

Når det kommer en elev med store språkvansker

Tekst: Iréne Johansson

Illustrasjoner: Linda Ravn Sørensen

Denne teksten er oversatt fra svensk. Den tar derfor utgangspunkt i svenske forhold og svenske lover. Forholdene kan derfor variere noe i forhold til norsk skole.

Sannsynligheten for at det vil komme en elev med store språkvansker til din skole, er høy. Det er vanlig å anslå at 1-2 elever i hver klasse i den svenske skolen har så store vanskeligheter med morsmålet at det påvirker skoleresultatene (SPSM-rapport 2018). Det kan være at eleven har problemer med å forstå hva som blir sagt eller skrevet, eller har problemer med å uttrykke seg på en måte som andre forstår. Det kan også være at eleven ikke fullt ut forstår hvordan språket kan anvendes som et nyttig verktøy for å nå skolens kunnskapsmål, sosiale mål eller mål når det gjelder demokratisk allmenndannelse.

Språkvansker har konsekvenser for forståelsen av omverdenen, evnen til å tenke språklig og til å tilegne seg innholdet i undervisningen. Språk er også nødvendig for å regulere egen oppførsel. Det handler blant annet om selvrefleksjon og forståelse for konsekvenser av egne handlinger, planlegging og gjentakelser av instruksjoner i arbeidsminnet. Vanskelighetene går inn i og overlapper hverandre.

I dagens skole forventes det at elevene skal kunne analysere, bearbeide informasjon og begreper, og reflektere over egen læring. For å kunne gjøre dette må eleven beherske språket godt.

Et par større studier i USA og England viser at andelen elever med språkvansker ligger på omtrent 7-8 % av det totale elevgrunnet. Om man inkluderer elever med kognitive utfordringer, stiger tallet til omtrent 10 % (Tomblin et al. 1997; Norbury et al. 2016).

De fleste av elevandelene har en moderat språkvanske, noe som betyr at de har problemer med enkelte sider av språket. 0,7% av alle elever i svensk grunn- og videregående skole er vurdert til å ha en alvorlig språkvanske (SOU 2016:46, del 1). Dette betyr at de har behov for språklige tilpasninger i undervisningen, og særlig tilrettelegging for å få optimale muligheter for å utvikle sitt språk.

Mange elever har diagnosen DLD (Development Language Disorder/Utviklingsmessige språkforstyrrelser/-vansker), Bishop et al, 2017. Diagnosen medfører at de har vansker med å fungere som forventet i sosiale-, utdannings-, yrkes- og samfunnsmessige sammenhenger. Bildet er imidlertid mer komplekst og sammensatt. Mange forskningsrapporter viser til at store språkvansker ofte opptrer sammen med andre vansker, som oppmerksomhetsvansker, konsentrasjonsvansker, utfordringer når det gjelder abstraksjon, kategorisering, minne, motorisk kontroll og hvordan man tolker og forholder seg til sitt sosiale miljø (Brumbach & Goffman, 2014; Hill, 2001; Marton, Abramoff & Rosenzweig, 2005; Ramus et al. 2013; 2016).

Grunnlaget for denne brosjyren er erfaringer fra praksis som er innsamlet systematisk over en periode på 8-10 år. Det omfatter erfaringer rundt samarbeidet mellom grunnskoler og foreldre til elever med store språkvansker på trinn 1-9. Det var store individuelle forskjeller mellom elevene i gruppen, men de hadde likevel noen felles egenskaper. De hadde utfordringer i læringsprosessen relatert til vanskeligheter med arbeidsminne, mental overbelastning som konsentrasjon og utholdenhet, planleggingsferdigheter, auditiv persepsjon, abstraksjon og usikkerhet i møte med nye oppgaver og vanskeligheter med å forstå implisitt budskap. Samtlige elever i studien var i varierende grad avhengige av visuell støtte til talen, som tegnstøtte, bildestøtte eller ordbilder.

