionstid för att få hjälp. De fyra övriga deltagarna hade velat ha mer hjälp. En deltagare berättar:

*När jag gick på [högstadieskolans namn] hade vi alltid en assistent som var där, behövde man så kom dom. Nu finns inte den hjälpen på det gymnasium som jag går på. Så på många lektioner så är vi många elever så... det är mindre hjälp.*

Fem av deltagarna nämner särskilt att de har stort förtroende för en eller flera pedagoger i stödverksamheter dit de kan gå för att få hjälp med skolarbetet. En deltagare nämner särskilt behovet av mer hjälp inom kärnämnen från grundskolan där deltagaren ännu inte fått godkänt. Två deltagare tar självmant upp att de hade velat ha hjälp av logoped även i gymnasiet och en av dem upplever att språkstörningen har förvärrats sedan personen slutade högskolan:

*D: Det enda som jag hade velat att gymnasiet skulle gjort det hade varit att jag hade haft en logoped att gå till. /.../ För jag har märkt att jag har blivit sämre än jag var innan. Det har mina föräldrar också märkt.*

*I: På vilket sätt?*

*D: Man märker. Ja, det är just det där att folk kan missförstå mig, jag får inte fram rätt ord. Jag kan säga samma ord flera gånger i en mening.*

En deltagare säger sig ha problem med att studiemiljön är för fri. Deltagaren halkar efter i ett ämne och saknar stöd för att komma ifatt. Istället uppmanar läraren deltagaren att ta igen det hemma. För två deltagare känns det skönt att kunna ägna sig åt de ämnen som de är särskilt intresserade av och det är en positiv känsla att känna att man behärskar ämnet.

#### 4.3. Tankar om framtiden

I samtal om tankar och drömmar om framtiden ger nio deltagare detaljerade beskrivningar av hur de vill eller tror att deras liv ska se ut i framtiden medan tre deltagare har svårt att formulera sig kring temat. Hälften av framtidsdrömmarna har det gemensamt att de är blygsamma. Dessa deltagare tänker sig att de har en sambo, eventuellt barn, en egen bostad och ett bra jobb. De mer högtflygande drömmarna innehåller element som utlandsflytt, mycket ovanliga jobb eller ett liv i lyx. Majoriteten av deltagarna funderar mycket kring arbete. Sex av deltagarna pratar om att de jobbar hårt i skolan med målet att kunna få bra betyg och ett bra arbete. Hälften av deltagarna tänker sig få praktiska arbeten som är direkt relaterade till de gymnasieutbildningar de går nu och fyra av deltagarna berättar om planer på att starta egna företag inom de branscher de utbildar sig inom. Åtta deltagare planerar att läsa vidare och för fyra av deltagarna handlar det om konkreta planer kring vissa utbildningar vid

universitet eller högskola. För de övriga fyra är det ännu oklart vad de vill läsa, men de anser att vidareutbildning kan förbättra deras möjligheter till ett bra arbete. Två av dessa känner sig just nu mycket skoltrötta, men tänker sig ändå läsa vidare så småningom. En deltagare säger:

*Jag är rätt så trött på att plugga men jag funderar ändå på det för då får jag en lättare framtid kan man säga. Flera alternativ till jobb.*

Åtta deltagare tar själva upp tankar kring sin framtid på ett personligt plan. De vill ha ”ett bra liv”, ha bra relationer till släkt och vänner, leva länge och bli bra föräldrar. En deltagare säger:

*Jag vill starta ett nytt liv. Ett liv som jag har skapat själv med mina egna händer.*

Två personer uttrycker en tro på att deras framtid blir bra medan tre deltagare uttrycker tvivel på att det blir så.

## 4.4. Språksvårigheter

### 4.4.1. Beskrivning av språksvårigheterna

Fyra av deltagarna kan ge en utförlig beskrivning av sina språksvårigheter medan åtta deltagare inte kan beskriva sina språksvårigheter på ett tydligt sätt. Tre av deltagarna kan benämna sina diagnoser. Lättast att beskriva tycks vara läs- och skrivsvårigheter. På en skala från noll till tio på frågan ”Hur skulle du beskriva dina språksvårigheter?” där 0 motsvarar ”Mycket stora svårigheter” och 10 motsvarar ”Inga svårigheter alls” anger deltagarna svar mellan 2 och 10. Medianvärdet för hela gruppen är 5.5 (se figur 2). Tre deltagare förklarar att orsaken till deras språksvårigheter är flerspråkighet. En deltagare berättar:

*När jag kom till Sverige för första gången så fick jag det problemet, när jag började i dagis, för att i dagis du vet barnen snackar olika språk, och sen dess så fick jag det problemet.*

Fyra deltagare är inne på en genetisk förklaring till språkproblemen, där en deltagare säger:

*I: Varför tror du det är så då, att du har svårt med dom här sakerna?*

*D: Ja, släktingar. Dom har haft det tidigare.*

Tre av dem menar att de istället kompenseras med en praktisk sida. En deltagare säger:

*Dyslektiker eller språkstörningar, dom har ofta en praktisk sida lagd. Dom är inte så teoretiska men dom är väldigt duktiga på att vara praktiska och den biten har jag fått.*

På frågan hur ofta deltagarna tänker på sina språksvårigheter svarar de bredast möjliga spann från 0 som är lägsta värde (flera gånger om dagen) till 10 som är högsta värde (aldrig), medan medianvärdet för gruppen är 9 (se figur 2). Deltagarna uppger att tankar kring språksvårigheter kan vara både positiva, negativa och neutrala. Tre deltagare beskriver att de funderar mycket kring varför just de har drabbats av språksvårigheter. En deltagare berättar:

*Jag tänker på ibland, varför jag har det och varför finns det inga folk som förstår mig ibland och det. Jag tänker så att, ibland så känner jag mig jättekänslig av det, varför finns det ingen som förstår mig och så...*

#### 4.4.2. Hantering av språksvårigheterna

På frågan huruvida deltagarna brukar berätta för nya människor de lär känna om sina språksvårigheter, svarar nio av deltagarna att de berättar om sina språksvårigheter först när de har lärt känna en person väl. En deltagare säger:

*D: Har man lärt känna vänner som man kan lita på så kan man berätta det. Annars brukar jag strunta i det.*

*I: När du inte berättar, hur kommer det sig då? Att du struntar i det?*

*D: Nej, det berättar jag, eller rädd att dom kanske ska reta mig eller mobba mig. Typ så. Det har hänt för, så det är därför jag struntar i ibland att berätta det för folk.*

Två av deltagarna beskriver att de inte berättar om sina språksvårigheter medan en deltagare berättar öppet om sina språksvårigheter:

*Jag tycker bara det är irriterande när folk tar det precis som att man ska skämmas för att man råkar bli född med det. Jag har råkat bli född med det.*

Alla deltagare utom en berättar att de använder sig av strategier för att minska eller förebygga sina språksvårigheter. Den strategi som är mest förekommande (sex deltagare) är repetition i olika former, till exempel att läsa en text flera gånger eller be samtalspartnern upprepa vad som sagts. Att läsa böcker, slå upp ord i uppslagsverk eller på internet samt att fråga personer i sin omgivning är strategier som nämns av vardera tre deltagare. Två deltagare förklarar att de väljer att läsa eller prata i ett lugnt tempo som en strategi. En deltagare beskriver:

*När jag sitter och läser brukar jag alltid sätta på ett par hörlurar och lyssna på musik. Det brukar hjälpa. Typ jag lugnar ner mig och tar mer långsamt och tar igenom det.*

Åtta av deltagarna berättar att de upplever en eller flera begränsningar i form av framför allt utmattning och undvikande. Fem deltagare uttrycker självmant svårigheter med att hinna med allt som behöver göras i vardagen. De pratar om att de upplever trötthet och önskar mer tid till intressen och återhämtning. Flera uttrycker en specifik trötthet vad gäller skolarbete. Två deltagare säger:

*D: Jag skulle vilja gå på nån sport eller göra nånting så jag kan röra mig mer. Men man har inte så mycket tid när man pluggar och sånt. Speciellt till dom sakerna.*

*I: Det verkar som att du tänker väldigt mycket kring det, att du har lite tid.*

*D: Mm.*

*I: Vad beror det på att du har så lite tid?*

*D: Ja, det är mycket att vi har haft mycket i läxa och sånt hem från skolan.*

*I: Vad brukar du göra på fritiden då?*

*D: Ingenting, jag hinner inte.*

*I: Har du något du skulle vilja göra men som du känner att du inte kan?*

*D: Skulle jag vilja göra? Ja, åka till ett annat land, semester, det skulle vara skönt.*

Tre deltagare berättar att de undviker eller har undvikit situationer som skulle kunna skapa missförstånd eller oro. Två deltagare säger:

*I: Hur tycker du det är att prata om känslor?*

*D: Lite jobbigt. Jag håller mest sakerna inne. Jag har svårt att uttrycka mig rätt. Och sen misstolkar folk det.*

*Jag hade mina klasskamrater med. Men så sluta dom. Under den tiden så /.../ var mycket rädd för att va ensam, så jag slutade när dom slutade.*

Samtliga tillfrågade deltagare (11 personer) beskriver att de inte har några svårigheter med att få reda på nyheter och information. En deltagare tillfrågades ej på grund av tidsbrist under intervjun. På en skala från noll till tio på frågan ”Tycker du att det är enkelt att få reda på nyheter och information?”, där 0 motsvarar ”Mycket svårt” och 10 motsvarar ”Mycket enkelt” anger deltagarna svar mellan 6 och 10. Medianvärdet för hela gruppen är 7 (se figur 2).

