

Camilla Hesselberg Nordstrand

Tilrettelegging for elever med utviklingsmessige språkvansker

En kvalitativ studie om hva logopeder og spesialpedagoger i Pedagogisk – psykologisk-tjeneste mener om hvordan lærere kan tilrettelegge for elever med utviklingsmessige språkvansker, i ordinær undervisning.



«Problemer med å forstå eller uttrykke seg språklig er blant de mest frustrerende og isolerende handikap et menneske kan oppleve»
(Hulme og Snowling, 2009, s.129)

Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Camilla Hesselberg Nordstrand
Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Høsten 2020 startet regjeringen kompetanseløftet i spesialpedagogikk for å bidra til at alle barn og unge har tilgang til faglig dyktige lærere og andre med spesialpedagogisk kompetanse. Målet med kompetanseløftet er at enda flere elever skal få et godt pedagogisk tilbud. Denne masteroppgaven er en studie som er i tråd med regjeringens fokus på å gi elever den hjelpen de trenger. Tema for oppgaven er utviklingsmessige språkvansker og studien handler om tilrettelegging for elever som har denne vansken. Elever med utviklingsmessige språkvansker strever med å tilegne seg språkferdigheter og kan utvikle sekundære vansker.

Oppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilken tilrettelegging i ordinær undervisning mener logopeder og spesialpedagoger i pedagogisk- psykologisk tjeneste at det er viktig at lærere utfører for elever med utviklingsmessige språkvansker?

Innsamlingen av datamaterialet ble gjort ved kvalitativ metode i form av semistrukturerte intervju. Informantene var fire logopeder og spesialpedagoger i pedagogisk- psykologisk tjeneste. I oppgaven presenteres relevant forskning og teori om utviklingsmessige språkvansker som gir et grunnlag for å forstå fagfeltet. Hensikten med oppgaven er å bidra til bedre tilretteleggingen for elever med utviklingsmessige språkvansker og å sette fokus på et felt innenfor spesialpedagogikken som med fordel kan bli mer synlig i norsk skole.

Lærere og skoleledelse har en stor oppgave med tilrettelegge for elever med utviklingsmessige språkvansker. Funn fra studien indikerte at informantene mente at mange lærere ikke har nok kunnskap om tilrettelegging for elever med utviklingsmessige språkvansker.

Resultatene fra undersøkelsen viste hva informantene mente var vesentlig for god tilrettelegging i ordinær undervisning for elever med slike vansker. For det første må lærere og skoleledelsen ha kunnskap om utviklingsmessige språkvansker og om den enkelte elev. For det andre må lærere ha en tilrettelegging som bygger på en god relasjon til eleven og som legger vekt på elevens relasjon til medelever og samarbeide rundt eleven. For det tredje må eleven få en opplevelse av å mestre, slik at eleven kan lære og utvikle seg. Ved at eleven mestrer både språklig, faglig og sosialt vil det ifølge denne studien være mulig å minimere eller forebygge sekundære vansker. Datamaterialet viste at informantene ofte var samstemte og at det fantes

teoretisk og forskningsmessig belegg for deres påstander. Funnene fra undersøkelsen kan oppsummeres i denne hovedkonklusjonen: Det er viktig at lærere utfører en tilrettelegging som fører til at eleven har en positiv utvikling og opplever seg inkludert.

Forord

Med denne oppgaven avslutter jeg mitt masterstudium i spesialpedagogikk ved USN. Det har vært krevende, men lærerike år. Jeg fikk tidlig i min yrkeskarriere som lærer en ekstra interesse for elever som har språklige utfordringer. I veldig mange år har jeg jobbet med norskopplæring for flerspråklige elever. Jeg har erfart hvor vesentlig språket er for elevenes utvikling og for deres opplevelse av å høre til. Etter hvert la jeg merke til at i de samme klasserommene som jeg skulle hente ut flerspråklige elever for å hjelpe dem med språket, så kunne det sitte andre elever som også ville hatt nytte av å få forklart begreper, lære grammatikk og jobbe med språket. Elevene med utviklingsmessige språkvansker hadde også språklige utfordringer, men behovene deres var i mange tilfeller lite synlige og kunnskapen om vanskene kunne være liten.

Jeg ønsket å bidra til en god skole også for elever med utviklingsmessige språkvansker. Jeg hadde da behov for å tilegne meg mer kunnskap om vanskene og om hva som er vesentlig ved tilrettelegging for elever med slike vansker. Som kommende spesialpedagog ønsket jeg derfor å finne ut mer om hvordan lærere kan tilrettelegge for denne elevgruppen i den ordinære undervisningen.

Jeg vil rette en stor takk til informantene som har latt seg intervjuet og delt sine tanker og erfaringer med meg. De har gitt meg mye nyttig kunnskap og informasjon som jeg vil ta med meg i mitt framtidige virke som spesialpedagog.

En stor takk rettes også til min veileder Karine Bakken som har veiledet meg med mye entusiasme, kunnskap, inspirasjon og råd. Til slutt vil jeg takke min ektemann Espen, mine barn Lars Theodor, Kristine og Sara for all oppmuntring og støtte. Tusen takk!

Universitetet i Sørøst-Norge, oktober 2020

Camilla Hesselberg Nordstrand

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	8
1.1	FORMÅL OG BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	8
1.2	PROBLEMSTILLING	9
1.3	BEGREPSAVKLARING.....	9
1.4	AVGRENSING	11
1.5	OPPGAVENS OPPBYGGING.....	11
1.6	TIDLIGERE FORSKNING	13
2	TEORETISK RAMMEVERK	16
2.1	SPRÅKETS TRE DIMENSJONER	16
2.2	BEGREPENE SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER OG UTVIKLINGSMESSIGE SPRÅKVANSKER	17
2.3	UNDERGRUPPER AV SPRÅKVANSKER	19
2.4	DIAGNOSTISERING OG KARTLEGGING	22
2.5	FOREKOMST	23
2.6	TILTAK FOR ELEVER MED UTVIKLINGSMESSIGE SPRÅKVANSKER.....	24
	2.6.1 Forebygging, tidlig intervensjon og helhetlig tilnærming	25
	2.6.2 Tiltak for å bedre elevens språklige ferdigheter	27
	2.6.3 Tiltak for å forebygge sekundære vansker	31
	2.6.4 Tiltak for å kunne gi eleven et utviklende og støttende miljø	32
3	METODE	35
3.1	MAXWELL'S KVALITATIVE FORSKNINGSDESIGN.....	35
3.2	FORSKNINGSMETODE OG EMPIRIGRUNNLAG	36
3.3	FORSKNINGSPROSESSEN OG DATAINNSAMLING	38
3.4	BEARBEIDING AV DATAMATERIALET	40
3.5	DATAKVALITET	42
	3.5.1 Validitet og reliabilitet.....	42
	3.5.2 Forskerrollen.....	44
	3.5.3 Forskningsetiske vurderinger	45
4	ANALYSE	46
4.1	TILRETTELEGGING BASERT PÅ KUNNSKAP.....	47
	4.1.1 Kunnskap om utviklingsmessige språkvansker.....	47
	4.1.2 Kunnskap om eleven.....	49
	4.1.3 Kunnskap i organisasjonen	51

4.2	TILRETTELEGGING MED VEKT PÅ RELASJONER	52
4.2.1	<i>Lærerens relasjon til eleven</i>	52
4.2.2	<i>Elevers relasjon til medelever</i>	53
4.2.3	<i>Tilrettelegging bygget på samarbeid</i>	54
4.3	TILRETTELEGGING SOM GIR MESTRING	55
4.3.1	<i>Tilrettelegging for mestring gir utvikling</i>	55
4.3.2	<i>Mestring for å forebygge sekundære vansker</i>	59
5	DRØFTING	61
5.1	TILRETTELEGGING BASERT PÅ KUNNSKAP	61
5.1.1	<i>Kunnskap om utviklingsmessige språkvansker</i>	61
5.1.2	<i>Kunnskap om eleven</i>	63
5.1.3	<i>Kunnskap i organisasjonen</i>	64
5.2	TILRETTELEGGING MED VEKT PÅ RELASJONER	66
5.2.1	<i>Lærerens relasjon til eleven</i>	66
5.2.2	<i>Elevers relasjon til medelever</i>	67
5.2.3	<i>Tilrettelegging bygget på samarbeid</i>	69
5.3	TILRETTELEGGING SOM GIR MESTRING	71
5.3.1	<i>Tilrettelegging for mestring og utvikling</i>	71
5.3.2	<i>Mestring for å forebygge sekundærvansker</i>	72
6	AVSLUTNING	75
6.1	SAMMENFATNING AV RESULTATENE	75
6.2	MASTERPROSJEKTETS BEGRENSNINGER	76
6.3	VEIEN VIDERE.....	77
7	LITTERATURLISTE	79
	OVERSIKT OVER FIGURER	89
	VEDLEGG.....	90
	VEDLEGG A: INFORMASJON VEDRØRENDE DATAINNSAMLING TIL MASTEROPPGAVE	90
	VEDLEGG B: SAMTYKKESKJEMA	91
	VEDLEGG C: INTERVJUGUIDE	92

1 Innledning

Språket er noe av det viktigste i et barns liv. Gjennom språket lærer barnet å forstå verden og seg selv, utvikler sin egen identitet og får tilknytning til et fellesskap. Språket er en nøkkel til læring og påvirker vårt intellekt ved å organisere tanker og gi mulighet for refleksjoner. Et funksjonelt språk gjør at alt vi hører og leser kan gi oss mer innsikt og kunnskap, og det gir oss mulighet til å stille spørsmål når vi ikke forstår. I skolen finnes det mange elever som har ulike språklige utfordringer. Noen av disse elevene har utviklingsmessige språkvansker. Utviklingsmessige språkvansker er en vedvarende vanske innenfor ulike språkområder som grammatikk, ordforråd, oppfattelse av språklyder og bruk av språket (Statped, 2020). Ifølge Leonard (1998) vil det kompliserte og abstrakte språket som elevene møter i skolen være krevende for elever med disse vanskene. De språklige utfordringene denne elevgruppen har kan påvirke elevens utvikling både sosialt, emosjonelt og intellektuelt og kan berøre både nåtiden og fremtiden til elevene det gjelder. Elever som har utviklingsmessige språkvansker kan utvikle sekundære vansker som lærevansker, lese- og skrivevansker, matematikkvansker, sosiale vansker og dårlig psykisk helse (Helland, 2018; Helland, 2019; Espenakk, Frost, Høigaard, Klem, Monsrud & Ottem, 2007). For å hjelpe disse elevene er det vesentlig at de får god tilrettelegging og helhetlige tiltak. I denne masteroppgaven vil jeg undersøke hva logopeder og fagpersoner fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) mener om hvordan lærere kan tilrettelegge i den ordinære undervisningen, for de elevene som har utviklingsmessige språkvansker.

1.1 Formål og bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne masteroppgaven er tilrettelegging for elever med utviklingsmessige språkvansker i ordinær undervisning. Prosjektet er en kvalitativ undersøkelse for å samle kunnskap om hvilken tilrettelegging som logopeder og spesialpedagoger i PP-tjenesten mener det er hensiktsmessig at lærere utfører, når de skal tilrettelegge for disse elevene. Målet er at studien skal bidra til økt kunnskap om tilrettelegging for elever med utviklingsmessige språkvansker, både hos meg og hos andre som jobber med disse elevene i den ordinære undervisningen. Bakgrunnen for dette prosjektet er en interesse jeg har for elever som har utfordringer med språket. Jeg har i mange år undervist elever som har norsk som andrespråk og har utviklet stor forståelse for hvor grunnleggende språket er og hvor utfordrende skolen kan være for elever som ikke har funksjonelle språkferdigheter. Med dette som bakgrunn har jeg

et ønske om å lære mer om utviklingsmessige språkvansker, for å bidra til å hjelpe elever som har denne vansken. Slik jeg ser det så er det for lite fokus på elever med denne vansken i norsk skole. Elever som har utviklingsmessige språkvansker får i en del tilfeller spesialundervisning og/eller oppfølging av logoped. Det er allikevel ofte store deler av elevens undervisning som foregår sammen med klassen, uten spesialpedagog tilstede og hvor eleven kan ha behov for ekstra tilrettelegging. Ifølge Opplæringsloven § 1-3 (1998) skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Elever med utviklingsmessige språkvansker har derfor rett til en undervisning som er tilrettelagt for dem, når de har behov for det. For at dette skal være mulig å oppnå, må lærere kjenne til hvordan de kan tilrettelegge for elever med utviklingsmessige språkvansker. Derfor ønsker jeg å bidra til en studie som henter frem logopeder og PP-rådgiveres kunnskap om tilrettelegging for disse elevene i den ordinære undervisningen.

1.2 Problemstilling

Gjennom kvalitative intervjuer vil jeg søke å få svar på følgende problemstilling:

Hvilken tilrettelegging i ordinær undervisning mener logopeder og spesialpedagoger i Pedagogisk- psykologisk tjeneste at det er viktig at lærere utfører for elever med utviklingsmessige språkvansker?

For å utdype problemstillingen vil jeg ta utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene:

1. Hva mener logopeder og spesialpedagoger er viktig for lærerens tilrettelegging i ordinær undervisning, for elever med utviklingsmessige språkvansker?
2. Hva bør lærere legge vekt på for å gi elever med utviklingsmessige språkvansker et utviklende og støttende miljø?
3. Hva kan lærere gjøre for at elever skal ha best mulig faglig, språklig og sosial utvikling og for å forebygge at elever med utviklingsmessige språkvansker utvikler sekundære vansker?

1.3 Begrepsavklaring

De mest sentrale begrepene i oppgaven er: språk, spesifikke språkvansker, Developmental Language Disorder (DLD)/ utviklingsmessige språkvansker, tilpasset opplæring, ordinær undervisning, spesialundervisning, tilrettelegging, tiltak, mestring og tidlig intervensjon.

Språk er et symbolsystem (Hagtvet, 2002, s.63) og et kommunikasjonsmiddel (Store Norske leksikon, 2019). Utviklingsmessige språkvansker innebærer at man ikke har god tilgang til dette symbolsystemet (Ottem & Lian 2008, s.31). **Spesifikke språkvansker** er den terminologien som inntil nylig har beskrevet utfordringene til barn som strever med å tilegne seg språkferdigheter, til tross for at de har en ellers vanlig utvikling. Nyere forskning og klinisk erfaring problematiserte bruken av begrepet spesifikke språkvansker og sentrale språkforskere mente i 2014 at begrepet spesifikke språkvansker kunne gi en for snever forståelse av hva språkvansker kan innebære (Ebbels, 2014). I internasjonal forskning benyttes nå i større grad begrepet **Developmental Language Disorder (DLD)** og begrepet brukes også i den reviderte engelske diagnosemanualen International Classification of Diseases 11th Revision, 2019 (ICD-11) som kom i 2018. Dette begrepet inkluderer en bredere forståelse av språkvanskene og blir gjerne oversatt med **utviklingsmessige språkvansker** som også er det begrepet som jeg velger å benytte i denne studien. Begrepsbruken på området får konsekvenser for både forskning og praktiskklinisk arbeid (Klem & Rygvold 2016; Statped 2019). Begrepsendringen er såpass sentral for forståelsen på feltet at jeg velger å ta dette med i teoridelen i oppgaven, som bakgrunnsinformasjon for studien. Heretter forkortes spesifikke språkvansker til SSV og utviklingsmessige språkvansker til DLD, som står for den engelske betegnelsen Developmental Language Disorders.

Tilpasset opplæring handler om det arbeidet skolen gjør for at elevene skal få best mulig utbytte av opplæringen og kan blant annet gjelde organisering, arbeidsmåter, metoder, variasjon i arbeidsoppgaver, lærestoff, tempo, progresjon og vanskegrad (Utdanningsdirektoratet, 2018). Tilpasset opplæring innebærer at eleven skal få undervisningen tilpasset det nivået eleven er på, slik at eleven har mulighet for mestring og læring. Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som omfatter både spesialundervisningen (som gjelder for få elever) og ordinær opplæring (som gjelder alle elever) (Utdanningsdirektoratet, 2018). **Ordinær undervisning** er den opplæringen som alle elevene får (Utdanningsdirektoratet, 2018). **Spesialundervisning** er en form for tilpasset opplæring som tar sikte på å hjelpe elever med særskilte behov, som ikke kan dekkes innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2018). **Tilrettelegging** er det lærere gjør når de legger til rette for tilpasset opplæring. Med **tiltak** menes i denne oppgaven det som settes i gang for å bedre skolesituasjonen for eleven med DLD. Tiltaket kan handle om at eleven skal utvikle seg språklig og kognitivt, men det kan

også dreie seg om å fungere best mulig sosialt og emosjonelt. Et tiltak kan for eksempel være språkstimulering og tilrettelegging kan være det som gjøres for at eleven skal oppnå stimulering av språket i klasserommet. **Mestring** er et begrep som generelt viser til at en person håndterer oppgaver og utfordringer som vedkommende møter (Svartdahl, 2018). **Tidlig intervensjon** handler om å oppdage vansker og gripe tidlig inn med tiltak for å avhjelpe vanskene. Begrepet ligger definisjonsmessig mellom forebygging og behandling (Korus, 2017).

1.4 Avgrensning

For å besvare problemstillingen vil jeg gjøre en kvalitativ undersøkelse ved å intervju fire logopeder/spesialpedagoger i PP-tjenesten. For å kunne gå i dybden på temaet vil denne studien avgrenses til ta for seg tilretteleggingen for elever med DLD i den ordinære undervisningen. Den vil ikke ta for seg isolerte tiltak hos logopeden eller i spesialundervisningen. Jeg avgrenser også studien til å gjelde tilrettelegging for elever i grunnskolen. Jeg har valgt å ikke gå grundig inn i kartlegging av elever med DLD, selv om kartlegging og tilrettelegging henger sammen fordi god kartlegging som regel er en forutsetning for gode tiltak (Statped, 2017). Dette skyldes at jeg vil studere tilretteleggingen for denne elevgruppa grundig og det ville da bli for omfattende å ta for seg både kartlegging og tilrettelegging for disse elevene. I tillegg kan behovet for å studere tiltakssiden være større enn å se på utredning. Ifølge Espenakk et al. (2007, s.65) så har utfordringen for barn med språkvansker ikke nødvendigvis hvilt på utredningssiden, men på tiltakssiden. I kartleggingsprosessen er hjelpeinstansene og fagfolkene inne og kartlegger elevens behov. Etter at elevens vansker er kartlagt vil eleven motta spesialundervisning etter behov. Den enkelte lærer har allikevel et ansvar for å tilpasse og tilrettelegge den ordinære opplæringen for eleven (Buli–Holmberg, Nilsen, Skogen, 2015). Da er det nødvendig at læreren vet hva som bør gjøres for å utføre dette.

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt inn i 6 kapitler. Det første kapitlet inneholder innledning med bakgrunn for valg av tema og formål med oppgaven, problemstilling, forskningsspørsmål, begrepsavklaring, avgrensning av oppgaven og tidligere forskning på tema.

I det andre kapitlet redegjør jeg for teori som er vesentlig for å kunne belyse problemstillingen. Her velger jeg teori om språk og utviklingsmessige språkvansker og om

tilrettelegging for elever som har denne vansken. Jeg velger også å ta med begrepsendringen som har vært på dette feltet. Teoridelen i oppgaven mener jeg er vesentlig for å forstå området jeg vil studere og som kan være nyttig for å drøfte resultatene av studien.

Det tredje kapittelet omhandler metoden jeg har valgt og hvordan jeg gikk frem når jeg produserte datamaterialet. Jeg ønsker å benytte Joseph A. Maxwell (2013) sin interaktive modell for kvalitativ forskning for å få en oversikt over hvilke deler et forskningsprosjekt består av og sammenhengen mellom dem. I dette kapittelet beskriver jeg både fremgangsmåten for dataproduksjonen, begrunner valgene jeg tar og beskriver hvordan dataene blir analysert. En stor del av dette kapittelet handler også om kvaliteten på de dataene som er samlet inn. Det er vesentlig for meg å vise at jeg har forholdt meg til studiens gyldighet under hele prosessen og at jeg reflekterte ofte over hva som var sterke og svake sider ved studien. Datakvaliteten jeg redegjør for i dette kapittelet er validiteten, reliabiliteten, forskerrollen min og de forskningsetiske vurderingene.

Kapittel fire tar for seg analysen av funn fra datamaterialet. De funnene jeg velger å presentere er de jeg mener er relevante i forhold til problemstillingen. Datamaterialet ble kodet og kategorisert og i dette kapittelet presenterer jeg de åtte underkategoriene og de tre hovedkategorier jeg utviklet.

I kapittel fem drøfter jeg resultatene opp mot teori. Her peker jeg på funn jeg har forventet, men som ikke viste seg, og på uventede funn. Jeg peker på sammenhenger, generaliseringer og på validiteten og reliabiliteten av resultatene. Jeg drøfter også funnene opp mot tidligere publiserte arbeider og ser på behovet for fremtidig forskning innenfor temaet.

I kapittel seks avslutter jeg oppgaven med å presenterer mine hovedfunn som besvarelse på oppgavens problemstilling. Jeg ser dette i sammenheng med forskningsspørsmålene. Her kommer jeg også med noen avsluttende kommentarer om tilrettelegging i skolen for elever med DLD og gjør noen betraktninger rundt tilrettelegging for denne elevgruppen i et fremtidsperspektiv. Til slutt kommer jeg med forslag til videre forskning innenfor dette feltet, basert på funnene i studien.

1.6 Tidligere forskning

Forskning som gjelder språkvansker er et spennende felt hvor utviklingen har vært stor og hvor det har vært mye debatt. Noe av den nyeste forskningen på området dreier seg om kriterier for språkvansker og terminologien på området og er beskrevet av Bishop, Snowling, Thompson og Greenhalgh. De har skrevet to artikler ut fra to studier som ble satt i gang for søke konsensus hos fagpersoner som er sentrale på dette feltet. Dette var Delphistudier hvor det ble rangert hvor enig/uenig medlemmene i prosjektet var i ulike påstander. Den første delen var “*CATALISE; A multinational and multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children*”, som tok for seg kriteriene for språkvansker (Bishop et al., 2016). I 2017 publiserte språkforskerene del to av Delphistudien: *Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology* (Bishop et al., 2017). Denne forskningen blir det henvist til senere i oppgaven.

Courtenay Norbury er også en forsker på feltet og har blant annet fulgt 7000 barn fra de var 4 år. Funnene viste at barn med språkvansker får bedre språkferdigheter etter hvert, men at de ser ut til å fortsette å ligge 2 år bak andre barn på samme alder. Dette kalles for «The 2 year language gap» (Norbury et al., 2016). Forskningen viser også at barna har store utfordringer med å sette ord på følelser. Dette er viktig kunnskap når man skal jobbe for å forbygge og hindre utvikling av sosiale, emosjonelle eller skolefaglige vansker.

Forskning på DLD henger også ofte sammen med annen forskning inn mot både språkutvikling, språktiltak, lesevansker, matematikkvansker og forskning på sosiale og emosjonelle vansker. Helland er en av dem som viser til at det er en nær sammenheng mellom utviklingsmessige språkvansker, dysleksi og matematikkvansker (Helland, 2018; Helland, Innerdal, Lunde Oseng & Helland, 2020). Det vil derfor være vesentlig å sette seg inn i et stort forskningsfelt for å få oversikt over relevant forskning som kan ha betydning for barn med DLD. Et godt eksempel på det er den longitudinelle studien «Ut med språket» av Helland, Plante & Hugdahl (2011). Den viser sammenhengen mellom språkutvikling og dysleksi. Studien viser blant annet at barn i risikosonen for å utvikle dysleksi langt på vei kan identifiseres før skolealder og at det på bakgrunn av hjernens plastisitet er helt vesentlig med tidlig tiltak. Denne forskningen sammenfaller med en del annen forskning på hvordan språkferdigheter påvirker leseferdigheter, som for eksempel i et stort forskningsprogram i Nederland. Resultatene fra dette prosjektet har

også understreket sammenhengen mellom svakt ordforråd og lesevansker hos barn med dysleksi i familien (Viersen et al., 2017).

Det finnes også forskning på DLD som er direkte knyttet til grammatikken i det norske språket. De grammatiske vanskene som et barn med DLD har, er avhengig av hvilket språk barnet snakker (Vartun, 2019). Vartun (2019) peker på forskning av Torkildsen som viser hvilken grammatikk som er spesielt vanskelig for norskspråklige barn med DLD. Torkildens forskerteam vil dermed kunne bidra i både kartlegging og tiltak for norskspråklige barn med DLD med kunnskapen om hvilken grammatikk disse barna strever med (Vartun, 2019).

Forskning på språkutvikling kan gi oss mer kunnskap om språkvansker og en undersøkelse av Klem, Hagtvet, Hulme & Gustafsson viser at språkutviklingen ved 4 årsalder ofte sier mye om språkferdighetene ved 6 års alder (2016). Det finnes også en del forskning på betydningen av de voksnes kompetanse i barns språkutvikling og hvor vesentlig det er med tidlig innsats. Rongved viser i en artikkel om språkmiljø til forskning av J.E.Hansen som fant at kompetansen og språkbevisstheten hos voksne i småbarnsavdelingen i barnehagen er vesentlig for barnas språkutvikling. Slik forskning kan ha betydning for barn med DLD ved å påvirke bevisstheten rundt tidlig innsats for best mulig språkutvikling (Rongved, 2018).

En annen studie er “Den norske mor og barn studien (MoBa)”. Den har flere pågående delstudier hvor det blir forsket på språkvansker. En studie er “Språk og læringsstudien” som har som hovedformål å beskrive utviklingsforløp og årsaker til språk- og læringsvansker hos barn. Andre delstudier er studiene “Sosioemosjonell utvikling hos barn med språkvansker”, “Forsinket språkutvikling og sameksisterende vansker” og studien “Betydningen av tidlige sosiale ferdigheter og kommunikasjon for senere språkutvikling” (Wang, 2017). Data etter Mor-Barn studier viser blant annet at språkvansker hos 4-åringer kan vedvare, særlig om vanskene berører sammensatte språkområder (Zambrana, Pons, Eadie & Nystrom, 2013).

Når det gjelder tidligere forskning på tiltak for barn og unge med DLD, så kan det være naturlig å nevne prosjektet “Kunnskapsoversikt over tiltak som forebygger og avhjelper spesifikke språkvansker hos barn og unge fra 0-24 år”. Dette prosjektet ble utarbeidet av Rambøll etter oppdrag fra utdanningsdirektoratet og rapporten fra prosjektet kom i 2016. Denne rapporten skulle inneholde en oversikt over forskning og forskningsfunn på tiltak som avhjelper og

forebygger SSV (nå kalt DLD). Kunnskapsoversikten ble hentet fra forskningspublikasjoner på svensk, dansk, engelsk og norsk (Rambøll Management Consulting, 2016). Det ble funnet bare 17 publikasjoner som oppfylte inklusjonskriteriene og ingen norske publikasjoner var med i denne kunnskapsoversikten. Denne rapporten har blitt kritisert fordi det ikke var noen med kompetanse innenfor feltet som hadde utarbeidet den og fordi det norske forskningsmiljøet innenfor språkfeltet viser til at de har publikasjoner både på norsk i nasjonale tidsskrift og på engelsk i internasjonale tidsskrift (Helland, 2018). Helland mener det er nedslående at Kunnskapsdepartementet ikke hadde klart å skaffe seg innsikt i den forskningen som drives på avvikende språkutvikling i Norge (Helland, 2018, s.62).

