



Att mäta språkutveckling utifrån processbarhetsteori

Ett specialpedagogiskt perspektiv på bedömning av
flerspråkiga barns språkproblem

Elizabeth Carlsson

Ämneshandledare: Eva-Kristina Salameh
Vetenskaplig handledare: Birgitta Sahlin

Att mäta språkutveckling utifrån processbarhetsteori

**Ett specialpedagogiskt perspektiv på bedömning av
flerspråkiga barns språkproblem**

Elizabeth Carlsson

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Ämneshandledare: Eva-Kristina Salameh
Vetenskaplig handledare: Birgitta Sahlin

Sammanfattning

De flesta tvåspråkiga barn tillägnar sig sitt andraspråk utan några svårigheter men inte alla. De barn som uppvisar otillräckliga språkkunskaper riskerar att få stora problem inte bara i skolan utan också på det socio-emotionella området. Orsakerna till denna snabbt växande problematik anses finnas i den segregerade miljön som de tvåspråkiga barnen ofta växer upp i. I dessa områden får barnen för lite kontakt med svenska språket och modersmålet och deras språkutveckling riskerar att hämmas. Men det kan också finnas andra möjliga anledningar, till exempel en språkstörning. Det är därför ytterst viktigt att skolans pedagoger äger goda kunskaper inom områdena flerspråkighet, språkstörning och intervention.

Studiens huvudsyfte är att försöka förstå hur begreppet språkstörning förhåller sig till ett andraspråk i utveckling. Studiens utgångspunkt har varit Eva-Kristina Salamehs forskning om tvåspråkiga barn med språkstörning. Salameh använde i sin forskning en språkvetenskaplig teori, *processbarhetsteorin*, för att bedöma vilken grammatisk nivå barnet befinner sig på, både i första- och andraspråket. Enligt processbarhetsteorin utvecklas grammatiken i en viss bestämd ordning (nivåer) och automatiseras gradvis. Enligt Salameh tenderar flerspråkiga barn med språkstörning att uppvisa lägre nivåer i sin grammatiska utveckling.

Den här uppsatsen är indelad i två delar: en teoretisk del och en empirisk studie. Den teoretiska delen består av en ämnesteoretisk del. I denna del behandlas kort första- och andraspråksutveckling, tvåspråkighet, språkstörning i relation till enspråkighet och tvåspråkighet och processbarhetsteorin. I den teoretiska delen redovisas också min specialpedagogiska kunskapssyn. Den empiriska studien är en longitudinell fallstudie av tre flerspråkiga elevers grammatiska utveckling. Två av dessa elever uppvisade stora språksvårigheter. Eleverna fick i uppgift att muntligt berätta till en bildsekvens. Berättelserna bandades och transkriberades. Processbarhetsteorin användes vid analysen.

Resultaten av litteraturgenomgången inom det lingvistiska området visar att forskarna idag inte är överens om vare sig terminologin, diagnoser eller orsaker till språkstörningar. När det gäller flerspråkiga barn är osäkerheten ännu större. Den definition av språkstörning hos flerspråkiga barn, som denna studie utgår från, är den som presenteras av Salameh. Enligt definitionen måste störningen uppträda i samtliga språk för att barnet ska få diagnosen språkstörning. Barnets språkutveckling måste också ligga betydligt efter utvecklingen av andra områden som kognitiv, motorisk och socioemotionell utveckling.

Resultaten av den empiriska studien visar att samtliga elever från första testtillfället låg på en hög grammatisk nivå. Det har inte varit möjligt att avgöra om en eventuell språkstörning var för handen. Undersökningen hade nämligen flera metodiska svagheter. Först och främst saknades tillräckligt många så kallade *minimala par*. En annan faktor är det snäva valet av bildberättelser, vilket begränsade barnens. Slutsatsen blir att om processbarhetsteorin ska användas vid bedömning av elevens grammatiska utveckling måste man antingen ha ett stort material, eller använda ett material som bjuder in till att barnen använder den form som man vill få fram.

En intressant upptäckt är att även om alla elever grammatiskt kommit en bra bit i utvecklingen är de anmärkningsvärt långsamma att visa exempel på den högsta nivån. Orsaken till denna långsamma språkutveckling diskuteras, i huvudsak utifrån segregation och bristande undervisning. Slutligen presenteras exempel på pedagogisk intervention för flerspråkiga elever.

Nyckelord: språkstörning, flerspråkighet, processbarhetsteori, andraspråksutveckling, specialpedagogik

Abstract

Although most of the bilingual children acquire their second language without any effort, there are those who show insufficient language skills. Insufficient language skills have not only educational but also emotional and social consequences. The reasons to this escalating problem are often linked to environmental factors, however there are other possible reasons – for example language impairment. It is therefore highly important that educators have good knowledge of bilingualism, language impairment and intervention.

The main aim of this study was to investigate language impairment in bilingual children. The study was inspired by Eva-Kristina Salameh's research on language impairment in bilingual children. Salameh used *Processability Theory* – a theory of second language acquisition to assess the grammatical development. The basic assumption was that there is a developmental sequence, which all language learners follow on their way towards a target language. The bilingual children with language impairment tend to have low level of grammatical development.

The paper is divided in two parts: a theoretical part and an empirical study. The theoretical part entails a literature study which gives a brief overview of first and second language acquisition, bilingualism, language impairment in relation to monolingual and bilingual children, and finally a theory of second language acquisition – Processability Theory. It also entails my personal perspective on special education. The empirical study is a longitudinal case study of three bilingual children's grammatical development. Two of the children were referred to a speech and language services. One of them was diagnosed with language impairment and the other one with suspected language impairment. The third child had no linguistic problems. The children were assessed only in Swedish. They were shown some sequential pictures and asked to narrate a story. The story was recorded and transcribed. Processability theory was used to analyse the grammatical development.

The results of the subject theory study showed that most research on language impairment in children is almost exclusively concerned with monolingual children. There is a lack of consensus in defining language impairment and even greater when it comes to bilingual children. The definition of language impairment presented by Salameh is that bilingual children must exhibit impairment in all languages and that the development of language significantly lags behind development in all other areas, such as non-verbal intelligence, motor and socio-emotional abilities.

The results of the empirical study showed that all the children in the study had high grammatical levels in Swedish from the first test period, even the child with diagnosed language impairment and the one with suspected language impairment. It was not possible to decide whether the children had reached the highest grammatical level because of the methodological shortages. Firstly, the called *minimal pairs* were not elicited because the spontaneous storytelling did not give enough examples. Secondly, the choice of the sequential stories was far too confined. The children had no chance to use a wider vocabulary.

The conclusion is that if Processability theory is to be used for assessing the grammatical development there has to be a vast material or a material which "forces" the children to use the linguistic form that is supposed to be elicited. Another finding is that although the children had reached high grammatical levels their grammatical development was remarkably slow. The causes to children's remarkably slow development are discussed, mainly the issue of segregation and the lack of proper education. And finally, examples of intervention and education for children from minority groups are presented.

Key words: language impairment, bilingualism, Processability theory, second language acquisition, special education

Förord

Intresset för barns andraspråksutveckling väcktes när jag läste till lärare i engelska vid Karlstads Universitet och fördjupades under min tid som språkpedagog inom Storstads-satsningen i Rågsved. Där träffade jag många barn vars andraspråk, svenska, inte utvecklades som förväntat. När jag senare läste svenska som andraspråk vid Lärarhögskolan i Stockholm fick jag ta del av Eva-Kristina Salamehs forskning inom området språkstörning hos flerspråkiga barn och sedan dess har intresset för detta ämne stadigt expanderat. En D-uppsats i specialpedagogik utgör därför en naturlig progression i denna process.

När jag nu närmar mig examensdagen vill jag visa min tacksamhet gentemot mina två handledare: Birgitta Sahlin och Eva-Kristina Salameh. Deras stora kunskap och engagemang har obestriddligen bidragit till att uppsatsskrivandet blev en mycket lärorik period.

Elizabeth Carlsson, snart specialpedagog

Innehåll

Sammanfattning

Abstract

Förord

INLEDNING	1
Bakgrund	1
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
DISPOSITION	3
TEORETISK BAKGRUND OCH FORSKNINGSANSATS	4
Lingvistiska utgångspunkter.....	4
Barns tal- och språkutveckling	4
Tvåspråkighet	5
Språkstörning.....	7
Språknivåer.....	8
Språkstörning hos flerspråkiga barn.....	10
Bedömning av flerspråkiga barn	10
Processbarhetsteorin.....	10
Specialpedagogiska utgångspunkter (vetenskapsteoretiska utgångspunkter)	12
Den specialpedagogiska helhetsmodellen (Kylén).....	13
Holistisk konstruktivism och specialpedagogik (Poplin).....	13
Specialpedagogik och minoritets elever (Cummins).....	14
Dynamiskt reflektivt perspektiv (Bayliss).....	15
Ekologiskt perspektiv (Bailey).....	16
Diagnostisering.....	17
METOD	18
Urval och undersökningsgrupp.....	18
Genomförande	18
Datainsamlingsmetod	19
Databearbetning.....	20
Min förförståelse	20
Validitet och reliabilitet.....	21
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	22
RESULTAT	23
Nivå 1	23
Nivå 2	23
Nivå 3	24
Nivå 4	25
Nivå 5	26
Resultatöversikt.....	26
DISKUSSION	28
REFERENSER	35

INLEDNING

Bakgrund

I den svenska skolan finns idag många elever som har ett annat modersmål än svenska. En del av dessa elever tycks utveckla sitt andra språk – svenska – på ett sätt som av pedagoger kan upplevas som avvikande. Bristfälliga språkkunskaper kan få betydande följder på många plan, både för den enskilde individen, för skolan och för samhället i stort. Förmågan att kunna hantera språket är nämligen en förutsättning för både kunskapsinhämtande och social gemenskap.

En elev som har språkliga problem är i behov av särskilt stöd och har rätt till insatser oavsett om eleven har fått en diagnos eller inte. Därför måste skolans personal kunna utreda och tillgodose behov av stöd för denna elevgrupp. Utifrån mina erfarenheter som kompetensutvecklare inom ämnet svenska som andraspråk saknar skolornas personal kunskaper inom detta område och uttrycker ofta behoven av kompetensutveckling.

Eftersom problematiken rör sig i gränsfältet mellan specialpedagogik och svenska som andraspråk skapas frustration ute i skolorna. Frågor som pedagogerna ställer sig är: Vilken pedagoggrupp har ansvaret för kartläggning och intervention? Vilken typ av intervention ska erbjudas? Kan det röra sig om en språkstörning eller handlar det om en avvikande andraspråksutveckling? Finns det anledning till oro? När ska man rekommendera logopedkontakt? Vad kan pedagogerna göra?

Höstterminen 2003 fick jag i egenskap av lärare i svenska som andraspråk förfrågan om att kartlägga en flerspråkig elevs språk- och talsvårigheter. Under samma period läste jag min sista kurs i en 40 poängs utbildning inom svenska som andraspråk och fick då möjlighet att utifrån ovanstående kartläggning genomföra en liten undersökning om språkstörning och tvåspråkighet. Syftet med kartläggningen var att ta reda på vad som är språkstörning och vad som är ett andraspråk i utveckling. Jag valde att göra en kontrastiv kartläggning av två elever, en med diagnos språkstörning och en utan diagnos. I denna kartläggning utgick jag ifrån den forskning som hävdar att vid grav språkstörning är det specifikt grammatiken som drabbas hårdast (Salameh, 2003).

Jag använde en så kallad processbarhetsteori¹ för att analysera dessa elevers grammatiska nivå i svenska. Min hypotes var att den elev som hade diagnos språkstörning befanns sig på en lägre grammatisk nivå än eleven utan språkstörningsdiagnos. Resultaten av min kartläggning blev emellertid inte det som man kunde förvänta sig: den elev som var diagnostiserad uppvisade en högre grammatisk nivå än den elev som inte hade diagnos språkstörning. Hur kunde det bli så? Vid den tidpunkten hade jag inga tankar på att jag eventuellt hade använt testverktyget på ett bristfälligt sätt.

Enligt Cummins (se sid 22) är bedömning av flerspråkiga barns språksvårigheter ett mycket komplicerat område. Det behövs inte bara kunskap i hur man ska hantera bedömningsverktygen men också longitudinella uppföljningar av barnets språkutveckling för att med större säkerhet kunna fastställa språkstörningar. Jag har valt att redovisa och diskutera både den första kartläggningen, som jag kallar Steg 1 och en uppföljning, Steg 2. Dessa två steg skapar tillsammans en longitudinallitet och ger utifrån Cummins perspektiv en högre reliabilitet.

¹ Teorin beskrivs längre fram på sid.12

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Motivet till denna studie är skolornas behov av ökade kunskaper om språkstörning hos flerspråkiga elever. Litteratur studien syftar till att försöka förstå hur begreppet språkstörning förhåller sig till ett andraspråk i utveckling. Den empiriska studien har för avsikt att svara på följande frågeställningar:

1. Hur har mina informanternas språk utvecklats under undersökningens period?
2. I vilken utsträckning och på vilket sätt skiljer sig informanternas grammatiska utveckling?
3. Vilket pedagogiskt värde har processbarhetsteorin?

DISPOSITION

Uppsatsen har inletts med en bakgrund där jag beskriver skälen till varför det är viktigt att få ökad kunskap om språkstörningar hos flerspråkiga elever. Därefter följer studiens övergripande syfte och de frågeställningar som jag ville få svar på.

För att underlätta förståelsen av min studie redovisar jag under teoretisk bakgrund tidigare forskning och centrala begrepp. Det är framför allt teorier om barns första- och andraspråksutveckling som presenteras samt forskning kring flerspråkiga barns språkstörningar. Här redovisar jag också den teori som jag använder vid kartläggning av mina informanternas språkutveckling, nämligen *processbarhetsteorin*. Därefter presenterar jag specialpedagogiska utgångspunkter där jag argumenterar för ett holistiskt, multidisciplinärt och eklektiskt förhållningssätt.

I metoddelen redovisar jag mitt val av informanter, mitt sätt att genomföra studien och samla in och bearbeta relevanta data. Jag redogör också för min förförståelse, validitet och reliabilitet samt etiska överväganden.

I resultatdelen redovisar jag den grammatiska utvecklingen av mina informanternas språkproduktion. Denna redovisning och analys sker utifrån processbarhetsteorin. Alla transkriptioner av informanternas berättelser följer som bilagor sist i uppsatsen.

I diskussionsdelen analyserar och utvärderar jag mina ”fynd” samt diskuterar resultaten utifrån de specialpedagogiska teorier och modeller som jag presenterar i teoridelen.