## 4.5. Personlighet

### 4.5.1. Självbild

Samtliga deltagare kommer på flera positiva egenskaper på frågan hur de skulle beskriva sig själva. Begrepp som används är bland annat snäll, vänlig, rolig, omtänksam, positiv, känslig och lugn. Endast en person inkluderar språkstörning i beskrivningen av sig själv. Nio deltagare belyser olika aspekter på personlig mognad som något eftersträvansvärt. Deltagarna pratar om positiva effekter av ökad mognad hos sig själva men också om att de anser att andra ungdomar kan uppträda omoget vilket upplevs negativt. Två deltagare säger:

*Finns ju några bra killar i klassen men det finns ju verkligen dom också som är omogna, det finns dom som snackar mycket och så.*

*I: Hur kommer det sig tror du, att du plötsligt känner att, nämen nu kan jag ta ansvar?*

*D: Det är väl mer att jag... att jag har mognat lite.*

Alla deltagare utom en undviker fysiskt våld när de blir arga, de talar istället om strategier att lugna ner sig själva men samtidigt agera för sin sak. Sju stycken tycker att de har blivit bättre på att hantera ilska jämfört med när de var yngre då de antingen agerade våldsamt eller höll ilskan inombords. En deltagare berättar:

*I: Om du blir arg på någon, vad gör du då?*

*D: Ja, jag går ju därifrån och försöker lugna ner mig.*

*I: Brukar det funka?*

*D: Ja, för det mesta. Jag brukar gå långa promenader då. Det tar ju tid att lugna ner... När jag var yngre gjorde jag något helt annat. Blev jag arg så kunde jag nästan gå på dom och slå dom och jag kunde få såna utbrott. När jag var arg...*

### 4.5.2. Betydelsen av eget ansvar

En tydlig bild som växer fram ur deltagarnas berättelser är att de tar stort ansvar för sitt liv både på kort och på lång sikt. Tio deltagare tar regelbundet ansvar för sysslor i hemmet, till exempel städa, handla, laga mat, diska, tvätta och ta hand om småsyskon. Deltagarna vittnar också om en syn på livet där eget ansvar är högt prioriterat och att man måste kämpa för att nå framgång. Två deltagare säger:

*I: Hur känner du inför det, att plugga upp engelskan?*

*D: Ja, det är väl inte jätteroligt för mig. Jag har förträngt det en hel del men vill man bli [yrke] så får man faktiskt ta och bli godkänd i engelska. Så enkelt är det bara. Det är bara att ta och svälja.*

*D: Det är också det att jag skärper mig och ser till så att jag får ett jobb så att jag kan flytta hemifrån sen.*

*I: Så man skulle kunna säga att det är viktigt för dig att komma igång med livet?*

*D: Ja, så man startar bra och inte struntar i och jobba och hamnar under broar istället.*

*I: Under broar?*

*D: Ja. Det händer om man struntar i att jobba och tror att man är... coolest i stan.*

En deltagare berättar om sin önskan att göra lumpen men att det inte gick då betygen inte räckte och betonar sin egen bristande insats:

*D: Men det är klart, jag hade ju själv bäddat för det.*

*I: Tycker du att det känns så, att du får skylla dig själv att du hade låga betyg?*

*D: Ja, jag har ju struntat i och plugga, så för det mesta är ju... ja, det är ju mitt eget fel.*

En deltagare beskriver att hen arbetade hårt i skolan men konstaterade samtidigt att jämfört med elever som inte gick i språkklass så räckte det inte:

*Men sen när man har kämpat och... så om man jämför med dom som är i skolan och vi som är i språkklass. Dom hade mycket mer poäng än vad jag hade. Och då såg man det som negativt. Jag själv ser det som negativt, att jag har... Jag tycker att jag själv är duktig med dom andra är mycket bättre.*

## 4.6. Relationer

### 4.6.1. Familjerelationer

I samtal om familjerelationer berättar samtliga deltagare att de har nära relationer till sina familjer. Föräldrar och syskon beskrivs som viktiga personer i deltagarnas liv och utgör ett stort stöd. På en skala från noll till tio på frågan ”Tycker du att dina föräldrar känner dig väl?”, där 0 motsvarar ”De känner mig dåligt” och 10 motsvarar ”De känner mig mycket väl” anger deltagarna svar mellan 5 och 10. Medianvärdet för hela gruppen är 8 (se figur 2). Majoriteten av deltagarna nämner att det är positivt att deras föräldrar är eller har varit ett stort stöd för dem med skolarbete och andra praktiska saker som att till exempel ta körkort eller skaffa ett arbete. Två deltagare beskriver:

*Dom har hjälpt mig till exempel när jag var liten. Till exempel mamma har kämpat hårt med mig för att jag skulle gå bättre med skolan och sånt, hon har alltid ställt upp, hjälpt mig med prov och läxor och sånt där, hon har alltid varit där vid min sida.*

*I: Tycker du att det är bra att dom (föräldrarna) hjälper dig?*

*D: Ja, jag tycker det är jättebra. Jag är jättelycklig att jag har dom som kan hjälpa mig.*

Samtliga deltagare berättar att de kan anförtro sig åt en eller flera familjemedlemmar, såsom föräldrar, syskon eller mormödrar. En deltagare säger:

*Min mamma, hon och jag kan snacka om vad som helst, hon är som min bästa kompis.*

Samtliga deltagare har ett eller flera syskon och alla utom två har nära syskonrelationer, betraktar syskonen som vänner, umgås mycket med dem och kan anförtro sig åt dem. I de två fall där deltagarna inte betraktar sina syskon som vänner är syskonen fem respektive tio år yngre än deltagaren och syskonet beskrivs som för ungt för att kunna vara en vän.

#### **4.6.2. Vänskaps- och kärleksrelationer**

Tio deltagare pratar om en eller flera nära vänskapsrelationer. Med sina vänner kan deltagarna prata om allting, de känner sig trygga och tillsammans hittar de på många olika aktiviteter. Nio deltagare har ett stort kompisgäng. Samtidigt känner fyra deltagare ett behov att skaffa fler vänner. En deltagare säger:

*Jag tycker jag har få vänner. Inte för att jag tycker att folk tycker illa om mig utan att där är lite vänner. Där är säkert många kompisar, där är mycket folk, men jag har inte träffat så många som jag har kunnat umgås med och sånt. Få vänner, det är jag väldigt kass på.*

Sju personer uppger att en eller flera av deras närmsta vänner är kamrater från högstadietiden i språkklass. Två deltagare har ingen kontakt alls med klasskamraterna från högstadietiden. Nio deltagare träffar klasskamrater från språkklassen ibland, men inte alltid utan komplikationer. En deltagare berättar:

*Vi har ju kontakt, men det är bara det att vi har lärt oss att liksom ta lite avstånd ibland så inte det blir för mycket. /.../ I språkklassen var det inte så, där fick vi hela tiden träffa varandra varenda dag och det bara skapade problem. Inom själva gänget.*

Tre deltagare har en pojk- eller flickvän. Sju deltagare pratar om en längtan efter en kärleksrelation. Flera deltagare beskriver en tveksamhet i hur de ska gå tillväga för att träffa en partner. En deltagare säger att det viktigaste i livet är att hitta en partner, och ytterligare sju deltagare nämner en partner i framtidsscenarioet om tio år.

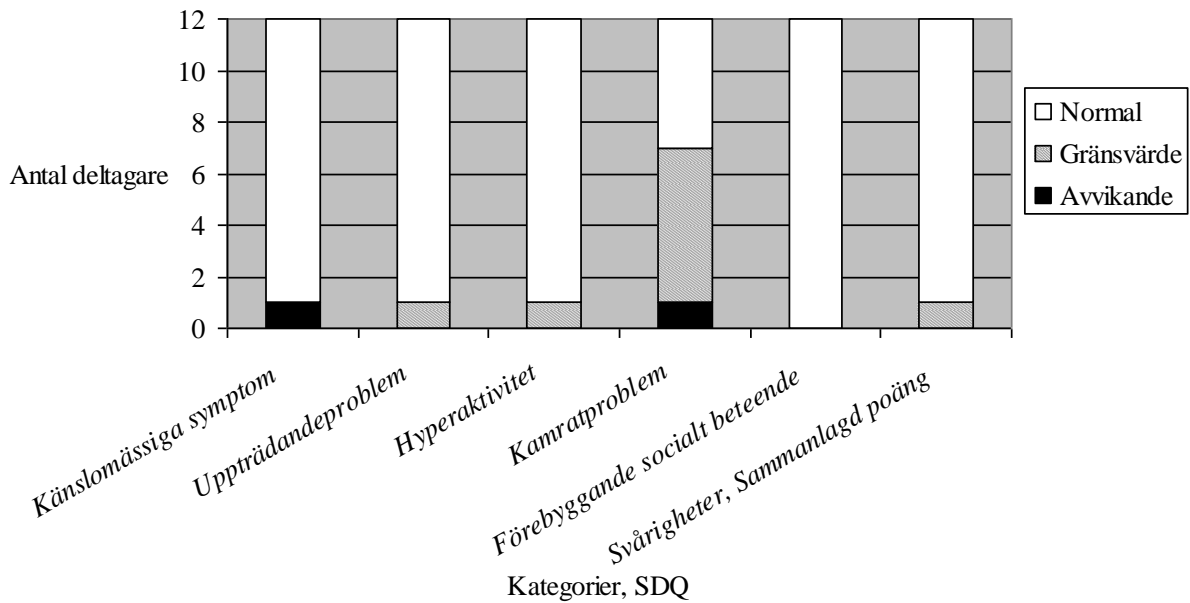
### **4.7. Resultat av SDQ**

Samtliga deltagare ombads fylla i ett formulär med påståenden om styrkor och svagheter, Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Formulärets påståenden omfattar fem kategorier (fritt översatt); känslomässiga symtom (emotional symptoms), uppträdandeproblem (conduct problems), hyperaktivitet (hyperactivity), kamratproblem (peer problems) samt förebyggande socialt beteende (prosocial behaviour). De fyra första kategorierna berör svårigheter medan den sista berör styrkor. Samtliga svårighetskategorier innefattade ett eller

