

## Språklig tillgänglighet och språk-, läs- och skrivsvårigheter

Anna Eva Hallin, biträdande lektor i logopedi, Karolinska Institutet<sup>1</sup>

### Introduktion

Språk och hur vi använder vårt språk i muntlig och skriftlig kommunikation, undervisning och inläring är något som ofta tas för givet, både i vardagen, skolan och i övriga samhället. I skolan förväntas eleverna behärska sitt eller sina språk för att skapa och upprätthålla relationer, använda språk för lärande, kommunicera det de lärt sig, och dela önskingar, viljor och erfarenheter med andra. Språket är alltså verktyg för både kunskapande, vänskapande och identitetsskapande (Bruce m.fl. 2024), och du som vuxen i skolan har en viktig roll i att stötta de elever där språket är en utmaning, och arbeta språkutvecklande i undervisningen. De språkliga förväntningarna ökar stadigt under barn- och ungdomsåren. För de flesta sker detta i takt med språkutvecklingen (Nippold, 2016), men minst 10% har medfödda funktionsnedsättningar som påverkar förmågan att förstå och uttrycka sig med talat eller skrivet språk, till exempel språkstörning, dyslexi, adhd, och autism. Dessa neuropsykiatriska eller utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar (NPF) förekommer också ofta samtidigt, ibland även tillsammans med intellektuell funktionsnedsättning, vilket kan utmana både inläring och kommunikation ytterligare. Enligt skollagen behövs ingen diagnos för att få stöd i skolan (SFS 2010:800), men alla som arbetar i skolan behöver en förståelse kring vanliga funktionsnedsättningar som ökar risken för elever att hamna i språklig sårbarhet i skolans språktunga miljöer. Denna artikel syftar till att ge dig som arbetar i skolan ökad kunskap om språkets betydelse för lärande. Vidare beskrivs hur språksvårigheter inklusive läs- och skrivsvårigheter kan påverka inläring och skolsituationen för elever med NPF, med ett visst fokus på funktionsnedsättningen språkstörning. Slutligen belyser också artikeln hur man som lärare kan arbeta med

---

<sup>1</sup> Delar av denna artikel bygger på artikeln Språkstörning i gymnasieskolan (Hallin, 2021)

språklig tillgänglighet i grundskola, i anpassade skolformer, gymnasium och vuxenutbildning.

## Språk och språkliga krav i skolan

En väletablerad modell för vad språk är beskriver kommunikativ förmåga som ett samspel mellan innehåll, form och användning (Lahey, 1988). *Språkets innehåll* är det som vi vill uttrycka eller förstå med hjälp av språket. Här ingår kunskap om begrepp, men också allt det vi vill säga eller förstå i kommunikation: något vi ser eller varit med om, vill lära oss om eller lära ut, något vi tänker eller önskar. För att kommunicera detta innehåll använder vi *språklig form*. Formen innefattar språkljuden (fonemen), orden och hur de uttalas samt grammatiken, till exempel ordföljd och ändelser. Språklig form kan vidare uttryckas med tal, skrift eller tecken. Kommunikation kan också ske med hjälp av *alternativ och kompletterande kommunikation* (AKK), till exempel genom olika symbolsystem som Bliss, Pictogram eller Picture Communication Symbols (PCS). Vidare sker all muntlig och skriftlig kommunikation i ett socialt sammanhang vilket hänger samman med *språklig användning* (kallas också för social förmåga eller pragmatisk förmåga). Denna förmåga hjälper oss att förtydliga och förstärka det vi vill kommunicera och att tolka och förstå andra i både muntliga och skriftliga kontexter. Språklig användning innefattar förmågan att anpassa sig till mottagare och situation och sätta sig in i andras tankar, läsa ”mellan raderna”, följa sociala regler, och användning och tolkning av kroppsspråk, mimik, röstläge och gester.

Språkligt innehåll, form och användning samspelar hela tiden i alla muntliga och skriftliga sammanhang. Men för effektiv kommunikation är också våra *exekutiva funktioner* viktiga. Dessa kognitiva förmågor hjälper oss att ta initiativ, fokusera, planera och organisera samt styra vår uppmärksamhet, och hjälper oss även att sortera bland inkommande och utgående information (Kapa & Plante, 2015). Våra exekutiva funktioner utvecklas genom hela barn- och ungdomsåren, och detta är en anledning till att yngre barn kan ha svårt att till exempel strukturera en berättelse så lyssnaren förstår eller vänta på sin tur att tala i en samlingssituation, medan äldre elever med typisk utveckling klarar detta avsevärt bättre.

Olika muntliga och skriftliga sammanhang ställer olika krav på form, innehåll, användning och exekutiva funktioner, och som tidigare nämnt så ökar dessa krav med utveckling och över tid. *Skolspråket* är ett brett språkligt register som används när vi lär oss något nytt och är ett viktigt register från förskolan, genom alla skolår, och vidare i livet (Van Kleeck, 2014). Detta register är mer formellt, abstrakt och nyanserat än *vardagsspråket* vi använder i vardagliga situationer. Skolspråket ställer alltså högre krav på både språklig form (mer komplexa ord och grammatik) och språkligt innehåll (till exempel nya begrepp och idéer), än språket vi använder utanför lärandesituationer. Skolspråket är också centralt för att lära sig det specifika *ämnesspråket* (att kunna förstå

och uttrycka sig om olika specifika ämnen) och är centralt för att kunna visa sin kunskap (Rubin, 2021). Jämfört med talat språk är skolspråk i skriftlig modalitet ofta ännu mer formellt och komplext (t.ex. en lärobok). Kraven på korrekt språklig form och exekutiva funktioner är också ofta högre i skriftliga skolspråkliga texter jämfört med när vi talar. Även skönlitteratur kan ställa höga krav på både form, innehåll och användning, eftersom tolkningen av bildligt språk, förmågan att dra inferenser (läsa mellan raderna), eller kunna mentalisera (att sätta sig in i en annan persons tankar) ofta är centralt för förståelsen. *Vardagsspråket* ställer ofta inte lika höga krav på nytt eller abstrakt innehåll och komplex form, men här kan kraven på språklig användning fortfarande vara relativt höga, till exempel på tolkning av ansiktsuttryck, tonfall och förståelse mellan raderna.