TEORETISK BAKGRUND OCH FORSKNINGSAKSATS

Lingvistiska utgångspunkter

I denna del kommer jag att lyfta fram några teman inom området språkutveckling (första- och andraspråkutveckling) och språkstörning. Här presenteras också den teori, *processbarhetsteorin*, som jag använder i undersökningen. Av tidsskäl har jag gjort ett urval och fokuserat på svensk forskning om språkstörningar och både svensk och internationell flerspråkighetsforskning. Termerna språktillägnande, språkinläring och språkutveckling använder jag synonymt, likaså tvåspråkighet och flerspråkighet.

Barns tal- och språkutveckling

Barn tillägnar sig sitt första språk på samma sätt oavsett vilket språk som talas av omgivningen. Om utvecklingen sker normalt kommer det första ordet runt ettårsåldern. Ordförrådet expanderar då i snabb takt och det dröjer inte länge förrän barnet börjar använda tvåordsyttranden. Redan vid fyra års ålder är de flesta barn rutinerade språkanvändare (Svensson, 1998; Bjar & Liberg, 2003).

Till en början lär sig barnet språket genom att ta efter den vuxnes språk – imitera – samt genom att försöka anpassa sig till det så mycket som möjligt – synkronisera (Håkansson, 1995). Språktillägnandet inkluderar också språklig socialisation. Detta inkluderar beteendemönster, regler och normer. På detta sätt blir språket ett av kulturens element (Nauclér, 2002; Obondo, 2005).

Barnet adapterar mycket tidigt de språkliga klangerna från sin omgivning. Redan efter ett halvår försämras förmågan att uppfatta skillnad på språkljud som inte förekommer i barnets närhet. I början består barnets språk enbart av lexikala enheter, helfraser. Barnet utelämnar också grammatiska funktionsord och ändelser. Lite senare börjar ordförråds-spurten. I början är det substantiven som ökar mest, följda av verben. Funktionsorden är ofta obetonade och abstrakta och barnet har svårare att fästa uppmärksamhet på dessa ord. När ordförrådet består av ca 700 ord ökar andelen funktionsord mycket snabbt (Arnberg, 1994; Strömqvist, 2003).

Vissa barn kan på ett tidigt stadium förstå skillnaden mellan ental och flertal men ännu inte upptäcka den grammatiska böjningen för plural. Då kan de använda sig av reduplikation (korvkorv för flera korvar) eller kvantifikator (mycket flicka för flickor). Ett intressant fenomen är att reduplikation används av svenska barn trots att denna form inte förekommer i svenskan (Håkansson, 1995).

Idag betraktar man språktillägnandet som en aktiv process där barnet inte bara imiterar utan också hittar på egna former, som inte finns i omgivningen. Imitation som strategi räcker inte i längden. Ju fler ord barnet behöver hantera, desto mer måste andra, mer ekonomiska strategier användas. Barnet måste göra en mer ”medveten” och mödosam analys av ordens interna struktur. I ett så kallad U-formad förlopp, överger barnet tillfälligt den rätta strukturen (oftast oregelbunden böjning som ”gick”, ”sprang” som lärs in lexikalt) genom att pröva nya hypoteser (t ex gädde, springde). Så småningom finjusterar barnet sin produktion i riktning mot den vuxnes för att till sist automatisera den rätta formen (Strömqvist, 2003).

Barnet uppdaterar språket hela tiden för att det ska matcha omgivningens språk. Om barnet av någon anledning missar matchningen under den så kallade kritiska perioden², blir det tvunget att förlita sig på sina tidigare hypoteser och kommer att producera avvikande former. Återgången till tidigare strategier uppkommer även när barnet möter obekanta ord eller när komplexitetsgraden ökar i språket. Samma process noteras vid inlärnin g av ett andraspråk (Håkansson, 1995).

När barnet förvärvat ett grundläggande ordförråd och en grundläggande grammatik utvecklas samtalsförmåga, återberättar- och argumenteringsframställning. De tidiga berättelserna kan vara utförliga och målande men saknar en röd tråd. Senare försöker barnet länka samman berättelsen med den så kallade temporala länknin gen (sen, då), och genom att använda pronomen. Nu kan barnet föreställa sig hur andra tänker och att all information inte är välkänd för lyssnaren. Barnet kan nu principen om det tematiska subjektet och gör konsekvent huvudpersonen/ personerna till utgångspunkten för berättelsen. Ännu längre fram i utvecklingen blir själva sammanhanget allt viktigare på bekostnad av den detaljrikedom som var utmärkande för den tidigare, mer osammanhängande fasen. För att skapa sammanhängande berättelser med en tydlig huvudperson behöver barnet nu bisatser. Relativa bisatser (så kallade som-satser) har förekommit tidigare i barnets produktion men får nu en annan funktion – att bibehålla det tematiska subjektet i den överordnade satsen (Strömqvist, 2003).

Tvåspråkighet

Tvåspråkighet kan tillägnas antingen genom att båda språken lärs in samtidigt (simultant) eller att det andra språket lärs in efter att det första har hunnit etableras (successivt). Det är vanligt att använda tre års ålder som gräns för att skilja dessa två sätt åt. I den tidigaste perioden av språktillägnandet är det fortfarande oklart om de simultant tvåspråkiga barnen använder ett gemensamt språksystem eller två separata system. Flera studier pekar på att barnet använder sig av två separata system och kan skilja språken åt även grammatiskt mycket tidigt (Salameh, 2003).

Det är viktigt att påpeka att språkutveckling av varje enskilt språk hos tvåspråkiga följer liknande mönster som språkutveckling hos enspråkiga men att utvecklingstakten är olika. De flesta tvåspråkiga individer behärskar sina språk på ett funktionellt sätt dvs. de olika språken dominerar inom olika områden i individens liv (Arnberg, 1994; Grosjean, 1982).

Strategier

Språktillägnandet av andraspråket betraktas inte som en avvikande version av målspråket³ utan som ett systematiskt, regelbundet och universellt språk (Abrahamsson & Hyltenstam, 2003). Andraspråksinläraren betraktas som en kreativ, dynamisk hypotesprövande individ som bygger upp sin egen inre grammatiska modell för målspråket. Hur detta bygge fortskrider är beroende av individens förutsättningar, personlighet samt på omgivande faktorer (Axelsson, 2003).

Det finns stora likheter mellan första och andraspråksutveckling. Den tidigare nämnda U-formade utvecklingen observeras också hos andraspråksinläraren. Och precis som det

² ”Termen kritisk period används inom biologin och syftar på en begränsad tidsperiod i utvecklingen hos en organism under vilken en speciell färdighet eller egenskap måste stimuleras. Om stimulering inte sker under denna period så kommer färdigheten heller aldrig utvecklas normalt och fullt ut.” (Abrahamsson & Hyltenstam, 2003:30)

³ Det språk som inläraren försöker lära sig.

lilla barnet använder andraspråksinläraren *förenklingar*, det vill säga bara lexikala ord och inga språkliga uttryck för grammatiska funktioner, som prepositioner, hjälpverb, böjningsmorfem (Axelsson, 2003). En annan strategi som också finns hos både första och andraspråksinläraren är *övergeneralisering*. Inläraren använder då ett kärnord för flera specifika ord exempelvis gå för flyga, springa, resa med mera eller överanvänder den regelbundna verbböjningen till exempel gådde för gå. Ännu en strategi som förekommer hos både första- och andraspråksinlärare är *helfrasinläring*. Språkinlärarna använder helfraser för att minska inlärningsbördan och öka den kommunikativa förmågan. Helfraserna används dock inte lika frekvent vid förstaspråkinläring.

Inlärningsgångar

I varje språk finns strukturer som är matchningskänsliga det vill säga svårare att lära in efter den kritiska perioden (Håkansson, 1995). Det som vållar stora problem i svenskan är: ordningsföljden mellan subjekt och objekt och sammansatta tempus. Oavsett vilket modersmål inlärarna har verkar de utveckla dessa konstruktioner på samma sätt. Detta fenomen kallas *inlärningsgångar* (Håkansson, 2004). Med inlärningsgångar menas en sekvens där varje steg visar ett utvecklingsstadium. Det finns inga klara gränser mellan stadierna. Stadierna är hierarkiskt uppbyggda och inläraren får inte hoppa över något stadium. De mest dokumenterade inlärningsgångarna är utvecklingen av frågekonstruktioner, negation och grammatik (Håkansson, 2004).

Processbarhetsteorin

Ett exempel på vidareutveckling av teorin om inlärningsgångar är den så kallade *processbarhetsteorin* (PT). Processbarhetsteorin tar sin utgångspunkt i Levelts modell för språkprocessning och språkproduktion. Modellens grundantagande är att:

”inlärare bara klarar av att producera sådana konstruktioner som de kan processa och därför inte klarar hela grammatiken på en gång. Istället går det till så att de olika grammatiska procedurerna gradvis byggs på och automatiseras. Enligt Levelts modell opererar flera grammatiska procedurer samtidigt, och helt automatiskt, när infödda talare producerar yttranden.” (Håkansson, 2004:154)

Processbarhetsteorin har en utgångspunkt i en teoretisk bas som kan kopplas till

”det allmänna skifte av vetenskaplig teori som skedde under sjuttioalet från ett behavioristiskt och produktorienterat synsätt till en mer kognitiv och processororienterad syn på inläring” (Axelsson, 2003:133).

Utifrån detta perspektiv ses all språkutveckling som en kreativ och öppen process. Andraspråksinläring betraktas som ett autonomt system i stället för en ofullständig version av målspråket.

Ytflyt och tankeverktyg

Vissa forskare, bland annat Cummins (1984) delar andraspråksinlärarens språkbehärskning i två typer: den som krävs för att klara vardaglig kommunikation (ytflyt) och den som krävs för att klara skolans undervisning (tankeverktyg). Oftast utvecklar barnet en kommunikativ kompetens ganska snabbt, det kan röra sig om ett par år. En djupare språklig kompetens (kognitiv språkförmåga) uppnås å andra sidan inte lika snabbt utan tar ca sex till sju år Cummins menar att de barn som inte hunnit utveckla den kognitiva språkförmågan på sitt första språk får större svårigheter att tillägna sig dessa förmågor på sitt andraspråk. De kognitiva och språkliga krav som skolan ställer på eleverna kan dock

uppfyllas om undervisningen har lämplig balans mellan stöd i form av förförståelse och konkretion och kognitiv utmaning.

Språkstörning

Språkstörning innebär att språket inte utvecklas som förväntat. Språkutvecklingen kommer igång senare och fortskrider i långsammare takt. Forskarna har ännu inte kunnat enas om definitionen av språkstörning eftersom den stora inter- och intraindividuell variation gör att fenomenet är svårfångat (Salameh, 2003).

Språkstörning är inte något statistiskt utan ändras under barnets utveckling. Den kan ändra skepnad över tid och variera efter situation och krav. Studier visar att barn med språkstörning växer ur sina problem även om de senare visar sig på ett annat sätt. De kan till exempel uppträda som dyslexi i skolåldern när fonologi och grammatik har normaliserats (Salameh, 2003).

Termen specifik språkstörning (Special Language Impairment – SLI), framlagd av Stark och Tallal 1981, handlar om en språkutveckling som inte är den för åldern förväntade men med en för övrigt normal kognitiv, motorisk och socio-emotionell utveckling. Ordet specifik syftar på att språkstörningen utgör det primära problemet och att inga tilläggsdiagnoser som t.ex. hörselnedsättning, förståndshandikapp, neurologiska problem, eller autism förekommer. Om någon av dessa tilläggsdiagnoser finns blir språkstörningen av sekundär art. Barn som endast uppvisar fonologiska problem omfattas inte heller av diagnosen specifik språkstörning.

De kriterier som används för att bedöma primär eller sekundär språkstörning är viktiga enbart i forskningssammanhang. I praktiken finns inga tydliga skillnader mellan dessa två typer av språkstörning och när man ställer diagnos tar man inte bara hänsyn det medicinska tillståndet utan även till de funktionella och sociala problem som barnet möter (Salameh, 2003).

Parallella svårigheter

Barn med språkstörning kan alltså ha en eller flera parallella svårigheter. Man talar då om ”komorbiditet”. Det kan handla om bristande uppmärksamhets- och koncentrationsförmåga, klumpig motorik, koordinationssvårigheter samt beteendestörningar. Men också om perceptuella brister, ett begränsat språkligt *arbetsminne* samt problem med att bearbeta *auditivt* presenterad information. En del barn med grav språkstörning uppfyller även kriterierna för ADHD. Till följd av sina språkliga svårigheter har de ofta läs- och skrivsvårigheter och /eller inlärningsvårigheter (Hansson, 2003).

Grad av språkstörning och förekomst

I kliniska sammanhang delar man upp språkstörning i lätt, måttlig eller grav. När man bedömer graden av språkstörning analyserar man språkets alla nivåer. Lätt språkstörning innebär att endast en nivå, vanligen den fonologiska är drabbad. Måttlig språkstörning innebär att fler nivåer är berörda, vanligen den fonologiska, grammatiska och semantiska. Grav språkstörning innebär att alla nivåer är drabbade. Lätt språkstörning är oftast normaliserad kring 5 års ålder. Grav språkstörning, å andra sidan, kan dröja sig kvar ända upp till vuxenålder (Hansson, 2003)

Forskningen pekar på att 6–8 % av alla barn i förskoleåldern uppvisar en språkstörning av skiftande grad. Grav språkstörning förekommer hos ca 1 % barn (Specialpedagogiska Institutet, 2005). Språkstörningar sägs drabba pojkar i större utsträckning än flickor. Dessa

siffror har på senare tid ifrågasatts, eftersom pojkar med ett språkligt funktionshinder oftare blir mer utagerande än flickor och därför remitteras i högre utsträckning.

Språknivåer

Jag kommer nu att i tur och ordning beskriva hur de olika språknivåerna, fonologisk, grammatisk, semantisk och pragmatisk kan påverkas av språkstörning.

Fonologisk nivå

Den första nivån, fonologin, innefattar organisationen av språkljuden, prosodi samt förståelse av ljudsystemet. Den fonologiska utvecklingen normaliseras gradvis hos barn med språkstörning, före grammatiska avvikelser och språkförståelseproblem.

Håkansson (1995) uppger att vid fonologiska störningar är barnets språkljudsystem förenklat och man brukar säga att barnet inte talar rent. Dessa barn har inte bara svårt med språkljud som kommer sent i utvecklingen (r, tje, sche) utan kan också ha problem med språkljud som kommer tidigt i den normala utvecklingen.