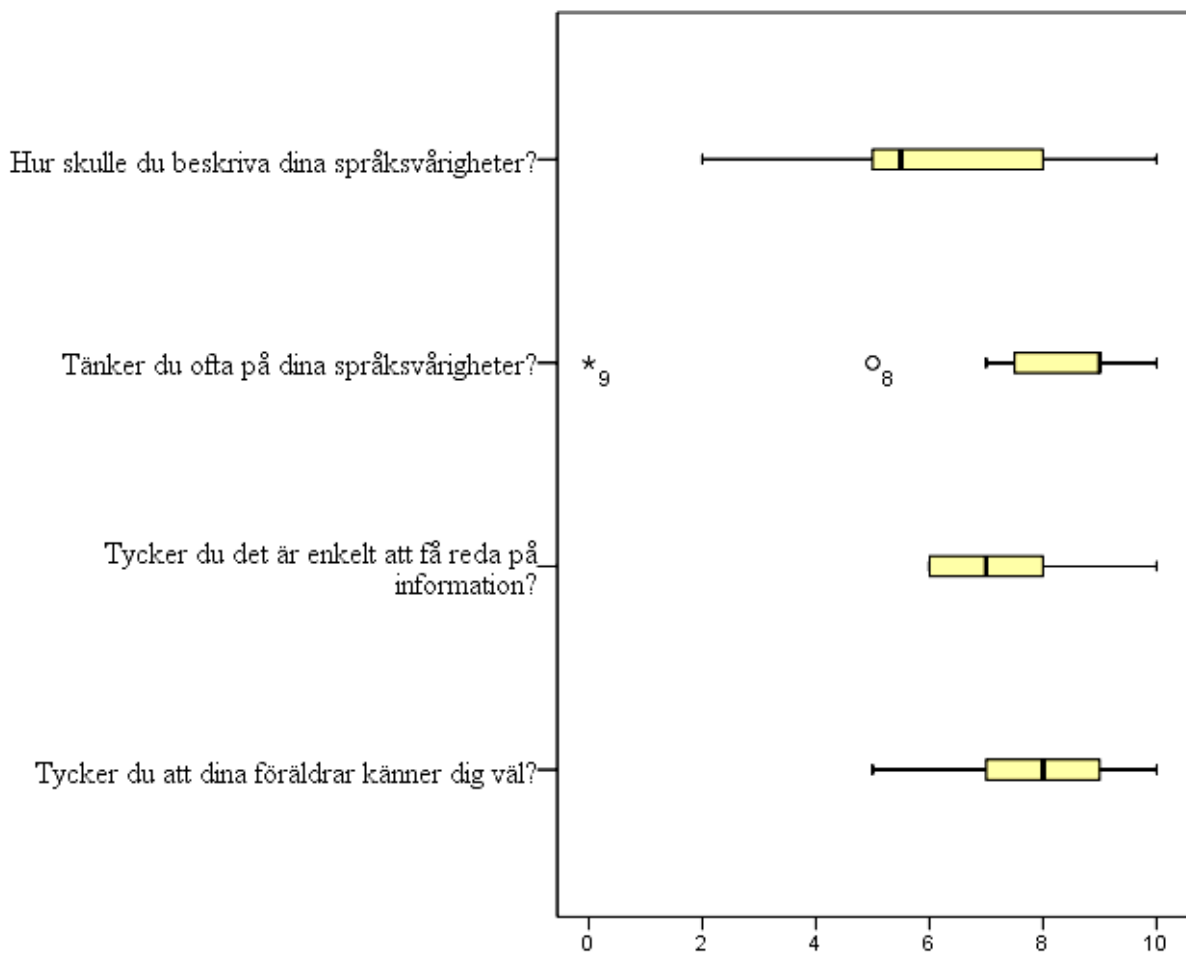
flera resultat motsvarade gränsvärde eller avvikande värde, medan kategorin gällande styrkor endast hade resultat inom normalgränsen (se figur 1).



**Figur 1.** Deltagarnas resultat på SDQ.



**Figur 2.** Resultat av deltagarnas skattade upplevelser på VAS-skala, med värde från 0-10. Figuren visar medianvärde, kvartilavstånd samt min- och maxvärden. \* respektive ° representerar så kallade "outliers".



## 5. DISKUSSION

### 5.1. Resultatdiskussion

#### 5.1.1. Två sidor av samma mynt

Deltagarna är fulla av tankar, åsikter och även känslor kring sin skolgång i segregerad språkklass. Dock beskriver de fördelar som även för med sig nackdelar. Ofta är det till och med samma personer som beskriver de båda sidorna av ett mynt. Många deltagare uppskattar tanken med språkklassen där klassen var liten och läraren hade mycket tid med var och en. De pratar också om tryggheten i att alla hade liknande problem, ingen stack ut. Samtidigt berättar många att de kände sig utsatta i de små klasserna. Den som inte kände gemenskap blev helt utanför och en deltagare berättar om en oro att hamna i konflikter och därmed bli ensam. Några hade velat ha fler klasskamrater att umgås med.

Många deltagare uppskattade också den anpassade undervisningen med mycket språklig stimulans för elever med språkstörning. Lärare och logopeders beskrivs som en stor hjälp under skolgången. Men många deltagare pratar också om en annan sida av detta mynt. Flera upplever det som att hela låg- och mellanstadietiden ägnades åt svenska, medan andra ämnen helt glömdes bort. Några elever upplever att det ställdes för låga krav på dem och att de fick för lite faktakunskaper. Deltagarnas berättelser illustrerar problemet med att när fokus hamnar på ett område kommer något annat i skymundan. Frågan är om deltagarna hade klarat sig sämre i skolan om inte undervisningen fokuserat så starkt på språket i ett tidigt skede. Men det är omöjligt att veta om det faktiskt hade blivit så. Kanske är det också svårt för eleverna i en språkklass att se sina egna framsteg när resultatet är att man når kunskaper och färdigheter som för de flesta andra elever är självklara och som är förväntade av omgivningen. Som exempel kan nämnas att ringa telefonsamtal eller att hålla en röd tråd i en konversation. Sådana tillgodogöranden kan också vara svåra att sätta fingret på eftersom de sker i en tid av stor kognitiv och personlig utveckling och det är svårt att veta vad som skapar framstegen.

Går det att få både trygghet och goda möjligheter till utvidgade sociala relationer för en elev i språkklass? Går det att få både en stark språklig grund och breda ämneskunskaper i skolan? Detta är frågor som bör diskuteras vidare. Det är dock sannolikt att det är betydelsefullt att eleverna som går i språkklass är insatta i undervisningens fokus och uppbyggnad i relation till elevernas diagnos och problematik, för att förstå syftet med undervisningen och för att kunna ta till sig den på bästa sätt. Studien visar att det är en komplex uppgift att hitta balans mellan trygghet och utmaning i segregerad språkklass, något som även bekräftas i Ahlins studie (2003).

#### 5.1.2. Medvetenhet och acceptans

Ett tydligt mönster i resultatet är att de flesta saknar förmåga att beskriva sina språkliga problem. Många har även funderingar kring varför just de har språksvårigheter. Det väcker frågan om hur mycket kunskap eleverna i språkklassen har om sina diagnoser eller svårigheter. Några av deltagarna undviker att berätta om sin språkstörning för personer de inte känner väl, medan de flesta berättar om sina språksvårigheter när de tycker att det känns motiverat och tryggt. Ett fåtal ser det som självklart att vara öppen med den. *Jag har råkat bli född med det*, konstigare än så är det inte. I Romsons fallstudie (2007) beskrivs hur en flicka efter att ha fått sin diagnos upplever att hon inte behöver skämmas för sina svårigheter. Vidare

stärks flickans självbild i samband med att hon får en diagnos. Lohemann (2002) har jobbat som lärare i specialskolan i många år och anser att elevernas självbild stärks på bästa sätt genom att läraren informerar om orsak, symptom och åtgärder utan att skada självförtroendet. Lagerheim och Gillberg (2004) skriver att för att ett barn med funktionsnedsättning ska kunna utveckla en positiv identitet måste barnet ha en medvetenhet om sitt handikapp. Men vägen dit innebär också alltid ett sorgearbete.