Samarbeidsmodell skole - foresatte

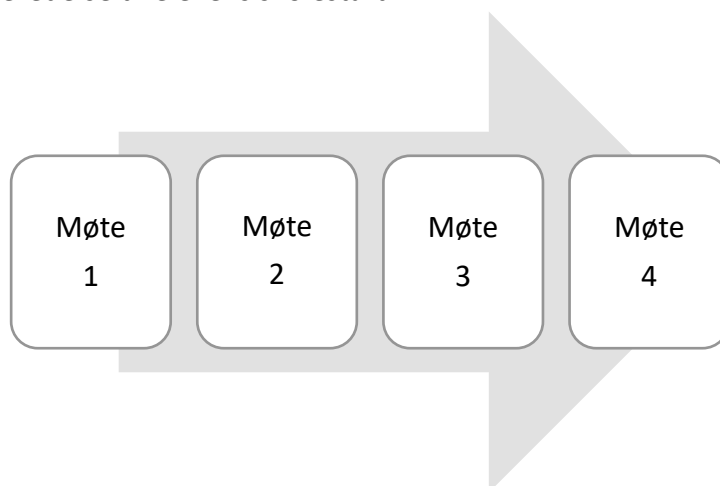
Ett år før skolestart!

Elevene i gruppen var uventet i grunnskolen. Mottakende skoler virket overrumplet og uforberedt, i den forstand at de manglet kompetanse, erfaring, forkunnskaper og verktøy, noe som medførte usikkerhet og engstelse blant skolepersonalet. En viktig del av mottakelsen av eleven var derfor de forberedelsene som fant sted før eleven begynte på skolen.

En modell, som viste seg å bli et nyttig verktøy for å strukturere forberedelsene før skolestart, ble gradvis utviklet (figur 1).

Figur 1. Modell for forberedelse til elevens skolestart

1 år før skolestart



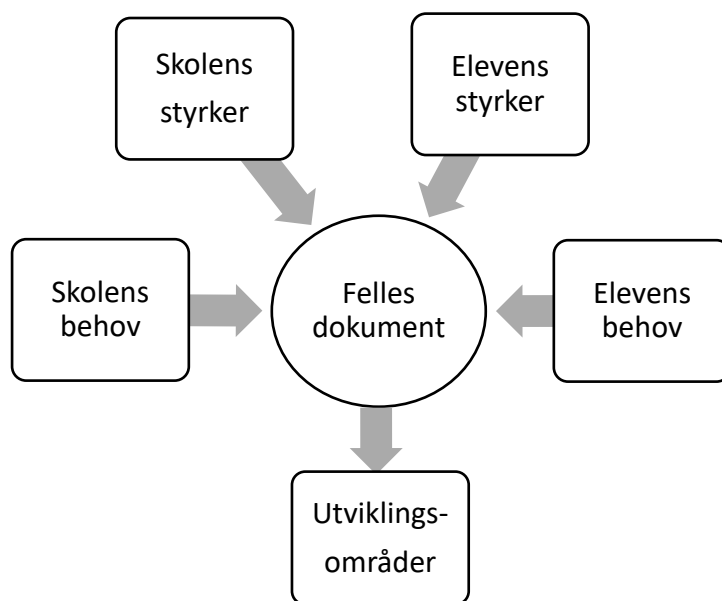
Ett år før skolestart sendte foreldrene inn ønske om valg av skole og kontaktet skoleledelsen. Fire samarbeidsmøter ble planlagt og datofestet.

Hensikten med det første møtet var at skoleledelsen skulle informeres om bakgrunnen til foreldrenes skolevalg og hva de forventet av skolen. Foreldrene innledet møtet med å gi en kort beskrivelse av barnet med fokus på barnets utvikling og person. Denne informasjonen inkluderte også en kort informasjon, noen ganger ved hjelp av video, om hvordan førskolen jobbet pedagogisk med barnets språkutvikling og læring. Møtet ble referatført.

Hensikten med det andre møtet var at skolen skulle informere foreldrene om hva skolen kunne tilby eleven og de foresatte. Møtet ble referatført.

Formålet med det tredje møtet var diskusjoner basert på informasjon fra foreldre og skoleledelsen fra de to foregående møtene. Begge parter hadde hatt tid til å tenke gjennom informasjonen, så vel som sine egne muligheter og begrensninger. Diskusjonen ble avsluttet med at begge parter skulle forberede det siste møtet. Dette møte skulle være et sammendrag av de fire møtene. Møtet ble referatført.

