



Tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessige språkvansker i begrepstunge fag

En kvalitativ studie om lærere sin erfaring knyttet til tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessige språkvansker i begrepstunge fag.

Anita Rønning Holtet

Masteroppgave i logopedi LOG-3901 Mai 2021

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Formål med forskningsoppgaven	2
1.2	Begrepsavklaring	3
1.2.1	Tilpasset opplæring	3
1.2.2	Utviklingsmessige språkvansker	3
1.2.3	Begrepstunge fag	4
1.3	Oppgavens oppbygning	4
2	Teoretisk og empirisk bakgrunn.....	5
2.1	Tilpasset opplæring	5
2.2	Språk og læring	6
2.3	Hva er språk?.....	7
2.3.1	Ulike syn på språktilegnelse	9
2.3.2	Verbal språkutvikling frem til skolealder	10
2.4	Termen spesifikke språkvansker kontra utviklingsmessige Språkvansker	12
2.4.1	Språk og tale som hovedvanske	14
2.4.2	Språk og tale som følgevanske	16
2.4.3	Utviklingsmessige språkvansker	16
2.4.4	Hvordan arter vanskene seg.....	17
2.4.5	Språkforståelse og språkproduksjon.....	18
2.5	Sammenheng mellom utviklingsmessige språkvansker, dysleksi og matematikkvansker.....	19
2.6	Ordforråd og begreper	21
2.6.1	Hvordan lærer barn ord og begreper	22
2.6.2	Ordforråd og lesing.....	24
2.6.3	Arbeid med begreper i skolen.....	26

2.6.4	Begrepstunge fag.....	28
2.7	Minoritetsspråklig, tospråklig og flerspråklige elever.....	29
3	Metode.....	31
3.1	Vitenskapsteoretisk grunnlag	31
3.1.1	Fenomenologi.....	31
3.1.2	Hermeneutikk	32
3.2	Valg av forskningsdesign	33
3.3	Kvalitativ tilnærming	33
3.3.1	Kvalitative forskningsintervju	33
3.4	Forskningsprosessen	34
3.4.1	Utvalg.....	34
3.4.2	Forforståelse	35
3.4.3	Forberedelse til intervju og utarbeidelse av intervjuguide	36
3.4.4	Bearbeiding av intervjuene- forberedelse til analyse.....	37
3.4.5	Analyser og fortolkning av materialet	38
3.5	Etiske vurderinger	39
3.6	Vurdering av forskningens kvalitet.....	40
3.6.1	Reliabilitet.....	40
3.6.2	Validitet	41
3.6.3	Overførbarhet / generalisering	42
4	Presentasjon av drøfting og empiri.....	42
4.1	Presentasjon av informanter	43
4.2	Presentasjon av kategorier.....	43
4.3	Presentasjon av funn og drøfting av dem	44
4.3.1	Hva legger informantene i begrepet tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessige språkvansker?.....	44
4.3.2	Hva legger informantene i begrepet utviklingsmessige språkvansker?	47

4.3.3	Hva opplever informantene som utfordrende i faglig arbeid med elever som har utviklingsmessige språkvansker?.....	49
4.3.4	Hva tenker du er utfordrende i arbeid med begreper for elever med utviklingsmessige språkvansker i begrepstunge fag?	51
4.3.5	Sammenhengen mellom matematikkvansker, språkvansker og dysleksi... ..	54
5	Oppsummering og konklusjon.....	56
5.1	Forskningsoppgavens begrensninger	61
5.2	Forslag til videre forskning og arbeid	62
6	Referanseliste.....	63
	Vedlegg 1.	74
	Vedlegg 2.	77
	Vedlegg 3.	82

Figurliste

Figur 1- Illustrasjon av Bloom og Lahays (1978), referert i Spesialpedagogikk 6

(Hole, 2013). s. 7

Figur 2 - Oversikt over tale- spark- og kommunikasjonsvansker utarbeidet av Delphi-studien (Bishop, 2017). s.12

Figur 3 - Nyborgs begrepsundervisningsmodell, 1994, hentet fra spesialpedagogikk (2013)

nr. 6. s. 23

Figur 4 - Illustrasjon av Gadammers hermeneutiske spiral, hentet fra

<https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>. s. 33

Figur 5 - Frith`s three level framework (Frith, 1999, s. 193).

s. 60

Sammendrag

Denne forskningsoppgaven omhandler en kvalitativ studie hvor målet er å finne ut hvilke erfaringer lærere har med tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessige språkvansker. Utvalget består av fem lærere på mellomtrinnet og problemstillingen er spisset til å dreie seg om begrepstunge fag. For å samle inn data har jeg benyttet kvalitative intervjuer i form av semistrukturert intervju. Det ble i forkant av intervjuene utarbeidet en intervjuguide som tok utgangspunkt i fire forskningsspørsmål. Det ble underveis også tillagt et forskningsspørsmål.

I oppgavens teorigrunnlag presenteres teori som er aktuell for temaene i oppgaven.

Det kommer frem i funnene at lærerne i utvalget er omforente i hva de legger i begrepet tilpasset opplæring, men at de likevel opplever at det ikke er en felles forståelse eller godt samarbeid rundt dette på deres respektive arbeidsplass. Informantene viser at de har erfaring med språkvansker, men de skiller ikke mellom utviklingsmessige språkvansker og andre språkvansker. De retter oppmerksomheten i stor grad til symptomene på vanskene og i mindre grad mot årsaken til vanskene. På samme måte viser de til utfordring knyttet til tid. De opplever at tid er en begrenset ressurs og at det påvirker kvaliteten i undervisningen til elever med utviklingsmessige språkvansker.

Informantene har erfaring med at elever kan ha utviklingsvansker på flere områder, men er usikre på i hvor stor grad det er sammenheng mellom ulike utviklingsvansker.

Abstract

This research assignment is a qualitative study, where the goal is to find out what experiences teachers have with adapted education, for students with developmental language difficulties. The selection consists of five teachers at the intermediate level and the problem is focused on concept-heavy subjects. The method used to collect data is qualitative, semi-structured interviews. Prior to the interviews, a guide was prepared based on four research questions. One more question was also added later in the process.

