



MEDICINSKA FAKULTETEN

Lunds universitet

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

**Lärares kunskap, bemötande och omhändertagande
av elever med språkstörning före och efter tre
timmars fortbildning
– En interventionsstudie**

**Lavinia Ferm
&
Linnea Gunterberg-Klase**

**Logopedutbildningen, 2015
Vetenskapligt arbete, 30 högskolepoäng**

Handledare: Olof Sandgren

SAMMANFATTNING

Förekomsten av språkstörning är 7,4 procent hos barn i förskoleåldern och svårigheterna är ofta kvarstående, även om de kan ändra karaktär över tid. Språklig förmåga är avgörande för att uppnå målen i grundskolans läroplan och adekvat kompetens hos lärare kan därför ses som nödvändig för rätt bemötande och omhändertagande av barn med språkliga svårigheter. I utbildningsplanerna för lärarprogrammet bejakas den typiska språkutvecklingen, däremot nämns ytterst lite om avvikande språkutveckling bland målen. Syftet med denna pilotstudie var därför att undersöka om endast tre timmars fortbildning om språkstörning för lärare kan bidra till ökad kunskap om språkstörning samt medverka till en större säkerhet i handhavandet av elever med denna diagnos.

Studien innefattade en interventionsgrupp (A) och två kontrollgrupper (B och C). Deltagarna i de tre grupperna bestod av totalt 13 lärare i årskurs 1-4, fördelade på tre olika skolor. Samtliga deltagare fick genomföra ett förtest och ett eftertest som båda bestod av två delar, där kunskap om språkstörning mättes i del 1 och bemötande och omhändertagande av en fiktiv elev bedömdes i del 2. Interventionsgruppen fick ta del av fortbildningen däremellan, medan kontrollgrupp B läste skriftlig information om språkstörning. Kontrollgrupp C erbjöds inte någon intervention mellan testtillfällena.

Studiens resultat visade på stor respektive måttlig effekt vid separata jämförelser av utvecklingen på del 1 och del 2 mellan testerna, då 34 respektive 8,5 procent av variansen kunde förklaras av grupptillhörighet. Även vid jämförelser av utvecklingen på del 1 och 2 kombinerat kunde stor effekt konstateras (24 %).

Trots ett litet deltagarantal, tyder resultatet på att endast tre timmars fortbildning under handledning av logopedstudenter, bidrar till en ökad kunskap om språkstörning och en större medvetenhet hos lärare gällande bemötande och omhändertagande av elever med språkliga svårigheter. Detta förespråkar att studien bör replikeras i större omfattning i framtiden och vår förhoppning är att konceptet på sikt ska kunna skapa bättre förutsättningar för elever med språkstörning att nå skolframgång.

Sökord: fortbildning, språkstörning, lärare, måluppfyllelse

ABSTRACT

The prevalence for Specific Language Impairment (SLI) is 7.4 percent among preschool children. The language difficulties often persist, although characteristics change over time. An adequate language ability is crucial for attaining the academic goals of the curriculum. Consequently, appropriate competence among teachers could be seen as necessary in order to address the needs of children with language impairment. Teacher training programmes in Sweden mention very little about atypical language development. The purpose of this pilot study was therefore to investigate whether only three hours of professional development on SLI for teachers could contribute to an increased knowledge and enhanced awareness among teachers regarding their treatment and management of students with SLI.

The study involved one test group (A) and two control groups (B and C). The participants of the three groups were 13 teachers in grades 1-4, from three different schools. Each participant was tested regarding knowledge of SLI (part 1) and treatment and management of a fictive student (part 2), before and after three hours of professional development on SLI (A), written information (B), or no treatment between pre- and posttests (C).

The results revealed a large or moderate effect of group when comparing the development on part 1 and part 2 separately, with 34 and 8.5 percent of variance explained by group, respectively. A large effect (24 %) was also found with the measures of development combined.

Although few participated in the study, the results indicate that only three hours of professional development on SLI, under the supervision of speech-language pathology students, contributes to an increased knowledge and enhanced awareness among participating teachers, regarding management of students with language impairment. This calls for a replication of the study with a greater number of participants. We hope that the concept will create better opportunities and conditions for students with SLI in reaching academic success.

Key words: professional development, SLI, teachers, academic goals

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	1
1.1 Problemformulering	1
1.2 Syfte	1
1.3 Frågeställningar	1
1.4 Hypoteser	1
2. BAKGRUND	2
2.1 Specifik språkstörning	2
2.1.1 Problem med diagnosen specifik språkstörning	3
2.2 Språkstörning i skolan	4
2.2.1 Långtidseffekter av språkstörning	4
2.2.2 Identifiering av barn med särskilda behov	5
2.2.3 Grundskolans läroplan (Lgr 11)	6
2.2.4 The Big 5	6
2.3 Lärarutbildningar i Sverige	7
2.4 Tidigare forskning	8
3. METOD	9
3.1 Rekrytering	9
3.1.1 Inklusionskriterier	10
3.2 Deltagare	10
3.3 Material	11
3.3.1 Enkät	11
3.3.2 För- och eftertest	11
3.3.3 Skriftligt material	11
3.3.4 Fortbildning	11
3.3.5 Kvalitativ utvärdering	12
3.4 Procedur	12
3.5 Bedömning av för- och eftertest	13
3.6 Statistiska beräkningar	14
3.7 Forskningsetiska överväganden	14
4. RESULTAT	15
4.1 Deskriptiva data	15
4.2 Korrelationsberäkningar	15
4.3 Gruppernas utveckling mellan för- och eftertest	15
5. DISKUSSION	17
5.1 Metoddiskussion	17

5.2 Resultatdiskussion.....	19
5.3 Framtida forskning.....	20
5.4 Slutsatser.....	21
6. TACK.....	22
7. REFERENSER.....	23

BILAGOR

Bilaga 1. Information till rektorer	
Bilaga 2. Information till lärares	
Bilaga 3. Medgivandeblankett	
Bilaga 4. Förtest	
Bilaga 5. Eftertest	
Bilaga 6. Skriftlig information till kontrollgrupp B	
Bilaga 7. PowerPoint-presentation för interventionsgrupp	
Bilaga 8. Case 1	
Bilaga 9. Case 2	
Bilaga 10. Utvärdering – Interventionsgrupp	
Bilaga 11. Utvärdering – Kontrollgrupp B	
Bilaga 12. Utvärdering – Kontrollgrupp C	
Bilaga 13. Facit för del 1 i för- och eftertest	
Bilaga 14. Bedömningsunderlag för del 2 i för- och eftertest	

1. INLEDNING

1.1 Problemformulering

Internationella studier har visat att språkstörning är en vanligt förekommande diagnos i skolåldern. Tomblin et al. (1997) fann att prevalensen var 7,4 procent hos 5-6-åriga barn. Svårigheterna kan förändras över tid, dock kvarstår ofta de underliggande språkliga problemen och funktionsnedsättningen blir för många bestående (Bishop, 1997).

Enligt Svanelid (2014) är de viktigaste förmågorna för att uppnå målen i grundskolans läroplan (Lgr 11) alla språkligt krävande, oberoende av årskurs och ämne. Adekvat kompetens hos lärare kan därför ses som avgörande för rätt bemötande och omhändertagande av barn med språkliga svårigheter. I utbildningsplanerna för lärarprogrammet bejakas den typiska språkutvecklingen, däremot nämns ytterst lite om avvikande språkutveckling, såsom språkstörning, bland målen. Med bakgrund av detta kan man tänka sig att det finns en kunskapsbrist kring språklig problematik hos lärare och att fortbildning inom ämnet hade varit värdefullt. I en Nya Zeeländsk studie av Cunningham, Purdy och Hand (2010) undersöktes effekten av fortbildning om språkstörning för lärare. Trots att studien var liten, visade den på goda resultat och har därför varit en utgångspunkt för den aktuella magisteruppsatsen.

1.2 Syfte

Syftet med denna pilotstudie är att undersöka om endast tre timmars fortbildning om språkstörning för lärare i årskurs 1-4 kan bidra till en ökad kunskap om språkstörning och även ge en ökad medvetenhet och säkerhet i hur man på bästa sätt stöttar barn med denna diagnos i undervisningen. Studiens fokus ligger på att testa ett interventionskoncept och inte på att undersöka effekten av en särskild intervention. Beroende på resultatet skulle konceptet kunna vara värt att utforska i en mer omfattande studie i framtiden.

1.3 Frågeställningar

1. Är tre timmars fortbildning tillräckligt för att öka kunskapen om språkstörning hos lärare?
2. Visar lärare på en större medvetenhet angående bemötande och omhändertagande av elever med språkliga svårigheter efter tre timmars fortbildning?

1.4 Hypoteser

En hypotes är att både interventionsgruppen och kontrollgrupp B presterar bättre på frågorna som mäter kunskap om språkstörning i eftertestet, efter att ha tagit del av fortbildning respektive skriftlig information om språkstörning. Vi tror också att interventionsgruppen, som får fortbildningen, är den grupp som visar på störst utveckling mellan för- och eftertestet, vad gäller frågorna som berör bemötande och omhändertagande av elever med språkstörning. Personlig handledning och interaktion kan tänkas spela en stor roll för utfallet och därmed bör kontrollgrupperna, som inte fått möjlighet till det, rimligen prestera sämre på dessa frågor.

2. BAKGRUND

2.1 Specifik språkstörning

Diagnosen *specifik språkstörning* (benämns även som enbart *språkstörning* i uppsatsen) omdebatteras inom forskningen och befinner sig i dagsläget i förändring (se 2.1.1 *Problem med diagnosen specifik språkstörning*). Specifik språkstörning definieras dock fortfarande ofta, enligt den kliniska diagnosmanualen ICD-10, som ett tillstånd där språkutvecklingen avviker från normen, trots att förutsättningarna för språkinläring finns. Detta sker i de tidigaste utvecklingsstadierna hos barnet. Sensoriska störningar, neurologiska sjukdomar, avvikande anatomi, psykisk utvecklingsstörning och miljöfaktorer såsom bristande språklig stimulans, är alla faktorer som ska uteslutas för att en språkstörningsdiagnos ska kunna sättas (World Health Organization [WHO], 1992).

Baserat på standardiserade test, ska barnets språkliga förmåga ligga minst två standardavvikelser under den genomsnittliga förmågan för åldersgruppen för att klassas som en språkstörning. Den icke-språkliga förmågan hos ett barn med språkstörning får vara högst en standardavvikelse under typiska barns icke-språkliga förmåga (World Health Organization [WHO], 1993).

Prevalensen för språkstörning varierar något mellan olika studier beroende på vilken definition och åldersgrupp man studerat. Internationella studier har visat att prevalensen för språkstörning hos barn i förskoleåldern är 5-8 procent (Nettelblatt & Salameh, 2007). En stor undersökning med sammanlagt 2084 barn, visade att förekomsten av språkstörning hos 5-6-åriga enspråkiga barn uppkom till 7,4 procent (Tomblin et al., 1997).

De språkliga svårigheterna kan yttra sig på många olika sätt och kan delas in i impressiva och expressiva svårigheter, det vill säga att det både kan handla om problem med att förstå språk och med att göra sig förstådd (Bishop, 1997). Språkstörning kan drabba språkets alla domäner: fonologi, grammatik, semantik och pragmatik (Nettelblatt & Salameh, 2007).

Fonologiska svårigheter kan leda till problem att uttala men också att bearbeta enskilda språkljud och att minnas sekvenser av språkljud som inte är meningsfulla (Reuterskiöld-Wagner, Sahlén & Nyman, 2005). Så kallade receptiva fonologiska svårigheter innefattar också att kunna höra skillnad på ord som skiljer sig med endast ett språkljud eller ord som innehåller samma språkljud men har olika betoning (prosodi). Även fonologisk känslighet, det vill säga att kunna manipulera språkljud i ord, blir ofta problematiskt vid dessa svårigheter (Bowey, 1996). Inom grammatiken kan det bland annat vara svårt med ordböjningar (morfologi), att kombinera ord till satser (syntax), negationsplacering och användandet av pronomen, prepositioner och konjunktioner. Personer med språkstörning kan även ha svårt med grammatisk förståelse, exempelvis vid instruktioner som uttrycks med omvänd ordföljd. Semantiska problem karakteriseras av svårigheter med ordinläring, att förstå samband mellan ord, ordigenkänning, långsam framplockning av ord samt ett begränsat ordförråd. Vid problem med korrekt användning av språket, både verbalt och icke-verbalt, kan det röra sig om en pragmatisk språkstörning. Pragmatiska svårigheter innebär exempelvis felaktig användning av ord, avvikande blickkontakt, gestanvändning och mimik. Det kan även vara svårt att anpassa sitt språk efter samtalspartnerns behov och problemen kan också yttra sig som avbrott i samtalet eller att personen abrupt byter samtalsämne (Nettelblatt & Salameh, 2007).

De språkliga svårigheternas omfattning kan variera och en språkstörning kan graderas från lätt till mycket grav. Svårigheterna kan dessutom komma till olika uttryck hos olika individer (Nettelbladt & Salameh, 2007). De språkliga svårigheterna som förekommer i förskoleåldern kan även ändra både omfattning och karaktär ju högre upp i skolåren barnet befinner sig (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998). Ett barn som i tidig ålder haft fonologiska svårigheter kan senare få problem i form av ett bristande ordförråd. Fonologiska bearbetningssvårigheter kan på lång sikt ge konsekvenser för fortsatt språkinläring och läs- och skrivinläring, även om det inte längre hörs några uttalsmässiga avvikelser i talet (Nettelbladt, Samuelsson, Sahlén & Ors, 2008). Även om de språkliga svårigheterna ofta ändrar karaktär över tid i takt med barnets utveckling, är många överens om att en språkstörning är en kvarstående funktionsnedsättning. Hayiou-Thomas, Dale och Plomin (2013) visade att barn med en expressiv språkstörning i fyraårsåldern hade en ökad risk för att ha kvarstående språkliga problem även vid tolv års ålder. Även Stothard et al. (1998) gjorde en longitudinell uppföljning av barn med språkstörning i fyraårsåldern. De barn som bedömdes ha kvar språkliga svårigheter vid skolstart presterade sämre på alla språkliga domäner både muntligt och skriftligt i 15-årsåldern. Stothard et al. (1998) visade även att de barn som inte bedömdes ha kvar svårigheter vid skolstart, likväl uppvisade kvarstående svårigheter vad gäller fonologiskt processande samt i vissa fall utvecklat läs- och skrivsvårigheter i 15-16 årsåldern.

Utöver läs- och skrivsvårigheter samförekommer språkstörning ofta med andra funktionsnedsättningar, vilket strider mot diagnosdefinitionens exklusionskriterier. Ett exempel är språkliga svårigheter i kombination med hörselnedsättning (Willstedt-Svensson, Sahlén & Mäki-Torkko, 2008). Det kan också handla om kontaktsvårigheter, känslomässiga svårigheter och beteendestörningar (WHO, 1992). Språk- och kommunikationsförmågan drabbas inom alla neuropsykiatriska tillstånd, men på olika sätt. Vanligast är att man har pragmatiska svårigheter tillsammans med eller som följd av neuropsykiatriska problem som till exempel ADHD och autismspektrumtillstånd (Bruce & Thernlund, 2008). Barn med språkstörning kan i många fall även ha sociala och beteenderelaterade problem som en sekundär problematik till de språkliga svårigheterna. Ungdomar som i tidig ålder blivit diagnostiserade med språkstörning visar på betydligt mer beteendemässiga och emotionella problem samt svårigheter med kamratkontakten i jämförelse med ungdomar med typisk utveckling (Conti-Ramsden, Mok, Pickles & Durkin, 2013). Barn med endast expressiva svårigheter har färre sekundära beteendeproblem än barn med både expressiva och impressiva svårigheter (Botting & Conti-Ramsden, 2000).