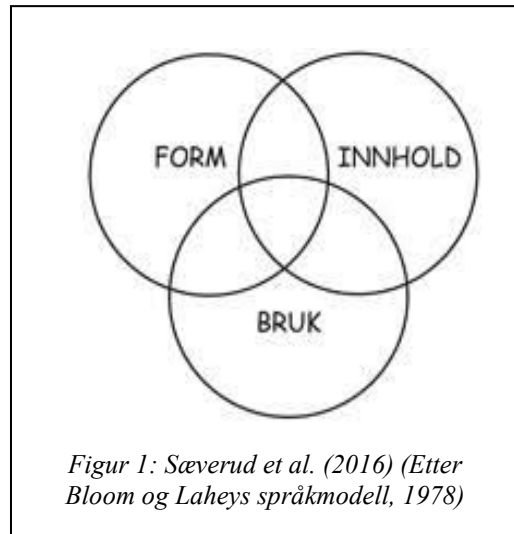
Skal skolene få til en evidensbasert praksis, som kort fortalt er en praksis som bygger på forskningsbasert kunnskap, så mener jeg at det er vesentlig at både lærere og lærerutdanningene skaffer seg innsikt i sentral forskning om språkutvikling og språkvansker.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Språkets tre dimensjoner

For å forstå mer av DLD er det hensiktsmessig å se på hvilke ulike komponenter som språket er bygget opp av. Språkmodellen (figur 1) til Bloom og Lahey (1978) er en modell som er mye brukt i beskrivelser av oppbygningen av språket (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2016, s.11). Bloom og Lahey (1978) betrakter språket som en helhet bestående av tre grunnleggende dimensjoner som er gjensidig avhengig av hverandre. Disse tre grunnleggende komponentene

er språkets form, innhold og bruk. **Språkets form** handler om språkets struktur. Den består av fonologi (bevissthet om språkets lydsystem), morfologi (hvordan ordene blir bygget opp og dannet av mindre enheter (morfemer)), og syntaks (hvordan setninger settes sammen av ord). Grammatiske vansker betyr vansker med syntaks og morfologi. **Språkets innhold** handler om semantikken, det vil si språkforståelsen, det å forstå meningen bak ordene og setningene. Vansker innenfor dette området kan



Figur 1: Sæverud et al. (2016) (Etter Bloom og Laheys språkmodell, 1978)

være ordletingsvansker eller et lite nyansert ordforråd. Den siste dimensjonen er **bruken av språket**, pragmatikken. Det vil si evner og ferdigheter til å bruke språket i en sammenheng eller sosial kontekst. Dette kan for eksempel være i en samtale hvor man tolker ting bokstavelig eller har vansker med å oppfatte signaler og forstå kroppsspråk eller gir for lite eller for mye informasjon til samtalepartneren. Disse tre grunnleggende elementene virker sammen i en helhet hvor meningsdimensjonen (innholdet) kodes inn i en lingvistisk struktur (form) slik at de brukes til kommunikasjon (Bloom & Lahey, 1978). Ved å splitte opp denne helheten og se på de enkelte delene, kan vi bli bevisst de ulike språklige ferdighetene. Vansker på et område kan også gi vansker på de andre områdene, fordi de tre elementene i språket henger sammen og påvirker hverandre (Sæverud et al., 2016, s.11).

Det er grunnleggende viktig for mennesker å kunne bruke språket til å kommunisere med andre. For elever vil det være nødvendig å ha en god forståelse av språkets innhold for å utvikle gode ferdigheter av språkets form. Det vil også være viktig med en god begrepsforståelse for å mestre språkets formside. På denne måten står de tre komponentene i språket i relasjon til hverandre. Den innerste delen av sirkelen (figur 1), der de tre komponentene overlapper hverandre,

representerer et godt integrert språk (Bloom & Lahey, 1978). Flere studier viser at intervensjoner hvor både innhold, form og bruk blir integrert, er de mest effektive (Hulme & Snowling, 2009; Fricke et al., 2017).

2.2 Begrepene spesifikke språkvansker og utviklingsmessige språkvansker

De siste årene har det skjedd en vesentlig endring av terminologien innenfor feltet språkvansker. Denne endringen påvirker hvilke barn som faller innunder begrepet DLD og vil dermed kunne påvirke både kartlegging og tiltak.

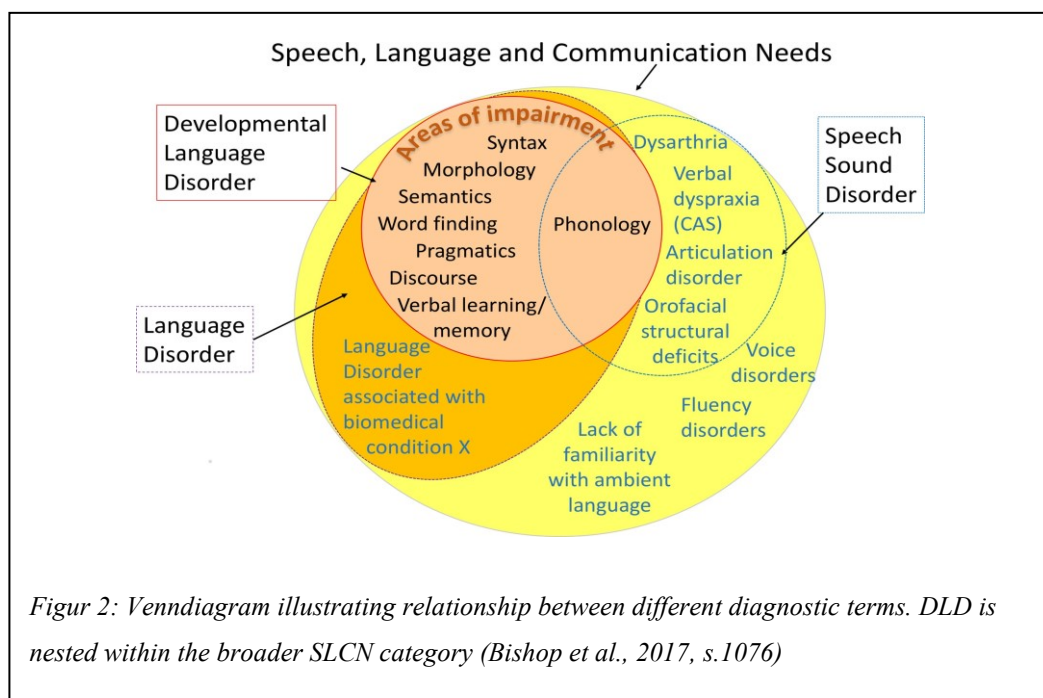
Det har opp gjennom årene vært benyttet mange ulike betegnelser og diagnostiske termer for å beskrive de vanskene som barn med språkvansker har. I en studie, med kilder fra tidsrommet 1994 – 2013, ble det ifølge Bishop (2014) funnet 134 ulike begrep på språkvansker. Mange av begrepene var ifølge Bishop (2014) alt for generelle. Det mest brukte begrepet var i følge undersøkelsen; spesifikke språkvansker (specific language impairment). Begrepet spesifikke språkvansker (SSV) innebar at man hadde uventede og vedvarende språkvansker som ikke kunne forklares med andre former for funksjonsnedsettelse (Klem & Rygvold, 2016). Når et barn ble diagnostisert med SSV, var det et misforhold mellom de språklige ferdighetene hos barnet og ferdigheter på andre områder og eleven måtte oppfylle et sett med inklusjons- og eksklusjonskriterier (Ottem & Lian 2008, s.33). Eleven måtte da ha en normal nonverbal IQ for å få denne diagnosen. Hvis det var påvist andre tilleggsvansker eller utviklingsforstyrrelser som forklarte språkvanskene ville vanskene ifølge Klem og Rygvold vanligvis bli kalt generelle språkvansker og avgrenset fra SSV (Klem & Rygvold 2016, s.18). Nyere forskning problematiserte denne bruken av begrepet spesifikke språkvansker. Bishop (2014) pekte på at det kaoset som var med begrepsbruken forårsaket forvirring og vanskeliggjorde forskning og hjelpetiltak. Hun mente det var nødvendig å oppnå konsensus når det gjaldt både diagnosekriterier og terminologi for denne vasken (Bishop, 2014). Bishop (1997) hevdet at terminologien til en vanske er mer variert og inkonsistent jo mindre forståelse vi har av vasken og at det derfor var vesentlig å finne frem til en felles terminologi. I Norge har også uavklarte diagnosekriterier og en manglende fellesforståelsen blitt oppfattet som problematisk av språkforskere både i forskning og praksis (Statped, 2019; Melby-Lervåg, 2010, s.44).

En gruppe anerkjente forskere på feltet satte i gang flere prosjekt for å avklare både terminologi og diagnosekriterier. Dette var de tidligere nevnte Delphi-studiene hvor det ble rangert hvor

enig/uenig medlemmene i prosjektet var i ulike påstander. Del 1 av prosjektet tok for seg hvilke kriterier som forskerne mente skal til for at vanskene skal høre inn under språkvansker (Bishop et al., 2016). Del 2 av prosjektet tok for seg terminologien på feltet språkvansker og utfordringer og uenigheter rundt begrepsbruken (Bishop et al., 2017). Delphi-studien viste at det var stor enighet på feltet om at man trengte en fast terminologi og forskerne var enige om å ikke bruke begrepet spesifikke språkvansker. Dette ble begrunnet med at vanskene hos personer med SSV hadde stor komorbiditet med andre vansker som lærevansker, motoriske vansker og vansker med oppmerksomhet. Det var derfor stor konsensus om at siden vanskene hos de med SSV ikke var så spesifikke som først antatt, så ville de gå bort fra begrepet spesifikke språkvansker. Det engelske begrepet «Specific Language Impairment» ble derfor erstattet med begrepet «Developmental Language Disorders (DLI)». Begrepet språkvansker ble så delt inn i to hovedgrupper, språkvansker i tilknytning til biomedisinsk tilstand og «Developmental Language Disorders (DLI)» (Bishop et al., 2017).

I konsensusrapporten fra del 2 av Delphi-studien så er det en illustrasjon (figur 2) som gir en god oversikt over det forskerne ble enige om. Denne figuren illustrerer dermed noe av den nyeste forskningen av forståelsen av terminologien på feltet (Bishop et al., 2017).

Figuren illustrerer forholdet mellom de ulike diagnostiske termene. Den viser sammenhengen mellom Developmental Language Disorder, Language Disorder og Speech Sound Disorder og hvordan de alle er viktige i «Speech, Language and Communication Needs» (Bishop et al., 2017).



Jeg har valgt å bruke begrepet utviklingsmessige språkvansker/DLD i denne studien fordi begrepet benyttes i økende grad i norsk litteratur og forskning og innebærer en bred forståelse av språkvanskene. Begrepet “Developmental Language Disorder” brukes nå både i ICD-11 (2019), og av sentrale forskere på feltet. Statped (2019) påpeker at begrepet *utviklingsmessige språkvansker* ser ut til å samsvare med den reviderte engelske diagnosemanualen ICD-11. Det blir også referert til dette begrepet i forbindelse med nyere betegnelser i den nyeste utgaven av boka «Spesialpedagogikk», av Befring, Næss & Tangen (2019, s. 309). Den norske debatten om et begrep for det engelske DLD (Developmental Language Disorder) ble blant annet tatt opp i Norsk tidsskrift for Logopedi (03/2018) i artikkelen «Språkvansker og terminologi» (Neumann, 2018, s.9). Der blir det hevdet at Developmental Language Disorder er den foretrukne terminologien i internasjonal forskning og begrepet blir oversatt til norsk med «utviklingsmessige språkvansker/utviklingsmessig språkforstyrrelse». Her blir det også pekt på at dette innebærer en bredere forståelse av språkvansker hvor sameksisterende vansker på andre utviklingsområder også kan forekomme (Neumann, 2018, s.9 - 11).

2.3 Undergrupper av språkvansker

Barn med språkvansker har ulike vansker med språket. Det er helt vesentlig at de tiltakene som skal settes i gang for barnet vurderes ut fra hvilke vansker barnet har. Flere stortingsmeldinger, forskere og forfattere understreker at pedagoger må ha kunnskap om eleven og elevens utfordringer (Bergseth, 2014; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2010; Holmberg, Nilsen & Rognhaug 1998; Kunnskapsdepartementet, 2009). Det er derfor nødvendig å ha kunnskap om de ulike undergruppene av språkvansker. Det finnes ulike inndelinger av undergrupper innenfor området språkvansker.

Ifølge ICD 10 ble det brukt begrepet “spesifikke utviklingsforstyrrelser av tale og språk” og dette ble delt inn i tre hovedgrupper; spesifikk artikulasjonsforstyrrelse, ekspressiv og impressiv språkforstyrrelse. Spesifikk artikulasjonsforstyrrelse ville si at barnet hadde vansker med produksjonen av språklyder, men ellers normalt utviklete språkferdigheter. Ekspressiv språkforstyrrelse ville si at barnet har vansker med å uttrykke seg verbalt, men hvor språkforståelsen er innenfor den normale utviklingen. Språkvanskene kunne også være en impressiv språkforstyrrelse, som ville si at barnets språkforståelse er under det man kunne forvente av barn på den alderen (ICD – 10).

Den reviderte ICD-11 deler vanskene inn i fire undergrupper. Disse fire undergruppene er språkvansker (ekspressiv og reseptiv vanske), uttalevansker, taleflytvansker (kalles ofte stamming) og pragmatiske språkvansker (vansker med bruk av språket i sosiale sammenhenger). Denne inndelingen benyttes også i det amerikanske diagnosesystemet (DSM-5) (Folkehelseinstituttet, 2015).

En god oversikt over de ulike vanskeområdene ved språkvansker kan vi få ved å se på modellen etter Delphi-studien (figur 2). Her er språkvanskene delt inn i tre grupper. Denne inndelingen beskriver også Neumann i sin artikkel om “Språkvansker og terminologi” (Neumann, 2018, s.10). De tre gruppene med språkvansker er:

Språkvansker i tilknytning til en biomedisinsk tilstand (Language Disorder): Dette er de språkvanskene som faller innenfor en biomedisinsk tilstand. Dette er for eksempel; hjerneskade, epilepsi, nevrodegenerative tilstander, Downs Syndrome, Cerebral Parese, psykisk utviklingshemming og autismespekter vansker (Statped, 2019). Ifølge Neumann så vil den biomedisinske tilstanden være en differensierende faktor i forhold til hvilken prognose og tiltak som vil ha effekt (Neumann, 2018).

Språklydsvansker/uttalevansker (Speech Sound Disorder): Dette er vansker hvor barnet strever med å uttale lydene i språket. Dette kan dreie seg om evnen til å oppfatte, manipulere og organisere språklyder. Det kan også dreie seg om artikulasjonsvansker, slapp talemotorikk, dyspraksi, eller avvik i orofasiale strukturer (Neumann, 2018).

Utviklingsmessige språkvansker/utviklingsmessig språkførstyrrelse (Developmental Language Disorder – DLD): Denne masteroppgaven handler om tiltak for elever med denne språkvansken. DLD er språkvansker som oppstår tidlig i barnets utvikling og som ikke kommer av en klar biomedisinsk tilstand (Neumann, 2018). Barn som har DLD kan ha vansker i ulik grad og på ulike språkområder. Vanskeområdene innenfor DLD handler om vansker innenfor de tre elementene form, innhold og bruk som ifølge Bloom og Lahey (1978) må beherskes for å ha god språkferdighet. Bishop et al. (2017) viser i sin modell (figur 2) en mer detaljert oversikt over vanskeområdene til barn med DLD. Barn med DLD har ifølge Bishop et al. (2017) utfordringer innenfor en eller flere av disse områdene; syntaks og morfologi, semantikk, pragmatikk og samtaleferdigheter, verbal læring og hukommelse og/eller fonologi (figur 2).

Vansker med språkets form, med syntaksen og morfologien, kan vise seg som grammatiske vansker. Barnet kan trenge lengre tid på å lære seg bøyingsformer og uregelmessige flertallsbøyninger («huser» for hus) og uregelmessige tidsbøyninger («sittet» for satt) kan være en særlig utfordring (Rygvoid, 2016). Torkildsen og hennes forskningsteam har gjennom forskning på norskspråklige barn funnet ut at barna også strever ekstra med å lære seg preposisjoner, hjelpeverb og artiklene (Vartun 2019).

De barna som har vansker med språkets innhold (semantikken), kan ha vansker med ordleting, eller ha et lite nyansert ordforråd. De kan også ha særlige vansker med å tilegne seg verb, men også adjektiv, preposisjoner og konjunksjoner kan være utfordrende (Rygvoid, 2016). Et barn med DLD kan bruke lengre tid på innlæring av nye begreper og kan streve med å forstå ord. Det er viktig at læreren ser og kjenner eleven godt for å vite hva eleven forstår eller ikke forstår. Alle voksne på skolen må derfor sette seg inn i hva det er å ha DLD og ha kunnskap om akkurat denne elevens utfordringer med språkforståelsen.

Hvis barnet har vansker med bruken av språket (pragmatikken), så viser vanskene seg gjerne i kommunikasjon med andre. Barnet kan streve med manglende forståelsen eller produksjonen av språket. Barnet kan også mangle normale samtaleferdigheter, slik at det blir vanskelig for barnet å følge en “rød tråd” i samtalen. Barnets pragmatiske vansker kan føre til vanskeligheter med å etablere vennskap (Espenakk et al., 2007). Et barn med DLD kan også ha utfordringer med verbal læring og hukommelse, noe som kan vise seg ved vansker med å holde ord og lyder i det verbale korttidsminnet og i riktig rekkefølge. Dette gjør også bruken av språket vanskeligere for barnet (Statped, 2019). Noen barn med DLD kan ha kormobide tilstander. Ifølge Melby-Lervågs (2018) definisjon av utviklingsmessige språkvansker kan disse barna ha andre tilleggsvansker eller andre diagnoser, i tillegg til språkvanskene. Dette betyr at et barn med DLD også kan ha for eksempel ADHD, lese- og skrivevansker, auditive prosesseringsvansker, motoriske vansker, talevansker, emosjonelle vansker eller lav nonverbal fungering (Statped, 2019). Et barn med lav nonverbal fungering kan også ha DLD, så lenge barnet ikke er psykisk utviklingshemmet (Neumann, 2017). Denne komorbiditeten kan føre til en gjensidig forsterkning av elevens utfordringer.

Fonologiske vansker kan, slik vi også ser i modellen (figur 2), høre til både gruppe to som er språklydsvanske eller høre til gruppe tre som er DLD. Det er vesentlig for tilretteleggingen å

vite hvilken type språkvansker barnet har. Vansker med fonologien, kan vise seg ved at barnet strever med å oppfatte og organisere språklyder. Det kan være vanskelig for dem å oppfatte at fonemene bidrar til å formidle bestemte meninger. De kan erstatte språklyder, selv om de mestrer å artikulere dem. Barnets vansker kan også vise seg ved at det strever med å rime, fordi det har en svak språklig bevissthet (Rygvold, 2016).

Det er verd å merke seg at det å ha diagnosen DLD ikke må sammenblandes med utfordringer barn kan møte på ved utvikling av andrespråket hos flerspråklige elever (Klem og Rygvold 2016, s.18).

2.4 Diagnostisering og kartlegging

DLD er en sammensatt vanske som kan være vanskelig å oppdage. Det finnes ulike tester som kan kartlegge barnets ordforråd, språkforståelse, fonologisk, morfologisk og syntaktisk ferdighet. Både observasjon og intervju er godt egnet til å kartlegge barnets pragmatiske ferdigheter, mens språktester kan være best egnet ved kartlegging av språkets innhold og form (Rygvold et al., 2017). Ifølge Bishop (1997) er det hensiktsmessig å bruke både standardiserte språktester og foreldre - og lærervurderinger. Foreldrene kan som regel gi god informasjon om elevens språkferdigheter. Dette kan være spesielt verdifullt når man utreder flerspråklige barn fordi foreldrene kan komme med opplysninger om barnets språk som det kunne vært vanskelig å kartlegge på annen måte (Melby-Lervåg, 2018; UDIR, 2017).

Bruken av terminologi når det gjelder språkvansker har vært uklar. På samme måte har det heller ikke vært konsensus på området når det gjaldt å identifisere og diagnostisere språkvanskene. Dette har vært kompliserende for utredning og kartlegging av språkvanskene. Den tidligere nevnte Delphi-studien viste at det var stor uenighet om diagnosekriteriene for å identifisere og klassifisere språkvanskene hos barn, og hva som skulle til for å hjelpe barn med språkvansker (Bishop et al., 2016). Melby-Lervåg (2018) har i artikkelen "Utviklingsmessige språkvansker: Hva er det og hvordan diagnostisere?" trukket frem det hun hevder er noen av de mest interessante konklusjonene i Delphi-studien (Melby-Lervåg, 2018). En konklusjon var at påviste tilleggsvansker, andre nevrologiske vansker eller når det var en diskrepans mellom språk og ikke-verbale evner (nonverbal IQ) hos barnet, ikke lenger utelukket diagnosen (Bishop et al., 2016). Ifølge Melby-Lervåg (2018) så betyr denne konklusjonen at et barn som har betydelig svekkede nonverbal evner og/eller vanskeligheter med adaptive adferd nå skal ha

primærdiagnose utviklingshemming mens språkvanskene blir en sekundærdiagnose. Når man kartlegger disse barna så er det vesentlig å skille årsaksforhold og symptomer på vanskene. Symptomene kan være like, selv om årsakene er ulike. Dette er vesentlig da årsaken til vanskene kan være med på å avgjøre diagnosen (Statped, 2019). Et barn som har utfordringer med pragmatikken kan ha symptomer på utviklingsmessige språkvansker, men samtidig vil et barn med autismespektervansker også ofte ha vansker med å bruke språket sammen med andre. I et slikt tilfelle vil barnet med autisme ifølge figur 2 (Bishop et al., 2017) ikke falle inn i kategorien DLD, da dette vil være språkvansker i tilknytning til biomedisinsk tilstand. Hvilken forståelse man har av begrepet utviklingsmessige språkvansker eller spesifikke språkvansker vil ha betydning for diagnostisering, kartlegging og tiltak.

Delphi-studien er interessant og sier mye om hva forskere på feltet er enige om. Samtidig er det fortsatt mye usikkerhet på feltet. Melby-Lervåg etterlyser mer forskning på disse områdene og hevder som kritikk til Delphi-studien at vitenskap er noe annet enn å telle opp hvor mange fagpersoner som er enige eller uenige i ulike spørsmål (Melby-Lervåg, 2018).

2.5 Forekomst

Hvilket begrep som blir brukt om språkvanskene og hvilke kriterier som ligger til grunn for diagnosen, vil påvirke hvor mange barn som får diagnosen DLD. Jeg vil derfor bruke begrepet SSV når det gjelder forekomst av vanskene, der dette begrepet har blitt brukt av forfatteren jeg henviser til. Ifølge Bishop (1997) er forekomsten av spesifikke språkvansker 3 - 10 % av alle barn, men forskeren understreker samtidig at dette er avhengig av hvilke kriterier som ligger til grunn (Bishop, 1997). Melby-Lervåg hevder at to elever i hvert klasserom har utviklingsmessig språkforstyrrelse (Vartun, 2019).

Språktilegnelsen skjer i et samspill mellom både genetiske, nevrologiske, biologiske og miljømessige faktorer og det er dermed flere mulige årsaksforklaringer. Noen teorier peker på at mye kan tyde på at det kan være en forsinket modning av områder i hjernen som har med språktilegnelsen å gjøre (Bele 2008, s.39). Ifølge forskere ved Folkehelseinstituttet viser data fra den norske mor- og barn – undersøkelsen at det er kjønnsforskjeller når det gjelder hvor mange som har SSV og at gutter har større risiko for SSV enn jenter (Hanger, 2014). I følge forskning ser årsakene til språkvanskene ut til å ha en sterk arvelig komponent (Ottem & Lian 2008, s.36). Studier av Gopnik & Crago (1991) og tvillingstudier av Tomblin & Buckwalter

(1998) viser at 2/3 av nære familiemedlemmer til barn med SSV, selv hadde språkvansker (Gopnik & Crago, 1991; Tomblin & Buckwalter, 1998).

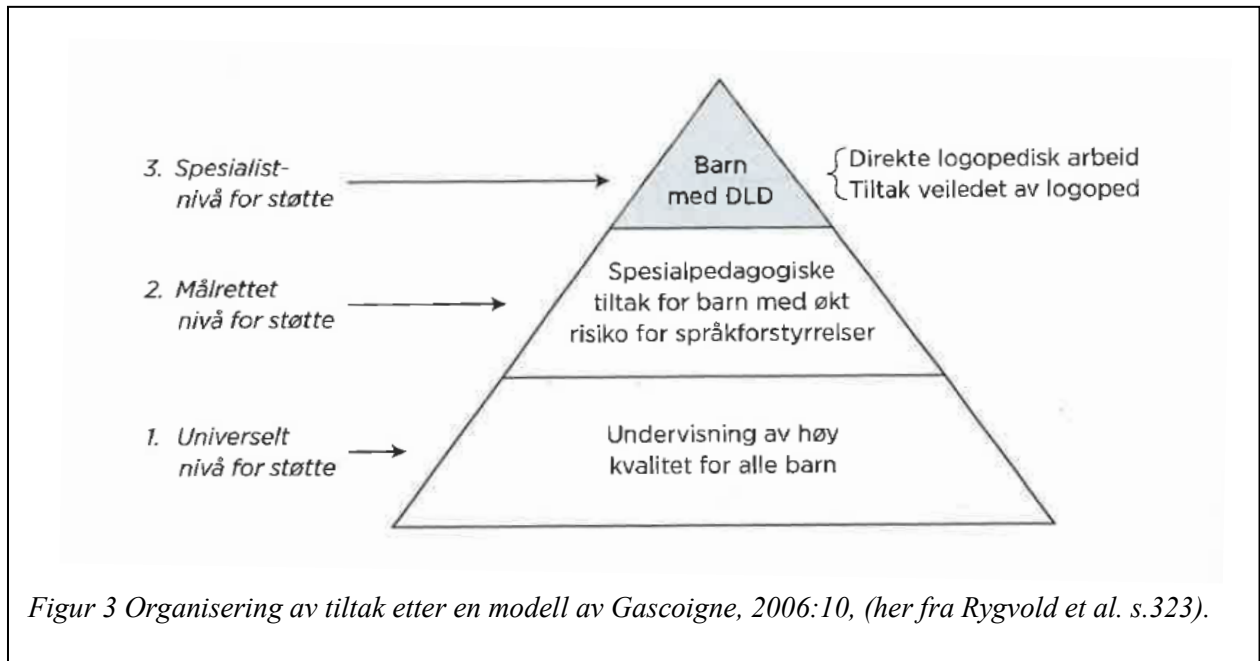
Uansett om eleven har arvet språkvanskene eller ikke, så er språkmiljøet eleven lever i sentralt for elevens utvikling. Rygvold, Garmann, Torkildsen & Næss (2019) hevder at barn med DLD trolig er sårbare i et ufordelaktig språkmiljø uavhengig om vanskens årsak er arv eller ikke. I følge Melby–Lervåg (2017) vil barn med svakt språk ha god effekt av aktiv språkstimulering. Ottem & Lian (2008) peker også på at den største påvirkningsfaktoren for å kunne hjelpe barn med SSV er tiltak i barnets miljø. Barns språkmiljø og språkutvikling de første årene av et barns liv vil kunne prege barnets språkutvikling fremover, selv når barnet ikke har en språkvanske. Forskning viser at de flinkeste 4-åringene forstår tre ganger så mange ord som de svakeste og at denne forskjellen ikke forandrer seg når barna blir eldre (Hagen, Melby–Lervåg og Lervåg, 2017; Fuglehaug, 2013). De med dårlig ordforråd tar ikke igjen de med godt ordforråd. Det at barnet tidligst mulig får hjelp til en god språkutvikling er dermed nødvendig. Dette er ekstra vesentlig hos barn med DLD, fordi språkvanskene kan føre til vansker på andre områder (Espenakk et al., 2007).

2.6 Tiltak for elever med utviklingsmessige språkvansker

Elever med DLD har vansker som varierer i alvorlighetsgrad og i omfang. Tiltakene må derfor tilpasses den enkelte elev. Målet er å fremme elevens språkutvikling og evne til kommunikasjon, forebygge sekundære vansker og samtidig lære eleven egnede mestringsstrategier for å kompensere for og «leve med» vanskene (Rygvold et al., 2019). I følge Bishop (2014) er det nødvendig å også fokusere på elevens sterke sider. DLD er i mange tilfeller en vedvarende vanske og forskning av Norbury viser at eleven ofte ligger to år etter andre i språkutvikling (Ebbels, 2007; Vartun, 2019). Da vil det være en fordel for eleven å ha utviklet andre sterke sider og ikke bare ha hatt fokus på å styrke det som var vanskelig (Bishop, 2014). De lærerne som har den ordinære undervisningen i klassen må gi tilpasset opplæring slik at de tilpasser denne undervisningen til både klassen og til eleven med DLD (opplæringslova, 1998, § 1-3).

