Linköpings universitet | Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Examensarbete, 15 hp | Speciallärarprogrammet 90 hp
Vårterminen 2019 | ISRN LIU-IBL/SPLÄR-A-19/29-SE

”En kamp! Stackars barn som inte har föräldrar med kraft och resurser.”

- En studie av föräldrars perspektiv på språkstörning, skola och livskvalitet

---

A Struggle! Poor Children Who don´t have Parents with Energy or Resources.”
- A study of parents´ perspective of developmental language disorder, school and quality of life

Pernilla Carlberg
Julia Eriksson

Handledare: Åsa Elwér
Examinator: Stefan Gustafson

LINKÖPINGS UNIVERSITET

Linköpings universitet
SE-581 83 Linköping,
013-28 10 00, www.liu.se

Abstract

The aim of this study was to investigate the parents´ perspective of school, their experience of having a child with developmental language disorder (DLD) and their quality of life. A qualitative interview guide was used in three interviews with parents and a survey was answered by 76 parents. The material was analysed using thematic analysis and sorted into three main themes; effects on quality of life, experience we can learn from, and support for children in school. Teachers' relational skills and knowledge of DLD are of great importance. The results show that pupils with DLD are at risk of feeling depressed and that many parents are forced to fight for their children's rights, to receive feedback, and have functional communications with teachers and other members of the school staff. In conclusion; everyone in school needs to meet parents with openness and accessibility, show understanding and work to eliminate obstacles in school. Furthermore, it is necessary to improve teachers´ knowledge about developmental language disorder.

Nyckelord: språkstörning, föräldraperspektiv, relationellt perspektiv, livskvalitet, kommunikation, kompetens, bemötande.

Förord

Vi vill sända ett stort och uppriktigt tack till de föräldrar som har tagit sig tid att svara på våra frågor och därmed bidragit till att öka kunskapen kring språkstörning. Vi vill även tacka vår handledare Åsa Elwér som har varit ett fantastiskt stöd genom hela arbetet och för att hon har vidgat våra vyer.

Innehåll

1 Inledning 1
2 Syfte och frågeställningar 3
3 Bakgrund – språk 3
3.1 Språkutveckling 3
3.2 Språkstörning 5
3.2.1 Språkstörning ur ett historiskt perspektiv 5
3.2.2 Diagnos av språkstörning 6
3.2.3 Språkstörningens karaktäristik 6
3.2.4 Områden inom språkstörning 7
3.2.5 Grader av språkstörning 9
3.2.6 Riskfaktorer 9
4 Språksvårigheter i skolan 11
4.1 Skolsvårigheter 11
4.2 Språklig intervention i skolan 12
4.3 Relationer för skolframgång 14
4.4 Barnens självuppfattning 14
4.5 Påverkan på livskvalitet 15
4.6 Samverkan mellan föräldrar och skola 17
5 Rätt till stöd 19
6 Teoretiskt perspektiv 20
6.1 Relationell kompetens 20
7 Metod 21
7.1 Metodval 21
7.2 Material 21
7.3 Deltagare 22
7.4 Etiska principer 22
7.5 Genomförande 23
7.6 Analys 23
7.6.1 Angreppssätt 23
7.6.2 Tematisk analys 24
8 Resultat 24
8.1 Påverkan på livskvaliteten 24
8.1.1 Vikten av relationer 25

8.1.2 Ett dåligt mående ... 27
8.2 Betydelsefulla erfarenheter ... 29
8.2.1 Kampen för rättigheter ... 30
8.2.2 Kunskap och förståelse ... 31
8.2.3 Vikten av kommunikation ... 33
8.3 Insatser för barnet ... 35
8.3.1 Befintliga anpassningar och stöd ... 35
8.3.2 Anpassningar och stöd som föräldrar saknar ... 38
9 Sammanfattning ... 40
10 Diskussion ... 41
10.1 Tema 1: Påverkan på livskvalitet ... 41
10.2 Tema 2: Betydelsefulla erfarenheter ... 42
10.3 Tema 3: Insatser för barnet ... 44
10.4 Metoddiskussion ... 45
11 Slutsatser ... 46
11.1 Fortsatt forskning ... 47
Litteraturförteckning ... 49
Bilaga 1 - intervjuguide ... 54
Bilaga 2 – enkät ... 56

1 Inledning

I Skollagen (SFS 2010:800) beskrivs varje elevs rätt till likvärdig utbildning där undervisning ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Det innebär att man inte kan göra lika för alla, och särskild hänsyn ska tas till de elever som har svårigheter att nå målen. För elever som har en funktionsnedsättning betyder det att läraren måste motverka konsekvenserna av funktionsnedsättningen genom att ta hänsyn till elevens behov i lärmiljö och undervisning. När vi möter eleverna med språkstörning i klassrummet är det viktigt att alltid först se det starka och friska hos varje barn, det som kallas för ett salutogent perspektiv (Antonovsky i Carlberg Eriksson, 2009). KASAM, känsla av sammanhang, är ett centralt begrepp i ett salutogent tänk och innebär att om individen ska utveckla och behålla hälsa är det viktigt att hen kan förstå, hantera och finna mening i de krav och utmaningar som livet består av. För barnen med språkstörning är detta extra viktigt eftersom de från start befinner sig i en utsatthet genom sina språkliga svårigheter (Carlberg Eriksson, 2009).

Vi tar ofta för givet att vi utan problem kan använda språket i möten med andra människor, samtala med familj och vänner, att vi kan resonera oss fram till beslut och diskutera våra åsikter med andra. Sjöberg (2014) talar om att språket är så mycket mer än bara ett sätt att kommunicera med människor, vi behöver det för att lösa problem och för att förstå vår omvärld. Språket hjälper oss att utvecklas, att använda vårt logiska tänkande och få ett sammanhang i livet. När man har en språkstörning är allt detta långt ifrån självklart och för väldigt många blir det istället ett hinder när det borde vara ett verktyg. Personer med språkstörning är ofta osäkra när de ska tolka vad andra säger och samtidigt har man svårigheter att göra sig förstådd. Det är svårt att resonera och reflektera, och när man behöver en struktur att luta sig mot så finns där oftast ingen. Extra svårt är det för barnen, de har det ofta väldigt slitsamt. De får kämpa betydligt mycket mer för att lära sig det som är så enkelt för andra. Om man inte pratar som andra hamnar man utanför i leken, om man inte hänger med i samspel och kommunikation blir det svårt att lära sig sociala koder. Så länge människorna i barnens omgivning inte förstår vad svårigheterna beror på får de inte den förståelse och stöd som de behöver och har rätt till. En del attityder barnen möter kan till och med försvåra det för dem. Det hjälper inte när vuxna säger till barnet att skärpa till sig och fokusera bättre. Det enda som hjälper är att få stöd som är anpassat till de svårigheter man faktiskt har (ibid).

Nettelblad och Salameh (2007) beskriver kommunikation med andra som en grundläggande mänsklig förmåga. Kraven på språkliga färdigheter ökar i dagens informationssamhälle, framförallt i läsning och skrivning. I skolan används ett språk som kan försvåra mycket för elever med språkstörning. Hansson (2003) säger att både i förskola och skola drabbas dessa barn av större barngrupper och lärarbrist, det finns helt enkelt inte möjlighet att ge barnen den extra tid och uppmärksamhet de behöver. När man inte lyckas förebygga och tillgodose tidiga insatser drabbar det inte bara individen i långa loppet utan även samhället, när en individ har en bristande social och kommunikativ förmåga blir det svårt för den att ingå och bidra i samhällslivet.

Under våren 2018 genomförde SPSM (2018) en nationell kartläggning av stödbehovet hos huvudmän och skolor i arbetet med elever med språkstörning, och resultaten visar att skolor saknar de resurser som krävs för att ge elever med språkstörning rätt stöd. Framförallt handlar det om en brist på specialpedagoger, speciallärare, talpedagoger och logopeder, samt att kompetensen kring språkstörning saknas bland verksamma lärare. Hansson (2003) säger att för familjer får språkstörningen konsekvenser även om det först och främst drabbar individen, det kan handla om att besök hos logoped eller andra specialister blir en praktisk belastning eller att de får kämpa för att barnet ska få den hjälp de behöver. Koch (2016) påtalar att lärare som har förståelse för att en svårighet som språkstörning genomsyrar flera aspekter av skolgång och familjeliv lättare kan bygga relationer med föräldrar och visa att de bryr sig, och i slutändan hitta vägar att bygga skolframgång.

Vi vill med denna studie ta reda på hur föräldrars erfarenhet av språkstörning, skolgång och livskvalitet kan se ut och vilka insatser de efterfrågar för sina barn med språkstörning. Vi behöver den här kunskapen för att göra ett gott och gediget arbete för elever med språkstörning. Enligt examensordningen (SFS, 2007, 2011) för speciallärare och specialpedagoger är en av färdigheterna vi ska besitta vara att medverka i förebyggande arbete och undanröja hinder och svårigheter för elever i olika lärmiljöer. En annan del av vårt arbete innefattar att leda utveckling av det pedagogiska arbetet med mål att möta behoven hos alla barn och elever. Vi är de som ska handleda och stötta pedagogerna i undervisningen där elever med språkstörning finns. Föräldrar är de som känner sitt barn allra bäst, vet vad som fungerar bättre och sämre, och ett gemensamt mål och samarbete ökar möjligheterna för att hitta framgångsrikt stöd och anpassning för barnet i skolan.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien var att undersöka påverkan på livskvalitet för barn med språkstörning, föräldrars erfarenheter, samt behov och insatser i skolan. Utifrån syftet har vi skapat tre forskningsfrågor:

1. Vilka aspekter kan påverka livskvaliteten för barn med språkstörning?
2. Vilka erfarenheter har föräldrar av språkstörning?
3. Hur beskriver föräldrar relationen mellan barnens behov och de stödinsatser barnenhar i skolan?

3 Bakgrund – språk

3.1 Språkutveckling

Barn föds med motivation till kommunikation, föräldrar bemöter barnet intuitivt och anpassar sig till barnet (Bruce, 2007). Det nyfödda barnet har en särskild känslighet för mänskliga röster och ansikten. Barnet följer moderns talrytm och röstdynamik. Blickkontakten som etableras mellan mor och barn är den första och nödvändiga förutsättningen för all senare mänsklig kommunikation. Föräldrarna lär sig känna igen sitt barns skrik och särskilja olika typer av skrik som symtom på smärta, hunger eller trötthet (Nettelbladt, 2007). Den vuxne ser barnets uttryck, skrik, gråt, joller och miner, som något meningsfullt och behandlar barnet som en kompetent samtalspartner. Detta lägger grunden för ett språkligt självförtroende, barnet får en trygghet och tro på sig själv som en aktiv meningsskapare, vilket blir en viktig drivkraft för ett fortsatt lärande (Liberg, 2010).

Nettelbladt (2007) talar om fyra aspekter av barnets språkutveckling, den fonologiska, den lexikala, den grammatiska och den pragmatiska. Fonologisk utvecklingen är vad man i vardagligt tal kallar uttalsutvecklingen. Den innehåller förutom själva talproduktionen även barnets språkliga perception, hur barnet uppfattar omgivningens tal och hur det organiserar sina ljudbilder i sitt fonologiska system. Jollerutvecklingen är den förspråkliga vokalisation som börjar vid ca.3 månaders ålder. Jollerutvecklingen innebär att barnet får kontroll över olika artikulationsrörelser. Jollret uttrycker till en början välbefinnande och uppträder senare när barnet undersöker föremål med munnen, leker och övar sin talförmåga. Vid den första födelsedagen brukar de första orden dyka upp. Nu står ordet som en symbol för något. Barnet har kommit till insikt om att personer, föremål och aktiviteter har olika beteckningar och börjar använda dem (ibid).

Vidare skriver Nettelbladt (2007) om den lexikala utvecklingen som är utvecklingen av barnets ordförråd. Lexikonet är som ett språks ordbok. Termen lexikon innebär ordförrådet, betydelserelationer mellan ord och regler för hur ord kan kombineras. Orden kan delas i två huvudgrupper: innehållsord och funktionsord. Till innehållsorden hör ord från ordklasserna substantiv, verb och adjektiv. De bär den huvudsakliga betydelsen i en mening. Funktionsorden är grammatiska morfem och anger innehållsordens relationer inom yttranden. Pronomen, prepositioner, artiklar och konjunktioner räknas till funktionsorden (ibid). Barn lär sig innehållsord, särskilt substantiv och verb, före funktionsord. När barnet lärt sig ett grundläggande ordförråd med innehållsord kan de lättare rikta uppmärksamheten mot funktionsorden som är obetonade och ofta förekommer tillsammans med orden som barnet redan kan. Exempelvis *på* bordet, *ska* sova, *i* soffan (Strömqvist 2010).

De första ord barnet lär sig är starkt kontextbundna. Det är ord som används i samspelssituationer, som titta, tack och mer. De tidigaste orden består huvudsakligen av substantiv. Ofta hör de till begreppsområden kring mat, ätande, drickande, kroppsdelar, kläder, djur, fordon, människor och dagliga rutiner (Nettelbladt, 2007). Under barnets andra levnadsår börjar ordförrådsspurten. Under den tidigare fasen gick ordinlärningen förhållandevis långsamt och barnet byggde upp ett ordförråd på ca 25 till 50 ord, under ordförrådsspurten är tillväxten snabb. Ordförrådsspurten kan delas in i tre faser. Först lär sig barnet substantiv, barnet samlar på sig ca 100 ord. I den andra fasen, från ca 100 till 400 ord, ökar andelen verb förhållandevis mycket i ordförrådet. I den tredje fasen, ca 400 till 700 ord, är det framförallt en snabb tillväxt av funktionsord som prepositioner, konjunktioner och hjälpverb (Strömqvist, 2010). Den mesta språkinlärningen sker innan barnet är 5 år, men även i skolåldern är områden inom lexikal förståelse och produktion ofullständig. Barnet lär sig gradvis vilka ord som ska användas i olika och i speciella sammanhang. I 7–8 årsåldern omorganiseras barnets ordförråd i samband med den kognitiva utvecklingen. I skolan får barnet erfarenhet av att använda ord på många sätt, att ord är relaterade till varandra på många olika sätt. Barn i skolåldern lär sig förstå ord och utvecklar ordbetydelser (Nettelbladt, 2007). Under skolåldern lär sig barnet ungefär 3000 nya ord per läsår och vid 15 år har det mött 85 000 ord (Clarke i Nettelbladt, 2007). Även vuxna införlivar helt nya ord i sitt ordförråd. Ordförrådet kompletteras ständigt, förändringar och nya företeelser i samhället får som följd att nya ord skapas, exempelvis mejla och vabba. (Nettelbladt, 2007).

Håkansson och Hansson (2007) beskriver hur den språkliga utvecklingen går från ett-ordsyttranden till fler-ordsyttranden. När barnets förmåga att producera flera ord i följd ökar

börjar också den grammatiska utvecklingen. Den grammatiska utvecklingen sker inte i språng utan mer gradvis där barnet ger fler och fler exempel på en viss grammatiska struktur. Barnet är mycket aktivt i sin utveckling, det analyserar och delar upp yttranden i delar, både ur funktionellt och strukturellt perspektiv. Barnet ser mönster mellan yttranden och bildar kategorier och konstruktioner, det klarar tidigt av att böja nya och okända ord. Grammatiken i tidigt barnspråk avviker inte särskilt mycket från grammatiken i vuxenspråk, ordningsföljden mellan beståndsdelarna följer ofta målspråkets regler redan från början. Språkinlärning bygger på en växelverkan mellan vad som är medfött och vad som är inlärt (ibid).

Pragmatisk utveckling är utvecklingen av samspel och språkanvändning (Nettelbladt & Reuterskiöld Wagner, 2010). Pragmatik kommer från grekiskans pragma och betyder verksamhet. Det handlar om att kunna sätta sig in i en annan persons situation, hur den tänker och att kunna inta dennes perspektiv. Då kan man förstå om samtalspartnern missförstår och kan det reda ut missförstånd eller förklara sådant som inte är självklart och kunna ge lagom mycket information. Pragmatisk förmåga är att förstå samtalsregler och turtagning, att svara på tilltal, att inte ge irrelevanta kommentarer, att kunna hålla sig till ämnet vid samtal och det inte förekommer ämnesglidning eller att abrupt byta samtalsämne.

3.2 Språkstörning

3.2.1 Språkstörning ur ett historiskt perspektiv

Under 1800-talet nämndes språkstörning för första gången i en vetenskaplig skrift och under sista delen av århundradet började man på allvar uppmärksamma talrubbningar hos barn, innan dess låg fokus på vuxna. Samtidigt började läkare intressera sig för den normala språkutvecklingen hos barn. Under 1900-talet förändrades samhällets syn på barn och barn med språkstörning började uppmärksammas i Sverige, och under 1960-talet såg man inte längre barns språk som något ofullständigt och felaktigt som man tidigare hade jämfört med vuxenspråket. Man övergick till att jämföra barn med jämnåriga för att upptäcka avvikelser istället för att bedöma utifrån en allmän utvecklingsskala. Under 1980-talet ökade behovet att renodla termen språkstörning hos barn och man satte upp detaljerade kriterier. Ett av de tidiga kriterierna var att de barn som hade språkstörning inte hade några andra funktionsnedsättningar och det var inte förrän början av 2000-talet som det förändrades (Nettelbladt & Samuelsson, 2008).

