



**MEDICINSKA FAKULTETEN**

Lunds universitet

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

## **Vem, vad, när och hur?**

**Logopeders och specialpedagogers arbete och samarbete kring  
barn med språkliga svårigheter – tankar och erfarenheter**

**Nicole Edwards**

**Logopedutbildningen, 2010  
Vetenskapligt arbete, 30 högskolepoäng**

**Handledare: Barbro Bruce**

## SAMMANFATTNING

I denna studie har samarbeten mellan logopeders och specialpedagogers fokuserats. Syftet var att få en bild av hur dessa två yrkesgruppers samarbeten kan se ut och vad deltagarna hade för attityder till samarbetet, samt av skillnaderna i professionernas erfarenheter, tankesätt och arbetssätt kring förskole- och grundskolebarn med språk- och kommunikationssvårigheter. Förhoppningen var att resultatet skulle kunna bidra till att tydliggöra hur logopeders och specialpedagogers kan komplettera och samarbeta med varandra för att dessa barn och elever skall få ett så effektivt stöd som möjligt.

Logopeders och specialpedagogers åsikter, attityder och tankar samlades med hjälp av enkäter med öppna och slutna frågor. Svaren sammanställdes och analyserades sedan med hjälp av SPSS.

Resultatet visar följande:

Specialpedagogerna skattade sina erfarenheter av skolan bättre än logopederna gjorde, med undantag för åtgärdsprogram, vilket också många logopeders ansåg sig ha goda erfarenheter av. Något fler logopeders än specialpedagogers bedömde sina erfarenheter av språkutveckling och lärande som mycket goda. Undantaget var tidig läs- och skrivutveckling, där också specialpedagogerna skattade sina erfarenheter som mycket goda. Majoriteten av logopederna bedömde sina erfarenheter av språkliga svårigheter och identifiering, träning hjälp och stöd som mycket goda, medan de flesta av specialpedagogerna bedömde sina erfarenheter om detsamma som goda.

Specialpedagogerna och logopederna hade oftast kontakt med varandra kring språkliga utredningar, i synnerhet läs- och skrivutredningar. De flesta beskrev samarbetet som ett utbyte av information. Både logopeders och specialpedagogers såg flera fördelar med ett närmare samarbete. De ställde sig mycket positiva till logopedtjänster i skolan, framför allt på grund av att det skulle tillföra viktig kunskap som annars inte fanns i organisationen. Ett par risker eller fallgropar med samarbete nämndes också och de är viktiga att vara medveten om för att undvika missförstånd och hinder i samarbetet.

Man kunde se en viss skillnad i hur logopederna och specialpedagogerna resonerade kring de två fiktiva fallen av språkstörning. Logopederna var mer inriktade på språkliga detaljer och långsiktiga konsekvenser, medan specialpedagogerna hade ett något bredare perspektiv.

Sökord: Logopeders, specialpedagogers, skillnader, samarbete, barn och elever med språkliga svårigheter.

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1 INLEDNING</b> .....	1
<b>2 BAKGRUND</b> .....	1
<b>2.1 Språk- och kommunikationssvårigheter</b> .....	1
2.1.1 Språk- och kommunikationssvårigheter i förskolan och skolan.....	1
2.1.2 Variationer i den språkliga förmågan .....	2
2.1.3 Bedömning och intervention .....	3
<b>2.2 Logopedier och specialpedagoger</b> .....	4
2.2.1 Utbildning och arbetsorganisation.....	4
2.2.2 Kunskapsområden .....	4
<b>2.3 Samarbete mellan yrkesgrupperna</b> .....	6
2.3.1 Risker och fallgropar med samarbete .....	7
<b>2.4 Syfte och frågeställningar</b> .....	8
<b>3 METOD</b> .....	9
3.1 Urval .....	9
3.2 Utarbetning av enkäter .....	10
3.3 Genomförande .....	11
3.4 Analys och statistiska beräkningar .....	11
3.5 Tillförlitlighetsaspekter .....	11
3.6 Etiska överväganden .....	12
<b>4 RESULTAT</b> .....	12
<b>4.1 Utbildning och arbete</b> .....	12
4.1.1 Logopedernas verksamhetsområden .....	12
4.1.2 Specialpedagogernas verksamhetsområden .....	13
4.1.3 Fördjupningsområden.....	13
4.1.4 Fortbildning/vidareutbildning.....	14
<b>4.2 Logopedernas och specialpedagogernas erfarenheter</b> .....	14
4.2.1 Förskola/grundskola .....	14
4.2.2 Språkutveckling och lärande .....	15
4.2.3 Språkliga svårigheter .....	15
4.2.4 Identifiering, träning, hjälp och stöd .....	16
<b>4.3 Beskrivningar av samarbete</b> .....	16
<b>4.4 Tanke- och arbetssätt</b> .....	17

4.4.1 Fallet Astrid .....	17
4.4.2 Fallet Bujar .....	19
<b>4.5 Attityder till logopedtjänster i förskolan och grundskolan .....</b>	<b>20</b>
4.5.1 Positiva aspekter .....	20
4.5.2 Risker och fallgropar med samarbete .....	21
<b>5 DISKUSSION .....</b>	<b>22</b>
<b>5.1 Resultatdiskussion .....</b>	<b>22</b>
5.1.1 Logopedernas och specialpedagogernas erfarenheter .....	22
5.1.2 Tanke- och arbetssätt .....	25
5.1.3 Beskrivningar av samarbete .....	25
5.1.4 Attityder till logopedtjänster i förskolan och grundskolan .....	27
<b>5.2 Metodöverväganden .....</b>	<b>28</b>
<b>5.3 Konklusioner och kliniska implikationer .....</b>	<b>29</b>
<b>5.4 Vidare forskning .....</b>	<b>30</b>
<b>TACK .....</b>	<b>31</b>
<b>REFERENSER .....</b>	<b>32</b>
<b>BILAGOR</b>	
<b>A Enkät till logoped</b>	
<b>B Enkät till specialpedagoger</b>	
<b>C Följebrev</b>	

# 1 INLEDNING

Logopedier och specialpedagoger<sup>1</sup> arbetar traditionellt inom skilda organisationer: hälso- och sjukvården respektive skolan. Möten och samarbete mellan de två yrkesgrupperna och deras organisationer uppstår dock kring de många barn och elever med språkliga och kommunikativa svårigheter som finns på förskolor och skolor. Samarbetet mellan logopedier och specialpedagoger har en utvecklingspotential som kan leda till mycket gott, inte minst för barnen/eleverna med språkliga svårigheter, men även för samtliga som arbetar med och kring dessa barn och elever. Professionernas skilda kunskaper, perspektiv och fokus kring barnens språk och lärande kan tillsammans utgöra ett tvärvetenskapligt, mer komplett och effektivt stöd för barn/elever med språk- och kommunikationsrelaterade svårigheter. I en sammanslagning av erfarenheter, tankesätt och arbetssätt behöver emellertid frågor om *vem* som ska göra *vad*, samt *var*, *när* och *hur* det ska göras, besvaras för att samarbetet ska ge bästa möjliga resultat för alla inblandade, i praktiken och inte bara i teorin.

## 2 BAKGRUND

### 2.1 Språk- och kommunikationssvårigheter

#### 2.1.1 Språk- och kommunikationssvårigheter i förskolan och skolan

Språkstörning är en av de vanligaste diagnoserna hos barn i förskoleåldern (Nettelbladt & Salameh, 2007). Tidig identifiering av språk- och kommunikationsstörningar är viktig, eftersom konsekvenserna för i synnerhet inlärning och sociala aspekter är långtgående (Mroz, 2006). Barn med språkliga problem kan många gånger känna sig osäkra och otillräckliga i sin kommunikation och i sina sociala kontakter med andra barn (Fujiki, Brinton & Todd, 1996; Fujiki, Brinton, Morgan & Hart, 1999) vilket exempelvis kan visa sig vid markering av gruppssamhörighet, argumentation och förhandling (Bruce, 2006). Att inte utvecklas i samma takt som kamraterna gör dessutom att många barn känner sig besvikna och frustrerade, och de språkrelaterade svårigheterna påverkar självförtroendet. Den frustration som i och med detta kan uppstå hos barnet hanteras på olika sätt beroende på individen. En del barn isolerar sig för att undvika situationer som ställer krav på deras kommunikativa förmåga, medan andra agerar utåt och kanske till och med blir aggressiva (Bruce, 2003). Barnets föräldrar och övrig familj kan uppleva kommunikationen med barnet som otillfredsställande. Vidare kan eventuella logopedbesök och andra specialistkontakter utgöra en praktisk olägenhet för föräldrarna, som dessutom många gånger måste lägga ner tid och kraft för att skaffa barnet rätt hjälp (Hansson, 2003).

I skolan är goda kommunikativa färdigheter väsentliga, eftersom hela läroplanen bygger på att eleverna har förmåga att impressivt och expressivt kunna hantera språk på ett tillfredställande sätt (Paradice, Bailey-Wood, Davies & Solomon, 2007). Personal i förskolan/skolan kan uppleva frustration när kommunikationen med barnet med språkliga svårigheter inte fungerar. Missförstånd uppstår lätt och det kan vara svårt att få med barnet/eleven i gruppgemenskapen när denne inte kan ta till sig information och delta på samma sätt som övriga barn i gruppen (Bruce, 2003). I förskolor och skolor är barngrupperna idag stora, och många gånger är det ont om både tid och resurser för att ge barnen med språkliga problem det extra stöd och den uppmärksamhet som de behöver (Hansson, 2003).

---

<sup>1</sup> Hädanefter kommer speciallärare vara inberäknade vid nämmandet av specialpedagoger.

Under skolåren observeras språkproblem vanligtvis i form av grammatiska problem, dåligt ordförråd och bristande fonologisk medvetenhet samt läs- och skrivsvårigheter (Bruce, 2003). Kraven på att eleven självständigt ska klara sin inläring genom läsning ökar för varje årskurs, med introduktion av nya typer av texter och med ett skriftligt och muntligt språk som hela tiden ökar i svårighetsgrad (Magnusson & Nauc  r, 2006). De språkliga svårigheterna samexisterar dessutom ofta med bland annat koncentrations-, minnes- och inl  rningsproblematik (Riccio, Cash & Cohen, 2007; Montgomery, Magimairaj & Finney, 2010). Vidare har barnen med språkstörning många gånger en svaghet i den generella språkförståelsen, vilket innebär att de förutom l  sf  rst  elsesv  righeter även har svårigheter med att förstå det de h  r (Magnusson & Nauc  r, 2006). Elever med språklig svaghet behöver därmed mycket stöd och verktyg för att klara av situationen i klassrummet. De påverkas i större utsträckning än normalspr  kiga elever av tidspress och brist på effektiva strategier, vilket försvårar deras möjlighet att i klassrummet lyssna, förstå, tänka kritiskt och formulera sig i tal och skrift (Bruce, 2006). Enligt en studie gjord av Magnusson och Nauc  r (2006) har svenska gymnasieelever med tidigare identifierade språkliga svårigheter fortfarande sämre läsförståelse och ofta även hörförståelse, samt sämre ordförråd och mindre komplext språkbruk jämfört med de normalspr  kiga eleverna. Detta antas bland annat bero på att de sedan starten haft mindre möjlighet att utveckla dessa förmågor.

### 2.1.2 Variationer i den språkliga förmågan

Alla människor varierar sitt språk beroende på kontexten och det   r i samspel med omgivningen som ett barn kan utveckla sitt språk. Genom att delta i samtal i olika situationer och med olika samtalspartners tränas barnet i att anpassa sin språkanvändning efter kontext och samtals ämne och syfte (Nettelblatt & Salameh, 2007). Vid bedömning, diagnostisering och behandling av ett barns språk- och kommunikationsförmåga   r det viktigt att beakta att barnets kompetens kan variera beroende på kontext och samtalspartner (Bruce, 2003).

I och med att barnets språkliga förmåga kan variera beroende på kontext har samtalspartnern stora möjligheter att påverka och hjälpa barnet, vilket föräldrarna och pedagogerna i barnets omgivning b  r uppmärksamma. Enligt Bruce (2006) tenderar vuxna att underlätta för barn med språksvårigheter genom att i samtalet anpassa sitt eget språkbruk, liksom sina krav och förväntningar på barnets kommunikation. Då de vuxna kring barnet tar på sig det kommunikativa ansvaret, missar barnet tillfällen för viktig språklig och kommunikativ träning. Bruce menar att detta i förlängningen leder till att barn med språkstörning ofta lär sig att kommunicera med vuxna innan de klarar av att kommunicera med jämnåriga. Barnen med typisk tal- och språkutveckling, åtminstone de yngre, anpassar sig inte på detta sätt i umgänget med barn med språkliga svårigheter.

Språkliga svårigheter hos barn varierar inte bara med kontexten utan också över tid. Under förskoleåren ger språkstörning ofta symptom i form av sen språklig debut och brister i det talade språket, vanligtvis uttalsproblem (Bruce, 2003). I och med att språkutvecklingen fortgår hos barn med språkstörning ändrar svårigheterna ofta karaktär allteftersom barnet utvecklas (Nettelblatt & Salameh, 2007). Man kan se det som att barnet har en underliggande språklig svaghet som märks olika mycket i olika utvecklingsskeenden och kontexter. Scarborough och Dobrich (1990) beskriver hur barnet med språkliga svårigheter skenbart kan "tillfriskna" då de fonologiska problemen, dvs. "det som hörs", försvinner. Långt senare kan språkliga problem   ter visa sig men i ny skepnad, t.ex. i form av svårigheter med läsförståelse och skrivutveckling. På samma sätt kan ett förskolebarn med större fonologiska och grammatiska problem senare i skolan få pragmatiska problem som visar sig i svårigheter med

att reparera missförstånd eller problem med återberättande (Nettelbladt & Salameh, 2007). På grund av att språkliga problem kan vara svåra att upptäcka, identifieras många barn med svårigheter inte förrän deras läs- och skrivsvårigheter är manifesterade och uppenbara (Nauc ler & Magnusson, 2003). Språket och förståelsen behöver d rfor prövas på ett systematiskt och genomtänkt sätt (Magnusson & Nauc ler, 2006).

### 2.1.3 Bedömning och intervention

I och med att de språkliga svårigheterna  r föränderliga, krävs ett flexibelt och observant stöd från barnets omgivning (Nettelbladt & Salameh, 2007). Barnets språkliga förmåga måste prövas, då det inte g r att ta för givet att en elev med tidigare dokumenterade språkliga problem skall fungera på ett visst sätt efter att de har blivit äldre, utvecklats och tillägnat sig nya färdigheter (Magnusson & Nauc ler, 2006; Scarborough och Dobrich 1990). Arbetet med förskolebarn fokuseras med fördel både på talet och på förebyggande av den senare l s- och skrivutvecklingen. I skolan bör man sedan kontinuerligt bedöma läsförståelse hos barn, oavsett om de uppvisar problem i läsutvecklingen eller inte (Magnusson, Nauc ler och Reuterskiöld, 2008).

När bedömningen är gjord  r det mycket viktigt att involvera barnets omgivning, dvs. föräldrar och förskole- eller skolpersonal, genom att formulera resultatet av bedömningen på ett sätt som alla kan ta till sig (Bruce, 2006). Magnusson m.fl. (2008) menar att interventionsarbetet med fördel utgörs av ett teamarbete mellan logoped, pedagog samt eleven och dess föräldrar. Författarna menar att logopedens ansvar består i att stimulera en positiv språkutveckling genom att höja barnets medvetenhet om språkets form, inneh ll och användning. Vidare påtalas exempelvis vikten av att förtydliga syftet med olika språkliga aktiviteter i klassrummet för barnet. Eftersom tal- och skriftspråket utvecklas under skolåren, inkluderar arbetet båda dessa språkliga aspekter (Magnusson m.fl., 2008). Förskolans/skolans pedagoger ska ha de nödvändiga kunskaper som krävs för att utifrån logopedens information ta fram fungerande l sningar för att kunna stödja och underlätta för barnet/eleven i dess vardag i förskolan/skolan (Bruce, 2006).