2.6.1 Forebygging, tidlig intervensjon og helhetlig tilnærming

Tiltaksarbeid for elever med DLD vil ifølge Gascoigne (2006) være hensiktsmessig å utføre ved å ha en tilnærming til språkarbeid som er helhetlig og samtidig fleksibel. Gascoigne (2006) har laget en modell (figur 3) som kan brukes for å illustrere betydningen av innsatsen på tre ulike nivåer i skolen (Gascoigne, 2006; Rygvold et al., 2019).



Figur 3 Organisering av tiltak etter en modell av Gascoigne, 2006:10, (her fra Rygvold et al. s.323).

Modellen illustrerer tiltak på et universelt nivå for å styrke alle elevers språk og kommunikasjonsferdigheter, et mer målrettet nivå for systematisk arbeid for å styrke språkferdighetene til elever som er i risiko for språkforstyrrelser og et spesialistnivå for individualiserte tiltak for elever med DLD (figur 3). Gascoigne fremhever at der de fleste elever kun har behov for universelle tiltak på nivå 1, så vil elever med DLD ha behov for støtte på alle tre nivåene (Gascoigne, 2006).

I flere stortingsmeldinger understrekes betydningen av å satse på tidlig innsats, for å gi alle barn større mulighet til å lykkes (Kunnskapsdepartementet, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020). Tidlig innsats beskrives som en nøkkel i arbeidet med å tilrettelegge opplæringen på en god måte og må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, samtidig som det betyr tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes (Kunnskapsdepartementet, 2007, kap. 1.3). Hvis vi ser på tidlig innsats i forhold til de tre nivåene i modellen (figur 3), så vil tidlig innsats innebære et fokus og en sterk satsing på tiltak på det universelle nivået, nivå 1 i modellen. Rygvold et al. (2019) kaller dette nivået for

universelt *forebyggende* nivå. Samtidig vil målrettede-intensiverte tiltak på nivå to kunne være tidlig innsats hvis de iverksettes tidlig og ikke bærer preg av en “vent og se” holdning. Hos elever med DLD må man jobbe bevisst forebyggende for å hindre at elevens språklige vansker blir større og for å hindre at eleven utvikler andre vansker som for eksempel sosiale eller emosjonelle vansker eller lese og skrivevansker. Gode helhetlige tiltak på et tidlig tidspunkt og en gjennomtenkt tilrettelegging opp gjennom skoletiden blir derfor vesentlig for disse elevene. Tidlig intervensjon vil kunne ha stor forebyggende verdi og det å komme tidlig nok inn med språktiltak kan ifølge Lyster (2008) forebygge omfanget av lesevanskene (Lyster, 2008).

Elever med DLD har utfordringer med å tilegne seg språket hvis det ikke fokuseres og legges spesielt tilrette for det (Lyster 2008). Tidlig intervensjon er vesentlig fordi den skolefaglige utviklingen ofte ikke blir som forventet hos elevene med språkvansker (Fey, Long, & Finestack, 2003). I en del tilfeller kan tidlig intervensjon sammen med ulike tiltak forebygge at vanskene får utvikle seg eller hindre at de får så stort omfang (Lyster, 2008). Det er nødvendig med en bred utredning av elevens vansker, slik at ikke vanskene oppfattes som mindre alvorlige og komplekse enn de i realiteten er (Fey et al., 2003). Tiltak vil kreve kompetanse og en helhetlig tankegang. De må baseres på god kartlegging av elevens mestringsområder og språklige utfordringer og på hvordan dette påvirker eleven sosialt, emosjonelt, kognitivt og skolefaglige. Underveis må tiltakene evalueres og justeres etter elevens alder og utvikling. Utviklingen av språket skjer i faser og kunnskapen om normal språkutvikling vil være sentral ved utarbeidelse av tiltak. Kunnskap om både nevrologiske, biologiske, sosiale og psykiske forhold som kan påvirke språkutviklingen må også ligge til grunn ved planlegging, gjennomføring og vurdering av tiltak (Språkveilederen, 2007, s.67).

Eleven og de foresatte bør oppleve at skolen har en helhetlig tilnærming til de utfordringene som eleven har. Det vil være nødvendig med samarbeid mellom hjem-skole, spesialpedagog-kontaktlærer og ofte med andre instanser (Kunnskapsdepartementet, 2004). Eleven bør oppleve en sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinær undervisning (Garrels, 2020). Kunnskapsdepartementet (2004) understreker denne sammenhengens ved å peke på behovet for samarbeid mellom lærere i spesialundervisning og lærere i ordinær undervisning. Beitchman og Brownlie (2014) vektlegger at det er nødvendig med en helhetlig tilnærming til språkintervensjoner. De understreker at for å oppnå en helhetlig tilnærming til språkintervensjoner så organiseres ofte tiltak etter tre generelle prinsipper; tiltak rettet mot

barnets språklige ferdigheter, tiltak mot miljøet som barnet er i og tiltak rettet mot forebygging av sekundære vansker som kan komme som en konsekvens av språkvanskene. Den videre delen av oppgaven tar for seg ulike tiltak som jeg har valgt å inndele etter disse tre prinsippene. Det vil være naturlig at noen av disse tiltakene går noe over i hverandre, slik at inndelingen ikke må oppfattes helt kategorisk.

2.6.2 Tiltak for å bedre elevens språklige ferdigheter

Tiltak for elever med DLD må som nevnt tilpasses den vansken som eleven har. Det finnes ikke et tiltak som passer for alle (Rygvoid, et al., 2019). Elevene trenger også ofte flere ulike tiltak. Tiltak for å bedre elevens språkferdigheter beskrives nedenfor og kan blant annet dreie seg om tiltak for å styrke ordforrådet, for å styrke grammatiske ferdigheter, for å fremme fonologisk bevissthet, eller tiltak basert på statisk læring og tiltak for å lære strategier for å kompensere for vanskene og kunne leve med språkforstyrrelsen (Rygvoid et al., 2019, s. 323- 327).

Gjennom arbeidet med studien har jeg forsøkt å finne forskningsbaserte tiltak for elever med DLD, men det ser ut til å være lite tilgjengelig forskning. Et forskningsbasert tiltak kan være å bruke metoden Strukturert begrepstrening og er utarbeidet av Sæverud, Forseth, Ottem & Platou. Den bygger på Bloom og Laheys språkmodell (1978) med fokus på form, innhold og bruk. Det å styrke elevens ordforråd er et sentralt tiltak ved DLD og forskning på strukturert begrepsundervisning viser at elevene har nytte av undervisningen og at det de lærer er stabilt over tid (Ottem & Mossige, 2019). Rygvoid et al. (2019) hevder at systematisk ordforrådsarbeid er viktig for alle elever med språkforstyrrelser. Ifølge Bloom (2002) er det ekstra vesentlig å arbeide med ordforrådet fordi begreper og ord både hjelper til med å konstruere og formidle mening og til å motta informasjon.

Ifølge Rygvoid (2019) vil det være hensiktsmessig å velge ord i språktiltaket som er nyttige for elevens fungering og interesser. Elever som strever sosialt kan for eksempel oppleve positiv effekt av å tilegne seg flere sosiale begreper som er aktuelle i jevnaldrendes lek (Rygvoid et al., 2019). Elever med DLD bør også få mulighet til å praktisere språket i naturlige settinger. Bishop (1997) understreker viktigheten av repetisjon og bruk av språket. En lærer kan for eksempel ved å bruke læringspartnermetoden øke mulighetene for å praktisere språket i klasserommet. Det å ha læringspartner er en metode der elevene arbeider sammen i par med det formålet å øke eget og medelevers læringsutbytte (Flatås, Olsen & Aasland, 2018). Ved

læringspartnermetoden kan eleven med DLD få mulighet til å snakke med en elev om gangen og oppleve mestring. Ifølge Rygvold et al. (2019) vil dialoger hvor eleven får tid til å sette ord på erfaringer og på hva han/hun har gjort eller skal gjøre, kunne utvikle ordforrådet.

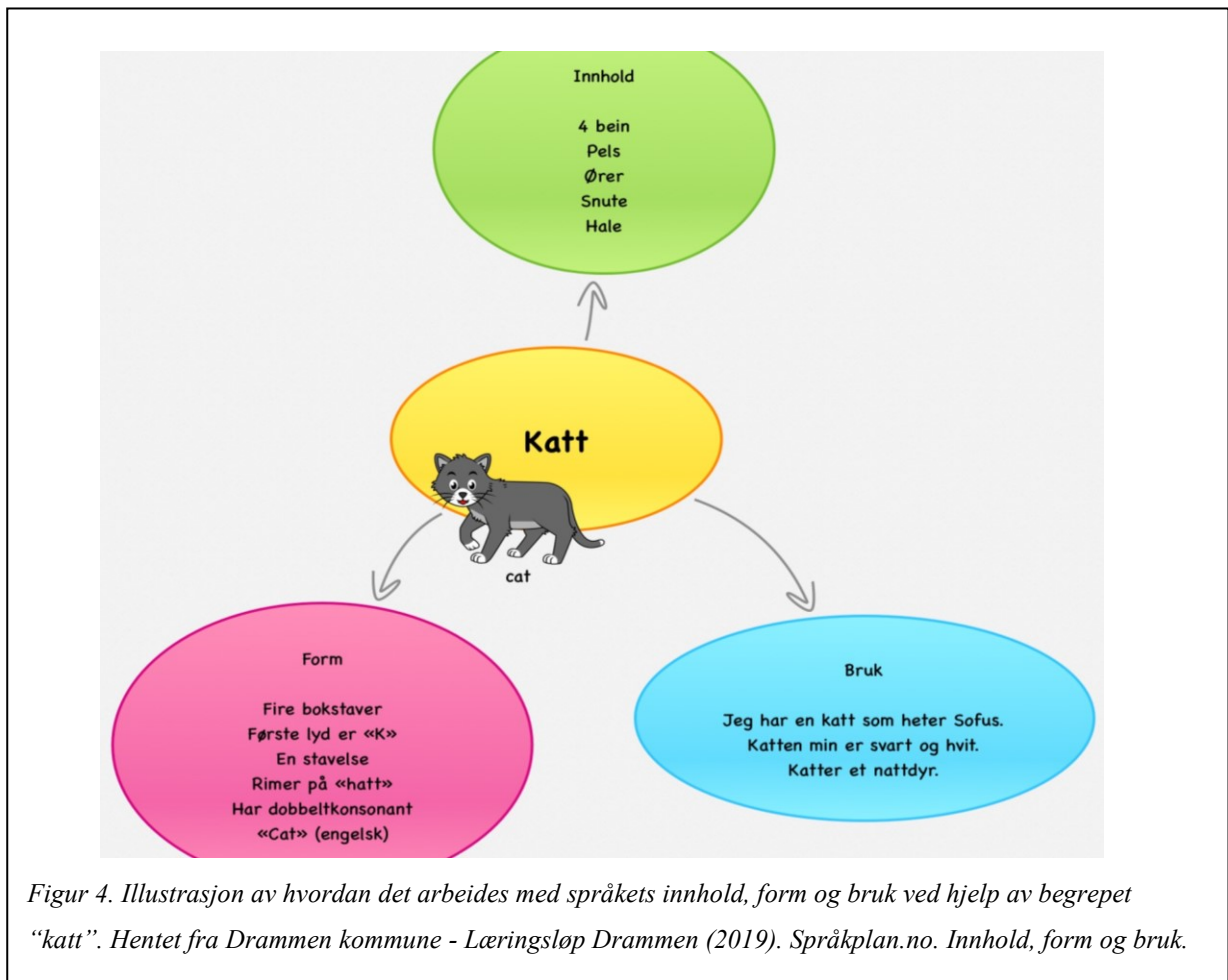
Det finnes flere verktøy i skolen som kan bidra til å øke elevens ordforråd og fremme elevens språklige ferdigheter. Ulike dataprogram og apper, bruk av strukturert tankekart eller visualisering av begreper kan være til god hjelp i språkutviklingen fordi elever med DLD ofte lærer lettere gjennom det visuelle (Rygvold et al., 2019; dysleksinorge.no). Romstad (2018) understreker at bruk av teknologi i undervisningen krever teknologisk, faglig og pedagogisk kompetanse slik at man er i stand til å tilpasse undervisningen til kompetansemålene, til klassen og til eleven. Teknologien må støtte undervisningen slik at elevene får et bedre læringsutbytte enn de ville hatt uten teknologi (Romstad, 2018).

Tiltak for å styrke grammatiske ferdigheter kan for eksempel være å forklare grammatiske strukturer til eldre elever, fokusert stimulering og omformulering for yngre elever (Rygvold et al., 2019). Fokusert stimulering vil si å la eleven bli eksponert for mange eksempler av den grammatikken som eleven skal lære seg. Omformulering vil si at en voksen gjentar elevens ytring i en grammatisk korrekt form (Rygvold et al., 2019).

Tiltak for å fremme fonologisk bevissthet er tiltak som innebærer å få eleven til å rette oppmerksomheten fra språkets innhold til språkets form. Fonologisk bevissthet hos eleven handler om evnen til å lytte ut enkeltlyder og lydsegmenter i språket og forstå hvordan ord er bygget opp av disse (Hagen, Lervåg, Melby-Lervåg, 2014).

Noen språkstimulerende tiltak i klasserommet kan utvikle flere av komponentene i språket samtidig. Språkleker, språkverksted og strukturert begrepstrening er noen av metodene lærerne kan bruke for å arbeide med språklige bevissthet hos elevene. Språklig bevissthet er bevisstheten om språkets formside og dreier seg om å være bevisst med hensyn til ordene, setningene, lydene og stavelsene i språket, samtidig som det handler om bevissthet til språkstrukturen, både den fonologiske, morfologiske og syntaktiske (Haugstad, 2016). Ifølge Bloom & Laheys språkmodell (1978) bestod språket av komponentene innhold, bruk og form. På bildet under (figur 4) vises et eksempel på hvordan man kan ta utgangspunkt i et ord (for

eksempel ordet «katt») og jobbe med både språkets innhold, form og bruk. Mestringen av alle disse tre delene er en forutsetning for god språkferdighet (Drammen kommune, 2019).



Figur 4. Illustrasjon av hvordan det arbeides med språkets innhold, form og bruk ved hjelp av begrepet "katt". Hentet fra Drammen kommune - Læringsløp Drammen (2019). Språkplan.no. Innhold, form og bruk.

Haugstad (2016) understreker at denne språklige bevisstheten øker leseferdighetene hos elevene. Mye av dette arbeidet med språklige ferdigheter vil dermed også være hensiktsmessig for alle elevene (nivå 1 i Gascoigne, 2006). Et eksempel på et pedagogisk verktøy som kan være nyttig for alle elevene er *Språksprell i skolen* av Olvik og Valle (2005). *Språksprell i skolen* kombinerer språklig bevissthet med fokus på morfemer og grunnleggende begreper og utvikler dette hos elevene gjennom språkleker som tar for seg språklige områder som oppmerksomhet for lyd, rim og regler, stavelser, ordanalyse, ord og setningsbevissthet (Olvik og Valle, 2005). Arbeidet med språklig bevissthet kan gi læreren større mulighet til å ha oversikt over elevens språklige utvikling, noe som kan være med å forebygge lese og skrivevansker (Olvik og Valle, 2005).

Tiltak basert på statisk læring handler om tiltak som hjelper eleven med å registrere og forstå de språklige mønstrene de behøver for å kunne bli en funksjonell språkbruker. For barn uten

språkvansker skjer normal språkutviklingen ved at barn hører hvordan setninger struktureres og grammatikken bøyes. Elever med DLD må lære om språklige forhold på en mye mer direkte, klar og tydelig måte. De har en svakere evne til statistisk læring enn andre (Lammertink, Boersma, Wijnen & Rispen., 2017; Evans, Saffran, Robe-Torres, 2009). Det vil derfor være hensiktsmessig dersom innlæringen til eleven organiseres på en måte som gir best mulig betingelser for statistisk læring. Et prinsipp som kan hjelpe elevene med å plukke opp språklige mønster er regelmessighetsprinsippet. Dette dreier seg om at eleven møter et språklig mønster frekvent og konsistent. Plante og Gomez (2018) har vist at regelmessighetsprinsippet kan fremme statistisk læring.

Tiltak for å lære strategier for å kompensere for vanskene handler om å lære eleven mestringsstrategier for å kunne leve med språkforstyrrelsen (Rygvold et al., 2019). Dette kan blant annet dreie seg om å bevisstgjøre eleven på ulike visuelle og digitale hjelpemidler som kan hjelpe eleven i det daglige. I dagens skole finnes det muligheter for støtte og hjelp i mange digitale hjelpemidler. Det kan for eksempel være lese og skrivestøtte ved diktering, at teksten blir opplest eller program for utvidet stavekontroll. Dette kan være også være hjelpemidler som å lage eller se film, ulike dataprogram og apper. Romstad (2018) hevder at når alle elevene får tilgang til de teknologiske verktøyene med god pedagogisk og didaktisk tilnærming, da kan vi snakke om tilpasset opplæring. Dysleksinorge.no har også oversiktlig informasjon om både dataprogram og tekst-til-tale-verktøy som kan være til hjelp for elever med både DLD og dysleksi (dysleksinorge.no).

Tiltak for å leve med DLD kan også handle om å la eleven i økende grad utvikle en metakognitiv tilnærming til sin egen språkforståelse (Law et al., 2017). Eldre elever vil kunne bli bevisst egne vansker og kunne lære seg strategier som å spørre om begreper eleven ikke forstår, be om at utsagn blir gjentatt eller at talehastigheten dempes i undervisningen.

De ulike tiltakene kan utføres på et eller flere nivåer i skolen (figur 3). Skolens fagpersoner bør være bevisst hvilket nivå de velger å utføre de ulike tiltakene på. Noen tiltak vil det være en fordel å jobbe med på nivå 1, for å styrke alle elevenes språk og kommunikasjonsferdigheter. På nivå 1 kan tiltakene være nyttige for alle elever, men de elevene som har språklige utfordringer vil ha ekstra utbytte av tiltakene. Dette gjelder ikke bare elever med DLD, men kan for eksempel også gjelde elever som ikke har norsk som morsmål. De elevene som har

undervisning i norsk som andre språk må også tilegne seg både uttale, vokabular, grammatikk og semantikk på en annen måte enn elever som har norsk som morsmål.

Noen tiltak vil være på nivå 2 og vil være mest hensiktsmessig for elever som har risiko for å utvikle språkforstyrrelser og dermed har behov for mer målrettet systematisk arbeid for å styrke språkferdighetene. Noen individualiserte tiltak på nivå 3 kan det være bare eleven med DLD som har behov for (figur 3). Tiltak som normalt foregår på nivå 2 og 3 kan av og til kan være hensiktsmessig å utføre på nivå 1. Lyster (2008) hevder at det å tilrettelegge undervisningen for elever med DLD ofte kan komme andre elever til gode (Lyster, 2008). Ifølge Haug (2017) må spesialundervisningen foregå «hånd i hånd» med den ordinære undervisningen og tiltak fra spesialundervisningen kan trekkes inn i klasserommet. Både eleven med DLD, den ordinære eleven og elever med andre diagnoser har som regel også nytte av for eksempel visualisering, konkretisering, læringsstrategier, det å ha en læringspartner, bruke digitale hjelpemiddel, jobbe med førforståelsen, grammatikk, tankekart og strukturert begrepslæring. På den måten kan kvaliteten på undervisningen heves for både eleven med DLD og for de resterende elevene.

2.6.3 Tiltak for å forebygge sekundære vansker

Det å forebygge sekundære vansker handler om å forebygge vansker som kan komme sammen med språkvansken eller som en konsekvens av at eleven strever med språket. Dette kan være lærevansker, lese- og skrivevansker, matematikkvansker, sosiale vansker, atferdsvansker og dårlig psykisk helse (Helland, 2018; Helland, 2019; Espenakk et al., 2007; Helland et al., 2020). Forskning viser at barn med språkvansker kan utvikle sosiale og emosjonelle vansker (Midthassel, Bru, Ertesvåg, Løge & Roland, 2011). De kan dermed stå i fare for å utvikle dårlig psykisk helse (Ottem & Lian, 2008). Barn med språkvansker kan også ha utfordringer med å be om å få være med på leken, sette i gang lek og med å uttrykke det de tenker eller ønsker. Forskning på språkvansker og sosiale og emosjonelle vansker har kommet frem til at de barna som ikke klarer å uttrykke seg, som svarer for sent eller sier ting som ikke passer inn i sammenhengen, kan få vansker med å bli inkludert i leken (Castello, 2012). Mangel på å bli inkludert vil kunne gå ut over læring, utvikling og sosiale relasjoner. Forskningen viser at systematisk tilrettelegging hvor man arbeider aktivt med språket kan gi stor fremgang for eleven (Castello, 2012).

En elev med DLD kan få store utfordringer med leseutviklingen fordi lesing støtter seg på

barnets språklige kompetanse (Lyster, 2008). Ifølge forskning det er stor sammenheng mellom barnets språkferdigheter og senere utvikling av lesevaner (Haugstad, 2016; Helland, 2019; Gjems, 2016, Helland et al., 2020). Språkvanskene kan dermed føre til lese- og skrivevaner (Ottem & Lian, 2008). Både barn med dysleksi og barn med DLD har ofte fonologiske vansker og vansker med verbalt korttidsminne. Bishop og Snowling understreker at elever med DLD har vanskeligheter langt utover disse områdene (Bishop & Snowling, 2004). Bishop og Snowling (2004) påpeker at det er vesentlig å utvikle innsikt i hvilken påvirkning de språklige utfordringene har på elevens leseutvikling. Tiltak for barn som trenger støtte i språktilegnelsen kan ifølge Gjems (2016) fremme både kunnskapstilegnelse, emosjonell utvikling og deltakelse i sosiale relasjoner.

Et tiltak for å forebygge sosiale vansker kan være å informere lærere og foreldrene til elevens medelever om elevens vansker (om dette er ønsket av elevens foresatte). De voksne kan forsøke å forebygge sosiale vansker ved å legge til rette for forståelse for elevens utfordringer hos medelevene og bygge best mulig sosiale relasjoner mellom elevene. Det å forebygge sekundære vansker er en del av en helhetlig tilnærming til elevens vansker. Klem og Rygvold (2016) antar at man ved hjelp av en helhetlig tilnærming til språkintervensjoner vil kunne gi nødvendig støtte til barnets språklige utvikling, avhjelpe vanskene ved hjelp av kompenserende strategier og samtidig kunne minimere risikoen for sekundærvansker.

2.6.4 Tiltak for å kunne gi eleven et utviklende og støttende miljø

Elever med DLD trenger et miljø rundt seg som støtter eleven i sin utvikling. Eleven kan ha direkte tiltak hvor enkeltvedtak gir spesialundervisning og timer hos logoped, men vil også ha behov for å bli møtt og forstått den resterende skoletiden. I et utviklende og støttende miljø vil det legges stor vekt på å gi eleven med DLD både mestringserfaringer og skape motivasjon for læring. Skaalvik & Skaalvik (2005) påpeker at skolens tilrettelegging av elevens læringsmiljø vil ha betydning for elevens motivasjon og kunne påvirke elevens læring. Gode tiltak som gir eleven mestringserfaringer vil også kunne utvikle en best mulig selvfølelse og selvoppfatning hos eleven. I følge Fennell (2007, s.12) kjennetegnes selvfølelse av den verdien vi gir oss selv og de meningene vi har om oss selv. God selvfølelse baserer seg på positive tanker om oss selv, mens lav selvfølelse er preget av tanker som har en negative vinkling. Både selvvurdering og selvtillit handler om hva vi tror vi klarer å få til, mens selvfølelse handler om hvem vi er og

hvilken mening vi har om oss selv og den verdien vi føler at vi har. Begrepene selvoppfatning og selvbilde handler om hvilke egenskaper vi tillegger oss selv (Fennell, 2007, s.11-12). Ulike skoleerfaringer vil være med på å prege både elevens selvfølelse og selvtilit. Det er vesentlig å være oppmerksom på denne delen av elevens utvikling for å kunne bidra med tiltak som også utvikler og støtter elevens selvbilde og selvfølelse i en positive retning. Tidligere erfaringer hvor eleven har mestret eller ikke mestret en oppgave vil kunne prege motivasjonen for å gå i gang med senere oppgaver. Manglende mestringsopplevelser vil kunne gi en forventning om å mislykkes. Dette kan føre til at eleven vegrer seg for skolearbeid i frykt for å ikke lykkes og for å beskytte sitt eget selvverd. Ifølge Bandura (1977) vil forventningene til å mestre en oppgave avgjøre hvor stor innsats en legger i arbeidet og hvor lenge en klarer å fortsette når man møter motstand. Den troen man har på personlig mestring vil dermed prege fremdriften og arbeidet som legges ned i skolehverdagen (Bandura, 1977). Tiltak bør derfor ha som forutsetning at eleven får arbeidsoppgaver som ligger innenfor elevens nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). Det vil si at oppgavene eleven får er noe eleven klarer å mestre, selv om oppgavene er noe utfordrende for eleven. For å få til dette er det nødvendig å kjenne eleven eller å vite en god del om elevens utfordringer, mestringsnivå og ferdigheter. Kunnskapen om den enkelte elev må overføres gjennom gode overføringsrutiner mellom barnehage, barneskole og ungdomsskole. Skolen må følge opp med samarbeidsmøter med foresatte og hjelpeapparatet hvor det legges til rette for elevens utvikling. Godt samarbeid mellom skole og hjem kan bidra til gode læringsvilkår og til et godt læringsmiljø (utdanningsdirektoratet, 2019). Ifølge LaRouque et al. (2011) vil foreldre og lærere gjennom positive samarbeidserfaringer kunne utvikle en større felles forståelse av elevens behov og på den måten bli bedre i stand til å støtte elevens læringsprosess, både sammen og hver for seg. Tiltak for et godt språkmiljø kan også i følge Statped. (2020) være å avhjelpe vanskene ved for eksempel å tilpasses tempoet og kompleksiteten i språket, ha en ryddig struktur i samtaler, unngå for lange setninger og skape gode lytteforhold når man samtaler med eleven. Det kan også være å støtte eleven ved bruk av visuell støtte eller tankekart (Statped.2020).

Et viktig tiltak kan være å gi eleven spesialundervisning. Den foregår innenfor eller utenfor klasserommet og kan organiseres som en-til-en undervisning, i gruppe med flere eller ved at eleven får hjelp i klassen. I spesialundervisningen kan spesialpedagogen jobbe med elevens vansker uten at dette må være et kompetansemål på trinnet. Det er mulig å jobbe med både språklige ferdigheter, forebygge sekundære vansker og med å legge til rette for at eleven i størst mulig grad tilegner seg kunnskap som foregår i klasserommet.

Ledelsen påvirker elevens undervisningssituasjon ved å ta avgjørelser om organisatoriske tiltak. Det er ledelsen som øker bemanningen og velger om det brukes assistenter, miljøterapeuter eller spesialpedagoger. Ledelsen har mulighet til å sette i gang kompetansehevede tiltak i DLD. Foreldre eller ansatte ved skolen kan få informasjon og veiledning fra elevens logoped, spesialpedagog eller andre instanser (for eksempel fra Statped). PP-tjenesten har også et systemrettet arbeid som skal kunne gi veiledning (Buli-Holmberg og Nilsen, 2010). Dette kan gi en økt forståelse av hvordan det er for eleven å leve med språkvansken og dermed øke muligheten for en god helhetlig tilrettelegging av skolehverdagen for eleven. På den måten kan man bidra til å gi eleven et utviklende og støttende miljø. Ifølge Språkveilederen kan dette være mer virkningsfullt enn å prøve å endre barnet (Språkveilederen, 2019, s.70).

Elevens relasjoner til lærerne er helt sentralt når det gjelder å skape et utviklende og støttende miljø for eleven med DLD. Lærer –elev- relasjonen har stor betydning for elevens motivasjon, innsats og trivsel i skolen (Federici & Skaalvik, 2013). Mange studier dokumenterer også lærer –elev-relasjonens betydning for elevens læring (Hattie, 2013; Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010). Dette gjelder ikke minst de elevene som har ekstra utfordringer, da relasjonen ofte bærer læringsprosjektet til sårbare elever (Bjørk & Sørli, 2018). Ved å kjenne eleven godt kan læreren enklere legge til rette for trygghet, mestring og utvikling. Trygge relasjoner skaper en følelse av trygghet som frigjør kapasitet for læring (Twemlow, 2002).