3.2.2 Diagnos av språkstörning

ICD är en internationell statistisk klassifikation med diagnoskoder, den svenska versionen heter ICD-10-SE (www.socialstyrelsen.se). Enligt ICD som är skapat av WHO (Världshälsoorganisationen), är definitionen av språkstörning:

> 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 (Nettelbladt, Samuelsson, Sahlén och Ors, 2008, s. 125).

För att komplettera ICD-10 med beskrivning av funktionsförmåga och funktionshinder skapade WHO även ICF, och även denna klassifikation är godkänd av Socialstyrelsen. Tillsammans kan ICD och ICF ge en bred och meningsfull bild av enskilda individer eller gruppers hälsa. I ICF kan man läsa om kommunikation som ett livsområde och det kan beskrivas som både aktivitet och delaktighet, som kan påverka exempelvis lärande och tillämpa kunskap, mellanmänskliga interaktioner och relationer, och även en samhällsgemenskap, delar som blir drabbade när en individ har språkliga svårigheter (Hartelius, 2008).

3.2.3 Språkstörningens karaktäristik

När ett barn får en språkstörningsdiagnos från logoped betyder det att språkutvecklingen ligger betydligt efter den normala språkutvecklingen och ofta har den varit både begränsad och försenad från början. Vanligen görs bedömning av språkstörning i tre- till fyraårsåldern. Studier har visat att 5–8 procent av alla barn i förskoleåldern har någon grad av språkstörning och det är en av de vanligast förekommande diagnoserna hos barn i förskoleålder. (Nettelbladt, et al., 2008). På BVC görs screeningtester som identifierar problem med språk och kommunikation vid kontroller när barnet är 18 månader, 2 ½, 4 och 5 ½ år. Ofta upptäcks grava språk- och kommunikationsproblem redan vid kommunikationsbedömningen vid 18 månaderskontrollen (Hansson, 2010).

Barn med språkstörning har uttalade svårigheter att producera språk och ofta också svårt att förstå språk samt samspel med andra personer (Nettelblad & Salameh, 2007). Språk är inte en ensidig förmåga och språkförståelse innefattar en mängd olika förmågor; allt från förmåga att skilja mellan olika språkljud, till att identifiera ord, till att avkoda komplexa meningar, till att resonera verbalt, till att minnas strängar av ord, till att förstå vad en annan person menar när den pratar (Bishop, 1997).

Språkstörning är en utvecklingsbetingad störning, och språket hos barnet utvecklas även om det sker långsamt. Över tid kan svårigheterna förändras, för en del försvinner de uppenbara språkliga bristerna men det är vanligt att när barnet blir äldre resulterar konsekvenserna av språkstörningen i läs- och skrivsvårigheter (ibid). De flesta barn med språkstörning är svåra att förstå för personer i sin omgivning. De gör samma typer av förenklingar som små barn med typisk språkutveckling, men under en mycket längre tid (Nettelblad, 2007). Talsvårigheter är det mest uppenbara problemet hos barn med mer grava svårigheter. Det är viktigt att elever med talsvårigheter bedöms både i tal och språk av logoped (Bishop, Snowling, Thompson, & Greenhalgh, 2016).

Termen språkstörning kan delas in i mer specificerade diagnoser: expressiv, impressiv och generell språkstörning. När ett barn har en expressiv språkstörning innebär det att barnet har svårigheter med språkproduktion, när språkstörningen är impressiv har barnet svårigheter med språkförståelse och om barnet har svårigheter med både produktion och förståelse är språkstörningen generell (Carlberg Eriksson, 2009). Problem att förstå språk innebär oftast en gravare språkstörning än vid svårigheter att producera språk. Barn med nedsatt språkförståelse har oftare varaktiga språkliga svårigheter än barn som enbart har problem med litet ordförråd eller fonologiska problem (Håkansson & Hansson, 2007).

3.2.4 Områden inom språkstörning

Språkstörning förekommer inom dessa områden; fonologi, grammatik, semantik och pragmatik.

Fonologisk språkstörning gäller både språkljud och talets rytmiska och melodiska delar, och det är den vanligaste formen av språkstörning. Problem inom fonologi kan även påverka möjligheten för barnet att bygga ordförråd och läs- och skrivinlärningen (Nettelbladt, et al., 2008). Om barnet har svårigheter inom fonologi innebär det att barnet har svårt med språkljud, med en expressiv språkstörning innebär det att vissa språkljud eller kombinationer av ljud är svåra för barnet att producera, även prosodin blir påverkad och barnets tal kan vara entonigt. Det kan vara svårt för utomstående att förstå vad barnet säger. I allvarligare fall kan hela ord ändras och vid en lindrigare språkstörning kan det vara att bara något språkljud saknas, till exempel sj-ljudet. Det kan även vara så att barnet behärskar alla språkljud men placerar dem i fel ordning och dessa svårigheter syns även när barnet skriver. Om den fonologiska språkstörningen är impressiv har barnet ofta svårigheter att uppfatta språkljud och den fonologiska medvetenheten är inte fullständigt utvecklad (Carlberg Eriksson, 2009). Då kan

barnet ha en åldersadekvat produktionsförmåga och samtidigt ha svårigheter med fonologisk förståelse på olika nivåer såsom perception, bearbetning och minne. Barnet har ofta ett begränsat fonologiskt korttidsminne och problem med ordmobilisering (Nettelbladt, et al., 2008).

Grammatisk språkstörning gäller språkets form och barn med denna form av språkstörning har svårigheter med både meningsbyggnad och ords böjningsformer, störningen påverkar både tal och skrift på alla nivåer; ord, fras, sats och text (Carlberg Eriksson, 2009). De stora problemen finns ofta i satsdomänen och textdomänen, med användning av verb och hjälpverb. Inom området grammatik finns även funktionsord, obestämda artiklar, pronomen, prepositioner och konjunktioner, och när barnet talar märks det på att meningarna är kortare än vad som är förväntat för åldern. Utveckling av sin grammatiska förmåga bygger på en lexikal utveckling vilket innebär att man har ett omfattande ordförråd och förmågan att använda orden på rätt sätt när man använder sitt språk både skriftligt och muntligt. (Magnusson, Nauclér & Reuterskiöld, 2008).

Många barn med språkstörning har svårigheter att lära sig, att förstå och att använda ord. De kan ha en senare debut av de första orden, en långsammare utvecklingstakt av ordförrådet och ett mindre mångskiftande ordförråd. Barn med semantisk språkstörning har ofta ett begränsat ordförråd vilket påverkar hur väl individen kan uttrycka sig men det påverkar även förståelsen. Det kan även vara så att barnet har förståelsen av ett särskilt ord eller begrepp men svårigheten ligger i förmågan att förklara (Carlberg Eriksson, 2009). Barn med semantisk språkstörning har ofta svårt med olika begrepps funktion och kategorisering, att de inte förstår mer komplexa ord, att de inte förstår poängen i en kort berättelse eller att de inte kan ta instruktioner i grupp, många har även svårt att förstå att ord används på olika sätt i olika kontexter (en *sur* gubbe, citronen är *sur*) (Nettelbladt, 2007).

Lexikala svårigheter kan yttra sig på olika sätt i både produktion och förståelse, det kan visa sig som långsam ordmobilisering, att man byter ut ett ord till ett annat med liknade semantisk betydelse, eller att man byter ut ljud i ord. Svårigheter med ordmobilisering, att snabbt få fram rätt ord i rätt sammanhang, blir ofta märkbart när omgivningen kräver snabba svar och när barnet ska berätta något där situationen är ostrukturerad och det finns högre krav på en komplex språklig bearbetning. Det kan visa sig genom att barnet tar ovanligt långa pauser i talet och användande av ospecificerade ord (typ, liksom, så) (Nettelbladt,et al., 2008). Den lexikala förmågan är en central komponent i språklig förmåga (Nettelbladt, 2007).

Pragmatik handlar om hur man använder språket i kommunikation med andra, då använder vi inte bara ord utan även en mängd olika regler för turtagning, ögonkontakt, talavstånd, mimik och kroppsspråk. För barn med språkstörning inom detta område är det vanligt att hen avbryter eller börjar prata om något helt annat i samtal med en annan person, det kan vara resultatet av att det är svårt för barnet att ta hjälp av kontexten för att förstå, att hålla en röd tråd (Carlberg Eriksson, 2009). Med pragmatiska svårigheter kan barnet få problem med kamratrelationer eftersom barnet har svårt att sätt sig in i och förstå hur andra tycker och känner (Nettelbladt, et.al., 2008). En del barn tolkar allt som sägs bokstavligt, eller så har man svårt att anpassa det man säger till den man pratar med och ger för mycket eller för lite information (Carlberg Eriksson, 2009).

3.2.5 Grader av språkstörning

Språkstörning har ett brett spektrum från lätta, övergående problem till grava eller mycket grava problem. *Lätt* språkstörning omfattar fonologi och innebär uttalsproblem som ofta försvinner när barnet blir äldre. *Måttlig* språkstörning omfattar fonologi och grammatik, de fonologiska problemen är svårare än den som har lätt språkstörningen och barnet har måttliga problem med grammatik. *Grav* språkstörning omfattar fonologi, grammatik, lexikon, språkförståelse och pragmatik, här är problemen omfattande inom alla områden och ofta är barnets förmåga att samspela med andra påverkad. *Mycket grav* språkstörning omfattar alla områden och barnet har ett väldigt begränsat tal och har stora svårigheter med språkförståelse. Ju gravare språkstörning desto vanligare att problemen kvarstår upp i skolålder och även upp i vuxen ålder (Nettelbladt & Salameh, 2007). Även andra områden påverkas av språkstörning såsom perception (auditiv), arbetsminne, bearbetningstid, uppmärksamhet och koncentration, motorik och koordination, planering och tidsuppfattning (Carlberg Eriksson, 2009).

3.2.6 Riskfaktorer

Det finns flera riskfaktorer som kan sammankopplas med språkstörning men det finns inte några bevisade direkta orsakssamband trots mycket forskning. Det troliga är att det inte finns endast en orsak till att ett barn får en språkstörning utan flera olika faktorer samverkar (Nettelbladt, et al., 2008). Det finns ökande bevis för att en genetisk faktor har stor betydelse för språkstörning (Leonard, 2014). Ungefär 30–40 procent av alla barn med språkstörning har en nära släkting med liknande problematik, och det är även vanligt att familjemedlemmar har läs- och skrivsvårigheter (Nettelbladt, et al., 2008). Det är viktigt att poängtera att detta inte betyder att språkstörning automatiskt är ärftligt, gener i sig är inte isolerade orsaker till beteende, de är enbart biokemiska budbärare. Allt mänskligt beteende är en produkt av komplex interaktion

mellan biologi och miljörelaterade erfarenheter (Bishop, 1997). Påverkan under fosterlivet såsom infektioner, strålning, alkohol- eller drogkonsumtion, rökning och näringsfattig kost kan påverka fostrets utveckling (Nettelbladt, et.al, 2008).

Sansavini med kollegor (2010) genomförde en studie för att undersöka om prematura barn var i större risk för språkstörning, och resultaten visade att en tredjedel av prematura barn låg i risk för språkstörning medan risken för fullgångna barn endast var 7,5%. Vidare säger forskarna att tidigare forskning, där man har jämfört prematura och fullgångna barn, har gett varierade resultat, men om man summerar resultaten finns evidens för att prematura barn ofta släpar efter i lexikal och grammatisk utveckling. På lång sikt har man även sett att när barnen når skolålder uppvisar de inlärningssvårigheter som ofta grundar sig i svag språk- och läsförmåga (Sansavini et al., 2010).

Återkommande öroninflammationer när barnet är litet kan bidra till nedsatt hörsel och eftersom åkomman är vanlig i den ålder som barnet utvecklar sin språkförmåga allra mest och därför finns en teori om att detta skulle vara en orsak till språkstörning. Men forskning har visat att återkommande öroninflammationer i sig inte kan orsaka en språkstörning hos barn. En annan riskfaktor är bristande stimulans, och det kan vara brister i omvårdnad med sämre kost och hygien eller brist på trygghet och stabilitet i relationer, detta påverkar barnet negativt och medför en sämre den sensomotorisk och kognitiv utveckling (Nettelbladt, et al., 2008).

Bishop (1997) nämner socioekonomisk status som en faktor som kan kopplas till språkutveckling och ibland ser man ett samband med språkstörning, men det är inte starkt. Studier på hur språklig förmåga skiljer sig mellan olika socioekonomiska klasser visade på stora skillnader, men det fanns samtidigt betydande överlappningar. Därför ansåg forskarna att skillnaden är ett resultat av hur föräldrar pratar med sina barn och har inte med den språkliga förmågan att göra. Vidare talar Bishop om att det ibland dras slutsatser att språkstörning beror på bristande språklig miljö, eftersom ett barn inte kan lära sig ett språk utan att bli exponerad för det. Det är svårt att stödja den teorin eftersom språklig påverkan bara har små effekter på barnets språkliga utveckling, det behövs bara en liten mängd verbal stimulans för att trigga igång språkutvecklingen. Undersökningar har visat att den språkliga påverkan som barnet får från sin mor tenderar att vara semantisk snarare än syntaktisk. Störst utveckling av språk sker genom interaktion mellan barn och förälder. Det finns inget som stödjer teorin om att barnets språkliga omgivande miljö skulle orsaka svårigheter så pass allvarliga och specifika att det

orsakar en språkstörning. Om det var så att förälderns bristande språkförmåga orsakar språkstörning skulle alla barn i en och samma familj ha samma problem och så är det inte (ibid).

När det gäller skillnader mellan hur många pojkar och hur många flickor som har språkstörning säger Bishop att det är cirka två till tre gånger fler pojkar än flickor som har diagnosen språkstörning i förskoleåldern. Vid en undersökning i Storbritannien där en population testades för lässvårigheter fann man att det inte fanns någon egentlig skillnad mellan antalet pojkar och flickor i svårigheter och man drog slutsatsen att könsskillnaden uppkommer genom vilka som får intervention eller genomgår utredning. Pojkar i lässvårigheter uppmärksammas mer eftersom de oftare uppvisar andra problem som koncentration- och beteendeproblematik.

4 Språksvårigheter i skolan

4.1 Skolsvårigheter

Imsen (2005) skriver om när barn med språkstörning börjar skolan har ofta den hörbara uttalsproblematiken arbetats bort och svårigheterna är inte längre lika lätta att upptäcka. Men även om de märkbara svårigheterna har försvunnit kvarstår ändå språkliga svårigheter för barnet, och risken blir att skolan inte tar hänsyn till och kompenserar för det som barnet behöver. Svårigheterna påverkar språkförståelsen och barnets möjlighet att bearbeta den ökade belastningen på språkförmågan. Den verbala kommunikationen i klassrummet dominerar, framförallt i de högre stadierna. Vidare säger Imsen att det är någon som talar i klassrummet i genomsnitt två tredjedelar av tiden. Språklig kommunikation är väldigt viktigt i skolan och språklig kompetens är en förutsättning för att behärska läroformen i klassrummet.

Barn i språkliga svårigheter har 4–5 gånger högre risk att få lässvårigheter än barn med normal språkutveckling (Gillon, 2004). Carlberg Eriksson (2009) säger att läsning för elever med språkstörning ofta ger svårigheter med avkodning och förståelse, det är energikrävande för dem att ta sig genom texter och de gör ofta av med mycket energi. Då finns ingen energireserv kvar till att bearbeta innehållet. Dessutom försvåras läsningen ofta av ett litet ordförråd och de har svårt att ta hjälp av kontexten för att förstå ord, meningar och begrepp. Vidare berättar Carlberg Eriksson (ibid) att deras arbetsminne ofta har brister som gör att de tappar tråden när de läser och det påverkar den mentala processen att kunna dra slutsatser, det kan även påverka förmågan att planera och strukturera sin läsning och det är inte ovanligt att eleverna saknar strategier för läsning. Det är även vanligt att elever med språkstörning upplever svårigheter med tidsuppfattning, vilket handlar om upplevelse av tid, orientering till tid och tidsplanering.

Många av eleverna uppvisar en ojämn prestationsförmåga där vissa dagar är betydligt bättre än andra, det kan vara små skillnader i arbetsmiljön eller att vissa uppgifter är mer kognitivt krävande än andra.

Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) beskriver att ju äldre barnet blir och de hörbara språkliga svårigheterna försvinner finns risken att skolan inte ser och tar hänsyn till svårigheter som döljer sig under ytan, det beskrivs som en skenbar utläkning. Men de språkliga svårigheterna förvärras av tidspress och ett allt mer avancerat skolspråk. Konsekvenser av svårigheterna kan visa sig som koncentrationssvårigheter eller oroligt beteende som är vanligast hos pojkar, medan flickor ofta får ett motsatt beteende och drar sig mer undan och kan drabbas av ont i magen eller huvudvärk. Leonard (2014) säger att svårigheter med språk kan även begränsa ett barns sociala välmående. Under de tidigare skolåren är det ökad risk att barn med språkstörning blir utan vänner jämfört med barn med typiskt språkutveckling. Från 7-årsåldern och upp till 16-årsåldern verkar de sociala problemen öka. Ungdomar med språkstörning, som grupp, upplever högre grad av ångest och depression, har lägre självkänsla och är mindre känslomässigt engagerade även i nära relationer. De är även mindre oberoende i en daglig livsföring, och föräldrar till barn med språkstörning är oftare oroligare inför framtiden än andra föräldrar.