Det är inte bara barnen med typisk utveckling som behöver öva sina kommunikativa förmågor i olika kontexter och med olika samtalspartners, detsamma gäller för dem med språkliga svårigheter. De naturliga samspelsituationerna är viktiga för att man ska lära sig att lyssna på andra, förstå och tolka det man h r och ge återkoppling på det som sagts. Att enbart lämna klassen f r direkt individuell träning är d rfor inte tillräckligt och det ger inte barnet/eleven känslan av delaktighet och samhörighet med andra. När barn känner sig delaktiga i ett socialt samspel leder det också till att de känner sig trygga och v gar ta en aktiv roll (Bruce, 2006).

Vid direkt intervention i gruppverksamhet  r det en stor fördel att någon med goda kunskaper i att anpassa övningarna till barnens förmåga och proximala utvecklingszon har hand om aktiviteten (Nettelbladt, Samuelsson, Sahlén & Hansson, 2008). Bruce (2006) påpekar dock att det vid gruppträning är viktigt att vara medveten om att aspekter som antal medlemmar och gruppans ttning kan påverka framstegen. Om antalet barn  r för litet, infinner sig inte "gruppkänslan" och det blir mer likt individuell träning. Om alla barn/elever i gruppen har stora kommunikativa svårigheter, kan det i sig utgöra ett hinder för att kommunikation ska kunna uppstå. Om för många vuxna medverkar i gruppen finns det en risk för att kommunikationen blir vuxenstyrd.

Den indirekta interventionen innebär att logopeden har ett konsultativt arbetssätt och samarbetar med barnets omgivning (Nettelbladt, Samuelsson, Sahlén & Hansson, 2008), där de mest relevanta personerna oftast är föräldrarna och pedagoger i förskolan/skolan. Indirekt intervention kan ge barnet mycket goda möjligheter att utveckla sin språkliga och kommunikativa förmåga. Bruce (2006) menar att den miljö där barnets/elevens verklighet utspelar sig, dvs. där naturliga samspelssituationer sker, är den som bäst kan möta de språkliga behoven hos barnen med svårigheter. Om föräldrar och skolpersonal i barnets omgivning medvetet stimulerar barnets språk kan en stödjande miljö skapas, där indirekt träning blir ett vardagligt förhållningsätt kring barnet med språkliga svårigheter. I skolan kan ett sådant förhållningssätt integreras i klassrummet och i de olika skolämnena och därmed i barnets inlärningsprocess (Bruce, 2006). Alla naturliga kommunikationssituationer kan då ses som potentiella träningstillfällen som sker i barnets verklighet, i motsats till i en konstlad träningssituation. Det är inte heller bara de vuxna som är viktiga i arbetet med språkliga problem. Bruce (2006) påpekar att de normalspråkiga barnen/eleverna i omgivningen också utgör en viktig funktion för barnen med svårigheter genom att verka som språkliga förebilder.

Elever som får samlad adekvat hjälp vinner en mängd naturliga och individuellt anpassade träningstillfällen som leder till att de språkliga och kommunikativa färdigheterna kan automatiseras. De har därmed betydligt bättre chanser att klara att följa undervisningen i samma takt som klasskamraterna, vilket påverkar alla ämnen och i förlängningen elevens chanser till goda betyg, eftersom de först kan börja fokusera på lärandemålen efter att de byggt upp sina språkliga och kommunikativa förmågor (Bruce, 2006).

## **2.2 Logopedier och specialpedagoger**

### **2.2.1 Utbildning och arbetsorganisation**

#### ***Logopedier***

Logopedutbildningen sträcker sig över sex terminer på grundnivå och två terminer på avancerad nivå och är tydligt språkligt och medicinskt präglad. Yrkesgruppen arbetar huvudsakligen inom hälso- och sjukvården, där närhet till kollegor och andra specialister utgör en stor fördel vid svårare patientfall eller när patienten har en sammansatt problematik

#### ***Specialpedagoger***

Specialpedagogutbildningen vänder sig till examinerade lärare som varit yrkesverksamma i minst tre år. Den tre terminer långa påbyggnadsutbildningen på avancerad nivå fokuserar på pedagogik/didaktik och handledning på olika nivåer inom förskolan/skolan som organisation. Med förskolan/skolan som arbetsplats befinner sig specialpedagogen alltid nära barnen, vilket ger tillgång till referenser för typisk utveckling och varningstecken för avvikande utveckling.

### **2.2.2 Kunskapsområden**

#### ***Logopedier***

Förutom huvudämnet logopedi är medicinska ämnen, psykologi, lingvistik och fonetik centrala i logopedernas utbildning. Studenten utbildas för arbete med röst, tal, språk, kommunikation och sväljning hos barn och vuxna. Utbildningen ger bland annat kunskap om hur den språkliga och kommunikativa förmågan utvecklas hos en- och flerspråkiga barn, samt om hur språkstörning kan uppstå och vad det kan ge för konsekvenser. Studenterna får veta vari språk- och kommunikationsproblem vanligtvis består, samt hur man analyserar,



förebygger, diagnostiserar och behandlar (direkt och indirekt) olika typer och grader av språk- och kommunikationsproblem hos barn. Gravare typer av språkliga och kommunikativa funktionshinder som ingår i en mera komplex problematik hos barn avhandlas också (Lunds Universitets hemsida, 2010).

Logopedstudenten förbereds för samarbete med andra yrkeskategorier, vilket bland annat innebär konsultativt arbete, där de ska kunna diskutera och förklara barnens/elevernas språkliga och kommunikativa svårigheter samt diskutera med personer inom andra specialiteter. Normal läs- och skrivutveckling, tal- och skriftspråk, metaspråkliga förutsättningar för läs- och skrivförmåga, försenad och avvikande utveckling av läs- och skrivförmågan, dyslexi, inlärningssvårigheter och språkliga problem i relation till läs- och skrivsvårigheter studeras under utbildningen. Kunskaperna ska användas för att ställa diagnos, ge information, råd och stöd, samt för att föreslå olika åtgärder och eventuellt användande av tekniska hjälpmedel för personer med läs- och skrivsvårigheter. Utöver detta innefattar utbildningen kunskap kring mer vuxenrelaterade diagnoser såsom t.ex. afasi och röstproblematik (Lunds Universitets hemsida, 2010).

### ***Specialpedagoger***

Huvudämnen i specialpedagogutbildningen<sup>2</sup> är bl.a. undervisning, kvalificerade samtal och skolutveckling. Även utvecklingspsykologi, lärandemiljöer samt handledning och stöd är centrala teman. Studenten ges fördjupade didaktiska kunskaper som skall användas i arbetet med att hjälpa barn/elever i behov av särskilt stöd att nå lärandemålen. Specialpedagogstudenten fördjupar även sina kunskaper om och förståelse för kognitiv, kommunikativ och socioemotionell utveckling, liksom för olika faktorerens betydelse för utveckling och de svårigheter som kan uppstå under utvecklingens gång (Malmö Högskolas hemsida, 2010).

Specialpedagogen ska bidra till förbättrad kvalitet av den pedagogiska verksamheten, bland annat genom att kunna leda professionella samtal. Utbildningen förmedlar kunskap om hur man aktivt arbetar med utveckling, förändring, uppföljning och utvärdering av verksamhetens organisation och dess lärandemiljöer inom ramen för ”en skola för alla”. Ur ett ledningsperspektiv på organisationsnivå ska specialpedagogen dessutom i pedagogiska utredningar kunna identifiera, undersöka och analysera möjligheter och hinder hos individer och i lärandemiljöer, för att säkerställa barns/elevers rätt till en allsidig och likvärdig utbildning. Med särskilt fokus på samspelet mellan individens förutsättningar och lärandemiljöer, skall specialpedagogen vidare kunna utforma åtgärdsprogram och föreslå olika pedagogiska/specialpedagogiska stödinsatser (Malmö Högskolas hemsida, 2010).

---

<sup>2</sup> Det stora flertalet av nu tjänstgörande specialpedagoger kan antas vara utbildade enligt den examensordning som gällde under 1990-talet. Under 2008 startade en ny specialläroutbildning samtidigt som specialpedagogutbildningen, med vissa förändringar, fortsatte. Detta medför att den information om kursplaner för dessa utbildningar som nu tillhandahålls på t.ex. Malmö högskolas hemsida inte fullt ut kan antas avspeglade den/de utbildningar som de i studien ingående specialpedagogerna har genomgått. Sammanfattningsvis kan man konstatera att deras utbildning representerar en helhet av specialpedagogiskt arbete med inriktning mot såväl individuella elever med svårigheter som kollegor i behov av handledning och kunskap om vilka konsekvenser olika typer av svårigheter kan få för barns utveckling och lärande i olika skolkontexter.

### 2.3 Samarbete mellan yrkesgrupperna

Det finns goda skäl för teamsamverkan på olika nivåer, eftersom en sammansatt problematik kräver en samlad kunskap. Positiva konsekvenser av samarbete över professionsgränserna anses bland annat vara att kommunikationen parterna emellan underlättas, vilket leder till bättre beslut (Bohlin, 2009).

Traditionellt har logopederna i hälso- och sjukvården hand om barn med språkliga problem tills det att de når sexårsåldern. Vid skolstart blir det kommunens ansvar att bistå med det stöd som behövs för barnens språkutveckling. Skolverket (2010) fastställer att förskolor och skolor har ett speciellt ansvar för barn och unga i behov av särskilt stöd, samt att de barn som är i behov av särskilt stöd för sin utveckling i första hand skall få detta inom den grupp eller klass de tillhör. Barnen skall i minsta möjliga mån behöva lämna skolan för att få det stöd de behöver. Detta motiverar samarbete mellan kommuner och sjukvårdens logopederna. Under 2007 var logopederna en av de yrkesgrupper vars sysselsättning i kommuner och landsting ökade mest, med 9,5 %, vilket var mer än t.ex. psykologernas och förskolläraernas ökning det året (Sveriges Kommuner och Landsting, SKL 2010a). I november 2008 var totalt 88 logopederna anställda inom förskolor, skolor och gymnasieskolor i landet och i november 2009 hade antalet stigit till 102 (SKL, 2010b), vilket kan jämföras med totalt 968 logopedanställningar i landstinget samma år (SKL, 2010c).

Magnusson m.fl. (2008) menar att det är logiskt för logopederna att arbeta med barn också i skolåldern. Logopederna ses dock ofta som tillfälliga besökare i skolan (Hartas, 2004). Detta kan hindra utvecklingen av ömsesidigt förtroende och respekt mellan logopederna och skolpersonalen, vilket är av stor vikt för ett gott samarbete. Enligt Wren (2001) är det ofta svårt att integrera behandling i skolans aktiviteter då barnen får behandling av en extern logoped, delvis på grund av att kontakten med skolpersonalen är mycket begränsad. I en studie av Dockrell och Lindsay (2001) var ett flertal brittiska lärare missnöjda med stödet från logopederna, då de ansåg att barnens behov inte matchades av logopederna och deras insatser. Det som efterfrågades av logopederna i egenskap av expert var råd och program som skolpersonalen kunde genomföra i praktiken, men informationen från logopederna uppfattades som ospecifik och svår att genomföra. Orsaken till missnöjet ansågs bl.a. vara för lite kontakt och samarbete parterna emellan, vilket i sin tur relaterades till tidsbrist och för få skolbesök av logopederna.

Lärarna i Hartas studie (2004), utförd i Storbritannien, påpekade att logopederna genom ökat arbete och större närvaro i skolan skulle kunna bli en del av skolkulturen. Lärarna menade att det för logopederna i gengäld skulle möjliggöra en bättre förståelse för skolans värld, lärarnas arbete i klassrummet samt för fokuseringen på elevernas uppnående av lärandemålen. Logopederna i studien påpekade att lärarnas förståelse för logopederna och deras roll skulle öka om de i större utsträckning hade skolan som en gemensam arbetsplats. I en undersökning av Mroz (2006), också den utförd i Storbritannien, efterfrågade pedagogerna ett närmare samarbete med logopederna och uttryckte behovet av att få möjlighet att diskutera individuella elevers svårigheter i en stödjande miljö. Enligt en enkätundersökning bland pedagogerna föredrog 60 % av deltagarna att samarbeta med logopederna "ansikte mot ansikte" (Baxter, Brookes, Bianchi, Rashid & Hay, 2009).

Miller (1999) menar att logopederna och lärarna ser på språk och språksvårigheter på olika men kompletterande sätt. Daines (1992) har beskrivit att logopederna traditionellt fokuserar på färdigheter och processer som underbygger språket, medan pedagogerna snarare fokuserar på

språkanvändning i social aktivitet. I klassrummet används språket som verktyg för undervisning och inläring samt i social interaktion/kommunikation, med syfte att utöka barnets språk i nya situationer via kursplanens ämnen. Detta påpekas även av Hartas (2004), som menar att pedagogerna med utgångspunkt i läro- och kursplaner ser på språket utifrån dess funktion och användning, medan logopedernas fokus ligger på språkets form och struktur. Miller (1999) menar att Daines synsätt vittnar om att de två yrkesgrupperna har god potential för samarbete, men att de måste förstå hur deras olika synsätt färgar arbetsmetoderna och hur de kan interagera med varandra. Att komma från olika "kulturer" med olika sätt att tänka och arbeta på, kan annars leda till missförstånd.

Enligt Baxter m.fl. (2009) visar forskning att samarbete mellan logopedier och skolpersonal ger stora fördelar för både barnen och de anställda. Bland annat anses samarbetet gynna barnen/eleverna och förenkla utbyte av information om specifika barn. Andra fördelar är tillförandet av nya kunskaper och arbetsstrategier som kan användas i det dagliga arbetet, samt att samarbetet möjliggör ett konsekvent arbetssätt och utformandet av gemensamma mål.

Wright och Kersner (2004) förespråkar en holistisk syn på samarbete mellan lärare och logopedier emellan, där helheten blir större än summan av de enskilda faktorerna i arbetet med barn med särskilda svårigheter. Kersner (1996) menar vidare att det finns fördelar med samarbete och utbyte av råd och kunskaper relaterade till barnen med språkliga svårigheter. Fördelar som nämns är större kunskap om hur språkliga svårigheter kan hanteras i skolan, ökad förståelse för effekter av språkliga svårigheter hos lärare, reducerande av stress hos de anställda, mer realistiska förväntningar på respektive yrkeskategori, samt förbättring av barnens kommunikation. Deltagarna i Kersner och Wrights studie från 1996 ansåg vidare att ett konsekvent arbetssätt och integration av logopedbehandling med undervisning i skolan var till fördel för barnen.

Enligt Baxter m.fl. (2009) betonar Wright och Kersner behovet av dialog och utbyte av information och råd i motsats till envägskonsultation mellan logopedier och skolpersonal. I en jämställd dialog ska båda parter och deras olika kunskaper och förmågor ses som lika viktiga i strävan mot goda interventionsresultat för barnen. Hartas (2004) belyser modellen "reciprocal consultation", ömsesidig konsultation, där två experter omväxlande bidrar med information, råd och stöd, utan att gå utanför sina egna professionsgränser. Läraren och logopeden är då jämlika när det gäller att fatta beslut, ge råd samt tillämpa stöd för eleverna med inlärnings- och språkliga svårigheter för att uppnå gemensamma mål. Den här typen av samarbete förutsätter att både pedagoger och logopedier har möjlighet att ge råd och tillhandahålla direkt och indirekt arbete med elever och föräldrar. Pedagoger kan exempelvis ge råd om hur logopeden med läroplanen som utgångspunkt kan forma sin intervention så att den blir relevant och specifik för ett visst ämne. Logopeden kan ge pedagoger råd om språkliga svårigheter och hur de kan påverka elevens lärande och sociala/beteendemässiga anpassning.

### **2.3.1 Risker och fallgropar med samarbete**

Bohlin (2009) skriver att oklarheter i ansvarsfördelningen är den vanligast omnämnda negativa följden av samarbete över professionsgränser. I det tvärprofessionella teamet behandlas ofta frågor om gränser mellan olika yrkesföreträdares arbetsuppgifter. Bohlin kunde i sin analys av habiliteringsteam se, att då gränserna var oklara och förhandlingsbara verkade det vara svårt att kritisera en teamkollegas val av avgränsning.