The findings in the interviews, relates to the theoretical foundation in the study.

It appears from the findings, that the teachers in the sample are united in what they include in the concept of adapted education, but that they still experience that there is no common understanding or good cooperation around this in their respective schools. The informants

show that they have experience with language difficulties, but they do not distinguish between developmental language difficulties, and others. They pay much attention to the symptoms of the difficulties, but to a lesser extent, the cause. In the same way, they point to the challenge of time. They experience that time is a limited resource, and that it affects the quality of teaching students with developmental language difficulties.

The informants have experienced that students may have developmental difficulties in several areas, but are unsure of the extent to which there is a connection between different developmental difficulties.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på logopedstudiet. Fire år med studier, kombinert med jobb som spesialpedagog i PP-tjenesten er forbi. Det har vært en artig, innholdsrik, travel og strevsom tid for, både meg og min familie. Til tross for at de siste fire årene har vært strevsomme, har jeg opplevd det som spennende og meningsfullt å få innblikk i det logopediske fagfeltet. Det siste året har vært viet til å fordype meg språkvansker, et tema som jeg synes er særdeles interessant. Prosessen har lært meg mye som jeg vil ta med meg videre i mitt fremtidige yrke som logoped, mest sannsynlig i PP-tjenesten. Jeg ser frem til å sette ny kunnskap ut i livet sammen med elever, foreldre, lærere og kollegaer.

Jeg ønsker å takke både professor emerita Turid Helland, for konstruktive tilbakemeldinger og til informantene som har delt både av sine erfaringer og tid.

Til slutt vil jeg takke min familie Edvard, Erik og Odd Håvard. Takk for at dere har vært så tålmodige.

Alta 17.05.21

Anita Rønning Holtet

1 Innledning

Jeg ønsker å fordype meg i noe som omhandler utviklingsmessige språkvansker og utfordringer knyttet til læring. Bakgrunnen for dette er at jeg har arbeidet som lærer i mange år og i ettertid har jeg erkjent at jeg har manglet kompetanse og forståelse for denne type vansker. I dag har jeg skiftet «beite» og er saksbehandler i Pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten), samt logopedstudent. Jeg møter fortsatt elever med denne type utfordring og har stor interesse for området språkvansker. Med yrkeserfaring både fra skolen og PP-tjenesten ble det for meg naturlig at forskningen tok utgangspunkt i noe skolerelatert. I tillegg ser jeg viktigheten av å rette fokus mot dette temaet. Med bakgrunn i dette skal jeg forsøke å finne ut hvilke erfaringer lærere har med utviklingsmessige språkvansker i begrepstunge fag.

For de fleste foregår språkutvikling så uanstrengt at vi omtrent ikke tenker over det. Språk er for mennesker en grunnleggende ferdighet og det blir ekstra tydelig når barn strever med denne utviklingen. Utfordringer knyttet til språk får konsekvenser på mange områder. Store vansker med språkutviklingen kalles ofte for utviklingsmessige språkvansker, og dette rammer 5-7% av alle barn. Det er flest gutter som rammes og vansken forekommer ofte innad i samme familie (Ottem & Lian, 2008; Helland, 2019, s.69).

Språkvansker oppdages i mange tilfeller seint, og blir mer fremtredende når læringstrykket øker. På mellomtrinnet øker fagtrykket og elever møter her et mer akademisk språk samt fagtekster som stiller krav til kompetente lesere. Ved økt læringstrykk øker også krav til kognitive funksjoner som for eksempel hukommelse, oppmerksomhet, resonering og språk (Bele, 2008). En konsekvens av vedvarende språkvansker er at barn har høy risiko for å utvikle atferdsmessige, sosiale og psykiske problemer. Det er likevel viktig å påpeke at det her er individuelle forskjeller i tråd med av alvorlighet i språkvansken (Ottem & Lian, 2008). Utviklingsmessige språkvansker kan gi alvorlige konsekvenser for enkeltindivider, som igjen genererer negativ utvikling. Derfor er det viktig både i et individbasert perspektiv og i et samfunnsperspektiv å øke kompetansen på dette området. Ved økt kompetanse kan man mest sannsynlig forebygge og redusere de negative konsekvensene. Det er en kjent problemstilling at det er frafall i utdanningsløpet og økt kunnskap om disse alvorlige vanskene kan trolig gi bedre prognoser slik at flere fullfører utdanning. Ifølge statistisk sentralbyrå (2019) var det 75,3 % av elevene som startet på videregående opplæring som fullførte innen fem år. Regjeringen har som mål at innen 2030 skal 90% av elevene som starter en videregående

utdanning fullføre og bestå. For å nå dette målet, er det viktig at elevene fra de er små, får et godt pedagogisk tilbud, Meld.st.6. (2019-2020).

Dette er betydningsfullt når det kommer til sosial akseptering og inkludering både i arbeidslivet og generelt i samfunnet (Bele, 2008).

1.1 Formål med forskningsoppgaven

Formålet med forskningsoppgaven er å undersøke hvilke erfaringer lærere har med tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessige språkvansker i begrepstunge fag på mellomtrinnet. Datainnsamling på dette området er viktig da det kan være et bidrag inn i forskningen rundt utviklingsmessige språkvansker, og samtidig være med på å øke forståelsen og kompetansen i skolen.

Det er uenighet knyttet til hvor mye forskning som gjennomføres når det dreier seg om språk og språkutvikling for norske barn. En rapport utarbeidet av Rambøll Management Consulting, (2016), som viser til kunnskapsoversikt over tiltak som forebygger og avhjelper spesifikke språkvansker hos barn og unge, sier at det har vært lite forskning på tiltak som kan hjelpe eller forebygge spesifikke språkvansker. Rapporten viser at det har vært mer forskning på språkvansker generelt som afasi, mutisme osv. Rapporten konkluderer med at det generelt er behov for mer forskning på spesifikke språkvansker og på tiltak som kan avhjelpe og forebygge vanskene. Turid Helland som har ledet flere forskningsprosjekter og har produsert i internasjonale og nasjonale tidsskrift samt flere fagbøker. Blant annet har hun ledet en longitudinell dysleksistudie som heter «Ut med språket» er kritisk til Rambøll sin konklusjon. Helland (2018) sier følgende: «Sett fra våre forskningsmiljøer side oppleves dette som en urimelig konklusjon siden vi forsker på språk og språkutvikling.» Med utgangspunkt i forskningsoppgavens formål, er det utformet følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har lærere i begrepstunge fag med tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessige språkvansker».