4.2 Språklig intervention i skolan

Nettelbladt, Håkansson och Salameh (2007) beskriver en språklig intervention som den undervisningsinsats, exempelvis åtgärder och träning, som görs för att på olika sätt hjälpa ett barn med språkstörning. Ett barn med språkstörning behöver något mer än den språkstimulans barnet får genom vanlig undervisning. Vid en språklig intervention är stimulansen specifikt riktad mot barnets språkliga utvecklingsnivå, personlighet, motivation och intressen. Interventioner handlar mer om kvalitet på innehåll och metoder än om kvantitet.

Det finns enligt Bruce (2007) två viktiga frågor när det gäller interventioner, om den är effektiv och om den är baserad på vetenskapliga bevis. Att hitta den optimala interventionen för ett barn med problem kring språk och kommunikation kräver många överväganden. I direkta interventioner arbetar en logoped eller speciallärare direkt och individuellt med barnet. Logopeden eller specialläraren kartlägger, bedömer och analyserar barnets språk för att sedan välja ut mål för interventionen och genomföra denna. Vid en indirekt intervention instruerar logopeden eller specialläraren föräldrar eller pedagoger hur de ska arbeta med interventionen, efter att ha kartlagt, valt intervention, introducerat och startat upp övningarna med barnet (ibid).

En indirekt intervention kallas ibland för konsultativt arbetssätt och kan innebära att logopeden utifrån sin kartläggning handleder barnets förskollärare eller lärare. En fördel med konsultativt arbetssätt är att interventionen kan utföras i en välkänd miljö av en för barnet känd person (Nettelbladt et al., 2007). Paul, Norbury och Gosse (2018) skriver att när barnet är i skolåldern kommer interventionen äga rum främst i skolan där logoped och lärare arbetar tillsammans, ofta utan direkt inblandning av föräldrarna. Då är det ändå viktigt att familjen finns med i kartläggning och planeringen och hålls informerad under interventionen. Föräldrar kan vara delaktiga genom veckovisa anteckningar eller veckobrev och det är värdefullt att diskutera framsteg och återkoppling av insatserna genom telefonsamtal med någon månads mellanrum. Att ha en inställning som är öppen, respektfull och ger delaktighet för eleven och hela familjen är viktigt. Inför interventionen med skolbarn som är gamla nog att ge sin syn på sitt eget lärande diskuterar men styrkor och svårigheter, prioriteringar och mål och hur aktiviteterna kommer att riktas mot behoven. När eleverna är delaktiga i planeringen kan de känna ansvar och delaktighet för sitt lärande och chansen blir större att de samarbetar i interventionsprogrammet.

Bruce (2007) beskriver hur kommunikation, att konversera och samtala, kräver förmåga till social interaktion, social kognition, pragmatisk förmåga och språkprocessande. Dålig språkförståelse kan ge svårigheter att hålla sig till ämnet i en konversation, tendenser att ignorera frågor och att göra malplacerade inlägg i samtal med andra. Konversation och samtal är det huvudsakliga interventionsverktyget i de flesta träningsmetoder. I dialoger kan ords betydelse etableras och förstås. Att anknyta till barnets intressen och nuvarande språkliga förmåga är en väsentlig princip, både i samtals- och träningssammanhang.

Det är betydelsefullt att använda språk i ett kommunikativt sammanhang, språkanvändning och språkträning fungerar inte isolerat utan i en kontext. Barn med språkstörning är ofta sårbara inför pragmatiska och kontextuella faktorer (Nettelbladt, et al., 2007). Peets (2009) fann i en kanadensisk studie att barns turtagningsmönster varierade i olika kontexter. Ur perspektivet av intervention att tala och använda mer komplexa former kan det vara så att barn med språkstörning behöver tala mer i klassrummet, utan en stark kontroll av läraren. Dialogen kan vara det optimala språkinlärningssammanhanget i klassrum, där delas talutrymmet så att barnet har en stor del av utrymmet, ämnet väljs av barnen och läraren har en stöttande funktion.

I en studie genomförd av Baxendale och kollegor (2013) arbetade logoped, lärare och föräldrar tillsammans för att stödja barns språk för att nå en bättre social kommunikation hos barn med pragmatisk språkstörning. Lärarna såg korta möten med logopeden för att få information om

språk- och beteendestrategier att använda i klassen som betydelsefulla. Logopeden tillhandahöll tydliga strukturer för kommunikationsfunktioner, sekvensering och berättande, uppmärksamhet, lyssnande och förståelseövervakning. Handledning till läraren förbättrade samarbetet och barnets funktion i klassen.

4.3 Relationer för skolframgång

Barn med språkstörning står inför stora svårigheter med att fungera i ett klassrum. En studie av Rhoad-Drogalis, Justice, Sawyer och O´Connell (2018) undersökte hur relationen mellan lärare och elever med språkstörning påverkar inlärningen i klassrum. De såg att goda tidiga lärare- och elevrelationer påverkade barnets möjligheter till positiva inlärningssituationer i klassrummet. Lärare med gott självförtroende gällande att instruera och motivera elever hade elever som jobbade mer ihärdigt och associerades med uppmärksamhet och uthållighet.

Forskning av Alper och McGregor (2015) visade att klassrum där allas deltagande och kommunikation främjades var väsentligt för att elever med olika förmågor, motivation, kulturell bakgrund och språklig förmåga skulle lyckas. För att skapa kommunikationsvänliga klassrum behövs samarbete mellan logopeder och skola, förskola och skola, pedagoger och elever emellan. Ett kommunikationsvänligt klassrum karaktäriseras av allas medverkan, kommunikation och växelverkan mellan strukturerade och ostrukturerade aktiviteter. Likaså karaktäriseras det kommunikationsvänliga klassrummet av samarbete mellan jämlikar och med lärare, ett engagemang i alla faser av lärandet, experimenterande, självreflektion samt stöd från lärare, vårdnadshavare och andra elever.

Koch (2016) menar att det är viktigt att påminna lärare om att elever med diagnos är mer än dennes testresultat eller åtgärdsprogram. Barnet är en del av en familj, inte enbart en elev, och funktionsnedsättningen följer med barnet hem, kanske med en helt andra bekymmer och problem i hemmet. Lärare som förstår situationen för syskon och föräldrar till dessa elever kan bygga relationer till familjerna och eleverna som kan bidra till elevernas skolframgång.

4.4 Barnens självuppfattning

När barn har haft svårigheter under längre tid tappar de ofta tron på sig själva och sin förmåga att lära sig. Det är även vanligt att de har skaffat ett oönskat beteende i skola och har byggt upp en svårgenomtränglig mur av negativa känslor och självuppfattning. För att lyckas vända dessa svårigheter krävs att åtgärder stärker lärandet och motivation, självtillit och tron på det egna lärandet. Hagtvet, Frost och Refsdahl (2016) talar om att inte skilja mellan inlärningssvårigheter

och socioemotionella problem utan att man bör se dem som samspelsproblem. Om eleven har en svårighet med sig kan skolan reducera eller förstärka den genom sitt bemötande. Elever i svårigheter kommer att se och jämföra sig med andra i sin omgivning, att andra klarar av något som barn med språkstörning tycker är svårt. Det bidrar till barns självuppfattning, förväntningar på sig själv och motivationen att lära sig. Miljön är även en stark bidragande faktor till barns självuppfattning, allt hänger på det bemötande barnet får i klassrummet. För att lärare ska få en förståelse för elevers svårigheter krävs en syn på individ och system som gemensamma ägare av problem, och därmed söker läraren efter lösningar hos sig själv, miljön och eleven.

Bandura (i Hagtvet, Frost och Refsdahl, 2016) myntade begreppet *self-efficacy* som individens förväntningar på det egna bemästrandet, alltså tron på sin egen förmåga om vad som är möjligt att klara av inom bestämda områden och därmed styr vad man är villig att prova på. Det barn som har låg self-efficacy presterar ofta under den egentliga förmågan vilket leder till misslyckanden. Vidare talar Hagtvet et al. om vikten att samtala med elever i svårigheter om hur viktigt det är att utveckla strategier för att bemästra, de måste känna att de kan påverka sin egen utveckling genom insats och goda strategier, och när de lyckas måste det bekräftas med återkoppling.

4.5 Påverkan på livskvalitet

När man har en språkstörning finns faktorer som påverkar aspekter av livskvaliteten, exempelvis delaktighet i samhället, att tillgodogöra sig utbildning och möjlighet till arbete, att ha psykiskt välmående och fungerande sociala relationer. Sjöberg (2014) säger att det kan vara svårt för individer med språkstörning att uppfatta sociala normer och koder, och det kan lätt uppstå missförstånd med andra. Då behöver dessa individer stöd och hjälp från andra, och ofta ger familjen det skydd som man behöver, men i skolan måste andra vuxna stötta för att bygga upp en stark självkänsla och träna på interaktion med andra. Om barnet inte får hjälp med att lära sig att säga nej och att stå upp för sig själv finns en risk att bli utnyttjad, eller att det skapas problem med kompisar.

En studie genomförd av Croteau och kollegor (2015) undersökte livskvaliteten hos barn med språkstörning sett ur ett föräldra- och lärarperspektiv. Syftet var att undersöka social interaktion hos skolbarn med språkstörning, och resultaten visade att föräldrar och lärare till stor del delade uppfattning om barnens svårigheter. Det som, av båda parter, identifierades orsaka störst svårigheter för barnen var kommunikation och utbildning. Föräldrar och lärare rapporterade att barnen hade svårigheter att kommunicera muntligt, särskilt i konversationer både i och utanför

hemmet, oavsett om det var med en vuxen, ett barn eller i grupp, och svårigheter att träffa och behålla vänner. Både föräldrar och lärare rapporterade att barnen även hade svårt att uttrycka sina behov, stå upp för sina rättigheter och även att respektera andra människors rättigheter. Eftersom barnen hade svårigheter med kommunikation finns en risk att de blir isolerade och detta vore något för skolor att tänka på. Forskarna ansåg att barnens inkludering och deltagande bör vara fokus för intervention i skolan, dessutom bör interventioner även riktas till de barn som inte har språkstörning för att skapa goda interaktioner, och för att förändra attityder hos både barn och vuxna i skolan. Vidare (ibid) visade studien att prov, uppgifter, anteckna vid föreläsningar och att göra läxor var problematiskt för barnen. Det uppmärksammades också att barnen hade svårt att delta i grupparbeten och det som var allra svårast för dem var att producera och förstå texter av olika slag. Det som skiljde mellan föräldrars och lärares uppfattning var hur väl barnen klarade av att slutföra praktiskt arbete, i hemmet såg man inga svårigheter med vardagliga sysslor medan man i skolan såg att barnen hade svårigheter med liknande uppgifter. Lärarna uppgav att de inte hade vetskap om vilka kommunikationssvårigheter som fanns i hemmet och därför ansåg forskarna att kommunikation mellan skola och hem borde förbättras.

Eadie med kollegor (2018) genomförde en liknande studie, men enbart ur ett föräldraperspektiv, kring livskvaliteten för barn med språkstörning och fick liknande resultat. De undersökte hur livskvaliteten förändrades för barnen när de blev äldre, och de fann att den blev sämre med åren. Föräldrarna upplevde svårigheter som sträckte sig utanför det språkliga, och att det främst handlar om socioemotionella- och beteendeproblem vilka resulterade i relationsproblem. Forskarna påtalade vikten av att barn behöver ett adekvat språk för att utveckla sina sociala relationer, för att utveckla sitt lärande och att hantera sitt eget beteende gentemot andra. I studien deltog föräldrar till barn med olika grad av språkstörning och forskarna drog slutsatsen att det inte var någon markant skillnad mellan svårigheterna hos barn med lätt eller grav språkstörning, och därför ansåg forskarna att interventioner för att utveckla både språk och social förmåga bör ges till alla barn med språkstörning.

Den svenska organisationen Attention (https://attention.se/) genomförde en enkätundersökning i december 2014 för att undersöka livskvaliteten för personer med språkstörning. Syftet var att uppmärksamma och förbättra situationen för familjer/individer med språkstörning. Enkäten vände sig till medlemmar i organisationen och det innebar att de svarande kunde ha olika roller, och de flesta av svaren kom från vårdnadshavare och några hade diagnosen själv. Sammanfattningsvis kom man fram till 6 punkter som påtalade vad man saknar. Behovet av ökad kunskap är stort och det gällde i samhället i stort men även hos nyckelgrupper som lärare,

vårdpersonal och tjänstemän på myndigheter. Det finns ett behov av att barnen får bättre hjälp och stöd i skolan, man önskar fler speciallärare, språkstörningstolk och logopedstöd. Man vill även ha en bättre kommunikation med skolan och få information om vilken hjälp, kompensatoriska hjälpmedel som finns och hur man kan anpassa undervisning och arbetsmaterial så att barnen får större möjlighet att nå kunskapskraven.

Vidare ansåg Attention att tidig och professionell diagnostik är viktig för att få rätt stöd för att utveckla språket, klara sig i skolan både för kunskapsutveckling och i relationer med andra, men även stöd i ett längre perspektiv när individerna ska ut i arbetslivet. Många av föräldrarna uppgav att de får kämpa hårt för att hjälpa sina barn och önskar att det fanns ett samhällsstöd för både individen och grupper, de uppgav att man inte ska behöva kämpa för något som är en rättighet. Många som svarade på enkäten uppgav att de upplever ett utanförskap, och det behövs stöd för att uppnå delaktighet i samhället. Det kan vara aktiviteter på fritiden som anordnas för personer med språkstörning från skolålder till vuxenlivet. Trots att språkstörning är en vanlig diagnos finns inte tillräckligt med kunskap och personer med språkstörning känner sig ofta ensamma och missförstådda på grund av att omgivningen inte förstår hur funktionsnedsättningen fungerar (ibid).

4.6 Samverkan mellan föräldrar och skola

Det är betydelsefullt att ta tillvara på föräldrars kunskap om hur språkutvecklingen har sett ut under tidigare år. Det är viktiga framgångsfaktorer för att forma undervisning efter barnets behov, och på det sättet förebygga läs- och skrivsvårigheter hos elever med språkstörning. (Bruce, et.al., 2016). Woods, Morrison och Palincsar (2018) genomförde en studie av kommunikation mellan skola och vårdnadshavare till barn i behov av särskilt stöd och de ansåg att när föräldrarna var mer engagerade i sitt barns skolsituation ökade både närvaron och studieresultaten, och dessutom hade det en positiv inverkan på beteendeproblem. Vanligtvis skedde kommunikation genom att lärare försåg föräldrar med information och att föräldrar sällan tog kontakt med lärare utan en ”inbjudan”. När det gällde barn i behov av särskilt stöd ansåg forskarna att samarbete med föräldrar borde varit ett av skolans primära mål, men det var inte prioriterat av lärare. Forskarna såg en risk med detta, att lärare istället ignorerade samarbete med föräldrar. De såg att när barnet blev äldre minskade kontakten mellan hem och skola, men samtidigt som det är naturligt att kontakten minskar så var det föräldrar till äldre barn som var mest missnöjda, jämfört med föräldrar till yngre barn.

Förutom att det främjar barnets lärande, kan samarbete med föräldrar öka chanserna att barnet får rätt stöd för sina svårigheter, och det är föräldrars rätt att vara med i beslutsfattandet gällande barnet. En studie genomförd i Storbritannien av Lindsay med kollegor (2016) visade att många barn med språkstörning inte får tidig intervention vilket utsätter dem för ökad risk för språkliga svårigheter som kan påverka deras skolgång negativt och öka föräldrars stress. Flera föräldrar uttryckte att deras oro inte togs på allvar vilket försenade intervention. När barnen väl fick stöd i förskola och skola förändrades föräldrarnas oro att innefatta barnets sociala liv, att barnet inte går framåt i sitt lärande och att stödet inte är rätt för individen. Föräldrarna till barn med språkstörning oroade sig inte enbart för språkliga svårigheter utan även för beteendeproblematik, emotionella och sociala svårigheter, och oron ökade ju äldre barnet var. Föräldrar till barn som närmade sig vuxen ålder oroade sig för möjlighet att få ett arbete, att klara sig på egen hand i det vardagliga livet och fungerande relationer med jämnåriga. Studien visade att föräldrarna överlag var nöjda med det stöd som deras barn fick i skolan, och då handlade det om att lärarna var engagerade och förstående för barnets behov, att det fanns en känsla av tillit och respekt, och att lärarna hade kompetens. Detta ansågs vara faktorer för en god tvåvägskommunikation.

Leko och Brownell (2009) skriver i en artikel om speciallärares utbildning att föräldrar vill att barnets lärare ska ha kunskap om diagnoser och funktionsnedsättningar samt att lärarna ska vara känsliga för elevernas behov och känslor. Speciallärare behöver kontinuerlig vidareutbildning i de senaste rönen kring diagnoser, pedagogik, undervisning och psykosociala frågor som är relevanta för funktionsnedsättningar och familjers livssituation.

Baxendale, et al. (2013) visade att när föräldrar och skola tillsammans arbetade för att stödja barnets språk och kommunikation kunde de förbättra interaktionen med barn med pragmatisk språkstörning. Återkoppling från föräldrar ledde till reflektion och att man effektivt kunde göra förändringar och ge ytterligare innehåll till interventionen. Detta gav föräldrar och barn förtroende för sin interaktionsförmåga, minskad frustration, förbättrade relationer hemma och det förbättrade barnets övergripande välbefinnande. Föräldrarnas engagemang i interventionen gjorde att de reflekterade över sina kommunikationsstrategier. Faktorer som självförtroende, lycka och oro var angelägna för föräldrar. Studien fokuserar på familjernas livskvalitet och barnens välbefinnande genom förståelse.