## **Språk, läsning och skrivning – ofta en utmaning vid NPF**

Elever med NPF har ofta utmaningar som påverkar kommunikation, inläring och språk - både muntligt och skriftligt. Särskilt skriftspråket – att självständigt läsa och förstå längre texter eller att själv skriva texter är en stor utmaning för många av dessa elever, men av olika anledningar (Westby, 1998). Vid adhd så ligger de centrala utmaningarna i nedsatta exekutiva funktioner vilket till exempel kan leda till svårigheter att styra sin uppmärksamhet när man läser vilket gör att man tappar koncentrationen och inte förstår det man läser, eller svårigheter med att övervaka sin egen förståelse (Westby, 1998). Det kan också visa sig som svårigheter att självständigt planera en skriftlig uppgift, eller att hålla sig till ämnet i diskussioner. Vid dyslexi, som kännetecknas av svårigheter att automatisera den tekniska delen av läsning (avkodningen) och att stava, trots god undervisning och träning, är också läsförståelsesvårigheter vanligt. Svårigheterna är då en följd av en långsam, mödosam och/eller felaktig avkodning. Både felläsningar och energin det tar att läsa riskerar att påverka förståelsen negativt. Vid autism utan samförekommande intellektuell funktions-nedsättning kan svårigheter med språkets användning leda till bokstavliga tolkningar, svårigheter med inferenser, och svårigheter att anpassa muntligt och skriftligt språk till mottagaren. Vid språkstörning, som förklaras vidare i följande stycken, är det svårigheter med till exempel ordförråd och grammatik som riskerar att påverka läsförståelsen negativt.

Språkstörning är fortfarande en relativt okänd diagnos jämfört med adhd, dyslexi och autism. Språkstörning är en medfödd svårighet att lära sig sitt eller sina modersmål och kännetecknas av svårigheter att använda sitt eller sina språk för att kommunicera och lära sig saker, jämfört med jämnåriga (Bishop m.fl. 2017). Grundsvårigheten vid språkstörning är en långsam och mindre effektiv inläring av språklig *form* (t.ex. grammatik, ord: Lammertink m.fl. 2017), och detta påverkar både språkligt *innehåll* och språklig *användning* i muntlig och skriftlig kommunikation. Språkstörning växer inte bort, utan är lika vanligt hos ungdomar och vuxna som hos barn i lågstadieåldern (Bishop m.fl. 2016), och därför är språkligt tillgängliga miljöer i skolan helt nödvändigt

för att främja inläring, delaktighet och fortsatt språklig utveckling hos elever med språkstörning.

Det engelska begreppet DLD (*Developmental Language Disorder*: Bishop m.fl. 2017) används ibland även i Sverige och omfattar alla med språkstörning utom de som har språkstörning tillsammans med en bredare utvecklingsrelaterad funktionsnedsättning som i sig påverkar inläring och kommunikation, t.ex. autism, intellektuell funktionsnedsättning eller grav hörselnedsättning (*Language disorder associated with X condition*: Bishop m.fl. 2016). Runt 7% av befolkningen har DLD, och ytterligare drygt 2% har språkstörning tillsammans med till exempel autism eller intellektuell funktionsnedsättning (Norbury m.fl. 2017). Språkstörning är alltså vanligt - runt två elever i varje klass. Observera dock att det som på svenska kallas för "fonologisk språkstörning" *inte* ingår i dessa prevalenssiffror. Fonologisk språkstörning är en vanlig diagnos i yngre åldrar och innebär uttalssvårigheter, men svårigheterna finns oftast inte kvar efter lågstadieåldern. Man kan alltså ha fonologisk språkstörning (talstörning) utan att ha DLD/språkstörning, eller ha båda diagnoserna samtidigt. När jag använder begreppet språkstörning denna text omfattas inte personer med endast diagnosen fonologisk språkstörning.

Vilka delar av språket som är den största utmaningen vid språkstörning är olika för olika personer, och detta förändras också i takt med utveckling och över tid (Bishop m.fl. 2016). Samförekomsten mellan språkstörning/DLD, adhd, dyslexi och specifika räknesvårigheter/ dyskalkyli är hög (Snowling & Hulme, 2021), och att ha flera diagnoser inom NPF samtidigt kan öka utmaningen att möta skolans språkliga krav ytterligare. Språkstörning hörs inte på talet, och runt hälften av alla med språkstörning har inte samförekommande dyslexi, och avkodar alltså texter med flyt. Detta gör att språkstörning ofta är en dold funktionsnedsättning. Forskning visar också att det är svårt för såväl vårdnadshavare som lärare att upptäcka språkstörning, särskilt hos elever som kan avkoda text flytande (Adlof & Hogan, 2019), och hos elever utan uttalssvårigheter (Zhang & Tomblin, 2000).

Eftersom olika situationer ställer olika krav på språklig förmåga så märks språkliga svårigheter ibland bara i mer språkligt krävande situationer. Detta gör också att en språkstörning inte alltid har uppmärksammats när ett barn är i förskoleåldern, trots att det är en medfödd funktionsnedsättning. Språkstörning "syns" alltså ibland inte förrän att de språkliga kraven ökar – vid skolstart med mer skolspråk och lässtart, i mellanstadiet när kraven på läsförståelse ökar och eleven förväntas kunna läsa för att lära, eller i högstadiet eller gymnasiet när textmängder och komplexitet ökar ytterligare. Eftersom dessa språkliga svårigheter kan vara dolda finns det också en risk att språkstörning "drunknar" i relation till andra funktionsnedsättningar (Andersson m.fl. 2018), och att det kanske är en elevs koncentrationsförmåga eller beteende i

klassrummet som blir fokus, fast det egentligen är de språkliga svårigheterna som hindrar elevens delaktighet och lärande mest.

## Begreppet språklig sårbarhet

Att ha en NPF-diagnos ökar risken för att en elev ska hamna i *språklig sårbarhet* – att elevens språkliga förutsättningar tillsammans med det pedagogiska stöd som ges inte räcker till för att möta språkliga förväntningar i och utanför klassrummet (Bruce, 2020; Bruce, m.fl. 2024). Den språkliga sårbarheten är ofta dold och äldre barn, ungdomar och vuxna har ofta hittat strategier för att hantera språkligt utmanande situationer. Detta kan till exempel handla om att tystna och dra sig undan, att hålla med i stället för att ge sig in i en diskussion, svara ”jag vet inte” när man inte kan formulera sig tillräckligt snabbt, eller låtsas att man förstår fast man inte gör det (Hobson & Lee, 2023). Den stora samförkomsten mellan olika neuropsykiatriska funktionsnedsättningar gör också att det blir viktigt att alltid titta på en enskild elevs förmågor och hur hen klarar att möta de språkliga kraven i skolans lärmiljöer. Här blir också specialpedagogens och speciallärarens roller centrala – en kartläggning behövs på skol-, grupp- och individnivå för att kunna stötta eleven på bästa sätt. Stöd ska självklart ges efter behov och oavsett om eleven har en diagnos eller inte, och det är heller så att alla elever med samma diagnos har samma behov. Ibland kanske eleven har en eller flera diagnosticerade svårigheter – men också svårigheter inom andra områden. Till exempel har många med endast språkstörning också begränsningar i exekutiva funktioner utan att uppfylla kriterier för adhd (Redmond, 2016; Singer & Bashir, 1999), och personer med autism har ofta också svårigheter med exekutiva funktioner och/eller språkliga svårigheter utan andra samtidiga diagnoser.