### 5.1.3. Ansvar och stöd i "locus of control"

Deltagarna i studien tar stort ansvar för sitt liv, både i vardagssysslor och när de pratar om sin framtid i ett större perspektiv. Flera deltagare nämner självmant att man måste anstränga sig för att lyckas i skolan och i livet. De har erfarenhet av att planera och diskutera sin framtid med andra, både lärare och föräldrar, men uppvisar en medvetenhet om att det är deras egen insats som i slutändan är avgörande för att uppnå resultat. Även deltagare som uttrycker missmod över att deras prestationer inte räcker till betonar vikten av det egna ansvaret och att fortsätta kämpa. Contrada och Goyal (2004) beskriver begreppet "locus of control" som en individs uppfattning om vilka faktorer som avgör hur en situation uppstår. Författarna pratar om yttre respektive inre "locus of control" där yttre faktorer handlar om slump och tur medan inre faktorer refererar till hur vi själva väljer att agera. En person med yttre "locus of control" tvivlar på den egna förmågan att lösa ett problem, intar ett passivt förhållningssätt och är beroende av att andra ska agera i ens ställe. Inre "locus of control" innebär istället att personen själv anser sig ha förmågan och vara ansvarig för att lösa problem. Dessa individer uppmärksammar kopplingen mellan handling och konsekvens och upplever också större kontroll över sin livssituation. Författarna menar att en inre "locus of control" leder till en ökad motivation för individen att göra val i livet med hänsyn till det egna välbefinnandet samt att den har en direkt relation till ökad hälsa. "Locus of control" är ett intressant perspektiv i relation till denna studies fynd då deltagarna visar upprepade exempel på en utvecklad inre "locus of control". De påtalar konsekvenser av sitt handlade och beskriver också hur en situation förändras genom att de själva agerar på ett mer ansvarsfullt sätt, till exempel genom att anstränga sig i skolan. "Locus of control" utvecklas framförallt genom erfarenheter i vuxenåren där en stöttande psykosocial miljö, som hjälper individen att utveckla egna lösningar på problem, bidrar till mer aktiva strategier i framtiden (Theorell, 2005). I Ingessons avhandling (2007) drar författaren slutsatsen att inre "locus of control" utvecklades genom stöd från familjen och mer specifikt en tro på den egna förmågan och potentialen. Författarens slutsats kan kopplas till den aktuella studiens resultat där samtliga deltagare uttrycker att de har en nära relation till sin familj. Föräldrar och syskon beskrivs som ett stort stöd och bundsförvanter i skolan och i livet i övrigt. Majoriteten av deltagarna betonar också det betydelsefulla stödet av lärarna under skoltiden i språkklass. Även i gymnasieklassen beskrivs vikten av att få stöd och uppmuntran av klasslärare eller specialpedagoger. Flera deltagare berättar om en specifik person som varit särskilt viktig, exempelvis en förälder, lärare eller logoped. Kanske är det så att det stora stöd från flera håll som många deltagare beskriver har bidragit till deras utveckling av en inre "locus of control" när det gäller att ta ansvar och hantera sina språksvårigheter.

Några deltagare upplever att lärarna i språkklassen hade en bristande tilltro till elevernas förmåga att prestera vilket bland annat resulterade i en känsla av hjälplöshet. En deltagare uttryckte ilska och besvikelse över rådet att gå ett extra år istället för att kämpa och få fullständiga betyg. Dessa berättelser visar hur bristande stöd av den egna förmågan och kontrollen leder till en känsla av passivitet och en minskad inre "locus of control". Men de

visar också att ett tillfälligt bristande stöd kan ge en motsatt effekt då deltagaren i exemplet sporrades att visa sin förmåga. I det senare fallet kan man dock tänka sig att deltagarens reaktion förutsätter att det finns ett grundläggande stöd och uppmuntran från andra håll.

#### **5.1.4. Ansvar och stöd som framgångsskapande faktorer**

Goldberg, Higgins, Raskind och Herman (2003) identifierar i en studie framgångsskapande faktorer hos vuxna individer med inlärningssvårigheter. Studien visar bland annat att framgångsrika individer är beslutsamma och tar ansvar för konsekvenserna av sitt handlande. Denna självständighet kombineras dock med att individerna inte tvekar att söka stöd och be om råd när det krävs. Samtliga dessa individer berör spontant specifika personer vars hjälp och vägledning varit av stor vikt. Författarnas fynd stämmer väl överens med resultaten i den aktuella studien där deltagarna tar stort ansvar för sitt handlande samtidigt som de är i behov av och högt värderar det psykosociala stöd de får från föräldrar, syskon, lärare, logopedier och andra viktiga personer omkring dem. Ansvarsfullhet samt förmåga att avgöra när yttre stöd krävs och då också be om detta, är således framgångsskapande faktorer som tydligt framkommer hos deltagarna. Goldberg m. fl. (2003) betonar utifrån sin studie att en stor skillnad mellan de framgångsrika och de icke-framgångsrika individerna i studien är att de förra anser att de har makt att påverka sitt eget öde vilket knyter an till modellen om "locus of control".

#### **5.1.5. Strategier**

Alla utom en deltagare använder sig av och kan beskriva olika typer av strategier för att minska eller förebygga sina språksvårigheter. Majoriteten av deltagarna anser sig också ha utvecklat strategier för att hantera ilska och tycker att de är bättre på detta idag jämfört med när de var yngre. I Goldbergs m. fl. (2003) studie beskrivs att framgångsrika individer uppvisade en rad olika strategier i hanteringen av sina svårigheter. De provade sig fram tills de hittade en eller flera strategier som fungerade. Att utveckla strategier är ett aktivt förhållningssätt till sina svårigheter som tyder på en inre "locus of control" (Contrada & Goyal, 2004). Horowitz (2005) studie visar att barn med språkstörning riskerar att utveckla beteendemässiga svårigheter samt att de mer frekvent undviker situationer som kräver konflikthantering. Med Horowitz fynd som utgångspunkt är en tolkning att deltagarna i den aktuella studien fått ett aktivt stöd under sin tid i språkklass gällande sociala relationer och konflikthantering och därför utvecklat fungerande strategier. Vidare upplever deltagarna begränsningar främst vad gäller utmattning och vittnar om trötthet, framförallt inför skolarbete. Goldberg m. fl. (2003) beskriver i sin studie att samtliga deltagare, det vill säga även de som klassades som framgångsrika individer, hade upplevt stress på grund av sina inlärningssvårigheter och särskilt i relation till skolarbete. Författarna beskriver att deltagarna förde en konstant kamp med varierande resultat. Det tyder på att det är en svår uppgift att finna strategier för att effektivt hantera stress och utmattning i relation till inlärningssvårigheter. Författarna pekar dock på tendensen att stress kopplat till inlärningssvårigheter minskar över tid. Man kan föreställa sig att detta är något som gäller även för deltagarna i den aktuella studien, där deltagarna kan behöva fortsätta utveckla detta även i vuxen ålder.

### 5.1.6. Relationer

Deltagarna pratar om sina syskon som värdefulla umgängeskamrater samt att de har nära relationer till sina familjer. Carlson Törnqvist m. fl. (2009) bekräftar bilden av familjens betydelse hos vuxna med språkstörning. I deras studie umgicks intervjupersonerna nästan uteslutande med den egna familjen samt vänner som också hade språkstörning. En koppling kan göras till den aktuella studien där sju personer uppger att en eller flera av deras närmaste vänner är kamrater från högstadietiden i språkklass. Flera studier har påvisat sambandet mellan språkstörning och svårigheter med sociala relationer (Fujiki m. fl., 1999; Fujiki m. fl., 2004; Brinton m. fl., 2004; Horowitz, 2005). I den aktuella studien pratar tio deltagare om en eller flera nära vänskapsrelationer där de känner sig trygga och kan dela med sig av sina tankar. Nio deltagare uppger att de har ett stort kompisgäng. Samtidigt visar resultatet på SDQ-formuläret att majoriteten av deltagarna har ett gränsvärde, alternativt ett avvikande värde, i kategorin *kamratproblem*. I kategorin *förebyggande socialt beteende* ligger alla deltagare inom normalvärde. En tolkning av resultatet är att deltagarna under sin tid i språkklass fått mycket stöd i att utveckla relationer. Således har de kunskap om hur man utvecklar kamratrelationer samtidigt som de upplever problem i vissa sociala sammanhang. Ur deltagarnas berättelser framgår att kärleksrelationer uppfattas som svårare än kamratrelationer. Flera deltagare uttrycker tveksamhet kring hur man går tillväga för att träffa en partner. Sju deltagare pratar om en längtan efter en kärleksrelation. Goldberg m. fl. (2003) bekräftar denna bild i sin studie där flera deltagare beskriver en osäkerhet kring hur och var man träffar nya människor. Majoriteten av deltagarna i samma studie vittnar om en sen utveckling av kärleksrelationer jämfört med jämnåriga utan språkstörning.

### 5.1.7. Framtid

Om tio år kommer deltagarna att vara mellan 28 och 31 år. De flesta tror att de då kommer att ha en partner och kanske barn. Gällande yrkesliv ser de flesta sig med ett arbete som de i dagsläget utbildar sig till. Några av deltagarna funderar på att bli egenföretagare. Drömmarna är realistiska och konkreta. Till stor del består deltagarnas drömmar av företeelser som deltagarna redan har påbörjat eller befinner sig i. Samtliga deltagare utom en har valt att gå yrkesförberedande gymnasieprogram och drömmer om jobb inom det område de studerar. Detta fynd överensstämmer till stor del med resultatet av en fokusgruppstudie vid Göteborgs universitet där gymnasieungdomar från både yrkesförberedande och studieförberedande utbildningar jämförs. De som går en yrkesförberedande utbildning har drömmar om jobb inom det yrke de redan är på väg mot samt familj inom 10 år (Flink & Lilja, 2010).

De flesta av deltagarna har till stor del fått jobba hårt för att komma dit de är idag. Deras berättelser visar tydligt att de är beredda att jobba hårt även i fortsättningen. Några deltagare målar upp alternativa negativa scenarion, vilket kan tolkas som att de också kan föreställa sig det värsta. Deltagarna i Goldbergs m. fl. (2003) studie på ungdomar med inlärningssvårigheter beskriver att barndomen var den tid i livet som upplevdes som tuffast, med hårt skolarbete, oro och stress över sociala relationer. Kanske upplever deltagarna i den aktuella studien något liknande, eftersom några av dem beskriver känslan av att framtiden kommer att bli bättre.