Som problemstillingen viser, rettes oppmerksomheten mot lærere og deres perspektiv. Jeg har valgt å bruke ordet erfaring i problemstillingen da jeg er ute etter å finne ut hvordan lærere erfarer at tilretteleggingen for denne elevgruppen er. For å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessige språkvansker?
- Hva legger du i begrepet utviklingsmessige språkvansker?
- Hvilke utfordringer har du erfart som pedagog i faglig arbeid med elever som har utviklingsmessige språkvansker?
- Hva tenker du er utfordrende i arbeid med begreper for elever med utviklingsmessige språkvansker?

I tillegg ble det lagt til et ekstra forskningsspørsmål underveis i studien. Dette kommer jeg tilbake til senere i forskningsoppgaven.

1.2 Begrepsavklaring

Begrepene som er benyttet i problemstillingen blir forklart her. Øvrige begreper og fagtermer vil bli redegjort for underveis.

1.2.1 Tilpasset opplæring

«Alle elever skal ha muligheter til læring og utvikling uavhengig av forutsetningene deres. Læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. «Skolen skal tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeid med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering, Lærerne må bruke godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen.» (UDIR, 2021).

1.2.2 Utviklingsmessige språkvansker

Det har vært benyttet ulike termer på vanskene til barn og unge barn som strever med språk. Språkvanskene har vært delt i to hovedgrupper med betegnelse spesifikke språkvansker og generelle språkvansker. Generelle språkvansker kan være en følgevanske av andre diagnoser som for eksempel Cerebral Parese og Psykisk utviklingshemming (Helland, 2019, s.64). Spesifikke språkvansker kommer til syne hos barn og unge som strever med å tilegne seg språk. Det kan dreie seg om å ha vedvarende vansker med å forstå det andre sier, uttrykke seg og bruke språket på en aldersadekvat måte (Klem et al, 2016; Leonard, 2014; Bishop, 2006).

For å stille diagnosen har det vært en oppfatning om at det skal være misforhold mellom hvordan barna fungerer på andre utviklingsområder, sammenlignet med språklige ferdigheter. Det har pågått en prosess for å få endret termen fra spesifikke språkvansker til utviklingsmessige språkvansker. En del fagfolk ønsker å endre termen blant annet fordi de opplever at spesifikke språkvansker ikke er så spesifikke, men at det er komorbiditet mellom språkvansker og for eksempel oppmerksomhetsvansker, motoriske vansker og andre lærevansker. Ettersom vanskene ikke er så spesifikke som man har tenkt tidligere har man byttet begrepet spesifikke språkvansker til Developmental Language Disorders (Bishop et al., 2017). Dette vil bli omhandlet senere i oppgaven.

1.2.3 Begrepstunge fag

Elever med utviklingsmessige språkvansker har ofte utfordringer knyttet til fremmedspråk. I norsk skole er engelsk obligatorisk. Senere i skoleløpet får de mulighet til å velge andre språk som for eksempel tysk, fransk og spansk. Det er ofte utfordrende for denne elevgruppen å mestre fremmedspråk. Til tross for at mange opplever strev med engelskfaget på mellomtrinnet, ønsker jeg at denne forskningsoppgaven skal omhandle andre fag som er «spekket» med begreper. Dette er fag som har høy grad av abstrakte og fagspesifikke begreper og kompleksiteten i fagspråket øker veldig i takt med elevenes alder (Hagen, Melby-Lervåg & Melby (2014). Jeg har derfor tatt utgangspunktet i begrepstunge fag på mellomtrinnet som naturfag, samfunnsfag og matematikk.

1.3 Oppgavens oppbygning

Forskningsoppgaven er delt inn i fem kapitler. Det første kapittel er introduksjonen og starter med redegjøring av bakgrunn for valg av tema, formål med oppgaven, problemstilling med forskningsspørsmål og begrepsforklaringer av problemstillingen.

I kapittel 2 vil det teoretiske og empiriske grunnlaget for oppgaven bli presentert. Her vil studien bli plassert inn i en teoretisk ramme som består av ulike teorier som er relatert til utviklingsmessige språkvansker. Kapitlet starter med forklaringer rundt begrepet tilpasset opplæring. Etterpå dreier det over til å omhandle språk: hva er språk, språktilegnelse, språkutvikling, diagnoseavklaring og ny definisjon. Videre belyses komorbiditeten mellom språkvansker og andre vansker, ulike kategorier av språkvansker og hvordan vanskene kan

komme til syne. Til slutt skal det handle om begreper, hvordan barn lærer ord, arbeid med begreper i skolen og hvordan begrepskompetanse påvirker lesing.

I det neste kapitlet, kapittel 3, vil designet kobles til vitenskapsteori. Her følger redegjørelse for valg av metode og forskningsmessige vurderinger og refleksjoner. I tillegg vil både utvalg og etiske refleksjoner blir presentert.

I kapittel 4 vill funnene bli presentert og drøftet opp mot teori fra kapittel 2. Her vil det også bli benyttet temasentrert analyse Dette omtales i oppgaven som tematisert analyse.

Resultatene fra undersøkelsen vil bli analysert og diskutert i kapittel 5. Funnene vil bli analysert og drøftet utfra forskningsspørsmålene, som igjen fører til drøfting rundt problemstillingen. Avslutningsvis vil det bli gjort noen refleksjoner rundt konsekvenser for fagfeltet og behov for mer forskning.