Alla barn använder fonologiska förenklingsprocesser i den tidiga utvecklingen för att underlätta uttalet. De förenklingar som förändrar den fonotaktiska strukturen (ord- och stavelsestruktur), samt prosodiska kontraster (ordaccenter och ordbetoning) kallas *syntagmatiska*. Ett exempel är när barnet utelämnar initiala obetonade stavelser och därmed förändrar stavelsestrukturen (elefant blir fant). Vissa syntagmatiska processer uppträder tidigt som t.ex. utelämnad obetonad stavelse medan andra som klusterredaktion (se exempel nedan) är en sen process. *Paradigmatiska förenklingsprocesser* uppträder senare i barnets utveckling, efter ca 18 månaders ålder. Denna typ av processer, som innebär att språkljud substitueras mot andra, är kontext-oberoende eftersom de påverkar klasser av segment – t.ex. när alla velarer (de bakre ljuden) ersätts med dentaler (de främre ljuden) till exempel /k/ blir /t/. Även barn med normal språkutveckling som möter ett andraspråk går igenom dessa stadier av olika förenklingsprocesser i sitt andraspråk (Salameh, Nettelbladt & Norlin, 2003).

Följande punkter utgör exempel på syntagmatiska och paradigmatiska förenklingar:

Syntagmatiska förenklingar

- Utelämnad obetonade stavelser: t.ex. /ni:n/ för kanin
- Utelämnad initial konsonant: /ena/ för penna
- Tillägg av konsonant: t.ex. /sfjäril/ för fjäril
- Vokalassimilation: t.ex. /flyga/ för fluga
- Klusterreduktion: t.ex. /pinej/ för springer och /tisto/ för skridsko
- Assimilation (påverkan från en tidigare konsonant) t.ex. /mam/ för kam

Paradigmatiska förenklingar:

- Framåtflyttning: t.ex. /tata/ för kaka
- Bakåtflyttning: /goka/ för docka
- Klusilering: /tol/ för sol
- Avtoning av tonande konsonant: t.ex. /pok/ för bok
- H-sering (initial konsonant ersätts med /h/) t.ex. /hena/ för penna

Syntagmatiska förenklingar börjar försvinna från strax innan två års ålder. Närvaron av många tidiga syntagmatiska förenklingar hos äldre enspråkiga förskolebarn och hos barn med svenska som andraspråk efter mer än två års exponering för svenska på förskola/skola, tyder på språkstörning. Vid grav språkstörning påverkas även grammatiken av syntagmatiska förenklingar – tillåter barnet inte mer än två stavelser i ordet finns det inte utrymme för morfologi och den grammatiska utvecklingen kan inte ta fart. Av de paradigmatiska förenklingarna är framförallt bakåtflyttning av språkljud mycket vanligare hos barn med grav språkstörning än hos barn med normal språkutveckling (Salameh, Nettelblatt & Norlin, 2003).

Grammatisk nivå – morfologi och syntax

I svårare fall omfattar språkstörningen även grammatiken. Grammatiken är den nivå som dels innefattar böjningsmönster och småord som artiklar, prepositioner och konjunktioner och dels hur ord kombineras till satser. Grammatiska förenklingar hos svenska barn enligt Hansson är:

- Utelämnningar av ordböjningar t.ex. ”hon läsa” istället för ”hon läser”
- Utelämnningar av funktionsord: ”han tvättat bilen” istället för ”han har tvättat bilen”
- Ordföljd: ”nu vi ska bada” istället för ”nu ska vi bada”

Semantisk nivå

Den semantiska och lexikala nivån gäller ordförråd, ordens betydelse, produktion och förståelse av språket. Barn som har lexikala problem har ett begränsat ordförråd, vilket även kan medföra problem med att förstå språk. Det kan handla om svårigheter att förstå enskilda ord och uttryck, och även figurativt språk m m. Dessa barn kan också ha problem att mobilisera ord och svårt att förstå kategorisering. Om utvecklingen av den semantiska nivån är försenad, är oftast också barnets fonologi och grammatik försenade (Hansson, 2003).

Pragmatisk nivå

Barn med språkstörning kan också ha kommunikationssvårigheter eller så kallade pragmatiska problem. Nettelblatt och Reuterskiöld (2003) förklarar att pragmatiska problem medför att barnet har svårt att använda språket i socialt samspel med andra personer. Det kan handla om svårigheter att: göra sig förstådd, uttrycka känslor och behov, hålla samtalstråden, anpassa yttranden förstå samband mellan orsak och verkan samt använda språket för planering och problemlösning (Hansson, 2003).

Bishop (2000) ger två förklaringsmodeller för att förstå pragmatiska problem hos barn. Den ena modellen utgår från att pragmatiska svårigheter orsakas av brister i en underliggande kognitiv förmåga. Denna förmåga brukar benämnas ”theory of mind”⁴ och är särskilt karaktäristisk för barn med autismspektrumstörningar. Den andra modellen innebär att barnet har språkförståelseproblem dvs. har svårt att förstå samtal i grupp om det samtidigt förekommer ovidkommande ljud. Barnet tolkar också ofta ett yttrande bokstavligt.

⁴ Theory of mind – förmåga att sätta sig in i någon annans tänkande (Nettelblatt & Reuterskiöld Wagner, 2003)

Språkstörning hos flerspråkiga barn

Den definition av språkstörning hos flerspråkiga barn som min studie utgår från är den som presenteras av Salameh (2003). Salameh föredrar termen språkstörning (Language Impairment, LI) istället för specifik språkstörning (Specific Language Impairment, SLI). Language Impairment omfattar även barn som uppvisar enbart fonologiska svårigheter och barn med lättare pragmatiska problem.

För att ett flerspråkigt barn ska bedömas ha en språkstörning måste störningen uppträda i samtliga språk. Vid språkstörning uppträder processbegränsningarna nämligen på båda språken. Likaså, för att utesluta språkstörning, bör barnet ha en hög grammatisk nivå i minst ett av språken. En annan viktig faktor som eventuellt indikerar på språkstörning är att barnet avviker från jämnåriga i sin språkutveckling. Genom att jämföra barnets språkutveckling med syskon och jämnåriga kamrater från samma språkgrupp som också bor i samma område, är det möjligt att få en uppfattning om barnet uppfattas som språkligt normalt utvecklat. Även mängden exponering av språket måste tas i beaktning. Barnen som kommer från segregerade områden får en bristfällig exponering av svenskan och modersmålet. (Salameh, 2003).

Salameh betraktar språkstörning från ett utvecklingsperspektiv och ett socio-kulturellt perspektiv. Hon gör gällande att språkutvecklingen hos barn med grav språkstörning inte är avvikande utan följer samma utvecklingsgång som hos barn utan språkstörning, men den fortskrider långsammare. Barnet är också sårbart för alltför lite exponering på sina båda språk. Vidare, påpekar Salameh, att man i arbetet med flerspråkiga barn med språkstörning måste ta hänsyn till familjens kulturella interaktionsmönster, vilka kanske inte alltid stämmer med våra föreställningar om hur man kommunicerar (Salameh, 2003).

Bedömning av flerspråkiga barn

Att testa flerspråkiga barns språkutveckling med verktyg som är normerade på enspråkiga västerländska barn kan aldrig ge en rättvis bild av det flerspråkiga barnets språkutveckling. Både svenska och internationella studier visar att tvåspråkiga barns resultat på standardiserade test ligger minst två standardavvikelser under normen för enspråkiga barn (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren, 2002; Algiers & Mogren, 2001). Att översätta språkliga test är inte heller problemfritt. Språken skiljer sig nämligen vad gäller fonologiskt system, grammatiska strukturer och språkbruket (Hansson, 2003).

Bristande testverktyg resulterar ofta i över- och underdiagnostisering och praktiker efterfrågar därför verktyg som möjliggör en mer rättvis bedömning av flerspråkiga barns språkproblem. Ett nytt sätt att bedöma språkstörningar hos tvåspråkiga barn har presenterats i Salamehs doktorsavhandling (2003).

Processbarhetsteorin

Salameh använder en språkvetenskaplig teori, *processbarhetsteorin* (PT), som inte är språkspecifik, för att bedöma vilken grammatisk nivå barnet befinner sig på, både i första- och andraspråket. Enligt Salameh handlar språkstörning bland annat om begränsningar i den språkliga processbarheten.

Enligt PT utvecklas grammatiken i en viss bestämd ordning och automatiseras gradvis. Denna ordning tillägnas oavsett inlärarens modersmål. Inläraren kan inte hoppa över något steg i inlärningsgången och nivåer som är högre upp används inte förrän de lägre är

automatiserade. Grundantagandet är att det man inte klarar av att processa kan man inte heller producera.

Processbarhetsteorins nivåer mäter hur stor del av grammatiken i en sats som inläraren kan bearbeta åt gången. De första nivåerna utmärks av att orden framställs som fristående enheter. De högre språkliga nivåerna innehåller grammatiska relationer som först sker mellan ord, sedan mellan fraser i en sats och därefter mellan satser i en mening (Håkansson, 2004).

Processbarhetsteorin, efter Håkansson & Pienemann (Håkansson, 2004):

1. Helfraser

Barnet uppfattar språket som helheter, helfraser och därför sker ingen böjning, t.ex.:
"hejdå"; "vahetere"

2. Ordnivå

Barnet kan förändra ordets grammatiska betydelse genom böjningsändelser, t.ex.:
katt - kattER, gådDE
Det är vanligt att barnet överanvänder de mest frekventa ändelserna.

3. Frasnivå

Barnet kan förändra den grammatiska betydelsen av en fras genom böjningsändelser på de ingående orden, och t.ex. uttrycka den grammatiska överensstämmelsen mellan orden, t.ex.:
En stor pojke - två storA pojkAR ; Jag HAR ätIT

4. Ordföljdsnivå

Barnet börjar klara av att processa grammatisk information över frasgränsen men inte mellan satser, klarar omvänd ordföljd efter framförställt adverb, t.ex. :
Imorgon ÅKER vi på utflykt; sen SPRANG hunden hem.
Också kongruens mellan fraser: *DE är snälla.*

5. Satsnivå

Barnet klarar att processa grammatisk information mellan satser vilket innebär att inläraren gör skillnader mellan ordföljd i en huvudsats och bisats, kan också formulera indirekta frågor och placera negationen före verbet, t.ex.:
Flickan BADAR INTE - här är flickan som INTE BADAR

Denna presentation av processbarhetsteorin avslutar den lingvistiska utgångspunkten I nästa del presenterar jag specialpedagogiska utgångspunkter.

Specialpedagogiska utgångspunkter (vetenskapsteoretiska utgångspunkter)

Åsberg (2001) delar in det tvärvetenskapliga fältet i olika nivåer. Den högsta nivån, *ontologin*, handlar om vår verklighetsuppfattning. Vårt ontologiska grundantagande påverkar i sin tur nästa nivå, *epistemologin*. Epistemologi handlar om vår syn på vad som är kunskap. Denna syn får konsekvenser för hur vi utformar och genomför vetenskapliga undersökningar det vill säga *metodologi* och *metod*. Den sista nivån, *datanivån*, speglar olika egenskaper (kvantitativa och kvalitativa) hos det studerade objektet.

”De två första nivåerna är av a priori-karaktär och därmed polemiska, här råder ingen enighet inom vetenskapsfältet...Nivå tre är mer komplementär och särskilt gäller detta metod i betydelsen datainsamlade förfaringssätt eftersom man kan använda flera olika metoder för att upprätta empiri för samma kunskapssyfte. Nivå 4, datanivån, är totalt komplementär eftersom vanligtvis data både i numerisk och icke-numerisk form är giltiga när vi vill ta reda på något” (Åsberg, 2001:273).

Alerby (1998; 2000) menar att om vår ontologiska grundsyn präglas av *dualism* så betraktar vi verkligheten utifrån oförenliga delar: en själslig och en materiell (biologisk). Dessa två perspektiv ifrågasätter inte varandras existens, men är i polemik med varandra och kan inte förenas. Ontologiska antaganden som, å andra sidan, grundas i *monism* leder till att en av förklaringsmodellerna tas bort och verkligheten förklaras enbart utifrån det ena perspektivet. Holmqvist (2004) påpekar att om man betraktar komplicerade företeelser utifrån ett dualistiskt eller monistiskt perspektiv så begränsas vår förmåga att se, förstå och handla. Det finns nämligen en ömsesidighet och samtidighet i allt som sker, som gör att det inte går att dela upp världen i två delar. Det alternativ som återstår, enligt Holmqvist, är att betrakta världen från ett *icke-dualistiskt* perspektiv.

Det är just detta icke-dualistiska förhållningssätt som har påverkat min specialpedagogiska kunskapssyn. Det specialpedagogiska kunskapsfältet innefattar nämligen många gånger svåra och konfliktfyllda dilemman. Att reducera komplexa specialpedagogiska frågeställningar till en enda dimension kan enligt vissa forskare leda till ensidiga åtgärder (Clark, 1998; Fischbein & Österberg, 2003; Helldin, 2002; Nilholm, 2003). För att undvika dessa fallgropar intar jag ett *eklektiskt perspektiv*, vilket jag gör på två olika sätt. Dels genom att använda flera olika holistiska modeller från det specialpedagogiska fältet, som i sig är tvärvetenskapligt och dels genom att hämta inspiration från andra för mitt arbete relevanta kunskapsfält, logopedi och lingvistik. Från dessa fält har jag lånat den teoretiska modell (processbarhetsteorin) som ligger till grund för min empiriska studie. Genom att praktiskt pröva denna teori hoppas jag kunna utveckla min praktik men också pröva teorins relevans för pedagogiska sammanhang. Min förhoppning är att kunna bidra med ett kunskapsstillskott till det specialpedagogiska fältet men också att skapa egna lärandesituationer.

I den meningen kan man tala om min ansats som *kritiskt pragmatisk*. Skrtic (1991) menar att kritisk pragmatism i pedagogiska sammanhang handlar om att ständigt ifrågasätta det förgivettagna och det som skapas av konventioner. Det handlar inte om att söka sanningar utan att lyfta fram själva lärandeprocessen.

”The goal of critical pragmatism is not certainty; it does not seek objective knowledge or monological truth. Rather, the goal of critical pragmatism is education, or self-formation; it is a pedagogical process of remaking ourselves as we think, act, write, read and talk more about ourselves and our practices” (Skrtic, 1991:29)

Även *dilemmaperspektivet* (Nilholm, 2003) återspeglar mitt icke-dualistiska ställningstagande. Dilemmaperspektivet betraktar inte orsaker till skolmisslyckanden som brister hos eleven men den söker inte heller orsaker i utbildningssystemen. Den synliggör och kritiskt granskar de processer som skapar behov av specialpedagogik samt lyfter fram motsättningar som inte kan lösas. Företrädarna för dilemmaperspektivet, menar att utbildningssystem finns som verkliga företeelser och att de i denna form måste hantera flera avgörande dilemman. Nilholm menar att de sociala processer som skapar behov av specialpedagogik alltid kommer att fortsätta. De är

”kontinuerliga försök av moderna samhällen att finna sätt att svara mot elevers olikheter ” (Nilholm, 2003: 66).

Nilholm menar att även om vi hittar sätt att förhålla oss till dessa olikheter kommer inte detta innebära någon slutgiltig lösning, utan istället skapa nya konflikter och påfrestningar (Nilholm, 2003:83).