Læreren kan også bidra til at eleven opplever seg inkludert. I følge Hundeide (2008, s.174) vil et barn som er inkludert være aktivt, engasjert og kreativt, mens et barn som ikke er inkludert vil kunne være hemmet og blokkert både i væremåte og i utvikling. Samspillet mellom lærer– elev kan også påvirke relasjonene mellom eleven med DLD og de andre elevene. Ved en god relasjon mellom lærer og elev kan læreren bidra til at eleven blir oppfattet mer positivt av de andre elevene (Hughes, Cavell & Willson, 2001). Forholdet mellom læreren og eleven er også betydningsfullt fordi lærerens positive rolleforventninger til eleven vil kunne gi barnet positive oppfatninger av seg selv (Hundeide, 2008, s. 168). Forskning viser at det er en sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev relasjonen og psykisk helse (Drugli, 2011). Espenakk et al., (2007) påpeker at elever med DLD kan utvikle sekundære vansker som blant annet dårlig psykisk helse. Å bygge gode relasjoner mellom lærere og eleven med DLD vil derfor være vesentlig i et forebyggings og tiltaksperspektiv.

3 Metode

I dette kapittelet presenteres forskningsdesignet, den vitenskapelige tilnærmingen til prosjektet, hvilke metodiske valg som er foretatt før og underveis i prosjektet. Kapittelet tar for seg valg av forskningsmetode, bakgrunnen for dette valget og ser på forskningsprosessen ved å ta for seg datainnsamlingen og databehandlingen. Kvaliteten i forskningen vil også bli studert ved å se på studiens validitet og reliabilitet, forskerrollen og de forskningsetiske vurderingene som har blitt gjort.

3.1 Maxwell's kvalitative forskningsdesign

Forskningsdesign er et rammeverk som omfatter de ulike delene et forskningsprosjekt består av og sammenhengen mellom dem. Hva som gjøres for å besvare problemstillingen kan bli oversiktlig presentert gjennom et forskningsdesign. Jeg har valgt å presentere dette forskningsprosjektet gjennom en modell (figur 5) av Joseph A. Maxwell (2013). Denne modellen består av de fem komponentene: «goals» (hensikten med studien), «research questions» (forskningsspørsmål), «conceptual framework» (teoretisk rammeverk), «methods» (valg av metode) og «validity» (validitet) (Maxwell, 2013). Modellen beskrives som en interaktiv eller sirkulær modell fordi alle de fem komponentene henger sammen og påvirker hverandre. I forskningsprosessen beveger man seg frem og tilbake og rundt i denne modellen. Noen av elementene i modellen har sterkere bindinger til hverandre enn andre (der pilene ikke er stiplet).

Et kvalitativt forskningsarbeid begynner gjerne i de tre øverste elementene (mål, problemstilling og teoretisk rammeverk) og prosessen fortsetter videre med forskningsspørsmål, metode og validitet. Nedenfor følger en presentasjon av denne studien sett i sammenheng med modellen. Her beskrives kort hvordan Maxwell sin interaktive modell om kvalitativ forskning er grunnlaget for planleggingen og gjennomføringen av dette prosjektet.



Figur 5. Maxwells interaktive modell om kvalitativ forskning (2013).

Det første elementet (målet) og det andre elementet (problemstillingen) ble beskrevet i innledningen (kap. 1). Målet med prosjektet var at studien skal bidra til økt kunnskap om tilrettelegging for elever med DLD i den ordinære undervisningen. Problemstillingen var som følger «*Hvilken tilrettelegging i ordinær undervisning mener logoped og spesialpedagoger i pedagogisk- psykologisk tjeneste at det er viktig at lærere utfører for elever med utviklingsmessige språkvansker?*». Problemstillingen står i midten i modellen fordi den vil ha innflytelse på alle de andre komponentene. Problemstillingen ble senere utdypet ved å ta utgangspunkt i flere forskningsspørsmål som oppsummert kan presenteres slik: Hva kan lærere gjøre for elever med DLD for å tilrettelegge for dem i ordinær undervisning? Hva kan lærere gjøre for å gi dem et utviklende og støttende miljø? Hva kan lærere gjøre for at eleven skal ha best mulig faglig, språklig og sosial utvikling og for å forebygge at eleven med utviklingsmessige språkvansker utvikler sekundære vansker?

Det tredje elementet (det teoretiske rammeverket) ble beskrevet i teoridelen i oppgaven, kapittel 2. Det teoretiske rammeverket tar for seg språkets tre dimensjoner, ulike begreper og vanskeområder ved DLD, diagnostisering, kartlegging, forekomst og undergrupper av språkvansker og ulike tiltak for elever med DLD. Både det fjerde elementet (metoden) og det femte elementet (validiteten) blir beskrevet i kapittel 3. Forskningsetiske vurderinger vil jeg gjøre kontinuerlig gjennom hele arbeidet med studien, men de blir omhandlet på slutten av kapittel 3. Ifølge Maxwell så vil også de etiske perspektivene prege alle elementene i modellen (Maxwell, 2013).

3.2 Forskningsmetode og empirigrunnlag

Det er gjennom vitenskap vi kan få pålitelig kunnskap om verden (Langdridge, 2004, s.21). I forskning kan man benytte ulike metodiske tilnærminger for å samle inn og analysere data, avhengig av hva man ønsker å forske på og avhengig av hva som er formålet med studien. I hovedsak skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. I kvantitativ forskningsmetode forholder man seg til kvantifiserbare størrelser som systematiseres ved hjelp av ulike former for statistisk metode. I den kvalitative forskningsmetode tar man sikte på å utvikle en forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet og informantenes meninger, forståelse, holdninger og intensjoner er vesentlig (Befring 2007).

Jeg har valgt å benytte den kvalitative metoden intervju som forskningsmetode i denne studien. Denne metoden mener jeg er den mest hensiktsmessige å bruke for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Ved å gjennomføre intervju kan jeg ta andres perspektiv og få innblikk i informantenes synspunkter og ulike synsvinkler og kan stille oppfølgingsspørsmål, der jeg ser det hensiktsmessig. Kvale og Brinkmann (2009, s.200) understreker at en bevisst bruk av det subjektive perspektivet kan gi en unik forståelse av den daglige livsverdenen og kan belyse spesielle aspekter eller få frem en kunnskap av nye dimensjoner.

Alle delene i forskningsprosjektet skal henge sammen og ha sin bakgrunn i problemstillingen som ifølge Maxwell (2013) skal ha innflytelse på alle delene av studien. For å kunne svare godt på problemstillingen min, så vil jeg ha en abduktiv tilnærming til metoden. Abduksjon er en blanding av et deduktivt og induktivt forskningsopplegg. I forskningsprosjektet starter jeg med et deduktivt opplegg hvor jeg jobber ut fra teori og mot empiri og deretter jobber noe induktivt fra empirien og mot teori. Gjennom arbeidet med studien og også i analyseprosessen av dataene fra intervjuene kommer jeg dermed til å veksle mellom teori og data og de vil kunne påvirke hverandre. Dette sammenfaller med å benytte Maxwells sirkulære modell (figur 5), hvor jeg kan gå frem og tilbake i forskningsprosessen.

Intervju er en forskningsmetode som produserer kunnskap gjennom en samtale mellom mennesker. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan dette ikke sammenlignes med en dagligdags samtale fordi intervju er en profesjonell samtale med et asymmetrisk maktforhold, hvor intervjueren spør og informanten svarer. Det kvalitative intervjuet stiller en del krav til forskerens forkunnskaper og det er en forutsetning at forskeren har bestemt seg for hvilket tema som skal studeres. Jeg har derfor opparbeidet meg noe bakgrunnskunnskap om temaet og har klart for meg hvilken problemstilling jeg ønsker svar på. Det asymmetriske forholdet mellom forsker og informant gjør at jeg ifølge Kvale og Brinkmann (2009) må være bevisst ulike etiske prinsipper som jeg bør ta hensyn til gjennom alle fasene i forskningsprosessen. Det blir mer om forskningsetiske vurderinger og etiske prinsipper i kap. 3.5.3.

Det finnes ulike måter å bygge opp intervjuer på og det er vanlig å skille mellom åpne og mer strukturerte intervjuer. Jeg valgte å basere studien på semistrukturerte intervjuer. Dette er en form for dybdeintervju hvor forskeren på forhånd har utarbeidet en intervjuguide som skal legge opp samtalen rundt det bestemte temaet, samtidig som informanten får mulighet til å svare åpent

på spørsmålene. Jeg styrer dermed samtalen, men har mulighet til å stille oppfølgings spørsmål for å utdype dataene. Kvale og Brinkmann (2009, s.357) definerer et semistrukturert livsverdenintervju som ”en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet”.

3.3 Forskningsprosessen og datainnsamling

For å gjennomføre datainnsamlingen valgte jeg ut informanter, utarbeidet en intervjuguide og foretok et pilotintervju, før jeg gjennomførte de reelle intervjuene. I rekrutteringen av informantene gjorde jeg vurderinger i forholdt til hva slags informanter jeg ønsket å benytte meg av. Ønsket mitt var å finne 4 informanter som var logopeder eller PP-rådgivere og som hadde mye erfaring med tiltak for elever med DLD. Jeg fikk tak i fire informanter fra fire forskjellige byer. De hadde alle mye erfaring over mange år med elever med DLD og hadde alle jobbet mange år i PP-tjenesten. Tre av dem jobbet som logopeder, mens en hadde vært leder for en kommunal PP-tjeneste. Uten at det var et kriterium for meg så viste det seg at alle de fire informantene hadde allmennlærerutdanning i bunnen av utdannelsen. To av informantene hadde også spesialpedagogikk og ledelse i utdannelsen. To av informantene fikk jeg tak i selv, mens to informanter ble jeg anbefalt å spørre av studieveilederen min. Med fire informanter i studien vil det ikke være mulig å generalisere ut fra resultatene, men informantene kan allikevel gi vesentlige funn som kan befeste allerede ervervet kunnskap eller utvikle ny kunnskap. For å anonymisere informantene, brukte jeg aldri navn på informantene, bortsett fra når jeg snakket med dem i forbindelse med intervjuet. På alle notater og skriftlige deler av intervjuet og også på lydopptaket fikk de et nummer og jeg skrev navnet på byen de var i.

En viktig del av prosjektet var å utarbeide en intervjuguide som beskrev hovedtrekkene i hvordan intervjuene skulle gjennomføres. Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i problemstillingen slik at den kunne føre frem til at studiets problemstilling ble besvart. I Maxwells modell (2013) står problemstillingen i midten nettopp fordi den hadde innflytelse på de andre komponentene i forskningen. Målet mitt var å utarbeide intervjuguiden så omfattende at jeg fikk tak i informasjon som var vesentlig for studien. Samtidig skulle den være så generell og enkel at den kunne utføres på en fleksibel måte. Intervjuspørsmålene laget jeg tydelige, korte og enkle, for å prøve å unngå at informanten skulle misforstå spørsmålene. Før selve intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju. Hensikten med dette var å kunne teste ut hvordan spørsmålene

fungerte, utvikle min intervjukompetanse og å kunne få tilbakemelding dersom noen av spørsmålene var uklare. Pilotintervjuet viste meg at intervjuguiden fungerte, men at jeg måtte foreta noen små justeringer og være bevisst på hvor i intervjuet jeg stilte oppfølgingsspørsmål. Selv om mye var interessant så måtte jeg ha problemstillingen i mente også når jeg stilte oppfølgingsspørsmål. Hvis ikke ville intervjuet bli unødvendig langt og kunne miste hovedfokuset, som var å svare på problemstillingen.

Under gjennomføringen av selve intervjuene forsøkte jeg å være oppmerksom på mitt eget kroppsspråk, med ønske om å bidra til å skape en best mulig intervjusituasjon. Det var vesentlig for meg at interaksjonen mellom informanten og meg ble best mulig. Jeg ønsket å legge til rette for at informanten åpnet seg under intervjuet. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det er viktig at intervjueren er oppmerksom på virkningen av sitt eget kroppsspråk, ulike typer spørsmål og stemmeleie. I intervjuguiden forsøkte jeg å ikke stille for vide, ledende eller lukkede spørsmål. Dette var vesentlig for å kunne se verden mest mulig gjennom informantens øyne og samtidig få svar som var sentrale i forhold til problemstillingen. Jeg prøvde å være fleksibel med hensyn til rekkefølgen på tema og spørsmål i intervjuguiden, slik at neste spørsmål passet i forhold til informantens utsagn. Oppfølgingsspørsmål og parafrasering (gjengi med egne ord) brukte jeg for å forsøke å finne ut om jeg hadde oppfattet informanten på rett måte. Noen ganger brukte jeg også fortolkende spørsmål. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) vil det si at man spør om det informanten akkurat har sagt for å bli bevisst på om man har oppfattet informanten riktig. Dette var spørsmål som "Er det riktig å si at du mener at...?" Ved hjelp av oppfølgingsspørsmål, parafrasering og fortolkede spørsmål forsøkte jeg å validere underveis slik at det skulle økte muligheten til å få frem informantens syn og ikke bare min tolkning av informantens utsagn. På slutten av intervjuet spurte jeg informanten om det er noe mer som burde trekkes frem eller utdypes.

Informantene fikk ikke de samme oppfølgingsspørsmålene, men alle ble spurt alle spørsmålene i intervjuguiden. Ifølge Johannessen et al. (2002, s.137) er det sentralt at alle informantene blir stilt alle spørsmålene, for lettere å kode og kategorisere svarene og kunne sammenligne dem. Ved gjennomføringen av intervjuene så viste det seg at varigheten på intervjuene varierte en del. Noen av informantene utdypet svarene mye mer enn andre. Intervjuene varte i mellom 50-80 minutter. De ble utført på et sted og tidspunktet som passet informanten. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Denne lydopptakeren ble oppbevart utilgjengelig for andre og for å sikre identiteten så ble opptakene slettet etter transkriberingen.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

Datamaterialet kan være noe mer utfordrende å bearbeide når en forsker bruker kvalitativ metode enn ved bruk av kvantitativ metode. Årsaken til dette er ifølge Nilssen (2012) at det ikke finnes standardiserte metoder for å analysere datamaterialet og at det dermed stilles større krav til forskeren. Jeg valgte å bruke en forskerlogg som verktøy for å notere tanker og refleksjoner for hvert intervju. Denne forskerloggen brukte jeg også underveis i transkriberingen når det dukket opp nye refleksjoner. Dette opplevde jeg nyttig også under kodingen og bearbeidingen av datamaterialet. Transkriberingen av intervjuene gjennomførte jeg selv etter hvert intervju og var et omfattende men interessant arbeid. Det overrasket meg hvor mye mer jeg fikk ut av intervjuene når de ble transkribert og hvor mange nye tanker som oppsto ut fra transkriberingsprosessen. Jeg erfarte det Nilssen (2012) påpeker, at denne transkriberingen er en viktig del av analyseprosessen og at det er en fordel å utføre dette selv. Transkriberingen fører til at man blir veldig godt kjent med materialet og det er intervjueren selv som kjenner konteksten (Nilssen, 2012, s. 48). Transkriberingen ble derfor et viktig forarbeid til kodingsprosessen og førte til at jeg hadde gjort meg mange refleksjoner når jeg etterpå skulle kode og kategorisere materialet. For å få mest mulig riktig gjengivelse av informantenes utsagn så benyttet jeg meg også av Nilssens (2012) anbefalinger til transkripsjon som å notere pauser og små uttrykk, markere trykk på ord og å markere om noe for eksempel ble sagt på en ivrig måte.

Etter transkriberingen gikk jeg over til koding og kategorisering. Jeg fulgte de tre kodefasettene; åpen koding, aksial koding og selektiv koding som Nilssen (2012, s.78) har beskrevet og hentet fra forskningsmetoden «grounded theory» hos Glaser og Strauss (1967). Jeg begynte analysearbeidet med åpen koding. Åpen koding vil ifølge Nilssen (2012) si å møte datamaterialet med åpent sinn og redusere datamaterialet ved å sette navn på (kode) de viktigste mønstrene i materialet. Jeg leste gjennom hvert ord, setning og avsnitt i intervjuene nøye. I marginen skrev jeg korte stikkord om hva jeg mente at hvert avsnitt handlet om, for eksempel organisering, samarbeid, relasjon til elev, grammatikk, ledelse, mestring osv. Jeg var opptatt av å finne ut hva informanten snakket om og ikke bare om hva informanten sa rent bokstavelig. Jeg la merke til hvilke temaer som gikk igjen og jeg skrev ned refleksjoner underveis i forskerloggen.

Da jeg hadde gått nøye gjennom hvert intervju og kodet dem ferdig var jeg kommet frem til fasen med aksial koding. Aksial koding er ifølge Nilssen (2012, s.79) å gruppere disse kodene i kategorier for at datamengden skal bli håndterlig. For å få god oversikt over datamaterialet laget jeg først et tettskrevet oversiktsark for hvert intervju. På hvert ark skrev jeg ned de forskjellige kodene som jeg hadde kommet frem til i den åpne kodingen. De kodene som var like fikk bare et tall bak som var hentet fra nummeret på spørsmålene i intervjuguiden slik at jeg lett skulle finne tilbake til utsagnet. Ved hjelp av disse oversiktsarkene fikk jeg god oversikt over datamaterialet, hvilke koder som gikk igjen hos de ulike informantene og jeg kunne sammenligne kodene og se hva som var likt og ulikt med dem. Jeg kunne også se sammenhenger mellom dem. Allerede her begynte det å utmerke seg noen felles kategorier og noen av dem hadde sammenheng med refleksjoner som jeg også hadde notert meg i forskerloggen. Etter denne oversikten gikk jeg tilbake til intervjuene igjen. Hvert av de transkriberte intervjuene fikk en farge som jeg tegnet i marginen på alle arkene. På den måten kunne jeg klippe i intervjuene og alltid vite hvem som hadde sagt hva. Alle avsnittene i de fire intervjuene ble så klippet opp og sortert i hauger ut fra ulike kategorier som hadde utmerket seg etter kodingen. Jeg merket meg hvilke hauger som hadde samlet flest utsagn og dette var med på å påvirke hvilke underkategorier som jeg oppfattet som mest sentrale. I denne fasen var også teori vesentlig fordi min teoretiske kunnskap var med på å skape mening i det som var sentralt i datamaterialet og som kunne benyttes til å svare på studiens problemstilling. Ved å sammenligne og reflektere over innholdet i disse haugene kom jeg frem til 8 underkategorier som jeg igjen sorterte i de tre hovedkategoriene; Kunnskap, relasjon og mestring. Den påfølgende prosessen var så å kode intervjumaterialet med disse kategoriene. Det var spennende å se om disse kategoriene stemte overens med informantenes utsagn i intervjuene. I denne kodingsprosessen fikk jeg bekreftet at hovedkategoriene; kunnskap, relasjon og mestring kunne relateres til de aller fleste utsagnene og dermed kodene i datamaterialet. Datamaterialet kunne la seg kode ved hjelp av disse hovedkategoriene fordi de viste til hva informantene mente at var viktig når lærere skulle utføre tilrettelegging for elever med utviklingsmessige språkvansker. Det var få antall utsagn som ikke hørte inn under disse hovedkategoriene. Det var noen utsagn som jeg noterte at passet under flere av kategoriene. Hele denne kodingsprosessen førte til at jeg jobbet gjennom datamaterialet veldig mange ganger for å komme frem til hovedkategoriene. Hovedkategoriene vil jeg drøfte opp mot teori i kapittel 4. Prosessen med å bevege seg fra teori til data og fra data til teori bekrefter at jeg hadde en abduktiv tilnærming til metoden min. Igjennom arbeidet med studien ble det en balansegang

mellom teori, forståelse og empiri og en vekselvirkning mellom dem slik at de virket på hverandre.

Den tredje og siste kodefase var selektiv koding. I selektiv koding prøver forskeren å finne kjernekategoriene (Nilssen, 2012). Dette var det siste steget i analyseprosessen og jeg prøvde å finne en logisk helhet som alle de tre hovedkategoriene og de åtte underkategoriene kunne forankres i. Jeg prøvde å finne en kjernekategori som kunne summere opp totalfunnene i datamaterialet. Jeg fant kjernekategoriene: «*En tilrettelegging som gir eleven utvikling og inkludering*». Denne kjernekategoriene mente jeg at uttrykket kjernen i det som hadde kommet frem gjennom analysearbeidet av datamaterialet.

3.5 Datakvalitet

I enhver forskning vil det være vesentlig å oppnå så god datakvalitet som mulig. Datamaterialets kvalitet handler om hvor egnet datamaterialet er til å belyse problemstillingen og dreier seg om forskningens validitet og reliabilitet. Datamaterialet må ha kvalitet for at analyseresultatene skal være holdbare (Grønmo, 2004). Datakvaliteten blir også påvirket av forskerens evne til et reflektert og kritisk forhold til sin egen rolle og forskningsetiske vurderinger. Refleksjoner rundt datakvaliteten i denne studien presenterer jeg nærmere nedenfor.

3.5.1 Validitet og reliabilitet

En av forskerens viktigste oppgaver er å legge frem forskningsresultater som er valide. Validitet er vesentlig i alle samfunnsfaglige studier og handler om troverdigheten og gyldigheten av resultatene av studien. Høy validitet innebærer at datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for prosjektets problemstilling (Grønmo, 2004, s. 447). Det dreier seg om at man undersøker det man har ment å undersøke (Kvale & Brinkman, 2009). Det finnes ulike typer validitet i kvalitative studier. Grønmo beskriver blant annet kompetansevaliditet og kommunikativ validitet som sentrale i kvalitative studier (Grønmo, 2004, s.261). Disse validitetstypene mener jeg er hensiktsmessig å se på for å vurdere dette prosjektets validitet. I tillegg vil det være en fordel for prosjektets validitet å se på to av de validitetskriteriene som Maxwell (1992) beskriver. Dette gjelder tolkningsvaliditet og deskriptiv validitet. Kompetansevaliditet dreier seg om forskerens kompetanse til å kunne gjennomføre studien

(Grønmo, 2016, s.254). Min kompetanse er at jeg har opparbeidet meg mye teoretiske forståelse på feltet og jeg har undervist elever i språk i veldig mange år. Jeg har også videreutdanning i veiledning og veiledet mange nyutdannede lærere. Denne veiledningskompetansen erfarte jeg at var nyttig i intervju situasjonen. Dette var kunnskap om kommunikasjon, bevissthet på kroppsspråk, på å skape trygghet i situasjonen og på å møte informanten med en anerkjennende holdning. Anerkjennelse dreier seg for meg om å sette meg selv til side for å være til stede for den andre og ha fokus på å lytte, prøve å forstå, akseptere, tolerere og bekrefte den andre (Schibbye 2006, s. 192). Jeg er student og ingen erfaren forsker, jeg vil derfor ikke vurdere kompetanse kvaliteten min som veldig god, men jeg har aktivt søkt kunnskap hos veileder og i mye teori. Jeg brukte mine forutsetninger til å foreta en datainnsamling på en mest mulig kompetent måte, for å prøve å bidra til et datamaterialet med høyest mulig validitet.

Kommunikativ validitet bygger på en samtale mellom forskeren og andre om datamaterialet er godt i henhold til problemstillingen i studien (Grønmo, 2009). Jeg arbeidet for høy kommunikativ validitet ved å ha god dialog med veilederen min om materialet var sentralt og hensiktsmessig ut fra problemstillingen. Deskriptiv validitet handler om måten dataene er hentet inn på og hvor presise de er (Maxwell 1992). Jeg brukte lydopptaker og foretok transkriberingen kort tid etter intervjuet slik at transkriberingen ble mest mulig valid. Tolkingsvaliditeten dreier seg at forskeren tar hensyn til hva informantens utsagn betyr for dem, slik at tolkningene som gjøres av utsagnene er i tråd med det informantene har ment (Maxwell, 1992). Jeg forsøkte i gjennomføringen av intervjuet å ta informantens perspektiv. Gjennom verktøy som parafrasering, speiling og å stille oppfølgingsspørsmål prøvde jeg å få tak i hva informantens utsagn betydde for dem. I arbeidet med dataene var jeg også opptatt av å forsøke å tolke informantens utsagn slik de hadde ment det.

Reliabilitet er også et sentralt begrep i forskning og handler om datamaterialets pålitelighet. Høy reliabilitet vil bety at undersøkelsen er gjennomført på en systematisk og nøyaktig måte (Grønmo, 2004, s.444). Jeg forsøkte å legge til rette for å oppnå høy reliabilitet ved å gjennomføre og beskrive undersøkelsen på en nøyaktig måte slik at resultatene skulle kunne etterprøves av andre forskere. Høy reliabilitet kan være vanskelig å få til i kvalitativ forskning, fordi reliabiliteten er så avhengig av samspillet mellom forskeren og informantene. Det var vesentlig for meg å fremstille resultatene mine på en måte som fremmet sannsynligheten for at en annen forsker hadde kommet frem til de samme resultatene om det også da hadde blitt brukt intervju som metode. Det at jeg valgte at intervjuene skulle være semistrukturerte, kan allikevel

ha ført til at etterprøvbareheten blir noe vanskeligere, da alle informantene ikke har fått helt like oppfølgings spørsmål i gjennomføringen av intervjuene.

3.5.2 Forskerrollen

I all forskning er det vesentlig å være bevisst sin rolle som forsker og å ha et kritisk blikk på denne rollen. Jeg har med meg mine verdier, kunnskap, forforståelse og erfaring inn i arbeidet med denne studien og det vil prege studien. Det er helt grunnleggende i forskning å være klar over at forskeren kan påvirke forskningsprosessen eller resultatene, uten at det er hensikten. Ved å være bevisst på min egen forskerrolle håper jeg å øke validiteten i denne studien. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er forskerens integritet avgjørende for kvaliteten på både den vitenskapelige kunnskapen og på etiske beslutninger i kvalitativ forskning. Betydningen integriteten har er særlig stor når man har intervju som metode, fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til å innhente data (Kvale & Brinkmann 2015, s.108). Det å bruke meg selv som redskap kan være både en fordel og en ulempe. En svakhet ved denne forskerrollen var at jeg som lærer skulle intervju informantene fra andre yrkesgrupper om læreres tilrettelegging. Informantene skulle uttale seg om den yrkesgruppen som intervjueren selv tilhørte og dette var jeg oppmerksom på at kunne påvirke empirien. Kanskje informantene opplevde det vanskelig å dele egne meninger og være helt ærlige, når de visste at den som intervjuet dem var lærer selv. Bevisstheten rundt min rolle påvirket hvordan intervjuene ble planlagt, gjennomført, tolket og presentert. Det at alle informantene hadde lærerutdannelse i bunn så jeg på som en stor fordel, fordi jeg antok at de på den måten lettere assosierte seg med lærere. Jeg reflekterte allikevel over at det muligens ikke var enkelt for informantene å uttrykke for eksempel: *“at lærere ikke gjorde god nok jobb med tilretteleggingen for elevene”*, når intervjueren var lærer selv. Kanskje ble noen utsagn dempet eller utelatt av informanten? Det at budskapet likevel kom frem gjør at jeg har tro på at informantene torde å uttrykke meningene sine. Jeg reflekterte også over det asymmetriske maktforholdet som er mellom forsker og den som blir intervjuet. Det er intervjueren som bestemmer tema, stiller spørsmål og har monopol på å analysere det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.53).

Det var viktig for meg å respektere informantene og deres kunnskap og å være oppmerksom på fortolkningsvaliditeten, om informantens «eide» meningene som ble skapt i intervjuet. Intervjuene påvirkes av relasjonen mellom intervjuer og informant og jeg ønsket å være nær og

tillitsskapende, samtidig som jeg hadde en profesjonell avstand. For å få til denne balansen forsøkte jeg å ha en anerkjennende holdning til informantene, slik Hammersly og Atkinson anbefaler i boka "Feltmetodikk" (2004, s.169). Begrepet anerkjennelse er opprinnelig Hegels filosofiske begrep og innebærer ifølge Hegel å ta den andres perspektiv og sette seg inn i den andres subjektive opplevelse (Schibbye, 2006, s. 189; Schibbye 2009, s. 259). En verdi i det kvalitative forskningsintervjuet lå dermed i det subjektive, fordi jeg som intervjuer forsøkte i størst mulig grad å se hvordan verden så ut fra informantenes perspektiv.