Koch (2016) visade i en studie att även om ett barn inte är allvarligt funktionshindrat så kan många aspekter av en diagnos skapa problem i hemmet, så som svårigheter med läxor och andra skoluppgifter, svårigheter med att organisera arbete eller tillhörigheter, dålig självkänsla och

svårigheter med sociala relationer. Föräldrar som var oroliga för hur barnet hade det i skolan kunde vända sig till lärare och skolpersonal och lindra lite av oron, men ångesten och stressen över hemsituationen hade de inget andrum ifrån. Om pedagogerna i skolan inte förstår föräldrarnas frustration över funktionshindrets genomslagskraft i familjens liv kan det bidra till ett sammanbrott i kommunikationen och förtroendet mellan hem och skola. Pedagoger behöver ta hänsyn till och reflektera över elevens och familjens hela livssituation, även utanför skolans väggar, och visa omtanke för att kunna bygga relationer och möjliggöra framgång i skolan för eleverna.

5 Rätt till stöd

Sjöberg (2014) framhåller att elever med diagnosen språkstörning oftast behöver mer stöd än de flesta barn. Barnets bästa ska alltid komma i första hand och elever med språkstörning måste uppmärksammas med den funktionsnedsättning de upplever. Omgivningen måste anpassa sig och måste ge barnet det stöd som behövs. Barnen behöver vuxna i sin omgivning som ser dem, lyssnar, har tid och framförallt kunskap om språkstörning. Det är även viktigt att man som vuxen inte har för låga förväntningar på barn med en funktionsnedsättning för då finns risken att man nöjer sig med kommunikation på en nivå som innebär att den verkliga förmågan inte prövas och utvecklas. Det finns flera styrdokument som beskriver vilka rättigheter barnen har och vilka skyldigheter skolan har. Skollagen (SFS 2010:800, 3 kap., 5§) säger att om skolpersonal, elev eller vårdnadshavare befarar att barnet inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska barnet ges stöd i form av extra anpassningar i klassrummet. Om stöd genom extra anpassningar inte räcker för att eleven ska nå kunskapskraven ska rektor snabbt besluta om att utreda elevens behov av särskilt stöd, detta gäller även när det finns skäl att direkt anta att extra anpassningar inte räcker.

FN:s Barnkonvention (1989) om barns rättigheter har fyra grundläggande principer; förbudet mot diskriminering, barnets bästa, rätten till liv och utveckling samt rätt att uttrycka sina åsikter. Barnkonventionen säger att varje barn med fysiska eller psykiska funktionsnedsättningar bör ha ett fullvärdigt och anständigt liv som säkerställer värdighet, främjar självförtroende och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället. Salamancadeklarationen (1994) är ännu en deklaration för barns rätt till undervisning och säger att barn som behöver särskilt stöd ska kunna gå i den vanliga skolan och få rätt stöd där, den trycker även på att inkluderande undervisning ska underlättas.

6 Teoretiskt perspektiv

I vår studie utgår vi från ett relationellt perspektiv där svårigheter anses uppstå i mötet mellan miljön och eleven. Det är viktigt att lärare och skola har ett relationellt perspektiv på elever, och när barn kommer till skolan med svårigheter är det av största vikt att skolan inte försvårar det ytterligare för barnet. I ett relationellt perspektiv ses pedagogisk kompetens som en förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna. Vid specialpedagogiska åtgärder är lärandemiljö, lärare och elev i fokus. Det innebär att förändringar i elevens omgivning kan påverka dennes förutsättningar att uppfylla krav och mål i ett långsiktigt perspektiv (Persson, 2013).

Skolans styrdokument uttrycker tydligt att organisation, arbetssätt och innehåll ska anpassas så att olika elevers individuella behov tillgodoses. Enligt läroplanen (Lgr11, 2011) ska undervisningen inte utformas lika för alla, ”undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Lgr 11, 2011, s. 8). Skolans styrdokument talar även om att se på elever ur ett relationellt perspektiv och därför valde vi att utgå från detta synsätt i vår tolkning av resultaten.

6.1 Relationell kompetens

I en studie av Nilholm och Alm (2010) arbetar lärarna för att etablera en god gemenskap mellan lärare och elever och elever emellan samtidigt som elevernas rättigheter och individuella behov tillgodoses. Lärarnas strategier för att arbeta inkluderande var att ge tydliga ramar för normer och grundregler där var och en hade rätt att uttrycka sin åsikt och skyldighet att lyssna respektfullt på andras åsikter, att det är naturligt och bra att människor är olika och har olika åsikter. Att omedelbart ingripa när problem uppstår var viktigt. Betydelsen av att respektera barnen och att undvika konfrontationer poängterades samt att ge mycket positiv återkoppling. Man genomförde mycket gruppaktiviteter, som lekar, gemensam problemlösning och diskussioner i mindre grupper. Det fanns alltid en tydlig planering av skoldagen och vad som förväntas av eleverna var tydligt. Att skapa goda positiva relationer med föräldrarna genom att ha en regelbunden kontakt och att låta föräldrarna ta del av skolans mål var också viktigt. Även Boo, Forslund Frykedal och Thorsten (2017) betonar vikten av goda relationer. Att läraren skapar goda relationer med eleverna ger förutsättningar för att de ska utvecklas till solidariska, ansvarstagande och självständiga individer. I grupper som har en stark samhörighet är känslan av tillhörighet stark. Eleverna upplever att de tillhör gruppen, känner samvaro och därmed

känner de sig engagerade i sin egen kunskapsutveckling och motiverade för att lära. Lärarens relationella kompetens handlar om en förmåga att utveckla respektfulla relationer mellan sig och eleverna och mellan eleverna, att möta sina elever på ett respektfullt sätt och att försöka ta deras perspektiv för att förstå deras handlingar.

7 Metod

I metoddelen redovisar vi de val vi gjort då det gäller metodval, material, deltagare och hur vi gått till väga vid datainsamlingen. Vi redovisar även hur vi gjort när vi analyserat vårt material, samt att vi redogör för de etiska riktlinjer vi följt.

7.1 Metodval

Vi har valt att utgå ifrån en kvalitativ forskningsansats, där vi har genomfört både intervjuer och enkät. Till vår studie lämpade sig kvalitativ metod eftersom den syftar till att förstå respondentens perspektiv och livsvärld, och undersöker hur något sker eller upplevs. Målet var att hitta nyanserade beskrivningar av respondentens upplevelser (Kvale & Brinkmann, 2014). Eftersom vi i första hand var intresserade av respondenternas egna synsätt, ståndpunkter och uppfattningar passar en kvalitativ studie (Bryman, 2011). Från enkäten har vi använt frisvaren i vår tematiska analys för att tolka fram svar på forskningsfrågorna. De frågor som är av kvantitativ karaktär i enkäten har endast använts för att kunna sortera deltagarna, för att veta att den som svarar har barn som faller inom det urval vi bestämt för studien. Det betyder att flera av frågorna i enkäten inte behandlas i resultatet.

7.2 Material

Datainsamlingsinstrumentet bestod av en semistrukturerad intervjuguide (Bilaga 1) innehållande 16 frågor indelade i fyra frågeområden; föräldraskap och barnets vardag, välfungerande skolsituationer, stödinsatser och slutligen kontakter mellan hem och skola. Vår intervjuguide innehöll många öppna frågor eftersom vi ville ha detaljerade och fylliga svar, så att intervjun kunde bli följsam och flexibel.

Enkäten (Bilaga 2) innehöll 17 frågor med både sakfrågor och åsiktsfrågor. Trost och Hultåker (2016), beskriver sakfrågor som frågor som behandlar faktiska förhållanden, fakta om hur något är, medan åsiktsfrågor är frågor som handlar om attityder, tycke och smak, hur den som svarar anser det vara. Enkäten innehöll även plats för fritextsvar och avslutades med en öppen fråga där respondenten kunde kommentera eller lägga till egna synpunkter. Frågorna i enkäten sökte

svar om barnets ålder och språkstörningsdiagnos, stöd i skolan, uppfattning om kunskap hos skolan, kontakt mellan hem och skola och arbete hemma.

7.3 Deltagare

I vår studie har vi använt bekvämlighetsurval (Bryman, 2011) då vi valt att kontakta de skolor som fanns närmast tillgängliga för vårt syfte. För att få tag på informanter till intervjuerna kontaktade vi speciallärare och specialpedagoger på utvalda skolor för att få hjälp med kontakt med föräldrar till barn med språkstörning. Av de tolv skolor som vi kontaktade var det tio skolor där speciallärarna/pedagogerna svarade på vår förfrågan, att de skulle undersöka om de hade någon familj de kunde kontakta för förfrågan om medverkan i vår studie. Till slut fick vi tre informanter som ville ställa upp på en intervju. Den första intervjun genomfördes med en förälder som har två barn med måttlig språkstörning och båda går på mellanstadiet. Den andra intervjun genomfördes med en förälder till ett barn med lätt språkstörning som går på högstadiet och den tredje intervjun genomfördes med två föräldrar till ett barn med grav språkstörning som går på mellanstadiet.

Eftersom antalet informanter blev begränsat fick vi tänka om och utökade vår studie med en enkät. För att öka möjligheterna till god respons bestämde vi att lägga upp en enkät på Facebook i tre grupper med anknytning till språkstörning. Vi tog kontakt med administratörerna i grupperna för att få tillåtelse att lägga upp en länk till enkäten i grupperna. Samtliga administratörer godkände förfrågan och gick även ut i grupperna och uppmuntrade medlemmarna att svara. 80 föräldrar svarade på enkäten varav vi sorterade bort sex svar då deras barn var för små (förskoleålder). De föräldrar som svarade på enkäten har barn i åldern 6–18 år och 12 av barnen går i förskoleklass, 24 barn går på lågstadiet, 22 barn går på mellanstadiet, 10 barn går på högstadiet och 6 av barnen går på gymnasiet. Av dessa 76 barn är det fyra som har lätt språkstörning, 30 som har måttlig språkstörning, 36 som har grav språkstörning, två som har mycket grav språkstörning och två föräldrar vet inte vilken grad av språkstörning barnet har.

7.4 Etiska principer

Vi har utgått från Vetenskapsrådets (2010) forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning när vi genomförde undersökningen. Det handlar om fyra grundläggande krav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. När vi träffade våra respondenter vid intervjutillfället informerade vi dem muntligt att deras deltagande var helt frivilligt och att de fick avbryta närsomhelst om de

ångrade sig eller någon annan anledning. Vi berättade om vårt syfte med intervjun och den studie vi genomförde och samtliga deltagare i intervju uttryckte att de uppskattade vår insats och ville gärna bidra. Vi informerade våra respondenter muntligt att deras deltagande behandlas helt konfidentiellt och att ingen, varken informant eller övriga som hen pratar om, ska gå att identifiera. Vi talade om att vi inte nämner namn, kommun eller skola, och det enda vi eventuellt nämner är ålder eller vilket skolstadie som barnet går i. Vi talade om att vi spelar in intervjun för att sedan transkribera den och när vi är klara med uppsatsen kommer inspelning att raderas och transkriptioner att förstöras. Vi tydliggjorde att det som framkommer under intervjun enbart kommer att användas till detta arbete. Enkäten som vi gjorde gav föräldrar möjlighet att helt konfidentiellt ge sin bild och erfarenhet av språkstörning, och resultaten har behandlats på samma sätt som intervjuerna.

7.5 Genomförande

Intervjuerna genomfördes under en period av en vecka i ett enskilt rum som bokats på stadsbiblioteket i de två mindre städer i Mellansverige där undersökningen genomfördes. Till stöd för intervjun användes en semistrukturerad intervjuguide där alla frågor besvarades. Under intervjuerna ställdes även reflekterande och förtydligande följdfrågor. Varje intervju tog 40–60 minuter och spelades in med diktafon (appen Audionote) i telefonen. Vi transkriberade våra genomförda intervjuer. Allt material raderades efter transkribering och genomlyssningar under analys- och resultatarbetet.

Vi skapade en enkät i SurveyMonkey. Enkäten lades ut som en länk i tre slutna Facebookgrupper; *Vi som har barn med språkstörning, Leva med språkstörning och Språkstörning- tala, lyssna, förstå*. Länken till enkäten var öppen under en veckas tid och vi noterade att svarsdeltagandet då hade avtagit och antalet svar var tillräckligt högt för att vi skulle vara nöjda. Frågor som dök upp kring enkäten och frågorna svarades på under inläggen på Facebook. Efter att enkäten stängdes skrevs alla svar ut och sorterades, och frisvaren blev en addition till de transkriberade intervjuerna då svaren var av kvalitativ karaktär.

7.6 Analys

7.6.1 Angreppssätt

Vi har utfört vår analys utifrån ett induktivt angreppssätt. Bryman (2011) skriver att induktiv ansats förknippas med kvalitativ forskning där man utgår från materialet för att komma till en slutsats. Fejes och Thornberg (2015) beskriver induktiv ansats där forskaren drar slutsatser från exempelvis intervjuer och enkäter.

7.6.2 Tematisk analys

Analysen gjorde vi genom tematisk analys utifrån Braun och Clarke (2006) där man utgår från datamaterialet för att hitta återkommande koder och teman med kopplingar för att besvara forskningsfrågan. Första fasen i tematisk analys är upprepad läsning, av exempelvis transkriberade intervjuer, på ett aktivt sätt och sökande efter mönster är i fokus. Under genomläsningarna strök vi under i texten och gjorde markeringar och anteckningar i marginalen. Dessa anteckningar resulterade i en lista med underlag för att besvara forskningsfrågan. Detta var starten av andra fasen (ibid) i analysen där utvalda data organiserades i olika grupper. Det viktigaste i andra fasen var att ha så många potentiella teman som möjligt, att inte förlora kontexten genom att skala av koderna för mycket och att koderna från texten kan falla under flera olika teman. I tredje fasen sorterade vi de olika koderna under olika teman, det handlade om att sortera hur koderna hörde samman och jämföra likheter och skillnader. Det rekommenderas (ibid) att spara alla teman till nästa fas. I fjärde fasen gjorde vi en kontroll av de teman som vi skapat, och sedan bestämde vi vilka som bäst gav svar på forskningsfrågorna. I femte fasen definierade och namngav vi temana och det viktiga här var att varje enskilt tema bör beskriva vad de innehåller och hur de svarar på forskningsfrågan. Sista och sjätte fasen startade när alla teman var framarbetade och vi kunde skriva fram resultatet.

8 Resultat

Här redovisas resultatet utifrån våra frågeställningar och de teman vi hittat i analysen av det insamlade material som är intervjuer och enkät. Våra huvudteman *Påverkan på livskvaliteten, Betydelsefulla erfarenheter och Insatser för barnet* har vi sedan delat in i olika underteman när vi analyserade materialet. Under första huvudtemat Påverkan på livskvaliteten har vi undertemana: *Vikten av relationer* och *Ett dåligt mående*. Under huvudtemat Viktiga erfarenheter har vi undertemana: *Kampen för rättigheter*, *Kunskap och förståelse* och *Vikten av kommunikation*. Under huvudtemat Insatser för barnet har vi undertemana: *Befintliga anpassningar och stöd* och *Anpassningar och stöd man saknar*.

Vi avslutar med en sammanställning av vårt resultat som utgår från våra forskningsfrågor.

8.1 Påverkan på livskvaliteten

En av de mest framträdande aspekter som påverkar barnens livskvalitet, både i enkätsvaren och intervjuerna, är att barnens mående påverkas negativt av ett sämre bemötande från både jämnåriga och vuxna. En annan aspekt som påverkar barnens mående är skolans anpassning till

barnets behov. Men även relationer, till både jämnåriga och vuxna, framträder som ytterligare en aspekt som påverkar barnens livskvalitet och deras skolgång, och därmed deras möjligheter att utvecklas och lyckas. Vi har delat in resultaten i två underteman: *”Vikten av relationer”* och *”Ett dåligt mående”*.

8.1.1 Vikten av relationer

Våra informanter berättar om hur viktigt det är med goda relationer, extra viktigt för barnen med språkstörning. Relationer barn emellan, mellan barn och förälder, mellan skolan och hemmet och mellan elev och lärare är aspekter som vi ser behöver fungera för att livskvaliteten ska vara god. När skolgången inte präglas av fungerande och goda relationer kan en känsla av utanförskap växa fram och livskvaliteten försämras.

Att ha vänner och kamrater är betydelsefullt. Ett av barnen i materialet har tidigare gått i vanlig klass men är nu provplacerad i särskola. Barnet hade i föregående skola många kompisar men har nu blivit totalt socialt isolerad och har inte längre några jämnåriga språkliga förebilder. Man berättar att barnen tidigt har fått kommentarer om sitt språk från kompisar. Bra kompisar är en betydande anledning till att barnen vill gå till skolan. Föräldrar berättar att deras barn gör roliga aktiviteter som att fiska, spela datorspel och gå på sportaktiviteter tillsammans med andra barn. Det är vanligt att barnen inte tar initiativ till umgänge men när vännerna hör av sig är de med på lek. De kan vara uppskattade kompisar men håller ändå sig undan kamraterna eftersom det blir för mycket och orken tryter. När andra barn säger att elever med språkstörning inte får vara med i leken, kommenterar, retas och är elaka vittnar föräldrar om att kamrater står upp för denne, förklarar och försvarar. Det framgår att det väldigt sällan har varit några bekymmer med kamrater.

> De har haft jättebra kompisar som dels har förståelse för deras behov lite, det har aldrig varit krångel med kompisar och så. (intervju 1).