På det fjerde og siste møtet ble det skrevet et felles dokument. Et dokument som skisserte skolens styrker, kompetanse- og kunnskapsbehov for å møte elevens styrker og behov for støtte. Ved hjelp av dokumentet ble det vedtatt et antall utviklingsområder, enten for skolen eller for skolen sammen med foresatte.



I dette fellesdokumentet var det selvsagt tatt hensyn til om skolen hadde tilstrekkelige ressurser og hvordan ressursene eventuelt kunne organiseres. Det ble planlagt ulike langsiktige løsninger; som for eksempel utnevnelsen av et team som skulle være ansvarlig for eleven i klasse 1-3, innstilling av interesserte lærere til teamet og utpeking av en person som skulle være ansvarlig for oppfølgingsarbeidet; gjennomføring av beslutninger, regelmessig oppfølging av elevens læring og sosial og personlig utvikling, kontinuerlig diskusjon og oppfølging av de ansattes behov for støtte, materiell og fasiliteter, i tillegg til regelmessig samarbeid med foresatte.

Utviklingsområder omfattet også gjennomføringen av skolens verdier, behovet for fortsatt opplæring av ansatte, kurs i tegn støtte og utvikling av stabile samarbeidsformer mellom skoler og foresatte.

1/2 år før skolestart. Forberedelse av ansatte.

For de fleste lærere er det uvanlig å motta, som i vår historie, en elev som har store språkvansker i tillegg til andre utfordringer i forhold til læring. Alt nytt krever tid for å bli bearbeidet og akseptert, og det tar tid å se muligheter og finne alternative løsninger. Derfor er det smart å begynne forberedelser i god tid før skolestart. Det er også smart at forberedelsen involverer flere personer på skolen enn bare kommende lærere. I de fleste tilfeller ble forberedelsene betraktet som opplæring for de ansatte.

Forberedelsen av ansatte ble bestemt med bakgrunn i de utviklingsområdene som ble drøftet og besluttet i samtaler mellom skoleledelse og foresatte. Det forberedende arbeidet var derfor forskjellig for de ulike elevene, men i prinsippet skulle forberedelsen inneholde de fire fordypningsområdene som vist i figur 2.

Figur 2. Fordypningsområder som etterutdanning av skoleansatte



Det finnes mange plikter, interesser og krefter i skolen som påvirker hverandre. Det ble derfor et spørsmål om å motivere og mobilisere skolepersonalet til å delta i fordypningsarbeidet uten at det følte som tvang. Vi erfarte at fremgangsmåter, der deltakerne var aktive ut ifra sine egne standpunkt, som for eksempel metoden Collective rembembering som har sitt grunnlag i «Verksamhetsteorin» (Leontiev, 1977 (1986)), var mer hensiktsmessig enn tradisjonelle forelesninger.

Collective rembembering er en teknikk, eller en strukturert kollektiv samtale som pågår over en viss tid. Nøyaktig hvordan dette går til vil selvfølgelig variere ut fra spørsmålene og gruppen. Men det handler om å oppdage de felles tankene rundt en problemstilling og utfra dette diskutere forventninger og forventningenes effekter på det som skjer i praksis.

Vi brukte en forenklet og forkortet variant av Collective rembembering. Gruppen, som møtes regelmessig, skal ikke være for stor. Det kreves en leder som introduserer temaet for samtalen med en kort fakta presentasjon eller miniforelesning. Deretter arbeider gruppen strukturert med det tema som bestemmes i tre steg.

1. Det første steget er å tegne en pil på et papir. Dette er en «tidspil» og den kommer til å styre samtalen.



På denne pilen skal årstall samt initialer skrives inn, da deltagerne i gruppen besvarer spørsmålet *Når – hvilket år hørte du første gang om temaet for denne samtalen.*

2. Personen som sier et årstall lengst til venstre på pilen begynner å svare på spørsmålet *Hva betød dette for deg?* Hver og en forteller om sine personlig minner i forhold til temaet. Notatføres.
3. Det tredje steget er en sammenfatning av minnene. Det som er felles løftes opp og samtalen handler om hvordan dette kan komme til å påvirke gruppens forventninger på eleven og det kommende arbeidet med eleven.