I SKL:s rapport *"Konsten att nå resultat – erfarenheter från framgångsrika skolkommuner"* (2009) konstateras det att ansvarsfördelningen mellan olika funktioner är tydlig i framgångsrika skolkommuner. När det är otydligt vad de olika yrkeskategoriernas kompetenser och uppdrag är, uppstår lätt missförstånd och misstro. Om man i skolan arbetar med att tydliggöra personalkategoriernas funktioner blir det enligt rapporten lättare för de inblandade att visa respekt för varandras arbete, samarbeta inom och mellan personalgrupperna och över verksamhetsgränserna, samt att arbeta mot en gemensam målbild.

Bohlin (2009) menar vidare att det att hävda sin position i ett team försvåras med diffust formulerade arbetsbeskrivningar för olika yrken/professioner. I habiliteringsorganisationer ges det medicinska perspektivet mycket utrymme, och särskilt specialpedagogerna kommenterade spänningen mellan de olika perspektiven där. Då de arbetade i en sjukvårdsbaserad organisation kände de att deras yrkesroll blev ifrågasatt. Bohlin belyser vidare att i habiliteringsteamet behövde både pedagogerna och logopederna bli bättre på att formulera vad man gör. Logopederna hade svårt att tydliggöra sina arbetsuppgifter, formulera mål och analysera effekter. Dessutom beskriver Bohlin problematiken med att logopederna ofta är ensamma som företrädare för sin profession i habiliteringsorganisationen på grund av att de tillhör de nyare specialisterna. De har därför haft kort tid på sig att utveckla sin kompetens inom habiliteringen (Bohlin, 2009).

Enligt Baxter m.fl. (2009) har Wright och Kersner påpekat att en hierarki kan uppstå i samarbetet mellan logopederna och lärarna om logopederna till största delen arbetar konsultativt. Läraren kan till exempel känna sig beroende av och underordnad logopederna som ett resultat av att frekvent efterfråga dennes råd och stöd. Hälften av lärarna i Hartas (2004) studie oroade sig över att ett samarbete med logopederna skulle leda till att de skulle behöva kompromissa och få sina beslut granskade, samt att logopederna skulle inkräkta på deras område. Law m.fl. (2002) beskriver att logopederna i sin tur kan känna en oro inför att inte längre fylla någon funktion efter att ha förmedlat sin kunskap till lärarna.

I studien av Baxter m.fl. (2009) hade logopederna och pedagogerna skilda förväntningar på hur samarbetet dem emellan skulle se ut. Några beskrev en dubbelriktad, jämlik arbetsmodell med ett utbyte av information, medan andra skildrade samarbetet som en från logopederna enkelriktad konsultativ kommunikation, med återkoppling och "kontroll" av att läraren utförde intervention på rätt sätt. De ibland olika förväntningarna på hur samarbetet skall se ut är därför viktiga att diskutera i förväg för att missförstånd och problem ska kunna undvikas.

## 2.4 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie var att få en bild av hur logopederna och specialpedagogernas samarbete ser ut, samt av skillnaderna i professionernas erfarenheter, tankesätt och arbetssätt kring förskole- och grundskolebarn med språkliga svårigheter. Förhoppningen var att resultatet skulle bli till hjälp i det nödvändiga tydliggörandet av hur logopederna och specialpedagogerna kan komplettera och samarbeta med varandra för att stödja barn/elever med språk- och kommunikationsrelaterade svårigheter.

Uppsatsens frågeställningar var således följande:

1. Skiljer sig logopeders och specialpedagogers erfarenheter gällande arbete med barn med språk- och kommunikationssvårigheter i förskolan och skolan, om ja – på vilket sätt?
2. Var och när samarbetar logopeder och specialpedagoger idag? Hur beskriver de samarbetet?
3. Skiljer sig logopeders och specialpedagogers tanke- och arbetssätt kring barn med språk- och kommunikationssvårigheter? I så fall hur/på vilket sätt?
4. Vilka attityder har logopeder och specialpedagoger till logopedtjänster i förskolan och skolan?

### 3 METOD

För att få reda på människors attityder och åsikter är det lämpligt att använda sig av intervjuer eller en enkätundersökning (Ejvegård, 2003). För den här studien valdes metoden enkätundersökning, med motiveringen att denna metod i jämförelse med intervjuer möjliggör användandet av ett större antal deltagare, som dessutom skulle kunna vara bättre geografiskt utspridda över landet.

#### 3.1. Urval

Förfrågan till logopeder om deltagande distribuerades huvudsakligen via uppsatsens handledare, som har ett stort kontaktnät bland både logopeder och specialpedagoger. Via handledaren gick en allmän förfrågan om intresse av att besvara enkäten ut till ett nationellt dyslexinätverk för logopeder, samt i samband med fem större föreläsningar för specialpedagoger och logopeder. Förfrågan till specialpedagoger distribuerades vidare delvis genom Nätverk Dyslexi Skåne (NDS). Förfrågan om intresse av deltagande gjordes även via telefon och/eller mailkontakt med en handfull verksamhetssekreterare inom hälsovård och kommuner i systematiskt utvalda geografiska delar av landet. Verksamhetssekreterarna vidarebefordrade förfrågan till specialpedagoger respektive logopeder i sitt verksamhetsområde. De som var intresserade av att delta i undersökningen kontaktade författaren via mail. Samtliga tillfrågades om de hade ytterligare logopeder och/eller specialpedagoger som medarbetare och om de i så fall kunde tänka sig att vidarebefordra förfrågan om enkätdeltagande till dem, alternativt kopiera upp och dela ut enkäten till dem. Denna metod benämns enligt Trost (2010) ”snöbollsmetoden”. Det fåtal som delade ut kopior av enkäten till medarbetare uppmanades rapportera antalet personer som fått den, för att säkerställandet av antal utdelade enkäter och därmed svarsfrekvens skulle kunna anges med säkerhet.

Förfrågningarna via de båda dyslexinätverken betecknas som ett selekterat urval (Ejlertsson, 2003), i den meningen att samtliga tillfrågades via dessa kanaler antas arbeta med barn och/eller ungdomar med tal- och/eller språksvårigheter. Urvalsmetoden kan också benämnas som bekvämlighetsurval enligt Trost (2010), i betydelsen av att man efterfrågar kontakt med personer som är villiga att svara på frågor kring ämnet i fråga (men inte i den meningen att en

stor mängd formulär delades ut). Övriga förfrågningar faller också under metoden bekvämlighetsurval.

Urvalskriterier för logopederna var att de skulle inneha en logopedtjänst, samt arbeta med barn och/eller ungdomar med tal- och/eller språksvårigheter. Urvalskriterier för specialpedagogerna var att de skulle arbeta i förskola eller grundskola. Efter insamling av enkäterna tillades kriteriet att logopederna måste ha angett att de på något sätt har arbetat med specialpedagog och vice versa. I tabellen nedan visas hur länge deltagarna har varit yrkesverksamma.

**Tabell 1.** Tabellen visar hur länge deltagarna hade arbetat som logoped respektive specialpedagog. Procentvärdena är avrundade uppåt till närmsta heltal.

1. Antal arbetsår	Log.		Spec.	
Mindre än fem år	9	(31 %)	6	(19 %)
Fem till tio år	5	(17 %)	9	(29 %)
Längre än tio år	15	(52 %)	16	(52 %)
Totalt	29	(100 %)	31	(100 %)

### 3.2 Utarbetning av enkäter

Enkäten gjordes i två versioner, en för logoped och en för specialpedagog (se bilaga A för logoped och samt bilaga B för specialpedagog). Det som skiljde enkäterna åt var den första delen, där deltagarna besvarade frågor om sin utbildning och arbetsituation, samt ett par fotnoter. Syfte med fotnoterna var att kort definiera termerna *pragmatik* och *röstproblem* och de förekom endast i specialpedagogernas enkät. Frågorna i enkäterna utformades med uppsatsens frågeställningar som utgångspunkt och innehåller frågor som kräver både slutna och öppna svar. Enkäterna är indelade i följande fyra delar:

Del 1 består till största delen av sakfrågor (Trost, 2010). Frågorna gäller hur länge deltagarna har arbetat, om de har gått en eller fler vidareutbildningar, vilket/vilka verksamhetsområden respektive organisationer de arbetar inom, vilka logopediska respektive specialpedagogiska fördjupningsområden de arbetar med samt huruvida de har samarbetat med specialpedagog respektive logoped. Majoriteten av frågorna i denna del har slutna svarsalternativ i form av nominalskalor (Trost, 2010). Ett par frågor, som till exempel precisering av eventuella vidareutbildningar, har öppna svarsalternativ.

Del 2 består av attitydfrågor (Trost, 2010) där logopederna och specialpedagogerna får bedöma sina erfarenheter relaterade till några av de huvudsakliga aspekter man arbetar med inom förskolan och grundskolan; språkutveckling och lärande, språkliga svårigheter, identifiering och träning av barn med språkliga svårigheter samt hjälp och stöd till dem. Svarsalternativen är slutna och utgörs av en rangordningsskala (Trost, 2010). Termen *kunskaper* ändrades under omarbetning av enkäterna till *erfarenheter*, då det ansågs svårt att bedöma omfattningen av sina egna kunskaper- samt att jämföra olika deltagares bedömningar av detsamma. Det beslutades att termen erfarenheter möjligtvis kunde uppfattas som mer konkret och enklare att ta ställning till, och att den skulle vara mindre ansiktshotande.

I del 3 ger specialpedagogerna och logopederna sina yrkesmässiga tankar utifrån två kortfattade, fiktiva fall, som handlar om "*Astrid i åk.1, vars föräldrar är oroliga eftersom hon har ett lite otydligt tal*", respektive "*Bujar i åk.4, som kom till Sverige i fyraårsåldern och nu har det jobbigt med läsning och skrivning*". Deltagarna ombads att kort beskriva de tankar de

fick efter att ha läst fallen.

I del 4 frågas deltagarna om vilka positiva och/eller negativa aspekter de kan se med logopedtjänster i förskolor/skolor. Frågorna är slutna i de enklare ja/nej-frågorna och öppna då positiva respektive negativa aspekter anges.

### 3.3 Genomförande

De flesta specialpedagoger och logopeder fick enkäten samt ett följebrev (se bilaga C) och ett frankerat svarskuvert skickat till sig via post. Några personer föredrog att få enkäten elektroniskt. Påminnelser skickades ut via mail i två omgångar. Totalt delades 36 enkäter ut till logopeder, av vilka 30 stycken besvarades. Till specialpedagoger delades 46 enkäter ut, varav 33 stycken återsändes ifyllda. Detta ger en svarsfrekvens på 83 % för logopederna och 72 % för specialpedagogerna, vilket är högt. Undersökningen vände sig till två speciella grupper/kategorier av deltagare, vilket kan medföra att man kommer upp i högre svarsfrekvens på enkäter enligt Trost (2010). Eftersom två specialpedagoger och en logoped angav att de inte arbetat med den andra yrkesgruppen, uteslöts de enligt urvalskriteriet. Det slutgiltiga antalet logopeder blev därmed 29 och antal specialpedagoger 31.

### 3.4 Analys och statistiska beräkningar

Samtliga enkäter var avidentifierade då de återsändes, och de markerades därför med ett löpnummer för att underlätta rättning av inläsningsfel (Trost, 2010). Alla svar kodades med siffror och fördes in i statistikprogrammet SPSS/PASW Statistics version 18. Samtliga siffror utgjorde underlag för beskrivande statistik.

Enkätfrågorna med slutna svarsalternativ kunde direkt kodas med siffrorna 1 för "ja", 2 för "nej" och 99 för "inget svar". Svaren på de öppna frågorna analyserades med den fenomenografiska modellen (Dahlgren & Johansson, 2009) som vägledning, vilket innebär att fritextsvaren jämfördes och grupperades efter tema i olika kategorier, skapade och namngivna av författaren. Kategorierna kunde därefter kodas med siffror, vilket möjliggjorde inmatning av fritextsvaren i SPSS/PASW med kodningen 1 för "kommentar tillhörande kategorin nämndes", 0 för "kommentar tillhörande kategorin nämndes inte" samt 99 för "inget svar alls".

I SPSS/PASW kunde således resultat i form av beskrivande siffror tas fram för att visa frekvensfördelningar och i vissa fall samband. Samtliga datainmatningar har av författaren kontrollerats i flera omgångar för att minimera risken för felinläsningar, samt för att uppnå en hög grad av kongruens i kodningen av de fenomenografiskt analyserade svaren.

### 3.5 Tillförlitlighetsaspekter

Att försöka fånga hur deltagaren tänker, känner eller betar sig, dvs. att utföra kvalitativa studier, innebär att det inte är lika relevant att tala om krav på undersökningssituationens standardisering eller om reliabilitet, på samma sätt som när man gör kvantitativa studier (Trost, 2010). Öppna frågor innebär vidare att svarens längd och karaktär kan variera mycket. Då det inte alltid är enkelt att ge korrekta och uttömmande svarsalternativ som passar alla

deltagare kan öppna svarsalternativ ändå vara lämpligt (Trost, 2010). Vid enkätutformningen har negationer, långa formuleringar och ”konstiga eller krångliga” ord undvikits då det är möjligt, eftersom det är av vikt för reliabiliteten att alla deltagare uppfattar en fråga på samma sätt (Trost, 2010). De ursprungliga enkäternas form och innehåll förändrades ett flertal gånger efter återkoppling från handledare, två specialpedagogstudenter och en logopedstudent.

### 3.6 Etiska överväganden

Undersökningen godkändes av den etiska kommittén vid Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi vid Lunds Universitet. Deltagarna informerades om det övergripande syftet med enkätstudien, samt om vem som var ansvarig för arbetet. De informerades även om att eventuell medverkan är frivillig, att enkäten är anonym samt att de kunde avbryta medverkan när som helst fram till att de skickade in enkäten.

## 4 RESULTAT

Här redovisas sammanfattningar av hur deltagarna svarade på enkätfrågorna (se bilagorna A och B). Alla procentvärden är avrundade uppåt till närmsta heltal.

### 4.1 Utbildning och arbete

Resultaten visar antalet logopedier respektive specialpedagoger som valt ett visst alternativ, samt vilket procentvärde det antalet ger, räknat utifrån samtliga logopedier respektive specialpedagoger.

#### 4.1.1 Logopedernas verksamhetsområden

**Tabell 2a.** Tabellen visar antalet logopedier som arbetar i de olika verksamhetsområdena. Då flera logopedier arbetar i fler än ett område, överstiger kolumnens sammanlagda siffervärde 100 %.

Verksamhetsområde	Antal	
Förskola/Grundskola/Gymnasieskola	14	(48 %)
Hälso- och sjukvård	11	(38 %)
Privat	6	(21 %)
Annan	3	(10 %)

Av tabell två framkommer det att knappt 50 % av logopederna arbetar i förskola, grundskola och/eller gymnasieskola. Knappt 40 % av logopederna arbetar i sjuk- och hälsovården. Nio logopedier (31 %) arbetar i mer än en organisation.

**Tabell 2b.** Tabellen visar antalet logopedier som arbetar i en viss organisation eller i en viss kombination av flera organisationer.

Arbetsorganisation/-er	Antal	
Logopedmottagning/hälso- och sjukvården/habilitering	9	(31 %)
Privat, alternativt ”annan organisation”	6	(21 %)
Grundskola	5	(17 %)
Grundskola och förskola	5	(17 %)
Grundskola och en/fler av gymnasieskola/ hälso- och sjukvård/privat	4	(14 %)
Totalt	29	(100 %)



Nio logopeders (31 %) arbetar uteslutande i hälso- och sjukvården. Tio logopeders (34 %) arbetar uteslutande i förskola och/eller grundskola. Av de 6 deltagare som arbetar inom privat eller annan organisation, har ett flertal uppdrag i förskolor och skolor.

#### 4.1.2 Specialpedagogernas verksamhetsområden

**Tabell 3a.** Tabellen visar antalet specialpedagoger som, uteslutande eller delvis<sup>3</sup>, arbetar i de olika årskurserna respektive verksamhetsområdena. Då flera specialpedagoger arbetar i *fler än ett område*, överstiger kolumnens sammanlagda siffervärde 100 %.