2 Teoretisk og empirisk bakgrunn

Dette kapitlet skal i all hovedsak danne teorigrunnlaget for forskningsoppgaven. Det skal i hovedsak omhandle språk. Kapitlet starter likevel med noen tanker rundt tilpasset opplæring, før det i større grad dreier over til å omhandle språk. Her vil det bli presentert en definisjon av språk samt en anerkjent språkmodell utarbeidet av Bloom og Lahey (1978). Videre tar kapitlet for seg språkutvikling og ulike syn på dette. Det har vært benyttet mange ulike termer på språkvansker og innholdet i begrepet. Fagfolk innen språk har arbeidet for å få en «rydde» opp i dette. Denne prosessen vil bli belyst i kapitlet sammen med ulike kategorier av språkvansker og hvordan de kan opptre. Denne delen av forskningsoppgaven vil også dreie inn på flerspråklighet. I tillegg vil det bli sett på komorbiditeten mellom språkvansker, dysleksi og matematikkvansker. Helt til slutt i teorikapitlet skal jeg se på hvordan barn lærer ord, arbeid med begreper i skolen og hvordan begrepskompetanse påvirker lesing.

2.1 Tilpasset opplæring

Haug (2020) sier dette om tilpasset opplæring: «Tilpassa opplæring er både eit prinsipp og eit omgrep som handlar om korleis ein møtar dette store mangfaldet av elevar i skulen».

I alle klasserom sitter det elever og det er store ulikheter når det kommer til deres læreforutsetninger, forventninger, interesser, utholdenhet og motivasjon. Lærerens kunnskap og innsikt har betydning for å bringe frem deltakelse og mestring (Unneland & Buli-Holmberg, 2020). Dette gjør at lærernes profesjonsutøvelse ikke bare handler om å anvende teoretisk fagkunnskap, men også å møte komplekse situasjonene i klasserommet som krever problemløsning (Unneland & Buli-Holmberg, 2020; Schön, 1983).

Opplæringsloven kapittel 5 gir elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, rett til spesialundervisning som er en mer omfattende tilpasning (Nilsen, 2008, s. 118). Elever med utfordringer knyttet til språk har krav på tilpasset opplæring og kan i noen tilfeller ha rett til spesialundervisning for å ha tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Det har vært rettet kritikk av spesialundervisningen fordi tilbudet ikke har vært tilfredsstillende. Derfor ble det i 2017 satt ned en ekspertgruppe som skulle vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl m.fl. 2018. s. 5).

Universell utforming er et begrep som har vært benyttet i tankene rundt inkludering. Formålet med universell utforming er at ingen skal stenges ute fra samfunnet. Dette ser vi for eksempel ved at det tilrettelegges for rullestolbrukere på turstier og i offentlige bygg. Hvis vi kobler denne tankegangen til skolen, vil tilpasset opplæring i hovedsak dreie seg om at alle elevene skal ha nytte av å gå på skolen (Håstein og Verner, 2014) Prinsipper i tilpasset opplæring er at elevene skal utvikle seg som mennesker, tilegne seg faglig kompetanse og oppleve fellesskap. I tillegg skal opplæringen tilpasses forutsetningene og evnene til den enkelte elev (UDIR, 20). Håstein og Verner (2014) sier: «Det kan virke som om det ikke prioriteres å undersøke mulighetene for universell utforming i klasseromsundervisningen. Det er fortsatt behov for forskning og kunnskap om hvilke undervisningsformer som bidrar til deltakelse samt størst mulig utbytte for elevene.»

I denne oppgaven skiller jeg ikke mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. For å gjøre det oversiktlig har jeg valgt å bruke begrepet tilpasset opplæring.

2.2 Språk og læring

Skole, utdanning og læring er i all hovedsak tuftet på språk. I skolen er det noen «former» for språk som blir benyttet og for mange vil dette «skolespråket» være vanskelig. Elever med utviklingsmessige språkvansker kan få mindre utbytte av skolehverdagen fordi de ikke har

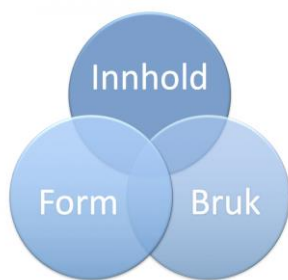
tilgang til det språket og begrepene som blir benyttet i undervisningen. I tillegg har skolen en tradisjon for at læring i stor grad skjer gjennom skriftspråket og noe som medfører at vår kunnskapstradisjon er blitt mer abstrakt (Säljö 2003; Bele, 2008). Dette vises ved at læring i mindre grad skjer gjennom handling og mer ved bruk av språk. Elevene får liten mulighet til førstehåndserfaring med fenomenene i undervisningen, og dette gjør at det blir vanskelig for barn med utviklingsmessige språkvansker. For å kunne lære nye ord er de prisgitt en kompetent lærer. En annen stor utfordring for barn som strever med språk, er at verktøyet som i stor grad benyttes i språkundervisningen er språk (Bele, 2008).

2.3 Hva er språk?

Når vi omtaler barns språkmestring, sier vi gjerne at «Per er flink til å snakke, men Kari snakker ikke selv om hun er to år». Det er likevel stor forskjell mellom det å ha et språk og det å kunne snakke. Kommunikasjon omhandler med andre ord ikke bare talespråk alene. Tegn og skriftlig formidling er i høyeste grad også språk. Det samme gjelder for den ikke-verbale kommunikasjonen som kroppsspråk, tonefall og mimikk. Mestring av språk handler ikke bare om verbalspråket med ord og setninger, men også om ulike former for kommunikasjon (Rygvold, 2018).

Simonsen, Kjöll & Faarlund, (2019) definerer språk på følgende måte: «Språk er evnen til å produsere og forstå ytringer som formidler informasjon fra ett individ til et annet. Ytringene kan være hørbare (tale) eller synlige (tegn, skrift) og informasjonen kan handle om sanseinntrykk, tanker, følelser osv».

Det kan i mange tilfeller være lettere å forklare språk utfra en modell. Bloom og Lahey (1978) har utviklet en språkmodell som blir benyttet i mange sammenhenger. Denne viser til en måte å forstå språk på. Her er språket delt inn i tre ulike hovedkomponenter som står i gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Denne tredelingen er grunnleggende for å forstå utvikling av språk og for å forstå språkforstyrrelser.



Figur 1 – illustrasjon av Bloom og Lahays (1978) språkmodell, referert i spesialpedagogikk 6 (Hentet fra (Hole, 2013)).