## Språklig sårbarhet kan visa sig på olika sätt

Språklig sårbarhet kan ta sig olika uttryck hos olika elever, i olika åldrar och i olika situationer (Bishop m.fl. 2016). En vanlig orsak till sårbarhet är begränsningar i ordförrådet. Det kan handla om ett mindre ordförråd, men också svårigheter att hitta rätt ord, särskilt under tidspress, och svårt med ord som har flera betydelser, vilket i sin tur påverkar läsförståelse och inläring. Särskilt vid språkstörning ses också ofta svårigheter att uttrycka sig grammatiskt korrekt eller komplext, hos yngre elever kan talspråket låta som hos ett yngre barn, och hos äldre barn kan svårigheterna synas tydligast i skrift. Sårbarheten kan också yttra sig som svårigheter att uttrycka tankar begripligt för omgivningen eller svårigheter med struktur och röd tråd i olika texttyper som berättande, beskrivande och förklarande. Även icke-verbala signaler som tonfall och ansiktsuttryck kan vara svåra att tolka. Det är också vanligt med svårigheter att förstå långa instruktioner, frågor, metaforer, vitsar och ironi. Med ökad ålder förväntas dessutom elever ha en större grad av självständighet, samtidigt som de kan ha svårt att

formulera vad de behöver hjälp med och säga till när det är något de har missat eller inte förstått.

Sammantaget kan detta leda till missförstånd och ytterligare en sårbarhet som innebär att det blir svårare att mötas och bygga goda relationer, om inte du som lärare har en medvetenhet om både de språkliga förväntningarna i klassrummet och eventuella språkliga begränsningar hos eleven. En svensk studie belyste detta med hjälp av intervjuer med ungdomar med språkstörning (Ekström m.fl. 2023). Ungdomarna var medvetna om sina språkliga svårigheter, jämförde sig ofta med jämnåriga, och beskrev att en konsekvens av språkstörningen var att de var mindre delaktiga i både muntliga och skriftliga aktiviteter i skolan. De beskrev också att de ofta kände sig missuppfattade, till exempel att lärare ifrågasatte deras studiemotivation och engagemang, trots att de gjort sitt bästa. Ungdomarna lyfte själva vikten av att känna sig trygga och bekväma och att ha positiva relationer med både kompisar och vuxna vilket gjorde det lättare att uttrycka sig och vara delaktiga. Slutligen lyfte också flera av ungdomarna att lärares beteende och anpassningar spelade stor roll. Det underlättade till exempel när lärare checkade av och kom överens med eleven vad som ska göras. När en lärare "pratar förbi" eleven eller förenklar språket så mycket att det blir nedlåtande så hindras dock kommunikationen, även om det har sin grund i välvilja. Tidigare forskning som inkluderat yngre elever med språkstörning har också visat samband mellan goda lärar-elev relationer och elevernas motivation, och sämre lärar-elev relationer och försämrad uppmärksamhet och negativ attityd till lärande (Rhoad-Drogalis m.fl. 2018). Denna forskning belyser alltså hur centralt det är med goda relationer mellan lärare och elever med språkliga svårigheter, och att ge anpassningar och stöd i lärmiljön (se även Aspelin m.fl. 2021).

Den språkliga sårbarhet vi har talat om hittills kan på olika sätt märkas i muntlig och skriftlig förståelse och uttrycksförmåga. Men i en miljö som inte är anpassad kan en språklig sårbarhet till följd av språkliga svårigheter ibland endast visa sig som koncentrations-svårigheter, svårigheter att strukturera och planera, utåtagerande beteenden eller inåtvändhet, svårigheter med kamratrelationer eller avsaknad av egen motor (Curtis, Frey & Watson, 2018; Graham & Tancredi, 2019; Redmond, 2016). Skoltrötthet, utbrändhet eller en upplevelse av att "glömma" allting kan också vara en följd av språkliga svårigheter i kombination med pedagogik och miljö som inte överbryggat gapet mellan förväntningar och förmåga. Hos dessa elever är alltså de språkliga svårigheterna ännu mer dolda. Utöver att arbeta med lärmiljön med syfte att stötta planeringsförmåga och främja koncentration och motivation för elever med NPF kan det därför vara relevant att fundera kring om eleverna också kan behöva ökad språklig tillgänglighet (se vidare nästa stycke). Systematiskt arbete med språklig tillgänglighet bör finnas med som en självklar del i arbetet med fysisk, social och pedagogisk tillgänglighet, eftersom språket är ett centralt verktyg för lärande och



elevgruppen som riskerar att hamna i språklig sårbarhet är relativt stor. För att uppnå detta behövs ett nära samarbete mellan lärare i både skola och fritidshem och alla professioner i elevhälsan (inklusive specialpedagog, speciallärare, rektor och, om möjligt, skollogoped).

## Främja språklig tillgänglighet

I en tillgänglig lärmiljö så har varje elev möjlighet att ta del av lärande och gemenskap och utvecklas så långt som möjligt, och hinder för detta har identifierats och undanröjts (Hammar, 2016). I en *språkligt tillgänglig lärmiljö* får alla elever möjlighet att utveckla både muntligt och skriftligt skolspråk och ämnesspråk. Detta sker genom att lärarna i samarbete med elevhälsan uppmärksammar de språkliga kraven och arbetar för att förebygga språklig sårbarhet hos alla elever, inklusive de elever som är andraspråksinlärare, de med misstänkt eller konstaterad språkstörning, och de med dyslexi och/eller andra neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Att arbeta med språklig tillgänglighet på raster och i fritidshemmets kontext är också viktigt så att alla elever kan delta, vara delaktiga och inkluderade. En central del av detta är att lärare i samtliga ämnen använder sig av ett *språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt*. Detta arbetssätt innefattar explicit undervisning som utvecklar elevernas språk-, läs- och skrivförmåga, men också olika typer av stöd för muntligt och skriftligt språkande i olika aktiviteter och kontexter för att tillgängliggöra undervisningen (Hajer & Meerstringa, 2020; Hallin, 2019; Rubin, 2021; Rubin och Ivarsson, 2020).