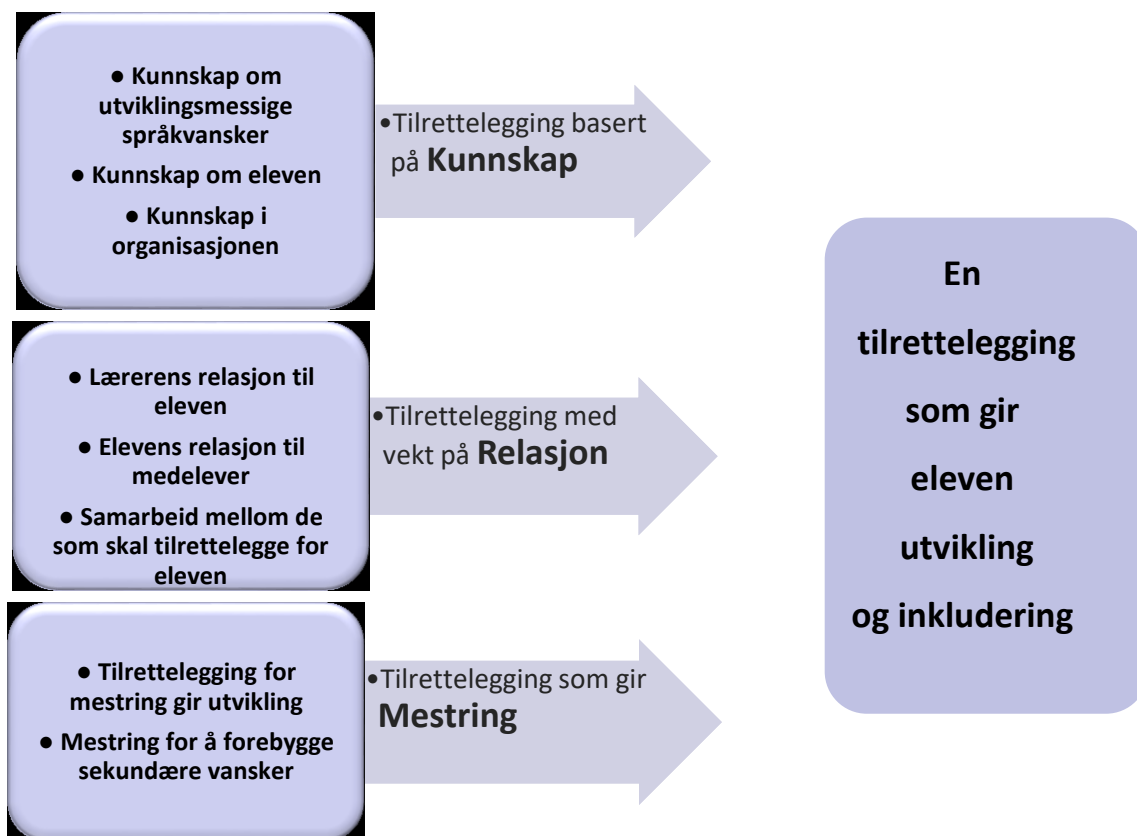
3.5.3 Forskningsetiske vurderinger

Enhver forsker må inneha en etisk bevissthet og ta forskningsetiske hensyn. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det kvalitative forskningsintervjuet "gjennomsyret av etiske problemer". Dette begrunnes med at forskningen er avhengig av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og informanten (Kvale & Brinkmann, 2009, s.35). Ifølge Maxwell (2013) vil etiske vurderinger prege alle elementene i forskningsprosessen. Forskningsetikk dreier seg om normer som skal sikre at den vitenskapelige virksomheten er moralsk forsvarlig (Grønmo, 2004, s.436). Gjennom arbeidet med prosjektet har jeg måttet ta forskningsetiske vurderinger og fulgt etiske retningslinjer. Informantene måtte samtykke skriftlig til å delta i undersøkelsen og de fikk skriftlig informasjon om taushetsplikt, konfidensialitet og at de til enhver tid hadde mulighet til å trekke seg. Det var vesentlig for meg å kjenne til personopplysningsloven og forvaltningsloven. Loven om personopplysninger slår fast at alle som skal bruke data om personer i sin forskning, må sende melding om dette (Grønmo, 2004, s.34). I praksis betydde dette at jeg meldte prosjektet mitt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for klarering. Forvaltningsloven handler om å sikre at informasjonen man får, forblir anonym (Larsen, 2017, s.16). Datamaterialet ble anonymisert ved at jeg ikke skrev informantenes navn noe sted eller nevnte dem på lydbåndet. Det ble heller ikke samlet opplysninger i dataene (f.eks. arbeidssted) som kunne gjøre det mulig å spore opp informantene.

Etiske vurderinger og refleksjoner var sentrale gjennom hele arbeidet med studien. Jeg jobbet for å ha et mest mulig objektivt forhold til dataene og et bevisst forhold til både tolkningen av resultatene og min egen rolle. Disse forskningsetiske vurderingene så jeg på som en forutsetning i arbeidet for en studie av god kvalitet. I det neste kapittelet vil jeg presentere analysen av datamaterialet mitt.

4 Analyse

For å kunne belyse oppgavens problemstilling, vil jeg i dette kapittelet gjøre rede for analysen av datamaterialet jeg har hentet inn. Datamaterialet skal i størst mulig grad gi svar på hvilken tilrettelegging i ordinær undervisning informantene mener at det er viktig at lærere utfører for elever med utviklingsmessige språkvansker. Ut fra det transkriberte datamaterialet laget jeg koder som ble samlet til åtte underkategorier. Disse underkategoriene ble så utviklet til de tre hovedkategoriene kunnskap, relasjon og mestring. Disse hovedkategoriene utpekte seg som så sentrale at det meste av datamaterialet kunne dekket innenfor et eller flere av disse kategoriene. Ut fra de tre hovedkategoriene ble det utviklet kjernekategori: «*En tilrettelegging som gir eleven utvikling og inkludering*». Denne kode og kategoriserings-prosessen har jeg illustrert i figur 6, for å vise en enkel oversikt over prosessen og over kategoriene i datamaterialet.



Figur 6. Illustrasjon av forskningsprosessen min som viser de 8 underkategoriene som ble til i kodingsprosessen og hvordan de ble sortert i tre hovedkategorier som så ble samlet i en kjernekategori.

Jeg har valgt å beskrive kategoriene og eksemplifisere med sitater. Sitatene skal bidra til å gi en økt forståelse av kategoriernes innhold. Jeg har valgt ut sitater som jeg mener at representerer informantenes syn og kategoriernes innhold på en god måte. Av hensyn til konfidensialiteten har jeg valgt å ikke identifisere de ulike informantene ved annet enn tall. Alle sitater vil også bli presentert på bokmål og jeg bruker pronomenet hun om alle informantene. Ved å fremstille funnene på denne måten sikres deres anonymitet ytterligere.

Ved gjennomgang av datamaterialet kom det tydelig frem at alle informantene mente at DLD er en omfattende vanske. Informantenes beskrivelse av vanskene inspirerte meg og understreket viktigheten av å finne svar på hvilken tilrettelegging som lærere kan utføre for disse elevene. Informant 1 påpekte at: *“Jeg tror det er en heftig vanske å leve med”*. Informant 4 understreket at: *“Jeg tror ikke man skjønner hvor omfattende denne vansken egentlig er, man tror bare at hvis man forteller begrepene eller hjelper med å gjenkalle, så er problem fikst, det handler ikke om det, det handler om så veldig mye mer”*. Informant 2 mente at: *“Språkvanske er faktisk en veldig alvorlig vanske. Jeg mener at det er en omfattende vanske som griper inn i store deler av livet til en elev”*. På spørsmålet om hva informantene legger i begrepene utviklingsmessige språkvansker og spesifikke språkvansker så har de sammenfallende forståelse av begrepet spesifikke språkvansker, mens det ut fra min tolkning er noe mer uklart for informantene hva som ligger i det nye begrepet utviklingsmessige språkvansker.

Resultatene av datamaterialet vil bli beskrevet nedenfor ut fra de tre hovedkategoriene: kunnskap, relasjon og mestring. Det å drøfte resultatene opp mot teori, vil komme i kapittel 5.

4.1 Tilrettelegging basert på kunnskap

4.1.1 Kunnskap om utviklingsmessige språkvansker

Gjennom intervjuene kom det frem at alle informantene var samstemte om at det var helt grunnleggende at lærerne utførte tilrettelegging som var basert på kunnskap om DLD. Informantene mente at for å kunne ivareta og utføre god tilrettelegging for disse elevene så måtte lærerne ha eller tilegne seg denne kunnskapen. Informant 2 uttrykte at: *“Læreren må vite hva utviklingsmessige språkvansker er og klare og sette seg inn i og ha så god kunnskap om vansken at man kan klare å tilrettelegge for de ulike situasjonene som kan dukke opp”* og videre utdypet hun at *”de må vite hvorfor de skal tilrettelegge som de gjør.”* Informant 4 påpekte at:

“Kompetanse, det er viktig, de (lærerne) må kunne noe om det, de må skjønne hva det dreier seg om i dybden, hvor omfattende en sånn vanske kan bli psykisk og sosialt også, hvis man ikke er litt smart og forebygger og hjelper til, og at det ikke handler om dårlige evner eller dum.”

På spørsmålet om lærerne etter informantens oppfatning har god nok tilrettelegging for disse elevene i sin ordinære undervisning, så svarte alle informantene at kompetansen på denne vansken hos mange lærere og på mange skoler ofte er for dårlig. Informant 3 utdypet: *“Min erfaring er nei, og det tror jeg ikke går på vond vilje, men det går på at man ikke har kunnskap nok og oppbakking nok, til å mestre det...man trenger kunnskap.”* Informant 3 pekte også på at målet for tilretteleggingen er at enhver elev skal bli ivaretatt og at middelet for å nå dette målet er kunnskap hos den enkelte lærer.

På spørsmål om lærere etter informantens oppfatning har nok kunnskap og forståelse for elever med DLD, så svarte informant 2: *“Helt klart nei! For i hvert fall min erfaring er at de lærerne som jeg har snakket med, for det første så kjenner de ikke til begrepet spesifikke språkvansker og i hvert fall ikke utviklingsmessige språkvansker, og selv da så må du forklare veldig nøye hva det er og enda da skjønner de nok ikke helt hva det er, før de får lest seg litt mer opp på det.”* På det samme spørsmålet virket informant 1 følelsesmessig engasjert når hun litt oppgitt svarte: *“Nei, det er dessverre litt personavhengig, det er litt sørgelig... og det som er med utviklingsmessige språkvansker er at det er så gjennomgående i alle fag og det er hele skoledagen og jeg tenker alle lærere som er inne, alle de må jo egentlig ha kunnskap om språkvansker for å tilrettelegge godt nok, så det er kanskje hakket vanskeligere enn med dysleksi som er lettere å tilrettelegge og elevene klarer etterhvert å hjelpe seg selv gjennom hjelpemidler i forhold til dysleksi, men med språkvansker er det litt annerledes”.*

Informant 3 sammenlignet også vansken med dysleksi og mente at de fleste lærere har god kunnskap om dysleksi og tiltak for å avhjelpe dette, mens kunnskapen var mye lavere når det gjaldt DLD og tiltak for å avhjelpe denne vansken. Hun mente at: *“Alle barn er alles ansvar, det er sånn overordnet, og jeg mener jo at skolen må se at dette her er så gjennomgripende og det er såpass mange barn at man må ha et apparat klart, på lik linje med dysleksi, så er dette her noe som alle og enhver må lære noe om og kunne ivareta de ungene.”* Informantene trakk også frem at det ikke bare var kontaktlæreren eller læreren som hadde spesialundervisning som måtte ha kunnskap om utviklingsmessige språkvansker. De mente at alle lærere som har en elev

med DLD må sette seg inn i hva denne vansken innebærer, selv om læreren kanskje bare er timelærer i klassen. Informant 1 trakk frem at kontaktlærerne ofte er flink til å lese sakkyndig vurdering, men at også andre lærere som har eleven bør gjøre det. Hun utdypet dette: *“Det er noe med å forstå hva ungen egentlig strever med, for det er en gjennomgående vanske, det er ikke bare en vanske i naturfag, det er hele tiden.”* Informant 1 uttrykte en frustrasjon når hun formidlet denne mangelen på kjennskap til elevens vansker: *“Jeg opplever alt for ofte at ikke alle lærere kjenner til at den ungen har vansker en gang, det synes jeg er sørgelig, av og til litt slapt, det er litt skremmende, jeg blir egentlig litt sint, men det er skremmende ofte at vi må gå å si at 'du er tolærer i matte i den klassen...er du klar over at det er en unge med språkvansker der? Nei.' Det synes jeg jo er fryktelig trist”.*

Flere av informantene mente også at fordi mange lærere ikke hadde nok kunnskap om DLD, så var det mange lærere som ikke forstod hvor omfattende vansken er. Informant 4 trakk frem at: *“Jeg tror at det å gjenkalle ord eller oppfatte ord, at man kanskje ikke ser hvor omfattende egentlig det er i en vanlig hverdagsfunksjon, å streve språkmessig, hva det egentlig innebærer og jeg tror man bør heve kunnskapen og forståelsen generelt, jeg er ikke i tvil (...) så jeg tror nok man kan få opp kompetansen ja”.*

Datamaterialet viste gjennomgående resultat som understreket at alle fire informantene var enige om at tilrettelegging for elever med DLD måtte være basert på kunnskap om DLD og at lærerne måtte ha eller tilegne seg denne kunnskapen, for å kunne gi god tilrettelegging i ordinær undervisning.

4.1.2 Kunnskap om eleven

I datamaterialet kom det også frem at i tillegg til å basere tilretteleggingen på kunnskap om DLD, så pekte alle de fire informantene på at tilretteleggingen baserte seg på kunnskapen om den enkelte elev. Dette gjaldt kunnskap om både elevens styrker og elevens svakheter. På spørsmålet om hva læreren kan gjøre for å tilrettelegge for at eleven skal kunne ha best mulig språklig utvikling, så kom dette tydelig frem hos informant 2 som fortalte: *“Det må jo være at de setter seg virkelig inn i den enkelte eleven, individuelt, hva er elevens svakheter rett og slett..men hva er elevens styrker også, sånn at man kan spille på dem, så du må forstå elevens forutsetninger samtidig som du må ha kunnskap om utviklingsmessige språkvansker”.* Informant 1 og 3 beskrev også at det ikke er nok å kjenne til DLD, men at læreren må kjenne

til og sette seg inn i vanskene til akkurat denne eleven og vite hvilket nivå eleven ligger på. Informant 3 problematiserte samtidig dette ved å legge til at *“det er vanskelig når du har mange elever, klassen er for stor, men det er mulig”*.

For å kjenne til eleven og elevens nivå understreket informant 1 hvor viktig det er for alle som jobber med eleven å sette seg inn i den individuelle opplæringsplanen (IOPen) til eleven for å forstå hva eleven egentlig strever med. Informant 4 viste til at ved å kjenne eleven og elevens nivå, så kan man hente frem forkunnskap og kjente begrep som man så kan hekte ny kunnskap og nye begreper på.

For at elevene skal få en skolegang med god tilrettelegging så er det også vesentlig med tidlig intervensjon. Informant 4 pekte på at når lærere skal gripe inn så er det vesentlig at skolen vet hvilke tiltak de skal begynne å bruke og at disse tiltakene er basert på forskning og har god effekt. Hun utdypet: *“Skolen må på en måte ha en verktøykasse, det må være tiltak vi vet har effekt, sannsynligvis, ut ifra oppdatert forskningsmessig evidensbasert kunnskap. Det må ikke være noe tilfeldig”*.

Informant 1 understreket at når man skal tilrettelegge for elever med språkvansker så må man gjøre det i alle fag, men hun pekte på at hvis du først begynner å tilrettelegge, så klarer man å følge opp. Hun sa: *“Du må ta hensyn til det hele tiden....Det er liksom bare å komme over den største bøygen, å faktisk bruke bilder da, bruke visuell støtte, så mye du kan”*.

På spørsmålet om hvordan læreren kan tilrettelegge for et utviklende og støttende miljø så trakk informant 4 frem hvor viktig det er at læreren snakker med eleven, lytter til eleven og tar seg tid til dem og også har god dialog med foreldrene. Dette kan gi læreren kunnskap om eleven som så kan brukes for å tilrettelegge for eleven både faglig, sosialt og organisatorisk. Det kan for eksempel gjøre læreren bevisst på om eleven mener han/hun lærer best innenfor eller utenfor klasserommet.

Datamaterialet viser at det å skaffe seg kunnskap om både DLD og eleven er viktig for god tilrettelegging i ordinær undervisning. Dette er vesentlig fordi elever med DLD kan ha utfordringer innenfor ulike vanskeområder, noe som gir ulike behov ved tilrettelegging. I datamaterialet kom det lite frem om forskjellig tilrettelegging ved ulike vanskeområdene. Sett

i ettertid kan mangel på dette tolkes som en svakhet ved studien. Samtidig viser resultatene rikelig data om at lærerne må ha god kunnskap om DLD. Informantene pekte også gjentatte ganger på at lærerne må sette seg inn i elevens vansker, kjenne de spesifikke vanskene til denne eleven og bygge tilretteleggingen på kartleggingen av eleven. Dette forstår jeg som at tilretteleggingen må tilpasses det vanskeområdet eleven har.

4.1.3 Kunnskap i organisasjonen

I tillegg til å basere god tilrettelegging for elever på kunnskap om eleven og DLD, så mente informantene at ledelsen ved skolen, lærerutdanningen og skoleeier også har et ansvar for hvordan læreren tilrettelegger. Tre av informantene pekte på ledelsens rolle og påvirkning i forhold til hvilken kompetanse lærerne har om denne vansken og hvordan det organiseres og tilrettelegges for disse elevene på den enkelte skole. Informant 4 fortalte at hun mener at mange lærere er opptatt av å strekke seg langt for elevene, *“men ofte så merker vi jo på ledelsesnivået på en skole også hvordan det fungerer nedover, hvordan man tar tak i det, hvordan man støtter opp, hvordan man bygger kompetanse, hvordan delingskulturen er”*. Denne informanten kom også med interessante tanker om at når det er fagkrav til ordinær undervisning, så burde det ha vært fagkrav til spesialundervisningen. Hun beskrev paradokset at *“det er snodig i min jobb å skrive sakkyndig vurdering og så vet jeg at det kanskje skal en som ikke vet noe om utviklingsmessige språkvansker som skal hjelpe til”*. Hun fortalte videre hvordan hun trodde at et slikt krav til pedagog kunne påvirke tilretteleggingen for eleven i klasserommet. Hun sa: *“Jeg tror at da kunne eventuelt spesialpedagogen som hadde god kunnskap om de spesifikke vanskene, kunne hjulpet pedagogen til å se hvilke tilrettelegginger som bør gjøres i klasserommet og bistått.”*

Informant nr. 1 hevdet at den tilretteleggingen som lærere gir til disse elevene blir påvirket av skolens ledelse. Hun ga et eksempel hvor hun beskrev at det ofte er ledelsen som innkaller til møter som har med eleven å gjøre. På den måten får ledelsen direkte innvirkning på hvem som får informasjon om eleven og om vanskene og som deltar i møter med foreldrene. Hun beskrev også hvordan ledelsen er med på å påvirke lærerens kompetanse innenfor disse vanskene og på den måten er ledelsen med på å påvirke hvilken tilrettelegging den enkelte elev får. Informant 1 beskrev også at hun opplever skoler hvor det ikke blir lagt så stor vekt på språkvansker og hvor hun tenker at skoleledelsen oppleves fraværende når det gjelder dette området. Hun påpekte at ledelsen ved skolen bør sette fokus på dette området jevnlig.

Hun beskrev: *“Jeg ser skoler hvor ledelsen har satt litt fokus på det, ikke hele tiden, men hvert tredje år eller et eller annet og faktisk samler hele personalet om temaet så alle blir oppdatert på det, kompetanseheving... Noen skoler er kjempeflinke, men jeg tenker ledelsen har en del å si”*. Informantene nevnte ulike instanser som Statped, PP-tjenesten, Bup og Habu som kan bidra inn i samarbeid og veiledning på skolene. Informant 2 viste også til også sentrale tiltak på ledelsesnivå som kan påvirke tilretteleggingen. Hun understreket at organiseringen av ekstra ressurser til disse elevene burde bli bedre. Hun hevder at elever med utviklingsmessige språkvansker *“er en glemt gruppe det ikke har vært så stort fokus på, så nå er det på tide at de blir løftet litte granne opp, nå må vi se denne gruppa med språkvansker”*.

Informant 3 var tydelig på at *“det er skoleleder og skoleeiers ansvar å sørge for å sette lærerne i stand til å håndtere det (tilretteleggingen).”* Alle de fire informantene pekte dermed på at lærerens tilrettelegging påvirkes av skoleeier og skolens ledelse. Informant 1 understreket allikevel at ansvaret for den daglige tilretteleggingen ligger hos lærerne og beskrev dette slik: *“Det er tilretteleggingen i det daglige som er det viktigste, og det er ofte tungt for særlig en del lærere å høre, det blir mye ansvar for lærere, men sånn er det, det er der ungene skal lære mest, det er ikke det kvarteret med logopeden”*.

4.2 Tilrettelegging med vekt på relasjoner

I datamaterialet kom det frem at lærere må utføre en tilrettelegging som er basert på kunnskap, både om eleven, om utviklingsmessige språkvansker og i organisasjonen. Den andre hovedkategorien jeg utarbeidet etter gjennomgangen av datamaterialet, var at lærere måtte utføre en tilrettelegging som la vekt på relasjoner. Dette gjaldt både relasjonen mellom læreren og eleven og samtidig elevens relasjon til medelever.

4.2.1 Lærerens relasjon til eleven

Alle fire informantene mente at lærerens relasjon til eleven er svært viktig for å kunne tilrettelegge godt for eleven. De hevdet at en god relasjon mellom lærer og elev kan føre til at læreren blir godt kjent med elevens læringsnivå, styrker og svakheter. Samtidig kan en god relasjon gi en kommunikasjon preget av åpenhet og tillit mellom eleven og læreren. På denne måten kan det bli enklere å gi eleven en god tilrettelagt undervisning som bygget på elevens

nivå og styrker, og som tar hensyn til elevens tanker, følelser og meninger. Informant 1 fortalte om hvor mye energi disse elevene bruker på å få med seg ting gjennom skoledagen og hvor sårbare de er og at en god relasjon til læreren er kjempeviktig og kan gjøre eleven trygg. Hun påpekte at det å være trygg er grunnleggende for å kunne lære.

Informant 2 trakk frem viktigheten av at læreren har denne relasjonen med eleven både for at eleven skal forstå og for at eleven skal bli sett og hørt. Hun påpekte: *“de må på en måte ha et enda tettere bånd til eleven med en vanske, enn de trenger til andre elever, fordi at denne eleven trenger det egentlig litt mer, for språk er jo kommunikasjon... så må du prøve å skape en kompensering da, for den kommunikasjonssvikten som vil skje, både med forståelse og med at eleven skal få sagt det den vil”*. Informant 2 understreket at læreren må jobbe med eleven, selv om de ikke krever det, fordi disse elevene kan være litt “usynlige”.

Informant 4 henviste til Vygotsky og Bruner når hun snakket om at relasjonens betydning for å kunne tilrettelegge ut fra elevens nivå (Vygotsky, 1978; Bruner, 1986). Dette kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen (kap.5). Informant 4 var også ekstra opptatt av at eleven får en god relasjonen til kontaktlæreren sin. Hun hevdet at kontaktlæreren noen ganger får en litt mer perifer rolle til eleven med språkvansker, fordi eleven allerede har en assistent eller en spesialpedagog som har en god relasjon til eleven. Informant 3 trakk frem at det er lurt at eleven ikke må forholde seg til veldig mange forskjellige lærere for at lærerne skal kunne forholde seg noen lunde likt til språkutviklingen og for å kunne bygge opp trygge relasjoner.

4.2.2 Elevens relasjon til medelever

Alle de fire informantene trakk frem at en tilrettelegging i ordinær undervisning må utføres slik at det skapes et trygt klassemiljø og slik at eleven kan bygge gode relasjoner til medelever. De trakk frem at eleven både kan få større læringsutbytte ved å kunne samarbeide med andre og at gode relasjoner kan være med på å forebygge sosiale og emosjonelle vansker hos eleven. Informant 1 understreket at klassemiljøet er kjempeviktig og at hvis ungene har det fint og er trygge på hverandre i klasserommet, så er det mye større sjanse for at ting går greit i friminutt og på fotballbanen eller på trening på kvelden. Informant 2 ga eksempler på hva læreren kan gjøre; passe på at alle har noen å være sammen med, at det er aksept for alle, bruke mindre grupper i blant, passe på at eleven tørr å snakke med det språket som eleven har og i hvert fall

hindre at det kommer dårlige kommentarer fra andre. Informant 3 pekte også på at trygghet i klasserommet er viktig for at eleven skal tørre å bruke språket i klasserommet.

Informant 2 viste til at det er en økt forekomst av sosiale og emosjonelle vansker hos barn med språkvansker. Hun beskrev hvordan disse barna ofte ikke helt henger med på det sosiale spillet og den sosiale praten og påpeker hvordan dette kan gi disse elevene *“følelsen av å komme til kort”*. Hun fortalte at man må være ekstra oppmerksom på elevens relasjoner til medelever og sa at noen kanskje ikke forteller at de har det vondt, eller ikke klarer å finne ord for å snakke om følelser. Hun påpekte at læreren har en veldig stor rolle i hvor det er godt å være og at det er stor forskjell fra klasse til klasse. Informant 4 trakk frem at det er viktig å begynne tidlig å tilrettelegge for at eleven skal utvikle gode sosiale relasjoner. Hun henviste til Stavangerprosjektet hvor de så at barn med språkvansker i barnehagealder strevde sosialt og at dette gjorde noe med selvbildet deres. Informant 4 hevdet derfor at man allerede på barnehagenivå må jobbe med relasjoner og at det absolutt er vesentlig i skolen. Hun mente også at læreren må være opptatt av hvilke ferdigheter som eleven trenger for å opprettholde relasjoner, for eksempel hvordan eleven skal forholde seg til relasjoner digitalt. Informant 3 pekte også på at den sosiale ferdigheten må trenes i skolen og at eleven må lære begreper den trenger til dette, for eksempel i lek. Informanten hevdet at man på den måten kan hjelpe eleven til å forstå og dermed bli en mer attraktiv lekekamerat.

Informant 4 trakk frem at barn med språkvansker har lett for å trekke seg unna og at læreren derfor bør hjelpe til med å trekke elevens *“stemme”* inn i det sosiale fellesskapet.

4.2.3 Tilrettelegging bygget på samarbeid

Informant 1 forklarte at for å gi eleven et støttende miljø og god tilrettelegging så er det vesentlig med relasjon og samarbeid mellom lærer og spesialpedagog. Hun mente også at alle lærere bør kjenne eleven og elevens vansker. Hun utdypet: *«En spesialpedagog skal ikke sitte på en øy alene og drive med sine hemmelige ting....I klasser der lærere samarbeider godt, der fungerer det mye bedre for den ungen med språkvansker»*. Informant 2 og 3 poengterte også at dette samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog er vesentlig for å kunne gi et helhetlig tilbud for eleven. Informant 2 la til at *«Det skal ikke være sånn at spesialpedagogen «eier» eleven, dette skal være samarbeid»*. Informant 3 understreket denne helheten ved å peke

på at det bør være en sammenheng mellom det som foregår i og utenfor klasserommet. Informant 3 fortalte: *«Jeg har et ønske om at den spesialpedagogiske måten å undervise på skal gjennomsyre ordinær undervisning, sånn at elever som strever, uansett hva det måtte være, blir best mulig ivaretatt i klasserommet, men noen ganger så trengs det noe ekstra utenfor klasserommet...og at dette her må gå i tett samarbeid med kontaktlærer sånn at eleven får lik undervisning, lik oppbygging av det språklige begge steder, ja.»*

Informant 2 uttalte at denne elevgruppen ofte får for lite hjelp. Hun hevdet at: *«Elever med språkvansker trenger mere tiltak både individuelt og i mindre grupper og i klasserommet, enn de får i dag. Jeg mener de er en glemt gruppe.»* Hun påpekte at hun hadde god erfaring der hvor skolen hadde valgt å ha en spesialpedagog tilknyttet et trinn og som underviste både i klasserommet og som hadde spesialundervisning og dermed så helheten.