2.1.1 Problem med diagnosen specifik språkstörning

Diagnosdefinitionen för specifik språkstörning har mött en hel del kritik och det finns även en problematik vad gäller terminologin, vilket kan försvåra identifieringen av barn med språkliga problem. Diagnosen förklaras främst genom olika exklusionskriterier och definieras därför i större utsträckning som vad den inte är i stället för vad den är (Reilly et al., 2014). Dessa exklusionskriterier lämpar sig främst till forskningsändamål då kriterierna för en viss diagnos måste vara väl definierade. I praktiken blir diagnosen däremot svårare att använda eftersom det ofta rör sig om en mer komplicerad symptombild där de språkliga svårigheternas karaktär kan variera mycket mellan olika individer (Nettelbladt & Salameh, 2007).

Ett problem med exklusionskriterierna är att de avgränsar diagnosen så att den inte kan samförekomma med andra tillstånd. Forskningen visar däremot att det finns en stor överlappning mellan språkliga svårigheter och läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi.

Komorbidity finns som redan nämnts även med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, som ADHD eller autismspektrumtillstånd (Bishop, 2014). Enligt Reilly et al. (2014) bör exklusionskriterierna i definitionen vara mindre strikta och inklusionskriterier om språkstörningens varierande natur istället läggas till. Författarna diskuterar även vikten av att avlägsna "specifik" från diagnosbeteckningen då problematiken sällan är specifik, det vill säga isolerad till språklig förmåga. Otydligheten kring diagnosbeteckningen och terminologin kan leda till förvirring och hämmar därför tillgången till insatser för individer med språkstörning (Bishop, 2014).

Reilly, Bishop och Tomblin (2014) föreslår fyra diagnoskriterier för att på ett bättre sätt definiera språkstörning. De förespråkar en bedömning av (1) den språkliga symptombilden, (2) inflytandet på aktivitet och delaktighet, (3) samförekomsten av andra funktionsnedsättningar, och (4) den språkliga utvecklingen. I framtiden kan dessa kriterier även inkludera genetiska och neurologiska markörer för språkliga svårigheter.

2.2 Språkstörning i skolan

2.2.1 Långtidseffekter av språkstörning

Flertalet longitudinella studier har visat att språkstörningsdiagnosen är en riskfaktor för sämre skolresultat och akademisk framgång. Språkliga färdigheter kan ses som emergenta, vilket innebär att den språkliga förmågan ändrar karaktär över tid. Genetiska och miljömässiga faktorer interagerar och bidrar till att både nya förmågor och svårigheter kan uppkomma hos en och samma individ (Perkins, 2007; Ellis, 1998). Språkutvecklingen är således en dynamisk process och det finns därför en ökad risk att utveckla exempelvis läs- och skrivsvårigheter om man tidigare haft en språkstörning. Detta gäller även om man kommit ikapp med sina språkliga svårigheter och besitter en åldersadekvat språkförmåga (Levlin, 2014).

Dockrell och Lindsay (1998) konstaterar i sin studie att det finns en positiv korrelation mellan språkliga svårigheter och nedsatt läs- och skrivförmåga. Författarna undersökte 133 barn i årskurs 3 som alla hade fastställts ha tal- och språksvårigheter av olika utbildningsrelaterade professioner. Det visade sig att 62-87 procent av barnen hade problem med antingen läsning, stavning, läsförståelse eller matematik på grund av de språkliga svårigheterna och att dessa hämmade barnens akademiska utveckling.

Ytterligare forskning som visat på att en språkstörningsdiagnos påverkar skolresultaten är exempelvis Knox (2002). I denna studie jämfördes resultaten på de brittiska nationella proven i årskurs 6 mellan barn med och utan språkstörning. Av totalt 100 barn med språkstörning var det endast 11 procent som klarade godkäntnivån i engelska, jämfört med 69 procent av barnen utan språkstörning. Knox jämförde också resultaten i ämnena matematik och naturvetenskap och även där var det stor diskrepans mellan barnen med språkstörning och de utan.

Levlin (2014) beskriver ett antal uppföljningsstudier där man har följt elever med språkstörning under en längre tid och där resultaten visar att svårigheterna kvarstår och påverkar hela grundskolan. Nauclér och Magnusson (1999) följde 78 barn från förskolan till 18-årsåldern, där hälften av barnen hade stora språkliga svårigheter i förskoleåldern och andra hälften hade lindriga svårigheter. En kontrollgrupp på 39 barn medverkade också i studien och motsvarade testgruppen i ålder, kön och icke-verbal logisk förmåga. Barnens språkliga förmåga och läsförmåga bedömdes kontinuerligt och vid 18-årsåldern gjordes en ny bedömning. Vidare

intervjuades deltagarna angående sin egen uppfattning av hur läs- och skrivförmågan utvecklats. Resultaten visade på fortsatta skillnader mellan testgruppen och kontrollgruppen där bland annat läsförståelse, stavning och den egna uppfattningen om läs- och skrivförmågan bedömdes som sämre hos testgruppen (Nauclér & Magnusson, 1999).

Tomblin och Nippold (2014) bekräftar att en tidig språkstörning ofta består, speciellt när det rör sig om stora svårigheter och när den icke-verbala kognitionen är drabbad, vilket enligt författarna är vid $IQ < 85$. Vidare menar de att resultaten från flera studier har visat att språksvårigheterna ofta visar sig genom dåliga skolresultat vad gäller både talat och skrivet språk ända upp i tonåren och vuxenlivet. Levlin (2014) drar liknande slutsatser och skriver att barn som har en språkstörning när de börjar skolan får svårt att tillgodogöra sig skolans undervisning, då funktionsnedsättningen i sig även påverkar läsning, skrivning och matematik, som i sin tur behövs för att klara alla skolans ämnen. Därmed är det också troligt att dessa elever får det svårare med måluppfyllelsen, riskerar sämre betyg och lägre utbildningsnivå. Dockrell och Lindsays resultat (1998) tyder också på att elever med språkstörning får betydande svårigheter när det kommer till att uppnå läroplanens mål och kriterier.

2.2.2 Identifiering av barn med särskilda behov

Sedan grundskoleförordningen uppdaterades 2006 har rektorns ansvar tydliggjorts vad gäller hanteringen av elever som är i behov av särskilt stöd och när ett åtgärdsprogram bör utformas. Skolan har en skyldighet att utreda vid misstanke om att en elev har inlärningssvårigheter och ge anpassade stödåtgärder för att skolgången ska underlättas. Skolpersonal, föräldrar eller eleven själv kan alla vara delaktiga i identifieringen av svårigheter i skolan och uppmanas anmäla ärendet till rektorn om eleven riskerar att inte uppnå målen. Även resultat från nationella prov kan ligga till grund för identifieringen av elever i riskzonen (Skollagen, 3 kap, 8 §).

Till skillnad från läs- och skrivförmågan, som är något som ofta screenas regelbundet hos alla elever i skolan (Levlin, 2014), blir den språkliga förmågan enligt Dockrell och Lindsay (1998) ofta bortglömd eller kan betraktas som en osynlig funktionsnedsättning. Detta i sin tur kan leda till att elever med särskilda behov kan gå miste om stödåtgärder som de annars hade haft nytta av. I identifieringen av barn med tal- och språksvårigheter, festslog Dockrell och Lindsay (1998) att endast ett fåtal elever med svårigheter hade identifierats av mer än en utbildningsrelaterad professionell person. Detta ansågs av författarna som oroväckande och lärares svårigheter att identifiera barn med språkstörning har även visat sig i andra studier.

Antoniazzi, Snow och Dickson-Swift (2010) undersökte just lärares förmåga att identifiera elever i riskzonen för språkstörning under deras första skolår. I artikeln understryker författarna vikten av att lärare ges utbildning i att hitta elever som riskerar att utveckla språkliga svårigheter. Lärarna i studien ($n=15$) använde Children's Communication Checklist (CCC) för att bedöma de 149 deltagande eleverna. Lärarnas bedömning jämfördes med logopedisk testning med två standardiserade screeningtest. Genom detta ville författarna få fram hur tillförlitlig lärarnas identifiering av dessa barn var. Resultaten visade att lärarna hade svårigheter med såväl att korrekt identifiera barn med faktiska språkliga svårigheter som att identifiera barn utan språkliga problem. Lärarnas bedömningar uppvisade således både svag sensitivitet och specificitet. Lärarnas möjlighet att identifiera elever med språkliga problem bedömdes som begränsad, då de endast hittade 41 procent av eleverna som befann sig i riskzonen (sensitivitet). Även lärarnas förmåga att korrekt identifiera elever utan svårigheter bedömdes som låg, 73 procent (specificitet). En slutsats författarna drar är att lärare behöver få

adekvat utbildning och kunskap för att i klassrummet kunna bedöma elevers språkliga förmåga, då detta är avgörande för elevernas akademiska framgång (Antoniazzi et al., 2010).

2.2.3 Grundskolans läroplan (Lgr 11)

I den nya läroplanen för grundskolan från 2011 (Lgr 11) har kraven på elevernas prestationer i skolan ökat. Eleverna bedöms utifrån de kunskaper och allmänna färdigheter de uppvisar i alla skolans ämnen. Från och med årskurs 6 får eleverna betyg som numera utgår från en femgradig skala från A-E. F motsvarar underkänt. Betygen baseras på hur väl eleven uppnått målen i respektive ämne. Kunskap kan antingen bedömas utifrån ett kvantitativt eller ett kvalitativt perspektiv. Den kvantitativa kunskapen är lättare att bedöma än den kvalitativa och har att göra med förmågan att minnas information över tid. I den nya läroplanen baseras bedömningen av skolresultat på kvalitativ kunskap, snarare än kvantitativ kunskap. Kvalitativ kunskap innebär att eleven använder sig av den kvantitativa kunskapen som grund för reflektion och kritiskt tänkande samt för att kunna överföra kunskaper mellan olika ämnen (Levlin, 2014).

I de tidigare årskurserna prioriteras framför allt baskunskaper i undervisningen, medan eleverna längre upp i skolåren förväntas kunna reflektera, tänka kritiskt, värdera information och ställa den mot tidigare inhämtad kunskap. Lgr 11 kräver att eleverna besitter förmågor som att reflektera och resonera redan på E-nivå, som är det lägsta godkända betyget i skalan. Alltså är det inte längre tillräckligt med baskunskaper för att få godkänt, utan de språkliga kraven har höjts genom att eleven måste uppvisa att den kan diskutera på ett logiskt sätt och utifrån olika perspektiv, samt använda relevanta begrepp för det specifika ämnet (Levlin, 2014).

I grundskolans läroplan presenteras övergripande och ämnesspecifika mål som eleverna ska uppnå med hjälp av undervisningen. Återkommande begrepp i kursplanerna är att eleven exempelvis ska kunna reflektera, analysera, argumentera, kritiskt granska, se samband, tolka, använda begrepp på ett korrekt sätt, uttrycka och värdera olika ståndpunkter samt söka information och värdera dess relevans. Dessa förmågor ska uppvisas oavsett ämne. Vidare kan man läsa att det är skolans ansvar att varje elev inhämtar den kunskap som är nödvändig samt att läraren tar hänsyn till alla elevers olika behov och förutsättningar och stöttar de elever som är i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2011). I Sjöberg (2007) kan man läsa att det inte är eleverna som ska behöva anpassa sig efter skolan, utan att det är skolans ansvar att anpassa sin pedagogik och sitt bemötande efter elevernas förutsättningar och behov. Därför är det extra viktigt att de som arbetar i skolan har den kunskap om språkstörning som krävs för att förstå vad funktionsnedsättningen innebär och hur eleverna bör bemötas. Det är ofta när pedagogerna får en djupare förståelse om problemet som de börjar ändra sitt arbetssätt och blir bättre i sitt bemötande av elever med språkstörning. Vidare diskuterar Sjöberg (2007) även kring barnkonventionens princip om att barnets bästa alltid ska komma i främsta rummet. Det betyder att barn med språkstörning har rätt till att deras svårigheter utreds och att omgivningen anpassas vid behov. I de fall då barnets bästa inte tillgodoses, exempelvis då barn med språkstörning har rätt till specialkompetens som stöd i skolan men inte får det, strider detta mot barnkonventionen.

2.2.4 The Big 5

Svanelid (2014) har sammanställt de fem viktigaste förmågorna för att uppnå målen i skolan. Förmågorna, som han har kallat för "The Big 5", är: (1) analysförmåga, (2) kommunikativ förmåga, (3) metakognitiv förmåga, (4) procedurförmåga samt (5) begreppslig förmåga. Dessa

förmågor är de samma oavsett årskurs eller ämne och ställer alla höga krav på den språkliga kompetensen. De tre förstnämnda förmågorna finns representerade i ungefär 80 procent av de långsiktiga målen och i kunskapskraven.

Enligt Svanelid (2014) bör lärare ha The Big 5 i åtanke i sin planering av undervisningen, bedömning av elevernas prestation, vid individuella utvecklingsplaner och utvecklingssamtal samt väva in dem i läxor och prov. Svanelid menar att förmågorna kan ses som en röd tråd i elevers kunskapsutveckling genom hela grundskolan. Nedan följer en närmare beskrivning av de olika förmågorna.

1. *Analysförmåga*: Eleven ska kunna beskriva orsaker och konsekvenser, förklara samband och föreslå lösningar. Eleven ska även kunna växla mellan olika perspektiv, jämföra likheter och skillnader samt kunna väga för- och nackdelar mot varandra.
2. *Kommunikativ förmåga*: Kommunikativ förmåga visas då eleven ska samtala, argumentera, motivera och diskutera. Att uttrycka egna åsikter och presentera eller redovisa information tillhör också den kommunikativa förmågan.
3. *Metakognitiv förmåga*: Den metakognitiva förmågan ställs på prov när eleven ska kunna tolka, presentera lösningar och värdera information eller välja mellan olika strategier och anpassa sig efter olika syften.
4. *Procedurförmåga*: Procedurförmågan uppvisas när eleven söker, strukturerar och kritiskt granskar information. Det är också viktigt för eleven att kunna skilja mellan fakta och värderingar och att vara källkritisk.
5. *Begreppslig förmåga*: Att förstå innebörden av begrepp, kunna relatera begreppen till varandra och att använda dem korrekt i olika situationer visar på begreppslig förmåga.

Vissa av förmågorna finns oftare representerade i teoretiska ämnen, medan andra dominerar i praktiska ämnen. De kommunikativa förmågorna är exempelvis överrepresenterade i språkämnen. I de teoretiska ämnena dominerar den analytiska och begreppsliga förmågan samt procedurförmågan. När det gäller de mer praktiska ämnena i skolan innefattar även de en teoretisk del, vilket gör att The Big 5-förmågorna blir viktiga även här. Särskilt den metakognitiva förmågan väger tungt inom de praktisk-estetiska ämnena då eleverna ska kunna värdera information av olika slag samt anpassa sitt arbetssätt till olika syften eller sammanhang. Därför behöver lärare idag inkorporera även andra aspekter än de rent praktiska när de gör sin bedömning (Svanelid, 2014).

2.3 Lärarutbildningar i Sverige

Grundlärarutbildningen i Sverige motsvarar totalt 240 högskolepoäng (hp) (Högskoleförordningen, SFS 1993:100, Bilaga 2). Vid analys av flera lärarutbildningars kursplaner, kan man konstatera att det inte erbjuds mycket utbildning kring den avvikande utvecklingen hos barn. Trots att den typiska språkutvecklingen bejakas i utbildningsplanerna, nämns ytterst lite gällande avvikande språkutveckling, såsom språkstörning.

I Högskoleförordningen kan man exempelvis läsa att studenter på grundlärarutbildningen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 1-3 samt 4-6, ska "visa på fördjupad kunskap om grundläggande läs-, skriv- och matematikinläring och om barns kommunikation och språkutveckling". Vidare ska lärarstudenten även "visa sådan kunskap om barns utveckling, lärande, behov och förutsättningar som krävs för yrkesutövningen", "visa fördjupad förmåga att skapa förutsättningar för alla elever att lära och utvecklas", "visa förmåga att ta till vara

elevers kunskaper och erfarenheter för att stimulera varje elevs lärande och utveckling” samt “visa förmåga att identifiera och i samverkan med andra hantera specialpedagogiska behov” (Högskoleförordningen, SFS 1993:100, Bilaga 2). Dessa kunskapsmål återkommer i flera lärarutbildningars utbildningsplaner runt om i landet, däribland vid Malmö högskola (MAH), Göteborgs universitet (GU) och Stockholms universitet (SU).