Hvilke tema de ulike personalgruppene fordyper seg i er ulike. Her følger noen eksempler:

- Verdigrunnlagfordypningen handlet om den praktiske tilpasningen av skolens verdigrunnlag med fokus på den ventede eleven. Det var det som var felles for alle gruppene. Forskjellen viste seg i hvilke spørsmål man vil fordype seg i. Det kunne handle om tilgjengelighet og likeverdighet i læringen, trygghet i læringssituasjonen, frihet fra krenkende behandling, men også om våre kollektive tankemønstre, våre vanehandlinger og vanekommunikasjon og hvordan dette påvirker våre forventninger.
- Fordypningen om store språkvansker handlet om hva store språkvansker er, men fremfor alt om hvordan store språkvansker påvirker atferden, læringen og sosial kompetanse. Spørsmålet «*Hvordan påvirker store språkvansker elevens muligheter for å nå skolens kunnskapsmål?*» Var vanlig på samme måte som spørsmålet «*Kan eleven utvikle språket sitt etter førskolealderen?*»
- Fordypningen i metodikk syntes være selve kjernen i forberedelsesarbeidet. Det fantes mange spørsmål som handlet om hvordan man løser ulike problem, for eksempel hvordan gjør man når
 - Eleven ikke forstår/reagerer adekvat på talt språk?
 - Man ikke forstår elevens måte å uttrykke seg på?
 - Eleven mister konsentrasjon og har kort utholdenhet?
 - Eleven har vansker med abstraksjonsevne, arbeidsminne og auditiv persepsjonsevne?
 - Man tror at eleven kan et svar, men viser det ikke?

I god tid før elevens oppstart til skolen er det en stor fordel for både eleven og personalet om personalet får et første kurs i tegn som støtte. Så gjelder det å opprettholde og videreutvikle de kunnskaper man har fått. Visse skoler løste dette gjennom å legge tegn undervisningen på en plattform på nettet som var felles for skole og hjem. På den måten oppdateres både skolepersonalet og foreldrene om elevens behov for nye tegn.

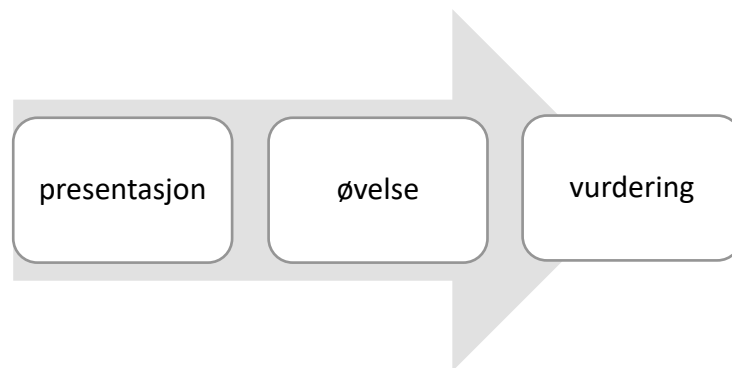
Skolen begynner. Samarbeidet mellom viktige voksne.

En elev som har store språkvansker og som i vårt eksempel dessuten har andre utfordringer, trenger tid og strategier for å utnytte sitt læringspersonale fullt ut. Læringen skjer, men på andre vilkår enn for det fleste andre.

Tiden for et faglig emne i skolen er regulert, denne tiden kan ikke tøyes ubegrenset, men utnyttelsen av tiden kan endres. Tiden har også en sammenheng med læringens arena. Om denne arenaen defineres som skolens, krymper tiden. Om man gir læringens arena en videre definisjon og også inkluderer arenaer utenfor skolen, utvides tiden betraktelig.