Når det gjelder annet samarbeid så nevnte informant 3 og informant 4 også samarbeidet med hjemmet og med andre instanser som kan veilede lærere. Informant 4 sa: *«Det er viktig å høre elevens og foresattes stemme inn i et slikt samarbeid.»* Hun mente at i et slikt samarbeid er det vesentlig å se helhetlig på hvordan barnet har det. Hun trakk frem et eksempel med lekser: Kanskje kan det være viktigere at barnet orker å delta på en fritidsaktivitet og bygge sosiale relasjoner, enn at det har mye lekser hver dag? Hun understreket denne helhetlige tenkningen med at vi må spørre oss: *«Hva er et helhetlig «twentyfoursevenopplegg» for dette barnet?»*

4.3 Tilrettelegging som gir mestring

I analysen av resultatene mine ble det tydelig at alle informantene mente at lærere bør utføre en tilrettelegging basert på kunnskap om utviklingsmessige språkvansker (kap. 4.1) og med vekt på relasjoner (kap 4.2). I tillegg var det et tredje hovedområde som utpekte seg. Det var området; mestring. Alle informantene mente at det var vesentlig for elevens utvikling at lærere utførte en tilrettelegging som ga elevene opplevelsen av å mestre.

4.3.1 Tilrettelegging for mestring gir utvikling

Alle de fire informantene pekte på en tilrettelegging hvor elevens opplevelse av mestring er vesentlig for elevens språklige og faglige utvikling. Informant 1 uttrykte mestrings betydning slik: *“Kjempeviktig! Det er jo sånn du får lyst til å lære, hvis du mestrer noe. Får du det ikke*

til, så har du jo ikke motivasjon til å lære.” Alle de fire informantene trakk frem konkrete områder som lærere burde utføre i undervisningen for å tilrettelegge for mestring. Informant 1 og 4 viste til viktigheten av å aktivere forkunnskap hos eleven for at eleven skal mestre. De pekte på at det var vesentlig å snakke med eleven om essensielle begreper og nøkkelord i forkant av et tema og at dette la til rette for en best mulig språklig utvikling. Informant 1 forklarte at da vil eleven lettere få med seg det som klassen gjør. Hun sa: *“Så bruker du de samme ordene du har tatt på forhånd med de ungene som trenger det, for da er de litt mer “koblet på” og da er det større sjans for at de får med seg det som blir gjennomgått i hele klassen”*. Informant 4 pekte på det samme og la i tillegg til at det også er vesentlig å aktivere forkunnskap i matematikk. Hun sa at vi må spørre oss: *“Hva er kunnskapen til elevene? ..og hekte dem på. Det tenker jeg er veldig, veldig viktig”*.

Videre var det et gjennomgående trekk at alle informantene la vekt på begrepsopplæring når læreren skal tilrettelegge for elever med disse vanskene. Informant 1 understreket at det er superviktig å jobbe masse med begreper og gjøre det enkelt nok. Informant 4 påpekte i tillegg at det å få hjelp til begrepsutvikling er svært nyttig for alle barn, fordi det ikke er noe medfødt, men noe vi blir en del av. Hun fortalte videre at for å styrke elevens ordforråd så må man ikke bare tenke på innholdet i ordet, men også på formen av ordet og man må sette ordet i en kontekst. Hun sa at man må bruke ordet, snakke om likheter, kategorisering av ordet, se på relasjoner mellom ord og se på ordet på stavelsesnivå og snakke om overbegrep og underbegrep. Informant 3 pekte på hvordan det å jobbe med overbegrep, underbegrep og tankekart kan hjelpe elevene til å lage de *“rette skuffene” (i hjernen)* og informant 2 påpekte at *“dette kan absolutt dras inn i den vanlige ordinære undervisningen”*.

Informant 4 viste til at denne måten å jobbe med begreper på kan utvikle språket til barna. Hun forklarte: *“Det tror jeg gjør det lettere for elevene å komme seg fra første til annen ordens språk og komme seg inn på fagspesifikke språk, når man også har en bevissthet på hvordan man må jobbe med ord i de ulike fagene”*.

Informant 1 fremhevet viktigheten av repetisjoner av det elevene lærer og gjentakelse av ord. Hun sa: *“Det er noe med å gjenta ord om igjen og om igjen for at det skal feste seg, for disse ungene her har gjerne dårlig korttidsminne, så det er SUPERVIKTIG med mange, mange repetisjoner....for jo mer du hører ord, jo bedre fester det seg”*.

Alle informantene understreket hvor viktig det er å koble ord til visuell støtte og konkretisering, når man tilrettelegger. Informant 1 forklarte at hvis det er for mye prat eller lange setninger i undervisningen, så faller disse elevene ut av undervisningen. Hun mente at for å tilrettelegge for disse elevene så må det brukes visuelle knagger, som for eksempel bilder og film. Informanten uttrykte seg bestemt og sa: *“Visuell støtte er kjempeviktig! Jeg får ikke sagt det nok!”* Informant 1 forklarte at visuell støtte og det å koble på erfaringer og gjøre det man prater om gjør at eleven husker ord bedre, slik at det blir lettere å henge med faglig.

Informant 3 hevdet at *“En visualisert undervisning”* er det aller viktigste en lærer prioriterer når man har en elev med utviklingsmessige språkvansker og at *“denne visualiseringen bør gjennomsyre undervisningen hele veien og alt man gjør”*. Informant 3 påpekte at denne visualiseringen også ville komme de andre elevene i klassen til gode. Hun forklarte: *“Ja, det er jo det som er når man trekker den spesialpedagogiske undervisningen inn i ordinær undervisning, så kommer det alle til gode, det er ingen som taper på det og man vinner der hvor det er vansker og det skaper bedre forståelse hos elevene, alle og enhver”*. Informanten mente at dette kan gi alle mer mestring.

En annen faktor som kom frem er at informantene mente at det er vesentlig å jobbe med fonologi når læreren skal tilrettelegge og skape mestring hos elever med DLD. Alle de 4 informantene mente at en fremmer elevens fonologiske bevissthet ved å jobbe med bevisstheten rundt lyder. Informant 1 trakk frem at når man jobber med begreper så må man jobbe både med innhold og form. I tillegg til å snakke om hva ordene betyr så må man snakke om hvor mange stavelser ordet har, rime med ord, lytte etter lyder. Hun utdypet: *“Ligner det ordet på noe annet du har hørt? Rimer det på noe? Gi ungen en bevissthet på å høre mer etter og lytte! For det er jo lyttingen som ofte er problemet”*. Tre av informantene trakk frem et dilemma når det gjaldt leseopplæringen og fonologisk bevissthet. De var redd for at bokstavinnlæringen skal gå så fort at det dermed blir jobbet for lite med fonologisk bevissthet, slik at en del av elevene kan tape på dette og oppleve mindre mestring. Informant 2 mener at det ikke er så hastverk å lære bokstavene, men at man må jobbe mer med den fonologiske biten og den språklige bevisstheten og at det kan komme veldig til nytte for de med språkvansker. Informant 4 mener også at man må bruke mye tid på språkleker, klappe stavelser og jobbe systematisk med fonologisk bevissthet slik at elevene får et godt grunnlag. Hun forklarte: *“Det å gjøre fundamentet utrolig godt, det tror jeg er veldig viktig for den videre språkutviklingen”*. Informant 2 snakket også

om at denne fonologiske bevisstheten hos elevene er en slags grunnmur og at hun mener at grunnmuren ikke blir solid nok, hvis det ikke jobbes nok med fonologisk bevissthet i skolen. Informant 4 pekte på at lærere kan ha kompetanse om viktigheten av fonologisk bevissthet, men at informanten samtidig ser at de nasjonale kartlegginger som ligger på første trinn egentlig krever at du bør ha knekt lesekode, selv om læreplanen sier at lesekode skal være knekt i løpet av andre klasse. Informanten fortalte at vi vet forskningsmessig at de med utviklingsmessige språkvansker kan utvikle sekundære vansker som lese og skrivevansker, matematikkvansker og sosiale og emosjonelle vansker. Hun mente derfor at vi må forebygge og sikre at lese og skriveopplæringen er optimal og går i riktig tempo og at vi må huske at barn med utviklingsmessige språkvansker kan ha lavere minnekapasitet. Jeg oppfattet det slik at informant 4 hevdet at det kan være utfordrende for lærere å bruke god nok tid på bokstavinnlæringen.

Informanten 4 mente at et grundig arbeidet med fonologisk bevissthet fører til at læreren ser hvilke elever som henger med og hvilke som ikke gjør det og dermed oppdager hvilke elever som vil kunne trenge ekstra støtte for å forebygge vansker. Hun understreket at det er svært viktig å være tidlig ute med hjelp, fordi det påvirker elevens motivasjon om eleven må streve lenge uten god tilrettelegging.

Alle de fire informantene pekte på det å legge til rette for at eleven skal mestre grammatiske ferdigheter. Informant 3 hevdet at litt av “cluet” for å styrke elevens grammatiske ferdigheter er lærerens egen bevissthet i forhold til hvordan språket skal bygges. Informant 3 mente at det å jobbe med rotmorfem, felles endelser og jobbe med eksempler på ord og bøyning vil være tilrettelegging som kan styrke elevens grammatiske ferdighet. Informant 2 pekte på en vesentlig forskjell på barn med og uten utviklingsmessige språkvansker. Hun fortalte at grammatikk ofte bare “sklir inn” hos barn som ikke har språkvansker, men at hos barn med språkvansker så må grammatikken i større grad læres. Hun pekte også på at barn med språkvansker kan ha så stort fokus på hva de skal si at det blir mindre prioritert hvordan de sier det.

Informant 1 understreket at repetisjon er ekstra viktig når man jobber med grammatikk for disse elevene og hun nevnte preposisjoner og pronomen som eksempler på områder som er vanskelig å bruke og lære for disse elevene. Informant 2 pekte på at selv om de grammatiske ferdighetene

ofte kan være problematiske hos en del barn med utviklingsmessige språkvansker, så er de veldig viktige for å kunne utvikle seg både muntlig, skriftlig og i lesing.

4.3.2 Mestring for å forebygge sekundære vansker

Hos alle de fire informantene viste datamaterialet at læreren må tilrettelegge for mestring hos eleven. Tre av informantene hevdet at dette kunne være med på å forebygge eller minske utviklingen av sekundære vansker. Informant 2 beskrev dette når hun sa: *”Det er alfa og omega, det er i stor grad...hvis du ikke har motivasjon og mestring, så kan det på en måte spille inn på hvilken vei det går...så det å skape mestring, det gjelder jo egentlig for alle, men enda mere her og også for å hindre negative utvikling og følgetilstander”*. Sekundære vansker kan være sosiale eller emosjonelle vansker, lese og skrivevansker og/eller matematikkvansker som oppstår som følge av de utviklingsmessige språkvanskene. Informant 4 pekte på at mestring er vesentlig for at eleven skal ha det bra og være motivert for skolen. Hun sa: *“Mestring og trivsel er ofte kjerneelementene som vi ofte ser på når vi går ut og utreder i PPT....Hvis du hele tiden føler at du ikke får det til....du blir jo demotivert, du har lyst til å flykte eller finne på unngåelsesstrategier, gjøre noe annet”*.

Det er flere av informantene trakk frem hvordan mestring påvirker elevens selvbilde, selvtillit og selvfølelse. Informant 2 forklarte hvordan mangel på mestring kan gi eleven dårlige tanker om seg selv. Hun sa: *“Mange av elevene kan få en følelse av å være “dummet i klassen”* (informanten hevdet at det er mange elever som bruker de ordene om seg selv). Hun beskrev videre hvordan eleven kan oppleve det å ikke mestre når andre elever får det til: *“Så kan jo det faktisk oppleves litt vondt da”*. Informantene pekte på hvordan læreren kan bedre elevens selvfølelse ved å bygge på elevens styrker. Informant 1 sa: *“kanskje ungen er kjempegod på vikingtiden da, okay, bruk det! Ta det frem, vis for klassen og la den ungen få skinne litt, når det er noe den kan noe om”*. Informant 4 viste til sammenhengen mellom selvtillit og læring når hun sa at *“alle har jo lyst til å mestre, alle har lyst til å få det til...de må ha troen på seg selv for å kunne komme seg i posisjon til læring”*. Hun understreket også at det er vesentlig at læreren ikke setter i gang en oppgave som eleven ikke har forutsetning for å mestre.

Informant 1 hevdet at det er vesentlig at læreren bruker nok tid i undervisningssituasjonen for at eleven skal føle at han eller hun henger med og forstår det andre forstår og opplever mestring. Informant 1: *“De ungene her trenger lengre tid på å oppfatte, de trenger lengre tid for å si det*

de vil, vi har det litt for travelt ofte med de ungene her, og da opplever du ikke mestring, da føler du deg forbigått....det er kjempeviktig å bruke tid!” Hun forklarte hva som skjer ved en undervisning eleven ikke mestrer. Hun sa: *“Det har jeg sett mange ganger, når det blir gjennomgått tema i klassen så er mange av de her vant til at det går så fort, de får det ikke med seg, de detter ut og så velger de å lukke ørene eller begynner å tenke på andre ting, kikke rundt seg. Det er mye vanskeligere i stor klasse enn i liten gruppe.”* Informant 1 fortalte at hun har opplevd at læreren trodde at eleven fulgte med, men når informantene spurte eleven om hva de gjennomgikk forrige time, så svarte eleven: *“har ingen anelse”*. Informanten hevdet at noen elever er vant med å koble av, når det blir gjennomgått felles i klassen. Denne informantene mente at hvis det blir tilrettelagt godt ved at eleven har hørt begrepene på forhånd, vet hva som skal gjennomgås i klassen og det ikke går for fort, så ville eleven få med seg undervisningen og oppleve en mestringsfølelse. Informant 2 pekte også på at mestring av matematiske begreper kan føre til at eleven mestrer matematikkfaget lettere.

I denne kapittelet har jeg presentert funnene fra det analyserte datamaterialet. De funnene jeg har valgt å presentere og vektlegge er de funnene som jeg mener at egner seg best til å belyse problemstillingen. Problemstillingen min lød: *Hvilken tilrettelegging i ordinær undervisning mener logoped og spesialpedagoger i Pedagogisk- psykologisk tjeneste at det er viktig at lærere utfører for elever med utviklingsmessige språkvansker?* En kortfattet oppsummering av funnene viste at de fire informantene pekte på tre hovedområder som er viktige når lærere utfører tilrettelegging i ordinær undervisning for elever med DLD. Alle informantene mente at lærerne burde utføre en tilrettelegging basert på kunnskap om utviklingsmessige språkvansker (kap. 4.1) og med vekt på relasjonen mellom læreren og eleven og med elevens relasjoner til medelever (kap 4.2). I tillegg pekte alle de fire informantene på at lærerne måtte utføre en tilrettelegging som ga eleven mestring (kap. 4.3). De tre hovedområdene oppsummerte jeg i kjerne-kategorien: *«En tilrettelegging som gir eleven utvikling og inkludering»*. Denne setningen mener jeg får frem essensen i datamaterialet i denne studien. Hvis lærere får til tilretteleggingen understreker informantene at det vil ha en avgjørende betydning for elevens utvikling. Informant 2 utdypet det slik *«Det kan være kjempebra, hvis du får den rette spesialpedagogen og måten det er organisert på en skole, eller det kan være kjempedårlig, men det kan også redde hele skolegangen din. Ja, det får egentlig store konsekvenser.»*

5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene opp mot den teoretiske referanserammen, samt se på hva tidligere forskning sier om de ulike temaene. Da jeg gikk i gang med denne studien forsøkte jeg å ikke la min forforståelse og mine forventninger til resultatene prege studien. Jeg var klar over at dette som regel er unngåelig og hadde derfor et kritisk blikk på min egen rolle. Når analysen av dataene var ferdig innså jeg at jeg hadde hatt noen forventninger til mine funn og at funnene ikke ble slik som jeg hadde forventet. I hovedtrekk forventet jeg å finne resultater som dreide seg om arbeidsmetoder og råd om undervisningspraksis som lærerne kunne benytte i klasserommet når de hadde en elev med DLD. Resultatene viste meg at dette ble en for snever tankegang. Slik jeg tolket funnene fra informantene så var de mer opptatt kunnskap, relasjon og mestring som grunnlag og forutsetning for å kunne gi god tilrettelegging.

Dette kapittelet vil ha samme oppbygning som analysen, med inndelingen tilrettelegging basert på kunnskap, tilrettelegging med vekt på relasjoner og tilrettelegging som gir mestring.

5.1 Tilrettelegging basert på kunnskap

5.1.1 Kunnskap om utviklingsmessige språkvansker

Informantene var samstemte om at det var grunnleggende at læreren måtte ha kunnskap om DLD for å kunne tilrettelegge godt, forstå eleven og vite hvordan man burde tilrettelegge og hvorfor. Dette sammenfaller med det Holmberg, Nilsen & Rognhaug (1998) hevder når de skriver at “En skole for alle, vil forutsette kompetanse som omfatter kunnskap om barns ulike forutsetninger, funksjonsnivå og funksjonsvansker, samt hvordan opplæringen kan tilpasses til barns ulikheter”. Resultatene viser entydig at kunnskap om DLD er vesentlig i tilretteleggingen og jeg tolker dette som at informantene mener at man må ha kunnskap om de ulike språkvanskene for å kunne gi de rette tiltakene. En svakhet ved studien er at jeg burde hatt oppfølgingsspørsmål eller et annet spørsmål som hadde fått tak i mer konkret hvilken kunnskap om DLD som informantene mente var vesentlig. Samtidig har informantene nevnt at kartlegging og det å tilpasse tiltakene til den enkelte elev er av sentral betydning og dette tolker jeg da som at læreren skal tilpasse tiltakene etter de vanskeområdene eleven har.

De fire informantene gir alle uttrykk for at det er mangel på kunnskap om DLD i norsk skole og hos mange lærere. Dette sammenfaller med flere rapporter som peker på at ansatte i barnehage

og skole ikke har nok kompetanse til å hjelpe barn med vansker (Kunnskapsdepartementet, 2004; Kunnskapsdepartementet, 2009; Barneombudet, 2017; Haug, 2017;). Kunnskapsdepartementet (2004) konkluderte med at skolen ikke har lyktes med å realisere målet om en opplæring som er individuelt tilpasset. Bergseth (2014) tar for seg kunnskapsmangelen hos pedagoger når det gjelder spesifikke språkvansker. Hun skriver: «*Barn og unge med spesifikke språkvansker er stebarn i dagens skole. Fordi kunnskap om språkvansken er mangelvare blant pedagoger er vansken ikke lett å oppdage. Den skjuler seg ofte bak noe annet, og det fører til feil tilrettelegging og barn som havner utenfor, både faglig og sosialt.*» Videre peker hun på at disse elevene trenger pedagoger med kunnskap om vanskene og med forståelse som kan skape gode relasjoner og møte eleven med tro på at alle kan lære. Kunnskapsdepartementet understreker også behovet for at lærerne har både generell og spesialisert kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette refererer også Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen til i boka “*Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring*” (2010) hvor de tolker dette som signaler om at lærerutdanningen bør inneholde spesialpedagogikk. Helland, Innerdal, Lunde Oseng & Helland (2020) peker på at uklar terminologi kan være medvirkende til å gi en uklar og mangelfull forståelse og kunnskap om vanskene. Skal skolen lykkes med tidlig innsats så er det ifølge Helland et al. (2020) en forutsetning at lærerne får tilstrekkelig kunnskap til både å finne og hjelpe de barna som har vansker og til å søke faglig råd. Barneombudet mener at dagens spesialundervisning ikke sikrer elevenes rett til et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud, fordi spesialundervisningen som gis ikke er god nok. En av årsakene til dette er ifølge barneombudet mangel på lærere med riktig kompetanse (Barneombudet, 2017).

På den ene siden så understrekes det både i stortingsmeldinger, artikler og annen teori at lærere bør ha pedagogisk kompetanse og kunnskap til å kunne møte barns ulike forutsetninger, funksjonsnivå og funksjonsvansker. På den andre siden så ser det ikke ut til at dette sammenfaller helt med slik regjeringen nå legger opp lærerutdanningen. Lærerutdanningen har de siste årene hatt mer fokus på fag og mindre fokus på pedagogikk og spesialpedagogikk (Sæteren og Vang, 2017). Dette vil kunne føre til at flere nyutdannede lærere stiller svakere når de skal tilrettelegge for elever med DLD eller andre vansker. Informantenes data om at lærerne har behov for kompetanse stemmer også med en tidligere publisert undersøkelse fra 2016 som gjaldt nyutdannede lærere. 112 rektorer som var med i undersøkelsen sa at de var fornøyd med nyutdannede læreres kompetanse i undervisningsfagene, men at kompetansen deres på blant annet spesialpedagogikk, relasjonsbygging, samarbeid hjem-skole og arbeid med sosial

kompetanse var vesentlig dårligere (Sæteren og Vang, 2017). Selv om denne forskningen gjaldt nyutdannede, så sammenfaller den med informantenes utsagn når de etterlyser at lærere må ha mer kunnskap om elevens vansker, for å kunne tilrettelegge godt for eleven. Skal lærere få til en god tilrettelegging og kunne vurdere og utvikle kvaliteten på denne tilretteleggingen så tenker jeg at kunnskapen som informantene peker på, er helt sentral. Buli-Holmberg et al. (2010, s.183) understreker også betydningen av denne kunnskapen og viser til at skoler er avhengig av den pedagogiske og spesialpedagogiske kompetanse som praksisfeltet besitter for å kunne lykkes med en kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning.

5.1.2 Kunnskap om eleven

Alle de fire informantene mente at i tillegg til kunnskap om DLD, så var det helt sentralt å ha god kjennskap til den enkelte elev, for å kunne tilrettelegge undervisningen godt for eleven. Dette stemmer overens med opplæringsloven § 1-3 (1998) hvor opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Det blir dermed vesentlig å kjenne til enhver elevs styrker, svakheter, vanskeområder, nivå og interesser. En god tilrettelegging bygger på en god kartlegging av eleven, for å kunne vite hva som er elevens evner og forutsetninger. Det forventes i opplæringsloven at man skal kjenne hver enkelt elev så godt at man kjenner elevens utviklingsmuligheter (opplæringsloven, § 5-1). Her understrekes det at: *“I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven.”* Der hvor eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen har eleven rett på spesialundervisning. Den sakkyndige vurderingen *“viser om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast”*(opplæringsloven, § 5-3). Dette vil på samme måte som elevens individuelle opplæringsplanen (IOP) forutsette god kjennskap til eleven. Det å kjenne til eleven og kartlegge elevens behov og følge med på elevens utvikling er også en forutsetning for å kunne lage en god IOP. IOPen skal kunne vise målene og innholdet i opplæringen og hvordan opplæringen skal utføres og det skal skrives en årsrapport med en vurdering av utviklingen til eleven (opplæringsloven § 5-5).

Opplæringsloven forventer god kjennskap til eleven og forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for god opplæring (Federici & Skaalvik, 2013; Hattie, 2013; Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010; Bjørk & Sørli, 2018). Det å bli kjent med elevene og bygge relasjoner krever ofte at læreren og elevene har tid til dette og at elevene ikke har for mange voksne å forholde seg til. De siste årene har skolen utviklet seg slik at det prioriteres at elevene

har mange faglærere, fremfor at elevene har kontaktlæreren sin i mange fag og elevene får dermed stadig får flere voksne å forholde seg til (Valum, 2016). Dette kan føre til at relasjonen mellom eleven og den enkelte lærer blir svakere. Ifølge Valum (2016) som viser til Finborud, så bør vi stille oss kritisk til at lærerne i norsk skole kommer til å kunne undervise i så få fag at elevene står i fare for å måtte forholde seg til et stort antall lærere. For at elevene med DLD ikke skal tape på at det er mange som skal tilrettelegge for elevens undervisningen, så kan det virke som det er nødvendig med tydelige retningslinjer for hvem som skal ha informasjon om elevens vansker og behov, og for deling av denne informasjonen til andre. Tidligere tok ofte kontaktlærere ansvaret for å tilegne seg informasjon om elevene, lese sakkyndige vurderinger og satte seg inn i ulike vansker. Mange elever har nå flere lærere enn tidligere, da er det nødvendig at både ledelsen ved skolen og den enkelte faglærer tar sitt ansvar for å ha kjennskap til grunnleggende informasjon om elevene, slik at opplæringsloven kan bli fulgt. Resultatene fra mine funn viste i stor grad at det var vesentlig for tilretteleggingen at alle elevens lærerne hadde denne kunnskapen om eleven med DLD.

5.1.3 Kunnskap i organisasjonen

Gjennom intervjuene kom det frem at informantene mente at lærerne hadde ansvar for å skaffe seg kunnskap om DLD og om eleven. Samtidig uttrykte de også at det var skolens ledelse og skoleeiers ansvar å legge til rette for at lærerne hadde god nok kompetanse til å utføre god tilrettelegging. Flere av informantene viste til at lærerens mulighet for tilrettelegging hadde sammenheng med skoleeiers og ledelsens prioriteringer, organisering av ressursene og kunnskap om vansken. Ledelsen bestemte som regel mye av hvordan kompetanse ble bygget i organisasjonen og f.eks. hvilke lærere som skulle være tilstede på møter hvor det ble samarbeidet om eleven. Ledelsen la også rammene for undervisningen i forhold til lærere, antall stillinger, rom og om eleven hadde assistent eller timer med spesialpedagog. En av informantene påpekte at skolen burde ha et apparat klart til å håndtere barn med denne utfordringen, på lik linje med hva mange skoler har med dysleksi. Dataene viste at informantene erfarte at noen skoler hadde ledelse som opplevdes fraværende, mens andre skoler hadde ledelse som gjennomførte kompetanseheving i DLD og la til rette for god tilrettelegging for elevene. Flere av informantene understreket at det å gi god tilrettelegging kunne føles krevende for den enkelte lærer og var avhengig av både lærere og ledelsen ved skolen. Denne tankegangen

samsvarer med innhold i Meld. St. 6 (2020); Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO hvor det står at:

“Å være lærer kan også oppleves som en ensom jobb. Det kan være utfordrende å ha ansvar for at alle barn med ulike forutsetninger og behov skal oppleve læring, utvikling og mestring i fellesskapet hver eneste dag. Den enkelte lærer i barnehage og skole skal ikke ha dette ansvaret alene. I barnehager og skoler med god kvalitet arbeider alle lærere, ledere og andre ansatte med dette ansvaret i fellesskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, kap 5.1).

Flere av informantene la vekt på at de gjerne skulle hatt mer tid til å veilede den enkelte lærer og skole for å kunne støtte enda mer opp om tilretteleggingen for elevene. På den måten kunne PP-tjenesten ha nådd frem til den enkelte elev med mer av sin kompetanse på denne vansken. Flere av informantene påpekte også at ledelsen ved mange av skolene burde sette større fokus på denne vansken og undervise om DLD for personalet. Veiledningen fra PP-tjenesten kan være både på et individnivå om den enkelte elev, men den kan også være på et systemnivå og veilede skolen ved å dele kunnskap om DLD og om tilrettelegging for denne elevgruppen. Dette ser vi at Buli-Holmberg et al. (2010, s.188) legger vekt på når de drøfter om PPTs rolle bør være mer systemrettet og mindre individrettet. De skriver om at individet ikke kan ses separat fra systemet som omgir det og hvor viktig det er at de sakkyndige vurderingene inneholder både et individ- og et systemrettet arbeid. I opplæringsloven § 5-6 understrekes også dette systemrettede arbeidet når den beskriver PPTs rolle i kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen til rette for elever med særlige behov.