Föräldern förklarar att hens barn har goda vänner som även har viss förståelse för deras särskilda behov. Det har fungerat bra med vänner. Att ha goda vänner som visar förståelse är värdefullt. Att relationen mellan elever fungerar, att känna delaktighet och acceptans är grundläggande för barnets inlärning och trivsel i skolan.

Föräldrar ger uttryck för en fungerande relation med skolan, uttalanden som ”vi har kommit överens” förekommer. Det finns talande uttryck om där man beskriver hemmet och skolan som ”vi”, “vi har lyckats och barnen vill gå till skolan”. Men relationen mellan hem och skola är i flera fall ansträngd. Föräldrar är besvikna över att anpassningar inte görs och att

kommunikationen med skolan är knapphändig och svår att få till. Att inte skolan tar allvarligt på att barn blir retade på grund av språkstörningen ger oro och minskat förtroende. Familjer har valt att byta skola och har därefter bättre erfarenheter. Föräldrar berättar att de inte förstår vad skolan vill och att stämningen på möten kan kännas pressad och till viss del obehaglig när elevhälsa, rektor och lärare ställer krav på vad föräldrar ska utföra hemma för att anpassningar i skolan ska genomföras. Föräldrar känner sig svikna, de pekar på ett dåligt bemötande och bristen på förståelse från skolans sida. Relationen mellan hem och skola upplevs som ojämlik.

> Insikten är låg i sonens språkstörning […] de tar inte situationen på allvar. Jag är jätteorolig och tycker att det är svårt att vara i beroendeställning mot skolan (frisvar enkät).

Föräldern finner sig vara i beroendeställning gentemot skolan. Föräldern är mycket orolig över att skolan inte har insikt om barnets språkstörning och inte tar situationen på allvar. Relationen med skolan är ojämlik och i många fall ansträngd. Ett gott samarbete och en samsyn mellan hem och skola är viktigt för att skolgången och familjesituationen ska fungera för barnet med språkstörning.

Det är vanligt att barnen har haft svårigheter med tal när de var små, och det har varit svårt för både föräldrar men framförallt för utomstående att förstå barnet. Uttalssvårigheterna har försvunnit runt mellanstadietiden men att det kvarstår en del kommunikationssvårigheter för några av barnen och då får föräldrarna hjälpa barnet att göra sig förstådd. Föräldrar berättar att barnet har svårt att kommunicera när det har hänt saker i skolan som hen blir ledsen eller arg över. Det svåra för barnet är att komma fram till poängen i berättelsen och föräldrar berättar att de ibland måste vara med i skolan och tolka för att budskapet ska nå fram. Det framkommer i studien att barn hamnar i svårigheter när talet saknas, och då blir det lätt konflikter på raster men möjligheten att berätta vad som har hänt saknas eftersom ingen i personalen kan tolka de gester och tecken som används för att förklara, och detta har stor påverkan och leder till ledsna barn. Det finn en oro inför hösten och högstadiet på en annan skola. Men även hemma kan det finnas svårigheter att göra sig förstådd.

> Men det är mycket envägskommunikation. Men han ger sig ju inte och jag ger mig inte heller! […] Med tecken och gester och till sist så brukar vi ju knäcka det. Då blir han ju jätteglad. (intervju 3)

Barn och förälder har en envägskommunikation där både förälder och barn får kämpa för att kommunicera, och barnet blir väldigt glad när de tillsammans lyckas förstå varandra. När det är svårt för barn med språkstörning att göra sig förstådd har de nytta av en förälder som har en

nära relation och god kunskap om hur man ska tolka barnet. När barnet inte har ett språk försvårar det möjligheten att bygga och bibehålla relationer.

Relationen mellan elev och lärare/vuxen i skolan är extra betydelsefull för elever med språkstörning. Elevassistent kan innebära en stor trygghet. Att någon vuxen finns med ute på raster och stöder det sociala samspelet kan innebära att många konflikter undviks. Föräldrar berättar att barn hellre umgås med vuxna eftersom de beter sig bättre. På samma sätt kan en vuxen som inte förstår och ställer alltför höga krav resultera i att eleven inte vill gå till den lektionen, eller till skolan. Man har en negativ erfarenhet av att speciallärare, elevassistenter och talpedagoger har slutat; blivit sjukskrivna, gått i pension, flyttat eller bytt jobb. Man upplever att man faller mellan stolarna. Att bygga relationer kan vara språkligt krävande för elever med språkstörning. Att bygga en bra relation tar tid och besvikelsen över att behöva börja om från början igen, har varit stor. Föräldrar har också sett att resultatet blir dåligt eller att utvecklingen uteblir, när man tvingas starta på nytt. I citatet nedan berättar en förälder om en speciallärare som arbetar på högstadiet. Hon är med och anpassar och stöttar i de flesta ämnen, exempelvis vid provsituationer, men är inblandad i det mesta gällande elevens skolgång.

> Hon har ju någon alldeles extra grej och kan trycka på de rätta knapparna. Det har blivit alldeles fantastiskt sedan hon kom, hon har gjort jättestor skillnad det här sista året. Lyckas pusha honom på ett sätt. […] Hon lyckas pusha honom så att han gör saker. Det är en hårfin gräns det där med pushandet, men de har en sån relation. (intervju 2)

Speciallärarен och eleven har en speciell relation, hon lyckas motivera eleven att arbeta i skolan och hon har en känsla för var gränsen mellan lagom utmaning och övermäktig uppgift går. Föräldern uttrycker att speciallärarен har gjort underverk för elevens hela skolsituation. Relationer har en betydelsefull del i hur elever med språkstörning upplever och klarar sin skolgång. Goda relationer mellan lärare och elever främjar positiva skolerfarenheter och inlärningssituationer.

8.1.2 Ett dåligt mående

I undertemat *Ett dåligt mående* har vi identifierat uttalanden som visar att det är relativt vanligt att barnets mående blir negativt påverkat på grund av skolsituation eller bemötande i skolan. När ett barn mår dåligt påverkar det livskvaliteten på många sätt, både för barnet men även för familjen. Framförallt är det självkänslan, och tron på sig själv, som drabbas hårt. Måendet påverkas av flera olika faktorer och ofta är det en kombination av dessa som resulterar i långvarig sämre livskvalitet.

Det föräldrar berättar är att barnet inte har ork kvar efter en lång skoldag eller hur de blir mer och mer trötta ju längre skolveckan går. Barnet har sitt eget sätt för återhämtning och det mest förekommande är data/tv/mobilspelande men det finns även de barn som somnar när de sätter sig i bilen då föräldern hämtar vid skolan eller så somnar de när de kommer hem. Man berättar att deras barn bryter ihop när de är hemma, och det kan bero på att de är helt slutkörda eller att de känner att de inte får någon hjälp eller stöd i skolan. Föräldrar uttrycker att om inte de hade hjälpt till och styrt upp stöd för barnet skulle de bli hemma och inte gå till skolan alls. Läxor upplevs som något som är tufft och energikrävande att göra hemma eftersom barnet är så slut efter långa skoldagar, det är ofta ett överkrav med läxor och ett ansträngande slit som upplevs meningslöst. En fungerande lösning har varit att man helt enkelt inte har läxor längre, det är en stor lättnad för både barn och föräldrar.

> Vi får hjälpa med matte ibland men orken är helt slut efter en skoldag. Läxor etc. är överkrav. (frisvar enkät)

Hemma får de hjälpa till med matte ibland men orken saknas efter en lång skoldag och då blir läxor ett överkrav. Barn med språkstörning får använda mycket av sin ork och energi då de är i skolan vilket påverkar dem, inte bara i skolan utan även när de kommer hem, det finns inte någon energi över till att då göra mer skolarbete. Det påverkar deras möjligheter att ha en aktiv fritid då de hela tiden är i behov av återhämtning.

Det är vanligt att barnen har blivit retade eller fått nedsättande kommentarer från andra på grund av språkstörningen. Det kan vara barn som säger att ”hen kan inte prata” eller ”hen är utvecklingsstörd”. En förälder berättar om sitt barn som har haft det väldigt jobbigt från start i skolan och har genom åren fått höra nedsättande kommentarer från jämnåriga. Vändningen kom i högstadiet, och då fick man lägga mycket tid, arbete och fokus på måendet och det innebar att studierna fick komma i andra hand. Det finns en önskan att skolan arbetar med att motverka mobbning och man uttrycker en önskan om att skolan ska stötta barnen att hantera sociala situationer. Föräldrar vittnar om att när ett barn blivit retat blir konsekvenserna långvariga och har en negativ påverkan på självkänslan.

> Blir retad till och från pga. sin språkstörning vilket inte tas om hand tillräckligt. Oro kring vad det gör med barnet på kort o lång sikt. (frisvar enkät)

Det finns en oro över hur retandet påverkar barnet, både på kort och lång sikt och föräldern tycker att det inte hanteras i den utsträckning som behövs. För barnen som blir retade på grund av sin språkstörning finns risken att bli stigmatiserade vilket kan resultera i en negativ påverkan

på studieresultaten och chanserna att lyckas i skolan. I ett vidare samhälleligt perspektiv påverkar det även individens möjlighet att finna sin plats och känna en samhörighet, utanförskap ökar riskerna för att inte hitta ett arbete.

Känslan av att inte klara av skolan och att inte förstå det stoff man arbetar med i skolan är en anledning till att barnen tappar motivation och det bidrar även till hur man mår och hur tänker om sig själv och sin förmåga. Föräldrar anser att otillräckliga anpassningar av skolarbete är det som sänker barnets självförtroende och gör att de känner sig dumma i skolan. De uttrycker att barnet tappar självförtroende och tro på sin egen förmåga ganska tidigt i skolåren, och att det är på grund av att skolarbetet är för svårt som barnet börjar nedvärdera sig själv. Barnen upptäcker själva en skillnad och jämför sig med sina klasskompisar, när man ser att de klarar av det man själv inte kan. Man upplever att lärarna lägger över ansvaret på eleven och att lärarna anser att det är en fråga om ansträngning och att eleven behöver skärpa till sig. Föräldrar berättar hur skolan vill tvinga barnen att göra vissa uppgifter trots att man vet hemma att det inte kommer att fungera. Det kan vara att barnet måste ha ett antal glosor i läxa och trots att man tränar hemma varje dag har barnet ändå inte ett enda rätt på förhöret i skolan, vilket resulterar i en känsla av misslyckande varenda gång. En förälder berättar om hur skolan vill att barnet ska träna att läsa hemma eftersom det är viktigt, enligt läraren, att känna sig som en läsande människa, trots att barnet bryter ihop och gråter varenda gång.

> Det var nog att ständigt misslyckas på något vis [...] under första klass började han dippa och under andra klass så låg han hemma i sängen och grinade och tyckte att han var dum i huvudet. (intervju 2)

Barnet känner att han ständigt misslyckas och föräldrarna noterade att han började påverkas av dessa känslor redan i årskurs ett för att sedan i årskurs två ligga hemma i sängen och gråta och känna sig dum. När uppgifter känns oöverkomliga och utanför barnets förmåga kan konsekvenserna påverka möjligheten att lära och utvecklas, och känslan som kvarstår är att aldrig lyckas.

8.2 Betydelsefulla erfarenheter

Det är viktigt att ta del av den erfarenhet föräldrar har fått under år av att vara mamma eller pappa till ett barn med språkstörning. Det är deras erfarenhet av vad som fungerar bäst för barnet som kan hjälp skolan att hitta rätt förutsättningar för att barnet ska trivas i skolan, lära sig och att utvecklas som individ men även utveckla sitt språk. Under erfarenheter har vi

identifierat tre teman: *kampen för rättigheter, kunskap och förståelse och kommunikation* som svarar på vår forskningsfråga om vilka erfarenheter föräldrar har av språkstörning.

8.2.1 Kampen för rättigheter

I materialet framkommer det tydligt en erfarenhet av att behöva kämpa för sitt barns rättigheter till stöd och anpassningar i skolan, en kamp som de inte borde behöva föra.

Det är ofta föräldrar som tar initiativ till kontakt med skolan för att efterfråga stöd till sina barn med språkstörning. Att söka information från skolan och att själv skapa bild- och strukturmaterial som barnet behöver tar mycket tid berättar en förälder. Man säger att man får göra om allt material som skickas hem, för att anpassa det till barnets behov.

> Det är helt omöjligt att få info, extra läromedel, mer struktur/förberedelser/anpassning. Vi får inte ens info om prov i tid (frisvar enkät).

Man har eftersökt information och anpassningar som struktur, extra läromedel och förförståelse genom förberedelse men att det varit omöjligt att få. Det innebär att föräldrar blir de som tar ansvar för att barnets lärande och ser till att barnet klarar sina studier. För barn med språkstörning kan en del i svårigheterna vara att strukturera tid och stoff i skolan. Att berätta om skolan hemma och förmedla information från skolan kan vara svårt att minnas och att framföra. Därför ligger ett stort ansvar på skolan att information når hem.

Vid kontakt med vården, som logoped och Bup, för utredning eller handledning erfar man kö och lång väntetid. Man har upplevelsen att det varit viktigt med en diagnos för att kunna begära anpassningar som exempelvis muntliga prov och anpassade läxor. Skolan har exempelvis krävt en diagnos för att bistå med specialhjälpmedel som iPads. Man har som förälder fått svaret att det inte finns pengar och resurser för stöd. Att behöva strida för att få hjälp, för att det ska bli rätt, är en upplevelse som delas av många föräldrar både i enkätsvar och intervjuer. Det påpekas i materialet att man som förälder kanske inte vet så mycket om barns rättigheter i skolan och inte kan skollagen. Det gäller att vara en stark förälder som vet vad man kan kräva, att kunna lagen och veta om SPSM:s råd. Att som förälder själv vara akademiskt utbildad ses som en fördel.

> En kamp! Stackars barn som ej har föräldrar med kraft och resurser! (frisvar enkät).

Föräldern uttrycker att man måste kämpa och att det är en stor fördel för de barn som har föräldrar som har möjlighet att ta den kampen. Föräldrar har fått strida och kämpa för sitt barns rättigheter till stöd och anpassningar. Rätten till stöd är inte beroende av en diagnos. Om skolan

kräver en diagnos gör den inte det som lagen säger. Det är inte självklart att föräldrar vet vilka rättigheter deras barn har och det är energikrävande för dem att hela tiden behöva kämpa, och det resulterar ofta i en ilska och frustration över skolans bemötande.

8.2.2 Kunskap och förståelse

För att lärare ska kunna ge rätt stöd till elever i behov krävs ett visst mått av kunskap om vilka svårigheter eleven kan hamna i och språkstörning är ett dolt handikapp och det är inte alltid så lätt för lärare att tillgodose behoven. I både enkäten och intervjuerna är det tydligt hur viktigt föräldrar anser att kunskap och kompetens om språkstörning är, det gör en väsentlig skillnad för barnet både hemma och i skolan.

Det finns föräldrar som uppger att personalen i barnets skola besitter kunskap och då går barnen i språkskola eller särskilda språkgrupper. Men generellt upplever de som svarat i den här studien att kunskapsnivån är låg eller saknas helt och efterlyser ökad kunskap och att det borde ingå i lärarutbildningen att lära sig om språkstörning. Man berättar att den kunskapsbrist som finns i skolorna får förödande konsekvenser för barnet, det bidrar till att barnet inte får rätt stöd eller anpassningar, en besviken förälder säger att barnet inte får använda anpassningar som logoped föreskrivit eftersom läraren anser att det inte behövs. Kraven på barnet blir för höga och skolan har en förväntning att barnet ska klara av uppgifter som är väldigt svåra när man har en språkstörning och det leder till en låg självkänsla och man klarar inte av skolan. Föräldrar upplever att brist på kunskap ger sådana allvarliga effekter på barnen att det påverkar deras vilja att gå till skolan.

> Det var fröknarna, de hade nog inte kunskap […] och det var då de vägrade gå […] de (personalen) kunde inte hantera det. (intervju 1)

Enligt föräldern har pedagogerna i skolan inte kunskap om vad det innebär att ha språkstörning och kunde inte hantera svårigheterna, och därmed inte bemöta barnen på rätt sätt vilket resulterade i att de inte ville gå till skolan. När de vuxna som finns runt omkring barnet i skolan inte har kunskap om språkstörning och vad det kan resultera i för svårigheter blir det ofta väldigt fel för både barnet och föräldrarna. Det leder inte sällan till frustration, irritation och den som drabbas hårdast är barnet då det uppstår brister i både bemötande och anpassning av uppgifter och krav.

Det finns de lärare som saknar kunskap och samtidigt har en vilja att lära sig om språkstörning och de uttrycker att den viljan är avgörande för en lyckad skolgång. Även om viljan inte räcker hela vägen för att anpassningar ska fungera 100% så känner sig föräldrarna ändå nöjda. En

förälder berättar att när barnet började på högstadiet och en ny skola upplevde de att personalen var lättare att prata och diskutera med och samtidigt visade de en större förståelse för individen och hans behov.

> […] det har varit mycket lättare, med resonemang runt det här och förståelse för hur han funkar och så här. (intervju 2)

Här berättar en förälder att det har blivit mycket lättare att resonera med skola och att man möter förståelse för individen. En tydlig framgångsfaktor är när pedagoger eller annan personal i skolan visar en vilja att lära sig, eller en vilja att tillmötesgå, då blir upplevelsen för barn och förälder mycket mer positiv. Då finns inte någon irritation och man känner sig nöjd med skolgången.