## Vikten av en god läsförmåga och tidig systematisk läsundervisning

I en språkligt tillgänglig lärmiljö är en läs- och skrivundervisning av hög kvalitet för alla elever en viktig hörnsten. Här ingår också att tidigt hitta elever i risk för lässvårigheter, helst redan i förskoleklass och årskurs 1, och sätta in rätt insatser (Hallin, 2022). Modaliteten skrift är oerhört viktig för lärande, inte bara gällande skolämnen, utan mycket och varierad läsning är centralt för att utveckla ett rikt språk (Duff m.fl. 2015). Det skrivna ordet kan också fungera som ett viktigt visuellt stöd om muntlig språkförståelse, bearbetnings-hastighet eller arbetsminne sviktar. Talat språk är snabbt och flyktigt, medan skrivet språk finns kvar och kan läsas om och om igen.

Forskning stödjer att intensiv träning med explicita, strukturerade och ljudbaserade metoder ("phonics") är det som är mest effektivt i den tidiga läsundervisningen för att elever ska bli säkra avkodare, och detta gäller alla elever, inklusive de med konstaterad dyslexi, språkstörning och intellektuell funktionsnedsättning (Coleman m.fl., 2013; Dessemontet m.fl. 2019; Fälth & Hallin, 2023; SBU, 2014). När eleverna behärskar ljudande läsning är det viktigt med mycket läsning av texter på rätt nivå. Men självklart behövs mer än avkodning för att nå en god läsförståelse – den *språkliga förmågan* är också helt central (*the Simple View of Reading*: Hoover & Gough, 1990). För elever

med språkliga svårigheter är det därför viktigt att explicit förbereda dem för att förstå språket i texter. Detta förarbete kan innefatta att prata om vad texten handlar om och gå igenom viktiga ord tillsammans, innan självständig läsning (se vidare nedan). Det är också bra att arbeta med *läsförståelsestrategier*, till exempel att ibland stanna upp och sammanfatta för att kontrollera att man har förstått det man har läst (Westlund, 2017). Men, man måste komma ihåg att läsförståelsestrategier inte hjälper om texten har en för hög språklig komplexitet, till exempel om den innehåller för många ord som eleven inte kan. Ibland kan språkligt förenklade texter vara ett alternativ, men det finns en risk att eleven då missar chansen att lära sig nya ord och sätt att uttrycka sig. Särskilt vid språkstörning behöver eleverna se och höra ord eller formuleringar många gånger i olika sammanhang för att lära sig och själv kunna använda språket. Om man tar bort de orden och meningarna från texterna så minskas en av möjligheterna till språkinläring.

## **Explicit undervisning för att utveckla språket**

Explicit undervisning är en av de mest effektiva undervisningsstrategierna enligt den samlade forskningen (Almqvist, Malmqvist & Nilholm, 2015). Explicit undervisning innebär att du som lärare hjälper eleven att nå kunskap och färdigheter genom tydlig struktur och modeller, och att du använder metakognitiva samtal och diskussioner i din undervisning. Undervisningen har också tydliga och kommunicerade mål. Med andra ord får eleverna vägledning och förklaringar om både vad, hur och varför de ska lära sig. *Explicit språkinriktad undervisning* syftar till att både utveckla språklig kompetens och språklig medvetenhet, som innefattar att kunna prata och reflektera ”om” språket, med en särskild inriktning på muntligt och skriftligt skolspråk och ämnesspråk (Hajer & Meestringa, 2020). Utöver avkodningsförmåga är explicit arbete med ordförråd, texttyper och läsförståelse-strategier i klassrummet centralt för elevernas språkutveckling (se Hallin, 2019). Detta är relevant för alla lärare, eftersom språket används för lärande i samtliga ämnen.

Många elever, inte minst de med språkstörning, dyslexi eller andra neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, har brister i ordförrådet, och detta kan påverka läs- och hörförståelse, uttrycksförmåga samt inläring negativt. Explicit ord- och begreppsundervisning bör därför vara en del av undervisningen i skolans samtliga ämnen. Särskilt viktigt är att diskutera för eleven aktuella ämnesövergripande skolspråkliga ord (som till exempel volym, samband, effekt). Elleman m.fl. (2019) listar fem forskningsbaserade råd för explicit ordförrådsarbete i klassrummet: 1) Planera och förbered; 2) Lär ut strategier för ordinläring; 3) Arbeta med semantiska nätverk; 4) Främja diskussion och skrivande; 5) Skapa en motiverande och rik språkmiljö. Läraren bör alltså välja målord medvetet, arbeta med relaterade ord, träna på strategier och låta eleverna använda orden i många meningsfulla muntliga och skriftliga sammanhang. I följande stycken följer beskrivningar på konkreta evidensbaserade metoder för olika åldrar som är i linje med dessa råd för att bygga ordförråd.



För yngre elever är ”Ordsnittsamlaren” en metod med gott forskningsstöd (Motsch & Marks, 2014). Metoden har två metaspråkliga mål förutom att öka ordförrådet – att ändra hur eleverna reagerar på okända ord och att lära dem strategier för att utöka sitt ordförråd. Läraren förbereder en skattkista med ord som ska vara en blandning av för eleverna kända, halvkända och okända ord. Först gör eleverna en självskattning av sin egen ordkunskap enskilt eller i grupp. Sedan utforskar eleverna ”skatterna” med läraren och varandra genom att säga orden, prata om orddelar (det är en fördel om det finns sammansatta och avledda ord i skattkistan), skapa gemensamma definitioner, relatera orden till andra ord och använda orden i korta lustfyllda övningar (till exempel spel, lek, charader, kategorisering). Läraren modellerar strategier under utforskandet, som hur man kan göra när man inte vet vad ett ord betyder, hur man kan fråga om mer information om ett ord och hur man kan svara på frågor med ordet. Efter detta sparas ordsnittet i en egen bok där eleven skriver ner elevvänliga definitioner och meningar med orden samt ritar eller klistrar in en visuell representation. Alla elever uppmuntras också att vara ”ordsnittsamlare” och ta med okända ord för diskussion i klassen. Detta har visat sig öka ordförrådet och användning av strategier för att lista ut vad ord betyder hos elever med språkstörning i årskurs 3 (Motsch & Marks, 2014). En svensk studie visade att ordsnittsamlande tillsammans med interaktiv bokläsning (gemensam förberedd högläsning av böcker där elever är delaktiga i hög grad) ökade ordförrådet hos flerspråkiga barn utan språkstörning i förskoleklass (Sundström m.fl. 2023).