Tittar man närmare på några av kurserna som erbjuds vid de ovan nämnda lärarutbildningarna, kan man dock hitta exempel på kurser som syftar till att ge kunskaper om språk och språkutveckling och hur man som pedagog kan skapa en språkutvecklande skolmiljö för att möta barn med olika förutsättningar och behov (Malmö högskola, 2013; Göteborgs universitet, 2011). Vid samtliga grundlärarutbildningar läser man dessutom en obligatorisk kurs inom specialpedagogik på 7,5 hp (GU och SU) respektive på 9 hp (MAH) där studenten får lära sig identifiera och hantera specialpedagogiska behov (Stockholms universitet, 2012) och hur olika funktionsnedsättningar kan påverka lärandet samt vilka pedagogiska följder detta får i lärandemiljön (Göteborgs universitet, 2014; Malmö högskola, 2014). Inom ramen för kursen lär sig studenterna att genomföra pedagogiska utredningar och hur undervisningen kan anpassas till de elever som är i behov av särskilt stöd, exempelvis gällande språkförmågan (Malmö högskola, 2014; Göteborgs universitet, 2014). På Göteborgs universitet ska studenterna dessutom kunna “reflektera över betydelsen av eget och andras förhållningssätt och bemötande i relation till elever i behov av särskilt stöd” (Göteborgs universitet, 2014), något som ligger nära ett av huvudsyftena med den fortbildning som ges i denna studie.

Efter avlagd grundlärarexamen finns möjligheten att specialisera sig till exempel genom att vidareutbilda sig till speciallärare. Speciallärarexamen uppnås efter tre terminers heltidsstudier och områden man kan specialisera sig inom är bland annat språk-, läs-, och skrivutveckling samt grav språkstörning. Man kan också välja att vidareutbilda sig till specialpedagog som även det innefattar tre terminers heltidsstudier efter avlagd grundlärarexamen, där fokus ligger på arbete med barn i behov av särskilt stöd (Högskoleförordningen, SFS 1993:100, Bilaga 2). Specialpedagogiska skolmyndigheten erbjuder dessutom kurser och utbildningar till bland annat lärare, för att höja kompetensen kring språkstörning och andra specialpedagogiska områden (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2014).

2.4 Tidigare forskning

Det finns inte många studier som undersökt effekten av fortbildning om språkstörning för lärare. Däremot har det konstaterats i flera studier att det finns en kunskapsbrist hos lärare gällande språkstörning och att det behövs ett närmare samarbete mellan lärare och logoped i skolan.

Cunningham et al. (2010) undersökte om tre timmars fortbildning om språkstörning (Specific Communication Disorders) påverkar lärares hantering av barn med dessa svårigheter. Studien hade sex deltagande lärare som undervisade i de lägre årskurserna. Artikelförfattarna konstruerade ett utbildningsprogram med tre en-timmars sessioner som bestod av: (1) introduktion till kommunikativa svårigheter och allmänna strategier för lärare, (2) strategier för specifika svårigheter, och (3) kommunikativa svårigheter i relation till läroplanen. Lärarnas kunskapsnivå innan utbildningen mättes i ett förtest och effekten av utbildningen mättes i ett eftertest, båda med öppna och slutna kunskapsfrågor samt genom en videofilmad interaktion mellan lärare och elev. Studien visade på goda resultat då lärarna efter utbildningen gav mer relevanta och specifika svar på de öppna frågorna gällande barn med språkliga svårigheter. Man

kunde även se en signifikant förbättring av lärarnas kunskap på faktafrågor om språkstörning samt en förbättring i lärarnas samspel med elever med språkstörning på sju av elva studerade interaktionsaspekter (Cunningham et al., 2010).

I en studie av Dockrell och Lindsay (2001) intervjuades lärare till elever med språkstörning. Författarna ville bland annat undersöka lärarnas förståelse för språkliga svårigheter, deras erfarenhet av dessa elever och på vilket sätt eleverna fick hjälp med sina svårigheter. Ur intervjuerna framgick att lärarna hade liten eller ingen träning i att identifiera barn med språkstörning och förståelsen för språkliga svårigheter var därför begränsad. Lärarna upplevde själva att de hade en kunskapsbrist gällande elever med språkstörning, främst angående svårigheternas karaktär, hur de skulle möta och hantera dessa barns behov samt hur ansvarsfördelningen såg ut mellan dem själva och andra professioner.

Sadler (2005) nådde liknande resultat i sin studie om lärares kunskaper och attityder kring barn med språkstörning. Av de deltagande lärarna mindes 90 procent inte att de fått någon utbildning om språkproblematik som elever kan uppvisa. Av de som uppgav att detta hade ingått i deras lärarutbildning var det ingen som tyckte att momentet hade varit bra. En stor majoritet av lärarna (88 %) skattade sin kunskapsnivå gällande språkliga svårigheter som begränsad eller mycket begränsad och det fanns generellt en bristande säkerhet vad gällde att tillgodose dessa elevers behov i skolsituationen. Det saknas i nuläget motsvarande studier om hur svenska lärare uppfattar sin kompetens kring språkliga svårigheter hos barn.

Många i logopedkåren är överens om att det finns ett stort behov av fler kommunlogopedtjänster i Sverige. Önskemål finns även om att utveckla arbetsuppgifterna, med fler utbildande och handledande uppdrag för logopedier (Ax & Gullin, 2013). I sin uppsats diskuterar Ax och Gullin (2013) hur kommunal verksamhet kan stärkas av logopeders kompetens och föreslår bland annat att logopedier ska handleda och samarbeta med pedagoger i skolan, vara en del av elevhälsoteamet och medverka i språkliga utredningar samt att den logopediska expertisen bör nyttjas för kompetensutveckling av andra professioner inom skolan. Tollerfield (2003) undersökte samarbetet mellan logopedier och lärare och fann att logopedier och lärare har unika men också gemensamma förmågor som de kan bidra med i klassrumssituationen. Olikskheterna i professionerna gör att logopedier och lärare kan tillägna sig ny kunskap genom att samarbeta med varandra och att yrkesrelationen professionerna emellan därmed också stärks.

3. METOD

3.1 Rekrytering

För att rekrytera lärare till studien kontaktades totalt 48 rektorer från kommunala skolor i Skåne, varav fyra visade intresse. Tre av dessa skolor fick slutligen delta i studien. I mejlutsikten bifogades information om studien samt en medgivandeblankett, som rektorerna i sin tur skulle förmedla till lärarna (se bilaga 1-3). När rektorerna tagit del av informationen och framfört den till lärarna, bekräftades deltagandet via mejl. Den fortsatta kontakten med de deltagande skolorna skedde direkt med lärarna.

3.1.1 Inklusionskriterier

För att få delta i studien skulle lärarna arbeta i årskurs 1-4. De skulle även vara klasslärare och således inte arbeta som speciallärare eller specialpedagog. Lärarnas kön, ålder, yrkeserfarenhet och utbildningsort påverkade inte möjligheten att delta i studien. Det var heller inget krav att lärarna skulle ha någon erfarenhet av att arbeta med elever med språkstörning; det var däremot av intresse för studiens resultat.

3.2 Deltagare

Deltagarna bestod av totalt 15 lärare från tre olika skolor. Två deltagare exkluderades då dessa inte kunde medverka under samtliga tillfällen och studien baserades därför slutligen på 13 lärare. En skola, med fyra deltagande lärare, utgjorde interventionsgruppen. De två andra skolorna utgjorde kontrollgrupper: kontrollgrupp B med fyra deltagare och kontrollgrupp C med fem deltagande lärare. Skolorna delades slumpmässigt in i interventionsgrupp och kontrollgrupper, vilket bidrog till randomisering av grupperna. Alltså fick lärare från en och samma skola samma typ av intervention. Samtliga lärare arbetade i de lägre årskurserna (årskurs 1-4) och var mellan 30 och 70 år. Majoriteten av deltagarna hade minst fem års yrkeserfarenhet och några hade även någon form av vidareutbildning inom området. Lärarna uppgav att de i sitt arbete stött på elever med språkstörning enstaka gånger, flera gånger eller dagligen. I tabell 1 presenteras deskriptiv information om de deltagande lärarna.

Tabell 1. Sammanställning av enkät för interventionsgrupp (A), kontrollgrupp B och C. ÅG = Åldersgrupp, YVÅ = Yrkesverksamma år, EÅ = Examensår, VU = Vidareutbildning och EBS = Erfarenhet av barn med språkstörning i yrket.

Deltagare n=13	ÅG	YVÅ	EÅ	VU	EBS
Interventionsgrupp					
A1	31-40	11-15	2001	Nej	Enstaka gång
A2	41-50	11-15	2004	Nej	Enstaka gång
A3	61-70	≥ 20	1994	Nej	Enstaka gång
A4	51-60	≥ 20	1989	Nej	Enstaka gång
Kontrollgrupp B					
B1	31-40	6-10	2006	Nej	Flera gånger
B2	41-50	11-15	2000	Ja	Flera gånger
B3	31-40	6-10	2007	Nej	Enstaka gång
B4	31-40	0-5	2007	Ja	Dagligen
Kontrollgrupp C					
C1	61-70	≥ 20	1983	Nej	Dagligen
C2	31-40	0-5	2008	Nej	Dagligen
C3	41-50	0-5	2014	Nej	Flera gånger
C4	31-40	6-10	2007	Nej	Flera gånger
C5	31-40	0-5	2013	Nej	Flera gånger

3.3 Material

3.3.1 Enkät

En enkät utformades för att undersöka deltagarnas bakgrund vad gällde ålder, antal yrkesverksamma år, examensår, eventuella vidareutbildningar relevanta för forskningsområdet samt hur mycket erfarenhet deltagarna hade av arbete med barn med språkstörning. Enkäten bestod av fem frågor där ålder och yrkesverksamma år angavs via förutbestämda ålders-/tidsspann; examensår och vidareutbildningar fylldes i som öppna svar. Vad gällde erfarenhet av med barn med språkstörning i yrket, kunde deltagarna välja mellan fyra olika alternativ: aldrig, någon enstaka gång, flera gånger eller dagligen. En sammanställning av enkäten kan ses i tabell 1 ovan.

3.3.2 För- och eftertest

För att kunna bedöma lärarnas kunskap, bemötande och omhändertagande av barn med språkstörning konstruerades ett förtest och ett eftertest (se bilaga 4-5). För- och eftertestet bestod av två delar. Del 1 utgjordes av kunskapsfrågor, med ett eller flera korrekta svarsalternativ. Del 1 såg likadan ut i förtestet och i eftertestet och fungerade som en avstämning av lärarnas kunskaper om språkstörning. Del 2 bestod istället av ett fiktivt elevfall med tillhörande frågor utifrån specifika teman (se *3.5 Bedömning av för- och eftertest* för vidare beskrivning). Fallen skiljde sig åt mellan för- och eftertestet och syftade till att bedöma lärarnas reflektioner om hur de hade agerat i bemötandet och omhändertagandet av eleverna i fallen.

3.3.3 Skriftligt material

Kontrollgrupp B tilldelades skriftlig information om språkstörning. Den skriftliga informationen bestod av tre sidor fakta om språkstörning utformat av uppsatsförfattarna (se bilaga 6). Texten beskrev språkstörning och dess karaktär samt hur en språkstörning kan påverka skolprestationen, vilka tilläggsvarigheter som kan förekomma och flerspråkighet i kombination med språkstörning. Det skriftliga materialet baserades på relevanta utvalda referenser som efter tillfälle två lämnades ut som lästips. Materialet var utarbetat för att motsvara nivån i för- och eftertestet. Det skriftliga materialet fick inte medtas till eftertestet.

3.3.4 Fortbildning

Interventionsgruppen genomgick tre timmars fortbildning om språkstörning under ledning av uppsatsförfattarna. Fortbildningen bestod av 1,5 timmes PowerPoint-presentation (se bilaga 7) samt två case som deltagarna fick arbeta med (se bilaga 8-9). Presentationen baserades på liknande innehåll som den skriftliga informationen och berörde bland annat områden som typisk och avvikande språkutveckling och språkstörning i skolsituationen, dock fanns mer utrymme för diskussion och konsultation under fortbildningen. Deltagarna i interventionsgruppen fick inte ta del av föreläsningsskopior från presentationen, men uppmuntrades att anteckna och ställa frågor under tiden. Frågor ställdes även till deltagarna under fortbildningens gång.

Casen handlade om två elever med språkstörning som hade olika typer av svårigheter. Case är en undervisningsmetod som utarbetats vid Harvard University Business School i USA, för att aktivera studenterna i undervisningen. Metoden bygger på realistiska problem och syftet är att diskutera fram lösningar till dessa utifrån en välplanerad struktur. Ett case ska ha ett öppet slut och kunna tolkas på olika sätt eller utifrån flera perspektiv. Caset utgår alltid från en specifik situation och lärandet underlättas av att kunna dra nytta av tidigare erfarenheter (Dahlkwist, 2007). Casemetodiken valdes för att utveckla lärarnas förmåga till reflektion och kritiskt tänkande kring elever med språkstörning samt för att påvisa hur komplex en språkstörningsproblematik kan vara. På detta sätt hoppades vi kunna tydliggöra kopplingen mellan teori och praktik.

Under den aktuella fortbildningen användes typen "armchair case", vilket innebär att innehållet utgår från författarnas kunskaper och erfarenheter och baseras på en fiktiv men verklighetstrogen händelse (Dahlkwist, 2007). I varje case beskrevs en elev med språkliga svårigheter skriftligt. Informationen delades upp i tre delar och lärarna fick arbeta med en del i taget. Ett diskussionsunderlag utformades av uppsatsförfattarna för att casen skulle kunna diskuteras i gruppen efter varje steg. Allt sammanställdes sedan på tavlan och dokumenterades för eventuell vidare analys. Underlaget bestod av följande rubriker:

- Fakta/detta vet vi
- Vad tror vi?
- Problem som kräver åtgärder
- Vad händer om inget görs?
- Kända och troliga förklaringar till att problemet uppstått
- Förslag till åtgärder
- Förväntade effekter av insatser
- Ytterligare information att ta reda på
- Hur gör man det? Vem gör vad?
- Frågor

3.3.5 Kvalitativ utvärdering

Deltagarnas subjektiva upplevelse av interventionerna och medverkan i studien bedömdes genom en utvärderingsblankett. Denna skiljde sig åt beroende på vilken grupp man tillhörde (se bilaga 10-12). Deltagarna fyllde skriftligt i utvärderingen efter genomfört eftertest och lämnade in den anonymt. Utvärderingsblanketten bestod av frisvarsfrågor som granskades kvalitativt.

3.4 Procedur

Alla besök ägde rum på respektive skola. Tre tillfällen på totalt fem timmar bokades in med interventionsgruppen där förtest, fortbildning och eftertest skedde vid olika tidpunkter. För kontrollgrupperna bokades två tillfällen in, ett för förtest och ett för eftertest, där den avsatta tiden var en timme per tillfälle och grupp. Tiden mellan förtest och eftertest varierade mellan de tre grupperna (se tabell 2). Tidsintervallen skulle egentligen varit en till två veckor för alla grupper, men fick anpassas på grund av praktiska skäl. Samtliga deltagande grupper erbjöds att ta del av resultaten efter avslutad studie.

Vid det första tillfället delades medgivandeblanketter och enkäter ut till deltagarna. Enkäten fylldes i av samtliga deltagare, oberoende av vilken skola man tillhörde och samlades in av uppsatsförfattarna i slutet av besöket. Resterande tid användes för att svara på förtestet. Blanketter, enkäter och test kodades för respektive skola och deltagare så att deltagarna skulle kunna anonymiseras i uppsatsen.

Efter det första tillfället hölls fortbildningen på tre timmar för interventionsgruppen. Kontrollgrupp B fick i stället i uppgift att läsa det skriftliga materialet om språkstörning mellan de båda tillfällena. Det skickades även ut en påminnelse till dessa lärare om att läsa materialet, som också fanns bifogat i mejlet, fem dagar innan det andra besöket skulle ske. Kontrollgrupp C fick ingen information om språkstörning mellan besöken, utan fick endast svara på för- och eftertest.