Årskurser/verksamhetsområde	Antal	
Förskola	14	(45 %)
Skolår förskoleklass - 3	18	(58 %)
Skolår 4-6	19	(61 %)
Skolår 7-9	14	(45 %)
Gymnasieskola	1	(3 %)
Annan	3	(10 %)

Specialpedagogerna arbetar nästan uteslutande i förskolan och grundskolan. De flesta angav att de arbetar med elever i årskurserna F-3 och 4-6. Knappt 70 % av specialpedagogerna (21) arbetar i fler än en organisation.

**Tabell 3b.** Tabellen visar antalet specialpedagoger som arbetar i en viss organisation eller i en viss kombination av flera organisationer.

Årskurser/arbetsorganisation/-er	Antal	
Förskola	4	(13 %)
Grundskola	17	(55 %)
Förskola och grundskola	6	(19 %)
Förskola och/eller grundskola och ytterligare en eller fler organisationer	4	(13 %)
Totalt	31	(100 %)

De flesta specialpedagoger (55 %), arbetar endast i grundskolan, medan ca 20 % arbetar i både förskola och grundskola.

#### 4.1.3 Fördjupningsområden

**Tabell 4.** Tabellen visar de områden logopederna och specialpedagogerna arbetar med. Då majoriteten av deltagarna i båda grupper arbetar med *fler än ett område*, överstiger kolumnernas sammanlagda siffervärde 100 %.

Fördjupningsområden	Log.		Spec.	
Barnspråk, förskoleåldern	20	(69 %)	-	
Skolbarn/språkstörning i skolålder	16	(55 %)	-	
LKG/neuro/habilitering	7	(24 %)	-	
Röst och/eller stamning	5	(17 %)	-	
Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi	27	(93 %)	25	(81 %)
Tal och språk	-		12	(39 %)
Skolutveckling	-		17	(55 %)
Handledning	-		22	(71 %)
Matematik	-		21	(68 %)
Annat	2	(7 %)	11	(35 %)

<sup>3</sup> Några deltagare arbetade inte med samtliga årskurser i en gruppering. Någon arbetade t.ex. endast med åk. 4, men inte åk. 5 och 6, men placerades likväl i gruppen "åk.4-6".

Totalt 18 logoped (ca 60 %) och 29 specialpedagoger (knappt 95 %) arbetar med *fler än ett fördjupningsområde*. Av de 27 logoped som arbetar med dyslexi arbetar 18 också med barnspråk och 16 även med skolbarn/språkstörning. Av de 25 specialpedagoger som arbetar med läs- och skrivsvårigheter, arbetar 21 också med matematik, 18 även med handledning, 15 med skolutveckling, samt 11 också med tal och språk.

#### 4.1.4 Fortbildning och vidareutbildning

**Tabell 5.** Tabellen visar information om huruvida deltagarna hade gått någon fortbildning eller vidareutbildning, utöver sin utbildning till logoped eller specialpedagog.

Fortbildning/vidareutbildning	Log.		Spec.	
Tal-, språk-, eller kommunikationsrelaterad	15	(52 %)	23	(74 %)
Icke tal-, språk-, eller kommunikationsrelaterad	1	(3 %)	-	
Ej specificerad fortbildning	3	(10 %)	1	(3 %)
Ingen fortbildning	10	(34 %)	7	(23 %)
Totalt	29	(100 %)	31	(100 %)

En stor andel av specialpedagogerna, ca 75 %, hade gått en eller flera vidareutbildningar relaterade till tal, språk eller kommunikation. Av logopederna hade ca 50 % gått en eller flera tal-, språk- eller kommunikationsrelaterade vidareutbildningar. Det visade sig främst vara de logoped som arbetade inom förskola/grundskola/gymnasieskola som hade fortbildat sig inom tal/språk/kommunikation (10 deltagare), jämfört med de logoped som inte arbetade inom grundskolan på något sätt (5 deltagare).

## 4.2 Logopedernas och specialpedagogernas erfarenheter

Resultaten visar antalet logoped respektive specialpedagog som valt ett visst alternativ, samt vilket procentvärde det antalet ger, avrundat uppåt till närmsta heltal.

### 4.2 1 Förskola/grundskola

**Tabell 6.** Tabellen visar hur logopederna respektive specialpedagogerna bedömde sina erfarenheter relaterade till några av de huvudsakliga aspekter man arbetar med inom förskolan och grundskolan.

Förskola och grundskola	Obefintliga/ytliga		Goda		Mycket goda	
	Log.	Spec.	Log.	Spec.	Log.	Spec.
Förskolans/grundskolans styrdokument	21 (72 %)	2 (7 %)	7 (24 %)	12 (39 %)	1 (3 %)	17 (55 %)
Lärandemål	24 (83 %)	2 (7 %)	5 (17 %)	13 (42 %)	-	16 (52 %)
Betyg och bedömning	23 (79 %)	6 (19 %)	5 (17 %)	15 (48 %)	1 (3 %)	10 (32 %)
Åtgärdsprogram	10 (34 %)	1 (3 %)	15 (52 %)	9 (29 %)	4 (14 %)	21 (68 %)

Resultaten visar att en majoritet av specialpedagogerna bedömde sina erfarenheter av *åtgärdsprogram* som mycket goda, medan de skattade sina erfarenheter av *förskolans/grundskolans styrdokument* samt *lärandemål* som mycket goda eller goda. Huvudparten av logopederna bedömde i detta avsnitt genomgående sina erfarenheter som ytliga eller obefintliga, förutom när det gällde *åtgärdsprogram*, vilket ungefär hälften av dem ansåg sig ha goda erfarenheter av.

## 4.2.2 Språkutveckling och lärande

Tabell 7. Tabellen visar hur logopederna respektive specialpedagogerna som grupp bedömde sina erfarenheter relaterade till språkutveckling och lärande.

Språkutveckling och lärande	Obefintliga/ytliga		Goda		Mycket goda	
	Log.	Spec.	Log.	Spec.	Log.	Spec.
Språkutv. i förskolålder	-	5 (16 %)	8 (28 %)	10 (32 %)	21 (72 %)	16 (52 %)
Språkutv. i skolålder*	1 (3 %)	1 (3 %)	13 (45 %)	16 (52 %)	15 (52 %)	12 (39 %)
Flerspråkig språkutv.	8 (28 %)	8 (26 %)	13 (45 %)	19 (61 %)	8 (28 %)	4 (13 %)
Tidig läs- och skrivutv.	2 (7 %)	4 (13 %)	11 (38 %)	11 (36 %)	16 (55 %)	16 (52 %)
Fortsatt läs- och skrivutv.	4 (14 %)	4 (13 %)	8 (28 %)	14 (45 %)	17 (59 %)	13 (42 %)

\*Två av specialpedagogerna svarade inte på denna fråga. Procenten är ändå räknad på samtliga 31 specialpedagoger.

Generellt bedömde fler logopeder än specialpedagoger sina erfarenheter som mycket goda i detta avsnitt, med undantag för *tidig läs- och skrivutveckling*, där de båda grupperna anger sina erfarenheter på ett liknande sätt; ca 50 % av respektive grupp skattade sina erfarenheter som mycket goda, och ca 35 % fastställde dem som goda. När det handlade om *fortsatt läs- och skrivutveckling* tenderade något fler logopeder än specialpedagoger att bedöma sina erfarenheter som mycket goda. När det gällde *språkutveckling i förskolålder* skattade ca 70 % av logopederna sina erfarenheter som mycket goda, vilket kan jämföras med 50 % av specialpedagogerna. Grupperna närmade sig varandra mer då det gällde *språkutveckling i skolålder*. Bedömningarna gällande *flerspråkig språkutveckling* var mycket spridda i båda grupper.

## 4.2.3 Språkliga svårigheter

Tabell 8. Tabellen visar hur logopederna respektive specialpedagogerna som grupp bedömde sina erfarenheter relaterade till språkliga svårigheter.

Språkliga svårigheter	Obefintliga/ytliga		Goda		Mycket goda	
	Log.	Spec.	Log.	Spec.	Log.	Spec.
Språkliga svårigheter i förskolålder*	1 (3 %)	8 (26 %)	6 (21 %)	12 (39 %)	22 (76 %)	10 (32 %)
Språkliga svårigheter i skolålder*	-	2 (7 %)	8 (28 %)	20 (65 %)	21 (72 %)	8 (26 %)
Läs- och skrivsvårigheter**	2 (7 %)	2 (7 %)	6 (21 %)	9 (29 %)	21 (72 %)	18 (58 %)
Svårigheter med språkförståelse	-	2 (7 %)	6 (21 %)	19 (61 %)	23 (79 %)	10 (32 %)
Pragmatiska svårigheter	1 (3 %)	2 (7 %)	18 (62 %)	19 (61 %)	10 (35 %)	10 (32 %)
Stamning	16 (55 %)	19 (61 %)	11 (38 %)	12 (39 %)	2 (7 %)	-
Röstproblem	15 (52 %)	24 (77 %)	11 (38 %)	7 (22 %)	3 (10 %)	-

\*En av specialpedagogerna svarade inte på denna fråga. Procenten är ändå räknad på samtliga 31 specialpedagoger.

\*\*Två av specialpedagogerna svarade inte på denna fråga. Procenten är ändå räknad på samtliga 31 specialpedagoger.

Ungefär 70 % av logopederna bedömde sina erfarenheter som mycket goda gällande *språkliga svårigheter i förskole- och skolålder* och *svårigheter med språkförståelse*, medan ca 30 % av specialpedagogerna gjorde detsamma. Som grupp skattade specialpedagogerna erfarenheterna av *språkliga svårigheter i skolålder* som bättre än erfarenheterna av *språkliga svårigheter i förskolålder*. När det kom till *läs- och skrivsvårigheter* bedömde grupperna sina erfarenheter mer likt, ca 70 % av logopederna och 60 % av specialpedagogerna angav här sina

erfarenheter som mycket goda. Detsamma gällde *pragmatiska svårigheter*, där fördelningen av hur grupperna bedömde sina erfarenheter var mycket likartad.

#### 4.2.4 Identifiering, träning, hjälp och stöd

Tabell 9. Tabellen visar hur logopederna respektive specialpedagogerna som grupp bedömde sina erfarenheter relaterade till identifiering, träning, hjälp och stöd till barn med språkliga svårigheter.

Identifiering, träning, hjälp och stöd	Obefintliga/ytliga		Goda		Mycket goda	
	Log.	Spec.	Log.	Spec.	Log.	Spec.
Identifiering av barn med språkliga svårigheter	1 (3 %)	1 (3 %)	7 (24 %)	23 (74 %)	21 (72 %)	7 (23 %)
Förebyggande och långsiktigt arbete	4 (14 %)	4 (13 %)	7 (24 %)	20 (65 %)	18 (62 %)	7 (23 %)
Träning, hjälp och stöd för <i>enskilt</i> barn	1 (3 %)	5 (16 %)	7 (24 %)	18 (58 %)	21 (72 %)	8 (26 %)
Träning, hjälp och stöd för <i>grupp</i> av barn	8 (28 %)	7 (23 %)	14 (48 %)	20 (65 %)	7 (24 %)	4 (13 %)
Anpassning av förskole-/skolmiljö	2 (7 %)	5 (16 %)	15 (52 %)	19 (61 %)	12 (41 %)	7 (23 %)

Logopederna tenderade att skatta sina erfarenheter som mycket goda då det gällde *identifiering av barn med språkliga svårigheter, träning hjälp och stöd för enskilt barn, samt förebyggande och långsiktigt arbete*. Specialpedagogerna bedömde sina erfarenheter gällande desamma som goda. När det gällde *träning, hjälp och stöd för grupp av barn*, var logopedernas och specialpedagogernas bedömningar mycket spridda med viss övervikt på goda erfarenheter. Drygt 25 % av deltagarna i båda grupper skattade sina erfarenheter gällande *träning, hjälp och stöd för grupp av barn* som obefintliga eller ytliga och något fler logopeder än specialpedagoger bedömde sina erfarenheter av desamma som mycket goda. Gällande *anpassning av förskole-/skolmiljö för barn med språkliga svårigheter (personalens förhållningssätt, hjälpmedel etc.)*, bedömde båda grupper främst sina erfarenheter som goda men något fler logopeder än specialpedagoger bedömde sina erfarenheter som mycket goda.

### 4.3 Beskrivningar av samarbete

Uppställningen nedan beskriver hur specialpedagogerna och logopederna skildrade sitt samarbete med den andra yrkesgruppen. Deltagarnas fritextsvar har sammanfattats och delats in i kategorier, vilka är uppställda i fallande ordning i respektive kolumn efter hur ofta de nämndes.

#### Logopeder

- "Lagarbete" (utbyte av information, nära/dagligt samarbete)
- Vid utredning
- Handledning/information från logoped till specialpedagog
- Övrigt eller ej specificerat samarbete

#### Specialpedagoger

- "Lagarbete" (utbyte av information, nära/dagligt samarbete)
- Vid utredning
- Övrigt eller ej specificerat samarbete
- Handledning/information från logoped till specialpedagog

Det har i metoddelen redovisats att samtliga deltagare sade sig ha erfarenhet av att arbeta med den andra yrkesgruppen. Enkätresultatet visar att drygt hälften av logopederna respektive specialpedagogerna beskrev sitt samarbete med den andra yrkesgruppen som ett *"lagarbete"* i någon mån; dvs. som *dialog/diskussion/samråd* eller som ett *nära/dagligt samarbete*,

alternativt angav de att de ingår i *samma arbetslag*. Fyra specialpedagoger beskrev att de vid osäkerhet kunde kontakta en logoped för att prata om specifika elever. Denna typ av kontakt har också räknats hit. Nedan följer ett par exempel på de kvalitativa fritextsvaren hos båda yrkesgrupper.

”Vi ingår i samma arbetslag och jobbar med varandras elever dagligen.” (Logoped)

”Nästan dagligt samarbete runt elever med dyslexi och/eller språkstörningar i skolan. Ömsesidigt utbyte av kunskaper...” (Logoped)

”När jag är osäker över något arbetssätt/åtgärd för en elev har jag en jättetrevlig logoped som bollplank.” (Specialpedagog)

”I verksamheten jobbar logopeder regelbundet med eleverna. Vi samplanerar hela tiden.” (Specialpedagog)

Vidare nämnde drygt hälften av logopederna att samarbete med specialpedagoger ofta sker i samband med *utredning* av barn/elever, medan ungefär en tredjedel av specialpedagogerna påpekade detsamma.

”Talpedagoger inom kommunen remitterar barn för logopedbedömning. Ganska ofta samarbetar jag även senare med talpedagogerna, t.ex. genom att via telefon överföra bedömnings/ behandlingsresultat så att talpedagogerna kan ge barnet fortsatt språklig träning och handleda förskolepersonal.” (Logoped)

”Skriftlig och muntlig kontakt före och efter de flesta läs- och skrivutredningar.” (Logoped)

”Jag ber logopeder om fördjupade språkutredningar, läs- och skriv samt språkstörning.” (Specialpedagog)

Ungefär hälften av logopederna nämnde att samarbetet ofta går ut på att de *handleder, informerar eller utbildar* specialpedagoger, medan ca en femtedel av specialpedagogerna angav att samarbetet utgörs av att de får handledning från logopeder.

”Det kan vara som handledning vid behov av träning i skolan...” (Logoped)

”Handledt kring omhändertagande av förskolebarn.” (Logoped)

”Främst i handledningssyfte kring enskilda elever i anslutning till logopedutredning.” (Logoped)

”Logopeden utreder och handleder mig.” (Specialpedagog)

”Vi har en kommunlogoped som handleder oss specialpedagoger.” (Specialpedagog)

## 4.4 Tanke- och arbetssätt

Två korta fallbeskrivningar användes för att få insyn i deltagarnas tanke- och arbetssätt kring barn- och elever med språkliga och kommunikativa svårigheter. Fallen var fiktiva, vilket innebär att det inte fanns några rätta eller felaktiga svar. Det är viktigt att beakta att variationen i hur detaljerade kommentarer deltagarna skrev var stor.

### 4.4.1 Fallet Astrid

Uppställningen nedan beskriver de tankar/åsikter som specialpedagogerna och logopederna nämnde efter att ha läst *Fallet Astrid*. Kategorierna är i respektive kolumn uppställda i fallande ordning efter hur ofta de nämndes i respektive grupp.