För elever i mellanstadiet, högstadiet och uppåt i åldrarna kan materialet ”Word generation” inspirera (SERP Institute, n.d.). I materialet arbetar man ämnesövergripande med fem skolspråkliga ord i veckan utifrån ett samhällligt, etiskt eller filosofiskt dilemma. En introducerande text och målorden presenteras och diskuteras i English Language Arts (motsvarande ämnet svenska) på måndagen, och arbetet fortsätter sedan explicit i matematik, natur- och samhällsvetenskap veckans följande dagar genom aktiviteter, klassdiskussioner och debatter och i skriftliga uppgifter i en arbetsbok, 15–20 minuter åt gången. Målet är att skapa en ”djup” begreppsförståelse, där ett ord relateras till andra ord och där eleverna får höra och använda ordet i många olika sammanhang, vilket är gynnsamt för begreppsutvecklingen för elever både med och utan språkstörning (Spencer m.fl. 2017; Wright, Pring & Ebbels, 2018). Om vi tar skolspråkliga begreppet ”utvärdera” som ett exempel, så bör eleverna utöver tydliga förklaringar också diskutera relationen till andra relaterade begrepp (orddelar som ”ut” och ”värde”, synonymer som ”granska” och ”analysera” och själv få möjlighet att använda ordet i många kontexter. Word Generation har utvärderats i flera stora studier, bland annat en effektivitetsstudie med över 8000 elever (Lawrence m.fl. 2017). I effektivitetsstudier så är interventionen inte styrd av forskarna, utan lärarna fick tillgång till materialet och en frivillig kort fortbildning. Att deltagande skolor använde materialet kontrollerades med hjälp av stickprov, och bedömdes endast vara runt 40% baserat på elevernas arbetsböcker. Trots detta fanns en liten men positiv effekt på elevernas

skolordförråd även på ord som inte tränats, särskilt hos elever med svagare ordförråd från början jämfört med kontrollskolor. I en tidigare randomiserad kontrollerad studie av Word Generation såg man också att den positiva effekten av programmet var större i klassrum där diskussioner och debatter var av hög kvalitet (Lawrence m.fl. 2015).

## **Underlätta bearbetning, förståelse, övergångar och lärande**

Ytterligare ett viktigt sätt att öka den språkliga tillgängligheten för elever i alla åldrar är att anpassa presentationen av muntligt och skriftligt språkligt material för att underlätta bearbetning och förståelse – och göra detta som standard i sin ordinarie (explicita) undervisning (*language modification techniques*: Starling m.fl. 2012; Foley m.fl. 2023). En utgångspunkt kan vara teorin om *begränsad bearbetningsförmåga* (Leonard, 2014). Vi har alla en begränsning i hur många mentala operationer vi kan göra eller hantera samtidigt, vilket påverkar hur vi klarar av en given situation. Denna teori menar dock att personer med språkstörning har en större begränsning, som i sin tur orsakar svårigheter med språklig inläring och bearbetning. Den begränsade bearbetningsförmågan kan vi konkretisera genom att beskriva den i termer av *utrymme*, *tid* och *energi* (Kail & Salthouse, 1994). Utrymme handlar om begränsningar i mängden samtidig information som kan bearbetas, tid om begränsningar i bearbetningshastighet, och energi om begränsad kraft att hålla fokus och bearbeta komplexa uppgifter. Utifrån denna kunskap kan en lärare presentera muntligt och skriftligt material på ett sätt som underlättar språklig bearbetning. Eftersom anpassningar utifrån tid, utrymme och energi också kan underlätta för elever med nedsättningar i exekutiva funktioner och elever som till exempel har svårt att hantera förändringar och övergångar, så kommer anpassningar utifrån detta också gynna bredare grupper av elever med NPF.

Nedan följer några olika exempel på vad lärare kan göra för att främja språklig tillgänglighet i skolans och fritidshemmets lärmiljöer (Hallin, 2019; Foley m.fl. 2023, McLay m.fl. 2019, Starling m.fl. 2012). Flera av dessa strategier ingår också i det som på svenska kallas för ”tydliggörande pedagogik” – ett explicit sätt att stärka självständighet och öka delaktighet genom att tydliggöra förväntningar och struktur (Karlsson m.fl. 2024). Vad som gör störst skillnad skiljer sig självklart mellan lärare, läraaktiviteter, ämne och elever. Att fråga elever själv vad som fungerar eller inte, och att följa upp effekten över tid av de anpassningar du gör är därför viktigt. Eftersom språkliga svårigheter kan göra det utmanande att uttrycka sina tankar, känslor och åsikter, blir det viktigt att vuxna omkring eleverna ger stöd även i samtal. Använd t.ex. gärna skalor eller smileys tillsammans med bilder eller symboler i samtal. Detta stöttar eleven att förstå frågor och att självständigt svara och uttrycka sig.

## Utrymme

- Använd olika typer av visuella stöd. Talat språk är flyktigt; skrivet språk, bilder och symboler finns kvar. Låt till exempel tankekartor och/eller diagram visa samband.
- Ge förförståelse för nytt innehåll. Gå igenom centrala begrepp. Koppla nytt innehåll till tidigare erfarenheter och befintlig kunskap
- Begränsa mängden information som kommer samtidigt. Bryt till exempel ner längre instruktioner i delar och längre texter i mindre stycken.
- Rensa omgivningen från annat som tar bearbetningsutrymme, sänk ljudnivån och minska distraktioner.

## Tid

- Ge mer tid i kommunikation, både för förståelse och för tid att formulera sig.
- Anteckna på tavlan eller visa på smartboard utan att prata samtidigt. Pausa och vänta in!
- Säg samma sak på olika sätt och betona viktig information – det ger både nödvändig repetition och tid för bearbetning.
- Ge tillräckligt med tid för muntliga och skriftliga uppgifter.

## Energi

- Guida eleverna till central information. Kortfattade sammanfattningar som en ingång till ett ämne underlättar. Mängden material och uppgifter kan behöva anpassas.
- Texter ska gärna ha tydliga rubriker och underrubriker som guidar till innehållet och layouter ska bjuda in till läsning (se [www.begripligtext.se](http://www.begripligtext.se)).
- Öka förutsägbarhet och ge stöd vid övergångar: ha gärna en tydlig grundläggande lektionsstruktur och en arbetsgång med visuellt stöd tillgängligt för de som behöver. Ha gärna svaren på ”de 7 frågorna” tillgängliga: *Vad -nu? Var? Vem? Hur länge? Vad – sen? Vad behöver jag? Varför?*
- Ge elever möjlighet till regelbundna pauser; det är tröttande att ständigt bearbeta och använda språket om man har språkstörning eller en annan neuropsykiatrisk funktionsnedsättning.