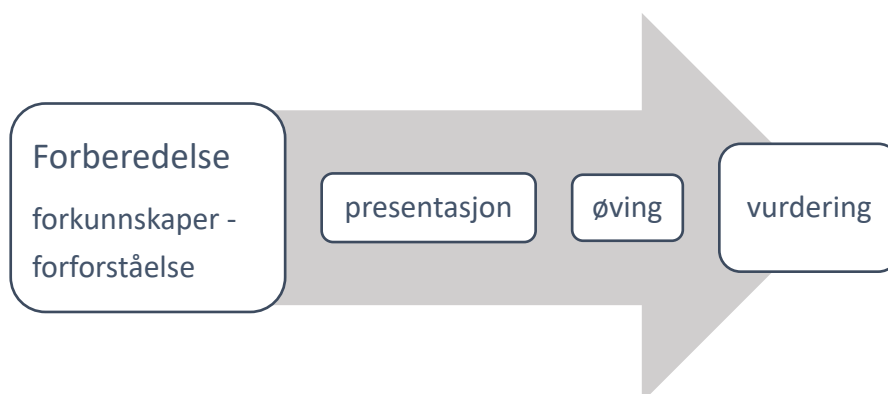
Forenklet kan man tenke seg tidsforløpet i undervisningen slik; det som skal læres presenteres først av læreren, for så å øves i skolen og hjemme, før det til slutt vurderes. Figur 3 er skjematisk og de faktiske relasjonene mellom presentasjon, øvelse og vurdering avhenger selvfølgelig av emnet og vanskelighetsgraden.

Figur 3. Skjematisk bilde av vanlig undervisningsforløp



For å gjøre det nye stoffet tilgjengelig og for å gi forutsetninger til delaktighet ved gjennomganger i gruppe, trenger elever med store språkvansker forkunnskaper og forforståelse innenfor det som skal læres. Fordelingen av tid blir annerledes som i følgende tilpasset figur 4.

Figur 4. Skjematisk bilde av tilpasset undervisningsforløp for elever med store språkvansker.

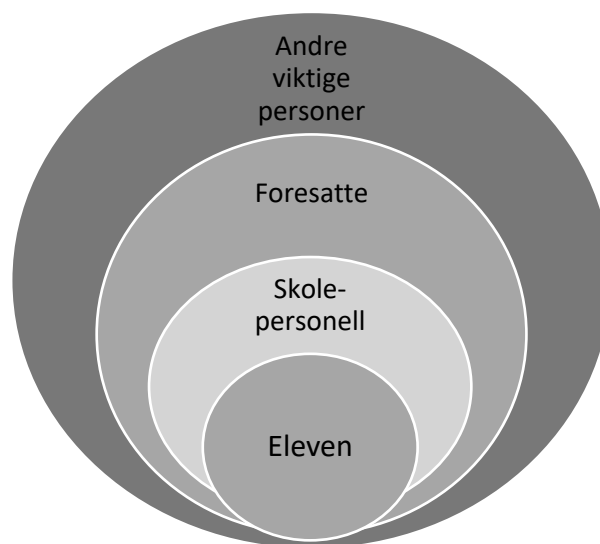


Figur 4 inneholder et ekstra moment, samt betoning på god tid for forberedelse og vurdering jamført med figur 3. Men også figur 4 er skjematisk. Avhengig av lærestoffets karakter, elevens forutsetninger og voksnes innsatser, kommer relasjonen mellom de fire delene til å være ulike. Det kreves et annet tenkende rundt voksnes innsatser i elevens læring.

Samarbeidet eller snarere styrken i samarbeidet mellom ulike kompetanser ble et nøkkelord. Kompetanser, som finnes å hente så vel som innenfor skolen som utenfor, hvorav foreldrekompentansen er en viktig del, viste seg å bli en kilde til holdbart samarbeid. Suksessivt utprøves en modell til samarbeid mellom skole, foresatte og andre viktige personer.

Modellen i figur 5 vokste frem ut fra innsikten om at det finnes tre klare behov som må tilfredsstilles om elevens skolegang skal bli bra. Eleven har behov for en tilpasset undervisning. Skolens personale har behov for kunnskapsutvikling, støtte for å forandre undervisningen samt å evaluere resultatet av sine forandringer. Foreldre, som har en lang erfaring av sitt barns læringsprosesser, har behov for å bli sett på som ressurser, få dele sin unike foreldrekompetanse samt bidra i felles prosess.