I följande avsnitt presenterar jag de specialpedagogiska teorier som har inspirerat mitt arbete.

Den specialpedagogiska helhetsmodellen (Kylén)

Inom specialpedagogiken utgör Kyléns helhetsmodell en möjlig teoretisk ingång i arbetet. Kylén menade att för att förstå vad som händer i en pedagogisk situation behöver man hämta kunskaper från flera olika kunskapsområden. Den komplexa verkligheten kan inte reduceras till biologiska förutsättningar hos människan eller till pedagogiska insatser (Fischbein & Österberg, 2003).

Kyléns helhetsmodell omfattar flera områden: biologi, psykologi, sociologi och fysik. Biologin innefattar människans materia, psykologin står för människans upplevelse, sociologin representerar den upplevda miljön och fysiken omfattar miljöns materia. För att förstå helheten måste relationer inom och mellan alla dessa områden tas med i beräkning.

	Människa	Miljö
Upplevelser	Psykologi	Sociologi
Materia	Biologi	Fysik

Figur 1 Fyra kunskapsfält i Kyléns helhetsmodell (Fischbein & Österberg, 2003:18).

Holistisk konstruktivism och specialpedagogik (Poplin)

En teori inom det specialpedagogiska fältet, som har fångat mitt intresse är Poplins *holistic/constructivist theory* (Lewis, 1998). I denna teori förs konstruktivistiska idéer om

lärande⁵ samman med holistiska perspektiv, det vill säga sådana som involverar känslor, intuition och social kontext. Lewis hänvisar till Poplin som sammanfattar sina idéer i tolv punkter:

1. The whole is greater than the sum of the parts
2. The interaction of the learned experience transforms both the individual's spiral of learning (whole) and the single experience (part).
3. The learner's spiral of knowledge is self-regulating and self-preserving.
4. All people are learners, always actively searching for and constructing new meanings, always learning.
5. The best predictor of what and how someone will learn is what they already know.
6. The development of accurate forms follows the emergence of function and meaning.
7. Learning often proceeds from whole to part to whole.
8. Errors are critical to learning.
9. Learners learn best from experiences about which they are passionately interested and involved.
10. Learners learn best from people that they trust.
11. Experiences connected to the learner's present knowledge and experience are learned best.
12. Integrity is a primary characteristic of human (learner's) mind. (Lewis, 1998: 99)

Lewis (1998:99) menar att Poplins teori är särskilt intressant för den specialpedagogiska forskningen eftersom gränsen mellan specialpedagogiken och den allmänna pedagogiken suddas ut:

“...educational principles based on holistic constructivism would benefit all learners, and make the idea of special methods redundant, confirming the intuitive belief of many support teachers that methods which benefit children with special needs benefit all, and in fact reduce the likelihood of the production of a group being seen as having special needs “ (Lewis, 1998:103).

Lewis presenterar ytterst viktiga dilemman inom det specialpedagogiska kunskapsfältet – gränsdragningen mellan den ”vanliga” pedagogiken och specialpedagogiken. Utifrån ett eklektiskt synsätt är en sådan gränsdragning aldrig statisk. Den innefattar svåra och konfliktfyllda dilemman och bör inte reduceras till en enda dimension.

Specialpedagogik och minoritets elever (Cummins)

Eftersom mitt arbete handlar om flerspråkiga elever vänder jag mig till Cummins studier inom området specialpedagogik och minoritets elever. Cummins (1991) menar att när vi bedömer elever från minoritetsgrupper måste vi gå bortom psykopedagogiska faktorer och granska hela den pedagogiska miljö, som eleven interagerar med. I sin modell, *Advocacy Orientation in the Assessment Process* presenterar Cummins tre huvudkriterier för bedömning av eventuella funktionshinder hos minoritets elever:

- (a) the extent to which children's language and culture are incorporated into the school program,
- (b) the extent to which educators collaborate with parents in a shared enterprise, and

⁵Kunskap enligt en konstruktivistisk teoretisk ståndpunkt är ”något som konstrueras av människor i mänskliga sammanhang.” (Helldin, 2002: 39) Konstruktivister (bl a Piaget, Vygotsky och Bruner) betraktar “ the learner as actively engaged in constructing their own learning.” (Lewis, 1998:98)

- (c) the extent to which children are encouraged to amplify their experiences in interaction with other children and adults. (ibid.,p.1–4)

Cummins presenterar principerna för ett pedagogiskt förhållningssätt, en så kallad *empowerment pedagogy*⁶ som med fördel kan användas i arbetet med minoritets elever. Han menar att de minoritets elever som är hänvisade till specialpedagogiska åtgärder har störst behov av *empowerment pedagogy* och att de dessutom drar den största nyttan av detta förhållningssätt. De viktigaste principerna för *empowerment pedagogy* är egenkontroll, samarbete och kulturell ”rättvisa”:

”Pedagogical approaches that empower students encourage them to assume greater control over setting their own learning goals and collaborate actively with each other in achieving these goals. The instruction is automatically culture-fair in that all students are actively involved in expressing, sharing, and amplifying their experiences within the classroom.” (ibid., p.1–4)

Enligt Cummins (2001) är interaktionen mellan lärare och elev den mest avgörande faktorn för skolframgång. För att eleven helhjärtat ska satsa av sig själv i inlärningsprocessen måste interaktionen mellan lärare och elev bejaka elevernas kulturella, språkliga och personliga identitet. Interaktionen, enligt Cummins, kan ses från två synvinklar, dels som strategier och arbetsformer läraren använder sig av, dels som bekräftelse och respekt för elevernas identiteter: kulturella, språkliga och personliga.

Dynamiskt reflektivt perspektiv (Bayliss)

Bayliss kritiserar det diagnostiskt-föreskrivande förhållningssättet där barnets ”behov” bestäms av experter. Experterna sätter diagnoser och icke-experter förväntas implementera interventionsprogrammen genom att följa regler vilka presenteras av experter. Bayliss presenterar istället ett annat perspektiv, ett dynamiskt perspektiv, som tar hänsyn till *biografen*, det vill säga den komplexitet som interaktionen mellan individen och dess omgivning innebär. Han menar helt enkelt att behoven uppstår i dynamiken mellan individen och dess sociala och fysiska omgivning. Specialpedagogiska ”behov” är biografiska och påverkar både individen och den grupp som formar den sociala omgivningen. Denna interaktion, menar Bayliss, får inte betraktas dualistiskt:

”Such a system is based on interdependence between agents and agencies. ...to see deviance or difference as being fixed in either organic (or genetic) or social bases, is to miss the richness of the biography metaphor” (Bayliss, 1998:72).

Att diskutera språkstörning utan att diskutera begreppen intervention eller åtgärder är närmast omöjligt. Bayliss (1998) menar att ”At the core of any understanding about special education is a notion of intervention” (sid. 61). Bayliss lyfter fram de dilemman som den specialpedagogiska praktiken ställs inför. Han menar att interventionen (den specialpedagogiska praktiken) är avhängig vårt sätt att förhålla oss till ”avvikelser”. Två ytterligheter kan illustrera Bayliss resonemang. Om ”avvikelser” ses som en patologisk företeelse ska de behandlas. Om ”avvikelser”, å andra sidan, betraktas som olikheter ska de inte utsättas för förändringar utan snarare uppskattas.

⁶ Forsberg och Starrin utvecklar begreppet *empowerment* genom att räkna upp en rad centrala komponenter: makt, självkontroll, självtillit och stolthet. (Forsberg och Starrin, 1997).

Interventionsprocessen innehåller kartläggning, diagnostik, åtgärdsprogram och inte minst själva genomförande. Intervention kan äga rum i skolan, klassrummet, hemma, i den kommunala verksamheten, på sjukhuset eller på olika institutioner. Programmet kan genomföras på individ, organisations eller/och samhällsnivå. Bayliss påpekar dock att även om denna process är idealiskt genomförd är det alldeles för många barn och vuxna som får samma ”pedagogiska behandling” oavsett graden av problematik eller dess orsak:

” differential diagnosis and the discovery of different underlying causes of language impairment would be important if it could be shown that these had significant consequences for the type of treatment end/or instructional programmes undertaken. They concluded somewhat pessimistically, however, that given the present state of knowledge, the instructional tasks seemed to be identical regardless of whether the individual child was labelled autistic, brain-damaged, retarded or congenitally aphasic (ibid. sid. 70).

Slutligen påpekar Bayliss att om interventionen ska kunna resultera i en riktig och positiv förändring för individen måste specialpedagogiken förena de motstridiga sociala och medicinska modellerna:

”If we are to maintain appropriate interventions for all within inclusive educational practice and to meet needs of all learners we need to adopt reflective and dynamic approaches of both deficit/diagnostic and difference/democratic models” (ibid. sid.76).

Bayliss reflektiva och dynamiska perspektiv vidimerar mitt eklektiska förhållningssätt. I hans resonemang finns inga enkla svar på vilket perspektiv interventionen bör ta avstamp i. Bayliss tankar om biografin sammanfaller enligt min åsikt med nästa perspektiv, nämligen Baileys *ekologiska perspektiv* (Bailey, 1998).

Ekologiskt perspektiv (Bailey)

Fischbein och Österberg (2003) hävdar att den typ av forskning som tar sin utgångspunkt i en psykologisk/biologisk teoriram är betydelsefull inom det specialpedagogiska fältet, eftersom beslut och åtgärder måste utgå från lärdomar om både

”det personliga/individuella och det situationella /omgivande.” (Fischbein och Österberg, 2003:22)

Bailey menar också att kunskaper från det medicinska och psykologiska kunskapsfältet med fördel kan användas i arbetet med barn med olika funktionshinder. I arbetet med elever som omfattas av specialpedagogiska insatser vill Bailey att man intar ett *ekologiskt perspektiv*, det vill säga ett perspektiv som

”embraces the personal view of the world of our clients, takes into account their attitudes, beliefs and values and engages their total life space, including their family and home circumstances. “ (Bailey, 1998: 53).

Bailey vill att elevens/ klientens egna perspektiv, värderingar och hela livssituation ska inkluderas i åtgärdsarbetet. Han uppmanar psykologer och pedagoger att ”skriva” nya *kollaborativa* kontrakt där båda professioners praktiska och teoretiska kunskap bidrar till ett bättre pedagogiskt program. Sammanfattningsvis, menar Bailey att god samverkan mellan olika professioner är en av de viktigaste faktorerna i det pedagogiska arbetet:

The conclusion is obvious: with good will on the part of medical, psychological and educational personnel, with an awareness of the importance of each group in the development and education of children, and with a clear commitment to collaborative engagements across the professions, the old tags and models will disappear....It is time to break down the territorial boundaries and interprofessional criticism and act as fully professional people in providing exemplary services to our children” (Bailey,1998: 60).

Baileys ekologiska perspektiv propagerar för professionella kollaborationer och intar på så sätt ett tvärvetenskapligt perspektiv. Även detta perspektiv stämmer väl överens med mitt eklektiska förhållningssätt.

Diagnostisering

De medicinska och psykologiska perspektivens dominans inom det specialpedagogiska fältet debatteras flitigt i specialpedagogiska sammanhang. Stangvik (1998) påpekar att

“the individual-theoretical paradigm is the basis of most learning disability models, the knowledge basis of which is found in medicine and biology” (Stangvik, 1998:143).

Författaren menar att de andra perspektiven som social interaktion eller analys av “sjuka” system lätt blir förbisedda när fokus ligger på individen.

Stangvik pekar på riskerna med diagnostisering, som oftare fungerar som en ”etikett” istället för att beskriva förhållanden. Wellros (1998) beskriver hur ”etiketteringsprocessen” kommer till. När vi lär oss något nytt eller möter det okända hotas vi av ett kognitivt kaos. Vi försöker på olika sätt att skapa en ny ordning till exempel genom att kategorisera. I början av denna process är olikheterna i fokus. Vi bildar tanke kategorier som vi sedan sätter etiketter på. Karaktäristiskt för kategoriseringen är att den med automatik är segregerande. Man kan nämligen bara använda sig av en enda egenskap åt gången när man tilldelar något/någon en grupp tillhörighet. Wellros påpekar att det ofta handlar om att bli tilldelad ett fack – man kan nämligen inte alltid själv välja vilket fack man sorteras in i. När etiketterna sedan är väl etablerade har de fått makt över våra tankar (Wellros, 1998:14).

Diagnoskritiken kommer också från det medicinska fältet. Bishop (1989) menar att det är viktigt att ifrågasätta hur vi idag använder diagnoser. Diagnoser, menar hon, används alldeles för ofta som förklaringar till individens beteende och leder till stereotypa förväntningar på individen. Men, varnar hon, att förkasta diagnostiken kan få förödande konsekvenser för patienten/ eleven. Diagnoser ska användas för att planera åtgärder, ge prognos, ansöka om ekonomiska medel samt användas i forskningssammanhang. Det är viktigt, påpekar hon, att detta instrument ständigt utvecklas och att användningsförfaranden förbättras.

METOD

Den empiriska delen av studien har för avsikt att svara på följande frågeställningar:

1. Hur har mina informanternas språk utvecklats under undersökningens period?
2. I vilken utsträckning och på vilket sätt skiljer sig informanternas grammatiska utveckling?
3. Vilket pedagogiskt värde har processbarhetsteorin?

Urval och undersökningsgrupp

Steg 1

I Steg 1 valde jag att följa upp två elever som jag i det följande benämner Elev 1 och Elev 2. Förfaringssättet vid urvalet beskrivs nedan i Genomförande. Båda eleverna hade inte svenska som första språk. Eleverna var lika gamla (8 år) och gick i samma F-9 skola i en storstadsförort. Eleverna hade stora språksvårigheter både i sina respektive modersmål och i sitt andraspråk. Bägge eleverna hade haft logopedkontakt och en av dem, Elev 1, fick diagnosen språkstörning.

Steg 2

I denna fas valde jag en till elev – Elev 3. Denna elev var i samma ålder som Elev 1 och Elev 2 och gick i samma skola. Eleven hade samma modersmål som Elev 2 men uppvisade inga språkliga svårigheter.

Elev 1 och 3 är födda i Sverige medan Elev 2 kom till Sverige i treårsåldern.

Genomförande

Steg 1

Jag började samla mitt material för tre år sedan (ht 2003) när jag inom ramen för kursen Språkutvecklande arbetssätt fick möjlighet att göra en fördjupning. Det var då jag i egenskap av lärare i svenska som andraspråk för första gången träffade Elev 2. Eleven hade mycket stora tal- och språksvårigheter i båda språken, hade kontakt med logopedmottagning men hade inte fått någon specifik diagnos. Jag frågade mig om det ändå kunde det röra sig om en språkstörning.