### Logoped

- Risk/hereditet för senare läs- och skrivsvårigheter/dyslexi
- Förslag av ev. åtgärder
- Mer information om Astrid, bedömning av fonologi
- Mer information om Astrids språk i övrigt, ev. annan problematik
- Kontakta föräldrar
- Samarbete med skolpersonal
- Psykosociala aspekter

### Specialpedagoger

- Mer information om Astrid, bedömning av fonologi
- Förslag av ev. åtgärder
- Kontakta föräldrar
- Konsultera/vidarebefordra till logoped
- Mer information om Astrids språk i övrigt, ev. annan problematik
- Samarbete med skolpersonal
- Risk/hereditet för senare läs- och skrivsvårigheter/dyslexi
- Psykosociala aspekter

Bland både logoped och specialpedagoger nämndes ofta att *mer information om/bedömning av Astrid* var önskvärt. Ett flertal deltagare i båda grupper gav också *förslag på eventuella åtgärder*. En markant större andel av logopederna påtalade att Astrid riskerade att utveckla någon form av *läs- och skrivsvårigheter*, medan något fler logoped än specialpedagoger ifrågasatte Astrids *övriga språkliga färdigheter* och/eller spekulerade om huruvida hon skulle kunna ha eventuella *andra svårigheter*. Fler specialpedagoger än logoped nämnde att *kontakt med föräldrar* och *andra i skolpersonalen* vore önskvärt. Knappt hälften av specialpedagogerna tog upp att de eventuellt skulle *kontakta logoped* för diskussion, råd eller bedömning. Nedan följer ett par exempel på de kvalitativa fritextsvaren hos båda yrkesgrupper.

"Har hon andra språkliga svårigheter? Är hon svårförståelig? Talgenans? Finns det hereditet för dyslexi? Är hon språkligt medveten och intresserad av bokstäver? Jag skulle rekommendera fonologisk träning och särskild uppsikt av läsningen." (Logoped)

"Stor risk för läs- och skrivsvårigheter! Mycket fonologisk träning behövs och särskilt fonemisk medvetenhet. Med min nuvarande erfarenhet inom skolan har jag insett att våra "fonembarn" på logopedmottagningarna får det mycket svårt i skolan. Jag träffar på dem igen som dyslektiker – när de blivit äldre. Bakomliggande språkliga svårigheter måste förstas utredas." (Logoped)

"Gör en fördjupad språklig utredning som omfattar de djupare språkliga strukturerna, ej enbart fonologi. Kartlägg metaspråklig förmåga. Bedöm oralmotorik och differentialdiagnostisera mot verbaldyspraxi. Följ utvecklingen koppling fonem – grafem. Kompensera tidigt, flickan i riskzonen för sent/mer komplicerat möte med skriftspråket." (Logoped)

"Gör en fonemstatus för att se hur de fonologiska svårigheterna ser ut. Därefter samtal med föräldrarna om resultatet och hur träningen kan se ut. Individuell träning med hemuppgifter." (Specialpedagog)

"Jag träffar henne gärna och gör en fonologisk test, därefter samtal med föräldrar och pedagoger. Handlingsplan → konsultation, eller enskilt arbete med Astrid → återkoppling." (Specialpedagog)

"Språkliga fonologiska bekymmer påverkar Astrids framtida läs- och skrivutveckling. Här är det viktigt att kartlägga Astrids styrkor och språkliga kompetens för att se om hon har ytterligare språkliga svårigheter, förutom det som hörs. Vid behov tar jag hjälp av logoped för vidare testning." (Specialpedagog)

"Det gäller att tillsätta resurser med en gång och inte "avvakta och se". Lugna föräldrarna, men undvika att ge falska förhoppningar. Rättar allt till sig är det ju bara positivt. + Logopedkontakt!" (Specialpedagog)

## 4.4.2 Fallet Bujar

Uppställningen nedan beskriver de tankar/åsikter som logopederna och specialpedagogerna nämnde efter att ha läst *Fallet Bujar*. Kategorierna är i respektive kolumn uppställda i fallande ordning efter hur ofta de nämndes i respektive grupp.

### Logoped

- Mer information om Bujar, språklig bedömning
- Mer information om modersmålet, kontakt med ev. modersmållärare,
- Utredning med fokus läs- och skrivsvårigheter/dyslexi
- Förslag av ev. åtgärder
- Hypotes om språkstörning eller andra svårigheter
- Samarbete med skolpersonal
- Kontakt med föräldrar
- Psykosociala aspekter

### Specialpedagog

- Mer information om Bujar, språklig bedömning
- Mer information om modersmålet, kontakt med ev. modersmållärare
- Utredning med fokus läs- och skrivsvårigheter/dyslexi
- Förslag av ev. åtgärder
- Hypotes om språkstörning eller andra svårigheter
- Vidarebefordra till/konsultera logoped
- Psykosociala aspekter
- Kontakt med föräldrar
- Samarbete med skolpersonal

De tre saker som nämndes oftast av både logoped och specialpedagog var att man ville ha *mer information om/bedömning av Bujar, mer information om modersmålet/kontakt med modersmållärare, samt utredning med fokus läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. Något fler logoped än specialpedagog angav att en *läs- och skrivutredning* eventuellt borde göras. Nedan följer ett par exempel på de kvalitativa fritextsvaren hos båda yrkesgrupper.

”Tidig språkutveckling? Hur är Bujars språkliga förmåga när det gäller svenska och modersmålet? Behövs en utredning? Har han hemspråksundervisning? Hur är föräldrarnas svenska? Hur ser läs- och skrivsvårigheterna ut? Klarar Bujar att ta till sig information muntligt? Vad fungerar bra i skolan? Vilka insatser har gjorts och hur har dessa utfallit?” (Logoped)

”Bakgrund/anamnes viktigt. Hur ser den/de språkliga förmågorna ut i svenska och modersmål? Är svårigheterna isolerade till skriften – hur fungerar läs- och skriv på modersmålet? Övriga saker: hur fungerar koncentration, uppmärksamhet? Som logoped vill jag ta ställning till om läs- och skrivsvårigheterna kan vara specifika eller finns det ytterligare saker att bearbeta och ge stöd i.” (Logoped)

”Dyslexi? Språkstörning? Logopedutredning med och utan tolk. Grundlig anamnes. Går ej heller bedöma utan fler fakta och utredning av logoped. Många gånger misstolkas språkstörning och skolan tror dyslexi. Man MÅSTE veta mer.” (Logoped)

”Hur långt har Bujar kommit i sin andraspråkutveckling (performansanalys)? Hur utvecklat är hans modersmål? Hur mkt har han exponerats för svenska språket? Språklig medvetenhet? Föräldrarnas utbildning, läs- och skrivkunnet? Familjens psykosociala situation?” (Specialpedagog)

”Tanke 1: Många invandrabarn underdiagnostiserade, man skyller på språket... Tanke 2: In med kompensatoriska hjälpmedel som passar eleven. Han får inte halka efter mer. Göra läs- och skrivbedömning. Om förälder vill gå vidare till logoped allmän språkbedömning. Dyslexi?” (Specialpedagog)

”Information från föräldrar och modersmållärare är viktig. Finns språkliga svårigheter även på modersmålet? Om så är fallet bör en läs- och skrivutredning göras. Val av testmaterial kan vara svårt.” (Specialpedagog)

Ungefär en fjärdedel av specialpedagogerna kommenterade att de eventuellt skulle ta *kontakt med logoped* för råd eller utredning.

”Hur ser hemförhållandet ut? Kan föräldrarna läsa? Traumatiska upplevelser? Jag gör en läs- och skrivkartläggning och börjar arbeta med honom efter den metod jag tycker passar honom bäst. Om jag inte märker tydliga framsteg konsulterar jag vår logoped.” (Specialpedagog)

”Ta reda på om han vistats i förskola (med kontinuitet), hur närvarofrekvensen i skolan sett ut. Ta reda på hur språkförståelse på svenska (+ modersmål), är + kartlägga fonologi, grammatisk förmåga, kommunikativa strategier och utifrån resultatet vända mig till logoped för rådgivning, handledning eller mer fördjupad utredning.” (Specialpedagog)

## 4.5 Attityder till logopedtjänster i förskolan och grundskolan

Samtliga 29 logopedier och 30 av de 31 specialpedagogerna ansåg att logopedtjänster utgör en viktig resurs i förskolor och skolor. Gällande deltagarnas fritextsvar är det här åter viktigt att beakta att variationen i hur detaljerade kommentarer deltagarna skrev var stor.

### 4.5.1 Positiva aspekter

Uppställningen nedan beskriver de positiva aspekterna med logopedtjänster i förskola/grundskola som logopederna och specialpedagogerna nämnde. Kategorierna är uppställda i fallande ordning i kolumnerna efter hur ofta de nämndes i respektive grupp.

#### Logopedier

- Kompletterande kunskap/kompetens
- Gemensam organisation
- Utförande av/kunskap om åtgärder
- Eleverna gynnas
- Utförande av/kunskap om bedömning/utredning
- Identifiering av språkliga svårigheter

#### Specialpedagoger

- Kompletterande kunskap/kompetens
- Gemensam organisation
- Eleverna gynnas
- Utförande av/kunskap om åtgärder
- Utförande av/kunskap om bedömning/utredning

Av de olika typerna av positiva aspekter av logopedtjänster i förskolor och skolor som nämndes, framstod tillförandet av *kompletterande kunskap och kompetens* allra starkast, då detta påpekades av näst intill samtliga logopedier och specialpedagoger. Nedan följer ett par exempel på de kvalitativa fritextsvaren hos båda yrkesgrupper.

”Kompetens kring språkstörning och flerspråkighet saknas i skolan. Barn med språkstörning får ofta bra hjälp under förskoleåren men sedan släpps de oftast vind för våg av landstinget som lämnar över ansvaret till kommunerna. Kommunerna har inte den kompetensen. Pedagoger i skolan kan inte förväntas ha full kunskap om alla diagnoser som förekommer på en skola. Därför behöver man kunna ta in kunskap när det behövs. Förhållningssätt, anpassningar, träningsätt, allt detta är ytterst viktigt att det finns kunskap om i kommunerna. Det är tyvärr inte heller ovanligt att man som kommunlogoped ”hittar” elever med språkstörningar i skolan som aldrig uppmärksammats tidigare, inte på BVC, av logopedmottagningar eller av förskolepersonalen. Det kan tom vara så illa att eleverna har hunnit gå åtta-nio ÅR i skolan innan det uppmärksammas. Så ja, kompetens behövs!” (Logoped)

”Att ha direktkontakt och slippa väntetider är viktigt. Logopedens medicinska kunskaper och vår pedagogiska kompetens kompletterar varandra. Om det är så att 5 % av alla barn har språkstörning så innebär det att det finns en mängd barn på skolor/förskolor som är i behov av denna hjälp. (Vår logoped arbetar enbart med utredningar. Vi har ett mycket bra samarbete och hon kan handleda oss hur och vad vi ska hjälpa eleverna med.)” (Specialpedagog)

”Mycket av inlärning är baserad på språkliga förmågor. Språkets roll måste lyftas vid inlärningssvårigheter och även avvikande beteende. Kunskap om språkstörningar måste in i skolan. Breddning av olika yrkesroller i skolan behövs.” (Specialpedagog)



Lite drygt hälften av deltagarna i båda grupper påpekade att arbete i en *gemensam organisation*, dvs. att logopeden har sin bas i skolan, underlättar arbete och samarbete.

"Ett nära samarbete mellan logoped och pedagog är nödvändigt för att man ska förstå varandra. Att finnas i ett gemensamt sammanhang ger konkreta diskussioner kring barn och situationer - till skillnad från abstrakta resonemang som blir konsekvensen av ett stort avstånd mellan personer." (Logoped)

"Vi kompletterar pedagoger. Det är viktigt att jobba i verksamheten för att förstå den. Att komma utifrån ger mindre tyngd åt det man säger. Det handlar om trovärdighet – vi kan inte ge råd om en verksamhet vi inte känner." (Logoped)

"Att ha direktkontakt och slippa väntetider är viktigt." (Specialpedagog)

"Olika yrkeskompetenser behövs i förskolan/skolans värld. Så länge de olika professionerna har en dialog utifrån barnets behov och förmågor blir det inte negativt för verksamheten... men det krävs lyhördhet och förståelse för varandras kompetenser." (Specialpedagog)

Knappt hälften av logopederna och specialpedagogerna framhävde också att *eleverna skulle gynnas* av att det finns logopedtjänster i förskolor och skolor. Ingen av specialpedagogerna angav *identifiering av språkliga svårigheter* som en positiv aspekt, medan ungefär en fjärdedel av logopederna gjorde det. Fler logopeder än specialpedagoger nämnde att logopeder skulle kunna utföra eller bidra med kunskap om *åtgärder* i skolan.

#### 4.5.2 Risker och fallgropar med samarbete

Uppställningen nedan beskriver de negativa aspekterna/fallgroparna med logopedtjänster i förskola/skola som logopederna respektive specialpedagogerna nämnde. Kategorierna är i respektive kolumn uppställda i fallande ordning efter hur ofta de nämndes i respektive grupp.

##### Logopeder

- Olika bakgrunder
- Arbets-/ ansvarsfördelning
- Ensam logoped på arbetsplatsen
- Övriga kommentarer

##### Specialpedagoger

- Olika bakgrunder
- Arbets-/ ansvarsfördelning
- Övriga kommentarer

En tydlig majoritet av deltagarna i båda grupper, 23 av de 29 logopederna och 25 av de 31 specialpedagogerna, ansåg att det *inte finns några negativa aspekter med logopedtjänster i förskolor och skolor*. Sex logopeder och lika många specialpedagoger markerade att de anser att det *finns negativa aspekter* med logopedtjänster i förskolor och skolor. Åtta logopeder (28 %) och tre specialpedagoger (10 %) markerade att de anser att det inte finns några negativa aspekter men de nämner *"risker"* som kan uppstå i och med ett samarbete. Då dessa "risker" nästan uteslutande var desamma som de negativa aspekterna som nämndes, kunde alla dessa kommentarer placeras in i gemensamma kategorier. Nedan följer ett par exempel på de kvalitativa fritextsvaren hos båda yrkesgrupper. Det är även här viktigt att beakta att variationen i hur detaljerade kommentarer deltagarna skrev, var stor.

Ett par specialpedagoger och logopeder nämnde på olika sätt att professionernas *olika bakgrunder* kan försvåra samarbete.

"Krockarna mellan medicinskt utbildad personal och pedagogiskt utbildad personal kan ge problem i samarbetet." (Logoped)

"En del logopeder tror att vi "behandlar" i skolan och ger ibland råd som inte stämmer överens med vårt pedagogiska arbete." (Specialpedagog)

Logopederna och specialpedagogerna kommenterade även att *fördelning av arbete och ansvar* kan utgöra ett problem.

”Kan också vara svårt ibland att tydliggöra skillnad i arbetssätt mellan logoped och pedagog – vem gör egentligen vad när vi alla är anställda inom samma verksamhet?” (Logoped)

”Om man använder logopederna att handleda eller rådgöra kring pedagogiska frågor. ... om man inte renodlar de uppdrag man har.” (Specialpedagog)

I övrigt nämnde några logopederna olika aspekter av att vara *få logoped/ensam i sin profession* när man jobbar i skolan, vilket ansågs kunna utgöra en försvårande faktor.

”Jag har själv arbetat inom skolan. Om man inte har kvar en fot i landstinget, tappar man kompetens och blir en av flera pedagoger.” (Logoped)

”Vi är fortfarande få som är anställda i kommuner – skillnader i tillgång och arbetssätt varierar mycket mellan kommunerna. Elever får alltså helt olika förutsättningar beroende på var de råkar bo.” (Logoped)

De kommentarer som placerats i ”övrigt” gäller bl.a. *ekonomi, sekretess, journalföring* samt *elev-/föräldravilja*.