Figur 5. Modell for samarbeid rundt elevens læring i skolen.



For at samarbeidet rundt denne modellen skal fungere godt, kreves regelmessige og godt forberedte møter med klare ansvarsområder for deltakerne på møtet. Dersom fysiske møter ikke kan gjennomføres, kan de holdes digitalt, men det er viktig at kontinuiteten i møtene opprettholdes.

Samarbeidet handler om å diskutere prioriteringer, ta beslutninger om mål, materialer og metodikk, samt å vurdere gjennomføringen av de beslutningene som tas. Det legges vanligvis særlig vekt på forberedelsen og kartleggingen i figur 4.

Møtet kan bestemme at tilpasset forberedelsesmateriell må lages. For å spare på skolens ressurser, kan dette ansvaret legges på en deltaker som ikke er en del av skolens personale. Et eksempel på å tilpasse materiale kan være at teksten i leseboken, eller annen tekst, forstørres og tydeliggjøres med tegnillustrasjoner eller annen form for ASK (Alternativ og

supplerende kommunikasjon). Hvilke tilpasninger som skal gjøres bestemmes av elevens behov, men faktisk også av behovene til skolepersonalet.

Diskusjoner om kartlegging handler ofte om at skolepersonalet opplever at det er vanskelig på grunn av språkvansken, å vite hva eleven har lært og at det derfor er vanskelig å gi en riktig vurdering.

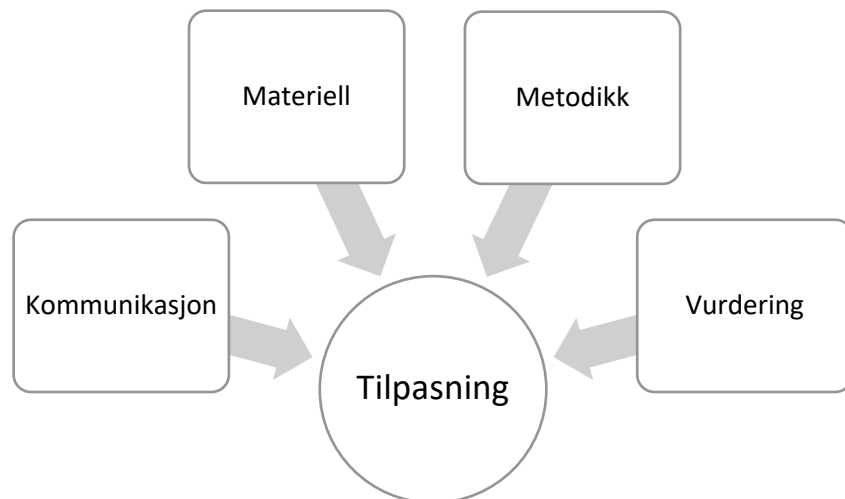
Skolen har begynt! Læringsverktøy.

En elev med store språkvansker, har store utfordringer i forhold til læring. Dersom eleven i tillegg har andre vanskeligheter, blir begrensningene flere og vanskeligere. Men dette betyr ikke at eleven ikke kan lære. Derimot behøves det en hel verktøykasse med ulike verktøy for å møte de utfordringene eleven har.

Det er behov for tilpasninger både for eleven og for skolepersonalet. Begge parter har like stor rett til å oppleve at de lykkes og at de utvikles. Det gjelder å fokusere på hva elevene og skolepersonalet kan, og ut ifra det våge å tenke nytt og prøve ut nye strategier og metodikk i små skritt fremover. Elevens behov for støtte fører til personalets behov for videre opplæring.

Det er nødvendig med tilpasninger i kommunikasjon, materiell, metodikk og vurdering. Tilpasningene kan gjelde små detaljer som nesten ikke merkes, eller gjennomgripende endringer. God planlegging av halvårs-, og ukeplaner både når det gjelder innhold og omfang er grunnleggende.