Observera att ingen av dessa punkter innebär en förenkling av språket även om mängden stoff ibland kan behöva anpassas. Ge istället mer stöd, mer kontext och extra förklaringar för att underlätta bearbetning. Detta för att utmana på rätt nivå och säkerställa att elevens språk och kunskaper utvecklas vidare (Ellis, 1997). Men, i vissa fall är det motiverat att förenkla språket, till exempel bör instruktioner alltid vara formulerade på ett språkligt enkelt och tydligt sätt så att alla elever vet vad de ska göra (Bridges m.fl. 2023).

## Assisterande teknik – en del av språklig tillgänglighet

I skolan finns ofta tillgång till datorer, lärplattor och assisterande teknik för att stötta läs- och skrivförmågan och tekniken förbättras ständigt. Självklart är det centralt att alla elever får stöd och träning i att bli bättre på att läsa och skriva. I synnerhet för elever med stora avkodningssvårigheter/dyslexi är det också mycket viktigt att få stöd i att lära sig att använda assisterande teknik som kan hjälpa dem till bättre inläring och ökad självständighet parallellt med regelbunden, intensiv och strukturerad träning. Svensson m.fl. (2021) visade att elever med dyslexi som fick intensiv guidad stöttning i att använda assisterande teknik (till exempel inlästa böcker, talsyntes, stavningsprogram, tal-till-text) förbättrade sin avkodningsförmåga i samma utsträckning som en kontrollgrupp med dyslexi som hade fått lästräning ”som vanligt”. Detta betyder inte att assisterande teknik ska ersätta tidig och intensiv läs- och skrivträning, men Svensson m.fl. visade att intensiv vuxenledd träning i assisterande teknik ger en positiv exponering för skriftspråk och kan utveckla läsförmågan. För äldre elever och vuxna med dyslexi, där textmängder är större och skrivuppgifter mer omfattande är det ovärderligt att behärska assisterande teknik. En svensk studie visade att läshastigheten hos långsamläsande svenska mellan- och högstadieelever med dyslexi som får använda talsyntes ökade i genomsnitt 2,4 gånger, med bibehållen eller ökad förståelse av texten hos en majoritet av eleverna (Grunér m.fl. 2017). Alla elever, med eller utan dyslexi, bör dock också läsa texter själva dagligen för att fortsätta utveckla sin läsförmåga. För elever med stora avkodningssvårigheter bör dock denna lästräning vara skild från kunskapsinhämtning eftersom det är viktigt att lästräning sker på rätt nivå, och i material eller texter där eleven kan avkoda de flesta orden rätt. Detta för att undvika att lässvårigheterna hämmar elevens lärande. Att anpassa bedömningsituationer så att läs- och skrivsvårigheter inte hindrar eleven från att visa sin faktiska kunskap är självklart också viktigt, när det inte är just elevens läs- och skrivförmåga som ska bedömas.

Att lyssna på böcker har blivit vanligare både i och utanför skolan och för elever som har problem med avkodning kan inlästa böcker göra att de får tillgång till språk och berättelser de annars inte skulle få, och kan i bästa fall öka både inläring och läslust. Men, för elever som har språkliga svårigheter eller språkstörning kan inlästa böcker vara lika svåra som de böcker man läser själv. Det är ju samma språk oavsett om man läser orden eller hör dem. Vid lyssning är det också svårare att gå tillbaka och läsa om, eller stanna upp och fundera. Särskilt elever med språkstörning kan uppleva att talat språk, inklusive inlästa böcker, går för fort för att de ska hinna med att förstå och bearbeta det de hör. Det är alltså mycket viktigt att inlästa böcker inte blir en universallösning för alla med lässvårigheter.

Liknande utmaningar finns med tal-till-text-verktyg (TtT), där eleven talar in texten istället för att själv skriva. Om eleven har svårigheter att formulera sig på grund av språkliga svårigheter eller nedsatta exekutiva funktioner så kan användning av TtT bli

en utmaning – eleven måste ”tala som man skriver” för att texten ska bli skriftspråklig, och verktyget ställer höga krav på strategier och förmågan att själv rätta sin text (Kraft, 2023). Viss evidens stödjer dock att TtT kan minska stavfel och språkliga fel med bibehållen textkvalitet jämfört med en text skriven på tangentbord utan hjälp av stavningskontroll, hos svenska 10–13-åringar med och utan avkodnings- och stavningssvårigheter (Kraft, 2023).

En slutsats är att det är centralt att fråga eleven själv och kontrollera att eleven faktiskt får hjälp av den assisterande teknik man erbjuder, eftersom läs- och skrivsvårigheter kan ha många olika orsaker och de verktyg som finns främst stöttar avkodnings- och stavningsförmågan. Forskning visar också att det inte räcker att assisterande teknik finns tillgänglig - elever behöver få mycket stöd och regelbunden träning i hur man använder tekniken för att den ska vara användbar (Durkin m.fl. 2009, Conti-Ramsden m.fl. 2010).

## **Samarbete för en språkligt tillgänglig skola**

För att förebygga att elever med NPF inklusive språkstörning hamnar i sårbarhet bör alla vuxna i skolan samarbeta kring eleverna och kring den pedagogiska miljön. Detta gäller alla elevhälsans professioner samt ämneslärare och även modersmålslärare och studiehandledare om det är aktuellt. Ett ömsesidigt pågående samarbete mellan lärare och elevhälsa i syfte att öka den språkliga tillgängligheten är viktigt, i synnerhet om det finns elever som visar tecken på att vara i språklig sårbarhet. Detta gör att det förebyggande arbetet med språklig tillgänglighet blir extra viktigt, och att det inte får vara beroende av att det finns elever i klassrummet som har konstaterad språkstörning. Det är också viktigt att en eventuell språkstörningsdiagnos inte sänker förväntningarna på en elev, utan att varje elev kontinuerligt får det stöd hen behöver för att möta förväntningarna och utvecklas vidare. Involvera eleverna själva i detta arbete: det är inte säkert att den språkliga sårbarheten som syns utåt är det som eleven själv upplever som mest hindrande. Både en kartläggning av undervisning och lärmiljö, där eleven görs delaktig, samtal med eleven själv (se Ekström m.fl. 2023 och Bruce m.fl. 2024), och en eventuell logopedutredning av en elevs språk- läs- och skrivförmåga kan stötta i planeringen för ökad språklig tillgänglighet och hjälpa eleven att förstå sig själv bättre (Graham & Tancredi, 2019).