”Även vissa praktiska saker som journalföring, sekretess, materialkostnader kan vara svårt att hantera.” (Logoped)

”Eleverna på högstadiet kan uppleva att de missar andra lektioner, när de går ifrån (skulle kunna lösas schematekniskt).” (Specialpedagog)

## 5. DISKUSSION

Syftet med undersökningen var att få en bild av hur samarbete mellan logopederna och specialpedagogerna ser ut och att tydliggöra skillnader i professionernas erfarenheter, tankesätt och arbetssätt kring förskole- och grundskolebarn med språkliga och kommunikativa svårigheter. Nedan förs en diskussion om enkätundersökningens resultat.

### 5.1 Resultatdiskussion

#### 5.1.1 Logopedernas och specialpedagogernas erfarenheter

*Skiljer sig logopedernas och specialpedagogernas erfarenheter gällande arbete med barn med språk- och kommunikationssvårigheter i förskolan och skolan, om ja – på vilket sätt?*

Specialpedagogernas *erfarenheter kring förskola och grundskola* (några av de huvudsakliga aspekter man arbetar med inom förskolan och grundskolan), var bättre än logopedernas enligt gruppernas självskattningar. Logopederna ansåg sig visserligen ha goda kunskaper om åtgärdsprogram (gissningsvis för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi), men mindre erfarenhet av styrdokument, lärandemål samt betyg och bedömning. Det är i ett samarbete därför mycket viktigt att specialpedagogens kunskaper om organisationen, dess möjligheter, arbetssätt och prioriteringar integreras med de språkliga specialistkunskaper logopeden tillför. Med råd och handledning från specialpedagogen kan logopeden bidra till att barn och elever erbjuds ett mer adekvat och ändamålsenligt stöd, exempelvis genom att pedagogerna kan ge råd

om hur logopeden med läroplanen som norm kan forma sin intervention så att den blir relevant och specifik för ett visst ämne (Hartas, 2004).

I bedömningen av *erfarenheter kring språkutveckling och lärande* visade sig specialpedagogernas och logopedernas erfarenheter till viss del vara likvärdiga. Båda grupperna förväntades bedöma sina erfarenheter kring *språkutveckling* och *läs- och skrivutveckling* som goda eller mycket goda, vilket de också gjorde. Fler logopeder än specialpedagoger skattade däremot erfarenheter kring *språkutveckling i förskolålder* och *fortsatt läs- och skrivutveckling* som mycket goda. Skillnaden i bedömning kan bero på att det är just utveckling av språkliga förmågor det handlar om. Logopeder har detaljerade kunskaper om språk och språkutveckling i ett långtidsperspektiv, medan specialpedagoger framför allt har kunskaper om språk utifrån dess funktion och användning (Hartas, 2004). Specialpedagogerna har å andra sidan fördelen att vistas bland många barn som *inte* har några svårigheter, vilket ger dem tillgång till pålitliga åldersreferenser för typisk utveckling. De logopeder som arbetar i hälso- och sjukvården eller besöker skolan endast korta stunder har inte den fördelen och deras bedömning av vad som är typiskt eller inte skiljer sig sannolikt något från pedagogernas. Det kan därmed tänkas att specialpedagogernas och logopedernas erfarenheter av typisk språkutveckling och typiskt lärande är olika i sin karaktär då de sannolikt är färgade av de olika utbildningarna och kunskaperna både mellan och inom grupperna.

Logopedernas *erfarenheter kring språkliga svårigheter* var bättre än specialpedagogernas erfarenheter enligt deltagarnas självskattningar. Generellt bedömde majoriteten av logopederna sina erfarenheter som mycket goda, medan specialpedagogernas bedömningar var mer spridda. Som väntat bedömde dock de flesta av både logopederna och specialpedagogerna sina erfarenheter av *läs- och skrivsvårigheter* som mycket goda, vilket kan hänvisas till bl.a. urvalsmetoden och enkätens ämne (se metoddiskussion), men också till det faktum att eleverna med läs- och skrivsvårigheter är en relevant grupp att stödja i både logopeders och specialpedagogers arbete.

Ingen av grupperna bedömde generellt sina erfarenheter kring *pragmatiska svårigheter* som mycket goda. Detta kan tänkas bero på att pragmatiska svårigheter inte är lika vanligt förekommande som andra språkliga svårigheter, vilket gör det svårt att påstå att man har goda erfarenheter av det.

Med största sannolikhet har yrkeskategorierna kompletterande kunskaper om och syn på språk och kommunikation (Miller, 1999; Hartas, 2004) vilket är en styrka vid bedömning och intervention. Det finns här anledning att påtala vikten av ett långtidsperspektiv i kunskaperna om språkliga svårigheter, särskilt gällande språkförståelse, då de efter några år kan manifesteras som läs- och skrivsvårigheter (Nauclet & Magnusson, 2003). Med kunskap om detta kan ett bättre gemensamt förebyggande arbete utvecklas.

I bedömningen av *erfarenheter kring identifiering, träning, hjälp och stöd* visade det sig att logopederna skattade sina erfarenheter som bättre än vad specialpedagogerna gjorde. Många av logopederna bedömde t.ex. sina erfarenheter av *identifiering av barn med språkliga svårigheter* som mycket goda, medan specialpedagogerna bedömde dem som goda. Troligt är dock att de båda yrkesgrupperna i praktiken till viss del lägger märke till, eller letar efter, olika varningstecken. Det gäller dels att upptäcka barnet i klassrummet, dvs. att identifiera *att* barnet inte uppträder eller utvecklas som förväntat, och i nästa steg att identifiera *vad* barnet/eleven har svårigheter med. Om man i detta skede misstänker att eleven har språkliga svårigheter, kan logopeden bidra med sina kunskaper och detaljanalysa språket för att

identifiera svårigheterna på ett mer exakt sätt. Specialpedagogen, som möter och stödjer barnen och personalen i skolan, skulle sedan i dialog med logopeden kunna ta emot, anpassa/översätta och vidarebefordra den information logopeden har att delge efter utredningen. Språkliga svårigheter kan emellertid vara diffusa eller dolda och därmed mycket svåra att upptäcka, särskilt språkförståelseproblem (Nauclér & Magnusson, 2003; 2007). Det är därför viktigt att också ha en screenande verksamhet. Screening är ibland ett sätt att upptäcka mer diffusa problem tidigt, och en förutsättning för att göra om bedömningar av barn med tidigare definierade svårigheter som kan ha förändrats i sin karaktär (Nettelbladt & Salameh, 2007; Bruce, 2003; 2009).

Alla som arbetar med barn har förhoppningsvis ett *långsiktigt perspektiv* på lärande och utveckling, då man ofta ser att barn med fonologiska problem eller olika grader av språkstörning fortsätter att ha problem genom grundskolan och gymnasiet (Magnusson & Nauclér, 2006). Resultatet visade visserligen att logopederna även här generellt bedömde sina erfarenheter som mycket goda, medan de flesta av specialpedagogerna bedömde sina erfarenheter om detsamma som goda. Det förebyggande, långsiktiga arbetet har kanske potential att utvecklas. Med tidigare, säkrare identifiering av barnen/eleverna underlättas det förebyggande arbetet. Med fokus på rätt åtgärder utifrån en samlad informationsbild samt uppföljning och omvärdering av eleven allteftersom denne utvecklas, kan det stöd som behövs erbjudas.

Man skulle kunnat tänka sig att framför allt logopeder skulle ha goda erfarenheter av stöd för *enskilt* barn efter sjukvårdens traditionella arbetsförfarande, vilket resultatet också visade. Specialpedagogerna förväntades ha goda erfarenheter av stöd till *grupp* av barn, enligt vardagssituationen i förskolan/skolan samt organisationens värdering om inklusion (Skolverket, 2010). Bedömningarna gällande träning, hjälp och stöd för *grupp* av barn med språkliga svårigheter var dock relativt spridda i båda grupperna men med övervikt på goda erfarenheter, i synnerhet hos specialpedagoger.

Om man med träning, hjälp och stöd i grupp snarare tänker på hela klassen än en mindre grupp med elever utplockade från klassrummet, har den indirekta interventionen potential att utgöra ett välbehövligt, verklighetsförankrat och effektivt stöd för barnen/eleverna med språkliga svårigheter (Bruce, 2006). Skolverkets (2010) rekommendation om att barnet i första hand ska få hjälp i sin grupp/klass kan också ses som en viktig motivering för att indirekt intervention är en betydelsefull del i arbetet kring barnen med språkliga svårigheter (Bruce, 2006). I ett avgränsat rum tillsammans med en logoped eller specialpedagog går det inte att helt återskapa verklighetens levande gruppkommunikation. Att stödja barnet direkt i dess vardagssituation går därmed hand i hand med skolverkets idé om inklusion, och här spelar samarbetet mellan logopeder specialpedagoger och lärare en mycket viktig roll. I samarbete i skolan kan man enligt Baxter m.fl. (2009) tillföra nya kunskaper och arbetsstrategier som kan användas i det dagliga arbetet. Skapandet av ett gemensamt och konsekvent arbetssätt med integrering av de tvärvetenskapliga perspektiven leder till positiva resultat för barnen/eleverna och de vuxna. Indirekt intervention kräver alltså en samlad kunskap om barnet och hur det fungerar i olika kontexter, liksom att samtliga i barnets närhet känner till barnets svårigheter. Det är synnerligen viktigt att barnets/elevens lärare, specialpedagog och logoped är överens om hur man bäst kan stödja barnet i vardagen. Då kan man tillsammans formulera och exemplifiera hur stödet kan se ut i praktiken för att alla ska känna sig säkra i att göra sin del i ett gemensamt och konsekvent arbetssätt.

### 5.1.2 Tanke- och arbetssätt

*Skiljer sig logopeders och specialpedagogers tanke- och arbetssätt kring barn med språk- och kommunikationssvårigheter? I så fall hur/på vilket sätt?*

Prägeln på logopedernas och specialpedagogernas fritextsvar stämde till viss del överens med det medicinska respektive pedagogiska/didaktiska perspektivet/arbetssättet (Miller, 1999; Hartas, 2004). Det blev på en del punkter tydligt att yrkesgruppernas fokus skiljer sig, vilket ger en bättre helhetsbild i en gemensam utredning och bedömning av ett barn, något som i sin tur bildar en mer framgångsrik grund för intervention.

Logopedernas kommentarer kring *Fallet Astrid* föreföll i första hand vara av analytisk karaktär, där fokus låg på språk och där de tog fasta på långsiktiga risker och konsekvenser. Framförallt påtalade de som grupp att det fanns en risk för senare svårigheter med läsning och skrivning. Vidare ville logopederna ha mer information om Astrid och hennes fonologiska svårigheter, och många skulle vilja undersöka hennes övriga språkliga färdigheter. Ett stort antal logopeder gav också förslag på eventuella åtgärder.

Specialpedagogerna föreföll i första hand vilja veta mer om Astrid och hennes situation, vilket många gånger innefattade att de personligen ville testa hennes fonologi. Många kommenterade även kontakten med föräldrar och logoped som ett led i arbetet. De flesta gav förslag på eventuella åtgärder och även bland specialpedagogerna kommenterade många risken för problem med läs- och skrivinläring. Dessa kommentarer kan tänkas stödja att specialpedagogen, i rollen som huvudansvarig utredare och samordnare, vill samla information från Astrids omgivning och från eventuella specialister för att få en sammansatt bild av hennes styrkor och svagheter. Deras analyser ligger på ett högre, mer överblickande plan, där logopedens detaljanalyser ingår som en av flera viktiga delar i bedömningen av Astrid.

I *Fallet Bujar* var skillnaden mellan logopedernas och specialpedagogernas svar inte lika tydlig. Majoriteten i båda grupperna ville ha *mer information* om Bujar och hans svårigheter och påpekade att även information om hans språkliga nivå i *modersmålet* är en viktig del i bedömningen. Något fler logopeder nämnde att *läs- och skrivutredning* borde göras. En skillnad kunde dock ses i att specialpedagogerna tog upp sociala och omgivningsrelaterade aspekter (t.ex. om Bujars hemförhållanden, hans föräldrar, hans förskolevistelse mm.), något oftare än logopederna. Logopederna tenderade att huvudsakligen hålla sig till språket och utredningen av det genom anamnes (information om Bujars tidiga språkutveckling och föräldrarnas svenska) samt analys och testning av Bujars exakta svårigheter.

### 5.1.3 Beskrivningar av samarbete

*Var och när samarbetar logopeder och specialpedagoger idag? Hur beskriver de samarbetet?*

Det stora gemensamma fördjupningsområdet för specialpedagoger och logopeder var *läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*, vilket var väntat, då det många gånger är eleverna med läs- och skrivsvårigheter som motiverar kontakt mellan skolpersonal och logopeder.

Ett par specialpedagoger angav i enkäten att de arbetade med läs- och skrivsvårigheter, men inte med tal och språk. Med tanke på att språkliga svårigheter tenderar att förändras och

variera över tid (Scarborough & Dobrich, 1990; Bruce, 2003; Nettelbladt & Salameh, 2007), kan läs- och skrivsvårigheter egentligen inte skiljas från språkliga svårigheter. Enligt detta synsätt kan man påstå att de som angav att de arbetade med tal och språk egentligen också arbetar förebyggande med läs- och skrivsvårigheter, en aspekt som är viktig att vara medveten om.

Samarbete mellan logopedier och specialpedagoger förväntades främst ske på distans mellan de skilda organisationerna sjukvården och skolan. Exempelvis remitterar ofta specialpedagoger efter egen utredning barn/elever till hälso- och sjukvården för språkliga utredningar, speciellt läs- och skrivutredningar, där köerna många gånger är mycket långa. Drygt hälften av logopederna och en tredjedel av specialpedagogerna nämnde just att de möts i samband med utredningar. Dessa samarbeten kunde dels innebära att man har skriftlig kontakt och telefonkontakt eller att man ses kortare stunder för att överlämna information muntligt, men också att man arbetar i ett gemensamt utredningsteam i skolan. Flera specialpedagoger beskrev att de hade möjlighet att ringa eller maila en logoped vid behov. Ju mer en logoped skulle vistas på förskolan/skolan desto mer av detta informationsutbyte skulle dock kunna äga rum ansikte mot ansikte, vilket majoriteten av pedagogerna i Baxter m.fl. (2009) föredrog. Samarbete i en gemensam organisation och kontext är att föredra, med motiveringen att det är av stor vikt för samarbetets kvalitet i form av företroende och respekt för varandra och för varandras arbete. Logopeden kan således bättre förstå skolans värld och typen av hjälp skolpersonalen egentligen efterfrågar (Hartas, 2004; Wren, 2001; Dockrell & Lindsey, 2001).

Drygt hälften av specialpedagogerna och logopederna beskrev samarbetet med varandra som ett *utbyte av information*. En övervägande del av samarbetet kan antas bestå av ömsesidig överlämning av information, testresultat och åtgärdsförslag gällande specifika barn/elever. Utbyte av information i ett samarbete som består av en jämlik dialog är just det Kersner (1996) och Hartas (2004) menar är den rätta vägen mot vinster för både barnen/eleverna och de som arbetar med dem, bland annat genom större förståelse för varandras professioner och förståelse för vad man kan förvänta sig av varandra.

Både logopedier och specialpedagoger förbereds för *handledning* i sina utbildningar. Detta angavs dock inte specifikt som svarsalternativ vid frågan om fördjupningsområden för logopedier. Då ingen av logopederna heller angav handledning som ett specificerat fördjupningsområde under "annat", kan man tänka sig att det istället uppfattas som en naturlig del av arbetet kring barn och ungdomar i samband med indirekt intervention. För specialpedagogerna däremot angavs handledning som svarsalternativ, då det på ett tydligare sätt betraktas som ett fördjupningsområde inom specialpedagogiken. I deltagarnas beskrivningar av samarbete nämndes ofta logopedernas handledning av pedagoger, men inte det motsatta. Det var också vanligare att logopederna nämnde sin handledning till specialpedagoger än att specialpedagoger kommenterade att de fick handledning av logopedier. Detta kan tolkas som att specialpedagogerna i högre grad benämnde samarbetet som ett informationsutbyte, där handledning anses ingå i logopedernas bidrag till utbytet. Vidare är det möjligt att specialpedagogernas handledning av logopedier inte sker lika ofta samt att den är mindre formell än när logopederna ger råd om ett visst barns språkliga behov. Specialpedagogernas handledning/rådgivning till logopedier skiljer sig troligen också från den de ger till t.ex. lärare.