Jeg har ikke funnet noe forskning som bekrefter eller avkrefter at ledelsens og skoleeiers kompetanse på DLD vil påvirke elevenes tilrettelegging. Jeg vil allikevel hevde at dette er sannsynlig på bakgrunn av at skoleledelsen har et stort ansvar for disse elevene både ved organisering av undervisningen, kompetanseutvikling hos lærere, i avgjørelser ved den enkelte elev, i møte med foreldre og i det systemrettede arbeidet ved skolen. Slik jeg ser det bør tilretteleggingen i skolen for disse elevene utføres både individ og systemrettet for å kunne gi disse elevene gode utviklingsmuligheter. Dataene i denne studien viser at kunnskap om DLD er viktig på både lærer og ledelsesnivå. Jeg vil hevde at ansvaret for at tilretteleggingen er basert på kunnskap om DLD er et felles ansvar som må ligge hos både lærere, spesialpedagoger, ledelsen, skoleeier, PP-tjenesten og hos de som utdanner lærere.

5.2 Tilrettelegging med vekt på relasjoner

Funnene i denne studien viser at informantene fremhever hvor vesentlig det er at lærere utfører en tilrettelegging som vektlegger relasjoner og samarbeid.

5.2.1 Lærerens relasjon til eleven

Gjennom intervjuene kom det frem at informantene mente at den tilretteleggingen som lærerne utførte måtte være bygget på en god relasjon til eleven. Denne relasjonen ville ifølge informantene gjøre eleven trygg nok til å lære, til å si ifra når eleven hadde behov for noe, når eleven ikke forsto eller når det ble for mye for eleven. Disse dataene stemmer overens med omfattende teori og forskning som dokumenterer at lærer-elev-relasjonen har betydning for elevens læring (Hattie, 2013; Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010, Spurkeland, 2011, Juul & Jensen, 2002). Bjørk og Sørli (2018) viser også til at denne elev-lærer-relasjonen er særlig vesentlig hos elever som har ekstra utfordringer og at dette er noe lærere må være bevisst på. De skriver *“Tiden er derfor inne for «det relasjonspedagogiske løftet». Skolen må bygge relasjonsbevisste lærere med kunnskap om den store betydningen daglige, gode relasjonserfaringer utgjør både for læring og psykisk helse.”* Den gode relasjonen vil også kunne føre til at læreren kjenner eleven så godt at det blir enklere å tilpasse og tilrettelegge undervisningen på et nivå som førte til læring for eleven.

Informant 4 henviser til Vygotskij når hun peker på at relasjonen er vesentlig for å kjenne elevens faglige nivå. Vygotskij har skrevet teori om den proksimale utviklingszone hvor eleven får hjelp til å klare noe sammen med en mer kompetent person (Vygotsky, 1978). Når læreren kjenner eleven godt vil læreren som regel vite hva som er elevens nærmeste utviklingszone og kunne gi arbeidsoppgaver som ligger innenfor denne sonen, slik at det gjør det enklere å gi god tilrettelegging. Da vet læreren ofte både hva eleven mestrer, ikke mestrer, hvor lenge konsentrasjonen holder og når eleven vil trenge hjelp, ros og motivasjon.

På den ene siden så viser funnene at lærer-elev-relasjonen blir så vektlagt at det kan se ut som om dette er det mest grunnleggende ved tilretteleggingen for elever med DLD. Som den ene informanten sa: *“Det hjelper ikke å ha masse visuell støtte, hvis ikke ungen er trygg på deg...føler seg ivaretatt og sett.”* På den andre siden så pekte informantene på det grunnleggende ved å ha kunnskap om DLD. Stortingsmeldinger, artikler og annen teori

vektlegger også som tidligere skrevet at lærere har behov for pedagogisk kompetanse og kunnskap for å kunne møte elevenes ulike vansker. Både forskning og teori understøtter dermed det informantene understreket om at lærere bør gi tilrettelegging for elever som både er bygget på kunnskap om DLD og som vektlegger en god relasjon til eleven, det handler ikke om et enten – eller. Dette vektlegges også i Meld. St. 6 (2020) hvor det står at “*Ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp for alle.*” (Kunnskapsdepartementet, 2020, kap.1.1)

En av informantene pekte på at i noen tilfeller ble elevens kontaktlærer litt perifer for eleven fordi spesialpedagogen ble den som tok hovedansvar for eleven. Forskning viser hvor betydningsfull lærer-elev-relasjonen er både for innsats, trivsel, motivasjon, læring og psykisk helse (Federici & Skaalvik, 2013). Derfor bør relasjonskompetanse vektlegges i læreres utdanning, slik at enhver kontaktlærer tilstreber og vektlegger relasjonen til alle sine elever – uavhengig av om eleven i tillegg skulle ha en assistent eller spesialpedagog. Spurkeland (2011), Juul & Jensen (2002) er noen av dem som understreker denne lærer-elev- relasjonens betydning og som ønsker å øke læreres bevisstgjøring rundt temaet relasjonskompetanse. Spurkeland forklarer relasjonskompetanse som ferdigheter, evner og holdninger for å etablere, utvikle og vedlikeholde relasjoner i skolehverdagen og han viser til at relasjonen mellom lærer og elev grunnlegges ved inngående kjennskap til enkelteleven (2011). Lund (2017) hevder at på bakgrunn av den kunnskapen vi nå har om betydningen av lærerens relasjonskompetanse så bør denne kunnskapen inn i lærerutdanningen. Funnene i min studie støtter opp om denne tankegangen. Jeg ser det som svært relevant for lærernes tilrettelegging for ulike elever at de har kunnskap om relasjonens betydning og er bevisst sin egen relasjonskompetanse.

5.2.2 Elevens relasjon til medelever

Dataene fra alle informantene viser at tilrettelegging for elever med DLD også handler om å legge til rette for elevens sosiale utvikling og for gode relasjoner til medelever. På bakgrunn av at elever med DLD står i fare for å kunne utvikle sosiale og emosjonelle vansker (Midthassel et al., 2011), så vil denne tilretteleggingen være svært relevant. Dataene i denne studien viser at en tilrettelegging i ordinær undervisning må utføres slik at det skapes et trygt klassemiljø og slik at eleven kan bygge gode relasjoner til sine medelever. Eleven kan på grunn av sine språklige utfordringer streve med å utvikle disse sosiale relasjonene. Det er flere studier som tar for seg klassemiljøets betydning og som viser at et godt læringsmiljø er assosiert med bedre

psykisk helse og faglig og sosial utvikling (McCoy & Banks, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ifølge Hattie så er en viktig indikator på et godt klassemiljø; gode sosiale relasjoner (Hattie, 2009). Det kan også være en sammenheng mellom lærerens relasjon til eleven og elevens relasjon til medelever. Der læreren har god relasjon til eleven og ser elevens utfordringer kan han/hun i større grad hjelpe eleven i relasjonen til medelevene. Ifølge Farmer, Lines & Hamm (2011) så har læreren mulighet til å legge til rette for positiv sosial omgang elevene imellom, blant annet gjennom klasseledelse og ved å jobbe bevisst med å fremme elevens sosiale ferdigheter.

Funnene fra informantene samsvarer også med både opplæringsloven § 9 og stortingsmeldinger som pålegger skolene å arbeide aktivt og systematisk for at elevene opplever trygghet og sosial tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Nordahlrapporten (2018) vektlegger også elevens behov for tilhørighet når det står *“at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning, får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole.”* Dette forutsetter slik jeg ser det at lærerne arbeider bevisst med sosiale relasjoner og inkludering i den ordinære undervisningen, i klassen.

Det å gi eleven et skoletilbud som både prioriterer inkludering i klassen og som samtidig prioriterer faglig og språklig tilrettelegging, kan være utfordrende. På den ene siden så vet vi at eleven har behov for å høre til i klassen og bygge relasjoner med medelever. På den andre siden, så kan eleven ha behov for å arbeide med helt egne individuelle ferdigheter. Læreren står dermed i en situasjon hvor det må prioriteres når eleven skal være i klassen, når eleven skal gjøre det samme som klassen og hvis eleven har spesialundervisning så må det tas stilling til når denne undervisningen skal foregå inne i eller utenfor klassen. Det er vesentlig å vurdere hva som er elevens beste og da må hele elevens utvikling vurderes og ikke bare den faglige. Ifølge *“Veilederen i spesialundervisning”* så skal læreren ikke stå alene om disse vurderingene, men PP-tjenesten skal kunne bestemme dette. Der står det at: *“Opplæringen skal være inkluderende og bidra til at eleven tar aktiv del i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap. Dette innebærer en avveining mellom differensiering og integrering i opplæringen. Det er viktig at PP-tjenesten foretar denne avveiningen.”* Slik jeg ser det så vil det allikevel være den enkelte lærer som i mange tilfeller vil stå med slike vurderinger. Læreren må derfor inneha kunnskap om elevens behov for å føle tilhørighet, bli inkludert i klassen og behovet for å utvikle gode relasjoner. Samtidig må læreren se elevens behov for ytterligere støtte i sin faglige og språklige

utvikling av logoped eller spesialpedagog, noe som ofte foregår utenfor klassen. Når lærere har kunnskap nok til å tilrettelegge godt for eleven med DLD så kan dette muligens øke elevens tilstedeværelse i den ordinære undervisningen og være positivt for elevens relasjoner til medelever.

Haug (2017) forskning i Speedprosjektet (2017) beskriver både elevens behov for faglig utvikling, samtidig som Haug ser elevens behov for klassetilhørighet. Speedprosjektet viste viktigheten av at elevene får undervisning av lærere med spesialpedagogisk kompetanse, men samtidig påpekte Haug at denne spesialundervisningen må foregå «hånd i hånd» med den ordinære undervisningen og at tiltak fra spesialundervisningen med fordel kan trekkes inn i klasserommet. Her ivaretar Haug i mine øyne noe av kompleksiteten ved tilrettelegging for elever med spesielle behov ved å kunne ha en helhetlig tenkning hvor undervisningen kan støtte opp om både elevens psykiske, sosiale og faglige utvikling.

5.2.3 Tilrettelegging bygget på samarbeid

For å få til en helhetlig tenkning rundt elevene med DLD er det nødvendig med et samarbeid rundt eleven. Informantene i denne studien understreker denne helheten. De la alle vekt på at det er viktig for en god tilrettelegging for eleven at den er bygget på samarbeid mellom de som skal tilrettelegge for eleven. Alle de fire informantene pekte på betydningen av at elevens spesialpedagog og kontaktlæreren samarbeider, og at undervisningen i klasserommet og ute med spesialpedagogen oppleves helhetlig for eleven. Dette samsvarer med teori. Garrels (2020) er en av dem som peker på at lærer og spesialpedagog må la hverandres styrker og kompetanse utfylle hverandre når undervisningen planlegges.

Selv om samarbeidet rundt eleven vektlegges i både teori og av informantene, så er det ikke bestandig en selvfølge ute i skolen. Allerede i 2004 understreket Kunnskapsdepartementet at det ligger et forbedringspotensiale i en sterkere koordinering mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning og i et bedre samarbeid mellom de lærerne som har den ordinære opplæringen og de som har de spesialpedagogiske oppgavene (Kunnskapsdepartementet, 2004, s.88). Jeg har ikke funn som viser hva informantene mener kan ligge til grunn for mangel på samarbeid og sett i etterkant kunne jeg gjerne hatt et oppfølgingsspørsmål om dette. Jeg kan bare reflektere over om det kan ha en sammenheng med den kunnskapsmangelen om språkvansker hos lærere som tidligere ble beskrevet i kap.5.1. Hvis

det er slik som informantene beskriver, at elever med DLD ofte er en “glemt gruppe” og at mange lærere ikke forstår omfanget av elevens vansker, så kan dette påvirke både tilretteleggingen for eleven og samarbeidet om eleven. Det kan også være at eleven ikke har spesialundervisning med noen med spesialpedagogisk kompetanse, slik at det ikke er noen som kan bidra inn i samarbeidet med denne kompetansen. Det kan også være at det ikke prioriteres ressurser og tid nok til samarbeidet i en hektisk hverdag.

Et godt samarbeid rundt eleven handler også om samarbeidet med elevens foresatte. Skole-hjem-samarbeidet ble understreket som en viktig brikke i god tilrettelegging av flere av informantene. Dette samsvarer med utdanningsdirektoratets retningslinjer om skole-hjem-samarbeid (utdanningsdirektoratet, 2019).

Informant 4 pekte på at i skole-hjem-samarbeidet må man samarbeide om å lage et helhetlig opplegg for eleven hvor også elevens fritid blir tenkt på. Dette kan for eksempel være ved å se på leksemengde kontra nytte og behov for fritidsaktiviteter. Denne helhetlige tankegangen samsvarer med det som står i opplæringsloven § 20.1 om at foreldresamarbeidet skal ha eleven i fokus og bidra til elevens faglige og sosiale utvikling. Dette finner vi også støtte for hos Beitchman & Browlie (2014) som påpeker nødvendigheten av en helhetlig tilnærming til språkintervensjoner og gjerne organiserer disse tiltakene med tanke på barnets språklige ferdigheter, barnets miljø og rettet mot forebygging av sekundære vansker.

To av informantene påpeker også at det er vesentlig med samarbeid mellom skole/lærer og logoped eller andre instanser som PP-tjenesten, BUP og Statped. Dette finner vi også støtte for i St.meld. 30 hvor det står at:

“En inkluderende opplæring krever at også elever med spesiell behov for tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger. Dette er en krevende oppgave som gjør det nødvendig med et godt samarbeid med elevens foresatte, samarbeid og samordning mellom en rekke instanser i grunnopplæringen, samt aktiv bruk av ressurser utenfor skolen.” (Kunnskapsdepartementet, 2004, s.88)

Hvis skolene mangler denne kompetansen, så kan de henvende seg til PP-tjenesten. PP-tjenesten skal jobbe systemrettet for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige

behov og bistå skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling (Opplæringsloven §5-6; Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, s.188). Flere av informantene nevnte at de ønsket bedre tid til å veilede lærerne i oppfølgingen av elever med DLD. Jeg har ikke funnet noe forskning eller teori på i hvilken grad skolene etterspør denne kompetansen og hvor stor del av PP-tjenestens innsats som gjelder kompetanseutvikling inn mot skolene på DLD. Jeg har derimot funnet at behovet for kompetanse på språk er stort. I Barneombudets rapport fra 2017 dukker nettopp språkvansker opp som gjenganger og Helland påpeker at staten ikke har gode nok kontrollsystemer til å sikre at kommunene følger opp sine forpliktelser etter opplæringsloven og barnekonvensjonen (Helland, 2018, s.51).

5.3 Tilrettelegging som gir mestring

5.3.1 Tilrettelegging for mestring og utvikling

Alle de fire informantene i studien pekte på en tilrettelegging hvor elevens opplevelse av mestring er vesentlig for elevens språklige og faglige utvikling. Dette finner vi støtte for i teori om mestring som hos Bandura (1977). Det er allikevel ikke nok, at eleven opplever mestring. Eleven må ifølge Vygotsky også oppleve at denne mestringen gir utvikling (Vygotsky, 1978). Dette får eleven som tidligere nevnt i den proksimale utviklingssonen. Den proksimale utviklingssonen er det området som er mellom det en elev kan klare på egen hånd, og det eleven ikke kan greie selv. Når eleven får god tilrettelegging vil målet være at eleven til slutt mestrer noe mer på egen hånd, slik at grensene flyttes på hva eleven kan klare alene. Det vil derfor være vesentlig for elevens språklige og faglige utvikling at lærerne tilrettelegger slik at eleven får hjelp til å mestre i sin nærmeste utviklingszone, slik at denne mestringen skaper utvikling (Vygotsky, 1978). Læreren kan for eksempel aktivere forkunnskaper, gjenta begreper, forklare ved bruk av bilder og film, slik at eleven med DLD opplever mer mestring. På den måten blir læreren det Bruner kaller "*Støttende stillas*" (Bruner, 1986). Læreren kan i motsatt fall mangle strukturelle, planlagte og tilpassede pedagogiske tiltak for den enkelte elev, noe som kan medføre f.eks. "språkdrukning" av eleven (Øzerk, 2006). Ved en "språkdrukning" utsettes eleven for en så stor mengde ukjente begreper at mye av lærestoffet bli liggende utenfor elevens utviklingszone.

Læreren kan noen ganger bli stående i et dilemma i forhold til hvilket område eleven skal mestre. Læreren kan oppleve å måtte prioritere mellom om eleven skal oppleve tilhørighet ved

å delta i klassen eller om eleven skal jobbe mer direkte med språklig utvikling utenfor klassen. Jeg tenker at det er vesentlig å reflektere over hva som vil gi eleven mestring og å se på helheten i elevens skolehverdag. Informant 1 er nettopp opptatt av at spesialpedagogen ikke skal sitte på *“sin øde øy og drive med hemmelige ting”*. Dette tolker jeg som at informanten ser helheten, og ønsker et samarbeid de voksne i mellom for at eleven skal kunne mestre på flest mulige områder.

Informant 3 ønsket *“å trekke det spesialpedagogiske inn i den ordinære undervisningen”* og på den måten øke elevens mulighet for mestring. Hvis det skal være mulig å trekke mer av det spesialpedagogiske inn i klassen i ordinær undervisning, så vil jeg mene at vi må vektlegge det informantene peker på. Basert på mine funn må vi; heve kunnskapen på språkvansker i skolen, på alle nivåer, kjenne eleven og jobbe med relasjoner. Da kan vi legge til rette for at eleven får en hverdag med flest mulig mestringsopplevelser både faglig og sosialt.

5.3.2 Mestring for å forebygge sekundærvansker

De språklige utfordringene elever med DLD har, kan gi sekundære vansker. Dette kan som tidligere skrevet være lærevansker, lese- og skrivevansker, matematikkvansker, sosiale vansker, atferdsvansker og/eller dårlig psykisk helse (Helland, 2018; Helland, 2019; Espenakk et al., 2007). Alle informantene i denne studien vektlegger det å tilrettelegge for å forebygge slike sekundære vansker. Dette innebærer å legge til rette for mestring på områder hvor eleven senere kan utvikle vansker. Det å forsøke å forebygge sekundære vansker samsvarer med Beitchman & Brownlie (2014) sin understreking av at det å minimere risikoen for sekundære vansker er en vesentlig del av en helhetlig tilnærming til elevens språkvansker. Ifølge informantene kan dette for eksempel være å jobbe ekstra mye med fonologisk bevissthet og sørge for at lese og skriveopplæringen er optimal, for å forebygge eller minske kommende lese og skrivevansker. Det kan også være å vektlegge klassemiljøarbeidet og sosiale relasjoner for å forebygge sosiale vansker. Ved å jobbe ekstra med matematiske begreper, konkrete og erfaringsbasert læring kan man jobbe for å minimere eller hindre matematikkvansker. Informantene vektla også å la det visuelle gjennomsyre all undervisning. Det å være oppmerksom på tempoet i undervisningen, slik at det ikke går for fort for eleven, kan også bidra til at eleven får med seg mer læring og lettere kan delta i undervisningen. På den måten kan

bevisstgjøring på tempo i undervisningssituasjonen ha en forebyggende effekt fordi eleven ikke så lett “faller ut” av undervisningen.

For at elevene skal kunne oppleve mestring i undervisningssituasjonen er det vesentlig ifølge informantene å vektlegge tidlig innsats og forebygging. Dette samsvarer med innhold både i stortingsmeldinger, hos teoretikere og forskere (Kunnskapsdepartementet, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020; Lyster, 2008; Fey et al., 2003; Beitchman & Brownlie, 2014). I modellen til Gascoigne (figur 3) finner vi også dette forebyggende perspektivet. Nivå 1 i modellen er ifølge Rygvold et al. (2019) et forebyggende nivå hvor alle barn får undervisning av høy kvalitet. Ved å jobbe med høy kvalitet på dette nivået vil elevene i størst mulig grad kunne oppleve mestring når det gjelder lesing, skriving, matematikk og det sosiale miljøet klassen. Det å oppleve denne mestringen vil ifølge mine informanter kunne minske eller forebygge de sekundære vanskene.

Vil en undervisning som tilrettelegger for elever med DLD være en lite hensiktsmessig undervisning for de andre elevene i klassen? Mye tyder på det motsatte. Flere av informantene la vekt på at tilrettelegging for elever med DLD i ordinær undervisning ville være nyttig for de andre elevene. At undervisningen for eleven med DLD kan komme andre elever til gode peker også Lyster (2008, s.151) på når hun understreker at det språkarbeidet som elevene med DLD har behov for også er svært nyttig for den ordinære eleven. Lyster (2008) peker i likhet med informantene, på at lærerens kompetanse er vesentlig for å få til en undervisning som er nyttig for alle.

På den ene siden kommer det frem både i teori og forskning hvor vesentlig spesialpedagogisk kompetanse er og hvor viktig det er at denne kompetansen når ut til elever som trenger det, så de opplever tilrettelegging av høy kvalitet. På den andre siden viser for eksempel barneombudets fagrapport at elever som får spesialundervisning ofte får mangelfull opplæring, at spesialundervisningen ikke er god nok og at mange elever har lærere uten nødvendig kompetanse (Barneombudet, 2017, s.4). Forhåpentlig vil regjeringens kompetanseløfte i spesialpedagogikk som startet høsten 2020 bidra til at den spesialpedagogiske hjelpen kommer tett på de som trenger det og at også alle elever med DLD får gode pedagogiske tilbud. Kanskje vil satsingen på økt kompetanse i skolen på de vanligste utfordringsområdene i spesialpedagogikk kunne føre til at lærere som har disse elevene i ordinær undervisning også får bedre kunnskap om vanskene slik at de kan avhjelpe vanskene og forebygge sekundære

vansker. Økt kompetanse hos lærere vil ofte medføre at lærere lettere vet hvordan de bør tilrettelegge for eleven og hvorfor. Samtidig vil det være en forutsetning at læreren ikke bare vet hva som skal gjøres, men at læreren også har tid og ressurser nok til å legge til rette for mestring i en skolehverdag hvor mange elever har behov for hjelp. For å følge opplæringsloven og gi elevene tilpasset opplæring og spesialundervisning vil det være vesentlig at skolen har både kunnskap og ressurser til å utføre denne opplæringen (Opplæringslova, 1998). Da kan skolen gi eleven med DLD mulighet til mestring i størst mulig grad, minimere sekundære vansker og samtidig fremme en positive læring for alle.

6 Avslutning

Et barns evne til å mestre språket er et viktig fundamentet som skal bære barnets utvikling, både når barnet skal ta til seg kunnskap og fungere emosjonelt og sosialt. Hos elever med DLD er dette språklige fundamentet svakere. De språklige utfordringene vil ofte kreve ekstra tilrettelegging for at eleven skal kunne ha en best mulig utvikling faglig og sosialt. Denne masteroppgaven har hatt fokus på tilrettelegging i ordinær undervisning for elever med DLD. Formålet med studien var å finne ut hva fagpersoner med kompetanse på feltet mente at var vesentlig når lærere skal legge til rette for elever med slike utfordringer. Jeg valgte derfor følgende problemstilling; *Hvilken tilrettelegging i ordinær undervisning mener logoped og spesialpedagoger i Pedagogisk- psykologisk tjeneste at det er viktig at lærere utfører for elever med utviklingsmessige språkvansker?*

6.1 Sammenfatning av resultatene

For å besvare problemstillingen valgte jeg den kvalitative metoden semistrukturert intervju og intervjuet fire informanter. Problemstillingen utdypet jeg ved tre forskningsspørsmål. Resultatene av studien kom frem gjennom analyseprosessen av dataene og dannet åtte underkategorier som ble utviklet til tre hovedkategorier. Disse tre hovedkategoriene ble svar på de tre forskningsspørsmålene og kan dermed sammenfatte resultatene av studien.

Det første forskningsspørsmålet tar for seg hva informantene mente at er viktig når læreren i ordinær undervisning skal tilrettelegge for elever med DLD. Informantene pekte på flere faktorer, men den faktoren som utpekte seg og ble den første hovedkategorien i analysearbeidet handlet om at det er vesentlig å tilrettelegge for eleven ved å basere seg på kunnskap om DLD og kunnskap om eleven. Det var også vesentlig for god tilrettelegging at organisasjonen hadde kunnskap om DLD.

Det andre forskningsspørsmålet handlet om hva lærere bør vektlegge for å gi eleven med DLD et utviklende og støttende miljø. Svaret som utpekte seg på dette forskningsspørsmålet dannet den andre hovedkategorien i analysearbeidet. For å gi eleven med DLD et utviklende og støttende miljø er det ifølge mine informanter vesentlig å gi eleven en tilrettelegging som legger vekt på relasjoner. Dette handler om å skape muligheter for gode relasjoner både når det gjelder

relasjonen mellom læreren og eleven og elevens relasjon til medelever. Samtidig må det utvikles et samarbeid mellom de som skal legge til rette for eleven og mellom skole og hjem.

Det tredje forskningsspørsmålet tar for seg hva lærere kan gjøre for at eleven skal ha best mulig faglig, språklig og sosial utvikling og for å forebygge at eleven med DLD utvikler sekundære vansker. Dette dannet den tredje hovedkategorien. Gjennom analysen av dataene kom det frem at for å minimere sekundære vansker er det vesentlig å legge til rette for at elevene opplever mestring. Det å legge til rette for mestring kan gi utvikling både språklig, faglig og sosialt og være med på å forebygge eller minimere sekundære vansker.

Ut fra disse tre hovedkategoriene utviklet jeg en kjernekategori som ble en oppsummerende konklusjonen på denne masteroppgaven. Konklusjonen på oppgaven er dermed at det er viktig at lærere utfører en tilrettelegging som gir eleven utvikling og inkludering. Dette innebærer ifølge informantene at lærerne legger til rette for eleven gjennom å ha kunnskap om DLD og om eleven, gjennom at eleven får en god relasjon med læreren og til medelever, gjennom godt samarbeid rundt eleven og ikke minst ved at eleven opplever mestring og dermed utvikling både språklig, faglig og sosialt.

6.2 Masterprosjektets begrensninger

I et hvert forskningsprosjekt vil forskerens rolle påvirke studien i større eller mindre grad. I det jeg peker på en konklusjon så er det nødvendig å understreke at det er min tolking av informantenes utsagn og min tolkning av datamaterialet som preger analysearbeidet. Det vil derfor være naturlig å reflektere kritisk over tolkningsvaliditeten i en slik studie. Resultatene i denne studien har fremkommet ved at informantene har uttalt seg om hvordan de oppfatter at lærere bør tilrettelegge. Denne studien sier ingenting om hvordan lærere, eleven selv eller elevens foresatte mener det er nødvendig å tilrettelegge for elever med DLD. Kanskje er det vesentlige sider som burde prioriteres i tilretteleggingen som mangler, men som hadde fremkommet om jeg hadde intervjuet lærere, foreldre eller eleven selv?

En styrke ved studien er at informantene har svart mye sammenfallende. Resultatene av studien trer på den måten tydelig frem. Samtidig kan det være en svakhet ved studien at det ikke har kommet frem flere ulikheter og tvetydigheter i løpet av intervjuene.

Oppgavens konklusjon er basert på synspunkter og tanker fra de fire informantene i denne studien og kan ikke overføres til å trekke konklusjoner på vegne av alle pp-rådgivere eller logopeder. Til det er utvalget for lite til å kunne trekke noen slutninger om denne populasjonen. Konklusjonen kan allikevel ha verdi ved å få innblikk i fagfolks kunnskap og meninger om tilrettelegging for elever med DLD. Resultatene av oppgaven kan derfor ha overføringsverdi til andre som skal tilrettelegge for disse elevene. Det vil som regel alltid være hensiktsmessig å reflektere over på hvilken måte skolen eller lærere kan legge til rette for elevers utvikling og inkludering. Det kan da være til hjelp å vite at ut fra denne studien kan det tilrettelegges for elever med DLD gjennom å basere seg på kunnskap om vanskene og eleven, ved å legge vekt på relasjoner og å gi eleven opplevelse av mestring. En sterk side ved studien er at det finnes mye teori og forskning som støtter dette.

6.3 Veien videre

Min undersøkelse kan være et bidrag i arbeidet med tilrettelegging for elever med DLD. Målet er at disse elevene vil oppleve at skolen og lærerne har kunnskap om DLD og møtes av lærere med relasjonskompetanse og ekstra fokus på å tilrettelegge slik at også disse elevene opplever mestring. For å få til dette mener jeg at kunnskap om DLD må vektlegges mer, både i skolen og i lærerutdanningene. Samtidig må det spesialpedagogiske feltet styrkes i skolen og kompetanse fra dette feltet må trekkes inn i den ordinære undervisningen, gjerne via samarbeid mellom spesialpedagoger og lærere og via ledelsens kompetanseheving av personale.