## **Flerspråkiga elever och språkstörning**

För alla elever som kommer till en ny språkmiljö i skolåldern tar det lång tid att lära sig skolspråk och ämnesspråk, och självklart påverkar även undervisningens kvalitet, exponering för det nya språket (det vill säga hur mycket tid man ägnar sig åt att lyssna, läsa och använda det nya språket), tidigare erfarenheter och motivation. Att vara flerspråkig från födseln eller tidiga barnaår eller att lägga till ytterligare språk i skolåldern ökar inte risken för språkstörning (Scharff Rothfeldt m.fl. 2020). Forskning

visar dock att hos flerspråkiga barn och ungdomar finns det en risk både för underidentifiering, där språkliga svårigheter bortförklaras med flerspråkighet, och överidentifiering, där språkliga svårigheter på grund av flerspråkighet och/eller bristande exponering av något av ens språk tolkas som språkstörning (Scharff Rothfeldt m.fl. 2020).

En språkstörning påverkar inläringen och användningen av samtliga språk en person pratar. Man kan alltså inte ha språkstörning på endast ett av sina språk. Svårigheterna behöver dock inte se ut på samma sätt på de olika språken eftersom olika språk medför olika sorters utmaningar (Salameh, 2018). Hur mycket exponering en person har fått på respektive språk är central information, eftersom de språkliga svårigheterna vid språkstörning inte får bero på enbart bristande exponering. För att avgöra om en långsam språkutveckling på svenska jämfört med jämnåriga handlar om språkstörning hos en flerspråkig elev behöver alltså mycket information samlas in. Här blir samarbete med alla professioner i elevhälsan, samt modersmåls lärare och studiehandledare centrala för att få en bild av elevens hela språkliga förmåga. Att stärka modersmålet är alltid en viktig insats för flerspråkiga elever, även för elever med språkstörning (Scharff Rothfeldt m.fl. 2020). Språkstörning påverkar också självklart inläringen av ytterligare språk utöver ett eller flera modersmål: den språkliga grund man har är mindre stabil, och all språkinläring tar längre tid och mer kraft.

## Avslutande ord

Både erfarenhet och forskning visar att du som lärare kan göra stor skillnad för elever med språkstörning med eller utan andra samförkommande neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Detta kräver en medvetenhet om språkliga förväntningar i och utanför klassrummet, explicit undervisning och olika typer av stöd för att underlätta bearbetningen av muntlig och skriftlig information för att göra lärmiljön och undervisningen mer tillgänglig. Om inte pedagogik och lärmiljö överbryggat gapet mellan de språkliga förutsättningarna och de språkliga förväntningarna riskerar språkliga svårigheter att medföra stora negativa konsekvenser för både inläring, relationsskapande och identitetsskapande. Att arbeta förebyggande med relationsskapande, språklig tillgänglighet och att använda sig av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i alla ämnen blir särskilt viktigt med tanke på att just språkstörning är en vanlig men ofta dold funktionsnedsättning. Det förebyggande arbetet gynnar dessutom den stora och heterogena grupp med elever med NPF som annars också riskerar att hamna i språklig sårbarhet. Ökad språklig tillgänglighet gynnar till exempel nyanlända elever som ännu inte haft möjligheter att utveckla sin kunskap i svenska, elever som kommer till skolan med liten erfarenhet av böcker eller läsning, samt en- och flerspråkiga elever med oupptäckt, misstänkt eller konstaterad språkstörning.



## Referenser

- Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2019). If we don't look, we won't see: Measuring language development to inform literacy instruction. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 210-217.
- Adlof (2020). Promoting reading achievement in children with developmental language disorders: What can we learn from research on specific language impairment and dyslexia? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(10), 3277-3292.
- Almqvist, L., Malmqvist, J., & Nilholm, C. (2015). *Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? En syntes av meta-analyser*. Delrapport från Skolforsk-projektet: Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering.
- Andersson, E., Fröding, K. & Lundgren, M. (2018). "Vi behöver öka kunskapen kring språkstörning" – en nationell kartläggning om skolors behov av stöd i arbetet med att möta elever med språkstörning. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Aspelin, J., Östlund, D., & Jönsson, A. (2021). 'It means everything': special educators' perceptions of relationships and relational competence. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 671-685.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the Catalise Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS One*, 11(7), e0158753.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the Catalise-consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- Bridges, M. S., Curran, M., Neal, C., Piasta, S., Fleming, K., & Hogan, T. (2023). Adapting curricula for children with language comprehension deficits. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(4), 1066-1079.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K. (2024). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Studentlitteratur.
- Bruce, B. (Red.). (2020). *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning*. Studentlitteratur.

Coleman, J. J., Venediktov, R. A., Troia, G. A., & Wang, B. P. (2013). Impact of literacy intervention on achievement outcomes of children with developmental language disorders: a systematic review. *ASHA's National Center for Evidence-Based Practice in Communication Disorders*.

Curtis, P. R., Frey, J. R., Watson, C. D., Hampton, L. H., & Roberts, M. Y. (2018). Language disorders and problem behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 142(2), e2017355.

Dessemontet, R. S., Martinet, C., de Chambrier, A. F., Martini-Willemin, B. M., & Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review*, 26, 52-70.

Duff, D., Tomblin, J. B., & Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 853-864.

Ekström, A., Sandgren, O., Sahlén, B., & Samuelsson, C. (2023). 'It depends on who I'm with': How young people with developmental language disorder describe their experiences of language and communication in school. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(4), 1168-1181.

Elleman, A. M., Oslund, E. L., Griffin, N. M., & Myers, K. E. (2019). A review of middle school vocabulary interventions: Five research-based recommendations for practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 477-492.

Ellis, E. S. (1997). Watering up the curriculum for adolescents with learning disabilities: Goals of the knowledge dimension. *Remedial and Special Education*, 18(6), 326-46.

Foley, K., D'Arcy, C., & Lawless, A. (2023). "There's been a huge change": Educator experiences of a whole-school SLP-led project to address developmental language disorder in three Australian secondary schools. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 25(4), 619-629.

Fälth, L. & Hallin, A.E. (2023). *Så löser vi läskrisen på lågstadiet*. Rapport: Näringslivets skolforum. Svenskt Näringsliv: Uppsala. Nedladdad 29 nov. 2023 från [https://www.svensknaringsliv.se/sakomraden/utbildning/sa-loser-vi-laskrisen-pa-lagstadiet\\_1204228.html](https://www.svensknaringsliv.se/sakomraden/utbildning/sa-loser-vi-laskrisen-pa-lagstadiet_1204228.html)

Gillberg, C. (2010). The ESSENCE in child psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1543-1551.