Ett mycket litet antal deltagare kommenterade specifikt att de samarbetade vid *åtgärder och/eller intervention*, vilket dock kan tänkas ingå i både benämningen *handledning*

respektive *lagarbete*. Det är likväl möjligt att denna del av samarbetet skulle kunna utvecklas mycket om logopederna och specialpedagogerna arbetade på samma plattform. En fjärdedel av logopederna respektive specialpedagogerna gav ingen tydlig beskrivning av sitt samarbete med varandra, utan skrev endast att det skedde ”kring gemensamma barn”, vilket kan innebära en mängd olika scenarion och olika grader av samarbete.

Majoriteten av specialpedagogerna i studien har *fortbildat sig* inom tal, språk eller kommunikation. Då språkliga svårigheter i högsta grad är något som förekommer bland eleverna med särskilda svårigheter, specialpedagogernas elevmålgrupp, är detta rimligt. Av de logopederna som har fortbildat sig inom språk, tal eller kommunikation arbetar majoriteten i skolan, vilket skulle kunna innebära att skolan som organisation uppmuntrar till vidareutbildning.

#### 5.1.4 Attityder till logopedtjänster i förskolan och grundskolan

*Vilka attityder har logopederna och specialpedagogerna till logopedtjänster i förskolan och skolan?*

Det var tydligt att både logopederna och specialpedagogerna ansåg att *logopedtjänster utgör en viktig resurs i förskolor och skolor*, vilket är en förutsättning för att samarbete ska kunna åstadkommas yrkesgrupperna emellan. Det som med stark majoritet ansågs motivera logopedtjänster i förskolor och skolor var tillförandet av *kompletterande kunskaper* som annars inte finns hos någon annan yrkesgrupp i organisationen. Detta stöds tydligt i litteraturen, där just de olika kunskaperna och synsätten kring samarbete mellan pedagoger och logopederna inte bara anses komplettera varandra, utan även ge fördelar för barnet, logopeden och pedagogen och deras gemensamma arbete (Bohlin, 2009; Miller, 1999; Daines, 1992; Baxter m.fl.; 2009; Wright & Kersner, 2004). Många av logopederna och specialpedagogerna betonade också målet med samarbetet: att *eleverna skulle gynnas*.

I andra hand påtalade deltagarna vikten av att vara *i en gemensam kontext*, dvs. i skolan, för att kunna förstå den och dess behov och därmed ge adekvata råd. De menade också att en gemensam arbetsplats bidrar till att man lättare kan kommunicera med varandra, att man förstår varandra bättre och har lättare att praktiskt samarbeta kring de gemensamma barnen. Samtliga kommentarer kan styrkas av litteraturen, t.ex. av Hartas (2004) som menar att en gemensam arbetsplats ökar förståelsen för de olika professionerna och deras roller. När logopeden och specialpedagogen aldrig ses personligen, eller endast möts under kortare stunder blir det svårare att skapa ett konsekvent, genomtänkt samarbete (Wren, 2001; Dockrell & Lindsey, 2001).

Det fanns i kommentarerna om ”negativa aspekter” en tydlig tendens bland deltagarna att istället vilja uttrycka att det handlade om *risker* eller *fallgropar*, i och med att de var möjliga att förebygga. Deltagarna kommenterade bl.a. att logopeders och specialpedagogers *olika bakgrund* kunde leda till ”krockar” i förståelse för varandra och för varandras kunskaper. Någon nämnde också att man kunde tänka sig en risk med att den ena yrkesprofessionen ”kör över” den andra. Detta kan kopplas till problem med *arbets- och ansvarsfördelning*, vilket deltagarna också tog upp. Dessa kommentarer stöds alla av Bohlin (2009) som menar att oklarheter i ansvarsfördelning är mycket vanligt i samarbete över professionsgränserna och att både logopederna och specialpedagogerna är yrkesgrupper som behöver bli bättre på att formulera sitt yrkesinnehåll. Detta är viktigt för att arbets- och ansvarsfördelning ska kunna göras på ett lämpligt sätt. Vidare är det, som Baxter m.fl. (2009) påpekar, viktigt att förväntningarna på

samarbetsmodellen är likadan hos de inblandade för att missförstånd och problem ska kunna undvikas. Riskerna som deltagarna i denna studie nämnde kan även relateras till SKL:s rapport om framgångsrika skolkommuner (2009), där det konstateras att funktionen hos en viss yrkeskategori många gånger inte är helt klar för dem som inte själv tillhör den.

Några logopeddeltagare nämnde att det att vara *ensam i sin profession* på en arbetsplats kunde utgöra ett problem. Bohlin (2009) skriver att logopeder i ett habiliteringsteam tillhör de nyare specialisterna, och de är därför ofta ensamma företrädare för sin profession vilket kan vara svårt. Logopederna kan påstås tillhöra de nyare specialisterna även i skolan som organisation och de har, liksom i habiliteringen, inte haft så lång tid på sig att utveckla sin kompetens i den nya organisationen. Logopederna i denna undersökning menade dessutom att man som ensam logoped i en organisation riskerar att tappa kopplingen till kollegorna, och därmed det viktiga och utvecklande diskussionsutbytet med individer med liknande kompetens och grundkunskaper som en själv. Detta skulle i och med en utveckling av kommunala logopedtjänster delvis kunna förebyggas. De anställda logopederna i en kommun kan sammanstråla regelbundet i diskussionsgrupper för att, som en av deltagarna i denna studie uttrycker sig, "inte bli en av specialpedagogerna".

## 5.2 Metodöverväganden

För denna undersökning var enkätundersökning som metod passande eftersom syftet till stor del var att få fram deltagarnas åsikter och attityder (Ejvegård, 2003). Det möjliggjorde vidare ett stort antal deltagare, vilket ger resultaten viss generaliserbarhet i jämförelse med vad enstaka fallstudier hade gjort. Urvalet kan till viss del ses som representativt för logopeder och specialpedagoger som arbetar med läs- och skrivsvårigheter i förskola/skola. Ett stort antal personer delgavs förfrågan om intresse att delta i undersökningen, men hur stor andel av dem som sedan visade intresse och deltog, går inte att återge. Bland dem som var intresserade och kontaktade författaren för att delta var svarsfrekvensen dock mycket hög. Det kan tänkas att framförallt personer var intresserade av studiens ämne, samarbete mellan logopeder och specialpedagoger, valde att delta. Detta var dock inget som författaren kunde påverka, eftersom medverkan var frivillig.

I denna studie var *andelen kommunlogopeder* mycket hög i jämförelse med hur det ser ut nationellt. Anledningen till detta tros vara att många förfrågningar om deltagare gick ut via det nationella dyslexinätverket. Arbetar man med dyslexi är sannolikheten stor att man arbetar i skolor eller i alla fall samarbetar med skolpersonal. Vidare är det troligt att de som intresserar sig för enkäten också är de för vilka ämnet är relevant i arbetets vardag. Specialpedagogerna i studien arbetade i verksamheterna förskolan och/eller grundskolan, vilka är traditionella arbetsplatser för dem.

Det finns formuleringar i enkäten som bör reflekteras över och diskuteras. Att termen *erfarenheter* användes visade sig vid analysen trots allt vara problematisk. Deltagarnas tolkning av *erfarenheter* kan tänkas variera i ett spektrum från flyktiga upplevelser till helt befästa kunskaper. Dessutom har termen *erfarenheter* i princip använts i betydelsen av kunskaper, vilket kan vara missvisande eftersom det finns en viss skillnad mellan de två betydelseerna. Vidare kan de två yrkeskategorierna registrera en och samma erfarenhet (i betydelsen av en upplevelse), på skilda sätt pga. olika bakgrundkunskaper. Båda grupperna kan då ha goda erfarenheter av t.ex. *språkutveckling och lärande*, men dessa erfarenheter kan vara mycket olika i sin karaktär på grund av parternas skilda fokus. Det är möjligt att termen



kunskaper hade passat bättre, då definitionen av vad kunskap är möjligtvis är tydligare. Dock skulle problemet med att det inte går att veta exakt vad ytliga eller goda kunskaper innebär för någon annan kvarstå. Man kan dra slutsatsen att det är mycket svårt att jämföra personers uppfattning om sig själva. Det är dessutom nödvändigt att beakta att självskattning varierar mellan individer. Man kan bedöma sig själv mer "blygsamt" eller mer "skrytsamt". Kapitlet där deltagarna har fått bedöma sina erfarenheter bör därmed tolkas med viss försiktighet.

Att *stamning* och *röstproblem* finns med i tabellen om språkliga svårigheter är ett olyckligt misstag, då detta naturligtvis inte är några språkliga svårigheter utan snarare räknas som tal-, röst eller kommunikationssvårigheter. Dock har det inte lagts någon vikt vid hur deltagarna bedömde sina erfarenheter kring dessa delar eftersom det ligger i periferin av studiens tema.

Samtliga fritextsvar har endast tolkats och kategoriserats av författaren och inte av någon ytterligare person. Kategoriseringen har dock kontrollerats i flera omgångar för att kongruens i bedömningarna skulle kunna säkerställas.

### 5.3 Konklusioner och kliniska implikationer

Det kanske viktigaste resultatet är att både logopeder och specialpedagoger ser mycket positivt på samarbete yrkeskategorierna emellan. Logopeder och specialpedagoger framhäver att de har olika kunskaper och kompetenser som kompletterar varandra i det viktiga arbetet med att stödja barn och elever med språkliga svårigheter. Specialpedagogen bidrar med kunskaper om förskolan/skolan som organisation samt pedagogiska och didaktiska kunskaper, och fungerar som en länk ut till övriga pedagoger i verksamheten. Logopeden ses som en viktig specialist som bidrar med spetskunskaper kring språk och kommunikation, vilket utgör en del i en sammansatt bedömning och intervention av ett barn eller en elev.

Mötet mellan yrkesgrupperna sker i dagsläget till största delen kring utredningar av barn/elever, ofta vid misstanke om dyslexi. Samarbetet består till stor del av ett utbyte av information mellan parterna, och logopeder handleder specialpedagoger kring språkliga problem. Ett ökat samarbete skulle innebära att logopeder i större utsträckning skulle integreras i förskolan/skolan, ett verksamhetsområde som på många sätt skiljer sig från hälso- och sjukvården. Specialpedagogens handledning av logopeden blir då viktig, för att logopeden ska kunna implementera sina kunskaper och sitt arbete på ett sätt som skolans anställda och eleverna fullt ut kan ta till sig.

Fördelar med att finnas på samma plattform anses vara att kommunikationen och förståelsen för varandra och varandras arbeten och synsätt ökar och förbättras. Det leder till att man kan ge varandra mer adekvat information och har lättare att praktiskt samarbeta kring och tillsammans stödja de gemensamma barnen/eleverna. Det som ses som potentiella risker med ett ökat samarbete mellan logopeder och specialpedagoger kan också ses som den eventuella baksidan av de positiva aspekterna med samarbete, dvs. att man är olika och därför kompletterar varandra. Främst anses riskerna bestå i problem med fördelning av arbete och ansvar, samt i att man på grund av sina olika bakgrunder kan ha svårt att förstå varandra.

En viktig förutsättning för ett lyckat samarbete är att man i verksamheten medvetet arbetar med att tydliggöra yrkeskategoriernas kompetenser och ansvarsområden. På så sätt får alla samma förväntningar och uppfattningar om hur samarbetet skall gå till och barnen och eleverna med språkliga och kommunikativa svårigheter kan få ett så bra stöd som möjligt.

## 5.4 Vidare forskning

Då det inte gjorts särskilt många studier av samarbete mellan logopeders och specialpedagoger i Sverige, finns det ett behov av djupare analyser av hur yrkeskategoriernas utbildningar, kompetenser, kunskaper samt arbets- och tankesätt kompletterar varandra. Fallstudier av kommunanställda logopeders arbete och deras samarbete med specialpedagoger skulle kunna bidra med viktig information i arbetet med att definiera logopedens roll i skolan, samt hur de olika kompetensernas fulla potentialer kan användas kring eleverna med språkliga svårigheter. På samma sätt skulle fallstudier av specialpedagoger och även klasslärare som samarbetar med logopeders vara till stor hjälp i att klargöra de olika rollerna och uppfattningarna om hur arbetets skall fördelas och vad som anses viktigt att samarbeta kring.

## TACK

Jag vill tacka

... alla er som deltagit i min enkätundersökning. Jag hoppas att jag förvaltat ert förtroende på det sätt ni förväntat er.

... min fantastiska handledare Barbro Bruce, alltid positiv och engagerad, för värdefulla kunskaper, råd och utvecklande återkoppling under hela arbetets gång, tidiga morgnar som sena kvällar.

... min examinator Pernille Holck som har utgjort ett fint och välbehövligt stöd i slutfasen av arbetet.

... mina vänner och min familj, som friskt hejat på mig i de perioder då skrivandet har gått lite långsamt.

## REFERENSER

- Baxter, S., Brookes, C., Bianchi, K., Rashid, K. & Hay, F. (2009). Speech and language therapists and teachers working together: Exploring the issues. *Child Language Teaching and Therapy*, 25, 215-134.
- Bohlin, U. (2009). *Habilitering i fokus. En människobehandlande organisation och dess utmaningar*. Doktorsavhandling, Lunds Universitet, Socialhögskolan.
- Bruce, B. (2003). "Bokstavsbarne" och bokstäverna. I: L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (ss.253-274). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2006). Språkliga svårigheter hos skolbarn. I: L. Bjar, (Red.), *Det hänger på språket! Om lärande och utveckling i grundskolan* (ss. 349-372). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L.O. & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I: A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss 122-135). Liber.
- Daines, R. (1992) Crossing the divide: the relationship between teaching in class, and speech and language therapy programme objectives, in C. Miller (ed.) *The Education System and Speech Therapy*. Proceedings of an AFASIC conference, City University, London, 11 July 1992.
- Dockrell, J.E. & Lindsay, G. (2001). Children with Specific Speech and Language Difficulties: The Teachers' Perspective. *Oxford Review of Education*, 27, 369-394.
- Ejvegård, R. (2003). Vetenskapliga tekniker. I: R. Ejvegård (Red.), *Vetenskaplig metod* (ss. 45-78). Lund: Studentlitteratur.
- Fujiki M., Brinton B., Morgan M. & Hart, CH. (1999). Withdrawn and sociable behaviour of children with language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 30, 183-95.
- Fujiki, M., Brinton, B. & Todd, C.M. (1996). Social Skills of Children With Specific Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27, 195-202 .
- Hansson, K. (2003). Att bedöma barns språk och kommunikation. I: L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (ss.195-214). Lund: Studentlitteratur.
- Hartas, D. (2004). Teacher and speech-language therapist collaboration: being equal and achieving a common goal? *Child Language Teaching and Therapy*, 20, 33-54.
- Kersner, M. (1996). Working together for children with severe learning disabilities. *Child Language Teaching and Therapy*, 12, 17-29.
- Kernser, M. & Wright, J. A. (1996). Collaboration between teachers and speech and language therapists working with children with severe learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 26, 33-7.