I bearbetning och analys av data använde jag processbarhetsteorin (se sid.12). Jag ville också jämföra elevens grammatiska utveckling med en annan tvåspråkig elev som hade diagnosen språkstörning. Min hypotes var att den elev som hade diagnosen språkstörning hade en lägre grammatisk nivå än eleven utan språkstörningsdiagnos. Elevernas modersmål testades inte eftersom jag saknar kunskaper i dessa språk, men när det gäller Elev 1 och 2 uttryckte både föräldrar och modersmållärarna djup oro.

Som jag nämnde tidigare (se Bakgrund) var resultaten av min undersökning inte som man kunnat förvänta sig. De visade att den elev som var diagnostiserad hade högre grammatisk nivå än den elev som inte hade diagnos språkstörning. Jag blev både förvånad och något skeptisk till testverktyget och hade inga tankar på att jag eventuellt använt verktyget på ett britsfälligt sätt.

Jag bestämde mig för att ta kontakt med Jim Cummins, en i andraspråksforsknings-sammanhang väl renommerad forskare. Jag mailade till Cummins och rådfrågade honom om resultaten av min undersökning. Cummins svarade att bedömning av flerspråkiga barns språksvårigheter är ett mycket komplicerat område och att det behövs longitudinella uppföljningar för att med större säkerhet fastställa språkstörningar.

“There really is no test that will disentangle these factors. The only way is to follow students over time, provide whatever help is possible, and make judgements based on progress or lack of it. In other words, we have not progressed much beyond informed trial and error [...] If little progress is evident get the child assessed but be aware that formal psychological assessment (particularly verbal parts) is of questionable validity.” (personlig e-postkommunikation, 2004-02-23,27)

Steg 2

Korrespondensen med Cummins blev upptakten till Steg 2 i min studie. Jag bestämde mig för att följa upp elevernas språkutveckling under en längre period. Jag bestämde mig också för att utöka min studie med en till elev. Enligt Salameh bör man nämligen jämföra flerspråkiga barns språkutveckling med deras syskon och/eller jämnåriga kamrater eftersom man inte kan testa flerspråkiga barn med normerade verktyg. Därför valde jag en jämnårig elev, Elev 3, som inte uppvisade några språkliga svårigheter och som dessutom hade samma modersmål som Elev 2. Jag hade redan tidigare spelat in och transkriberat den ”nya” elevens berättelser och kunde alltså använda mig av detta material i min uppföljningsstudie. Elev 3 spelades alltså in redan under den första kartläggningen men ingick inte i den första resultatanalysen. Denna elev blev inte inspelad höstterminen 04 och vårterminen 05 av en anledning som jag av etiska skäl inte kan redovisa i den här uppsatsen.

Datainsamlingsmetod

Eleverna fick berätta muntligt till en eller flera bildserier. Alla undersökningar genomfördes på svenska. Sammanlagt gjordes 19 inspelningar (tabell 1). I början gjorde jag flera inspelningar för att få så mycket material som möjligt. Jag använde olika bildserier ur Språklådan – Pappa Moll (se exempel bilaga 4). Senare bestämde jag mig för att använda endast en bildserie och göra en inspelning per termin. Min förhoppning var att denna begränsning skulle ge en tydligare bild av elevernas grammatiska utveckling. Om alla tre informanterna använde samma berättelse skulle jämförelsen mellan dessa tre vara lättare att genomföra. Det skulle dessutom vara enklare att se vilka grammatiska former som har hunnit utvecklats mellan inspelningsperioderna.

Tabell 1 Antal inspelningar gjorda under hela studien

Elev	Termin					Totalt
	Ht 03	Vt 04	Ht 04	Vt 05	Ht 05	
Elev 1	X X X	X X	X	X	X	8
Elev 2	X X	X X	X	X	X	7
Elev 3	X	X X	Ej testad	Ej testad	X	4
Totalt	6	6	2	2	3	19

Not. X == antal inspelningar

Elev 1 och 2 följdes upp under hela studien. Elev 3 deltog i början och i slutet av undersökningen. Totalt gjordes 19 undersökningar.

Databearbetning

Elevernas berättelser bandades och transkriberades (se bilaga 1–3) samt analyserades med hjälp av processbarhetsteorin. (se sid.12)

Analyserna gick ut på att finna *minimala par* det vill säga exempel på samma struktur i två olika former till exempel *flicka* och *flickor*. Att informanten använder en viss struktur är enligt processbarhetsteorin inget kriterium för att en viss nivå föreligger – det kan lika gärna föreligga en inlärd invariant form (helfrasinläring). Vid ordföljdsmonster på nivå 3 och 4 går det inte att använda minimala par – antingen är ordföljden rätt eller inte.

På nivå 5 behövs exempel på negation i både huvud- och bisats. (Salameh, personlig kommunikation, 2006-03).

Minimala par på varje nivå söktes och sammanställdes i tabellform. Förekomsten av minimala par redovisades sedan för varje enskild informant. Vad det gäller inversioner redovisades dessutom andelen icke-korrekt och korrekt yttranden. De mönster som kom fram gav en bild av respektive elevs grammatiska utveckling. Tabellernas utformning följer den struktur som Salameh använder i sin avhandling. I annat fall (tabell 1) använder jag Backmans rekommendationer (Backman, 1998).

Min förförståelse

Min förståelse består av min tvärvetenskapliga akademiska skolning: moderna språk, svenska som andraspråk, tal- och skriftspråk, autism och lärande, rehabiliteringspedagogik, specialpedagogik med mera. Den påverkades också av mitt praktiska arbete som språkpedagog och mitt arbete med flerspråkiga barn i behov av särskilt stöd och inte minst av att jag själv är tvåspråkig och har en nära släkting med språkstörning. När det gäller verktyget, processbarhetsteorin, så fick jag en förförståelse under mina studier i svenska som andraspråk. Denna förförståelse visade sig inte vara tillräcklig och en djupare kunskap fick jag senare via handledning av Eva-Kristina Salameh.

Validitet och reliabilitet

Validiteten handlar om huruvida jag mäter det jag vill mäta (Carlström & Hagman, 1999: 67). Min avsikt var att mäta elevens grammatiska utveckling. Jag har inte använt standardiserade tester eller tester ämnade för enspråkiga barn då dessa inte anses vara tillförlitliga (Salameh, 2003; Cummins, 1984). För att genomföra en tillförlitlig ”mätning” har jag prövat en inom andraspråksforskningen väletablerad teori: processbarhetsteorin. Denna teori har Salimeh använt i hennes avhandling om språkstörningar hos flerspråkiga barn (Salimeh, 2003).

Reliabiliteten handlar om huruvida mätinstrumenten är pålitliga (Carlström & Hagman, 1999; Malterud, 1998). Reliabiliteten i min studie består av kvaliteten på testverktyget och den longitudinella uppföljningen. Cummins menar att det behövs longitudinella uppföljningar för att med större säkerhet fastställa språkstörningar. (se sid. 22)

Malterud (1998) nämner också handledarens roll för att säkra reliabiliteten. När materialet skulle analyseras gavs jag handledning av Eva-Kristina Salameh, som doktorerat i ämnet språkstörning och flerspråkiga barn och vars avhandling ligger till grund för mitt arbete. Birgitta Sahlin, min vetenskapliga handledare, hjälpte mig att placera mitt problemområde i ett specialpedagogiskt sammanhang. Detta har fördjupat min analys och diskussion.

ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet har antagit forskningsetiska principer vilka har till syfte att ge normer för förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare/uppgiftssamlare (HSFR, 1996:4) Utgångspunkten för dessa forskningsetiska överväganden är kravet på ”otillbörlig insyn” det så kallad *individkravet*. Individkravet konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav. Jag kommer i tur och ordning behandla vart och ett av dessa krav.

Informationskravet

Informationskravet innebär att ”forskaren skall informera de av forskningens berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte” (HSFR, 1996:5). Jag har informerat både elever och deras vårdnadshavare om projektet, om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan. Jag har också talat om att resultaten kommer att redovisas skriftligt i form av en D-uppsats och muntligt i form av ett seminarium. Det har inte varit svårt att övertyga vårdnadshavarna att använda barnens berättelser i denna studie. Föräldrarna är vana vid att jag regelbundet spelar in och gör språkutvecklingsanalyser och informerar om resultaten vid utvecklingssamtalen. Alla analyser finns att tillgå i elevernas portfolio.

Samtyckeskravet

Samtyckeskravet betyder att ”deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan” (HSFR, 1996:6) Min undersökning är inte av etiskt känslig karaktär och tillhör offentliga handlingar (ingår i eleverna portfolio). Den har genomförts inom ramen för ordinarie arbetsuppgifter och på vanlig lektionstid. Jag har ändå inhämtat samtycke från vårdnadshavare eftersom de undersökta eleverna är under 15 år.

Konfidentialitetskravet

Konfidentialitetskravet innebär att ”uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet” (HSFR, 1996:9) Samtliga föräldrar har fått muntlig information om att fullständig sekretess och anonymitet kommer att garanteras genom att uppgifter om namn, ålder, kön, modersmål, skolans och kommunens namn inte kommer att redovisas.

Nyttjandekravet

Nyttjandekravet gäller ”uppgifter insamlade om enskilda personer”. Dessa uppgifter ”får endast användas för forskningsändamål” (HSFR, 1996:10). Materialet i elevernas portfolio utgör offentliga handlingar. Hur eleven eller skolpersonalen hanterar innehållet i portfolion bestäms av eleven och pedagogerna.

RESULTAT

I detta avsnitt kommer jag utifrån processbarhetsteorin att redovisa de grammatiska nivåerna i elevernas produktion. De exempel som ges nedan har jag valt ut ur elevernas muntliga produktion. De redovisas här i transkriberad form. Elevernas muntliga produktion redovisas oavkortat i transkriberad form som bilagor 1–3.

Nivå 1

Helfraser är vanliga hos andraspråksinlärare på tidiga stadier. Samtliga elever har passerat detta stadium.

Nivå 2

Exemplen nedan visar distributionen av minimala par för bestämdhet och presens-preteritum vid olika inspelningstillfällen. Det finns inga exempel av minimala par för plural i materialet.

Elev 1

År 1	Bestämdhet: flickA/flickAN, en man/mannEN, läsk/läskEN/läskET, Presens-preteritum: kan köpA/köpTE, bliR/blivDE
År 2	Bestämdhet: flickA/flickAN Presens-preteritum: -
År 3	Bestämdhet: en snögubbeE/snögubbEN Presens-preteritum: kommER/komDE, skulle smälta/smälTE tänkte ta å läggA/tog å laggDE

Elev2

År 1	Bestämdhet: en flickA/flickAN, en snögubbeE/snögubbEN, Presens-preteritum: sopAR/sopaDE, vill/villDE, gör/gjorDe, sopar/sopaDE
År 2	Bestämdhet: - Presens-preteritum skulle smältA/smältE, skulle görA/gjorDE,
År 3	Bestämdhet: mat/matEN Presens-preteritum: skulle smältA/smältE, fick bärA/bärDE

Elev3

År 1	Bestämdhet: snögubbeE/snögubbEN, grejER/grejerNA Presens-preteritum: tänkER/tänktE, smältER/smältE, skulle görA/ha GJORT,bär/bärDE, vill/villDE, smältER/smältE, får snurrA/snurraDE
År 2	Ej testad
År 3	Bestämdhet: snögubbeE/snögubbEN, snö/snön Infinitiv efter modalt hjälpverb och presens: kan komma/kommer*

* *Kommentar: kan komma kan ses som en böjd infinitiv.*

Nivå 3

Morfologisk nivå

- Exempel på kongruens inom nominalfrasen
Det finns inga exempel i detta material på kongruens inom nominalfrasen.
- Exempel på kongruens i verbalfras
Det finns inga exempel på minimala par på denna nivå hos Elev 1 och Elev 2.
Elev 3 uppvisar dock exempel på kongruens i verbalfras. Elev 3 uppvisar exempel på perfekt, för att inte säga pluskvamperfekt, men eftersom det saknas presens eller preteritum kan inte minimala par bildas.

Elev3

År 1	ska gå å handla/ har handlat klart
År 2	Ej testad
År 3	Inga exempel

Syntaktisk nivå

- Förekomst av spetsställningar⁷ utan inversion (omvänd ordföljd)
– nedanstående tabell visar distributionen av spetsställda fraser utan inversion vid olika inspelningstillfällen. 3/13 betyder att det finns 18 exempel på spetsställning och att 3 av dem är utan inversion.

Elev 1

	Spetsställning utan inversion
År 1 3/18	så han tänkte, så dom tänkte, så han blev,
År 2 0/9	Inga exempel
År 3 1/6	å sen solen komde upp,

Elev2

	Spetsställning utan inversion
År 1 5/30	Kanske han är spöke, å sen hon va glad, å sen hennes hår är, annars du får inte, annars han lägger,
År 2 1/14	Annars dom skulle smälta
År 3 0/11	Inga exempel

⁷ Vid spetsställning inleds satsen med något annat än subjekt. Detta kräver omvänd ordföljd.

Elev 3

	Spetsställning utan inversion
År 1 1/35	Nu han snurrade
År 2	Ej testad
År 3 0/10	Inga exempel

Nivå 4

Morfologisk nivå

Kongruens mellan nominalfras (NP) och verbfras (VP) – det finns inga exempel i materialet.

Syntaktisk nivå

- Negation efter huvud verbet, det finns inga exempel i materialet på negation efter huvud verbet utom hos Elev 3/ år 3: ”Nej, jag lägger inte ute den”.
- Spetsställt adverb med inversion – nedanstående sammanställning visar distributionen av inversion vid olika inspelningstillfällen. 15/18 betyder att det finns 18 exempel på spetsställning och att 15 av dem med inversion.