För samtliga grupper innefattade det avslutande besöket eftertest och en skriftlig utvärdering för att undersöka deltagarnas subjektiva åsikt om medverkan i studien. Eftertestet kodades på samma sätt som förtestet för att anonymisera svaren. Lästips om språkstörning och facit på flervalsfrågorna i för- och eftertest mejlades ut efter det sista besöket ägt rum på respektive skola. Tabell 2 sammanfattar studiens upplägg för interventionsgruppen samt de båda kontrollgrupperna.

Tabell 2. *Studieupplägg och tidsåtgång för deltagargrupperna. Interventionsgrupp (A), kontrollgrupp B (B) och kontrollgrupp C (C).*

Grupp	Enkät	För-test	Intervention	Efter-test	Utvärdering	Total tidsåtgång	Tid mellan test
A	+	+	Fortbildning	+	+	5 h	8 dagar
B	+	+	Skriftlig info	+	+	2 h	28 dagar
C	+	+	-	+	+	2 h	6 dagar

3.5 Bedömning av för- och eftertest

Då den första delen på för- och eftertestet utgjordes av flervalsfrågor, där antingen ett eller flera svarsalternativ var möjliga, bedömdes dessa kvantitativt som antingen rätt eller fel beroende på hur deltagarna besvarat frågorna (se bilaga 13). Där flera svar efterfrågades gavs ett poäng för varje rätt svar, samt ett minuspoäng för varje fel svar för att undvika helgarderade svar, samt för att vi anser att insikten om att inte veta svaret på en fråga, och därmed avstå från att svara, är viktigare än att chansa. På de frågor där endast ett svar söktes, gavs i stället två poäng för rätt svar. Detta gjordes med hänsyn till den ökade svårighetsgraden samt för att bidra till en större spridning av resultatet. Om deltagarna i stället svarade fel eller kryssade i flera alternativ, gavs noll poäng.

För att kunna göra en kvalitativ bedömning av deltagarnas svar på både för- och eftertestets andra del utformades särskilda kriterier för respektive fråga (se bilaga 14). Eftersom det saknas jämförbara studier fanns inget färdigt bedömningsunderlag att tillgå, och vi har därför utarbetat egna rutiner för utformning och bedömning av materialet. Deltagarnas svar analyserades utifrån

förekomsten av relevanta teman: (1) identifiering av elever med språkstörning, (2) långtidseffekter av språkstörning, (3) språkliga svårigheters påverkan på skolsituationen samt (4) insatser och åtgärder för dessa elever. Kriterierna definierades i förväg efter att en tematisk indelning av frågorna gjorts. Svaren poängsattes sedan utifrån dessa teman; när ett tema berördes gavs poäng oavsett vilken fråga svaret tillhörde. Den kvalitativa datan kunde således kvantifieras. Relevanta resonemang och motiveringar i kombination med att temana berördes gav poäng. Varje fråga hade en förutbestämd maxpoäng baserad på vad som förväntades täckas in, men deltagarna kunde även få poäng för relevanta svar som inte ingick i de specifika kriterierna. En ökning i poäng mellan för- och eftertest tolkades som en större säkerhet och medvetenhet kring bemötande och omhändertagandefaktorn. Allt bedömningsunderlag var okänt för deltagarna och inga poängangivelser var utskrivna under frågorna.

Då materialet var för litet för att göra en prövning av interbedömarreliabiliteten gjordes alla bedömningar av för- och eftertest gemensamt av uppsatsförfattarna, efter noggrann överenskommelse av vad som skulle ge poäng och inte.

3.6 Statistiska beräkningar

Den statistiska analysen genomfördes med programmet SPSS, version 22. De statistiska beräkningarna fokuserades främst på att mäta utvecklingen mellan för- och eftertestets del 1 och 2 för respektive grupp. För att kontrollera för eventuella skillnader i kunskapsnivå mellan grupperna beräknades utvecklingen mellan förtest och eftertest genom att subtrahera deltagarnas resultat från eftertestet med resultatet från förtestet. Inledande deskriptiv analys gjordes för att ta reda på om data var normalfördelad samt för att presentera medelvärden, min- och maxvärden och standardavvikelser. Sambandet mellan lärarnas bakgrund och deras utveckling mellan för- och eftertest mättes med Pearson's korrelationskoefficient (r). Multivariat variansanalys (MANOVA) användes för att undersöka eventuella statistiska skillnader i utveckling mellan för- och eftertest för grupperna. MANOVA valdes eftersom vi hade två utfallsvariabler som var relaterade med varandra samt för att minimera risken för typ 1 fel, det vill säga falskt positiva skillnader. Signifikansvärdet (p) sattes till 0,05. Effektstorlek beräknades med Partial Eta Squared som tolkades i enlighet med Cohen (1988): 0,01 = liten effekt, 0,06 = medelstor effekt och 0,14 = stor effekt.

3.7 Forskningsetiska överväganden

Frivillig medverkan gällde för alla deltagare och deltagarna kunde när som helst välja att avbryta sitt deltagande. För- och eftertestning kodades för respektive skola och deltagare för att statistiska beräkningar skulle kunna genomföras. Enkäten kodades på samma sätt för att kunna jämföra lärarnas bakgrund. Deltagarna och skolornas namn har avidentifierats i den aktuella uppsatsen och endast uppsatsförfattarna har haft tillgång till kodnyckeln. Studien är prövad och godkänd av den Etiska kommittén vid avdelningen för logopedi, foniatry och audiologi vid Lunds universitet.

Efter avslutad studie kommer resultaten att delges samtliga deltagare, vilket innebär att även de individer som inte fått någon intervention drar nytta av studiens resultat. Detta kan vara av vikt för deltagarna då effekt av interventionerna påvisas, vilket ger indikationer för lämpliga framtida insatser.

4. RESULTAT

4.1 Deskriptiva data

I tabell 3 redovisas utvecklingen i poäng hos de olika grupperna för respektive del i för- och eftertestet. Deskriptiva data kan utläsas för antal deltagare (n), medelvärde, standardavvikelse (SD), minimumvärde (Min) och maximumvärde (Max).

Tabell 3. Beskrivande statistik för utvecklingen i poäng på del 1 och del 2 hos interventionsgrupp (A), kontrollgrupp B (B) och kontrollgrupp C (C).

Grupp	n	Del 1				Del 2			
		Medel	SD	Min	Max	Medel	SD	Min	Max
A	4	6	3,9	2	11	4,1	3,2	1	8,5
B	4	3	4,3	-3	7	2,4	1,9	0,5	5
C	5	0	3,7	-6	3	3,1	2,5	0,5	6,5

4.2 Korrelationsberäkningar

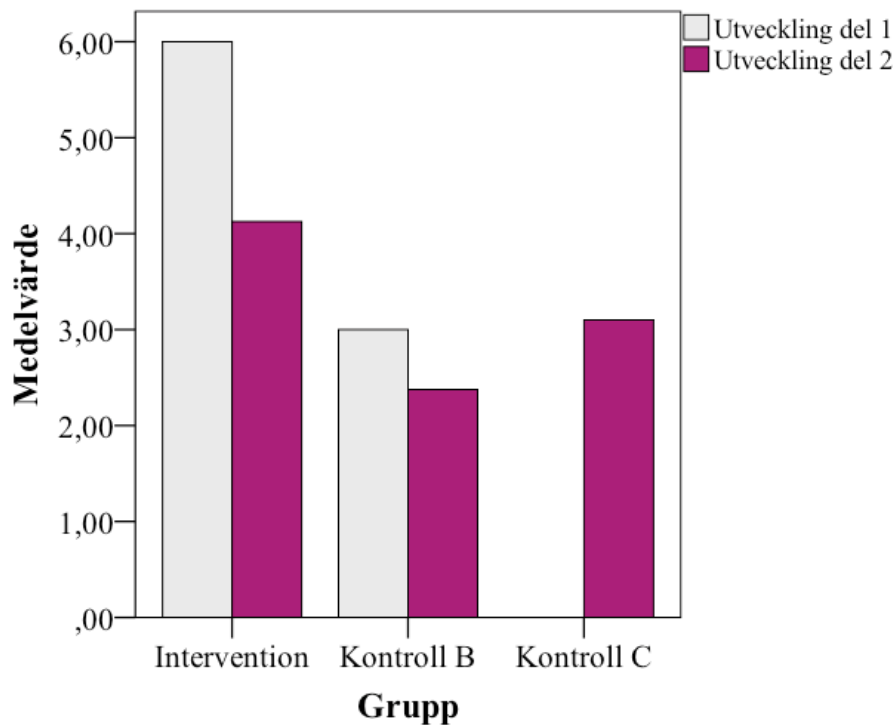
Pearson's korrelationskoefficient (r) användes för att undersöka sambandet mellan deltagarnas bakgrundsinformation och deras utveckling på testerna. Variablerna som undersöktes var åldersgrupp, yrkesverksamma år, examensår, vidareutbildning och erfarenhet av barn med språkstörning i yrket. Tabell 4 visar icke-signifikanta korrelationer mellan bakgrundsvariablerna och de studerade beroendevariablerna. Något samband mellan deltagarnas bakgrund och utvecklingen mellan för- och eftertestet kan således inte konstateras.

Tabell 4. Samband mellan deltagarnas bakgrund och utvecklingen mellan för- och eftertestets delar. Utv1 = Utveckling del 1, Utv2 = Utveckling del 2, ÅG = Åldersgrupp, YVÅ = Yrkesverksamma år, EÅ = Examensår, VU = Vidareutbildning och EBS = Erfarenhet av barn med språkstörning i yrket.

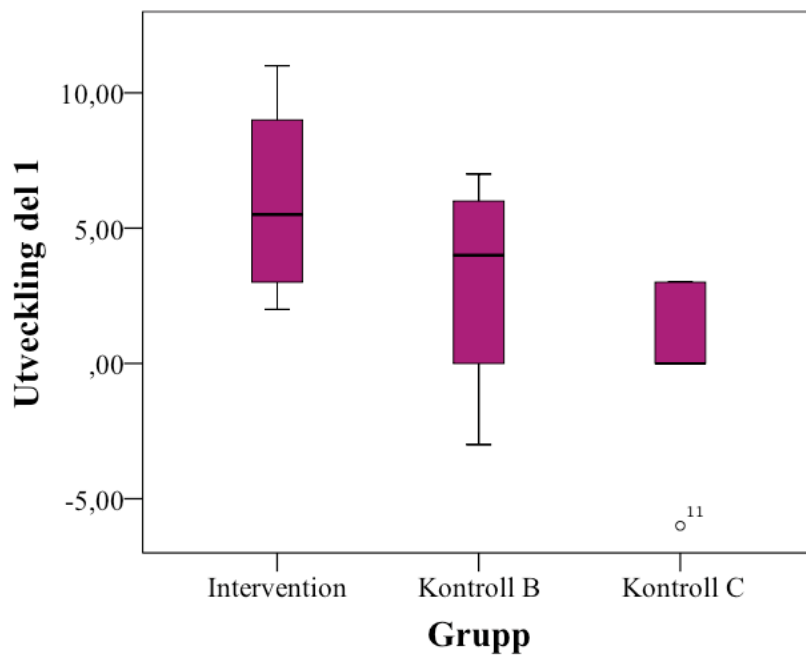
		Utv1	Utv2	ÅG	YVÅ	EÅ	VU	EBS
Utv1	r	-	-0,057	0,222	0,360	-0,292	-0,077	-0,316
	p		0,854	0,465	0,227	0,333	0,803	0,293
Utv2	r	-0,057	-	-0,299	-0,240	0,198	-0,080	-0,005
	p	0,854		0,320	0,430	0,517	0,796	0,987

4.3 Gruppernas utveckling mellan för- och eftertest

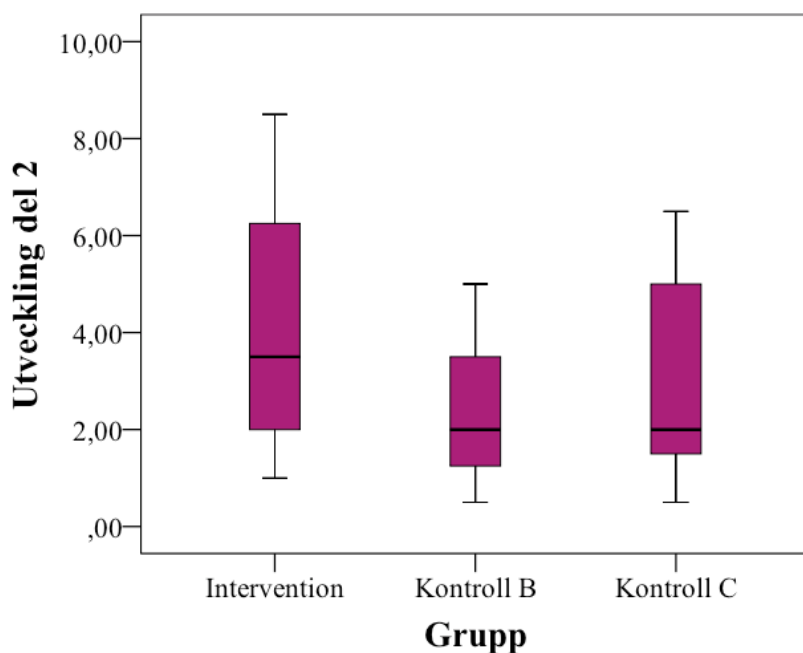
Data konstaterades vara normalfördelad vid analys med Shapiro-Wilk's test. För analys av statistiska skillnader i utveckling mellan för- och eftertest för grupperna användes multivariat variansanalys (MANOVA). Två beroende variabler studerades, *utveckling del 1* och *utveckling del 2*, med *grupp* som oberoende variabel. Gruppsskillnader undersöktes med post hoc-testning med LSD (least square difference). I figur 1 redovisas den genomsnittliga utvecklingen i poäng för grupperna. Figur 2 och 3 visar deltagarnas spridning i utveckling på del 1 och del 2.



Figur 1. Histogram över utvecklingen på del 1 och del 2 för interventionsgrupp, kontrollgrupp B och kontrollgrupp C.



Figur 2. Boxplot över deltagarnas utveckling på del 1 (räknat i poäng). Boxarna representerar 50 procent av data, där spröten står för min- och maxvärden. Medianstrecket skiljer 1:a kvartilen (Q1) från den 3:e kvartilen (Q3). Individ 11 ligger mer än 1,5 interkvartilavstånd från den yttre kvartilen (Q1) och markeras därför som en outlier i boxploten.



Figur 3. Boxplot över deltagarnas utveckling på del 2 (räknat i poäng). Boxarna representerar 50 procent av data, där spröten står för min- och maxvärden. Medianstrecket skiljer 1:a kvartilen (Q1) från den 3:e kvartilen (Q3).

Den multivariata variansanalysen visar att det inte finns någon statistiskt signifikant skillnad för de båda utfallsvariablerna kombinerat, däremot visar analysen på en stor effekt av grupp: $F(4, 18) = 1,396, p = 0,275$; Partial Eta Squared = 0,24. Även separata jämförelser för utvecklingen av del 1 och 2 gav icke-signifikanta utfall, men stor respektive måttlig effekt (del 1: $F(2, 13) = 2,574, p = 0,125$; Partial Eta Squared = 0,34; del 2: $F(2, 13) = 0,465, p = 0,641$; Partial Eta Squared = 0,085). Vid efterföljande post hoc-test konstaterades en statistiskt signifikant skillnad i utveckling för del 1 mellan interventionsgruppen och kontrollgrupp C ($p = 0,047$). Övriga gruppsskillnader gällande del 1 och samtliga gruppsskillnader i del 2 var icke-signifikanta ($p \geq 0,28$).

5. DISKUSSION

5.1 Metoddiskussion

Då Cunningham et al. (2010) hade en viktig forskningsfråga, ville vi undersöka liknande koncept även i Sverige men genom ett något modifierat tillvägagångssätt, fler deltagare samt kontrollgrupper. Vår uppsats har baserats på studiens grundidé men metoden har genomförts efter ett av oss nyskapat koncept. På grund av detta har det inte funnits något material att utgå från, utan vi har själva fått utarbeta metoden från grunden. Därför finns det givetvis saker att förbättra i tillvägagångssättet.