Det tydligaste som går att utläsa i studien är att man upplever att skolan saknar både förståelse och viljan att lära sig om språkstörning och vad det innebär. Man kan visa en stor frustration efter många år med känslan av att ingen förstår eller visar en vilja att tillmötesgå barnets behov. Man upplever att skolan totalt har kört över och kränkt deras barn, skolan ställer krav på föräldrar istället för att skolan hittar lösningar som kan hjälpa barnet. Man menar att skolans krav på att barnet ska bli självständigt resulterar i att barnet får lösa många uppgifter på egen hand trots att där finns en assistent. SPSM nämns, men samtidigt skriver föräldrar att skolorna inte tar den kontakten och man upplever att det finns prestige hos skolledning som gör att man inte söker hjälp utifrån. Det som beskrivs vara det allra svåraste, är att skolan inte vill lära sig och det är vanligt att skolan lägger över problemet på barnet.

> De vill helst att barnet byter skola. Jag har ett mail där rektor skriver att det är jobbigt för pedagogerna och de andra barnen när de inte förstår mitt barn. (frisvar enkät)

Föräldern har ett mail där rektor skriver att det är jobbigt för pedagogerna och de andra barnen som inte förstår barnet med språkstörning, och föräldern säger att de (skolan) vill att barnet byter skola. När ansvaret av ett problem läggs på barnet har skolan ett förhållningssätt och syn på elever utifrån ett kategoriskt perspektiv, medan styrdokument säger att skola ska ha ett relationellt perspektiv. En sådan inställning försvårar när skolan ska arbeta främjande och förebyggande.

Föräldrar upplever att diagnosen språkstörningen ifrågasätts och ignoreras, och därmed tas inte svårigheterna på allvar. När svårigheter och behov nonchaleras blir konsekvensen att eleven inte får rätt stöd eller stöd överhuvudtaget i skolan. Det förekommer att barn med språkstörning

uppfattas ha lågt IQ även när utredningar visat att det inte stämmer. När uppgifterna blir för svåra för barnet får hen sitta och spela spel på dator istället för att få anpassningar och klara av skolarbetet.

> Jag är missnöjd för att dom behandlar honom som mindre vetande då så har man inte brytt sig om att lästräna med honom […] (frisvar enkät)

Föräldern berättar att skolan behandlar barnet som mindre vetande och därför har han inte fått den träning med läsning som han behöver. När skolan behandlar barnen som att de inte är tillräckligt intelligenta för att klara visst skolarbete sänks förväntningarna och de får inte rätt möjligheter att lyckas. Det kan resultera i att barnet tappar tron på sin egen förmåga och då hamna efter sina jämnåriga både i utveckling och arbetsprestationer.

8.2.3 Vikten av kommunikation

Kommunikation kan ses ur olika perspektiv, det kan vara kommunikation mellan skola och hem, eller mellan andra instanser såsom logoped och BUP med skola eller hem. Den erfarenhet som det berättas allra mest om är den som föräldrar har av kommunikation med skola eftersom skolan är en del av vardagen och påverkar barnet och föräldrarna relativt mycket, både positivt och negativt. Kontakt med logoped, BUP eller habilitering sker mer sällan och erfarenheterna av den kommunikationen är goda.

Föräldrar uttrycker att de saknar kommunikation från skolan, man saknar återkoppling och hur det går för deras barn i skolan med skolarbetet, då det enda samtal man har är utvecklingssamtalet en gång per termin. De saknar även information om hur barnet klarar av att utföra skoluppgifter och vardagliga uppgifter, det framkommer att familjen först efter tre år fick information om att barnet sitter av lektioner utan att få någonting gjort och att hen inte klarar av att orientera sig på skolans område. Man saknar information från skolan gällande läxor och prov. Man uppger att man hjälper till hemma med olika uppgifter och pluggar inför prov men eftersom skolan inte skickar hem information eller material så blir det väldigt svårt för föräldrarna att hjälpa till. Om föräldrar inte själva tar initiativet till kontakt och efterfrågar information så får de ingenting.

> […] men allt bygger på att jag tar initiativ, frågar, mailar och ibland är rätt ”jobbig” förälder (frisvar enkät)

För att få det att fungera måste den här föräldern alltså efterfråga information och behöver även vara ganska krävande eftersom föräldern i citatet ovan kallar sig själv jobbig förälder. Barn med

språkstörning är ofta i behov av stöd och har svårigheter med kommunikation och det är extra viktigt att skolan tar initiativet och förmedlar information för att underlätta elevens möjligheter att lyckas med sitt skolarbete.

Det förekommer att även när man har en pågående kommunikation med skolan så fungerar den inte och man känner sig överkörd och förbisedd. Föräldrar har en känsla av att skolan inte lyssnar eller förstår trots att det finns utredningar som tydligt talar om vilka behov barnet är i. Samarbetet kring eleven fungerar inte och föräldrarna har en negativ erfarenhet av skolan och dess personal.

> […] en pingismatch mellan habilitering och skolan; skolpersonalen. Så vi satt […] och tittade hela tiden när de kastade skit på varandra. (intervju3)

Här beskriver föräldrar en kommunikation mellan habilitering och skola som inte fungerar och de upplever att de sitter utanför och tittar på när två andra parter inte kan kommunicera på ett produktivt sätt. När en existerande kommunikation mellan föräldrar och skola brister kan det medföra att det inte finns något förtroende från föräldrarna och att skolan inte ser barnet som en individ eller hens behov. Detta försvårar att barnet skolgång fungerar och är positiv och utvecklande.

När föräldrar är nöjda och tycker att man har en god kommunikation med skola, framkommer det samtidigt att det oftast är de som får ta kontakt och efterfråga information. Det kan finnas en resurs eller assistent som hjälper till med praktiska saker i skolan som att påminna och förmedla information om vad som händer i skolan, och den personen finns där som stöd i själva skolarbetet och förmedlar hur det går för barnet. Det förekommer att specialpedagogerna ringer och rådgör med hemmet när de funderar över att sätta in olika hjälpmedel eller stöd. Gemensamt för de föräldrar som ändå känner sig nöjda, trots att man själv behöver ta kontakten, är att det har skett en skillnad från hur man har haft det på tidigare stadier eller skolor.

> nu tycker jag att det är jättebra, jag är väldigt nöjd. […] mest är det klassföreståndaren, men sen är det den här klassresursen som alltid är tillgänglig. (intervju 2)

Detta är en förälder som numera är nöjd med den kommunikation som hen har med klassföreståndaren men även med den resurs som alltid är tillgänglig. När det finns någon som är nära barnet under stora delar av dagen är kommunikationen bättre, men det krävs även att den person som föräldrar har kontakt med är tillgänglig och lätt att få tag i. Det gör att föräldrar känner sig mer delaktiga i barnets skolgång och hur det går.

När man har kontakt med annan instans; BUP, habilitering eller logoped, är man ofta nöjd och tycker att man har haft en god kommunikation. Men däremot kan kommunikation mellan skola och BUP, habilitering eller logoped ha sina brister och en del ser heller inte vad en sådan kommunikation skulle kunna hjälpa till med. Det finns en uppfattning av att de andra instanserna alltid står på barnets och föräldrarnas sida och är villiga att hjälpa till och ge det stöd de kan.

> […] de (BUP) har varit bra för vi har alltid kunnat ringa dit och fråga, hur ska vi göra, nu har det här hänt i skolan vad ska vi göra? (intervju 2)

Föräldrarna upplever att de alltid har kunnat ta kontakt och fått hjälp från BUP när de stött på problem i skolan. En fungerande kommunikation mellan hem och övriga instanser kan bero på att BUP, habilitering och logoped ska arbeta för barnet och har sällan krav på barnets prestation, och kontakten sker mer sällan än med skola. Det finns ett glapp mellan övriga instanser och skola trots att ett samarbete dem emellan skulle kunna gagna barnet och dess utveckling och lärande.

8.3 Insatser för barnet

Eftersom barn med språkstörning oftast är i behov av extra anpassningar och särskilt stöd var vi intresserade av att veta hur det ser ut för dessa barn i skolan och om man saknar något som skulle hjälpa barnen i skolan. Det borde vara en självklarhet att alla barn i behov får det stöd de behöver. För att svara på forskningsfrågan hur föräldrar beskriver relationen mellan barnens behov och befintliga stödinsatser har vi i resultatet för insatser delat in svaren i dessa två delar: *Befintliga anpassningar och stöd* och *Anpassningar och stöd man saknar*.

8.3.1 Befintliga anpassningar och stöd

Barn med språkstörning är i behov av extra anpassningar och särskilt stöd på många olika sätt i en undervisningsmiljö som är fungerande. Många av anpassningarna som barnen i studien får är till god nytta för alla barn i skolan, även de som inte är i svårigheter. För barn med språkstörning kan dessa åtgärder vara avgörande för om de lär sig i skolan och för deras trivsel.

Miljön i skolan är viktig för barnen och det framgår i svaren, både i enkäten och intervjuerna, att det är väldigt olika för olika individer och vad som är bäst för den enskilde. Föräldrar uppger att deras barn får möjlighet att arbeta i en lugn miljö där man sitter på en avskild plats utanför klassrummet. Barnen tycker om att arbeta i klassrummet och vill ha känslan av att tillhöra en klass.

> Det vi har märkt under alla skolår är hur livsavgörande det är att hamna på en skola där man åtminstone försöker förstå vad en språkstörning är och vilka enorma konsekvenser den har för det dagliga (skol)livet. Vi hade ångest de första 7 åren, men nu på högstadiet är det en väsentlig skillnad. Mycket mer anpassningar, mycket mer glädje. (frisvar enkät)

Föräldern har en erfarenhet av att det är livsavgörande för barnet att gå på en skola som försöker förstå vad språkstörning är och vad det ger för konsekvenser på alla delar av livet. Den här föräldern har upplevt hur skolsituationen har förändrats när barnet bytt skola och börjat på högstadiet där det gjorts mycket mer anpassningar. Nu känner barnet glädje. Under tidigare skolår har familjen haft ångest. Skolan har ansvar för att rätt anpassningar genomförs utefter varje individs behov för det kan vara avgörande för en fungerande och mer motiverande skolgång. Eftersom lösningar i miljön är så individuellt är det extra viktigt att pedagoger har insikt och förståelse för individens behov. En lärare som förstår konsekvenserna och anpassar lärmiljö och undervisning kan vända hela skolgången från en mardröm till trivsel och utvecklig.

Andra anpassningar som är vanligt förekommande i skolan handlar ofta om digitala hjälpmedel som att använda dator och iPad för att lyssna på inlästa skolböcker och studiematerial. Widgit Go, Skolstil, talande tangentbord, fotokalender och teckenspråksappar är andra digitala hjälpmedel som nämns. Bildstöd och TAKK, tecken som alternativ och kompletterande kommunikation, används i några fall. Skolböcker ersätts med inläst material att lyssna på. Det stå i barnets utredning att det inte hjälper med att bara uppläst text, utan att det krävs något mer som exempelvis bildstöd, och ändå ser anpassningen ut så. Det påtalas att med tanke på språkstörningen måste man tänka på ett annat sätt. Inför skolstarten i årskurs sju hade man ett förberedande möte med skolan där man informerade om barnets svårigheter, ändå blir anpassningen just inläst material.

> I och med språkstörningen kommer ni inte kunna bara ersätta med inläst material utan måste tänka på annat vis. Mycket blir ju bara ersatt med inläst, för det finns inte riktigt någon annan väg. Eller det är klart det finns, men det kanske inte finns tid, eller resurser eller jag vet inte vad som inte finns. (intervju 2)

Föräldern berättar att det inte fungerar att enbart ersätta böcker med inläst material utan att man måste tänka på annat sätt, men att det ändå är mest inläst material som blir den anpassning som görs. Föräldern säger att det inte finns någon annan väg för skolan, trots att hen vet att det egentligen finns andra sätt men att det är något som skolan saknar och spekulerar i om det är tid, resurser eller något annat som saknas. Det finns många olika digitala hjälpmedel man kan använda i skolan för att underlätta för elever med språkstörning men det krävs en del från skolan

för att få det att fungera på ett produktivt sätt. Personal måste ha kunskap om hur dessa olika hjälpmedel kan hjälpa och hur de fungerar, och i vissa fall är det även en kostnadsfråga. Det är väldigt vanligt att barn med språkstörning behöver bildstöd för att klara vardagen i skolan eller för att förstå texter och därför fungerar det inte att de bara lyssnar på materialet.

Ett vanligt förekommande stöd är att eleven har en resursperson eller assistent som hjälper till med skolarbetet och ibland även finns med på raster. Klassresurs har hjälpt till mycket för att hemmet ska få information från skolan. Man har exempelvis tagit kort på information och skickat hem, något som fungerat bra. Annat som fungerar bra för barnet är när en vuxen sitter bredvid och de jobbar med skolarbete tillsammans.

> sen han var liten har han sagt själv att den enda gången jag kan jobba är när en vuxen sitter bredvid. (intervju 2)

Föräldern berättar att hens barn sagt sedan han var liten att de enda gångerna han känner att han kan arbeta är när det sitter en vuxen bredvid honom. Elever med språkstörning är ofta i behov av stöd på många olika sätt och genom hela skoldagen, både för att utföra skolarbete men även med de praktiska delar av skolan som att komma ihåg vad som kommer hända och att få med läxor och annat hem. Eftersom det kan vara svårt för en klasslärare eller ämneslärare att ge den tid som behovet kräver löser skolor ofta detta med en klassresurs eller elevassistent.

Från skolstart har ofta en speciallärare eller talpedagog i skolan arbetat med barnets språk och tal under de första skolåren. Man har arbetat med ljud- och talövningar men också börjat med läsinlärning. Det framgår av vårt material att eleverna får enskilt stöd vid läs- och skrivundervisning av speciallärare eller specialpedagog. Föräldrarna i undersökningen är till stor del nöjda med skolans specialundervisning, även om man påtalar en del brister. Specialpedagogen, förutom tal, även tränar motorik, som man upplevt varit väldigt positivt för barnets utveckling och att barnet efter motorisk träning klarar att göra saker hen inte kunde innan. Barnen kämpar med att lära sig alfabetet och att avkoda ännu på mellanstadiet. När läsningen automatiserats har en speciallärare fortsatt att jobba med skrivande. Specialpedagogen kan bistå klassläraren med hjälpmedel och material, berättar en förälder. Något som upplevs som negativt är att stödet i svenska kan innebära att barnet går iväg till speciallärare på engelsk- eller matematiklektioner och därmed missar lektioner som är roliga eller där barnet lyckas. Under en period har barnet haft specialundervisning och gått ifrån klassen på alla engelsklektioner. En av eleverna trivs bra i klassen men saknar stöd i

klassrummet, däremot är eleven nöjd med hjälpen hen får vid enskild undervisning med speciallärare.

> Han tycker att han får bra hjälp när han har enskild undervisning. (frisvar enkät)

När eleven får enskild undervisning tycker han att hjälpen är bra. Barn med språkstörning är förtjänta av tidiga insatser och de svar vi har fått visar att det finns insatser för dessa barn från tidig ålder. Trots att det har varit insatser sedan skolstart är det fortfarande många som inte har knäckt läskoden på mellanstadiet och svårigheter med inlärning följer med långt upp i skolåren.

8.3.2 Anpassningar och stöd som föräldrar saknar

När barn med språkstörning inte får några anpassningar eller något stöd i skolan, eller om stödet är begränsat och inte tillräckligt, ökar risken för misslyckande. Deras möjligheter är beroende av att skolan hjälper dem på alla sätt som krävs. Det är viktigt att alla som arbetar med barnet ansträngер sig för att underlätta skolarbetet.

Man saknar en lugn miljö för barnen och det finns behov av genomgångar i mindre grupp. När det är stökigt och högljutt i klassrummet blir det svårt att arbeta, lära sig och utvecklas. Föräldrar anser att barnet behöver en mindre och trygg grupp för att kunna våga prata öppet och fritt, som hen gör hemma där man är mer bekväm. Föräldrar vittnar om att det är jobbigt för elever med språkstörning när det är rörigt och oroligt i klassrummet, barnen får svårt att koncentrera sig och det är energikrävande när ljudnivån är hög. Ljudkänsligheten hos elever med språkstörning glöms ofta bort.

> Ljudkänslighet är något som ofta glöms bort, men som inte är helt ovanligt hos barn med språkstörningsdiagnos. Jag önskar att fler får koll på detta så att ljudmiljön i skolorna kan anpassas. (frisvar enkät)

Föräldern önskar att ljudmiljön i skolor ska anpassas. Eftersom medvetenheten om att barn med språkstörningsdiagnos ofta är känsliga för ljud är låg är det en anpassning som ofta glöms bort. När klassrumsmiljön är för högljudd försvårar det elevernas möjlighet att göra sitt skolarbete. En lösning som föräldrar ser är att ha möjligheten till enskilt eller i en mindre grupp för att skapa en lugn miljö. Ljudmiljön kan även anpassas på andra sätt med till exempel ljuddämpande material i tak och på väggar, eller ljudutjämnande högtalarsystem i klassrummet.

Föräldrar efterfrågar mer språklig träning och genomgångar av svåra ord och begrepp. Svårigheter med ordförråd och läsförståelse, att förstå det som sägs mellan raderna, nämns. Föräldrar ser behov av mer enskild undervisning, en-till-en stöd av speciallärare. Att någon har

tid att arbeta mer med förförståelse och att förklara. Man önskar att läraren minskar ner och förenklar stoffet i exempelvis samhällskunskap för att innehållet ska bli mer begripligt och hanterbart. Föräldrar önskar att barnen oftare får bildstöd och att de får tillgång till mer visuell inlärning, genom exempelvis filmer. Kommunikationsformer som är anpassade till elever med språkstörning efterfrågas, lärare pratar ofta med för långa meningar, genomgångar bör vara korta och tydliga. Anpassning vid prov och examinationsformer som passar elever med språkstörning är betydelsefullt. Mer tid, lugnare tempo och tid för vila behövs när man har språkstörning. Genomgångar i mindre grupp kan vara en fördel när man har svårigheter med språket. En samsyn mellan lärare så att anpassningar genomförs av samtliga lärare på skolan är viktig.