Det gjenstår mye forskning på dette feltet. Særlig interessant hadde det vært å se på hvordan tilretteleggingen for elever med DLD faktisk forgår i skolen, både i spesialundervisningen, men også i den ordinære undervisningen. Det hadde også vært hensiktsmessig å vite mer om hvor mye eller lite kunnskap som finnes om DLD hos lærere og rektorer og i hvilken grad nyutdannede lærere kjenner til disse vanskene. Studier som omhandler disse vanskene vil kunne være med på å bringe dette feltet mer i søkelyset.

Sett i en større sammenheng så er denne oppgaven svært relevant. Regjeringen lover høsten 2020 et kompetanseløfte i spesialpedagogikk som vil vare i ti år (Regjeringen, 2020). Dette skal bidra til at alle barn og unge får tilgang til faglig dyktige lærere og andre med spesialpedagogisk kompetanse, samtidig som den statlige spesialpedagogiske støttetjenesten skal bli tydeligere og mer spisset for barn med varige behov. I løpet av en overgangsperiode skal alle kommuner ha

tilstrekkelig kompetanse i god inkluderende praksis og på de vanligste utfordringsområdene. Slik jeg ser det er det vesentlig at det da blir fremhevet behovet for kompetanse for å kunne hjelpe de barna som har språklige utfordringer. Det er nå en stor mulighet for å sette fokus på utviklingsmessige språkvansker både i lærerutdanningene, hos lærere og på ledelsesnivå. I tiden fremover vil det vise seg i hvilken grad det lykkes og i hvor stor grad den økte kompetansen handler om tilrettelegging for elever med DLD.

7 Litteraturliste

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward an unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 – 215.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport 2017. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget
- Beitchman, J.H., & Brownlie, E. B. (2014). *Language disorders in children and adolescents* (Vol. 28). Bosten: Hogrefe Publishing.
- Bele, I.V. (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring – språk og makt. I Bele (Red.) *Språkvansker, teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm
- Bergseth, G. (2014). Stebarn i dagens skole. *Statpedmagasinet*. Nr 1, (s.4-s.5) Hentet fra <https://www.statped.no/statpedmagasinet/StatpedMagasinet-1-2014/Skrablikk/Stebarn-i-dagens-skole/>
- Bishop, D. (1997). *Uncommon understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. East Sussex, UK: Psychology Press
- Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49 (4), 381-415. doi: <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., & Greenhalgh, T. (2016). *A multinational and multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children*. Hentet 25.04.2019 fra <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0158753&type=printable>
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompsen, P.A., Greenhalgh, T. & the CATALISE -2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study af problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 58 (10) 1068 – 1080. doi: 10.1111/jcpp.12721. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcpp.12721#jcpp12721-fig-0002>
- Bishop, D.V.M. & Snowling, M.J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130 (6), 858 – 886.
- Björk, H. G. & Sørli, K. (2018). Arbeid med sårbare elever og psykisk helse i skolen er et kollektivt ansvar. *Utdanningsnytt.no* Hentet 30.05.2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk/fagartikler/2018/tiden-er-inne-for-det-relasjonspedagogiske-loftet/>

- Bloom, P. (2002). *How Children Learn the Meanings of Words*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and Language disorders*. New York: John Wiley & Sons
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. & Skogen, K. (2010). Framtidige utfordringer for kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J.Buli-Holmberg & S.Nilsen (red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. & Skogen, K.(2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm
- Castello, C. (2012). Språkvansker gir ensom lek. Barn med språkvansker havner ofte utenfor leken og det sosiale samspillet, noe som kan være til skade for deres utvikling. Hentet fra <https://www.utrop.no/Nyheter/Kulturnytt/22666>
- Dysleksinorge (2019). For alle med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/datahjelpemidler-2/>
- Drammen kommune - Læringsløp Drammen (2019). *Språkplan.no. Innhold, form og bruk*. Hentet 01.05.2019 fra <http://sprakplan.no/innhold-form-og-bruk/>
- Drugli, M.B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*. Årg. 76, nr. 4. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/kvalitet-pa-larer-elev-relasjonen-i-norsk-grunnskole/>
- Ebbels, S. (2007). Teaching grammar to school – aged children with specific language impairment using shape coding. *Child Language teaching and Therapy*. 23, 67 – 93.
- Ebbels, S., (2014) Introducing the SLI debate. *International Journal of Language & Communication Disorders*. volume 49, Issue 4 (s.377 – 380). John Wiley & Sons Ltd on behalf of Royal College of Speech and Language Therapists. Hentet fra : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1460-6984.12119>
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M. B. & Ottem, E. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Evans, J.L., Saffran, J.R., & Robe-Torres, K. (2009). Statistical Learning in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 52(2), s. 321
- Farmer, T.W., Lines, M.M.& Hamm, J.V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children’s peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247-256.

- Federici, R.A., Skaalvik, E.M. (2013). *Lærer-elev-relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring*. Publisert i *Bedre skole* 29.01,2013. Hentet 20.mai 2020 fra <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2458768/VikaneogBergli.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fennell, M. (2007). *Å bekjempe lav selvfølelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fey, M.C., Long, S.H., & Finestack, L. H. (2003). *Ten principles of grammar facilitation for children with specific language impairments*. *American Journal of speech – Language Pathology*, 12, s.3 – 15.
- Folkehelseinstituttet. (2015). Språkvansker hos barn. Hentet 06.05.2019 fra <https://www.fhi.no/fp/barn-og-unge/barnehage-og-skole/language/sprakvansker-hos-barn---faktaark/>
- Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer – Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Hulme, C. (2017). *The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: a randomized controlled trial*. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 58(10), 1141-1151.
- Fuglehaug, W. (2013, 24.2). De flinkeste 4-åringene forstår tre ganger så mange ord som de svakeste. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/4q3og/De-flinkeste-4-aringere-forstar-tre-ganger-sa-mange-ord-som-de-svakeste>
- Garrels, V. (2020). Samarbeid mellom lærer og spesialpedagog er en forutsetning for effektiv spesialundervisning. *Forskning.no* Hentet 25.8.20 fra <https://blogg.forskning.no/barn-og-ungdom-en-spesialpedagogisk-blogg-skole-og-utdanning/samarbeid-mellom-laerer-og-spesialpedagog-er-en-forutsetning-for-effektiv-spesialundervisning/1730176>
- Gascoigne, M. (2006). Supporting children with speech, language and communication needs within integrated childrens services. RCSLT Position Paper. London: RCSLT.
- Gjems, L. (2016). Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet, på barns vilkår. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, B. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter
- Gopnik, M. & Crago, M.B. (1991). Familial aggregation of a developmental disorder, *Cognition*, 39, 1-50.
- Grønmo, s. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hagen, Å., Melby – Lervåg, M., Lervåg, A. (2014). Barn som strever med språk og leseferdigheter: Hvilke tiltak virker? *Norsk tidsskrift for Logopedi*, 4/2014, s.6-13. Hentet fra https://norsklogopedlag.no/uploads/docs/logopeden/4_2014/4-14_barnsomstrever.pdf
- Hagen, Å.M., Melby – Lervåg, M., Lervåg, A. (2017). *Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial*. I *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58:10 (2017), pp 1132–1140. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcpp.12762>

- Hagtvedt, B.E. (2002). Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Hanger, M. (2014). *Gutter har større risiko for språkvansker enn jenter*. Hentet fra 21.02.2018 fra <https://www.dagensmedisin.no/artikler/2014/02/07/gutter-har-storre-risiko-for-sprakvansker-enn-jenter/>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York: Routledge
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I Haug, P. (red). *Spesialundervisning, innhald og funksjon*. (kap.6, s. 123 – 145) Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haugstad, O. (2016). *Språklig bevissthet øker leseferdigheten*. Utdanningsnytt.no Hentet 15.5.2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/mars/spraklig-bevissthet-oket-leseferdigheten/>
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi. (2.utg.)*. Fagbokforlaget
- Helland, T. (2018). «Ut med språket!» – en longitudinell dysleksistudie. Forventninger, gjennomføring og erfaringer. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/11/14/Spesialpedagogikk52018.pdf>
- Helland, T., Plante, E. og Hugdahl, K. (2011). *Predicting Dyslexia at Age 11 from a Risk Index Questionnaire at Age 5*. *Dyslexia*, vol. 17, nr. 3, s. 207–226. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/dys.432>
- Helland, T., Innerdal, L., Lunde Oseng, I. & Helland, W. A. (2020). I lys av tidlig innsats: Bruk av termene “språkvansker”, “dysleksi” og “dyskalkuli” i lærerutdanningenes emneplaner. *Spesialpedagogikk*, 84(04), 33-47.
- Hjetland, H.N., Brinchmann, E.I., Scherer, R., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2020): *Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review*. I *Educational Research Review*
- Holmberg, J.B., Nilsen, S. & Rognhaug, B. (1998). “Utdanningsreformer og utdanningspolitiske retningslinjer”. I Rognhaug, B. (red): *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid*. Universitetet i Oslo
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of quality of the student – teacher relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289 – 301.

- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Hundeide, K. (2008). Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere. Utkast til et dialogisk og intersubjektiv alternativ. I Bele, I. V. red. *Språkvansker - Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm, s. 165-186.
- International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information. (2019). *World Health Organization*. Hentet fra <https://icd.who.int/en>
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Juul, J., & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.
- Kausrud, T. (2005). *PAS piktografisk-artikulatoriske symboler: et hjelpemiddel til utvikling av fonologisk og artikulatorisk bevissthet: Veiledning*. Oslo. Bredtvet kompetansesenter
- Klem, M. & Rygvold, A-L. (2016). Spesifikke språkvansker – en begrepsavklaring. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*. 62 (nr. 1), s.18 - 22.
- Klem, M., Hagtvet, B., Hulme, C., Gustafsson, J-E. (2016). Screening for Language Delay: Growth Trajectories Of Language Ability in Low-and High-Performing Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
Hentet fra <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/publikasjoner/nye-publikasjoner/klem-hagtvet-hulme---gustafsson-%282016%29%3A-screening-.html>
- Korus Oslo. (2017). *Kompetansesenter rus*. Tidlig intervensjon. Hentet 23.4. 2018 fra <https://www.korusoslo.no/tidlig-intervensjon/>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Meld.St. 30 (2003-2004)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 03.02.2020 fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Meld.St. 16 (2006 – 2007)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 03.02.2020 fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen* (Meld.St.11 (2008-2009)). Oslo:Kunnskapsdepartementet. Hentet 10.8 fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld.St. 21 (2016-2017)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 03.02. 2020 fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld.St. 6 (2019-2020)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 05.08.2020 fra <https://www.regjeringen.no>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). Ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap. Hentet 12.03.2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/ny-stortingsmelding-om-tidlig-innsats-og-inkluderende-fellesskap/id2612213/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Laammertink, 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.
- Langdridge, D. (2004). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer*. Trondheim. Tapir Akademiske forlag.
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. (2011). Parental involvement: The missing link in School Achievement, *Preventing School Failure*, 55, 115–122.
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Law, J., Garrett, Z., Nye, C. (2003). *Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder*. *Cochrane Database Syst. Rev.*, CD004110
- Law, J., Dennis, J.A. & Charlton, J.J.V. (2017). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders. *Cochrane Database of Systematic Reviews*.
- Lesesenteret. Universitetet i Stavanger. (2019) <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/slik-jobbet-lareren-med-rask-bokstavprogresjon-article109252-12719.html>
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MIT Press.
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-generell-del/relasjonskompetanse-inn-i-laererutdanningene/172204>
- Lyster, S-A. H. (2008). *Barns språkvansker – generelle og spesifikke tiltak*. I Bele (Red.) *Språkvansker, teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*; 62(3), 279-300. Hentet fra: <http://www.msuedtechsandbox.com/hybridphd/wp-content/uploads/2010/06/maxwell92.pdf>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3rd ed. utg. Vol. 41). Los Angeles: Sage.

- McCoy, S. & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 81-97.
- Melby-Lervåg, M. (2010). Kognitive markører for dysleksi og spesifikke språkvansker. *Skolepsykologi*, nr. 6, s.37 – 56.
- Melby-Lervåg, M. (2017). *Ny undersøkelse: Å skape varige endringer i språkferdigheter hos enspråklige barn - er det mulig?* Hentet 22.04.2018 fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/ny-undersokelse-a-skape-varige-endringer-i-sprakferdigheter-hos-enspraklige-barn---er-det-mulig/>
- Melby-Lervåg, M. (2018). *Utviklingsmessige språkvansker: Hva er det og hvordan diagnostisere?* Hentet 4.9.18.fra: <http://laeringsbloggen.com/utviklingsmessige-sprakvansker-hva-er-det-og-hvordan-diagnostisere/>
- Neumann, H. (2018). Språkvansker og terminologi. *Norsk tidsskrift for Logopedi*, 64, s.9-11. Hentet 24.05.2019 fra https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden%203-18_100dpi_RGB.pdf
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norbury, C.F.N., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Pickles, A., (2016): Younger children experience lower levels of language competence and academic progress in the first year of school: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Nordahl, T. (2018) mfl. *Inkluderende felleskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget
- Nordanger, D.A. & Braarud, H.C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 51(7), s. 530–536.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2018- 06-22-85). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Olvik, L., Valle, A.M. (2005). *Språksprell i skolen. Metodiske språkleker*. Oslo: Gyldendal
- Ottem, E.& Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I Bele (Red.) *Språkvansker, teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm
- Ottem, E. & Lian, A. (2008). I Bele (Red.) *Språkvansker, teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm
- Ottem, E. & Mossige, J.G., (2019). Strukturert vokabularundervisning i grunnskolen og førskolen. *Psykologi i kommunen*, nr 3. Hentet fra <https://psykisk-kommune.no/strukturert-vokabularundervisning-i-grunnskolen-og-forskolen/19.100>
- Plante, E. & Gomez, R.L. (2018). Learning without trying: The clinical relevance of statistical learning. *Language, speech and hearing services in schools*, 49(3S9), 710-722.

- Rambøll Management Consulting. (2016). *Rapport kunnskapsoversikt spesifikke språkvansker*. Hentet 18.01.17 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kunnskapsstatus-spesifikke-sprakvansker---endelig-rapport.pdf>
- Regjeringen. (2020, 1.juli). Kompetanseløftet i spesialpedagogikk starter opp til høsten. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kompetansetiltak-tett-pa/id2721747/>
- Rongved, E. (2018). Språkbevisste voksne i småbarnsavdelingen er viktig for barnas utvikling. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/sprakbevisste-voksne-i-smabarnsavdelingen-er-viktige-for-barnas-sprakutvikling/>
- Rygvold, A-L.(2016). Språkvansker hos barn. I Befring, E. og Tangen, R. *Spesialpedagogikk. (5.utg.). s. 323- 340. Oslo: Cappelen Damm AS.*
- Rygvold, A-L., Garmann, N.G., Torkildsen, J.K., Næss, K-A.B. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. I Befring, E., Næss, K-A.B. & Tangen, R. *Spesialpedagogikk. (6.utg.). s. 301- 337. Oslo: Cappelen Damm AS.*
- Solberg, E. (2019). *Tidlig innsats og inkluderende fellesskap I barnehage og skole*. Tale/Innlegg. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/statsministerens-innlegg-pa-lanseringen-av-stortingsmeldingen-om-tidlig-innsats-i-barnehage-og-skole/id2677350/>
- Schibbye, A.L.L. (2006). *Livsbevissthet – om å være til stede i eget liv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.L.L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget. (2.utg.). Kap.7.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultat i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget
- Statped. (2017). Spesifikke språkvanskar og utgreiing. Hentet fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/sprak-og-tale/spesifikke-sprakvansker/spesifikke-sprakvanskar-utgreiing/>
- Statped. (2019). Språkvansker og begrepsavklaring. E-læring med video, refleksjonsspørsmål og utdypning. Hentet 6.mai 2019 fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/sprakvansker-og-begrepsavklaring/>
- Statped. (2020). Utviklingsmessige språkforstyrrelser. Hentet 20.10.2020 fra <https://www.statped.no/spesifikke-sprakvansker/hva-er-utviklingsmessige-sprakforstyrrelser/>
- Store medisinske leksikon (2017). Hentet fra 25.04.2019 fra <https://sml.snl.no/komorbiditet>
- Svartdahl, F. (2018). Mestring. I *Store norske leksikon*. Hentet 6.8.2020 fra <https://snl.no/mestring>

- Sæteren, A-L., Vang, K. (2017). *Lærere trenger mer pedagogisk kompetanse*. Universitetsavisa.no
<https://www.universitetsavisa.no/ytring/2017/04/05/L%C3%A6rere-trenger-mer-pedagogisk-kompetanse-18366250.ece>
- Sæverud, O., Forseth, B.U., Ottem, E., Platou, F. (2016). *En veileder om begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter, nå Statped.
- Twemlow, S.W., Fonagy, P. & Sacco F.C. (2002). Feeling safe in school. *Smith Studies in Social Work*, 72(2), s. 303–326.
- The European Cooperation in Science and Technology (COST).(2019, 23.05.) Is1406 – Enhancing children`s oral language skills across Europe and beyond – a collaboration focusing on interventions for children with difficulties learning their first language. Hentet fra: <https://www.cost.eu/actions/IS1406/#tabs{Name:parties>
- Tomblin, J.B. & Buckwalter, P. (1998). Heritability of poor language achievement among twins. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 188 – 199.
- Utdanningsdirektoratet (2018). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/>
- Vartun, M. (2019). Barn med språkvansker strever unødige mye. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2019/barn-med-sprakvansker-strever-unodvendig-med-mye.html?fbclid=IwAR0C2OILuElzTtdAMrsuSp4w-R6Lgtj3g20aJDeAWdWxtzZEzrsY7W-SXgY>
- Viersen, van S., Bree, E.H., Verdam, M., Krikhaar, E., Maassen, B., Leij, A., Jong, P.F.,(2017). *Delayed Early Vocabulary Development in Children at Family Risk of Dyslexia*
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. *Mind and Society* (s. 79-91). Cambridge: Harvard University Press
- Wang, M.V. (2017). Språk- og læringsstudien (SOL-studien) – prosjektbeskrivelse. Hentet fra <https://www.fhi.no/prosjekter/sprak--og-laringsstudien/>
- Wentzel, K.R., Battle, A., Russell, S.L., & Looney, L.B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.

Zambrana, I. M., Pons F., Eadie P., Ystrom E. (2013): «Trajectories of language delay from age 3 to 5: persistence, recovery and late onset». *International Journal of Language & Communication Disorders* vol. 49 (3)

Øzerk, K. (2006): *Fra språkbad til språkdrukning*. Oplandske bokforlag.

Oversikt over figurer

Figur 1. Sæverud et al. (2016) (Etter Bloom og Laheys språkmodell, 1978)

Figur 2. Venndiagram illustrating relationship between different diagnostic terms. DLD is nested within the broader SLCN category (Bishop et al., 2017)

Figur 3. Organisering av tiltak etter en modell av Gascoigne, 2006:10, (her fra Rygvold et al. s.323).

Figur 4. Illustrasjon av hvordan det arbeides med språkets innhold, form og bruk ved hjelp av begrepet "katt". Hentet fra Drammen kommune - Læringsløp Drammen (2019). Språkplan.no. Innhold, form og bruk.

Figur 5. Maxwells interaktive modell om kvalitativ forskning (2013).

Figur 6. Illustrasjon av forskningsprosessen min som viser de 8 underkategoriene som ble til i kodingsprosessen og hvordan de ble sortert i tre hovedkategorier som ble samlet i en kjernekategori.

Vedlegg

Vedlegg A: Informasjon vedrørende datainnsamling til masteroppgave

Til aktuelle logopeder, spesialpedagoger og rådgivere i pedagogisk-psykologisk- tjeneste

INFORMASJONSBREV OM Å DELTA I INTERVJU I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE

Mitt navn er Camilla H. Nordstrand og jeg er student ved Universitetet i Sørøst-Norge. Jeg skal skrive masteroppgave i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk under veiledning av Randi Karine Bakken, ved Universitetet i Sør-Øst Norge. I denne forbindelse ønsker jeg informanter til å delta i undersøkelsen jeg skal gjennomføre. Oppgavens tema omhandler tilrettelegging i ordinær undervisning for elever med utviklingsmessige språkvansker (tidligere kalt spesifikke språkvansker).

Formålet med masteroppgaven å få økt kunnskap om tilrettelegging for denne elevgruppen. Oppgaven skal ta for seg hvilke erfaringer og tanker som logopeder, spesialpedagoger og rådgivere i Pedagogisk – psykologisk-tjeneste (PPT) har om hvordan lærere kan tilrettelegge for elever med utviklingsmessige språkvansker i ordinær undervisning. I den forbindelse ønsker jeg å intervju 3-4 logopeder/spesialpedagoger/pedagogisk psykologisk rådgivere i PPT. Jeg vil presisere at alle data som innhentes ved hjelp av mine intervju vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Samtalen vil bli tatt opp på lydbånd og opptakene blir slettet når oppgaven er ferdig, senest innen februar 2021. Videre vil jeg opplyse om at det er helt frivillig å delta i studien og at du når som helst og uten begrunnelse kan trekke deg fra studien.

Jeg planlegger å gjennomføre intervjuene i januar 2020. Selve intervjuet vil vare i ca 45 - 60 minutter. Intervjuet kan gjennomføres på et tidspunkt og sted som passer deg. Jeg håper du har anledning til å delta. Jeg vil da ta kontakt for å avtale tid og sted for intervjuet.

Studien meldes til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dersom du har spørsmål eller ønsker mer informasjon er det bare å ta kontakt med meg på telefonnummer 90515933, eller sende e – post til cno@siljan.kommune.no. Du kan også kontakte min veileder Randi Karine Bakken, tlf.: 31009753, mail: karine.bakken@usn.no.

Med vennlig hilsen Camilla Hesselberg Nordstrand

Vedlegg B: Samtykkeskjema

Samtykke til deltagelse i forskningsprosjektet

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien med tema: Tilrettelegging for elever med utviklingsmessige språkvansker/ spesifikke språkvansker. Jeg kan stille på intervju og samtykker med dette til at de opplysninger jeg gir kan benyttes i forbindelse med denne masteroppgaven:

.....

(Sted/dato)

(underskrift)

Mobilnummer:

e – post:

Vedlegg C: Intervjuguide

Generell informasjon om prosjektet

- Informasjon om studiens tema og formål
- Informasjon om taushetsplikt og konfidensialitet
- Gir informasjon om at det ikke gis identifiserbare opplysninger
- Jeg forklarer at når jeg bruker begrepet *eleven* i dette intervjuet, så vil det handle om en elev med spesifikke språkvansker/utviklingsmessige språkvansker
- Informasjon om lydopptak, notatføring underveis og varighet av intervjuet

Innledende spørsmål:

1. Kan du fortelle litt om din utdanning og arbeidserfaring?
2. På hvilken måte har du opparbeidet deg kompetanse og erfaring på utviklingsmessige språkvansker/spesifikke språkvansker?
3. Arbeider du eller har du arbeidet med både utredning og tilrettelegging for elever med utviklingsmessige språkvansker/spesifikke språkvansker?

Forståelsen av utviklingsmessige språkvansker/spesifikke språkvansker:

4. Hva legger du i begrepene utviklingsmessige språkvansker/spesifikke språkvansker? (Det har vært en teoretisk uklarhet i begrepene og det ser ut til at begrepet spesifikke språkvansker kan endres til utviklingsmessige språkvansker).
5. Tror du at denne begrepsendringen vil påvirke arbeidet med tilrettelegging for disse elevene?
6. Har lærere etter din oppfatning nok kunnskap og forståelse for elever med utviklingsmessige språkvansker?

Tilrettelegging for at elevene med utviklingsmessige språkvansker skal oppnå språklig utvikling i ordinær undervisning:

7. Hvilken tilrettelegging mener du lærerne kan gjøre for at eleven med skal kunne ha best mulig språklig utvikling?
8. Hvilken tilrettelegging eller tiltak mener du at kan bidra til å styrke elevens ordforråd?
9. Hvilken tilrettelegging eller tiltak mener du kan styrke elevens grammatiske ferdigheter eller fremme fonologisk bevissthet?
10. Har du tanker om det er mulig i ordinær undervisning å lære noen strategier for å kunne leve med språkforstyrrelsen?
11. I hvilken grad tenker du at mestring er vesentlig for elevens språklige og faglige utvikling?
12. På hvilken måte kan lærere hjelpe eleven til å oppnå mestring i ordinær undervisning?

Tilrettelegging for å forebygge sekundære vansker hos elever med utviklingsmessige språkvansker i ordinær undervisning:

(Barn med utviklingsmessige språkvansker, kan utvikle sekundære vansker. Ifølge Bishop (1995) kan særlig barn med impressive språkvansker utvikle lese og skrivevansker, matematikkvansker og sosioemosjonelle vansker).

13. På hvilken måte mener du at lærere kan tilrettelegge for å forebygge sekundære vansker hos eleven? (som lese og skrivevansker, matematikkvansker og sosioemosjonelle vansker)
14. Hva mener du at er de mest sentrale tiltakene som lærere kan gjøre i sin undervisning for at eleven skal få mest mulig ut av den faglige undervisningen?
15. I hvilken grad tenker du at for eksempel visualisering, konkretisering, og digitale hjelpemidler kan benyttes til å tilrettelegge undervisningen for eleven i ordinær undervisning.

Tilrettelegging for å kunne gi elevene med utviklingsmessige språkvansker et utviklende og støttende miljø?

16. På hvilken måte tenker du at lærere kan tilrettelegge for å gi elever med utviklingsmessige språkvansker et utviklende og støttende miljø?
17. Hva tenker du om sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning?
18. I hvilken grad tenker du at spesialundervisningen kan foregå inne i klassen i den ordinære undervisning?
19. Hvor viktig tenker du at samarbeidet er mellom kontaktlærer og andre voksne som underviser og hjelper eleven på skolen?
20. Hvor vesentlig tenker du at samarbeidet er mellom hjem og skole, for elevens språklige og faglige utvikling?
21. Hva mener du er av de mest sentrale tiltakene lærerene kan gjøre for at eleven skal fungere best mulig sosialt i den ordinære undervisningen?
22. Tenker du at lærere bør være ekstra oppmerksomme på elevens relasjoner til andre elever? I tilfelle; hvorfor?
23. Tenker du at lærere bør være ekstra oppmerksomme på sin egen relasjon til eleven med utviklingsmessige språkvansker? I tilfelle hvorfor?
24. Hvis svaret er Ja på de to foregående spørsmålene:
På hvilken måte kan læreren bidra til å styrke sin egen relasjon til eleven og styrke elevens relasjoner til andre elever?

Forebygging, tidlig intervensjon og helhetlig tenkning

25. Hva mener du lærere bør gjøre for å kunne gripe inn tidlig med hjelp hos elever som viser seg å kunne ha utviklingsmessige språkvansker?
26. Hva mener du lærere kan gjøre for å forebygge at eleven utvikler større språkvansker eller sekundære vansker?
27. Hva tenker du lærere kan bidra med for at skolen skal få til en helhetlig tenkning rundt elever med utviklingsmessige språkvansker?

Avsluttende spørsmål:

28. Har lærere etter din oppfatning god nok tilrettelegging for disse elevene i sin ordinære undervisning?
29. Hva mener du at kan være det aller viktigste som en lærer tenker på og prioriterer når han har en elev med utviklingsmessige språkvansker?
30. Kan tilrettelegging og tiltak for disse elevene i ordinær undervisning også komme andre elever til gode? I tilfelle på hvilken måte?
31. Hvilke sentrale tiltak på ledelsesnivå tenker du at er de viktigste som skolen bør sette inn i ordinær undervisning for elever med utviklingsmessige språkvansker?
32. Er det noe du ønsker å tilføye, utdype eller spørre om?

Tusen takk for intervjuet!

Oppfølgingsspørsmål som kan brukes underveis for å gi informanten mulighet til å utdype standpunkter og begrunne holdninger:

Kan du utdype det? Hva tenker du om det? Hva tenker du kunne vært en fordel? Hva tenker du at dette vil føre til eller påvirke? Hva tror du er årsaken til det? Har du andre lignende erfaringer? Hvordan skulle du ønske at det var? Hva kunne det ha ført til? Hva tror du hindrer dette? Hvem tenker du har dette ansvaret?