Att kontrollgrupp C inte har erbjudits någon information om språkstörning mellan testtillfällena kan verka missvisande och tolkas som att denna grupp inte erhållit någon intervention alls. Det kan diskuteras huruvida alla tre grupper har fått någon form av intervention, då enbart exponeringen av frågor om språkstörning kan ses som en intervention i sig. Således kan man

säga att den intervention som har getts de olika grupperna har bestått av (A) för- och eftertest, skriftlig och muntlig input, (B) för- och eftertest och skriftlig input och (C) för- och eftertest.

Under rättningen av de första förtesten (som tillhörde kontrollgrupp B), framgick att deltagarna hade missförstått vissa frågor och angett flera svar på frågor där endast ett svar söktes. Dessa svar bedömdes som fel och gav därmed noll poäng. Till resterande testtillfällen förtydligades anvisningarna med både muntlig och skriftlig komplettering för samtliga grupper. Förfarandet att ändra anvisningarna medför en försämring av reliabiliteten. Fördelaktigt hade varit att vara extra tydlig i anvisningarna redan från början för att undvika missförstånd. Ett sätt att minimera risken för missförstånd hade varit att pilottesta frågorna på några personer utanför studien före påbörjad datainsamling.

Att deltagarna inte kände till bedömningsförfarandet och därmed inte hade kännedom om att minuspoäng delades ut vid fel svar, kan ha påverkat resultatet då lärarna möjligen kryssade i fler svarsalternativ än vad de hade gjort om detta var känt.

Del 2 i för- och eftertestet, där essäsvar efterfrågades, skulle kunna förbättras ytterligare. Fråga 3 och 4 var relativt lika och många deltagare besvarade dessa med liknande svar. Frågorna kunde ha formulerats annorlunda för att undvika förvirring hos deltagarna. Dock bedömdes dessa frågor utifrån samma tema och deltagarna fick därför poäng för relevanta svar oavsett om de var angivna under fråga 3 eller fråga 4. Vi kunde även varit mer tydliga i anvisningarna gällande frågor där det krävdes en motivering. Frågan ”Vad kan du göra i klassrummet för att underlätta för X/Y:s svårigheter?” var tänkt som en utmanande fråga angående omhändertagande av elever med språkstörning, där mycket utveckling förväntades mellan för- och eftertest hos interventionsgruppen. Denna fråga var också den som gav flest poäng. Det visade sig att många lärare presterade bra på denna fråga redan på förtestet, vilket indikerar att frågan var för lätt för att på ett rättvist sätt bedöma omhändertagandefaktorn.

För- och eftertestets olika delar motsvarade inte varandra i svårighetsgrad vilket kan ha medfört att det var lättare att höja sin poäng på kunskapsfrågorna än på de fallbaserade frågorna. Kunskapsfrågorna var dessutom samma på för- och eftertest, något som var okänt för deltagarna, men som kan ha lett till en utveckling i poäng då dessa frågor var möjliga att kolla upp.

Vad gäller det skriftliga materialet, som tilldelades kontrollgrupp B, borde det ingått vilka referenser som texten baserades på för en större vetenskaplighet. Det borde även framgått att språkstörningsdiagnosen är under förändring, för att undvika förvirring då flera lärare kan ha varit informerade om eller införstådda med exempelvis samförekomstdiskussionen.

Då vi själva utformat och presenterat allt material till studien, bör studiens validitet undersökas, då det i nuläget är svårt att avgöra om frågorna mäter det de avser att mäta. Eftersom för- och eftertesten, bedömningsmaterialet, fortbildningen och det skriftliga materialet alla har utgått från samma övergripande teman bedöms emellertid studiens reliabilitet vara bättre än validiteten, men bör också undersökas. För att på ett optimalt sätt kunna bedöma testerna, borde en prövning av interbedömarreliabiliteten gjorts genom att vi individuellt skulle bedömt några slumpvis valda tester och jämfört hur lika bedömningarna mellan oss var. Detta kunde dock inte göras då materialet var för litet utan vi fick i stället bedöma allt material gemensamt efter noggrann överenskommelse.

Beträffande rekryteringsprocessen kan vi med facit i hand konstatera att det var svårt att få tag på skolor som var intresserade av att delta i studien. Det hade varit gynnsamt att försöka värva fler deltagare från varje skola för att bortfall skulle vara mindre kännbara och för att det slutgiltiga deltagarantalet bättre skulle motsvara det planerade. För att öka tillförlitligheten i studien hade det också varit optimalt att randomisera deltagarna även på individnivå, alltså att alla deltagare slumpmässigt delades in i de olika grupperna oberoende av vilken skola de tillhörde. Till denna magisteruppsats var detta inte genomförbart då tiden var begränsad.

Tiden mellan för- och eftertestet skiljde sig mellan grupperna. För kontrollgrupp B gick 28 dagar mellan testen, medan intervallet mellan för- och eftertesten för interventionsgruppen och kontrollgrupp C endast var åtta respektive sex dagar. Även om det optimala vore lika lång tid mellan för- och eftertest för samtliga grupper, bedömer vi att tidsskillnaden inte påverkade resultatet, då det var kontrollgrupp B, med möjlighet att läsa den skriftliga informationen vid det tillfälle som passade dem bäst, som hade längst tid mellan testtillfällena.

Utvärderingarna tyder på att samtliga deltagare, oavsett grupp, upplevde att informationen som berördes i för- och eftertestet var relevant för lärare och att kunskap om språkstörning var något de ansåg sig ha nytta av i yrket. Interventionsgruppen och kontrollgrupp B, som båda gavs intervention mellan testerna, uppgav att eftertestet kändes lättare än förtestet efter att ha tagit del av fortbildningen/den skriftliga informationen. Majoriteten av deltagarna i kontrollgrupp C upplevde däremot att för- och eftertest var ungefär lika svåra. Interventionsgruppens svar på utvärderingen visar att de var nöjda med den fortbildning som gavs och önskade ytterligare insatser av samma typ i framtiden. Båda kontrollgrupperna efterfrågade mer diskussion och konkreta tips på hur man kan arbeta med elever med språkstörning. Därmed antyder utvärderingarna att samtliga grupper var intresserade av mer fortbildning inom området.

Deltagarnas svar på utvärderingarna bör tolkas med försiktighet då frågorna som ställdes kan framstå som ledande. För en mer tillförlitlig tolkning kunde VAS-skalor med påståenden ha använts istället för öppna frågor. Dessutom borde utvärderingarna varit samma för samtliga grupper.

5.2 Resultatdiskussion

Av korrelationsberäkningarna kunde inget samband mellan deltagarnas bakgrund och utvecklingen mellan för- och eftertestet konstateras. Detta resultat ses som positivt då inga av bakgrundsfaktorerna har spelat roll för deltagarnas utveckling mellan för- och eftertestet.

Vår hypotes om att både interventionsgruppen och kontrollgrupp B skulle prestera bättre på eftertestets del 1, som testade lärarnas faktakunskaper om språkstörning, bekräftas av resultatet som visar att båda grupper har förbättrat sin poäng från förtestet (se figur 1). Interventionsgruppen ökade dock sin poängsumma mer än kontrollgrupp B. Utvecklingen för kontrollgrupp B kan dessutom vara missvisande då några deltagares svar på förtestets del 1 gav noll poäng till följd av missförstånd av anvisningarna. Utvecklingen för denna grupp kan således förefalla större än den egentligen var, vilket ytterligare indikerar på störst utveckling för interventionsgruppen. Kontrollgrupp C visade inte på någon utveckling på del 1.

Även om en utveckling kan ses i poäng hos två av tre grupper på del 1, kunde man av de statistiska beräkningarna se att det endast fanns en signifikant skillnad mellan interventionsgruppen och kontrollgrupp C. Övriga skillnader på del 1 var icke-signifikanta.

Trots detta visade analysen av utvecklingen på en stor effekt, då 34 procent av variansen i utfallsvariabeln kunde förklaras av grupptillhörighet - alltså berodde 34 procent av skillnaderna i utvecklingen på vilken grupp man tillhörde.

Inga signifikanta skillnader hittades mellan grupperna vad gäller utvecklingen på del 2, där deltagarnas handhavande av en fiktiv elev med språkstörning undersöktes. Effektstorleken var dock medelstor, då 8,5 procent av skillnaderna i utvecklingen på del 2 kunde förklaras av vilken grupp man tillhörde. Trots icke-signifikanta skillnader kan man se att interventionsgruppen är den grupp som har ökat mest i poäng mellan för- och eftertestet, vilket bekräftar vår andra hypotes (se figur 1).

Något som var förvånande var att kontrollgrupp C utvecklades relativt mycket på del 2 utan att ha erbjudits någon intervention mellan testtillfällena. Kontrollgrupp C visade till och med större utveckling på del 2 än kontrollgrupp B. Detta resultat strider mot antagandet att personlig handledning och interaktion är avgörande för att prestera bättre på frågor om bemötande och omhändertagande av barn med språkstörning. En förklaring till detta resultat skulle kunna vara att elevfallet i del 2 i eftertestet, som var mer inriktat på skolsituationen, inte helt motsvarade elevfallet i förtestet. Ett skolrelaterat fall förefaller ha gynnat gruppen som inte fått någon intervention mellan testtillfällena, men som istället har kunnat relatera fallet till sin lärarroll och förlita sig på egna erfarenheter. Kontrollgrupp C uppgav att de hade ett flertal elever med språkstörning och visade ett större intresse och en större medvetenhet för språkliga svårigheter i skolan jämfört med de andra grupperna. De diskuterade även frågorna mycket sinsemellan efter förtestet. Intresset och motivationen hos denna grupp skulle således delvis också kunna förklara deras utveckling på del 2. Ytterligare en förklaring till detta resultat skulle kunna vara att denna grupp visste att de erbjöds mindre information om språkstörning än övriga grupper och därmed blev mer engagerade att själva läsa på om språkliga svårigheter till nästkommande tillfälle. Att jämföra tre grupper av lärare kan även väcka en känsla av konkurrens inom lärarkåren och därmed en vilja att prestera bra.

Trots ett litet deltagarantal visar alltså resultaten på en stor respektive måttlig effekt vid separata jämförelser av utvecklingen, mellan förtest och eftertest, av såväl faktakunskaper som praktiskt handhavande av elever med språkstörning i skolåldern. Även vid jämförelser av båda utfallsvariablerna kombinerat, visar resultatet på en stor effekt (24 %). Effektstorleken ger anledning att tro att resultatet hade blivit signifikant med fler deltagare, vilket förespråkar att studien bör replikeras i större omfattning.

Trots skilda tillvägagångssätt indikerar resultaten från denna pilotstudie, i likhet med Cunningham et al. (2010), att kortvarig intervention bidrar till en ökad kunskap och medvetenhet hos lärare gällande språkstörning.

5.3 Framtida forskning

Som redan nämnts anser vi att en mer storskalig studie på detta koncept hade behövt genomföras för ett mer tillförlitligt resultat. I framtida studier rekommenderas därför fler deltagande lärare. För att öka reliabiliteten och validiteten i metoden bör även överensstämmelsen i för- och eftertestets frågor säkerställas genom att undersöka frågornas psykometriska egenskaper, främst inre konsistens, exempelvis med Cronbachs alfa.

Svanelid (2014) har sammanställt de fem viktigaste förmågorna för att uppnå målen i skolan (The Big 5) och man kan konstatera att samtliga förmågor är språkligt krävande. Däremot bedömer vi att vidare forskning om hur en språkstörning påverkar dessa förmågor är nödvändig. Den språkliga förmågan är avgörande för inhämtandet av de kunskaper och färdigheter som läroplanen beskriver och därför blir konsekvenserna på lärandet omfattande för elever med språkstörning. Forskning kring hur språkliga svårigheter påverkar måluppfyllelsen i skolan hade troligen ökat lärares medvetenhet och förståelse kring elever med språkstörning och deras problematik. En ökad medvetenhet om språkliga svårigheter kan i sin tur skapa förutsättning för bättre bemötande och omhändertagande av dessa elever.

Den senaste undersökningen av Programme for International Students Assessment (PISA) från 2012 visade att svenska skolresultat har sjunkit och Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2015) har därför tagit fram en rapport med förslag på hur Sveriges skolsituation kan förbättras. OECD föreslår bland annat en reform av lärarutbildningen och påpekar att lärarnas kompetens behöver stärkas då svenska rektorer har rapporterat att lärare har svårt att hantera elevers olika inlärningsbehov. Rapportens rekommendationer överensstämmer med resultaten från vår studie, som indikerar att kortvarig fortbildning under handledning av logopedstudenter kan leda till förbättring av lärares kunskap, bemötande och omhändertagande av elever med språkstörning.

För att logopederna bättre ska nå ut i skolan krävs gemensamma termer kring språkstörning. Terminologin kring språkstörning är ett aktuellt och omdebatterat ämne i forskningsvärlden och gemensamma definitioner och synsätt krävs för att ett samarbete mellan logopederna och lärarna ska kunna etableras. Ett samarbete fordrar också en djupare förståelse för varandras kompetensområden vilket ställer krav på både lärarutbildningen och logopedutbildningens innehåll.

5.4 Slutsatser

Av de 240 högskolepoäng som grundlärarutbildningen omfattar är endast ett fåtal inriktade på avvikande utveckling, och rimligen utgör språkstörning bara en bråkdel av kursinnehållet. Därmed kan man tänka sig att lärare vid examen inte har tillräckligt med kunskap om dessa svårigheter för att på rätt sätt bemöta elever med denna diagnos. Lärarna i den aktuella studien bekräftade att de upplever en bristande kunskap om språkstörning och önskade fortbildning inom området.

Resultatet av denna pilotstudie indikerar att endast tre timmars fortbildning bidrar till en ökad kunskap om språkstörning, men även en ökad medvetenhet hos lärarna kring bemötande och omhändertagande av elever med denna problematik. Interventionskonceptet bör därmed undersökas i en mer omfattande studie för att bekräfta resultaten i en större undersökningsgrupp och därmed bana väg för ett ökat samarbete mellan logopederna och lärarna.

6. TACK

Vi vill först och främst tacka de rektorer och lärare som har visat intresse, tagit sig tid att delta och därmed möjliggjort att denna studie har kunnat genomföras.

Ett stort tack riktas även till vår handledare Olof Sandgren för all vägledning och stöttning och som hela tiden varit tillgänglig och engagerad under uppsatsens gång.

7. REFERENSER

- Antoniazzi, D., Snow, P. & Dickson-Swift, V. (2010). Teacher identification of children at risk for language impairment in the first year of school. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 244-252. doi:10.3109/17549500903104447
- Ax, A. & Gullin, E. (2013). *Kommunlogopedi 2013 - Kartläggning av arbetsuppgifter, arbetsmarknad och framtidsutsikter* (Magisteruppsats). Lund: Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi, Institutionen för kliniska vetenskaper, Lunds universitet.
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. New York: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381-415. doi:10.1111/1460-6984.12101
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2000). Social and behavioural difficulties in children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2), 105-120.
- Bowey, J. A. (1996). On the association between phonological memory and receptive vocabulary in five-year olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63(1), 44-78.
- Bruce, B. & Thernlund, G. (2008). Språkstörning vid neuropsykiatriska funktionshinder. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (ss. 165-174). Lund: Studentlitteratur.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. uppl.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conti-Ramsden, G., Mok, P. L., Pickles, A. & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 4161-4169. doi:10.1016/j.ridd.2013.08.043
- Cunningham, M., Purdy, S.C. & Hand, L. (2010). Working with children with specific communication disorders. A professional development programme for teachers. *Kairanga* 11(1), 15-21.
- Dahlkwist, M. (2007). *Case-metodik i samhällsundervisningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.
- Dockrell, J. E. & Lindsay, G. (1998). The ways in which speech and language difficulties impact on children's access to the curriculum. *Child Language Teaching and Therapy*. 14(2), 117-133.