Den innerste delen av sirklene, der de tre komponentene overlapper hverandre, representerer et godt integrert språk.

Språk er et komplekst system og det kan være lettere å få innsikt i systemet, i hvis man betrakter språkets ulike komponenter. (Rygvd, 2018). Formsiden av språket dreier seg i hovedsak om strukturen i språket og består av fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi omhandler hvordan språklyder skiller ords mening fra hverandre. Fonemene (språklydene) er språkets minste meningsbærende enheter. For eksempel er det bare språklydene eller fonemene /k/ og /g/ som formidler at «kul» - «gul» har ulik mening (Rygvd, 2018).

Morfologi er vitenskapen om hvordan ord er bygd opp. Et morf er det minste elementet som et ord kan deles i og likevel ha en betydning eller funksjon. Ordet hoppinga har tre morfemer, (hopp-ing- a). Morfemet hopp kan stå alene og er derfor et rot-morfem. Rotmorfemer har leksikalsk betydning. De to andre morfene er ikke røtter, men formativer og brukes som bøyninger og avledninger (Abrahamsen & Morland, 2010, s. 51).

Syntaks er læren om setningsstrukturen i språket og omhandler hvordan ord kan knyttes sammen til ytringer og setninger, hva som er riktige ordkombinasjoner i et språk. «Gutten leser for jenta» og «jenta leser for gutten» viser at rekkefølge av ord formidler mening. (Rygvd, 2018).

Innholdssiden av språket omhandler i hovedsak betydningen eller meningsinnholdet i ord og setninger. Denne komponenten kalles også for semantikk som er læren om innholdssiden av språket (Helland, 2019, s.17; Bloom og Lahey, 1978).

Bruk av språk benevnes som pragmatikk og handler om hvordan språket tas i bruk i ulike situasjoner. Språket er forskjellig mellom ulike kulturer og er tilpasset generasjoner, sosiale grupper og situasjoner (Helland, 2019, s. 17).

2.3.1 Ulike syn på språktilegnelse

Det er flere som viser til at det har vært ulike syn på språktilegnelse. Før 1960 var ifølge Hagtvet (2004 s.111) beskrivelser av språkutvikling enkle og endimensjonale. Etter hvert ble det to hovedretninger med hver sin oppfatning av hvordan barn lærer språk. Nativistene mente at språkutvikling var medfødt og at mennesker var «programmert» til å lære språk. Tetzchner (2012, s. 410) sier at i denne retningen er teoretikeren Noam Chomsky (1928-) en sentral forsker som mener at strukturen i språket er medfødt. Chomskys hovedargument var at den språkstimuleringen som barn gis er for liten til å kunne erverve et tilstrekkelig grunnlag for å danne de grammatiske reglene.

Den andre retningen (atferdsanalytisk teori) er motpolen til nativistene. Her ble språk forklart på den samme måten som all annen atferd, nemlig at vi lærer språk. En viktig forsker innen denne retningen var Burrhus F. Skinner (1904-1990) og hans publikasjon atferdsanalytisk teori, *Verbal behavior* (1957). Her forklares tilegnelse av språk ved belønning og imitasjon. Denne retningen er preget av behavioristisk - tankesett og forfekter at språk læres ved å imitere andre og ved belønning for korrekt bruk (Hagtvet, 2004 s.111).

Senere forskning har oppmerksomheten i større grad rettet mot at barnet er en aktiv deltaker. Et sosiokulturelt perspektiv ser på språket som et kulturelt redskap og at tilegnelsen av språk foregår i et samspill mellom de voksne og barnet. (Tetzchner, 2012, s. 411; Bruner, 1983).

Lev Vygotsky (1896-1934) var en foregangsmann innenfor sosiokulturell teori. Han utviklet teorien om den nærmeste utviklingssone (den proksimale utviklingssonen). Den proksimale utviklingssonen er området som er mellom det barnet klarer alene og det området det ikke kan klare, selv med hjelp. Ved bruk av veiledning vil barnet utvikle seg og mestre i større grad på egen hånd (Hagtvet, 2004, s. 34; Vygotsky, 1978 s. 97).

De fleste utviklingsteoretikerne fra 2000-tallet og utover befinner seg en plass imellom nativistene og atferdsanalytisk teori, når det dreier seg om grunnlaget for språk. Det store flertallet av dagens utviklingsteoretikere anerkjenner at det er flere forhold som har innflytelse på språk. I tillegg til det sosiale samspillet omhandler det genetikk, hjernens plastisitet, miljøforhold og erfaringer (Tetzchner, 2012, s. 412).

2.3.2 Verbal språkutvikling frem til skolealder

«Selv om det kan være vanskelig å beskrive barns språkutvikling i stadier knyttet til ulike alderstrinn, kan det være hensiktsmessig å foreta en grovinndeling. Denne kan benyttes som et utgangspunkt i vurderingen av det enkelte barnets språkkompetanse. Det er viktig å være oppmerksom på at et barn både kan ha kommet kortere og lengre i språkutviklingen enn det som blir beskrevet for det gitte alderstrinnet. Dette uten at dette nødvendigvis behøver å vekke bekymring.» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

For å kunne avdekke språkvansker er det nødvendig å kjenne til normal utvikling. Dette er i samsvar med Hulme og Snowling (2009) som sier det samme om vansker knyttet til skriftspråket: «Lese- og skrivevansker må forstås på bakgrunn av hva vi vet om hvordan lese- og skriveferdigheter normalt utvikles. Vi kan ikke forstå en forsinket eller avvikende utvikling uten å vite hvordan barn vanligvis utvikler sine lese- og skriveferdigheter.»

Verbalspråket er et system av lyder (fonologi), ordforråd, grammatikk med ordrekkefølge (syntaks) og bøyninger (morfologi). Språk kan brukes på mange ulike måter og dette benevnes som pragmatikk (Tetzchner, 2012, s. 410).