- Law, J., Lindsay, G. & Peacey, N. (2002). Consultation as a model for providing speech and language therapy in schools: a panacea or one step too far? *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 145-164.
- Magnusson, E. & Nauc ler, K. (2006). L sa som ett rinnande vatten – om l sf rst else och språkstörning. I: L. Bjar (Red.), *Det h nger p  språket! Om lärande och utveckling i grundskolan* (ss. 189-212). Lund: Studentlitteratur.
- Magnusson, E., Nauc ler, K. & Reuterski ld, C. (2008). Språkstörning i skol ldern. I: L. Hartelius, U. Nettelblatt & B. Hammarberg. (Red.), *Logopedi* (ss. 157-164). Lund: Studentlitteratur.
- Miller, C. (1999). Teachers and speech and language therapists: a shared framework. *British Journal of Educational Studies*, 26, 141-146.
- Montgomery, J.W., Magimairaj, B.M. & Finney, M.C. (2010). Working Memory and Specific Language Impairment: An Update on the Relation and Perspectives on Assessment and Treatment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 78-95.
- Mroz, M. (2006). Providing training in speech and language for education professionals: challenges, support and the view from the ground. *Child Language Teaching and Therapy*, 22, 155-176.
- Nauc ler, K. & Magnusson, E. (2003). Spr kst rningar i tal och skrift. I: L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (ss.275-291). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U., Salameh, E-K. (2007). Språkstörning hos barn. I: U. Nettelblatt. & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (ss. 13-33). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblatt, U., Samuelsson, C., Sahlén, B. & Hansson, K. (2008). Språkstörning hos barn utan andra funktionshinder. I: L. Hartelius, U. Nettelblatt & B. Hammarberg. (Red.), *Logopedi* (ss.139-147). Lund: Studentlitteratur.
- Paradice, R., Bailey-Wood, N., Davies, K. & Solomon, M. (2007). Developing successful collaborative working practices for children with speech and language difficulties: a pilot study. *Child Language Teaching and Therapy*, 23, 223-236.
- Riccio, C.A., Cash, D.L. & Cohen, M.J. (2007). Learning and Memory Performance of Children with Specific Language Impairment (SLI). *Applied Neuropsychology*, 14, 255-262.
- Scarborough H.S. & Dobrich W. (1990) Development of children with early language delay. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33, 70-83.
- Trost, J. (2010). *Enk tboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wren, Y., Roulstone, S., Parkhouse, J. & Hall, B. (2001). A model for mainstream school-based speech and language therapy service. *Child Language Teaching and Therapy*, 17, 107-126.

Wright, J.A. & Kersner, M. (2004). Short-term projects: the Standards Fund and collaboration between speech and language therapists and teachers. *Support for Learning*, 19, 19-23.

### **Webbsidor, pdf-filer och mailkorrespondens**

Samtliga webbsidor besöktes senast 2010-06-20.

#### ***Lunds Universitets hemsida, 2010***

Logopedutbildning, termin 3, LOGA32, och 4 LOGA41, LOGA42

[http://www.med.lu.se/logopedutbildning/kursplaner\\_course\\_syllabi/kursplaner\\_2007](http://www.med.lu.se/logopedutbildning/kursplaner_course_syllabi/kursplaner_2007)

Logopedutbildning, termin 7, LOGN71

[http://www.med.lu.se/logopedutbildning/kursplaner\\_course\\_syllabi/kursplaner\\_2006](http://www.med.lu.se/logopedutbildning/kursplaner_course_syllabi/kursplaner_2006)

#### ***Malmö högskolas hemsida, 2010***

Specialpedagogutbildning, termin 1-3

<http://www.edu.mah.se/pt/LASPP10h>

<http://www.edu.mah.se/SP611G/syllabus/?revnr=1.1>

<http://www.edu.mah.se/SP621G/syllabus/?revnr=1.1>

<http://www.edu.mah.se/SP631G/syllabus/?revnr=1>

<http://www.edu.mah.se/SP641G/syllabus/?revnr=1>

Speciallärarutbildning

<http://www.edu.mah.se/LASPL/>

#### ***Sveriges kommuner och landsting***

SKL, (2009). *ANALYS - Öppna jämförelser. Konsten att nå resultat – erfarenheter från framgångsrika skolkommuner (2009)*. Rapport av SKL, Sveriges Kommuner och Landsting. [http://brs.skl.se/brsbibl/kata\\_documents/doc39620\\_1.pdf](http://brs.skl.se/brsbibl/kata_documents/doc39620_1.pdf)

SKL, (2010a). [http://www.skl.se/web/Okad\\_sysselsattning\\_i\\_kommuner\\_och\\_landsting.aspx](http://www.skl.se/web/Okad_sysselsattning_i_kommuner_och_landsting.aspx)

SKL, (2010b). SKL, personalstatistik 2008 Och 2009. Information via mailkorrespondens (2010-05-18 till 2010-05-20) med handläggare Annica Isacson, avd för ekonomi och styrning, Sveriges Kommuner och Landsting.

SKL, (2010c). Tabell 5: *Anställningar och faktiska årsarbetare efter AID-etikett*. Sveriges Kommuner och Landsting. [http://skl.se/web/Landstingsanstalld\\_personal\\_2009.aspx](http://skl.se/web/Landstingsanstalld_personal_2009.aspx).

Skolverket (2010). <http://www.skolverket.se/sb/d/472>

**Logopeders erfarenheter och tankar om förskole- och grundskolebarn  
med språkliga svårigheter**

**Del 1 av 4**

*I den här delen besvarar du ett antal frågor om ditt arbete och din utbildning.*

**1.a) Hur länge har du arbetat som logoped?**

- I mindre än fem år   
I fem till tio år   
Längre än tio år

**1.b) Har du gått någon vidareutbildning eller fortbildning, utöver din logopedutbildning?**

- Ja   
Nej

**1.c) Om du svarade ja, ange vidareutbildning/-ar eller fortbildning/-ar:**

.....  
.....

**1.d) Inom vilken organisation arbetar du? (Om du arbetar inom flera, markera dem alla.)**

- Logopedmottagning på sjukhus   
Kommunalt, förskola   
Kommunalt, grundskola   
Kommunalt, gymnasieskola   
Habiliteringsverksamhet   
Privat   
Annat (ange vilken/vilka)

.....  
.....  
.....

**1.e) Vilket/ vilka logopediska områden arbetar du med? (Flera alternativ får markeras.)**

- Barnspråk (förskolebarn)   
Stamning   
Röst   
Läs- och skrivsvårigheter, dyslexi   
Habilitering   
Neurologopedi   
LKG   
Annat (ange vilket/vilka)

.....  
.....  
.....

**1.f) Har du någon erfarenhet av att arbeta med specialpedagoger/ speciallärare?**

- Ja   
Nej

## Bilaga A

1.g) Om du svarade ja, beskriv på vilket sätt du har arbetat med specialpedagog/speciallärare:

.....  
.....  
.....

### Del 2 av 4

I den här delen graderar du dina egna erfarenheter gällande förskolan/skolan och språkliga svårigheter. (Markera endast ett alternativ per rad.)

2) Hur omfattande bedömer du att dina erfarenheter är gällande följande?

#### 2.a) Förskolan och grundskolan

	Obefintliga	Ytliga	Goda	Mycket goda
Förskolans/skolans styrdokument (läroplaner och kursplaner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lärandemål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betyg och bedömning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Åtgärdsprogram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 2.b) Språkutveckling och lärande

	Obefintliga	Ytliga	Goda	Mycket goda
Språkutveckling i förskoleålder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språkutveckling i skolålder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flerspråkig språkutveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tidig läs- och skrivutveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortsatt läs- och skrivutveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 2.c) Språkliga svårigheter

	Obefintliga	Ytliga	Goda	Mycket goda
Språkliga svårigheter i förskoleålder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språkliga svårigheter i skolålder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läs- och skrivsvårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Svårigheter med språkförståelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pragmatiska svårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stamning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Röstproblem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 2.d) Identifiering, träning, hjälp och stöd

	Obefintliga	Ytliga	Goda	Mycket goda
Identifiering av barn med språkliga svårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förebyggande och långsiktigt arbete med barn med språkliga svårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Träning, stöd och hjälp, för <b>enskilt</b> barn med språkliga svårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Träning, hjälp och stöd, för <b>grupp</b> av barn med språkliga svårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anpassning av förskole-/skolmiljö för barn med språkliga svårigheter (personalens förhållningssätt, hjälpmedel, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Bilaga A

*Del 3 av 4*

*I den här delen tar du ställning till två fiktiva fall genom att skriva egna svar. Om raderna inte skulle räcka till, får du gärna skriva mer på baksidan av pappret.*

**3.a) Astrid har precis börjat i åk. 1 Hon har ett lite otydligt tal med ett antal fonologiska fel och föräldrarna är oroliga för att hennes uttalssvårigheter ska ge konsekvenser i skolan. Beskriv kort vilka tankar du som logoped får om detta:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**3.b) Bujar går i åk. 4. Han har annat modersmål än svenska och har bott i Sverige sedan han var drygt 4 år gammal. Det tog lång tid för honom att knäcka läskoden och han har det fortfarande jobbigt med läsning och skrivning. Beskriv kort vilka tankar du som logoped får om detta:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

*Del 4 av 4*

*I den här delen får du berätta om vad du anser att logopedisk kompetens kan tillföra i förskolor och grundskolor. Om raderna inte skulle räcka till, får du gärna skriva mer på baksidan av pappret.*

**4.a) Anser du att logopedtjänster utgör en viktig resurs i förskolor och grundskolor?**

Ja   
Nej

**4.a.1) Om du svarade ja, motivera varför:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bilaga A

4.a.2) Om du svarade nej, motivera varför:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4.b) Anser du att det finns några negativa aspekter med logopedtjänster i förskolor och grundskolor?

Ja   
Nej

4.b.1) Om du svarade ja, motivera varför:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4.b.2) Om du svarade nej, motivera varför:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

*Återigen, tack för din medverkan!*

Specialpedagogers/speciallärares erfarenheter och tankar  
om förskole- och grundskolebarn med språkliga svårigheter

**Del 1 av 4**

*I den här delen besvarar du ett antal frågor om ditt arbete och din utbildning.*

**1.a) Hur länge har du arbetat som specialpedagog/speciallärare?**

- I mindre än fem år   
I fem till tio år   
Längre än tio år

**1.b) Har du gått någon ytterligare vidareutbildning eller fortbildning, utöver din specialpedagog-/speciallärarutbildning?**

- Ja   
Nej

**1.c) Om du svarade ja, ange vidareutbildning/-ar eller fortbildning/-ar:**

.....  
.....

**1.d) Inom vilken organisation arbetar du? (Om du arbetar inom flera, markera dem alla.)**

- Förskola   
Grundskola   
Gymnasieskola   
Habiliteringsverksamhet   
Privat   
Annat (ange vilken/vilka)

.....  
.....  
.....  
.....

**1.e) Vilka åldrar eller årskurser arbetar du med?**

Åldrar:.....

Årskurser:.....

**1.f) Vilket/vilka områden arbetar du med? (Flera alternativ får markeras.)**

- Läs- och skrivsvårigheter   
Matematik   
Handledning   
Skolutveckling   
Annat/andra (ange vilket/vilka)

.....  
.....

## Bilaga B

### 1.g) Har du någon erfarenhet av att arbeta med logoped?

- Ja   
Nej

### 1.h) Om du svarade ja, beskriv på vilket sätt du har arbetat med logoped:

.....  
.....  
.....

### Del 2 av 4

I den här delen graderar du dina egna erfarenheter gällande förskolan/skolan och språkliga svårigheter. (Markera endast ett alternativ per rad.)

### 2) Hur omfattande bedömer du att dina erfarenheter är gällande följande?

#### 2.a) Förskolan och grundskolan

	Obefintliga	Ytliga	Goda	Mycket goda
Förskolans/skolans styrdokument (läroplaner och kursplaner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lärandemål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betyg och bedömning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Åtgärdsprogram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 2.b) Språkutveckling och lärande

	Obefintliga	Ytliga	Goda	Mycket goda
Språkutveckling i förskoleålder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språkutveckling i skoleålder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flerspråkig språkutveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tidig läs- och skrivutveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortsatt läs- och skrivutveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 2.c) Språkliga svårigheter

	Obefintliga	Ytliga	Goda	Mycket goda
Språkliga svårigheter i förskoleålder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språkliga svårigheter i skoleålder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läs- och skrivsvårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Svårigheter med språkförståelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pragmatiska svårigheter <sup>1</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stamning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Röstproblem <sup>2</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>1</sup> Med pragmatiska svårigheter avses svårigheter med sociala samtalsregler.

<sup>2</sup> Med röstproblem avses t.ex. långvarig heshet, smärta vid röststrängning, felaktig röst användning o.d.

## Bilaga B

### 2.d) Identifiering, träning, hjälp och stöd

	Obefintliga	Ytliga	Goda	Mycket goda
Identifiering av barn med språkliga svårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förebyggande och långsiktigt arbete med barn med språkliga svårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Träning, stöd och hjälp, för enskilt barn med språkliga svårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Träning, hjälp och stöd, för grupp av barn med språkliga svårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anpassning av förskole-/skolmiljö för barn med språkliga svårigheter (personalens förhållningssätt, hjälpmedel, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Del 3 av 4

*I den här delen tar du ställning till två fiktiva fall genom att skriva egna svar. Om raderna inte skulle räcka till, får du gärna skriva mer på baksidan av pappret.*

**3.a) Astrid har precis börjat i åk. 1 Hon har ett lite otydligt tal med ett antal fonologiska fel och föräldrarna är oroliga för att hennes uttalsvårigheter ska ge konsekvenser i skolan. Beskriv kort vilka tankar du som specialpedagog/speciallärare får om detta:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**3.b) Bujar går i åk. 4. Han har annat modersmål än svenska och har bott i Sverige sedan han var drygt 4 år gammal. Det tog lång tid för honom att knäcka läskoden och han har det fortfarande jobbigt med läsning och skrivning. Beskriv kort vilka tankar du som specialpedagog/speciallärare får om detta:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bilaga B

**Del 4 av 4**

*I den här delen får du berätta om vad du anser att logopedisk kompetens kan tillföra i förskolor och grundskolor. Om raderna inte skulle räcka till, får du gärna skriva mer på baksidan av pappret.*

**4.a) Anser du att logopedtjänster utgör en viktig resurs i förskolor och grundskolor?**

Ja   
Nej

**4.a.1) Om du svarade ja, motivera varför:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**4.a.2) Om du svarade nej, motivera varför:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**4.b) Anser du att det finns några negativa aspekter med logopedtjänster i förskolor och grundskolor?**

Ja   
Nej

**4.b.1) Om du svarade ja, motivera varför:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**4.b.2) Om du svarade nej, motivera varför:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

*Återigen, tack för din medverkan!*



**LUNDS**  
UNIVERSITET

## En jämförelse mellan logopeders och pedagogers erfarenheter och tankar om förskole- och skolbarn med språkliga svårigheter

Våren 2010 utgör min sista termin på Logopedprogrammet vid Lunds Universitet och jag, Nicole Edwards, ska därmed skriva min magisteruppsats.

Med hjälp av den här enkätundersökningen önskar jag få reda på dina åsikter, tankar och erfarenheter gällande *arbete kring barn med språkliga svårigheter i förskolan och grundskolan*. Din medverkan är betydelsefull för undersökningens kvalitet och jag hoppas att du vill medverka.

Syftet med undersökningen är att utifrån en jämförelse av logopeders och specialpedagogers/speciallärares enkätsvar, kunna tydliggöra skillnader och likheter i tankesätt, arbetssätt och kunskaper gällande arbete kring förskole- och grundskolebarn med språkliga svårigheter. Jag är också intresserad av deltagarnas åsikter om fördelar respektive nackdelar med att logopeder arbetar i förskolor och grundskolor.

Med hjälp av resultatet hoppas jag kunna tydliggöra hur de logopeder och specialpedagoger/speciallärare som har ett nära samarbete bättre kan komplettera varandra för att stödja barnen med språkliga svårigheter.

Enkäten finns med som bilaga i detta brev. Du får även ett förfrankerat svarskuvert, i vilket du skickar mig den ifyllda enkäten. Jag ber dig att besvara och skicka in enkäten så fort som möjligt, dock **senast söndagen den 28e mars**.

Deltagande är konfidentiellt och frivilligt. När du har besvarat enkäten, skicka mig gärna ett mail så får du inga påminnelsebrev i onödan. Så fort jag har fått bekräftat att du besvarat och skickat in enkäten, raderar jag uppgifter om att du deltar i undersökningen.

Om du önskar ta del av resultatet av denna undersökning, ber jag dig meddela mig via mail.

Min handledare är logoped Barbro Bruce, universitetslektor vid Lärarutbildningen, Malmö högskola, E-post: [barbro.bruce@mah.se](mailto:barbro.bruce@mah.se).

Ett stort tack på förhand för din medverkan! Med vänlig hälsning,

Nicole Edwards  
[nicole.edwards.925@student.lu.se](mailto:nicole.edwards.925@student.lu.se)  
tel. 0739-700 221