> Han upplever att han får olika hjälp beroende på ämne och lärare. […] alltså mer hjälp i klassrummet. (frisvar enkät)

Föräldern berättar att barnet upplever att olika lärare i olika ämnen ger olika stöd, och önskar att stödet i klassrummet ska öka. Elever med språkstörning är ofta i behov av omfattande stöd och anpassningar. Enligt lag ska skola sätt in extra anpassningar när en elev är i behov av det. För dessa elever är det ofta svårt med nya ord och begrepp och det krävs att eleven får arbeta på det sätt som gynnar inlärningen. Det som föräldrar saknar i anpassningar och stöd är åtgärder och arbetssätt som gynnar barn med språkstörning.

Det förekommer att barn har en elevassistent eller resurs till barnet, men samtidigt är det något man saknar. Då ser man behov av mer individinriktad stöttning i klassrummet och en person som kan hjälpa till vid bänken efterfrågas. När det finns möjlighet att jobba i lugn och ro på en avskild plats eller i ett annat rum, behövs en resursperson som har kan följa med och arbeta tillsammans med eleven. Det finns även en önskan att en resursperson kan finns med under fritidstid, efter skolan, där man anser att behovet av stöd är minst lika stort som under skoltid och det är något som ofta glöms bort. Några föräldrar önskar socialt stöd för barnen, exempelvis en assistent som är med på raster för att hjälpa och stötta vid konflikter. Man kan även sakna en trygghet för barnet trots att det finns en elevassistent redan.

> Vi googlade på elevassistent och det stod att den ska vara din kompis och kunna finnas där för att han […] ska känna sig trygg. […] vi har ju önskat oss en yngre kille, kanske som har samma intressen. (intervju 3)

Föräldrarna har sökt information på Google om vad en elevassistent ska göra, och de säger att den personen ska vara en kompis och ge trygghet genom att finnas tillhands. De har haft

önskemål om en yngre kille som har gemensamma intressen med barnet. Föräldrar ser att barnen behöver stöd under hela skoldagar. De behöver inte bara stöd med skolarbete utan man ser att det kan vara tufft för barnen när de umgås med andra barn. Det är inte bara lärandesituationer som skapar svårigheter för barn med språkstörning utan även socialt, de svårigheterna följer barnet vart de än befinner sig.

9 Sammanfattning

Syftet med studien var att undersöka påverkan på livskvalitet för barn med språkstörning, föräldrars erfarenheter, samt behov och insatser i skolan, och utifrån syftet har vi skapat treforskningsfrågor:

1. Vilka aspekter kan påverka livskvaliteten för barn med språkstörning?
2. Vilka erfarenheter har föräldrar av språkstörning?
3. Hur beskriver föräldrar relationen mellan barnens behov och de stödinsatser barnen har i skolan?

Resultatet av de intervjuer och den enkät vi har genomfört med föräldrar till barn med språkstörning resulterade i tre teman för att besvara våra forskningsfrågor; påverkan på livskvaliteten, viktiga erfarenheter och insatser för barnet. Dessa tre teman har vi sedan delat in i flera underteman. Relationer till andra har stor betydelse för barnen, och det är relationer till kompisar, vuxna i skolan men även föräldrars relation till skola och andra instanser som har betydelse. För barnens trivsel och möjlighet att lyckas i skolan är goda kompisrelationer en räddning, det kan vara avgörande för om barnet går till skolan överhuvudtaget. När vuxna i skolan förstår och skapar trygghet för barnet underlättar det skoldagarna när det gäller inlärning, att hantera information men även i socialt samspel. Det finns även en överhängande risk att barnen får ett dåligt mående, det kan bero på att deras ork och energi inte räcker till och det resulterar i att de blir utmattade. Det är också vanligt att barnen blir retade för det sätt de pratar på vilket kan leda till stigmatisering och utanförskap. Skolarbetet ligger ofta på en språklig nivå som är för svår för dem och då blir skolarbetet otillgängligt och påverkar deras självkänsla och self-efficacy, många barn känner sig dumma och tror att de inte kan.

Det andra temat som handlar om erfarenheter talar om för oss att föräldrar har fått kämpa för sina barn och att de ska få de rättigheter de ska ha. Man berättar att man får göra om det material barnen arbetar med i skolan för att det ska bli begripligt och hanterbart för dem. Man saknar att skolpersonal inte har tillräckligt mycket kunskap om språkstörning och vad det innebär för barnet, och att man då inte möter förståelse vilket i sin tur resulterar i att barnet hamnar i ännu

större svårigheter och inte får den hjälp eller stöd den behöver. Då blir det vanligt att problemet läggs på barnet istället för att skolan granskar sig själva. Det som är en tydlig framgångsfaktor i undersökningen är de som säger att skolan åtminstone visar en vilja att lära sig om språkstörning. En god kommunikation är inte alltid självklar, och när det inte fungerar tappar föräldrarna förtroende för skolan. Föräldrar berättar att det krävs att de tar initiativet och efterfrågar information och om de inte gör det skulle de inte få veta någonting, och man saknar att bli kontaktad av skolan. Där man upplever att kommunikationen fungerar med skola hänvisar föräldern ofta till någon form av resurs knuten till klass eller elev. Kommunikationen med andra instanser som BUP, habilitering och logoped fungerar bra, även om man upplever att det är lång väntetid.

I det sista temat, insatser för barnet, ser vi att de insatser som är vanligt förekommande för barn med språkstörning är; digitala hjälpmedel, få sitta enskilt, stöd av speciallärare/pedagog, inläst material, assistent eller klassresurs, motorisk träning, bildstöd och TAKK. Samtidigt saknas dessa anpassningar och man nämner att klassrumsmiljön ofta påverkar barnets inlärning negativt. Det efterfrågas mer enskilt stöd och man säger att även om skolan ger stöd så räcker det inte hela vägen. Man saknar språklig träning och förenkling av material, anpassning vid prov och man saknar att någon finns med och stöttar barnet på raster och på fritids efter skoltid.

10 Diskussion

10.1 Tema 1: Påverkan på livskvalitet

Vårt tema *påverkan på livskvalitet* handlar om vikten av fungerande relationer, detta har en betydande påverkan på barnen skolgång. Barn med språkstörning ligger i riskzonen för dåligt mående som kan leda till problematisk skolfrånvaro och psykisk ohälsa.

Resultaten i vår studie visar att fungerande relationer är a och o för barn med språkstörning, för att de ska trivas i skolan och att de ska lyckas bättre med skolarbetet. När barnen har bra kamratrelationer ökar deras motivation att gå till skolan, och kompisarnas förståelse och acceptans gör att de förblir vänner och att inga allvarliga konflikter uppstår. Studien visar även en motsats till att ha kompisar, och det är barn som blir utsatta och retade av andra. Sjöberg (2014) säger att skolan har en uppgift att stötta elever med språkstörning och träna interaktion med andra elever eftersom de, som Bruce et al. (2017) säger, har en ökad risk för sociala problem och är mindre känslomässigt engagerade i relationer än andra. Med språkstörningen kommer även kommunikationssvårigheter, och Eadie et al.(2018) påtalar att ju äldre barnen blir

desto mer påverkar det deras livskvalitet och risken för utanförskap ökar, därför bör skolan genomföra interventioner som utvecklar både den språkliga och sociala förmågan. Croteau et al. (2015) betonar att interventioner bör göras för att främja inkludering och förändra attityder hos både barn och vuxna. Föräldrar i studien ger uttryck för att när barnen blir retade och hamnar utanför en gemenskap försämrar det livskvaliteten för dem och det kan ha en långtgående negativ effekt på självkänslan, men även på barnets studieresultat. Det berättas att barn blivit retad redan innan skolstart och genom hela låg- och mellanstadiet, när hen sedan började på en ny skola och högstadiet startade en lång intensiv period av att vända hens dåliga mående och när hen nu går i årskurs 9 är tillvaron i skolan fungerande. Det är ofta svårt att vända till en positiv utveckling och därför är det viktigt att interventioner och stöd som främjar inkludering och deltagande sker så tidigt som möjligt.

Läraren har en viktig roll för att en grupp eller klass ska vara inkluderande och Nilholm och Alm (2010) pekade på att om läraren genomför många gruppaktiviteter, som lekar eller diskussioner, kan klassrumsmiljön bli mer inkluderande och en gemenskap bildas. Resultaten i vår studie visar att barn med språkstörning vill vara del av en klass och inte behöva gå iväg för att lära sig, och att vara socialt delaktig i en klass och ha vänner är en viktig aspekt för god livskvalitet (Boo, et.al. 2017). Alper och McGregor (2015) påtalade att en öppen klassrumsmiljö där kommunikation ses som en tillgång, och att allas deltagande och samarbete är viktigt ökar elevernas möjligheter att lyckas i skolan. Eftersom det ofta kan vara svårt för barn med språkstörning att lära och uttrycka sig genom att delta i diskussioner eller samtal krävs det ett aktivt arbete av läraren för att göra undervisningen tillgänglig för eleven, och Baxendale et al. (2013) visade att ett samarbete mellan logoped och lärare kan ge läraren verktyg som språk- och beteendestrategier för att underlätta och förbättra relationen mellan läraren och eleven med språkstörning, då underlättar det för barnet att hitta sin plats och funktion i gruppen. När man har hittat ett arbetssätt som fungerar för barnet leder det enligt Boo et al. (2017) till att eleven blir motiverad till lärande och engagerad i sitt eget lärande.

10.2 Tema 2: Betydelsefulla erfarenheter

Som förälder till barn med språkstörning har man under åren samlat erfarenheter som vi som speciallärare/pedagoger har nytta av i vår yrkesutövning. De aspekter vi har identifierat under temat *betydelsefulla erfarenheter* är hur föräldrar får kämpa för barnens rättigheter och hur kunskapsbrist leder till oförståelse och dålig kommunikation.

Föräldrar i studien ger uttryck för hur vanligt det är att de får kämpa för sina barn och det påverkar hela familjen och många har en svår livstillvaro. Det är av största vikt att skolan bemöter föräldrar med öppenhet och respekt, och lika viktigt är det att lärare och annan skolpersonal visar förståelse, Koch (2016) säger att när lärare förstår att hela familjen kan befinna sig i en svår situation och då visar omtanke och aktivt utvecklar en god relation med föräldrar kan det resultera i skolframgångar för barnet. När skolan inte bemöter föräldrars oro för sina barn kan det påverka barnets möjlighet till lärande, Lindsay et al. (2016) såg att interventioner blev försenade när skolan inte lyssnade till föräldrars oro. Föräldrar i studien uttrycker att de ofta möts av ifrågasättande och oförståelse för barnets behov och hur mycket språkstörningen påverkar flera delar av livet. Paul et al. (2018) och Nilholm och Alm (2010) har poängterat vikten av att skapa positiva relationer med föräldrar genom delaktighet och respektfull kommunikation som bör vara öppen och inbjudande. Resultaten i studien visar att det är lätt att föräldrar hamnar i en beroendeställning gentemot skolan och det är de som måste ”jaga” skolan för att få information om sitt barn och hur det går. Oftast har man utvecklingssamtal en gång per termin men man önskar mycket mer, man saknar information om läxor, uppgifter och vad som händer i skolan. Skolan behöver hjälpa till att och ta initiativ till kontakt och förse föräldrar med information eftersom barn med språkstörning ofta har svårt att minnas men även att berätta. Resultaten visar även att när föräldrar och barn bemöts på fel sätt är påverkan för barnet stort, det kan innebära att barnet inte lyckas med sina skoluppgifter eller att hen inte trivs i skolan och risken för problematisk skolfrånvaro ökar.

Flera forskare påtalar att när kommunikation och samarbete fungerar mellan skola och hem ger det ökad närvaro och förbättrade studieresultat, barnets välbefinnande ökar och chansen att barnet får rätt form av stöd ökar, och samtidigt leder det till att föräldrars irritation och frustration minskar (Attention, 2015, Baxendale et al., 2013, Croteau et al., 2015, & Woods et al., 2018). Ett gott och respektfullt bemötande från skolan är en del som krävs för att skolgången för barn med språkstörning ska fungera. Resultaten i studien visar att det är tydlig skillnad mellan föräldrar som upplever att skolan lyssnar och visar förståelse och en vilja att lära sig och göra rätt, jämfört med de föräldrar som upplever det motsatta. När skolan bemöter föräldrar med en öppenhet och tillgänglighet är man ofta nöjd med skolan och hur den arbetar med barnet, och när man får ett dåligt bemötande från skolan är missnöjet stort och tilliten saknas. Lindsey et al. (2016) beskriver förutsättningar för en god tvåvägskommunikation mellan skola och hem; engagerade lärare som förstår barnets behov, att lärarna visar respekt och har kompetens inom språkstörning samt att det finns en tillit mellan båda parter.

Alla elevers skoltillvaro bör ses i ett relationellt perspektiv, och för elever med språkstörning är detta extra viktigt. När skolan har ett relationellt perspektiv ser man att svårigheter uppstår i mötet mellan miljön och eleverna, och en pedagogisk kompetens är att kunna anpassa undervisning och stoff till varje elevs förutsättning för lärande. Boo et al. (2017) talar om lärares relationella kompetens för att möta elever på ett respektfullt sätt och att läraren har en förmåga att utveckla respektfulla relationer som främjar goda studieresultat. Även Rhoad-Dogalis et al. (2018) beskriver lärares kompetens som en viktig faktor för att skapa goda relationer och positiva inlärningssituationer för elever med språkstörning. Föräldrarna i studien uttrycker att när barnet ständig får uppgifter som ligger utanför den språkliga förståelsen upplever barnet ett ständigt misslyckande. När barnen upplever svårigheter under längre tid tappar de tron på sig själva och på sin egen förmåga; deras self-efficacy blir låg och risken för dåligt mående och problematisk skolfrånvaro ökar. När skolan inte har ett relationellt perspektiv är det vanligt att ansvaret för problem och svårigheter läggs på barnet och det får allvarliga och omfattande konsekvenser för individen, detta är något som föräldrar i studien upplever och en förälder har ett mail från rektor som säger att barnet gör det svårt för både vuxna och barn i skolan och det vore bättre om barnet bytte skola.

10.3 Tema 3: Insatser för barnet

Vårt tema *insatser för barnet* visar att även om barnet har stöd i skolan är det inte tillräckligt, eller så är anpassningarna generella och inte individanpassade. Här kan föräldrars kunskap om barnet vara till hjälp för att ge rätt stöd och anpassningar.

Skolan ska göra anpassningar och ge eleven stöd efter de behov som finns, enligt Lgr11 (2011) ska undervisningen anpassas efter *varje* elevs förutsättningar och behov, och det finns ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter att nå målen. Resultaten i studien visar att eleverna har olika anpassningar och stöd, men trots det upplever föräldrarna att det inte är tillräckligt och en anledning till det kan vara en låg kunskap om språkstörning. Ett exempel är en elev som ska få möjligheten att plugga genom att se videos på Youtube men får ett papper med nedskrivna länkar och skolan förstår inte att eleven inte klarar av att skriva av de långa länkarna. Föräldern säger att skolan försöker men når inte hela vägen fram när de gör anpassningar. Attention (2015) påtalade hur den låga kunskapsnivån hos lärare påverkar livskvaliteten för barn med språkstörning. Föräldrar i studien önskar att det borde ingå i lärarutbildningen att lära sig om språkstörning eller att verksamma lärare fortbildar sig. De anpassningar som ges till eleverna är ofta generella och inte effektiva för individens behov, för att undvika generella anpassningar bör läraren ta reda på, det Vygotskij (i Imsen, 2005) kallar,

barnets proximala utvecklingszon. Läraren måste ha en aktiv roll och ta reda på vilken nivå eleven klarar att göra skolarbete på egen hand och den nivå hen klarar med stöd, och Hagtvet et al. (2014) säger att om läraren samtidigt har en relationell syn på eleven finns en förståelse som gör att läraren söker lösningar i miljön och hos sig själv. Den här synen på pedagogik anger att alla har potential att utvecklas. När läraren har hittat den proximala utvecklingszonen; en nivå som ligger strax ovan där eleven klarar att göra på egen hand, kan en form av stödstruktur vara scaffolding; där den vuxnes stödjande insatser styrs av elevens svårigheter. Ju större svårigheter eleven upplever desto mer hjälp, stöd och vägledning ska läraren ge, och när elevens kompetens ökar ska läraren minska sitt deltagande (Bruner i Imsen, 2005). För att lyckas hitta elevens proximala utvecklingszon och att stödet ska bli rätt för individen behöver läraren och eleven ha en relation för att kunna samspela, och det krävs kunskap om språkstörning och vilka svårigheter barnet kan hamna i. Bruce et al. (2017) talar om att läraren även måste anpassa språkkraven för barn med språkstörning.