Barn har kapasitet til å diskriminere relevante skiller mellom språklyder fra tidlig spedbarnsalder (Torkildsen, 2010). Fra 6-månedersalderen blir de i større grad bevisst meningsskillende fonologiske strukturer i eget morsmål, samtidig som de mestrer å overhøre språklydene som ikke er relevante. I denne alderen starter mange å bable (dadada) og når barnet er ca. ti måneder ligger lydstrukturen i bablingen morsmålet (Tetzchner, 2012, s. 413).

De første ordene kommer rundt ett-årsalderen. Nå kan barnet både oppfatte og produsere høyfrekvente språklyder fra morsmålet, men det er likevel slik at språkproduksjonen fortsatt bærer preg av babling. Å opparbeide seg en artikulatorkorrekt uttale av alle språklydene kan ta tid. Hos norske barn er det store variasjoner mellom individer, og ofte er ikke de siste lydene på plass før ved skolestart (Torkildsen, 2010). Å lære ord krever at barna er i stand til å skille ut ordene i lydstrømmen. Prosodiske markører som trykk, tempo og intonasjon i språket vil her være til hjelp. Når barn er 7-8 måneder kan de oppfatte og gjenkjenne høyfrekvente ordformer (Torkildsen, 2010; Tetzchner, 2001).

De aller fleste barn starter med å produsere ett-ords-setninger før de begynner å ytre mer «komplekse» setninger med to ord. Etter hvert overføres oppmerksomheten fra selve

språklydene til forholdet mellom språklyd og mening. Betydningen av ord blir i større grad viktig og det reseptive ordforrådet øker. De femti første ordene er ofte innenfor noen få kategorier som mat, klær, dyr, kroppsdeler eller leker. I mange tilfeller er de ti første ordene av mer av kommunikativ art som for eksempel mamma, hei og nam-nam. De neste førti ordene er ofte substantiv som ball, bil, kake osv. Det neste steget i ordutviklingen er ord som beskriver aktiviteter (verb) som spise, bade og se (Anderssen, 2017).

Når vokabularet er ca. femti ord er barnet rundt 18 måneder. Nå settes ord sammen til små setninger hvor verbene ofte benyttes i ubøyd form, mangler morfemer og funksjonsord. Det er i stor grad konteksten som forteller noe om hvordan ytringen skal tolkes. Ved to-årsalderen setter barnet subjekt og verb sammen. Nå behersker barnet 100-250 ord samt setninger med 3 ord som: "mamma spise mat" (Anderssen, 2017).

Ved 3-årsalderen har ordforrådet økt fra 500–900 ord. Artikulasjonen er for de fleste barn adekvat for alle lyder. En del barn får likevel utfordringer knyttet til å artikulere fonemene k, g, s og r. Når barnet er tre- og et halvt år behersker barnet tanker, språk, abstraksjon og årsakssammenhenger.

Ved fire-årsalderen mestrer barnet å bruke setninger med minst 5-6 ord og omtrent 90 % av talen er forståelig. Barnet behersker å svare på enkle spørsmål.

Barn i 4-5 årsalderen mestrer i mange tilfeller å regulere egen og andres atferd ved hjelp av språket. De «tenker» høyt og prøver de ut sine meninger. Nå øker evnen til å kunne fortelle og de mestrer spørsmål, både å stille og svare på spørsmål. Språklydene er nå i stor grad på plass sammen med preposisjoner, adjektiver og nektende setninger. De fleste begynner å eksperimentere med språket, de kan tøyse, rime og dikte (Espenakk et al, 2007, s. 53).

I 5-6 årsalderen øker begrepsapparatet og det utvikles lengre og mer komplekse setninger. Mange oppdager skriftspråket og blir interessert både i bokstaver og bokstavlyder. De grunnleggende språkferdighetene er vanligvis på plass når barnet kommer i skolealder (Espenakk et.al., 2007, s. 53).

2.4 Termen spesifikke språkvansker kontra utviklingsmessige Språkvansker

Språkvansker har enten blitt betegnet som spesifikke eller generelle. Spesifikke språkvansker er brukt om språkvansker som ikke kan forklares med andre former for funksjonsnedsettelse. Generelle språkvansker kan oppstå på grunn av andre funksjonsnedsettelser (Rygvold, 2017; Bishop, 2006; Leonard, 2014).

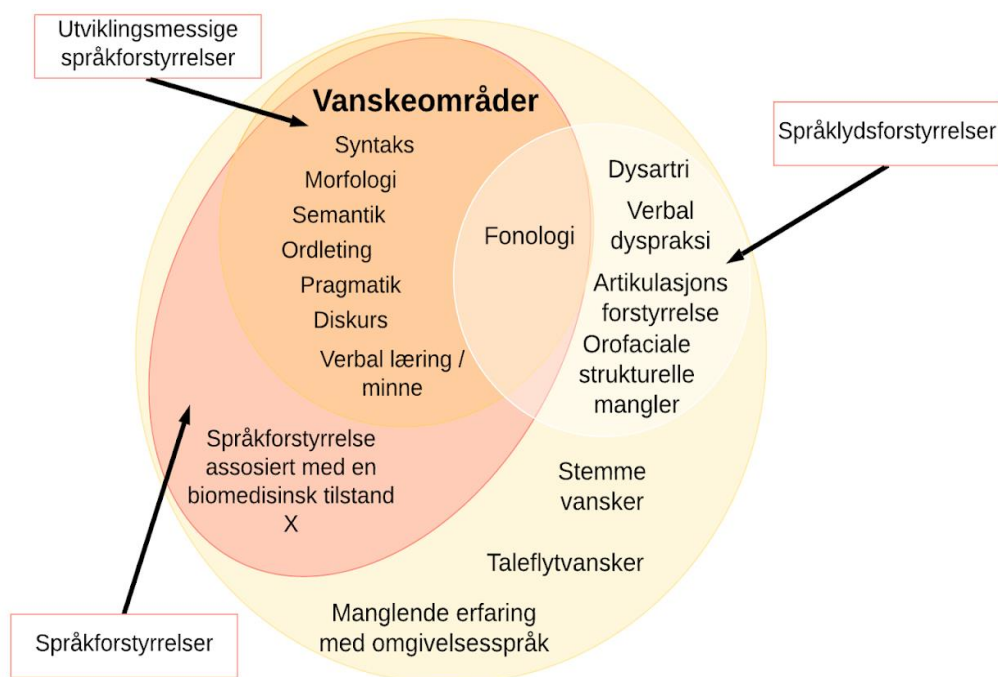
Språkforskere har kritisert bruken av begrepet spesifikke språkvansker og i fagmiljøet er begrepet på vei til å bli faset ut og erstattet med utviklingsmessige språkvansker. Kritikken har i hovedsak gått ut på at fagfolk og andre opplevde at det ikke var en omforent forståelse av innholdet i begrepet. Dette har hatt betydning for både diagnostisering og hvilken hjelp som har blitt tilbudt og iverksatt. På bakgrunn av dette ble det gjennomført en Delphi-studie i England hvor et ekspertpanel hadde i oppgave å se på begreper som omhandler språk, tale og kommunikasjon (Bishop et al., 2016). Begrepet spesifikke språkvansker har vært et av begrepene som har vært under «lupen» da mange har ment at begrepet var for snevert og lite dekkende (Bishop et al., 2017).