Figur 6. Tilpasningsområder



Tilpasset kommunikasjon handler om gjensidighet og respekt i kommunikasjon og ved felles gjennomganger i klasserommet. En elev med store språkvansker har behov for støtte til talen både for å forstå den andre, men like mye for å bli forstått av den andre. Kommunikasjon er en gjensidig handling der begge parter er like viktige. Sammen skaper man mening gjennom å forstå og vise forståelse. Støtte til talen handler om at budskap som formidles gjennom talen, også blir gitt på andre måter. Tegn som støtte til talen har den fordelen at man alltid har verktøyene - hendene - med seg, men i tillegg til det er bildebaserte alternativer av ulike slag

viktige. Det gjelder å utvikle strategier for å tydeliggjøre instruksjonene, faktakunnskapene eller historiene som fyller undervisningen.

Tilpasset materiale er nødvendig for å kompensere og supplere elevens vanskeligheter med å oppfatte og bearbeide det som skal læres. Det er behov for å tydeliggjøre de abstrakte delene av lærestoffet gjennom visualisering og konkretisering. Tegn til tale, foto, bilder, video, film, begrepskort, tankekart, maler, avkrysningslister og konkretiseringsmaterieell er til god hjelp. Å forstørre en tekst, dele den i mindre deler, eller omskrive teksten med en grammatikk som eleven forstår er også til god hjelp. Det tilpassede materialet skal individualiseres basert på elevens behov for ekstra støtte, men alle elever som har store språkvansker har det til felles, at språket står i veien for læringen. Skolens vanlige materiale er språklig tilpasset elever som har en "normal" språkutvikling. Det passer ikke en elev med store språkvansker.

Tilpasset metodikk er individualisert og grunnet elevens måte å lære på. Det kan handle om å balansere stimuli i miljøet, skape klare og tydelige rammer og ritualer eller bryte opp arbeidsøkter i kortere økter for å få en balanse mellom konsentrasjon og avslapning. Det kan omfatte bruk av minnestøtte, gi korte og tydelige instruksjoner, eller sikre at det er mange gjentakelser med variasjoner. Men fremfor alt handler det om å jobbe på en strukturert måte med begrepsinnlæring og annen språkopplæring på det nivået eleven er på vei i sin utvikling.

Tilpasset vurdering har to hovedhensikter. På den ene siden å kartlegge hvor eleven er i sin utvikling, og på den andre siden gjøre det lettere for eleven å vise for hva som er lært. Ved å dele en vurderingssituasjon i flere korte økter, hjelper vi eleven til å holde fokus og energi. Ved å la eleven bruke de samme hjelpemidlene som under innlæringen, opplever eleven trygghet i en kjent struktur. Hjelpemidlene skal selvfølgelig bare brukes i tilfeller der de ikke påvirker det som skal vurderes.

A og Å for elevens fremgang i skolen er ekstra innsats for å utvikle språket. En student som har store språkvansker, har vanskeligheter på alle nivåer i språket. En enkel måte å konkretisere dette på, er ved en enkel tabell (Figur 7), som også kan brukes som en diskusjons og beslutningsunderlag.

Figur 7. Språk er en helhet av gjensidig avhengige deler.

| Språklige områder | |
|-------------------|---|
| Pragmatikk | Språkets bruk |
| Leksikon | Ord og ordforråd |
| Grammatikk | Setningsoppbygging |
| Fonologi | Språklyder og kombinasjoner av språklyder |
| Prosodi | Rytme og melodi i språket |

En elev med store språkvansker trenger ekstra innsats for å utvikle seg på alle områder i figur 7. Hvordan dette skal gjøres bestemmes i samarbeid mellom skolepersonale, foresatte og andre (figur 5). Det finnes ingen universelle svar på spørsmålene; på hvilken måte, hvor mye eller hvor ofte. Det mest generelle svaret som kan gis er at det skal være basert på det eleven

kan, og i små skritt øve på det som er litt over elevens kompetansenivå. Struktur er nødvendig for å spare energi og kontinuitet for å gi nødvendige repetisjoner.