## 5.2. Metoddiskussion

Det finns vissa element i studien som innehåller metodologiska svagheter. Gällande svaren i frågeformuläret SDQ kan det finnas en risk att deltagarna inte svarat helt sanningsenligt då påståendena lästes upp för deltagarna och formuläret alltså inte gjordes helt anonymt. Detta alternativ valdes dock eftersom risken fanns att någon deltagare hade läs- och skrivsvårigheter, och nedsatt läsförståelse skulle kunna påverka resultatet av SDQ-formuläret. Vidare kan diskuteras riskerna med att göra en studie på språkliga grunder (intervju) med personer som har eller har haft en diagnostiserad språkstörning. Det går inte att utesluta att deltagaren ibland inte har uppfattat frågorna eller att svaren har misstolkats, men en kvalitativ intervjustudie bedömdes ändå vara det bästa sättet att undersöka livssituation och livskvalitet. Materialet anpassades dessutom på flera sätt för att underlätta för personer med språkstörning. Deltagarnas eventuella övriga diagnoser förutom språkstörning har inte berörts, då detta inte var fokus i studien. Dock bör man beakta att komorbiditet är relativt vanligt vid språkstörning och deltagarnas erfarenheter och åsikter kan vara påverkade av svårigheter förknippade med eventuella övriga diagnoser. Vidare är det en omöjlighet att skapa helt jämförbara intervjuer. Dels utfördes intervjuerna på olika platser, vid olika tidpunkter på dagen och av olika intervjuare (även om författarna gjorde lika många intervjuer). Vid ett tillfälle genomfördes delar av intervjun med anhöriga i närheten. Dessutom hade några av deltagarna kontakt med varandra mellan intervjuerna. Alla ovanstående faktorer kan ha påverkat hur deltagarna svarade och hur frågorna ställdes. Dock är det någonting som är svårt att komma ifrån i mänsklig interaktion. Ett annat närliggande problem är att studien helt bygger på berättelser och upplevelser utan kontroll av fakta. Kanske minns deltagaren fel eller rent av ljuger. Dock var syftet att undersöka deltagarnas erfarenhet och upplevelser, och då finns ingen objektiv sanning. Ytterligare en fråga gäller urvalet. Man måste fråga sig om det var så att de som till slut valde att ställa upp på intervju är de som är mest positiva till skolgången i språkklass. Eller var det tvärtom de som var mest negativa? Kanske påverkades urvalet också av att skolans personal tog den första kontakten.

## 5.3. Framtida forskning

Den ursprungliga tanken med den aktuella studien var att jämföra elever som gått i segregerad språkklass med elever med språkstörning som gått i integrerad skolform. En sådan undersökning bör göras, i syfte att utforska vilken skolform som ger bäst resultat såväl psykosocialt som kunskapsmässigt. Studiens resultat väcker också frågor kring hur deltagarna skulle se tillbaka på sin skolgång i språkklass om ytterligare tio år. Det är inte orimligt att tro att mer livserfarenhet, mognad och erfarenhet från vuxenlivet skulle kunna förändra deras syn på sin skoltid och sin ungdomstid med språkstörning. En annan intressant aspekt att undersöka är hur arbetssättet ser ut i språkklass, vilka prioriteringar görs och vad ger det för resultat? Detta skulle kunna undersökas såväl kvantitativt med hjälp av kursplaner, provresultat med mera, som kvalitativt genom djupintervjuer med lärare där de får beskriva sina tankar och erfarenheter om skolformen. Vidare skulle lärarna även kunna tillfrågas om deras syn på elevernas framtid, möjligheter och kapacitet.

## 5.4. Slutsatser

Studiens resultat visar att deltagarna kan se både för- och nackdelar med skolgång i segregerad språkklass. Klassen har upplevts som trygg, samtidigt som deltagarna önskar att de

hade haft möjlighet till fler sociala kontakter. Deltagarna uppskattar att de fick mycket språkligt stöd i språkklassen, samtidigt som flera upplever att det var på bekostnad av övriga ämneskunskaper. Studien visar att det är en komplex uppgift att hitta balans mellan trygghet och utmaning i segregerad språkklass.

Deltagarna tar stort ansvar i livet och är medvetna om konsekvenserna av sitt handlande. Samtidigt som de uppvisar starkt fokus på eget ansvar uttrycker de ett stort behov av yttre socialt stöd. I relation till behovet av stöd uppges föräldrar och syskon vara viktiga, samt att stöd från lärare är mycket betydelsefullt. Att söka stöd och ta ansvar är, tillsammans med att använda strategier för att förebygga eller minska språksvårigheter, framgångsfaktorer som deltagarna uppvisar. Sociala relationer skildras i vissa fall som komplicerade, där de flesta deltagare har nära vänskapsrelationer samtidigt som många upplever att sociala relationer kan vara svåra. De flesta deltagare saknar förmåga att beskriva sina språksvårigheter vilket lyfter en viktig fråga om hur mycket kunskap de har om sina diagnoser. Deltagarna uppvisar överlag ett välbefinnande i livet samtidigt som de beskriver att de fått kämpa hårt för att nå framgång. I sina tankar om framtiden uttrycker de realistiska drömmar och förväntningar där det centrala är att vara tillfreds med sin tillvaro.

## **TACK**

Tack till Ketty Holmström och Ulrika Nettelblatt för handledning och gott stöd. Tack till Per Johnsson för handledning kring kvalitativ analys. Tack till personalen i språkklassen för hjälp med rekrytering av deltagare. Slutligen ett stort tack till deltagarna som så generöst delat med sig av sina tankar och erfarenheter.



## REFERENSER

- Ahlin, A. (2003). *Så här är jag!: Självuppfattningen hos elever med grav språkstörning i grundskolans år 4-6 som går i språkklasser eller integrerade i vanliga klasser*. Magisteruppsats, Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Aitken, R. C. B. (1969). Measurement of feelings using visual analogue scales. *Proceedings of the royal society of medicine*, 62(10), 989-993. PMID: 4899510
- Beitchman, J. B., Wilson, B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., Escobar, M. & Douglas, L. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(1), 75-82.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding*. East Sussex: Psychology Press.
- Brinton, B., Robinson, L. A. & Fujiki, M. (2004). Description of a program for social intervention: "If you can have a conversation you can have a relationship". *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 35(3), 283-290. PMID: 15248797
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bruce, B. & Thernlund, G. (2008). Språkstörning vid neuropsykiatriska funktionshinder. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (s. 245-262). Lund: Studentlitteratur.
- Carlberg Eriksson, E. (2009). *Språkstörning - en pedagogisk utmaning: En metodbok för dig som möter tonårselever*. Västerås: Edita.
- Carlson Törnqvist, M., Thulin, S., Segnestam, Y. & Horowitz, L. (2009). Adult people with language impairment and their life situation. *Communication Disorders Quarterly*, 30(4), 237-254. doi: 10.1177/1525740108326034
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L. & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders - a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 128-149.
- Conti-Ramsden, G. & Durkin, K. (2008). Language and independence in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing*, 51(1), 70-83.
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z. & Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(1), 15-35.
- Contrada, R. J. & Goyal, T. M. (2004). Individual differences, health and illness: The role of emotional traits and generalized expectancies. I S. Sutton, A. Braun & M. Johnston (Eds.), *The SAGE Handbook of Health Psychology* (s. 143-168). London: Sage.

- Crichton, N. (2001). Information point: Visual Analogue Scale (VAS). *Journal of Clinical Nursing*, 10(5), 706.
- Durkin, K., Simkin, Z., Knox, E. & Conti-Ramsden, G. (2009). Specific language impairment and school outcomes. II: Educational context, student satisfaction, and post-compulsory progress. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(1), 36-55.
- Emanuelsson, I. (2003). Integrering - bevarad normal variation i olikheter. I T. Rabe & A. Hill (Red.), *Boken om integrering: idé, teori, praktik* (s. 9-22). Lund: Studentlitteratur.
- Flink, K. & Lilja, J. (2010). *I have a dream...: En fokusgruppsstudie om ungdomars framtidsdrömmar*. C-uppsats, Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Fujiki, M., Brinton, B., Morgan, M. & Hart, C. H. (1999). Withdrawn and sociable behavior of children with language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 30(2), 183-195.
- Fujiki, M., Spackman, M. P., Brinton, B. & Hall, A. (2004). The relationship of language and emotion regulation skills to reticence in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 637-646.
- Garcia, L., Hart, D. & Johnson-Ray, R. (1997). What do children and adolescents think about themselves? A developmental account of self-concept. I S. Hala (Ed.), *The development of social cognition* (s. 365-387). East Sussex: Psychology Press.
- Goldberg, R. J., Higgins E. L., Raskind, M. H. & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year old longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 222-236.
- Goodman, R. (2005). Svensk översättning av "One-sided self-rated version for 11-17 year olds". Hämtad 3 januari, 2011, från <http://www.sdqinfo.org/py/doc/b3.py?language=Swedish>
- Hedvall, E. (2009). *Språkstörning i ett livsperspektiv: Intervjustudie med fyra kvinnor och fyra föräldrar*. D-uppsats. Karolinska institutet, Institutionen för klinisk vetenskap, intervention och teknik.
- Horowitz, L. (2005). Behavioural patterns of conflict resolution strategies in preschool boys with language impairment in comparison with boys with typical language development. *International Journal of Language & Communication*, 40(4), 431-454.
- Hägglund, E. & Klareskog, A. (2009). *Livssituation hos vuxna män med språkstörning i tidig ålder - djupintervjuer med fem män samt deras föräldrar*. D-uppsats. Karolinska institutet, Institutionen för klinisk vetenskap, intervention och teknik.
- Ingesson, G. (2007). *Growing up with dyslexia: Cognitive and psychosocial impact, and salutogenic factors*. Doktorsavhandling, Lunds universitet, Institutionen för psykologi.
- Jerome, A. C., Fujiki, M., Brinton, B. & James, S. L. (2002). Self-esteem in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 45(4), 700-714.

- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerheim, B. & Gillberg, C. (2004). Funktionshinder, kroniska sjukdomar och handikapp. I C. Gillberg & L. Hellgren (Red.), *Barn- och ungdomspsykiatri* (s 370-380). Stockholm: Natur och Kultur.
- Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lohemann, S. (2002). *Språkstörd handlar om att jag behöver ett språk*. C-uppsats, Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning.
- Nettelblatt, U. & Salameh, E.-K. (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U., Samuelsson, C., Sahlén, B., & Ors, M. (2008). Språkstörningar hos barn och ungdomar – allmän del. I L. Hartelius, U. Nettelblatt, & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (s. 245-262). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2002). *Åtgärdsprogram i grundskolan: Förekomst, innehåll och användning*. Göteborgs universitet. Stockholm: Skolverket.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and Meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145.
- Romson, Å. (2007). *Dyslexidiagnos: Hur kan diagnosen påverka en individs självbild och skolsituation? En fallstudie*. C-uppsats, Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. Stockholm: Riksdagen.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordning*. Stockholm: Riksdagen.
- Skolverket. (2011). *Förskola & skola*. Hämtad 16 april, 2011, från <http://www.skolverket.se/sb/d/139>
- Smedje, H., Broman, J.-E., Hetta, J. & von Knorring, A.-L. (1999). Psychometric properties of a Swedish version of the "Strengths and Difficulties Questionnaire". *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8(2), 63-70.
- Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Stothard, S. E., Chipchase, B. & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 759-765.
- Socialstyrelsen. (2011). Internationell statistisk klassifikation av sjukdomar och relaterade hälsoproblem (ICD-10-SE): Svensk version av *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10)* (Tenth Revision). Stockholm: Socialstyrelsen.
- Solvang, P. (1999). Medikalisering av problem i skolan. *Locus*, 2/99, 16-29.

Stangvik, G. (1979). *Self-concept and school segregation*. Göteborgs universitet: Institutet för pedagogik.

Svenaesus, F. (2003). *Sjukdomens mening: Det medicinska mötets fenomenologi och hermeneutik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Svenska Unescorådet. (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca +10, *Svenska Unescorådets skriftserie, 2/2006*. Svenska Unescorådet.

Sveriges kommuner och landsting. (2009). *Konsten att nå framgång - Erfarenheter från framgångsrika skolkommuner*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.

Theorell, T. (2005). Att kunna utöva kontroll över sin egen situation: En förutsättning för hantering av upprepad och uttalad negativ stress. I R. Ekman & B. Arnetz (Red.), *Stress* (s. 282-291). Stockholm: Liber.

Taube, K., Tornéus M., & Lundberg, I. (1984). *UMESOL Självbild.Handledning för kartläggning*. Stockholm: Psykologiförlaget.

Tøssebro, J. (2004). Introduksjon - integrering og inkludering, historikk og politikk. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering og inkludering* (s. 11-42). Lund: Studentlitteratur.

Wadman, R., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2008). Self-esteem, shyness and sociability in adolescents with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51*(4), 938-952.

Warne, M. (2003). *Hälsofrämjande skola - en handbok som ger fria händer*. Kalmar: Kalmar Sundtryck.

WHO. (2003). *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa: svensk version av International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, Stockholm: Socialstyrelsen.

Young, A. R., Beitchman, J. H., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M. & Wilson, B. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(5), 635-645.

Zetterqvist Nelson, K. (2000). *På tal om dyslexi: En studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Institutionen för Tema.

# **BILAGA 1**

## **Informationsbrev till personer som har gått i språkklass**

Hej!

Vi är tre logopedstudenter från Lunds universitet. Vi skriver vårt magisterarbete om livssituation och livskvalitet hos unga vuxna med tidigare diagnostiserad språkstörning.

Det finns inte så många undersökningar om denna åldersgrupp och därför vill vi utforska ämnet mer. Ju mer kunskap som finns om hur unga vuxna med språkstörning har det, desto bättre hjälp kan de få av logopeder och andra yrkesgrupper. Logopeden arbetar med utredning, diagnostisering och behandling av språk-, tal-, röst- samt sväljsvårigheter.

Vi vill träffa dig som har gått i språkklass på [skolans namn] och göra en intervju. Undersökningen görs på initiativ av [skolans namn] och det är genom skolan och logoped [namn] som detta brev skickas till dig. I intervjun vill vi fråga vad du tyckte om att gå i skolan, hur din livssituation ser ut just nu och hur du tänker kring din framtid. Intervjun kommer att ta cirka en till en och en halv timme och göras på [skolans namn] eller någon annan plats som du föredrar. Du får också svara på frågor i ett formulär om dina styrkor och svagheter. För att vara säkra på att få med allting kommer vi att spela in intervjun på band.

I uppsatsen nämner vi inte ditt namn eller vilken skola du har gått på. I stället får du ett kodnamn som används hela uppsatsen igenom. Ingen förutom vi tre studenter samt våra handledare kommer att känna till vilka personer vi har intervjuat.

Ifall du har några frågor om studien i förväg eller under tiden studien pågår kan du höra av dig till oss studenter. Vi kontaktar er inom kort för att berätta mer.

Om du accepterar att vara med i studien har du rätt att när som helst avbryta din medverkan. Även efter att intervjun har gjorts kan du välja att inte låta svaren finnas med i studien. Om du väljer att tacka nej eller dra tillbaka din medverkan påverkas inte din fortsatta kontakt med [skolans namn] eller någon logopedkontakt i framtiden.

Vi hoppas att du ska tycka att detta verkar intressant och att du vill medverka och bli intervjuad av någon av oss. Om du är intresserad ber vi dig fylla i den bifogade blanketten. Den är ett skriftligt samtycke som du skriver under och postar till oss i det frankerade svarskuvertet.

Med vänlig hälsning

**Sara Hilding Johnson**

Logopedstudent  
Tel: XXXXXXXXX

**Cecilia Jonsson**

Logopedstudent  
Tel: XXXXXXXXX

**Fredrika Tungström**

Logopedstudent  
Tel: XXXXXXXXX

E-post: XXXXXXXXXXXXXXXXX

**Ketty Holmström**

Handledare, legitimerad logoped  
Tel: XXXXXXXXX  
E-post: XXXXXXXXXXXXXXXXX

**Ulrika Nettelblatt**

Handledare, professor, legitimerad logoped  
Tel: XXXXXXXXX  
E-post: XXXXXXXXXXXXXXXXX

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi, Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund, Lunds universitet, Universitetssjukhuset, 221 85 Lund.

## **BILAGA 2**

### **Informationsbrev till föräldrar till personer som har gått i språkklass**

Hej!

Vi är tre logopedstudenter från Lunds universitet. Vi skriver vårt magisterarbete om livssituation och livskvalitet hos unga vuxna med tidigare diagnostiserad språkstörning. Det finns inte så många undersökningar om denna åldersgrupp och därför vill vi utforska ämnet mer. Ju mer kunskap som finns om hur unga vuxna med språkstörning har det, desto bättre hjälp kan de få av logoped och andra yrkesgrupper. Logopeden arbetar med utredning, diagnostisering och behandling av språk-, tal-, röst- samt sväljsvårigheter.

Vi vill träffa unga vuxna som har gått i språkklass på [skolans namn] och göra en intervju. Vi undrar därför om ert barn vill vara med i vår undersökning. Undersökningen görs på initiativ av [skolans namn] och det är genom skolan och logoped [namn] som detta brev skickas till er.

I intervjun vill vi fråga om vad ert barn tyckte om att gå i skolan, hur barnets livssituation ser ut just nu och hur barnet tänker kring sin framtid. Intervjuerna kommer att ta cirka en till en och en halv timme och görs på [skolans namn] eller någon annan plats som ert barn föredrar. Ert barn får också svara på frågor i ett formulär om sina styrkor och svagheter. För att vara säkra på att få med allting kommer vi att spela in intervjuerna på band.

Eftersom ert barn är under 18 år behöver vi er tillåtelse att göra intervjun. I uppsatsen nämner vi inte barnets namn eller vilken skola ert barn har gått på. I stället får ert barn ett kodnamn som används hela uppsatsen igenom. Ingen förutom vi tre studenter samt våra handledare kommer att känna till vilka personer vi har intervjuat.

Ifall ni har några frågor om studien i förväg eller under tiden studien pågår får ni gärna höra av er till oss studenter. Vi kontaktar er inom kort för att berätta mer.

Om ni accepterar att ert barn är med i studien har ni, både barn och förälder, rätt att när som helst avbryta er medverkan. Även efter att intervjun har gjorts kan ni välja att inte låta svaren finnas med i studien. Om ni väljer att tacka nej eller dra tillbaka er medverkan påverkas inte någon logopedkontakt i framtiden.

Vi hoppas att ni ska tycka att detta verkar intressant och att er son/dotter ska vilja medverka och bli intervjuad av någon av oss. Om ni är intresserade ber vi er fylla i den bifogade blanketten. Den är ett skriftligt samtycke som ni skriver under och postar till oss i det frankerade svarskuvertet.