Resultatet av Delphi-konsensusen viste at det var enighet om mange konklusjoner. For eksempel var det enighet om komorbiditet mellom språkvansker og motoriske vansker, oppmerksomhetsvansker og andre lærevansker. Delphi-studien resulterte i at begrepet ble endret til den engelske termen til, Developmental language disorder (Bishop, et al., 2017).

Også i Norge har fagfolk påpekt de samme tingene. Helland (2019, s 65) sier at ulik terminologi viser seg tydelig ved begrepet spesifikke språkvansker, da det gjennom tiden har vært mange ulike navn forbundet med vansken. Etter begrepsendringen i England, ble det satt i gang en lignende prosess her gjennom prosjektet «Catalise Norge», som er en delphi-studie som foregår mellom 2019 – 2021. Her skal både terminologi og kriterier revideres slik at de passer inn i vår kontekst (Rygvold et al., 2017).

Selv om diagnoser innen området språkvansker er å finne i diagnosemanualene, Internasjonal Classification of diseases (ICD-10) og Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM5), har det vist seg å være uoverensstemmelse rundt betegnelser, utredning og diagnostisering. I mange tilfeller har diagnosemanualene vært oppfattet som lite relevante og har vært forbigått. En årsak til dette er at manualene er basert på biomedisinsk forståelse, mens språkvansker blir utredet av flere profesjoner som for eksempel logopedier, leger, psykologer og pedagogisk-psykologiske rådgivere (Bishop et al., 2017).

Tale, språk og kommunikasjonsbehov



Figur 2 – Norsk oversikt over tale- språk- og kommunikasjonsvansker utarbeidet av Delphi-studien (Bishop, 2017).

En språkvanske kan oppstå i ulike områder av språket. Det kan være en fonologisk vanske, vansker med grammatikk, semantikk eller en pragmatisk vanske (Bishop, et al., 2016). Figur 2 viser innholdet i språkvansker og hvordan de kan kobles med andre språk, tale og kommunikasjonsvansker.

Det har som sagt også i Norge vært uklart hva som menes med språkvansker. Dette kom tydelig frem i en gjennomgang av begrepsbruken i to ulike stortingsmeldinger og to offisielle rapporter. Her ble det funnet hele 23 ulike begreper som var benyttet om språkvansker, 16 ulike begreper om dysleksi og 10 om dyskalkuli. Det var også brukt 60 generelle begrep som kan knyttes til disse vanskene (Helland et al., 2020).

Ofte benyttes bare begrepet språkvansker. Dette er et ganske nøytralt begrep og er mer som en samlebetegnelse som sier noe om at det foreligger et språklig problem, uten å knytte det til utviklingstakt eller årsaksfaktorer. Utfordringen med dette er at fagfolk får ulik forståelse siden det kan brukes i alt fra femåringen med lite ordforråd og vansker knyttet til å forstå

språk, en niåring som ikke finner ordene og en utviklingshemmet tolvåring som kommuniserer dårlig med verbalspråket fordi han bare har verb og substantiv i språket sitt (Rygvold, 2012).

2.4.1 Språk og tale som hovedvanske

Språk og talevansker kan fordeles på flere områder. Det dreier seg om artikulasjonsvansker, stemmevansker, taleflytvansker, afasi, vansker som oppstår i utviklingen, dysleksi og lese- og skrivevansker. Artikulasjon kjennetegnes ved at muskulaturen i taleorganet brukes for å uttale språklyder. Dette gjøres ved å variere artikulasjonsstedet i taleorganet, eller ved å variere artikulasjonsmåten. Noen har utfordringer knyttet til dette og det finnes ulike typer artikulasjonsvansker (Helland, 2019, s.62).

En artikulasjonsvanske som er god kjent er leppe-, kjeve- ganespalte (LKG). Tidlig i svangerskapet dannes ansiktet med munnhule og nesehule. Dette skjer ved en sammensmelting av segmenter som danner overleppe, kjeve og gane. Noen ganger blir denne sammensmeltingen ufullstendig noe som medfører at barnet blir født med en eller flere spalter. De kan variere i størrelse, alt fra et lite «hakk» på den ene siden av leppen, til en spalte som rammer begge sider av leppen, kjevekammen og ganen (Tørdal & Kjøl, 2010, s.23).

Noen barn har dyspraksi og strever med artikulasjonsbevegelser og uttale av ord uten at dette kan ses i sammenheng med det fonologiske systemet. Dyspraktiske vansker dreier seg om å ha vansker med å utføre viljestyrte muskulære bevegelser. Talen preges av variasjon i uttale av enkelte lyder og det kan være vanskelig å se noe feilmønster. Det trenger ikke å være utfordringer knyttet til språkforståelse eller ikke-verbal utviklingen (Espenakk et al, 2007, s. 33).

En annen vanske knyttet til språk er stemmevansker. Stemmevansker kan deles opp i to hovedgrupper, funksjonelle og organiske stemmevansker. Organiske stemmevansker kan skyldes sykdom, skade eller forstyrrelse i taleapparatet. Det kan også oppstå på grunn av vevsforandringer i strupen, skader i muskulatur eller nervebaner til strupen. Funksjonelle stemmevansker oppstår på grunn av misbruk eller feilbruk av stemmen. (Helland, 2019, s. 62-63).