- Dockrell, J. E. & Lindsay, G. (2001). Children with specific speech and language difficulties - The teachers' perspective. *Speech and Language Difficulties*, 27(3), 369-394.
- Ellis, N. C. (1998). Emergentism, connectionism and language learning. *Language Learning*, 48(4), 631-664.
- Göteborgs universitet. (2014). *Kursplan. Specialpedagogiskt arbete för lärare årskurs 4-6, 7,5 hp*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Göteborgs universitet. (2014). *Kursplan. Specialpedagogiskt arbete i förskoleklass och årskurs 1-3, 7,5 hp*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Göteborgs universitet. (2011). *Kursplan. Språk som kommunikativ resurs, 15 hp*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession.
- Hayiou-Thomas, M. E., Dale, P. S. & Plomin, R. (2013). Language impairment from 4 to 12 years: Prediction and etiology. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*. doi:10.1044/2013_JSLHR-L-12-0240
- Knox, E. (2002). Educational attainments of children with specific language impairment at year 6. *Child Language Teaching and Therapy*. 18(2), 103-124. doi:10.1191/265659002ct230oa
- Levlin, M. (2014). *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår: En undersökning av 44 elever i årskurs 2 till 3 (Doktorsavhandling)*. Umeå universitet, Institutionen för språkstudier.
- Malmö högskola. (2013). *Kursplan. Svenska och lärande: Barns tidiga läsning och skrivande i ett första- och andraspråksperspektiv, 15 hp*. Malmö: Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle.
- Malmö högskola. (2014). *Kursplan. Utveckling, lärande och specialpedagogik, 9 hp*. Malmö: Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle.
- Naucmér, K. & Magnusson, E. (1999). Reading and writing development. A longitudinal study from pre-school to adolescence: Status report. *Working Papers*, 47, 169-180.
- Nettelbladt, U. & Salameh E.K. (Red.). (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. & Salameh, E.K. (2007). Språkstörning hos barn. I U. Nettelbladt & E.K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (ss. 13-33). Lund: Studentlitteratur.

- Nettelbladt, U., Samuelsson, C., Sahlén, B. & Ors, M. (2008). Språkstörningar hos barn och ungdomar – Allmän del. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (ss. 125-138). Lund: Studentlitteratur.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *Improving schools in Sweden: An OECD perspective*. Paris: OECD.
- Perkins, M. (2007). *Pragmatic impairment*. New York: Cambridge University Press.
- Reilly, S., Bishop, D. M. & Tomblin, B. (2014). Terminological debate over language impairment in children: Forward movement and sticking points. *International Journal Of Language & Communication Disorders*, 49(4), 452-462. doi:10.1111/1460-6984.12111
- Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F.K., Morgan, A., ... Wake, M. (2014). Specific language impairment: A convenient label for whom? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 416-451. doi:10.1111/1460-6984.12102
- Reuterskiöld-Wagner, C., Sahlén, B. & Nyman, A. (2005). Non-word repetition and non-word discrimination in Swedish preschool children. *Journal of Clinical Linguistics and Phonetics*, 19(8), 681-699. doi:10.1080/02699200400000343
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 147-163.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. Hämtad 15 april, 2015, från Riksdagen, http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Hämtad 12 april, 2015, från Riksdagen, http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800
- Sjöberg, M. (2007). *Ibland låtsas jag att jag förstår. En bok om elever med språkstörning*. Stockholm: Tryck & grafisk form b&b. Afasiförbundet/Talknuten och Riksförbundet DHB.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2014). *Kurser och konferenser*. Hämtad 15 april, 2015, från Specialpedagogiska skolmyndigheten, <https://www.spsm.se/sv/Vi-erbjuder/Kurser-och-konferenser/>
- Stockholms universitet. (2012). *Kursplan. Specialpedagogik, 7,5 hp*. Stockholm: Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen.

- Stothard, S.E., Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Chipchase, B. B. & Kaplan, C.A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 41(2), 407.
- Svanelid, G. (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik: Boken om The Big 5*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Tollerfield, I. (2003). The process of collaboration within a special school setting: An exploration of the ways in which skills and knowledge are shared and barriers are overcome when a teacher and speech and language therapist collaborate. *Child Language Teaching and Therapy*, 68-84.
- Tomblin, J. B. & Nippold, M. A. (2014). Features of language impairment in the school years. I B. J. B. Tomblin & M. A. Nippold (Red.), *Understanding individual differences in language development across the school years* (ss. 79-116). New York, NY: Psychology Press.
- Tomblin, J.B., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X. Y., Smith, E. & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 40(6), 1245-1260.
- Willstedt-Svensson, U., Sahlén, B. & Mäki-Torkko, E. (2008). Språkliga svårigheter hos barn med hörselnedsättning. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (ss.175-183). Lund: Studentlitteratur.
- World Health Organization (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Diagnostic criteria for research*. Geneva: WHO.

BILAGOR

Bilaga 1. Information till rektorer

Hej!

Vi är två studenter som läser sista året på logopedprogrammet vid Lunds Universitet. I vår magisteruppsats undersöker vi hur fortbildning om språkstörning påverkar lågstadielärares kunskap, bemötande och omhändertagande av barn med denna diagnos, genom att se hur lärarna resonerar kring fiktiva fallbeskrivningar av elever med språkstörning före och efter fortbildning. I dagsläget har ungefär 5-8 % av barn i tidig skolålder någon form av språksvårighet, vilket kan gå ut över deras skolprestation och ställer därmed också extra mycket krav på lärarkompetens.

För att kunna genomföra studien kommer vi att behöva träffa totalt 15 lågstadielärare från tre olika skolor. Deltagarna kommer slumpmässigt att delas in i tre olika grupper, varav en testgrupp och två kontrollgrupper. Samtliga grupper kommer att utföra ett för- och eftertest gällande språkstörning. Däremellan kommer tre timmars fortbildning att hållas för testgruppen. Undersökningens utförande är som följer:

- Vi kommer att behöva träffa lärarna vid två tillfällen med ungefär en till två veckors mellanrum. Detta kommer att ske i januari och/eller februari på respektive skola.
- Det första tillfället beräknas ta fyra timmar för testgruppen och en timme för kontrollgrupperna.
- Andra tillfället beräknas vara i en timme för samtliga grupper.

Allt insamlat material kommer att vara anonymt, alltså kommer inga personuppgifter att registreras. Skolornas namn kommer även att anonymiseras i uppsatsen. Frivillig medverkan gäller för alla deltagare och de kan när som helst avbryta sitt deltagande. Om medverkan avböjs eller deltagandet avbryts, har detta inga konsekvenser för eventuell medverkan i framtida undersökningar. Studien är prövad och godkänd av den Etiska kommittén vid Avdelningen för logopedi, foniatry och audiologi, Institutionen för Kliniska Vetenskaper Lund, Lunds Universitet.

Medverkan i denna studie kan ge en ökad medvetenhet om språkstörning hos barn och hur man som lärare på bästa sätt kan bemöta detta. Beroende på studiens resultat skulle metoden kunna omsättas i utvecklandet av mer storskalig fortbildning för att bättre förbereda lärare för att ta emot elever med språkstörning. Vi erbjuder en resultatgenomgång på gruppnivå till samtliga deltagare efter avslutad studie. Detta sker i så fall gruppvis på respektive skola.

Vi hoppas att vi har fångat ert intresse och att vi har kunnat förmedla vikten av att studien genomförs. Vid intresse önskar vi att den bifogade informationen vidarebefordras till fem klasslärare i lågstadiet.

Med vänlig hälsning,

Lavinia Ferm & Linnea Gunterberg-Klase

Lavinia Ferm, student
Tel: 0768-941252
E-post: lavinia.ferm@gmail.com

Linnea Gunterberg-Klase, student
Tel: 0735-648547
E-post: linnea.gklase@gmail.com

Olof Sandgren, Dr. Med. Vet., uppsatshandledare
Tel: 046-177833
E-post: olof.sandgren@med.lu.se

Avdelningen för logopedi, foniatry och audiologi, Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund, Lunds Universitet, Universitetssjukhuset, 221 85 LUND.

Bilaga 2. Information till lärare

Lärares kunskap, bemötande och omhändertagande av elever med språkstörning före och efter tre timmars fortbildning – En interventionsstudie

Vi är två studenter som läser sista året på logopedprogrammet vid Lunds Universitet. I vår magisteruppsats undersöker vi hur fortbildning om språkstörning påverkar lågstadielärares kunskap, bemötande och omhändertagande av barn med denna diagnos, genom att se hur lärarna resonerar kring fiktiva fallbeskrivningar av elever med språkstörning före och efter fortbildning. I dagsläget har ungefär 5-8 % av barn i tidig skolålder någon form av språksvårighet, vilket kan gå ut över deras skolprestation och ställer därmed också extra mycket krav på lärarkompetens.

För att kunna genomföra studien kommer vi att behöva träffa totalt 15 lågstadielärare från tre olika skolor. Deltagarna kommer slumpmässigt att delas in i tre olika grupper, varav en testgrupp och två kontrollgrupper. Samtliga grupper kommer att utföra ett för- och eftertest gällande språkstörning. Däremellan kommer tre timmars fortbildning att hållas för testgruppen. Undersökningens utförande är som följer:

- Vi kommer att behöva träffa lärarna vid två tillfällen med ungefär en till två veckors mellanrum. Detta kommer att ske i januari och/eller februari på respektive skola.
- Det första tillfället beräknas ta fyra timmar för testgruppen och en timme för kontrollgrupperna.
- Andra tillfället beräknas vara i en timme för samtliga grupper.

Allt insamlat material kommer att vara anonymt, alltså kommer inga personuppgifter att registreras. Skolornas namn kommer även att anonymiseras i uppsatsen. Frivillig medverkan gäller för alla deltagare och de kan när som helst avbryta sitt deltagande. Om medverkan avböjs eller deltagandet avbryts, har detta inga konsekvenser för eventuell medverkan i framtida undersökningar. Studien är etiskt prövad och godkänd av den Etiska kommittén vid Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi, Institutionen för Kliniska Vetenskaper Lund, Lunds Universitet.

Medverkan i denna studie kan ge en ökad medvetenhet om språkstörning hos barn och hur man som lärare på bästa sätt kan bemöta detta. Beroende på studiens resultat skulle metoden kunna omsättas i utvecklandet av mer storskalig fortbildning för att bättre förbereda lärare för att ta emot elever med språkstörning. Vi erbjuder en resultatgenomgång på gruppnivå till samtliga deltagare efter avslutad studie. Detta sker i så fall gruppvis på respektive skola.

Vi hoppas att vi har fångat ert intresse och att vi har kunnat förmedla vikten av att studien genomförs. När alla deltagare har rekryterats bokar vi tillsammans in tid och plats.

Med vänlig hälsning,

Lavinia Ferm & Linnea Gunterberg-Klase

Lavinia Ferm, student
Tel: 0768-941252
E-post: lavinia.ferm@gmail.com

Linnea Gunterberg-Klase, student
Tel: 0735-648547
E-post: linnea.gklase@gmail.com

Olof Sandgren, Dr. Med. Vet., uppsatshandledare
Tel: 046-177833
E-post: olof.sandgren@med.lu.se

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

Bilaga 3. Medgivandeblankett

MEDGIVANDEBLANKETT

Lärares kunskap, bemötande och omhändertagande av elever med språkstörning före och efter tre timmars fortbildning – En interventionsstudie

Jag har tagit del av information om studien. Jag är medveten om att alla resultat kommer att vara avidentifierade och att inga personliga uppgifter kommer att redovisas i uppsatsen, som i sin tur sedan kommer att publiceras vetenskapligt. Jag har också blivit informerad om att jag när som helst utan förklaring kan dra mig ur studien utan att det påverkar eventuell framtida medverkan i liknande undersökningar.

Jag samtycker till att delta i studien.

Namnsteckning: _____

Namnförtydligande: _____

Stort tack för att ni tar er tid och vill delta i vår studie!

Bilaga 4. Förtest

DEL 1

1. Placera ut ADHD (1), språkstörning (2), autismspektrumtillstånd (3) och dyslexi (4) på linjen nedan, efter hur vanligt förekommande de är hos barn i skolåldern.

Minst vanligt _____ Mest vanligt

2. Vad kan språkstörning innefatta? (Flera svar är möjliga)

- Svårigheter med uttalet
- Svårigheter med ordföljd och böjningar
- Svårigheter med talflytet/stamning
- Svårigheter med att kontrollera röstläget
- Svårigheter med att förstå muntliga instruktioner

3. Ett barn med språkstörning kan som följd av språkstörningen: (Flera svar är möjliga)

- Uppvisa ett utåtagerande beteende då språkliga missförstånd kan leda till frustration.
- Bli tyst och tillbakadraget på grund av det inte kan använda språket som uttrycksmedel och göra sig förstådd.
- Ha lättare för att anpassa sig efter samtalspartnern och vara uppmärksam på om denne inte förstår, eftersom missförstånd ofta kan uppstå på grund av språkstörningen.
- Ha svårt för att hålla en röd tråd vid berättande och börjar ofta om eller kommer av sig.
- Ha svårt att förstå underförstådd betydelse som metaforer, ordspråk och ironi.

4. Vilket av följande påståenden stämmer bäst in på ett barn med språkstörning?

- Ett barn med språkstörning har nedsatt grovmotorik.
- Flerspråkiga barn löper högre risk för att få språkstörning.
- Språkstörning beror på en bristande språklig stimulans under uppväxten.
- Ett barn med språkstörning kan förstå ett ord i en situation men missförstå samma ord i en annan situation.
- Språkstörning är lika vanligt förekommande hos pojkar och flickor.

5. Vilket av följande påståenden stämmer bäst in gällande skolsituationen?

- Barn med läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi har inte sällan en språkstörning i botten.
- En språkstörning hos skolbarn känns ofta igen av att prestationen i ämnet svenska är klart sämre än prestationen i övriga ämnen.
- Språkstörning handlar i många fall om en utvecklingsförsening och visar sig därför främst i de tidiga årskurserna.
- Träning av ordförråd kan ge positiv effekt på skolprestationen.
- Eftersom den muntliga kommunikationen är nedsatt hos barn med språkstörning använder de ofta mer kroppsspråk, mimik och blickkontakt för att kompensera för svårigheterna.

DEL 2

Eleven X är 8 år och går i åk 2 på Emporiaskolan. X bor tillsammans med mamma och lillebror, som för tillfället utreds för autism. På fritiden tycker X om att leka med kompisar och spela tennis. X uppfattas som en smart elev men är inte jätteintresserad av skolan överlag. Favoritämnen är matte och idrott.

Efter en incident på skolgården kallas mamman till ett möte med läraren. Incidenten förklaras av läraren på följande sätt ”Jo, det var ju så här att barnen skulle hitta på en ny lek på rasten. X hade inte riktigt förstått reglerna och när ett av barnen påpekade det blev X väldigt arg och började kasta sten på de andra barnen”. Mamman blir bekymrad och berättar att X ofta blir arg över småsaker och tänker att det kanske beror på att hon på sista tiden varit mycket upptagen med lillebrors problem.

Samtalet fortsätter och mammans oro över X blir allt tydligare. Hon ställer många frågor kring hur X har det med klasskamraterna och hur det går i skolan. Hon berättar att X hade språkstörning som liten och undrar om detta är något som läraren har lagt märke till. Läraren säger att det inte är något som har visat sig och att X är duktig i många ämnen, men det som kan ställa till det för X är att hen reagerar väldigt starkt i situationer som den på skolgården och även i klassrummet. Ibland kan till exempel X slänga ner sina böcker på golvet när nya uppgifter presenteras.

1. Vad skulle kunna ligga bakom X aggressiva beteende i vissa situationer? Finns det några tänkbara diagnoser? Motivera!
2. Vad tänker du kring informationen om att X hade språkstörning som liten med tanke på framtida skolgång? Diskutera!
3. Hur går du som lärare vidare med de problem som X uppvisar? Nämn tre viktiga åtgärder.
4. Vad kan du göra i klassrummet för att underlätta för X svårigheter?

Bilaga 5. Eftertest

DEL 1

1. Placera ut ADHD (1), språkstörning (2), autismspektrumtillstånd (3) och dyslexi (4) på linjen nedan, efter hur vanligt förekommande de är hos barn i skolåldern.