- Graham, L. J., & Tancredi, H. (2019). In search of a middle ground: the dangers and affordances of diagnosis in relation to Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Developmental Language Disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), 287-300.
- Grunér, S., Östberg, P., & Hedenius, M. (2017). The compensatory effect of text-to-speech technology on reading comprehension and reading rate in Swedish schoolchildren with reading disability: The moderating effect of inattention and hyperactivity symptoms differs by grade groups. *Journal of Special Education Technology*, 0162643417742898.
- Hajer & Meestringa (2020). *Språkinriktad undervisning*. Studentlitteratur.
- Hallin, A. E. (2019). *Förstå och arbeta med språkstörning*. Natur & Kultur.
- Hallin, A. E. (2021). *Språkstörning i gymnasieskolan*. Specialpedagogik för lärande. Modul: Strategier för undervisning och lärande. Del 2: Språklig tillgänglighet. Skolverket.
- Hallin, A. E. (2022). Språkstörning, dyslexi och den tidiga läsundervisningen. I D. von Börtzell-Szuch & S. Vuorenää (Red.). *Läs- och skrivundervisning utifrån elevers varierade behov*. Gleerups..
- Hammar, L. (2016). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*. Specialpedagogiska myndigheten.
- Hobson, H. M., & Lee, A. (2023). Camouflaging in developmental language disorder: The views of speech and language pathologists and parents. *Communication Disorders Quarterly*, 44(4), 247-256.
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- Kail, R., & Salthouse, T. A. (1994). Processing speed as a mental capacity. *Acta psychologica*, 86(2-3), 199-225.
- Kapa, L. L., & Plante, E. (2015). Executive function in SLI: Recent advances and future directions. *Current developmental disorders reports*, 2, 245-252.
- Karlsson, A., Linde, J., Molker Lovén, H., & Edfelt, D. (2024) *Tydliggörande pedagogik i anpassad skola och LSS : för unga med intellektuell funktionsnedsättning*. Natur & Kultur Läromedel.

Kjellmer, L., Fernell, E., Gillberg, C., & Norrelgen, F. (2018). Speech and language profiles in 4- to 6-year-old children with early diagnosis of autism spectrum disorder without intellectual disability. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 14, 2415-2427.

Kraft, S. (2023). Revisions in written composition: Introducing speech-to-text to children with reading and writing difficulties. *Frontiers in Education*, 8, 1133930.

Lammertink, I., Boersma, P., Wijnen, F., & Rispen, J. (2017). Statistical Learning in Specific Language Impairment: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(12), 3474-3486.

Lawrence, J. F., Crosson, A. C., Paré-Blagojev, E. J., & Snow, C. E. (2015). Word Generation randomized trial: Discussion mediates the impact of program treatment on academic word learning. *American Educational Research Journal*, 52(4), 750-786.

Lawrence, J., Francis, D., Paré-Blagojev, J., & Snow, C. (2017). The poor get richer: Heterogeneity in the efficacy of a school-level intervention for academic language. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(4), 767-793.

Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge, Mass: MIT press.

McLay, L., Hansen, S., & Carnett, A. (2019). TEACCH and other structured approaches to teaching. In S. G. Little & A. Akin-Little (Eds.), *Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies* (pp. 299-322). American Psychological Association.

Nippold, M. A. (2016). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults* (4th ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., ... & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(11), 1247-1257.

Partanen, P. (2019). *Att utveckla förmågor på vetenskaplig grund i skolan*. Skolutvecklarna Sverige.

Redmond, S. M. (2016). Language Impairment in the Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Context. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(1), 133-142.

Rhoad-Drogalis, A., Justice, L. M., Sawyer, B. E., & O'Connell, A. A. (2018). Teacher-child relationships and classroom-learning behaviours of children with developmental

language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), 324-358.

Rubin, M. (2021) *Språklig tillgänglighet. Modul: Strategier för undervisning och lärande*. [www.larportalen.skolverket.se](http://www.larportalen.skolverket.se)

Rubin, M. & Ivarsson, U. (2020). Språklig och pedagogisk sårbarhet i en flerspråkig skola. I Bruce, B. (Red.) *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning* (s. 107-126). Studentlitteratur.

Salameh, EK. (2018) Bedömning av flerspråkiga barn med språkstörning. I Salameh, E. K. & Nettelblatt, U. (Red.) *Flerspråkighet – utveckling och svårigheter. Språkutveckling och språkstörning hos barn, Del 3* (s. 163-215). Studentlitteratur

SBU (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar - tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU).

Scharff Rethfeldt, W., McNeilly, L., Abutbul-Oz, H., Blumenthal, M., Salameh, E. K., Smolander, S., ... & Thordardottir, E. (2020). *Common Questions by Speech and Language Therapists/Speech-Language Pathologists about Bilingual/Multilingual Children and Informed, Evidence-based Answers*. International Association of Communication Sciences and Disorders. <https://ialpasoc.info/committees/multilingual-and-multicultural-affairs-committee/>

SERP Insitute (n.d.). *WordGen Weekly*. <https://www.serpinsitute.org/wordgen-weekly/sample>.

Singer, B. D., & Bashir, A. S. (1999). What are executive functions and self-regulation and what do they have to do with language-learning disorders?. *Language, speech, and hearing services in schools*, 30(3), 265-273.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited—the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5), 635-653.

Spencer, S., Clegg, J., Lowe, H., & Stackhouse, J. (2017). Increasing adolescents' depth of understanding of cross-curriculum words: an intervention study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 652-668.

Starling, J., Munro, N., Togher, L., & Arciuli, J. (2012). Training secondary school teachers in instructional language modification techniques to support adolescents with language impairment: A randomized controlled trial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 474-495.

- Steele, S. C., & Mills, M. T. (2011). Vocabulary intervention for school-age children with language impairment: A review of evidence and good practice. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(3), 354-370.
- Sundström, S., Höglund, M., Sällberg, R., & Walsö, H. (2023). Small-group vocabulary intervention combining elements from shared book reading and the Lexicon pirate method—A pilot study of multilingual children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 02656590231215955.
- Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C., ... & Nilsson, S. (2021). Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16(2), 196-208.
- van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between casual talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 724-741.
- Westby, C. (1998). Language in critical literacy: Issues in LLD, ADHD, and dyslexia. *Perspectives on Language Learning and Education*, 5(1), 22-24.
- Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse: Fk-årskurs 3*. Natur & Kultur.
- Wright, L., Pring, T., & Ebbels, S. (2018). Effectiveness of vocabulary intervention for older children with (developmental) language disorder. *International journal of language & communication disorders*, 53(3), 480-494.
- Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2000). The association of intervention receipt with speech-language profiles and social-demographic variables. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(4), 345-357.