Det är inte alltid lätt för lärare att hitta rätt stöd för varje elev och en speciallärare eller specialpedagog kan vara till hjälp. Resultaten i studien visar att en speciallärare eller specialpedagog gjort skillnad, både med språklig utveckling och att lyckas nå målen, samtidigt som elever får enskilt stöd av speciallärare kan denne även handleda lärare för att klassrumsundervisningen förbättras anpassas. Enligt Persson (2013) ska specialpedagogiska åtgärder fokusera på lärandemiljö, lärare och elev. Leko och Brownell (2009) poängterar att speciallärare behöver fortbilda sig genom hela arbetslivet och genom fördjupade kunskaper om språkstörning kan ett utvecklingsarbete med lärare, lärare i fritidshem samt ledning främja ett relationellt perspektiv och ett inkluderande arbetssätt. Genom kollegialt arbete och handledning kan speciallärarен/pedagogen verka för att undanröja hinder för barnets utveckling, och kunskapsnivån kan höjas och då även förståelsen och viljan att hjälpa och stötta eleverna.

10.4 Metoddiskussion

Eftersom vi endast fick tre intervjuer kan resultatet inte generaliseras på en hel population, men i motsats till det låga deltagandet i intervjuerna fick vi 76 användbara svar från enkäten vilket kan anses vara ett gott underlag. De föräldrar som svarade i enkäten tog sig tid att skriva om sina upplevelser i fritextsvaren vilket gav oss ett rikt underlag för att göra en kvalitativ tolkning, dessutom stämde resultaten från enkäten och intervjuerna överens med varandra. En del av föräldrarna upplevde vissa av frågorna i enkäten svåra att svara på, bland annat en förälder kommenterade att hens barn inte passade in på något av alternativen när vi efterfrågade typ av språkstörning. Andra påpekade att de hade behövt mer förklaring av vad vi

menade men vissa frågor. Vissa förklaringar kunde ske i gruppen på Facebook men inte alla, det gör att resultaten kan vara till viss del missvisande men inte i den omfattning att det påverkar resultatet av den kvalitativa tolkningen då förvirringen endast gällde frågor av kvantitativ karaktär.

Initialt fanns en förhoppning om att vi skulle genomföra ca 10 intervjuer för att få en god grund för tolkning, tyvärr har vi inte haft den möjligheten eftersom flera föräldrar inte ville delta i en intervju. Flera uppgav att de inte orkade sitta ner och prata eftersom man kämpar och har det jobbigt i vardagen. De som ställde upp på intervjuerna var samtliga positiva och ville dela med sig av sina erfarenheter, och vi uppfattade att de var bekväma och ivriga att berätta om sina barn. Vid genomlyssning av intervjuerna i efterhand uppmärksammade vi att vi missade några ledtrådar som vi borde ha följt upp och frågat mer om. Det kan ha bidragit till att information har gått om intet.

Barnen till deltagarna i intervjun går på mellanstadiet eller högstadiet vilket innebär att vi inte hade tillgång till föräldrar med barn på lågstadiet eller i förskoleklass. Det kan vara en nackdel att inte få med det perspektivet i intervjuerna och man kan anse att det saknas delar för att få en heltäckande bild. Samtidigt har de som deltog i intervjuerna flera år av erfarenhet att dela med sig av och kanske ger en bredare bild.

Kvale och Brinkman (2014) menar att induktiva slutsatser är inte helt säkra och generaliserbara eftersom framtida forskning kan hitta andra slutsatser inom samma område. Ett resultats tillförlitlighet är beroende av att svaren skulle bli de samma vid en annan tidpunkt med en annan forskare som genomförde intervjuerna utifrån vår intervjuguide.

11 Slutsatser

Studiens fokus har varit föräldrars perspektiv på livskvalitet, skolgång och erfarenheter av språkstörning för att öka vår kunskap och ge oss en möjlighet att genom vår profession förbättra skolsituationen för barnen. Från resultatet av vår studie drar vi slutsatsen att det är av högsta vikt att bemöta föräldrar till barn med språkstörning med öppenhet och förståelse. Kommunikationen med barn och föräldrar behöver vara respektfull och ske på skolans initiativ. Barnen befinner sig i risk för dåligt mående och problematisk skolfrånvaro, och en del av vårt uppdrag är att förhindra detta genom förebyggande arbete utifrån ett salutogent synsätt som bör genomsyra hela verksamheten. Studien visar att ett relationellt förhållningssätt i skolan är nödvändigt för barnens välmående och att det främjar deras skolgång.

Genom att bygga en god relation till föräldrar och ta del av deras erfarenheter och kunskap om barnet, och samtidigt ta hänsyn till svårigheterna som kommer med språkstörningen, ökar våra möjligheter att hitta anpassningar som hjälper barnet på bästa sätt. Eftersom föräldrar upplever att lärares kompetens och kunskap kring språkstörning är låg kan vi i vår roll som speciallärare/pedagog efter denna studie öka kompetensen och kunskapen på våra arbetsplatser genom kollegialt och handledande arbete.

11.1 Fortsatt forskning

Eftersom det endast finns ett begränsat antal studier om föräldrars och elevers erfarenheter av språkstörning och deras livssituation i Sverige anser vi att en fortsatt forskning med fokus på eleverna och deras upplevelse av skola, och det stöd de får och efterfrågar skulle det vara intressant.

Att undersöka hur anpassningar och stöd kring språkstörning fungerar och kan utvecklas i skolan vore intressant. Det skulle vara spännande att göra observationer i skolan för att se framgångsrika exempel på god undervisning med ett relationellt synsätt. Fler studier skulle förhoppningsvis öka kunskapen kring språkstörning, kunna utveckla och effektivisera undervisningen och därmed elevers möjligheter att lyckas i skolan och uppleva en förbättrad livskvalitet.

Litteraturförteckning

Alper, R. & McGregor, K. (2015). Agency as a construct for guiding the establishment of communication friendly classrooms. *Child Language Teaching & Therapy*, vol. 31 nr 3, s. 337-346.

Baxendale, J., Lockton, E., Adams, C. & Gaile, J. (2013). Parent and teacher perceptions of participation outcomes in an intensive communication intervention for children with pragmatic language impairment. *Journal of Language and Communication Disorders*, vol. 48, s. 48-53.

Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. New York: Psychology Press.

Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P. & Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLoS ONE,* vol. 11, nr 7, s. 1-26.

Boo, S., Forslund Frykedal, K. & Thorsten, A. (2017). *Att anpassa undervisning: till individ och grupp i klassrummet*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Phsychology, nr 3,* s.77-101.

Bruce, B. (2007). *Problems of language and communication in children: identification and intervention*. Diss. (sammanfattning) Lund: Lunds universitet, 2007. Lund.

Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: Barnet, språket och pedagogiken.* Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Carlberg Eriksson, E. (2009). *Språkstörning – en pedagogisk utmaning: en metodbok för dig som möter tonårselever*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Croteau, C., McMahon-Morin, P., Morin, C., Jutras, B., Trudeau, N. & Le Dorze, G. (2015). Lifehabits of schoolaged children with specific language impairment as perceived by their parents and by school professionals. *Journal of Communication Disorders*, nr 58, s. 21-34.

Eadie, P., Conway, L., Hallenstein, B., Mensah, F., McKean, F. & Reilly, S. (2018). Quality of life in children with developmental language disorder. *International Journal ol Language & Communication Disorders*, vol. 53, nr 4, s. 799–810.

Examensordning, (2007). *SFS 2007:638*. Specialpedagogexamen, www.regeringen.se

Examensordning, (2011). *SFS 2011:186*. Speciallärarexamen, www.regeringen.se

Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (Upplaga 2) Stockholm: Liber.

Gillon, G. (2004). *Phonological awareness – from research to practice.* New York: Guilford Press.

Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2016). *Intensiv läsinlärning: dialog och bemästrande när läsningen har låst sig.* Stockholm. Studentlitteratur.

Hansson, K. (2003). Att bedöma barns språk och kommunikation. Bjar, L. & Liberg, C. (Red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund; Studentlitteratur.

Håkansson, G. & Hansson, K. (2007). Grammatisk utveckling. I Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (Red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn, del 1*. Lund: Studentlitteratur.

Hartelius, L. (2008). Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa: ICF-perspektivet inom logopedi. Hartelius, L., Nettelbladt, U. & Hammarberg, B. (Red.). *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.

Imsen, G. (2005). *Elevens värld - introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Koch, K. (2016). The Influence of Parenting Experience on Special Education Teachers' Pdagogy. *International Journal of Special Education*, vol. 31, nr 3, s. 1-19.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (upplaga 3). Lund: Studentlitteratur.

Leko, M. & Brownell, M. (2009). Crafting Quality Professional Development for Special Educators. What School Leaders Should Know. *Teaching Exeptional Children*, vol. 42, nr 1, s. 64-70.

Leonard, L. (2014). *Children with Specific Language Impairment* (Upplaga 2). Cambridge: The MIT Press.

Liberg, C. (2010). Samtalskulturer-samtal i utveckling. (2010). I Bjar, L. & Liberg, C. (Red.). *Barn utvecklar sitt språk.* Lund: Studentlitteratur.

Lindsay, G., Ricketts, J., Peacey, L., Dockrell, J. & Charman, T. (2016). Meeting the educational and social needs of children with language impairment or autism spectrum disorder: the parents´ perspectives. *International Journal of Language & Communication Disorders*, vol. 51, nr 5, s. 495–507.

Läroplan för grundskolan, *Lgr 11* (2011). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Magnusson, E., Nauclér, K. & Reuterskiöld, C. (2008). Språkstörning i skolåldern. Hartelius, L., Nettelbladt, U. & Hammarberg, B. (Red.). *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, U. (2007). Fonologisk utveckling. I Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (Red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn, del 1*. Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, U. (2007). Fonologiska problem hos barn med språkstörning. Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (Red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn, del 1*. Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, U. (2007). Lexikal utveckling. Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (Red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn, del 1*. Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, U. (2007). Lexikala problem hos barn med språkstörning. Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (Red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn, del 1*. Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, U., Håkansson, G. & Salameh, E-K. (2007). Specifik intervention av fonologi, grammatik och lexikon. I Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (Red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn, del 1*. Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (2007). Språkstörning hos barn. I Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (Red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn, del 1*. Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, U. & Samuelsson, C. (2008). Logopedi i ett historiskt perspektiv. Hartelius, L., Nettelbladt, U. & Hammarberg, B. (Red.). *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, U., Samuelsson, C., Sahlén, B. & Ors, M. (2008). Språkstörning hos barn och ungdomar – allmän del. Hartelius, L., Nettelbladt, U. & Hammarberg, B. (Red.). *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, U. & Reuterskiöld Wagner, C. (2010). När samspelet inte fungerar - pragmatiska problem hos barn. I Bjar, L. &Liberg, C. (Red.). *Barn utvecklar sitt språk.* Lund: Studentlitteratur.

Nilholm,C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom. A case study of inclusiveness, teacher strategies and children: A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 25, nr 3, s. 239-252.

Paul, R., Norbury, C. & Gosse, C. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence: listening, speaking, reading, writing and communicating*. (Upplaga 5). St.Louis, Missouri: Elsevier.

Peets, K. (2009). The Effects of Context on the Classroom Discourse Skills of Children with Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Serveces in Schools*, vol. 40 nr 1, s. 5-16.

Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap.* (Upplaga 3). Stockholm: Liber.

Riksförbundet Attention (2015). *Språkstörning - en okänd och missförstådd funktionsnedsättning*. https://attention.se/

Rhoad-Drogalis, A., Justice, L M., Sawyer, BE., O'Connell, A A. (2018). *International Journal of Language & Communication Disorders*, vol. 53, nr 2, s. 324-338.

Sansavini, A., Guarini, A., Justice, L., Savini, S., Broccoli, S., Alessandroni, R. & Faldella, G. (2010). Does preterm birth increase a child´s risk for language impairment?. *Early Human Development*, nr 86, s. 765-772.

Socialstyrelsen (2003). *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa*. ICD-10. www.socialstyrelsen.se (hämtad 2019-03-31).

SPSM (2018). *Vi behöver öka kunskapen kring språkstörning – en nationell kartläggning om skolors behov av stöd i arbetet med att möta elever med språkstörning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Sjöberg, M. (2014). *Ibland låtsas jag att jag förstår: en bok om elever med språkstörning.* (Upplaga 2). Stockholm: Afasiförbundet i Sverige och Riksförbundet DHB.

Skollagen (2010). *SFS 2010:800*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Strömqvist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. Bjar, L. &Liberg, C. (Red.). *Barn utvecklar sitt språk.* Lund: Studentlitteratur.

Svenska Unescorådet (2001). *Salamancadeklarationen och Salamanca +5*. Stockholm: Svenska Unescorådet. http://www.unesco.se

Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. (Upplaga 5). Lund: Studentlitteratur.

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Vetenskapsrådet (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2007). Stockholm: Vetenskapsrådet. http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf

Woods, A., Morrison, F. & Palinscar, A. (2018). Perceptions of Communication Practices Among Stakeholders in Special Education. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, vol. 26, nr 4, s. 209-224.

Bilaga 1 - intervjuguide

1. Berätta om ditt barn
2. Beskriv hur en vanlig dag kan se ut
3. När och vem uppmärksammade svårigheter? Vad såg man?
4. När ställdes diagnos? Finns andra diagnoser?
5. Vilka situationer fungerar bra för barnet? När uppstår svårigheter?

6. Vilka svårigheter finns i skolan?
7. Vilket stöd får ditt barn i skolan? (Särskild undervisningsgrupp/liten grupp, enskild undervisning/förförståelse/bearbetning, träning med speciallärare, eget material/anpassat, läxor, hjälp/stöd med kompisrelationer, digitala hjälpmedel)
8. När och hur ofta får ditt barn stöd?
9. Vem ansvarar för stödet?
10. Vad önskar ni för stöd från/i skolan?
11. Hur ser kunskapen/kompetensen ut hos de personer som finns kring ditt barn i skolan?

12. Får ni stöd utanför skolan?
13. Vad behöver ni hjälpa till med hemma? (Skolarbete, kamrater, vardagsliv)

14. Hur ser ert samarbete med skolan ut?
15. Vilken information får ni från skolan?
16. Hur har skolan tagit till sig information som delgivits? (Fungerande/icke fungerande)

Bilaga 2 – enkät

Språkstörning och stöd i skola

1. Hur gammalt är ditt barn?

0 ----------18

2. Vilken grad av språkstörning har ditt barn?

- Lätt språkstörning - uttalsproblem som ofta är av övergående natur
- Måttlig språkstörning – uttalade problem med fonologi och lätta till måttliga problem med grammatik
- Grav språkstörning – omfattande problem med fonologi, grammatik, ordförråd och språkförståelse
- Mycket grav språkstörning – ett mycket begränsat tal och stora svårigheter att förstå språk

3. Vilken typ av språkstörning har ditt barn? Du kan välja flera av svarsalternativen

- fonologisk
- grammatisk
- pragmatisk
- semantisk
- vet ej

4. Hur gammalt var ditt barn när de språkliga svårigheterna uppmärksammades?

0---------- 18

5. Vem uppmärksammade svårigheterna?

- Föräldrar/vårdnadshavare
- BVC
- Förskola
- Skola
- Annan (var god ange)

6. Har ditt barn någon annan diagnos? Du kan välja flera av svarsalternativen

- ADHD/ADD
- Autism
- Tourette
- Dyslexi
- Dyskalkyli
- Annan (var god ange)

7. Hur många timmar per vecka får ditt barn stöd i skolan? (inkl. fritidshem)

- 0-2

- 2-4
- 4-6
- 6-8
- 8-10
- Halva tiden i skolan
- Hela tiden i skolan
- Annan (var god ange)

8. Vem är det som ger ditt barn stöd i skolan? Du kan välja flera av svarsalternativen

- Assistent
- Lärare/pedagog
- Speciallärare
- Annan (var god ange)

9. Vilken typ av stöd får ditt barn i skolan? Du kan välja flera av svarsalternativen

- En-till-en-undervisning (speciallärare/specialpedagog)
- Liten grupp (heltid)
- Liten grupp (deltid)
- Extra lektionstid/genomgångar
- Anpassad studiegång (borttagna ämnen)
- Förenklat material
- Digitala hjälpmedel (ex. dator och iPad)
- Kurator
- Social träning (kompisrelationer, sociala koder, vardagsregler)
- Annan (var god ange)

10. Är ditt barn nöjd med stödet som skolan ger?

- Inte alls nöjd
- Nöjd
- Mycket nöjd
- Inte alls nöjd
- Nöjd
- Mycket nöjd

Om hen inte är nöjd, vad saknar hen?

11. Är du som förälder/vårdnadshavare nöjd med det stöd som skolan ger?

- Inte alls nöjd
- Nöjd
- Mycket nöjd
- Inte alls nöjd
- Nöjd
- Mycket nöjd

Om du inte är nöjd, vad saknar du?

12. Anser du att de personer som arbetar med ditt barn i skolan har den kunskap om språkstörning som behövs för att stötta ditt barn?

- Ja, alla
- Ja, de flesta
- Nej, inte tillräckligt många
- Nej, ingen
- Annan (var god ange)

13. Har ni stöd från andra instanser än skolan? Du kan välja flera av svarsalternativen

- Logoped
- BUP
- Läkare
- Talpedagog
- Samtalsterapeut
- Psykolog

Annan (var god ange)

14. Hur ofta har du som förälder/vårdnadshavare haft kontakt med skolan den senaste månaden?

- 1 ggr/vecka
- 2-4 ggr/vecka
- Varje dag
- Flera gånger varje dag

Annan (var god ange)

15. Hur många timmar i veckan lägger ditt barn (självständigt) på skolarbete hemma?

0 ----------30

16. Hur många timmar i veckan behöver du som förälder hjälpa ditt barn med skolarbete?

0 ----------30

17. Har du något annat att berätta om ditt barn och hur det fungerar i skolan? Berätta gärna för oss!