På grunnlag av den vurderingen som gjøres av elevens språklige status, bestemmes hva som skal øves videre og hvordan det skal gjøres. For noen elever ble språkopplæringen inkludert i annen undervisning, og mål og metodikk i språkopplæringen ble dermed tverrfaglig. Klassens materiale ble tilpasset slik at det ga den tiltenkte språkopplæringen. For andre elever var språkopplæringen planlagt, som om det var et eget emne. I disse tilfellene hadde studenten vanligvis et eget språktreningsmateriale.

Mål:

Eleven skal utvikle seg så langt som mulig ut ifra sine forutsetninger.

En elev med store språkvansker, har alle de utfordringer som allerede er beskrevet i denne brosjyren. I tillegg kommer lave forventninger om fremgang i skolen både fra voksne i og utenfor skolen. Skolen er en motbakke.

Dersom eleven i tillegg har vanskeligheter av annen kognitiv og/eller perseptuell art, er det strukturelt lave forventninger til dem når det gjelder deltakelse, skolefremgang og arbeidsevne. Forventninger som har sine klare røtter i en mørk historie med systematisk diskriminering og ekskludering. Effekten av dette kan bli at disse elevene vil leve i en usikker situasjon med økonomisk sårbarhet og liten mulighet til å ta sine egne valg i livet (Office for Participation, 2020).

Med tilleggsvansker vil motbakken bli tyngre, og den vil tynges enda mer av følelser av usikkerhet, frykt og lav selvtillit.

Motbakken kan også sees på som en trapp som i figur 8, med noen tydelige skritt i læringsprosessen, som må overvinnes.

Figur 8. Den krevende læringstrappen for en elev med store språkvansker.



Svensk Skollagens paragrafer 1 kap. 10 §, 1 kap. 4§ og 3 kap. 3 § beskriver at:

- barnets beste skal være utgangspunktet for alle aktiviteter i skolen
- en skal ta hensyn til elevenes ulike behov og gi nødvendig støtte for at de skal utvikle seg optimalt
- tilpasninger skal gjøres både i undervisning og ved kartlegginger for å motvirke så langt som mulig konsekvensene som en funksjonsvariasjon kan føre til

Dette betyr at hver enkelt elev skal utvikles for å nå SITT fulle potensiale i kunnskap, personlig og demokratisk utvikling. Tolkningen av utdanningsloven sier også at skolens mål er å gi hver elev et godt grunnlag for yrke og videre studier og for aktiv deltakelse i samfunnslivet – ikke å oppnå visse karakterkriterier.

En elev som har en store språkvansker må sees i sammenheng med egen motbakkes utfordringer og vansker, og respekteres for de skrittene som tas.

Også de voksne rundt eleven har en motbakke som er tyngt av en ryggsekk fylt til randen av kunnskap om skolens enorme betydning for fremtidige livsvalg for eleven. Livsvalg som ikke bare gjelder videre utdanning, men fremfor alt muligheten for en plass i arbeidslivet.

Referanser

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Catalise-2 Consortium, Adams, C., & Boyle, C. (2017). [Phase 2 multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology](#). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.

Brumbach, A. C. D., & Goffman, L. (2014). Interaction of language processing and motor skill in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 158–171.

Hill, E. L. (2001). Non-specific nature of specific language impairment: A review of the literature with regard to concomitant motor impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(2), 149–171.

Leontiev, A. (1986). Verksamhet, personlighet och medvetenhet. Moskva: Progress Moskva / Fram Göteborg. (original work published 1977).

Marton, K., Abramoff, B., & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38(2), 143–162.

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](#). *J Child Psychol Psychiatry*, 57(11), 1247-1257.

Ramus, F., Marshall, C. R., Rosen, S., & van der Lely, H. K. (2013). [Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: towards a multidimensional model](#). *Brain*, 136(Pt 2), 630-645.

Redmond, S. M. (2016). [Markers, Models, and Measurement Error: Exploring the Links Between Attention Deficits and Language Impairments](#). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 59(1), 62-71.

Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). [Prevalence of specific language impairment in kindergarten children](#). *Journal of speech, language, and hearing research*, 40(6), 1245-1260.

Myndigheten för delaktighet, 2020:8. Begränsade livsval. Situationen för personer med intellektuell funktionsnedsättning

SOU 2016:46, Samordning, ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar

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