Elev 1

	Spetsställt adverb med inversion
År 1 15/18	å sen tänkte han, så va hon rädd, sen öppna hon, så blevde hon, nu är den klar, så kom de, å sen så gjorde dom, så blevde hon, så kastade han, så blev den, så sa han, så kom en vän, sen fråga han, så köpte dom, nu fick han,
År 2 9/9	så smälte den, å sen grät lilla flickan, å sen tänkte mannen, så öppna hon, då blev hon, sen kom solen, sen gjorde dom, så blev de, sen gick dom,
År 3 5/6	Sen smälte snögubben, sen gjorde dom, så tänkte dom, å sen såg mamma, å så såg hon,

Elev 2

	Spetsställt adverb med inversion
År 1 25/30	Sen kom solen, å sen bär dom, å sen kommer solen, å sen smäller den, å sen gjorde dom, å sen kommer solen, å sen kom solen, sen bär dom, då kommer hennes kompis, sen snurrar han, sen gick hon, å sen gedde han, å sen bara lagg han; sen spröt han, sen kom en bil, sen sopade hon, annars måste han, sen kastar han in, då gör han så, sen kom solen, sen tänkte han, å sen gjorde han, å sen kom solen, då tänkte han, å sen fick han, å sen kom mamman,
År 2 13/14	Då kom solen, å sen smälte den, efter de gjorde dom, å sen tänkte dom, sen kom mamma, då såg hon, å då var den klar, så kom solen, då smälte snögubben, å sen gjorde dom, å sen hitta han, å sen bärde dom, då skrek hon,
År 3 11/11	Först gör dom, å sen va dom, då kom solen, då fick dom, då va fortfarande solen, då hittade han på, då bärde dom, då var dom inne, sen la dom in, sen kom mamma, då kolla hon,

Elev 3

	Spetsställt adverb med inversion
År 1 34/35	Här börja dom, å här kom solen, då rasa den ner, då blev dom, så tänker pappa, då tänkte pappan, sen tänkte han, här bär dom, här ska mamma komma, så ser hon, då öppna hon, då såg hon, då blev hon, dom skulle rulla, som skulle göra, då smälte den, sen börja dom, då bläv de, då kom solen, då bärde dom, då la dom, då blev hon skrämman, nu får du gå, här går dom, då sa tjejen, då sa han, nu har dom handlat, nu betalar dom, så sa jag, här skruvar hon, nu tar pappa, å sen går han, så ska han lägga, då spiller den
År 2	Ej testad
År 3 10/10	Å sen så kommer solen, så kom solen, sen så smältes snögubben, så fick dom göra, då la dom, å sen så kom pappa ihåg, då kan solen komma, så kom mamman, sen öppna hon, så såg hon,

Nivå 5

Här redovisas syntaktisk nivå till exempel negation efter verbet i huvudsats och före verbet i bisats. Alla elever producerar några enstaka negerade bisatser men det finns inga minimala par i detta material, det vill säga negerade huvudsatser. Därför kan man inte avgöra om eleverna kan processa på denna nivå eftersom det är fullt möjligt att inläraren placerar negationen före verbet i både huvud och bisats.

Resultatöversikt

Nedan följer en översikt över förekomsten av minimala par. Vad det gäller inversioner redovisas dessutom andelen icke-korreakta och korrekta yttranden.

Tabell 2 Översikt över förekomsten av exempel på de olika nivåerna hos Elev 1

Nivå	2	2	2	3	3	3	4	4	4	5
	Plural	Best.	Pres Pret	Kongr VP	Kongr NP	Spetsst utan invers.	Neg eft HV	Kongr VP+ NP	V2-regel	Neg i bisats
År 1	-	3	2	-	-	3/18	-	-	15/18	-
År 2	-	1	-	-	-	0/9	-	-	9/9	-
År 3	-	1	3	-	-	5/6	-	-	5/6	-

Tabell 3 Översikt över förekomsten av exempel på de olika nivåerna hos Elev 2

Nivå	2	2	2	3	3	3	4	4	4	5
	Plural	Best.	Pres Pret	Kongr VP	Kongr NP	Spetsst utan invers.	Neg eft HV	Kongr VP+ NP	V2-regel	Neg i bisats
År 1	-	2	4	-	-	5/30	-	-	15/30	-
År 2	-	-	2	-	-	1/14	-	-	13/14	-
År 3	-	1	2	-	-	11/11	-	-	11/11	-

Tabell 4 Översikt över förekomsten av exempel på de olika nivåerna hos Elev 3

Nivå	2	2	2	3	3	3	4	4	4	5
	Plural	Best.	Pres Pret	Kongr VP	Kongr NP	Spetsst utan invers.	Neg eft HV	Kongr VP+ NP	V2-regel	Neg i bisats
År 1	-	2	7	-	-	1/35	-	-	34/35	-
År 2	-	X	X	-	-	X	-	-	X	-
År 3	-	2	1*	-	-	0/10	-	-	10/10	-

* Det finns inte preteritum i materialet. Siffrorna gäller infinitiv efter modalt hjälpverb och presens.

Teckenförklaring:

X = ej testad

- = finns inga exempel

VP = verbalfras

NP = nominalfras

V2 regel = regel för omvänd ordföljd

HV = huvudverb

Översikten visar att samtliga elever befinner sig på nivå 4 redan vid det första inspelningstillfället. Översikten visar också att det finns stora skillnader när det gäller andelen satser/fraser med inversion och andelen korrekta inversioner. Elev 1 har minst andel satser/fraser men behärskar inversionen ganska bra redan vid det första inspelningstillfället. Elev 2 har en hög andel satser/fraser men låg andel korrekta inversioner. Elev 3 har den högsta andelen satser/fraser med inversion och den högsta korrekthetsgraden.

DISKUSSION

Syftet med detta arbete har varit att försöka förstå vad som är språkstörning och vad som är ett andraspråk i utveckling samt att undersöka vilken relevans processbarhetsteorin har för det pedagogiska arbetet. Jag kommer nu att återknyta till och besvara mina frågeställningar och diskutera möjliga åtgärder.

Vilket pedagogiskt värde har processbarhetsteorin?

För att bedöma *språkstörning* hos flerspråkiga barn användes en språkvetenskaplig teori, processbarhetsteorin, med vilken man kan jämföra den grammatiska nivån på barnets samtliga språk. Att arbeta utifrån processbarhetsteorin innebär att man intar ett perspektiv där språkutveckling ses som en kreativ och öppen process och andraspråksinlärning betraktas som ett autonomt system i stället för en ofullständig version av målspråket.

Processbarhetsteorin handlar om vad inlärarna klarar av att processa grammatiskt och inte hur många rätt eller fel de har. Om ett barn gör många fel på en viss nivå kan det vara ett tecken på att det är på väg upp ett steg. Barnet har nämligen erövrat en medvetenhet och testat sina nyvunna kunskaper. Utifrån detta perspektiv pratar man inte heller om tillägnet utan om att *ha* förutsättningar för tillägnet. Här kan jag se paralleller till de specialpedagogiska teorier som jag presenterat i början av uppsatsen. Poplin i sin holistiska konstruktivism menar att:

“The best predictor of what and how someone will learn is what they already know.” (i Lewis, 1998:99)

Vidare anser han också att ”errors are critical to learning”. (ibid.) Jag tolkar detta som att felet inte ska undvikas utan användas som en vägledning i det pedagogiska arbetet.

Processbarhetsteorin har ett stort pedagogiskt värde. Genom att beskriva och förklara hur svenskans grammatiska strukturer utvecklas hos en andraspråksinlärare kan vi upptäcka och remittera de elever som eventuellt har språkstörning. Salamehs forskning visar att barn med grav språkstörning dröjer sig länge på de lägre grammatiska nivåerna. Processbarhetsteorin kan också användas för inlärning av svenska strukturer. Processbarhetsteorin underlättar diagnostisering av elevernas kunskaper så att undervisningen kan anpassas därefter, inte för långt utan snäppet över elevernas aktuella kunskapsnivå.

Processbarhetsteorin är till synes ett enkelt instrument men kräver att man följer strikta kriterier. Att inläraren använder en viss struktur blir alltså inget kriterium för att en viss nivå föreligger. Inläraren måste visa exempel på samma struktur i två olika former så kallade *minimala par* (se sid. 23). Den litteratur som jag läst hanterar, enligt min mening, ämnet minimala par på ett otydligt sätt. När Håkansson (2004) diskuterar processbarhetsteorin och presenterar exempel på de olika nivåerna nämner hon inte minimala par. Däremot när hon redovisar Salamehs forskning om språkstörning hos flerspråkiga barn, berör hon vikten av att söka minimala par:

”Analyserna gick ut på att finna minimala par som visade att barnen verkligen kunde producera de grammatiska strukturerna. För att nivån med lexikal morfologi skulle räknas barnet tillgodo krävdes därför att barnet använde samma ord i två olika former (och funktioner)...” (Håkansson, 2004: 169).

Min tolkning av Håkanssons text var till en början att minimala par används endast för att fastställa en språkstörning. I början under Steg 1, när jag enbart förlitade mig till denna

tolkning, utgick jag inte från minimala par. Jag nöjde mig med att informanterna använde en viss struktur vilket resulterade i att Elev 1 bedömdes uppnått högre grammatisk nivå än Elev 2. Efter min personliga kommunikation med Eva-Kristina Salameh analyserades hela det material som hörde till Steg 1 analyserades en gång till utifrån den rätta tolkningen.

Vad bör en (special)pedagog veta om flerspråkiga barns språksvårigheter?

Av den litteratur som jag studerat framgår att forskarna idag inte är överens om vare sig terminologin, diagnoser eller orsaker till språkstörningar. Det man har kunnat enas om är att språkutveckling hos barn med språkligt funktionshinder inte är avvikande, utan har samma utvecklingsgång som hos barn utan språkligt funktionshinder, men att denna utveckling framskrider långsammare. Barn med språkstörning behöver längre och intensivare exponering för att utveckla ordförrådet och den grammatiska processförmågan. Primär språkstörning innebär att barnets språkutveckling ligger signifikant efter utvecklingen inom andra områden som icke-verbal förmåga, motorisk och socioemotionell förmåga.

Salameh menar att i praktiken skiljer man inte på språkförsening och språkstörning och man ställer diagnos språkstörning även om det rör sig om en språklig försening.

”Det finns inga skiljelinjer mellan språkstörning och språkförsening – och denna definition är också omtvistad. Många hävdar att termen avvikande inte har definierats, ej heller gränserna mellan försening och avvikelser. Barnen med språkstörning producerar inga strukturer som inte kan finnas som enstaka exempel hos barn med normal utveckling under resans gång. Snarare handlar det om en *asymmetrisk utveckling*, och det utmärkande draget är det som finns i alla språkstörningar – den mycket långsamma utvecklingen och sårbarheten för lite exponering” (Salameh, personlig kommunikation, 2006-03).

Det finns inga standardiserade tester som kan användas för att bedöma språkutveckling hos två- eller flerspråkiga barn. Om man använder tester som är standardiserade på enspråkiga barn bör man tolka dessa med försiktighet. Barnets samtliga språk måste bedömas och ett tvåspråkigt barn måste uppvisa en störning i båda språken för att få diagnosen språkstörning.

Det är ingen enkel uppgift att bedöma flerspråkiga barns språkutveckling och eventuell språkstörning, i synnerhet om barnet växer upp i ett segregerat område. Barnets första språk är nämligen ett språk i exil som påverkas av majoritetsspråket och förändras jämfört med språket i ursprungslandet. Om barnet har varit utsatt för bristande exponering av svenskan är bedömningen av andraspråket också bekymmersamt. Det kan vara svårt att avgöra vad som är normal andraspråksutveckling i segregerade områden. Därför är det viktigt att jämföra barnets språk med andra flerspråkiga barn ur samma uppväxtmiljö och i relation till mängden språklig exponering (Salameh, 2003).

Vad fick jag veta om mina elevers språkutveckling?

Resultaten av min undersökning visar att grammatiskt har alla elever kommit en bra bit i utvecklingen. Samtliga elever från första testtillfället ligger på en hög nivå, nämligen nivå 4. Resultaten visar också att deras grammatiska utveckling ligger stabilt på denna nivå under hela undersökningsperioden (3 år) och att den högsta nivån, nivå 5 vill inte riktigt infinna sig. Det kan finnas två möjliga orsaker till detta:

- Jag har inte lyckats få fram de exempel som hör till nivå 5. Eleverna använder inte spontant negerade bisatser och vid de tillfällen då jag lyckats få fram en ofullständig bisats har placeringen av ”inte” varit felaktig utom vid ett tillfälle (Elev 1 år 1).
- De grammatiska strukturer som hör till denna nivå har inte riktigt hunnit utvecklas hos mina informanter.

Utifrån min undersökning är det inte möjligt att avgöra om en eventuell språkstörning är för handen. Undersökningen har nämligen flera metodiska svagheter. Först och främst saknas det tillräckligt många exempel på nivå 3 och 5. Detta kan bero på att jag har valt att analysera så kallat spontant. Enligt min handledare Salimeh krävs det 100 satser för att de minimala par som behövs för bedömning ska få chansen att infinna sig. (Salimeh, personlig kommunikation, 2006-03) En annan faktor som har påverkat min undersökning negativt är det snäva valet av berättelser. Detta har gjort att barnen upprepar sig och använder ett begränsat ordförråd. Kort sagt, om vill man använda processbarhetsteorin måste man antingen ha ett stort material, eller använda ett bildmaterial som bjuder in till att barnen använder den form som man vill få fram.

En annan intressant upptäckt som har kommit fram i min analys är att trots att alla tre eleverna befinner sig på samma grammatiska nivå finns det stora skillnader när det gäller andelen satser/fraser med inversion och andelen korrekta inversioner. Elev 1 (med diagnosen språkstörning) har minst andel satser/fraser men behärskar inversionen ganska bra redan vid det första inspelningstillfället. Elev 2 (utan diagnos men med logopedkontakt) har en hög andel satser/fraser men låg andel korrekta inversioner. Andelen korrekta inversioner ökar dock stadigt och år 3 är alla inversioner korrekta. Elev 3 (utan språkliga svårigheter) har den högsta andelen satser/fraser med inversion och den högsta korrekthetsgraden. Det skulle vara intressant att undersöka om det finns något samband mellan dessa profiler och språkstörning.

Genom min studie har jag blivit varse att även fonologiska förenklingar indikerar språkstörning. En möjlig och intressant fortsatt studie skulle kunna vara att undersöka den fonologiska utvecklingen hos mina informanter.

Varför har mina elever en anmärkningsvärt långsam språkutveckling?

Att tillägna sig ett andraspråk tar tid och i många fall hinner inte eleven utveckla sitt andraspråk till en tillräcklig nivå innan skolgången avslutas. En otillräcklig eller nedsatt språkförmåga påverkar inte bara kunskapsinhämtningen, utan kan medföra emotionella och sociala problem. Detta får naturligtvis stora konsekvenser både på individ, skol- och samhällsnivå.

Segregationen pekas ofta som en möjlig orsak till bristande språkförmåga. Barn som bor i starkt segregerade områden exponeras inte tillräckligt för det svenska språket. Deras möte med svenskan sker ofta först i förskolan. Där möts de av svensktalande personal men inga svensktalande barn – de så kallade ”dragbarnen”. Resultatet blir att den svenska som barnen omges av utgörs av svenska i olika stadier av inläring. Uppväxtmiljön innebär således att barnens kontakt med det svenska språket är bristfällig eller i många fall saknas helt. Även tillgången till modersmålet är begränsad i områden där flera olika språk är representerade.

En annan orsak till mina elevers långsamma språkutveckling kan vara undervisningen. Kursplanen i ämnet svenska säger att skolans viktigaste uppgift är att skapa förutsättningar för elevernas språkutveckling. Men hur många pedagoger har kunskap om hur man bör stödja flerspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling?