Minst vanligt _____ Mest vanligt

2. Vad kan språkstörning innefatta? (Flera svar är möjliga)

- Svårigheter med uttalet
- Svårigheter med ordföljd och böjningar
- Svårigheter med talflytet/stamning
- Svårigheter med att kontrollera rösläget
- Svårigheter med att förstå muntliga instruktioner

3. Ett barn med språkstörning kan som följd av språkstörningen: (Flera svar är möjliga)

- Uppvisa ett utåtagerande beteende då språkliga missförstånd kan leda till frustration.
- Bli tyst och tillbakadraget på grund av det inte kan använda språket som uttrycksmedel och göra sig förstådd.
- Ha lättare för att anpassa sig efter samtalspartnern och vara uppmärksam på om denne inte förstår, eftersom missförstånd ofta kan uppstå på grund av språkstörningen.
- Ha svårt för att hålla en röd tråd vid berättande och börjar ofta om eller kommer av sig.
- Ha svårt att förstå underförstådd betydelse som metaforer, ordspråk och ironi.

4. Vilket av följande påståenden stämmer bäst in på ett barn med språkstörning?

- Ett barn med språkstörning har ofta nedsatt grovmotorik.
- Flerspråkiga barn löper högre risk för att få språkstörning.
- Språkstörning beror på en bristande språklig stimulans under uppväxten.
- Ett barn med språkstörning kan förstå ett ord i en situation men missförstå samma ord i en annan situation.
- Språkstörning är lika vanligt förekommande hos pojkar och flickor.

5. Vilket av följande påståenden stämmer bäst in gällande skolsituationen?

- Barn med läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi har inte sällan en språkstörning i botten.
- En språkstörning hos skolbarn känns ofta igen av att prestationen i ämnet svenska är klart sämre än prestationen i övriga ämnen.
- Språkstörning handlar i många fall om en utvecklingsförsening och visar sig därför främst i de tidiga årskurserna.
- Träning av ordförråd kan ge positiv effekt på skolprestationen.
- Eftersom den muntliga kommunikationen är nedsatt hos barn med språkstörning använder de ofta mer kroppsspråk, mimik och blickkontakt för att kompensera för svårigheterna.

DEL 2

Eleven Y är 8 år och går i åk 2 på Wallanderskolan. Y tycker om skolan och trivs bra i klassen. Y går i samma klass som sina två bästa kompisar och de träffas även ofta på fritiden. Utöver att vara med sina kompisar tycker Y om att cykla och spela handboll.

I skolan märks det att Y har vissa språkliga svårigheter och det kan ibland ske missförstånd när läraren ger instruktioner i flera led till klassen. Y kan även blanda ihop vissa begrepp när hen pratar. Ett exempel på detta hände i förra veckan då det var tema ”Rymden” i skolan och eleverna hade jobbat med planeterna och solsystemet i några dagar. De fick i uppgift att i grupper om tre rita av och skriva lite kort fakta kring en planet per grupp. Sedan skulle alla grupper sätta upp sin planet på väggen i klassrummet. Ett tag efter att läraren hade gått igenom uppgiften muntligt, räckte Y upp handen och frågade om alla i gruppen skulle rita var sin måne.

Y har också svårt med att komma igång med uppgifter och tänker länge innan hen börjar arbeta. När Y ska berätta något kan det även vara svårt att hitta rätt ord och hen har ett relativt litet ordförråd. Y uttrycker sig därmed ofta med ett enklare språk än sina jämnåriga kamrater och har svårt för att generalisera begrepp mellan olika situationer.

1. Hur skulle Y:s språkliga svårigheter kunna yttra sig i olika ämnen i skolan? Ge konkreta exempel.
2. Skulle Y:s svårigheter kunna ge några konsekvenser i senare årskurser? Motivera!
3. Hur går du som lärare vidare med de problem som Y uppvisar? Nämn tre viktiga åtgärder.
4. Vad kan du göra i klassrummet för att underlätta för Y:s svårigheter?

Bilaga 6. Skriftlig information till kontrollgrupp B

Språkstörning hos barn

Om språkstörning

Den sociala kommunikationen är ett grundläggande behov. Vår språkförmåga används hela tiden för att kommunicera med andra människor och för att uttrycka idéer och tankar. Språket är ett verktyg för att utveckla vår fantasi och vårt logiska tänkande och används för att lösa problem och reda ut konflikter. En språkstörning blir ett betydande hinder i samspelet med andra människor.

En språkstörning innebär ett tillstånd där språkutvecklingen inte sker enligt det förväntade och avviker från normen, trots att förutsättningarna för språkinläring finns. Nedsatt hörsel, neurologiska sjukdomar, avvikande anatomi och miljöfaktorer såsom bristande språklig stimulans, är alla faktorer som ska kunna uteslutas för att en språkstörningsdiagnos ska kunna sättas. Språkstörning är vanligt förekommande hos barn i skolan. Förekomsten kan variera något mellan olika studier beroende på vilken definition och åldersgrupp man använt sig av. Flera internationella studier uppskattar att ca 5-8 % av barn i förskoleåldern har någon typ av språkstörning. En stor undersökning med sammanlagt 2084 barn, visade att förekomsten av språkstörning hos 5-6-åringar uppkom till 7,4 %. Flera studier visar också att språkstörning är vanligare hos pojkar. Detta är dock ett omtvistat ämne, då allt fler forskare menar på att könsfördelningen snarare skulle kunna bero på att pojkar kan vara lättare att upptäcka och därför diagnostiseras oftare än flickor.

En enhetlig förklaring till vad språkstörning beror på finns inte i dagsläget, men mycket talar för att det är en kombination av faktorer som ligger bakom. Genetiska orsaker kan förklara uppkomsten av språkstörning i många fall, dock inte hos alla drabbade. Därför är det sannolikt att genetiska och miljömässiga faktorer samverkar och att de förutsättningar man har med sig från födseln är avgörande för om man utvecklar språkliga svårigheter eller inte.

Svårigheterna kan yttra sig på många olika sätt och innefattar både problem med att förstå språk och göra sig förstådd. En språkstörning kan alltså drabba alla språkliga beståndsdelar, det vill säga fonologi (språkljud och uttal), grammatik (hur ord böjs och sätts samman till meningar), semantik (ordförråd), pragmatik (språkanvändning) och språkförståelse. Det finns därför olika språkstörningsdiagnoser beroende på vilket område man har svårigheter inom. Är flera språkliga domäner drabbade samtidigt kallas det för en generell språkstörning. Fonologiska svårigheter innebär att man kan ha svårt med att både uttala och förstå enskilda språkljud eller sekvenser av språkljud. Inom grammatiken kan man ha svårt med ordböjningar, att kombinera ord till satser, negationsplacering och passivformulering. Man kan även ha svårt med grammatisk förståelse, exempelvis vid instruktioner som uttrycks med omvänd ordföljd. Semantiska problem karakteriseras av svårigheter med ordinläring, att förstå samband mellan ord, ordigenkänning, långsam framplockning av ord samt ett begränsat ordförråd. Har man problem med korrekt användning av språket, både verbalt och icke-verbalt, kan man ha en pragmatisk språkstörning. Pragmatiska svårigheter innebär exempelvis felaktig användning av ord, avvikande blickkontakt, gestanvändning och mimik. Man kan också ha svårt för att anpassa sitt språk efter samtalspartners behov och för att förstå underförstådd betydelse i skämt eller ironiska uttryck. Har man pragmatiska svårigheter vållar det inte sällan problem i kamratkontakten.

Ju fler områden som är drabbade, desto gravare blir den språkliga problematiken. De flesta barn med språkstörning har svårigheter inom mer än en av de ovan nämnda språkliga delarna och svårigheterna kan komma till olika uttryck hos olika individer. Vissa kan utveckla ett utåtagerande beteende när orden inte räcker till, medan andra med samma svårigheter kan bli mer tystlåtna och tillbakadragna. Svårigheterna kan även ändra karaktär över tid. Barn med lättare uttalsavvikelse i förskoleåldern får inte i lika stor utsträckning kvarvarande problem i skolåldern som barn med nedsatt ordförråd och/eller språkförståelse. Dock finns en förhöjd risk för att utveckla läs- och skrivsvårigheter hos barn med uttalsproblem, på grund av en nedsatt fonologisk förmåga, som är grunden till läs- och skrivutveckling. Att uttalssvårigheter förbättras med tiden, medan nedsatt ordförråd och språkförståelse kvarstår, innebär att språkstörningen kan vara svårare att upptäcka ju äldre barnet blir eftersom den inte längre märks i talet på samma sätt. Trots nedsatt språkförståelse kan barnet ändå ha en god situationsförståelse, det vill säga att det har lärt sig att förstå vardagliga situationer utifrån sammanhanget. Detta bidrar ytterligare till att språkstörningen kan bli svår att upptäcka.

Språkstörning i skolan

I grundskolans läroplan (Lgr 11) presenteras övergripande och ämnesspecifika mål som eleverna ska uppnå med hjälp av undervisningen. För att uppnå målen krävs fem viktiga förmågor: analysförmåga, kommunikativ förmåga, metakognitiv förmåga, förmåga att hantera information samt begreppslig förmåga. Dessa förmågor är de samma oavsett årskurs eller ämne och ställer alla höga krav på den språkliga kompetensen. Uppvisande av analysförmåga kräver att eleven ska kunna beskriva orsaker och konsekvenser, förklara samband och föreslå lösningar. Kommunikativ förmåga visas då eleven ska samtala, argumentera, motivera och diskutera. Att kunna tolka, presentera lösningar och värdera information ställer krav på metakognitiv förmåga. Förmågan att hantera information uppvisas när eleven söker, strukturerar och kritiskt granskar information. Att förstå innebörden av begrepp och kunna relatera begreppen till varandra och att använda dem korrekt i olika situationer visar på en begreppslig förmåga.

De ovan nämnda förmågorna berör alla språklig kompetens och den språkliga förmågan är helt avgörande för inhämtandet av de kunskaper och färdigheter som läroplanen beskriver. För elever med språkstörning blir konsekvenserna på inläring omfattande. Många studier visar att språkliga svårigheter som förekommer i förskoleåldern kvarstår under skolåren. Barn med svårigheter med språkförståelse, ordförråd och grammatisk förmåga visar ofta motsvarande problematik även i skolåldern. Brister i dessa färdigheter drabbar den kommunikativa förmågan som behövs för att klara målen i läroplanen. Pragmatiska svårigheter kan påverka den metakognitiva förmåga som krävs för att anpassa sitt tänkande och beteende utifrån olika situationers krav. En elev med semantiska svårigheter får problem med den begreppsliga förmågan då eleven kan ha svårt att förstå abstrakta ord och överordnade begrepp som används i skolan. Att snabbt kunna plocka fram ord samt att tolka metaforiska uttryck som "hoppa över en sida" är även vanligt vid denna problematik.

Tilläggs svårigheter

Det är vanligt att även andra delar av barnets utveckling påverkas hos ett barn med språkstörning. En del barn har till exempel problem med att bearbeta och tolka visuella och taktila intryck. Andra svårigheter kan vara att planera, strukturera och komma igång med en uppgift. Hos många skolbarn kan språkstörningen leda till koncentrationssvårigheter som i vissa fall kan misstas för en ADHD-problematik. Dock är det vanligt att ADHD och

språkstörning samförekommer. ADHD som förekommer i ungefär 3-6 procent hos barn i skolåldern ger främst pragmatiska svårigheter, alltså svårigheter att använda språket på rätt sätt, men även andra språkliga problem. Till exempel kan bristande impuls kontroll leda till oreflekterat språkanvändande som kan visa sig genom att barnet avbryter andra, pratar utan uppehåll och ger opassande kommentarer. Språkstörning och andra mindre vanligt förekommande diagnoser, som till exempel autismspektrumtillstånd, kan också samförekomma och även där är pragmatiska svårigheter karaktäristiska. Det kan vara svårt att avgöra om det är språkstörningen eller de andra funktionsnedsättningarna som är det grundläggande problemet till de språkliga svårigheterna.

Som tidigare nämnts finns det även en koppling mellan språkstörning och läs- och skrivsvårigheter. I skolan är läsning och skrivning en central och viktig del där en bristande förmåga får många konsekvenser. Vissa barn med läs- och skrivsvårigheter har svårt att lära sig avkoda och lära sig stavningsreglerna. Andra lär sig läsa flytande men har svårt att förstå innebörden av det de läser. Barn med språkstörning kan även ha svårare för inläring av matematik. Ofta beror det inte på räkneförmågan i sig, utan snarare på att många med språkstörning har svårare för att förstå begrepp som är viktiga i matematiken. Det hänger också ihop med ett bristande arbetsminne då det är svårt att hålla information i huvudet. I matematiken behöver man även kunna tänka i flera led och dra slutsatser för att lösa uppgifter vilket kräver språklig bearbetning och ett starkt arbetsminne. Har barnet svårigheter med läsningen blir dessutom alla lästal i matematiken svåra.

Flerspråkighet

En vanlig missuppfattning är att flerspråkiga barn oftare drabbas av språkstörning, eller snarare att det är flerspråkigheten i sig som skapar de språkliga problemen. Detta stämmer inte, utan språkstörning hos flerspråkiga barn förekommer i samma utsträckning som hos enspråkiga barn. Viktigt att komma ihåg är att det är språkstörningen som är problemet och inte flerspråkigheten. En språkstörning kan alltså aldrig orsakas eller förvärras av att man har mer än ett modersmål. Forskning visar till och med på att flerspråkiga barn klarar vissa språkbaserade och kognitiva uppgifter bättre än enspråkiga barn och flerspråkigheten skulle därför kunna ses som en fördel för dessa barn. För att diagnosen språkstörning ska kunna sättas på ett flerspråkigt barn, krävs det att barnet har svårigheter på båda språken. I annat fall rör det sig troligen om otillräcklig kunskap i det svagare språket. Ett flerspråkigt barn med språkstörning behöver lika mycket träning och anpassning som ett enspråkigt barn och det är viktigt att barnet får stimulans på alla sina språk.

*Av: Lavinia Ferm & Linnea Gunterberg-Klase
Logopedstudenter, T8 – Lunds Universitet*

Bilaga 7. PowerPoint-presentation för interventionsgrupp

Språkstörning hos barn i skolåldern

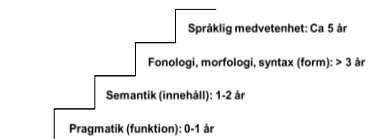
FORTBILDNING FÖR LÄRARE
10 FEBRUARI 2015
LAVINIA FERM & LINNEA GUNTERBERG-KLASE

- ▶ Vad tänker ni på när ni hör ordet språkstörning?

Rätt eller fel?

1. Språkstörning innebär att man har svårt att uttala ord.
2. Språkstörning handlar alltid om en utvecklingsförsening.
3. En språkstörning gör det svårare att uppnå målen främst i ämnet svenska.
4. Med anpassning och stöd kan skolgången underlättas för barn med språkstörning.

Barnets normala språkutveckling



Språkförmågans två sidor

- ▶ Expressiv sida
- Uttrycksförmåga
- ▶ Impressiv sida
- Språkförståelse
- ▶ **Utvecklas inte parallellt!**

Vad är språkstörning?

- ▶ Tillstånd där språkutvecklingen inte sker enligt det förväntade och avviker från normen, trots att förutsättningar för språkinläring finns.
- ▶ Definition enligt ICD10, WHO: "Störningar av den normala språkutvecklingen som uppträder i de tidigaste utvecklingsstadierna. Tillståndet kan inte direkt tillskrivas neurologisk sjukdom, abnormitet i talapparaten, sensoriska störningar, psykisk utvecklingsstörning eller miljöfaktorer."

Vad är språkstörning? forts.

- ▶ Förekomst: Ca 5-8 % av förskolebarn, 7,4 % enligt en storskalig studie.
- ▶ Könsfördelning: Omtvistat ämne.
- ▶ Orsaker: Saknas enhetlig förklaring. Troligtvis samverkan mellan arv och miljö.

Språkstörning eller försenad språkutveckling?

- ▶ Språkstörning: Avvikande språkutveckling. Följer inte den typiska utvecklingsgången.
- ▶ Försenad: Följer den typiska utvecklingsgången, men försenat. Kommer ikapp med tiden.