Med vänlig hälsning

**Sara Hilding Johnson**

Logopedstudent  
Tel: XXXXXXXXX

**Cecilia Jonsson**

Logopedstudent  
Tel: XXXXXXXXX

**Fredrika Tungström**

Logopedstudent  
Tel: XXXXXXXXX

E-post: XXXXXXXXXXXXXXXX

**Ketty Holmström**

Handledare, legitimerad logoped  
Tel: XXXXXXXXX  
E-post: XXXXXXXXXXXXXXXX

**Ulrika Nettelblatt**

Handledare, professor, legitimerad logoped  
Tel: XXXXXXXXX  
E-post: XXXXXXXXXXXXXXXX

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi, Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund, Lunds universitet, Universitetssjukhuset, 221 85 Lund.

## **BILAGA 3**

### **Informationsbrev till personer som har stått i kö till språkklass**

Hej!

Vi är tre logopedstudenter från Lunds universitet. Vi skriver vårt magisterarbete om livssituation och livskvalitet hos unga vuxna med tidigare diagnostiserad språkstörning.

Det finns inte så många undersökningar om denna åldersgrupp och därför vill vi utforska ämnet mer. Ju mer kunskap som finns om hur unga vuxna med språkstörning har det, desto bättre hjälp kan de få av logopeder och andra yrkesgrupper. Logopeden arbetar med utredning, diagnostisering och behandling av språk-, tal-, röst- samt sväljsvårigheter.

Vi vill intervjua dig som har stått i kö till språkklass på [skolans namn] men gått på annan skola. Det är genom [skolans namn] detta brev skickas till dig.

I intervjun vill vi fråga vad du tyckte om din skolgång, hur din livssituation ser ut just nu och hur du tänker kring din framtid. Intervjun kommer att ta cirka en till en och en halv timme och göras på en plats som vi tillsammans kommer överens om. Du får också svara på frågor i ett formulär om dina styrkor och svagheter. För att vara säkra på att få med allting kommer vi att spela in intervjun på band.

I uppsatsen nämner vi inte ditt namn eller vilken skola du har gått på. I stället får du ett kodnamn som används hela uppsatsen igenom. Ingen förutom vi tre studenter samt våra handledare kommer att känna till vilka personer vi har intervjuat.

Ifall du har några frågor om studien i förväg eller under tiden studien pågår kan du höra av dig till oss studenter. Vi kontaktar er inom kort för att berätta mer.

Om du accepterar att vara med i studien har du rätt att när som helst avbryta din medverkan. Även efter att intervjun har gjorts kan du välja att inte låta svaren finnas med i studien. Om du väljer att tacka nej eller dra tillbaka din medverkan påverkas inte någon logopedkontakt i framtiden.

Vi hoppas att du ska tycka att detta verkar intressant och att du vill medverka och bli intervjuad av någon av oss. Om du är intresserad ber vi dig fylla i den bifogade blanketten. Den är ett skriftligt samtycke som du skriver under och postar till oss i det frankerade svarskuvertet.

Med vänlig hälsning

**Sara Hilding Johnson**

Logopedstudent

Tel: XXXXXXXXX

**Cecilia Jonsson**

Logopedstudent

Tel: XXXXXXXXX

**Fredrika Tungström**

Logopedstudent

Tel: XXXXXXXXX

E-post: XXXXXXXXXXXXXXXX

**Ketty Holmström**

Handledare, legitimerad logoped

Tel: XXXXXXXXX

E-post: XXXXXXXXXXXXXXXX

**Ulrika Nettelbladt**

Handledare, professor, legitimerad logoped

Tel: XXXXXXXXX

E-post: XXXXXXXXXXXXXXXX

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi, Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund, Lunds universitet, Universitetssjukhuset, 221 85 Lund.

## **BILAGA 4**

### **Informationsbrev till föräldrar till personer som har stått i kö till språkklass**

Hej!

Vi är tre logopedstudenter från Lunds universitet. Vi skriver vårt magisterarbete om livssituation och livskvalitet hos unga vuxna med tidigare diagnostiserad språkstörning. Det finns inte så många undersökningar om denna åldersgrupp och därför vill vi utforska ämnet mer. Ju mer kunskap som finns om hur unga vuxna med språkstörning har det, desto bättre hjälp kan de få av logopeder och andra yrkesgrupper. Logopeden arbetar med utredning, diagnostisering och behandling av språk-, tal-, röst- samt sväljsvårigheter.

Vi vill intervjua unga vuxna som har stått i kö till språkklass på [skolans namn] men gått på annan skola. Vi undrar därför om ert barn vill vara med i vår undersökning. Det är genom [skolans namn] detta brev skickas till er.

I intervjun vill vi fråga vad ert barn tyckte om att gå i skolan, hur barnets livssituation ser ut just nu och hur barnet tänker kring sin framtid. Intervjuerna kommer att ta cirka en till en och en halv timme och göras på en plats som vi tillsammans kommer överens om. Ert barn får också svara på frågor i ett formulär om sina styrkor och svagheter. För att vara säkra på att få med allting kommer vi att spela in intervjuerna på band.

Eftersom ert barn är under 18 år behöver vi er tillåtelse att göra intervjun. I uppsatsen nämner vi inte barnets namn eller vilken skola ert barn har gått på. I stället får ert barn ett kodnamn som används hela uppsatsen igenom. Ingen förutom vi tre studenter samt våra handledare kommer att känna till vilka personer vi har intervjuat.

Ifall ni har några frågor om studien i förväg eller under tiden studien pågår får ni gärna höra av er till oss studenter. Vi kontaktar er inom kort för att berätta mer.

Om ni accepterar att ert barn är med i studien har ni, både barn och förälder, rätt att när som helst avbryta er medverkan. Även efter att intervjun har gjorts kan ni välja att inte låta svaren finnas med i studien. Om ni väljer att tacka nej eller dra tillbaka er medverkan påverkas inte någon logopedkontakt i framtiden.

Vi hoppas att ni ska tycka att detta verkar intressant och att er son/dotter ska vilja medverka och bli intervjuad av någon av oss. Om ni är intresserade ber vi er fylla i den bifogade blanketten. Den är ett skriftligt samtycke som ni skriver under och postar till oss i det frankerade svarskuvertet.

Med vänlig hälsning

**Sara Hilding Johnson**

Logopedstudent  
Tel: XXXXXXXXX

**Cecilia Jonsson**

Logopedstudent  
Tel: XXXXXXXXX

**Fredrika Tungström**

Logopedstudent  
Tel: XXXXXXXXX

E-post: XXXXXXXXXXXXXXXX

**Ketty Holmström**

Handledare, legitimerad logoped  
Tel: XXXXXXXXX  
E-post: XXXXXXXXXXXXXXXX

**Ulrika Nettelbladt**

Handledare, professor, legitimerad logoped  
Tel: XXXXXXXXX  
E-post: XXXXXXXXXXXXXXXX

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi, Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund, Lunds universitet, Universitetssjukhuset, 221 85 Lund.



## **BILAGA 5**

### **Påminnelsebrev till personer som har stått i kö till språkklass**

Hej!

För två veckor sedan fick du ett brev där vi frågade dig om du vill vara med i en intervjustudie.

Vi är tre logopedstudenter från Lunds universitet som skriver vårt magisterarbete om livssituation och livskvalitet hos unga vuxna med tidigare diagnostiserad språkstörning.

Vi söker dig för att du har stått i kö till språkklass på [skolans namn] men gått på annan skola.

Vi vill bland annat fråga dig vad du tyckte om att gå i skolan, hur din livssituation ser ut idag och hur du tänker kring din framtid. Ju mer kunskap som finns om hur unga vuxna med språkstörning har det, desto bättre hjälp kan de få av logopeder och andra yrkesgrupper. Därför är studien viktig.

Vi är intresserade av just dina erfarenheter, det finns inga svar som är rätt eller fel.

I brevet du fick för två veckor sedan skrev vi att vi inom kort skulle kontakta dig för att berätta mer om intervjun. Eftersom vi inte har något telefonnummer till dig skickar vi istället detta påminnelsebrev och hoppas att du själv vill höra av dig till oss.

Du är helt anonym i studien och kan avbryta din medverkan när som helst.

Vi hoppas att du vill höra av dig till oss, per e-post eller telefon.

Med vänlig hälsning

**Sara Hilding Johnson**

Logopedstudent  
Tel: XXXXXXXXX

**Cecilia Jonsson**

Logopedstudent  
Tel: XXXXXXXXX

**Fredrika Tungström**

Logopedstudent  
Tel: XXXXXXXXX

E-post: XXXXXXXXXXXXXXXX

**Ketty Holmström**

Handledare, legitimerad logoped  
Tel: XXXXXXXXX  
E-post: XXXXXXXXXXXXXXXX

**Ulrika Nettelbladt**

Handledare, professor, legitimerad logoped  
Tel: XXXXXXXXX  
E-post: XXXXXXXXXXXXXXXX

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi, Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund, Lunds universitet, Universitetssjukhuset, 221 85 Lund.

## **BILAGA 6**

### **Samtyckesblankett**

#### **SAMTYCKE ATT DELTAGA I INTERVJU**

Jag samtycker till att delta i en intervju för examensarbete av logopedstudenter vid Lunds universitet.

Jag är medveten om att:

- jag medverkar frivilligt.
- jag har rätt att när som helst avbryta min medverkan.
- intervjun spelas in på band.
- resultaten presenteras i kodad form, enskilda individer kan ej identifieras.
- jag har haft möjligheten att få muntlig information om studien.
- jag kan höra av mig och ställa frågor.

---

Datum och ort

---

Signatur

---

Namnförtydligande

## **BILAGA 7**

### **Samtyckesblankett, föräldrar**

#### **SAMTYCKE ATT DELTAGA I INTERVJU**

Jag samtycker till att min son/dotter deltar i en intervju för examensarbete av logopedstudenter vid Lunds universitet.