Jag har tidigare presenterat Cummins *empowerment pedagogy* (se sid.15) som med fördel kan användas i arbetet med minoritets elever som är hänvisade till specialpedagogiska åtgärder. Cummins (1991) menar att det pedagogiska klimatet måste präglas av empowerment pedagogy vilket innebär acceptans och respekt för elevens språk och kultur för att eleven ska ”väga” involvera sig i lärandeprocessen. I de pedagogiska programmen, där elevens första språk får rejäl förstärkning, tenderar eleverna att uppnå bättre resultat. Den respekt som skolan visar för elevernas språk och kultur skapar

motivation för andraspråksinläring. Även Baileys i sitt *ekologiska perspektiv* förespråkar vikten av

“personal view of the world of our clients” ...”their attitudes, beliefs and values“ (Bailey, 1998:53).

Cummins propagerar också för aktiviteter som involverar genuin dialog både i tal och i skrift. Tonvikten bör ligga på utveckling av de högre kognitiva funktionerna och inte på memorering av fakta. Aktiviteterna bör präglas av guidning och handledning mer än kontroll. De bör bestå av ett meningsfullt innehåll. Målet bör vara att utnyttja den inre motivationen och inte de yttre belöningarna. Detta gäller förstås inte bara minoritets elever.

De aktiviteter som ingår i *empowerment pedagogy* uppmuntrar eleverna att ta kontroll över sitt eget lärande. I det ingår planering, målsättning och samarbete. Eleverna ska kunna relatera till sina erfarenheter, sin personliga bakgrund, sin världsuppfattning för att motivationen och arbetsglädjen ska kunna infinna sig. Enligt Cummins är interaktionen mellan lärare och elev den mest avgörande faktorn för skolframgång. Interaktionen, enligt Cummins, kan ses från två synvinklar:

- strategier och arbetsformer läraren använder sig av
- bekräftelse och respekt för elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter

Förespråkarna för den *holistiska konstruktivismen* (se. 14) pekar också på att:

”learners learn best from experiences about which they are passionately interested and involved“ och att “all people are learners, always actively searching for and constructing new meanings, always learning” (Lewis, 1998:99).

De nämner också vikten av att relatera till elevens tidigare erfarenheter:

”Experiences connected to the learner’s present knowledge and experience are learned best...The interaction of the learned experience transforms both the individual’s spiral of learning (whole) and the single experience (part)”. (ibid., sid. 99).

Och slutligen menar de liksom Cummins att förtroende och tillit påverkar lärandeprocessen:

“Learners learn best from people that they trust.” (Lewis, 1998:99).

Syftet med denna studie har inte varit att undersöka informanternas undervisningsmiljö. Det är därför omöjligt att avgöra i vilken utsträckning skolan gynnar elevernas språkutveckling. En möjlig fortsatt studie skulle kunna vara att undersöka elevernas undervisningsklimat.

Vilken roll har specialpedagogen i en mångkulturell skola?

Att analysera den pedagogiska miljön

Cummins (2001) menar att när vi bedömer elever från minoritetsgrupper måste vi granska hela den pedagogiska miljö som eleven interagerar med. Skrtic (1991) vill att i analysen av den pedagogiska miljön ska ifrågasättandet av traditioner och det förgivetagna ingå.

Även Kyléns modell (Fischbein & Österberg, 2003) lyfter fram vikten av att förstå helheter i pedagogiska sammanhang. Kylén menar att genom att studera interaktionen

mellan biologin, psykologin, sociologin och fysik kan vi få syn på utslagningsprocesser, segregering, assimilering, mobbing, omgivningens syn på olikheter/avvikelser, resursfördelning med mera. Likaså tycker Bayliss (1998) att skolan måste ta hänsyn till elevens *biografi*, det vill säga den komplexitet som interaktionen mellan individen och dess omgivning innebär.

Cummins kritiserar termen inlärningssvårigheter (här även språksvårigheter) när det gäller flerspråkiga elever. Han menar att för att kunna avgöra om barnet har inlärningssvårigheter måste skolan först ha försäkrat sig om att eleven har erbjudits en optimal inlärningssituation (Cummins, 1991; 2001). De frågor som pedagogerna behöver ställa är i vilken utsträckning:

- är elevens modersmål och kultur integrerad i undervisningen?
- involveras föräldrarna i skolarbetet?
- uppmuntras eleven till att utveckla sina erfarenheter i interaktion med andra elever och vuxna?
- främjar undervisningen språkutvecklingen?
- präglar elevernas kulturella och etniska mångfald arbetet?
- ställer skolan höga men realistiska krav även på elever från studieovana hem?

Att bedöma flerspråkiga elevers skolsvårigheter

Cummins påpekar att flerspråkiga elever ofta bedöms utifrån test som utformats för enspråkiga medelklassbarn från västerländsk kultur och att psykologer och lärare saknar kunskaper om minoritetsbarns kognitiva och språkliga utveckling (Cummins, 1991; 2001). Vidare menar han att eftersom bedömning av flerspråkiga barn är en mycket komplicerad process behövs det longitudinella uppföljningar. Om en sådan uppföljning visar att barnets utveckling är svag bör barnet utredas men alla psykologiska test ska tolkas med försiktighet:

”If little progress is evident get the child assessed but be aware that formal psychological assessment (particularly verbal parts) is of questionable validity”. (Cummins, personlig kommunikation, 2004-02-27)

Definitionen ”i behov av särskilt stöd” är kontextberoende. Elever i kraftigt segregerade områden har oftast mycket låga svenskkunskaper. Om de gick i en skola i ett område där majoriteten av eleverna hade svenska som modersmål skulle de med all säkerhet omfattas av definitionen ”i behov av särskilt stöd”.

Å andra sidan undantas oftast flerspråkiga elever med bristande kunskaper i svenska från extra insatser då bristande svenskkunskaper inte anses berättiga till särskilt stöd trots att eleverna riskerar att inte uppnå kunskapsmålen. Nilholm varnar för en sådan ”gruppbedömning” och menar att detta kan leda till att ”individer som behöver mer stöd än andra” förblir oupptäckta (Nilholm, 2003: 68). Utifrån Nilholms resonemang finns det alltså risk att en flerspråkig elev med språkstörning kan bli ”underdiagnostiserad” det vill säga betraktad som en av många flerspråkiga barn som så småningom ”hinner ikapp” sina enspråkiga kamrater.

Nettelbladt och Reuterskiöld Wagner (2003) ställer en mycket viktig fråga:

”utifrån vems perspektiv gör man bedömningen av vad som är normalt? Vem definierar gruppen? Är det den handikappade själv eller är det omgivningen?” (ibid., sid.183).

Slutligen konstaterar de i likhet med Bayliss (1998) att olika professionella grupper eller experter bestämmer vad som ska ses som avvikelser och vilka behov den avvikande har.

Att samverka

Nettelbladt och Reuterskiöld Wagner menar att utifrån det historiska perspektivet har lärarna haft "en ansvarsfull roll när det gällde att uppmärksamma det normala respektive det icke-normala" (Nettelbladt & Reuterskiöld Wagner, 2003: 183). Idag, menar författarna, är det fler professioner som är inblandade i bedömnings- och interventionsprocessen. Pedagoger å andra sidan upplever att andra professioner (medicinska och psykologiska) dominerar bedömningsproceduren. Bayliss (1998) kritiserar det faktum att experter sätter diagnoser och ickeexperter förväntas implementera interventionsprogrammen genom att följa regler vilka presenteras av experter. Bailey (1998) menar att för att vi ska kunna skapa effektiva utbildningsprogram för elever i behov av särskilt stöd måste olika professioner samarbeta. En sådan kollaboration innebär att man tar tillvara varandras perspektiv, kunskap och förmågor. Även Bayliss (1998) anser att specialpedagogikens roll är att förena de motstridiga sociala och medicinska modellerna.

Andra former av samverkan handlar om samarbetet mellan skola och hemmet. Cummins (1991) menar att det är den starka parten som ska initiera samarbetet. När skolan initierar samarbetet med föräldrar förändras de mönster som leder till exkludering och segregering. Salameh (2003) påpekar att vi i detta samarbete måste tänka på kulturella "fallgropar" som gäller inte bara flerspråkiga utan också enspråkiga familjer från olika subkulturer.

Framtida forskning

Jag har i diskussionsdelen lyft fram två områden som skulle kunna utgöra en grund för framtida forskning. En tänkbar studie skulle kunna vara att undersöka den fonologiska utvecklingen hos mina informanter. En annan frågeställning som jag skulle vilja få svar på är i vilken utsträckning undervisningsmiljön gynnar informanternas språkutveckling.

Slutord

Skolan har hamnat i otakt med den snabba samhällsutvecklingen och lyckas inte att spegla det mångkulturella samhället. De behov som flerspråkiga elever från kulturella och språkliga minoritetsgrupper uppvisar bemöts inte av en skola som är utformad för enspråkiga elever som har svenska som modersmål. Hyltenstam (1996) lyfter fram denna problematik men menar samtidigt att det inte är lätt ta hänsyn till hela pluralismen. Han påpekar dock att om skolan ska lyckas få grepp om mångfalden måste den först och främst erkänna att heterogeniteten finns.

Nilholm (2003) menar att "konkreta utbildningssystem alltid är en kompromiss mellan olika sociala krafter, och alla konkreta utbildningssystem som vi känner premierar vissa sätt att vara" (ibid., sid. 72). De sociala processer som skapar behov av specialpedagogik kommer alltid att fortsätta eftersom de är "kontinuerliga försök av moderna samhällen att finna sätt att svara mot elevers olikheter" (ibid., sid. 66).

Så även om vi hittar sätt att förhålla oss till dessa olikheter och mångfald kommer inte detta att innebära någon slutgiltig lösning, utan istället "generera nya spänningar och motsättningar" (Nilholm, 2003:83). Men denna ständigt pågående process innebär också att skolan vinner nya insikter och lärdomar. De nya utmaningarna kan innebära en lärprocess, "a pedagogical process of remaking ourselves" (Skrtic, 1991:29), som ger skolan möjlighet att ompröva gamla modeller och förhållningssätt. De skolor som inte gömmer huvudet i sanden utan vågar möta de nya utmaningarna kommer att gå i täten för det pedagogiska nytänkandet och driva skolutveckling framåt.

REFERENSER

- Abramsson, N. & Hyltenstam, K. (2004). Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I K. Hyltenstam & L. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervining och samhälle*. (sid.221–258) Lund: Studentlitteratur.
- Alerby, E. (1998). *Att fånga en tanke*. En fenomenologisk studie av barns och ungdomars tänkande kring miljö. Luleå: Institutionen för pedagogik och ämnesdidaktik, Centrum för forskning i lärande, Luleås tekniska universitet.
- Alerby, E. (2000). Lärande. I Alerby, E., Kansanen, P & Kroksmark, T. (red). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Algers, CA.& Mogren, Å. (2001). *Kan man genom en logopedbedömning skilja en språkstörning från ett andraspråk i utveckling?* Magisteruppsats, 20p. Karolinska Institutet: Institutionen för klinisk vetenskap. Enheten för logopedi och foniatri. Huddinge universitetssjukhus.
- Arnberg, L. (1994) *Så blir barn tvåspråkiga. Vägledning och råd under förskoletiden*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Axelsson, M. (2003). Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. I L.Bjar & C. Liberg (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (sid.127–152). Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, M., Lennartsson-Hokkanen, I.& Sellgren, M. (2002). *Den röda tråden*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bailey, J. (1998). Medical and psychological models in special needs education. I Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (red.) *Theorising Special Education*. (p.90–105). London and New York: Routledge.
- Bayliss, Ph. (1998). Models of Complexity. Theory –driven intervention practices. I Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (red.) *Theorising Special Education*. (p.61–78). London and New York: Routledge.
- Bishop, D. (1989). Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorder: Where are the boundaries? *British Journal of Disorders of Communication* 24, (p.107–121). The Collage of Speech Therapists, London.
- Bishop, D. (2000). Pragmatic Language Impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? I: Bishop, Dorothy.& Leonard, Laurence (red.): *Speech and Language Impairment in Children. Causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove, East Sussex, England: Psychology Press.
- Bjar, L.& Liberg, C. (2003). Språk i sammanhang. I Bjar, L. & Liberg, C. (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (sid.17–28). Lund: Studentlitteratur.
- Björklid, P. & Fischbein, S. (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlström, I. & Hagman, L.-P. (1992): *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*. Göteborg. Akademiförlaget.

- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theorising Special Education. Time to move on. I Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (red.) *Theorising Special Education*. (p.156–173). London and New York: Routledge.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1991) Empowering Culturally and Linguistically Diverse Students with Learning Disabilities. ERIC EC Digest. www.ericec.org/digests (2006-01-05)
- Cummins, J. (2001). I: (Red.) Nauccler, K. Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Halmstad: Sigma förlag.
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.
- Forsberg, E. & Starrin, B. (1997). *Frigörande kraft: empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Grosjean, F. (1982) *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Hansson, K. (2003). Att bedöma språk och kommunikation. I Bjar, L. & Liberg, C. (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (sid.195–214). Lund: Studentlitteratur.
- Holmqvist, M.(red.) (2004). *En främmande värld. Om lärande och autism*. Lund: Studentlitteratur
- Helldin, R. (2002). *Specialpedagogik – en kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv*. Skolverket.
- Hyltenstam, K. (1996). I: (Red.) Hyltenstam, K. Förord. *Tvaspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, G. (1995). *Yla som vargar, tala som folk*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Håkansson, G. (2004). Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I K. Hyltenstam & L. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (sid.153–170) Lund: Studentlitteratur.
- HSRF. (1994). *Etik. Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. Uppsala. Produktion Ord & Form AB.
- Lewis, J. (1998). Embracing the holistic/construtivist paradigm and sidestepping the post-modern challenge. I Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (red.) *Theorising Special Education*. (p.90–105). London and New York: Routledge.
- Malterud, K. (1998) *Att kombinera metoder. Kvalitativa metoder i medicinsk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nauccler, K (2002) ".....sen blev det svårare och svårare" – om turkiska och svenska barns socialisation inför skolstarten och deras läsförståelse I år 4. I: Åhl, H (red) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: Nationellt Centrum & HLS förlag.
- Nettelbladt, U. & Reuterskiöld, W. (2003). När samspelet inte fungerar – pragmatisk språkstörning. I L.Bjar & C. Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (sid.173–194). Lund: Studentlitteratur.

- Nilholm, C. (2003) *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Obondo, M (2005) *Broar mellan kulturer– somaliska barns språksocialisation i hem och förskola i Sverige*. Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Salameh, E-K. (2003). *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*. Department of Logopedics and Phoniatrics. Lund University, Sweden.
- Salameh, E-K, Nettelbladt, U & Norlin, K (2003) Assessing phonologies in bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(3), 338–365.
- Specialpedagogiska Institutet. www.sit.se (2004-06-05)
- Språklådan – Pappa Moll Sica Läromedel
- Stangvik, G. (1998) Conflicting perspectives on learning disabilities. I Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (red.) *Theorising Special Education*. (p.137–155). London and New York: Routledge.
- Skrtic, T.M. (1991) *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organisation*. Denver: Love Publishing Company.
- Strömqvist, S. (2003). *Barns tidiga språkutveckling*. I L.Bjar & C. Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (sid.57–72).
- Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg. 6 Nr 4 sid. 270–292.