Alla delar av språket kan drabbas

- ▶ Fonetik (språkljud och uttal)
- ▶ Grammatik (hur ord böjs och sätts samman till meningar)
- ▶ Semantik (ordförståelse)
- ▶ Pragmatik (språkanvändning)
- ▶ Språkförståelse

Olika språkliga nivåer



Språkstörningens karaktär

- ▶ Varierar inom och mellan individer
- ▶ Prognos
 - Expressiva svårigheter
 - Impressiva svårigheter

Nedsatt språkförståelse – största riskfaktorn

- ▶ Svårare att upptäcka
- ▶ Språkförståelse eller situationförståelse?
- ▶ Större svårigheter med ökade krav

Flerspråkighet

- ▶ Språkstörning är lika vanligt hos flerspråkiga som enspråkiga
- ▶ Alla språk måste vara drabbade
- ▶ Kulturens inverkan på förståelsen
- ▶ Fördel med flera modersmål

Tilläggsvarigheter

- ▶ Att bearbeta och tolka intryck
- ▶ Att planera och strukturera
- ▶ Igångsättningsvarigheter
- ▶ Koncentrationssvarigheter

Andra funktionsnedsättningar

- ▶ ADHD
- ▶ Autismspektrumtillstånd
- ▶ Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi
- ▶ Hörselnedsättning

Språkstörning i skolan

- ▶ Grundskolans läroplan (Lgr 11)
- ▶ Övergripande och ämnesspecifika mål (71 st)
- ▶ "Big 5" – viktiga förmågor (Svanelid, 2011)
 - Analysförmåga
 - Kommunikativ förmåga
 - Metakognitiv förmåga
 - Förmåga att hantera information
 - Begreppslig förmåga

Big 5

1. **Analysförmåga:** Beskriva orsaker och konsekvenser, föreslå lösningar och förklara samband
2. **Kommunikativ förmåga:** Samtala, argumentera, motivera och diskutera i tal och skrift
3. **Metakognitiv förmåga:** Tala, presentera lösningar och värdera information
4. **Förmåga att hantera information:** Söka, strukturera och kritiskt granska information
5. **Begreppslig förmåga:** Förstå och använda begrepp korrekt och relatera nya begrepp till redan kända

Konsekvenser vid språkstörning

- ▶ Generella språkliga problem – analysförmåga
- ▶ Nedsatt språkförståelse, oraförråd och grammatisk förmåga – kommunikativ förmåga
- ▶ Språkförståelsebrister – förmåga att hantera information
- ▶ Pragmatiska svårigheter – metakognitiv förmåga
- ▶ Semantiska svårigheter – begreppslig förmåga

Måluppfyllelse

- ▶ Få studier om måluppfyllelsen för elever med språkstörning
- ▶ Långtidsuppföljning
- ▶ Sänkta förväntningar – att nå sin fulla potential

Insatser och åtgärder

- ▶ Rektor
- ▶ Specialpedagog
- ▶ Elevhälsoteam
- ▶ Logoped

Anpassningar och stöd i klassrummet

- ▶ **Tid:** ge mer tid, arbeta i egen takt, avsluta arbetsuppgifter
- ▶ **Instruktioner:** dela upp, komplettera, repetera
- ▶ **Tydlighet och struktur:** planera, schema, förstärk
- ▶ **Klassrumsmiljön:** ljudmiljö, placering, intryck
- ▶ **Kommunikation:** Tala tydligt och inte för fort, använd korta meningar

forts.

- ▶ **Underlätta förståelse:** kontrollera, bekräfta
- ▶ **Individanpassning:** anteckningshjälp, smågrupper, studieteknik
- ▶ **Uppmärksamhet:** ögonkontakt, variera uppgifter
- ▶ **Ordförråd och begrepp:** benämna, kategorisera, specificera
- ▶ **Uppmuntra:** intressen, beröm
- ▶ Träna det som är svårt!

- ▶ <https://www.youtube.com/watch?v=sh0pEex81Gw>

CASE

1. Oskar
2. Ebba

Bilaga 8. Case 1

Case 1

Del 1

Emma är lärare för klass 1b som består av 29 elever, däribland Oskar som har en impressiv språkstörning vilket innebär att han bland annat har nedsatt språkförståelse. Emma har lagt märke till att Oskar har halkat efter något på sista tiden. Oskar är en ganska tyst och blyg elev som inte gärna räcker upp handen, men han brukar lyssna noggrant och vara uppmärksam på lektionerna. Men allt oftare den senaste tiden har Emma märkt att han försvinner in i sin egna lilla värld och sitter mest och ritar på lektionerna istället för att göra det som Emma har instruerat om. Oskar har även missat att göra några enkla hemuppgifter som klassen fått.

Del 2

Eftersom Emma vet att Oskar har svårt med förståelsen brukar hon vara noggrann med att fråga så att alla barn har förstått vad de ska göra efter att hon har haft en genomgång framme vid tavlan. Oskar brukar då visa att han har förstått genom att nicka.

På ett utvecklingssamtal i slutet av vårterminen berättar föräldrarna att de brukar fråga Oskar om han har några läxor, men att Oskar svarar att de inte har fått några. Under samtalet diskuteras även att Oskar inte lärt sig att läsa ännu och det framkommer att han även var sen med att börja prata. Föräldrarna och Emma tänker att sommarlovet säkert gör gott för Oskar, att han kanske kommer ikapp med läsningen så som han kom ikapp med talet bara han får lite tid på sig.

Del 3

När höstterminen börjar igen efter sommarlovet kvarstår Oskars svårigheter. Oskar svarar nästan alltid ”vet inte” om han får en fråga i klassrummet, han läser fortfarande väldigt långsamt och stakar sig mycket och har svårt för att återberätta något som Emma berättar. Emma tänker att Oskar kanske borde få extra hjälp i skolan och kontaktar skolans specialpedagog. Specialpedagogen föreslår att Oskar ska delta i en särskild undervisningsgrupp där de tränar läsning 2x10 min/vecka.

Bilaga 9. Case 2

Case 2

Del 1

Ebba går i klass 3c och är lite av klassens ”clown”. Hon vill gärna synas och höras och är en av de elever som tar mest plats enligt läraren Johan. När Ebba var omkring 4 år gick hon regelbundet och tränade sitt uttal hos logoped och fick då även diagnosen expressiv språkstörning. Ebba var ovanligt sen med att börja prata eftersom hon hade ett ”eget” språk som hon använde första tiden, som bara de allra närmsta i hennes omgivning förstod. Johan har inte märkt av några uttalssvårigheter sedan han först träffade Ebba i åk 1, men däremot börjar han nu undra varför hon allt oftare säger saker rätt ut i klassrummet utan att räcka upp handen, eller varför hon med jämna mellanrum hamnar i konflikter med sina klasskamrater.

Del 2

Johan har börjat bli lite mer uppmärksam runt Ebba i skolan och har lagt märke till att hon ibland säger något men menar något annat. När Ebba skulle be en klasskamrat att stänga fönstren för att hon frös, sa hon istället ”öppna fönstren”. Klasskamraten öppnade ytterligare ett fönster och Ebba blev då väldigt arg och började skrika på sin kompis att den var dum och inte fattade någonting. Johan börjar förstå att det skulle kunna vara liknande missförstånd som gör att hon allt oftare hamnar i konflikt med sina kamrater.

Johan ringer upp Ebbas mamma som bekräftar problemet och säger att de har upplevt samma sak hemma och att Ebba ofta blir väldigt upprörd när andra inte förstår vad hon menar.

Del 3

Ebbas mamma berättar också att Ebba är väldigt känslig mot kritik och ifrågasätter hela tiden vad andra menar med deras kritik mot henne.

Johan börjar fundera över hur han ska nå fram till Ebba så att hon förstår och utan att hon ska ta illa upp. Eftersom han vet att Ebba tidigare haft språkrelaterade svårigheter, väcks tankarna om att det kanske är den tidigare språkstörningen som fortfarande sitter i och ligger bakom problemen. Johan kontaktar skolans rektor för att be om hjälp kring hur man på bästa sätt ska hantera Ebbas problematik. Rektorn föreslår att problemen kan diskuteras vidare under ett möte tillsammans med elevhälsan.

Bilaga 10. Utvärdering - Interventionsgrupp

Utvärdering

1. Vad tyckte du om förtestet? (T.ex. för lätt, svårt, relevant etc.)

2. Tyckte du att eftertestet kändes lättare efter att ha deltagit i fortbildningen?

3. Nämn något du tyckte var bra med fortbildningen.

4. Finns det något vi kunde gjort annorlunda och bör tänka på inför framtida fortbildningar för lärare?

5. Är den här typen av fortbildning något du skulle vilja ha mer av?

6. Tror du att du kommer ha nytta av det du lärt dig i ditt läraryrke?

7. Övriga synpunkter

Bilaga 11. Utvärdering – Kontrollgrupp B

Utvärdering

1. Vad tyckte du om förtestet? (T.ex. för lätt, svårt, relevant etc.)

2. Tyckte du att eftertestet kändes lättare efter att ha tagit del av den skriftliga informationen?

3. Nämn något du tyckte var bra med informationen om språkstörning.

4. Finns det något du saknade i informationen och hade velat veta mer om?

5. Finns det något vi hade kunnat göra annorlunda?

6. Tror du att du kommer ha nytta av det du lärt dig i ditt läraryrke?

7. Övriga synpunkter

Bilaga 12. Utvärdering – Kontrollgrupp C

Utvärdering

1. Vad tyckte du om förtestet? (T.ex. för lätt, svårt, relevant etc.)

2. Hur tyckte du att eftertestet kändes jämfört med förtestet?

3. Är kunskap om språkstörning något som känns relevant för ditt läraryrke?

4. Är detta område något du hade velat veta mer om?

5. Övriga synpunkter

Bilaga 13. Facit för del 1 i för- och eftertest

1. Placera ut ADHD (1), språkstörning (2), autismspektrumtillstånd (3) och dyslexi (4) på linjen nedan, efter hur vanligt förekommande de är hos barn i skolåldern.

Minst vanligt _____3_____1_____2_____ Mest vanligt
4

2. Vad kan språkstörning innefatta? (Flera svar är möjliga)

- Svårigheter med uttalet
- Svårigheter med ordföljd och böjningar
- Svårigheter med talflytet/stamning
- Svårigheter med att kontrollera röstläget
- Svårigheter med att förstå muntliga instruktioner

3. Ett barn med språkstörning kan som följd av språkstörningen: (Flera svar är möjliga)

- Uppvisa ett utåtagerande beteende då språkliga missförstånd kan leda till frustration.
- Bli tyst och tillbakadraget på grund av det inte kan använda språket som uttrycksmedel och göra sig förstådd.
- Ha lättare för att anpassa sig efter samtalspartnern och vara uppmärksam på om denne inte förstår, eftersom missförstånd ofta kan uppstå på grund av språkstörningen.
- Ha svårt för att hålla en röd tråd vid berättande och börjar ofta om eller kommer av sig.
- Ha svårt att förstå underförstådd betydelse som metaforer, ordspråk och ironi.

4. Vilket av följande påståenden stämmer bäst in på ett barn med språkstörning?

- Ett barn med språkstörning har nedsatt grovmotorik.
- Flerspråkiga barn löper högre risk för att få språkstörning.
- Språkstörning beror på en bristande språklig stimulans under uppväxten.
- Ett barn med språkstörning kan förstå ett ord i en situation men missförstå samma ord i en annan situation.
- Språkstörning är lika vanligt förekommande hos pojkar och flickor.

5. Vilket av följande påståenden stämmer bäst in gällande skolsituationen?

- Barn med läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi har inte sällan en språkstörning i botten.
- En språkstörning hos skolbarn känns ofta igen av att prestationen i ämnet svenska är klart sämre än prestationen i övriga ämnen.
- Språkstörning handlar i många fall om en utvecklingsförsening och visar sig därför främst i de tidiga årskurserna.
- Träning av ordförråd kan ge positiv effekt på skolprestationen.
- Eftersom den muntliga kommunikationen är nedsatt hos barn med språkstörning använder de ofta mer kroppsspråk, mimik och blickkontakt för att kompensera för svårigheterna.

Bilaga 14. Bedömningsunderlag för del 2 i för- och eftertest

Frågor

Vad skulle kunna ligga bakom X aggressiva beteende i vissa situationer? Finns det några tänkbara diagnoser? Motivera! (2p)

Tema 1: *Identifiering av elever med språkstörning*

Kriterier:

- Språkstörning med motivering (2p)
- Neuropsykiatriska diagnoser och språkstörning i kombination med motivering (2p)
- Språkstörning utan motivering (1p)
- Neuropsykiatriska diagnoser enbart (0,5p)
- Övrigt, t.ex. dålig hemsituation (0,5p)

Vad tänker du kring informationen om att X hade språkstörning som liten med tanke på framtida skolgång? Diskutera! (4p)

Tema 1, 2, 3: *Identifiering av elever med språkstörning, Långtidseffekter av språkstörning, Språkliga svårigheters påverkan på skolsituationen*

Kriterier:

- Viktigt att vara extra uppmärksam då problemet ofta kvarstår (1p)
- Svårigheter kan ändra karaktär, t.ex. läs- och skrivsvårigheter i framtiden (1p)
- Större konsekvenser i skolan med ökade krav (1p)
- Svårigheterna drabbar alla ämnen (1p)
- Utgår från att språkstörningen går över (0p)

Hur skulle Y:s språkliga svårigheter kunna yttra sig i olika ämnen i skolan? Ge konkreta exempel. (3p)

Tema 3: *Språkliga svårigheters påverkan på skolsituationen*

Kriterier:

- Svårigheterna yttrar sig i alla ämnen (1p) – måste vara med för full poäng på frågan (0,5 p avdrag om detta inte nämns i svaret)
- Konkreta exempel i olika ämnen (1p/exempel)

Skulle Y:s svårigheter kunna ge några konsekvenser i senare årskurser? Motivera! (3p)

Tema 2, 3: *Långtidseffekter av språkstörning, Språkliga svårigheters påverkan på skolsituationen*

Kriterier:

- Ja, utan motivering (1p)
- Ja, med motivering och minst två exempel (3p) – t.ex: kan utveckla läs- och skrivsvårigheter i högre årskurser, större konsekvenser med högre krav, Big 5 (språkliga förmågor krävs oavsett ämne och årskurs), eleven får svårt att nå målen, mental ohälsa pga språkliga svårigheter (nedåtgående spiral)
- Nej, med och utan motivering (0p)

Hur går du som lärare vidare med de problem som X/Y uppvisar? Nämn tre viktiga åtgärder. (3p)

Tema 4: *Insatser och åtgärder för dessa elever*

Kriterier:

- Logoped (1p)
- Elevhälsoteam (1p)
- Rektor (1p)
- Specialpedagog (1p)
- Skolsköterska (1p)
- Kurator (0,5p)
- Skolpsykolog (0,5p)
- Kontakta föräldrar utan relevant motivering (0p)
- Prata med eleven (0p)
- Lösa problemet själv utan att koppla in andra professioner (0p)

Vad kan du göra i klassrummet för att underlätta för X/Y:s svårigheter? Motivera! (5p)

Tema 4: *Insatser och åtgärder för dessa elever*

Kriterier: (1p per kriterium, max 5p)

- Anpassa ljudmiljön
- Minska intryck i klassrummet
- Placering i klassrummet
- Fånga elevens uppmärksamhet
- Tala tydligt
- Använd förstärkning – gester, tecken, bilder
- Repetera instruktioner
- Komplettera muntliga instruktioner med skriftliga
- Dela upp muntliga instruktioner
- Variera uppgifter ofta för att bibehålla fokus och koncentration
- Kontrollera efter genomgång om alla har förstått
- Ge extra mycket förförståelse
- Ge mer tid
- Stärka begreppsbildning genom att ge orden samtidigt med upplevelserna - benämna vad du gör
- Struktur och planering
- Enkelt och tydligt schema
- Beröm och uppmuntran
- Uppmuntra intressen för att eleven ska känna sig bra på något
- Studieteknik
- Använd alternativa lärvärktyg och anpassa material om behov finns
- Anteckningshjälp
- Arbeta i smågrupper