Jag och min son/dotter är medvetna om att:

- han/hon medverkar frivilligt.
- han/hon har rätt att när som helst avbryta sin medverkan.
- intervjun spelas in på band.
- resultaten presenteras i kodad form, enskilda individer kan ej identifieras.
- jag och min son/dotter har haft möjligheten att få muntlig information om studien.
- jag och min son/dotter kan höra av oss och ställa frågor.

---

Datum och ort

---

Signatur son/dotter

---

Signatur förälder

---

Namnförtydligande förälder

---

Signatur förälder

---

Namnförtydligande förälder

## **BILAGA 8**

### **Intervjuguide**

#### Medvetenhet

Jag vet ju att du har gått i skolan på [skolans namn] i språkklass. Och jag vet också alla elever som går i språkklass har svårigheter med språket på något sätt. Däremot vet jag ju inte alls hur det är för dig.

1. Skulle du vilja börja med att berätta för mig om vad du tycker är svårt eller enkelt med språk? Vad tycker du är svårt? Vad tycker du är enkelt?
2. Hur skulle du beskriva dina språksvårigheter?
3. Brukar du göra något som gör det lättare att... (det som är svårt)?
4. När du tänker på hur dina syskon eller kamrater... (det som är svårt) - Tycker du att det är någon skillnad mot hur du...?
5. När du lär känna nya människor, brukar du då berätta om dina språksvårigheter?
6. Om nej; Hur kommer det sig?
7. Tänker du ofta på dina språksvårigheter?
8. Vad tänker du då?

#### Skolgång

9. Vilka skolor har du gått på tidigare? På lågstadiet, mellanstadiet, högstadiet?
10. Hur trivdes du i skolan? Högstadiet specifikt.
11. Vad trivdes du med?
12. Var det något du inte trivdes med?
13. Om du inte trivdes; Hur hade du velat att det skulle vara?
14. Hur gick det för dig på proven i skolan?
15. Svarade du ofta på frågor på lektionerna?
16. Tycker du att du fick tillräckligt med hjälp i skolan? Hjälpmedel?
17. Om nej; Vilken hjälp hade du velat ha?
18. Berätta om kamraterna du hade i skolan.
19. Kände du gemenskap med dina klasskamrater?
20. Hur kommer det sig?
21. Träffar du någon av dina gamla klasskamrater nu?
22. Vad gör du just nu? Jobbar, praktikplats, gymnasie...
23. Har du gjort det sedan du slutade högstadiet?

#### Arbete/Sysselsättning

24. Vad har du för uppgifter där?
25. Är det heltid eller deltid?
26. Hur fick du jobbet?
27. Hur trivs du där?
28. Vad är det som gör att du trivs/inte trivs där? Vad är dåligt/roligt/svårt?
29. Arbetar du ensam eller tillsammans med någon/några?
30. Föredrar du att arbeta ensam eller tillsammans med någon/några?
31. Berätta om dina arbetskamrater.
32. Känner du gemenskap med dina arbetskamrater?
33. Hur kommer det sig?
34. Skulle du vilja ha något annat arbete än det du har idag? Vad?
35. Skulle du vilja gå någon mer utbildning?
36. Varför?/Varför inte? Vad för utbildning?

### Gymnasie

37. Vilken skola går du på?
38. Vilken klass/utbildning går du? Hur länge har du läst den utbildningen? Hur lång är den?
39. Hur trivs du i skolan?
40. Om du inte trivs; Hur hade du velat att det skulle vara?
41. Hur går det för dig på proven i skolan?
42. Svarar du ofta på frågor på lektionerna?
43. Tycker du att du får tillräckligt med hjälp i skolan? Hjälpmedel?
44. Om nej; Vilken hjälp hade du velat ha?
45. Berätta om dina klasskamrater.
46. Känner du gemenskap med dina klasskamrater?
47. Hur kommer det sig?
48. Skulle du vilja gå någon mer utbildning?
49. Varför?/Varför inte? Vad för utbildning?

### Bostad

50. Var bor du?
51. Hur bor du? Lägenhet, villa...
52. Bor du ensam eller tillsammans med någon? I så fall, vem?
53. Bor du nära din familj?
54. Hur trivs du med ditt boende?
55. Vilka sysslor gör du själv hemma? Städa, tvätta, handla, laga mat... Syskon?

### Fritid

56. Vad brukar du göra på fritiden?
57. Har du några särskilda aktiviteter eller intressen?
58. Brukar du göra det ensam eller tillsammans med någon?
59. Finns det något du skulle vilja göra men känner att du inte kan? I så fall, vad och varför?

### Självbild

60. Hur tycker du att du är som person?
61. Berätta något som du tycker att du är bra på.
62. Varför tror du att du är bra på just det?
63. Berätta något som du tycker att du inte är så bra på.
64. Varför tror du att det är så?
65. Hur känns det? Är det okej att inte vara bra på det?

### Relationer

66. Vem brukar du umgås med?
67. Vad brukar ni göra tillsammans?
68. Vad brukar ni prata om?
69. Har du några syskon?
70. Skulle du kalla dom för vänner?
71. Vad brukar ni göra tillsammans?
72. Vad brukar ni prata om?
73. Har du någon flickvän eller pojkvän?
74. Vad brukar ni göra tillsammans?
75. Vad brukar ni prata om?
76. Har du haft någon flickvän eller pojkvän?
77. Skulle du vilja ha någon flickvän eller pojkvän?

78. Vad brukar du prata om med dina föräldrar?
79. Finns det något som dina föräldrar hjälper dig med? I så fall, vad?
80. Tycker du att det är bra att dom hjälper dig?
81. Tycker du att dina föräldrar känner dig väl? Vem du är som person?
82. Har du någon som du kan berätta vad som helst för?
83. Är det någon speciell du pratar med om du t.ex. är ledsen?
84. Hur tycker du det är att prata om känslor?
85. Om du blir arg på någon, vad gör du då?
86. Skiljer det sig från när du var yngre?
87. Känns det tillräckligt med de vänner du har?

### Samhälle

88. Hur får du reda på vad som händer i världen eller här där du bor? Tv, tidningar, radio, internet?
89. Tycker du det är enkelt att få reda på nyheter och information?

### Framtidsdrömmar

90. Hur tror du att ditt liv ser ut om 10 år?
91. Om du får drömma, hur skulle du vilja att livet kommer se ut? Boende, fritidsintressen?
92. Vad är det viktigaste i livet för dig?
93. Har du något mer du vill berätta? / att tillägga?

## BILAGA 9

### VAS-skalar

2. Inga svårigheter alls ←————→ Mycket stora svårigheter
7. Aldrig ←————→ Flera gånger om dagen
10. Mycket dåligt ←————→ Mycket bra
14. Mycket dåligt ←————→ Mycket bra
27. Mycket dåligt ←————→ Mycket bra
39. Mycket dåligt ←————→ Mycket bra
41. Mycket dåligt ←————→ Mycket bra
54. Mycket dåligt ←————→ Mycket bra
81. De känner mig dåligt ←————→ De känner mig mycket väl
84. Mycket svårt ←————→ Mycket enkelt
89. Mycket svårt ←————→ Mycket enkelt

# BILAGA 10

## Formulär, SDQ

### Styrkor och svårigheter (SDQ-Sve)

Kryssa för något av "Stämmer inte", "Stämmer delvis" eller "Stämmer helt" för varje fråga. Sätt bara ett kryss för varje fråga och försök att besvara alla frågor. Frågorna gäller hur du har haft det de senaste 6 månaderna.

Ditt namn .....

Pojke/Flicka

Födelsedatum .....

	Stämmer inte	Stämmer delvis	Stämmer helt
Jag försöker vara vänlig mot andra. Jag bryr mig om deras känslor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är rastlös. Jag kan inte vara stilla länge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag har ofta huvudvärk, ont i magen eller illamående	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag delar ofta med mig till andra (t ex godis, spel, pennor)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag blir mycket arg och tappar ofta humöret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är ofta för mig själv. Jag gör oftast saker ensam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag gör oftast som jag blir tillsagd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag oroar mig mycket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är hjälpsam om någon är ledsen, upprörd eller känner sig dålig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag har svårt att sitta stilla, jag vill jämt röra och vrida på mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag har en eller flera kompisar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag slåss eller bråkar mycket. Jag kan tvinga andra att göra som jag vill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är ofta ledsen, nedstämd eller gråtfärdig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jämnåriga verkar gilla mig för det mesta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag har svårt att koncentrera mig, jag är lättstörd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag blir nervös i nya situationer. Jag blir lätt osäker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är snäll mot yngre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag blir ofta anklagad för att ljuga eller fuska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andra barn eller ungdomar retar eller mobbar mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag ställer ofta upp och hjälper andra (föräldrar, lärare, andra barn)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag tänker mig för innan jag gör olika saker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag tar saker som inte tillhör mig, t ex från skolan eller andra ställen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag kommer bättre överens med vuxna än med jämnåriga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är rädd för mycket, jag är lättskrämd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag kan koncentrera mig, göra klart det jag arbetar med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Din underskrift .....

Datum .....

Tack så mycket för hjälpen



## **BILAGA 11**

### **Transkriptionsmall**

- D = Deltagare
- I = Intervjuledare
- ... = Lång paus
- /.../ = Del av samtalet som ej är transkriberat
- {aaa} = Övrigt verbalt uttryck, t. ex. skratt
- [aaa] = Information som förändrats för att behålla anonymiteten
- XXXX = Ohörbart