Elev 1

Bilaga 1

Transkribering

E = elev, L= lärare, / = paus

År 1

HT 03

Berättelse 1

L: De va en gång en pappa å en flicka som

E: byggde en snögubbe

L: Men rätt som de va så kom

E: solen å smälte den

L: Å flickan började

E: gråta/

så han tänkte/

å han va lessen/

å han tänkte att göra en ny snögubbe/

å sen tänkte han en plan/

vahetere/ lägga den i kylskåpet så den inte smälte/

så va hon rädd/

sen öppna hon kylskåpet /

så blivde hon rädd//

Berättelse 2

E: Dom byggde en snögubbe

Nu är den klar

Så kom de solen å smälte de

Pojken va lessen

Pappa tänkte en plan

Å sen så gjorde dom en ny snögubbe

Så kom solen igen

Så dom tänkte en plan

L: Vad då för plan?

E: Att lägga i kylskåpet för att den ska inte smälta

Å tog ut maten

L: Varför?

För att lägga snögubben på kylskåpet

Dom la i bordet och i golvet

När hon öppnade å såg att allt va stökigt

så öppna kylskåpet

så blevde hon rädd

Berättelse 3

E: Han heter bert

Han sopade bort

Så kom de en bil

Så kastade han alla cigaretter

Så blev den arg

Så sa han du får inte göra så där

Så han blev arg å gick in/ sprang/ (obs! rätt ordföljd)

Å när han försvann

då sopade upp den å kastade i hans bil

VT 04

Berättelse 1

L: Vem är det här?

E: En man å en flicka

L: Vad säger han till henne?

E: Om du kan köpa läsk

När hon gick

så kom en vän

Sen fråga han henne om vi kunde gå till affären

Så köpte dom läsk från affären

Skakade han skakade hon

Nu fick han läsk

L: Vem fick läsk?

E: Mannen

När han öppna

så kom de läsk ut på honom

L: Vad sa han till henne?

E: Du får inte skaka

L: Varför?

E: Det kan rinna ut överallt

Man blir blöt i kläderna

Berättelse 2

E: Han heter Bert

Han sopade bort

Så kom de en bil

Så kastade han alla cigaretter

Så blev den arg

Så han du får inte göra så där

Så han blev arg å gick in/ sprang/

Å när han försvann

då sopade upp den å kastade i hans bil

År 2

HT 04

E: En gubbe å en liten flicka som gjorde en snögubbe

Å när solen gick upp

så smälte den bort

Å sen grät lilla flickan

Å sen tänkte mannen på en idé

Å gjorde en till

Å när solen kom upp i himlen * tog dom in den i kylskåpet

för att den ska inte smälta

Å när mamma komde å såg allt mat i köksbordet å i golvet

Så öppna hon kylskåpet

Då blev hon skrämde av snögubbe0

VT 05

E: De va en gång en pappa å en lillasyster som gjorde en snögubbe

Sen kom solen å smälte den

Sen gjorde dom en till

Så blev de en snögubbe

Sen gick dom in å lämna den på kylskåpet

L: Varför?

För att den inte ska smälta

Då kom mamma å såg att maten va på golvet

Hon såg att de va mat på golvet

Hon öppna kylskåpet

Blev hon rädd från en snögubbe

År 3

HT 05

E: De va en gång en pappa å en flicka som gjorde en snögubbe

Å sen solen komde upp

Sen smälte snögubben

Sen gjorde som en ny

Sen när solen kommer

så tänkte dom ta den å lägga den på rygg

Sen såg

Dom tog snögubben å laggde den i kylan

Å sen såg mamma att de va mat på bordet och på golvet

Sen när hon öppna kylskåpet

så såg hon snögubbe in i kylskåpet å blev rädd

L: Varför bar dom snögubben till kylskåpet?

För att den inte skulle smälta

Elev 2

Bilaga 2

Transkribering

E = elev, L= lärare, / = paus

År 1

HT 03

Berättelse 1

E: Lillasyster

En snövit (menar snögubbe)

Sen kom solen

Borta

Den smäller (menar smälter)

Å blev så

Å sen bär dom den

Dit

Till skåpet (menar kylskåpet)

Mamma tittar skriker

Hon är lite rädd

Kanske han är spöke

Berättelse 2

De va en gång en liten pappa å en tjej

L: som

E: gjorde en boll

Å sen kommer solen

Å sen smäller den

Å därför krattan

Hon är lessen å pappa måste tänka lite

Å sen gjorde dom en till

Å sen kommer solen

Å sen snövit

Å sen kom solen igen

Å sen hon va glad

Å sen där måtte tänk så här

L: Vad är det han tänker på?
E: Tänker lägga in den där i huset
Sen bär dom här två
Å sen hennes hår är vitt
Hon ska gå rädd

VT 04

Berättelse 1

E: Du gör de om
De va en gång en pappa å en flicka som bodde där
Å han sa köp fläks annars du får inte köpa mera saker bara fläks
Ja. Ja pappa
Då kommer hennes kompis hans kompis hennes kompis
Å sa kan du gå med mej till mafärren (menar: mataffären) å handla fläks (menar: läsk)
Dom väger fläks å talar (menar: betalar) osså
Sen snurrar han den fläksen
Ajabaja du får inte göra så annars han lägger sprutar på honom
Sen gick hon hem
Åsen gedde han fläksen till han
Han åsen bara lagg han
Sen spröt han på honom

Berättelse 2

De va en gång en fågel
L: som
E: (letar efter ordet)
L: så...
E: Sopade
Sen kom en bil å kastade hela skatter
L: cigaretter?
E: ja
Sen sopade hon å sopade
Han får inte göra så här
L: va är de han inte får göra?
E: att slänga sätterna
L: Varför får han inte slänga cigaretter?

E: annars måste han hela tiden (letar efter ordet)

L: sopa

E: sopa

L: Va gör han sen?

E: går ut å skatteter (otydligt)

L: Va gör fågeln?

E: Spott spott

L: sopar upp de

E: sopar upp de

L: Va gör han sen?

E: Kastar in på bilen

L: Varför kastar han cigaretterna in i bilen`?

E; Han vill inte ha det

Sen kastar han in i bilen

L: Varför kastar han cigaretterna in i bilen å inte i soptunnan?

E: Han vilde de

Han ville inte att han ska göra så mer

då gör han så

Berättelse 3

E: De va en gång en pappa å en flicka

Dom ville göra en snögubbe

Sen kom solen å smälte snögubben

Sen tänkte han å flickan gråtte

Å sen gjorde han en till

Å sen kom solen igen

Då tänkte han lite å tänkte å tänkte

Å sen fick han en idé

Han lägger snögubben den där (pekar) är sågskåpet (menar: kylskåpet)

Å sen kom mamman

Å ser all mat är ute

Hon öppnar nåt

AHHHH jag skriker

Hon skrek det är en snögubbe där

Hon visste det spöke

L: Varför bar de snögubben till kylskåpet?

E: Därför den ska inte smälta.

År 2

Bilaga 2

HT 04

E: De va en gång en pappa å en lillesyster

Lillasyster gjorde

Dom två skulle göra en snögubbe

Då kom solen

Å sen smälte den

Efter de gjorde dom en till

Å sen tänkte dom va dom skulle lägga den

Dom tänkte å lägga på kylskåpet

L: Varför

För dom skulle /annars de skulle smälta

Sen kom mamma å såg allt mat på bordet på golvet

Hon skulle öppna kylskåpet

Då såg hon snögubben

Hon blev rädd

Hon trodde att han va riktig

VT 05

De va en gång en pappa å en lillasyster

Dom skulle göra en snögubbe

Å då var den klar

Då kom solen

Då smälte snögubben

Å sen gjorde dom en till

Å sen hitta han /pappa/på nåt

Ta in honom i frysen

Å sen bärde dom honom till frysen

Och mamma kom å såg mat ute

Å sen när skulle hon öppna

då skrek hon

L: Varför bar dom snögubben till kylskåpet

För att den ska inte smälta

År 3

Bilaga 2

Ht 05

E: De va en gång en pappa och hans barn som

De e hon

Och dom ville göra en snögubbe

Först gör dom snögubbe

Först gör dom en boll

Å sen va dom klara här

Då kom solen och smälte den

Då fick dom göra en till

Då va fortfarande solen

Då fick bära snögu

Då hittade han på att han skulle lägga den i kylskåpet

L: För

E: För att inte den skulle smälta

Då bärde dom

Då var dom inne

Dom tog ut all mat

Sen la dom in den

Sen kom mamma

Hon bah maten är ute

Då kolla hon bara

Försökte hon fråga

Allting att de va de va snögubben i kylskåpet

Elev 3

Bilaga 3

Transkribering

E = elev, L= lärare, / = paus

År 1

Ht 03

Berättelse 1

E: Här börja dom göra snögubbe

Pappa å barn

Å här kom solen

Då rasa den ner

Då blev dom lessna

Här börjar dom göra om en finare

Så tänker pappa att göra lägga allting (otydligt) i kylskåpet

L: Ta det en gång till

Då tänkte pappan ta in lägga grejer sopen och hatten

Sen tänkte han pappan

* Kom han ihåg en grej

Vi kan bära den till kylskåpet

Därför att den ska inte smältas

Här bär dom den

Här ska mamma komma å laga mat

Så ser hon alla grejer ute

Då öppna hon kylskåpet

Då såg hon en snögubbe

Då blev hon skrämmand

VT 04

Berättelse 1

De va en gång en flicka å en pappa

Dom skulle rulla

Dom skulle göra snögubbe

Dom har gjort den klart

då smälte den

L: Varför smälte den?

Därför det kom solen

Sen börja dom göra en om

Då bläv de större än den där (pekar)

En soppe (menar: sopkvast)

Då kom solen

Den smälter inte

Nu tänker pappan att han ska ta in den till kylskåpet

Då bärde dom den till kylskåpet

Då laa dom alla grejer i bordet

Nåra ramlade

Lagg den i kylskåpet

Mamma öppnade kylskåpet

Då bläv hon skrämna för dom lagg snögubben

(varför bar dom snögubben till kylskåpet)

Så att den ska inte smältas

Berättelse 2

E: Pappa sa till sin barn

Nu får du gå å handla

Du får inte ta runt snurra runt påsen sa pappan

L: för

E: det kan inte spruta

Här går dom

Hon säger till pojken

Vill du följa med mej till handlarn

för att jag ska gå å kö/ handla grejer till pappa

Sa han ja jag vilde gärna

Då sa tjejen ja/

De gör inget du får följa me

Men du får inte snurra påsen

Då sa han nej nej nej

Nu har dom handlat klart

Nu betalar dom

Nu han va hetere han snurrade

Så sa jag du får inte snurra påsen fattarru

Jag är rädd pappa kommer skrika på mig

Här skruvar hon å snurrar

Å vahetere

Då kunde inte honom/ kunde bara som en måne

Nu tar pappa grejerna från påsen

Å sen går han öppnar den

Så ska han lägga

Då spiller den på honom

L: Varför sprutade läsken på farbrorn?

E: Dom snurrade den/ påsen

År 3

HT 05

E: De va pappa och hans barn

Dom skulle

Dom rulla en snö snö snö

Dom rulla snön

Å sen så kommer solen

Å bläv

Dom skulle göra snögubbe

Så kom solen

Dom hade gjort klart snögubben

Så kom solen

Sen så smältes vaheteren snögubben

Så fick dom göra en ny

Sen när dom hade gjort en ny

då la dom grejer till den

Dom grejerna som dom la till förra la till den där också

Å sen så kom pappa ihåg att

Nej jag lägger inte ute den

Då kan solen komma å smälta den som den förste

Jag kan bära den och lägga den i kylskåpet

Han öppna/ han gick in /tog alla grejer /åla den i kylskåpet

Så kom mamman å kolla alla

Alla grejer ute

Sen öppna hon kylskåpet

Så såg hon snögubba

bläv hon ähhba

Å hur kunde dom göra de

L: Varför tog dom in snögubben?

E: Så att inte den skulle smältas

Bilaga 3



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inläring och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

- Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.
- Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.
- Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.
- Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.
- Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningskolan.
- Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.
- Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.
- Nr 44 (2005) Margareta Johnson: Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter. Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.
- Nr 45 (2005) Anneli Molander: Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola? Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken.
- Nr 46 (2005) Britt Persson: Gymnasieelever och läsning – Läsintrasse och läsvanor hos elever vid studie- och yrkesförberedande program.
- Nr 47 (2005) Berit Åstrand: Relation Play vid autismspektrumstörning. Föräldrars och pedagogers upplevda förändringar under två år av vissa förmågor hos åtta barn som deltagit i Relation Play.
- Nr 48 (2005) Rina Andersson: Barn och ungdomar med invandrarbakgrund i den svenska skolan. Elevers attityder till skolan och undervisningen.
- Nr 49 (2006) Mimmi Waermö: Vad betydde Maria Fritidsklubb? Tolv ungdomar blickar tillbaka.
- Nr 50 (2006) Ulrika Jonsson: Bara Vara – en kvalitativ utvärdering av ett händelserike integrerat vid Tom Tits Experiment.
- Nr 51 (2006) Karin Engdahl: Förskolegården – det bortglömda uterummet? En empirisk studie om barns interaktion och lek på två förskolegårdar.
- Nr 52 (2006) Gabriella Höstfält: Från differentieringsåtgärder till åtgärdsprogram. En diskursanalys.
- Nr 53 (2006) Ylva Skogsberg: Språklig medvetenhet hos en- och flerspråkiga förskolebarn – en jämförande studie.
- Nr 54 (2006) Ingela Söderberg: Att ha och att vara. En analys av språket i dokument som rör barn i behov av särskilt stöd
- Nr 55 (2006) Karin Persson-Gode: Reflektioner och vulkanutbrott. En studie om hur förskolebarn resonerar kring naturvetenskapliga experiment.
- Nr 56 (2006) Anneli Skaring: Homo Docens – Den undervisande människan. En studie om hur yrkeskategorier interagerar för att uppfylla målen som står beskrivna i Lpo94.

Nr 57 (2006) Regina Illner & Auli Poussu: ReadRunner eller traditionell lästräning. Single-Subject Experiment om läshastighet och läsförståelse.

Nr 58 (2006) Monika Hoffmann: ”Du ska INTE tro att hans känslor syns i ansiktet, men dom FINNS”. Upplevelser av grundskoletiden skildrade av personer med autismspektrumdiagnoser – en studie av personliga berättelser.

Nr 59 (2006) Elizabeth Carlsson: Att mäta språkutveckling utifrån processbarhetsteori. Ett specialpedagogiskt perspektiv på bedömning av flerspråkiga barns språkproblem.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 59 00).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinlärning hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