Taleflytvansker omhandler stamming og løpsk tale. Stamming viser seg ved gjentakelse av språklyder og stavelser. Det viser seg også ved stans i stemmeproduksjonen og forlengelse av

artikulasjonsstilling eller lyd. Løpsk tale er en mer gjennomgripende taleflyttsvanske som påvirker tempoet i talen. I tillegg påvirker det ofte lydsystem, syntaks og pragmatikk (Helland, 2019, s. 63).

Afasi er en språkvanske som kan oppstå som følge av sykdom eller ytre skade mot hodet. Den vanligste årsaken er hjerneslag. Språkforstyrrelsen kan være en del av en mer omfattende funksjonsforstyrrelse. Noen afasirammede får vansker med språk og dette kan være det eneste symptomet på at det foreligger en skade i hjernen. For andre er det en del av et mer omfattende sykdomsbilde med vansker som kan påvirke rehabiliteringen (Qvenild et al, 2007). Afasi kjennetegnes ved vansker knyttet til både forståelse og bruk av talespråk og skriftspråk. Språkvanskene kan opptre veldig ulikt fra person til person. Det kan være alt fra litt nøling til bruk av feil ord, til store vansker med å forstå hva andre sier og manglende evne til å ha forståelig kommunikasjon med andre (Sundet & Reinvang, 1988, s. 7).

Dysleksi Norge (2017) definerer dysleksi på denne måten:

«Dysleksi er en spesifikk lærevanske som gjør det vanskelig å tilegne seg funksjonell lese- og skriveferdighet. Typiske kjennetegn er derfor omfattende vansker med ordavkodning og staving, i tillegg til vansker med andre språkrelaterte ferdigheter. Mest vanlig er vansker med fonologisk prosessering, hurtig benevning og fonologisk korttidsminne. Noen har også vansker med prosesseringshastigheten og automatiseringsevnen. Vanskene avviker fra personens øvrige kognitive ferdigheter».

Videre forklares vansken ved at den er medfødt og livsvarig. Vanlige undervisningsmetoder er ofte ikke effektive, men konsekvensene av vansken kan bli mildere ved tilpasset og spesifikk trening. På samme måte vil bruk av datahjelpemidler og støttende veiledning være hensiktsmessig.

Det er viktig å påpeke at man kan ha lese- og skrivevansker uten at vanskene kvalifiserer til diagnosen dysleksi. Det kan være ulike årsaker til at barn strever med å tilegne seg skriftspråket. Det kan dreie seg om dårlig kvalitet i begynneropplæringen eller på grunn av livskriser som var til hinder for læring. Dette kan være skilsmisse eller tap av nærpersoner. Uttrykkene til disse to ulike vanskene er ganske like, men skiller seg ved at dysleksi kan forklares ved at vansken ikke kan begrunnes i mangelfull opplæring, emosjonelle vansker eller i evner.

2.4.2 Språk og tale som følgevanske

Språk- og talevansker kan forekomme som følgevanske, det vil si at bakgrunnen for vansken ligger et annet sted. Et stort antall barn og ungdom mestrer ikke, eller har begrensede muligheter til å kommunisere ved hjelp av tale. Forskning anslår at mellom 0.4 og 1.2 prosent av befolkningen har behov for å kompensere for sine vansker ved bruk av alternative kommunikasjons hjelpemidler (Næss & Karlsen, 2015). Årsakene til at mange har utfordringer knyttet til kommunikasjon er ulike og utfordringene til den enkelte er varierer. I denne forskningsoppgaven har jeg valgt å ta med noen få eksempler: Mange med psykisk utviklingshemming har utfordringer knyttet til språk og tale. Denne gruppen har utstrakt behov for spesiell språkopplæring og vedlikehold av språklige funksjoner. Det viser seg ofte at både muntlig og skriftlig kommunikasjon blir krevende og i mange tilfeller ikke funksjonelt. Det samme gjelder for barn og voksne med cerebral parese (CP). Denne tilstanden medfører ikke utfordringer knyttet til å forstå språk, men påvirker den motoriske utføringen av språk samt evne til utføre, styre eller kontrollere kroppsbevegelser (Helland, 2019, s. 64). En annen følgevanske er mutisme (taushet) – som kan forklares med sosial angst. Helt eller delvis nedsatt hørsel påvirker også språk og tale. (Helland, 2019, s. 64).

2.4.3 Utviklingsmessige språkvansker

Små barn er i språklig utvikling og noen starter språkutviklingen senere enn forventet uten at det er bekymring eller mistanke om språkvansker (Rygvoid, 2017). Hos mange vil dette bli utlignet over tid og de tar igjen sine jevnaldrende før skolestart. Andre vil ha vedvarende vansker knyttet til språk gjennom skoleløpet og videre inn i voksenlivet. Dette viser seg særlig om det forekommer andre utviklingsvansker og hvis det er språkvansker også hos andre familiemedlemmer (Bishop et al., 2012).

Mange tenker at språkvansker hos barn er problemer med å uttale ordene riktig. Dette omtales enten som uttalevanske eller en språkvanske. En språkvanske er i mange tilfeller langt mer omfattende og alvorlig sammenlignet med en uttalevanske. Språket er et komplekst og dynamisk system av symboler og de ulike delene i dette systemet gir ord meninger. Barn med språkvansker har ikke god tilgang til dette systemet og erfaring viser at dette kan medføre dramatiske konsekvenser knyttet til utdanning, arbeid og psykisk helse (Ottem & Lian, 2008).

Enkelte barn har en språkutvikling som avviker fra det som regnes som «normal» språkutvikling. Avviket kan ikke forklare ut fra en bestemt årsak. Det har vært benyttet ulike benevnelser på denne vansken, «utviklingsmessig afasi», «forsinket språkutvikling», «utviklingsmessige språkvansker», «kommunikasjonsvansker», «spesifikke språkavvik» eller bare «språkvansker» (Ors, 2003; Helland, 2019 s. 65). På starten av 1970-tallet ble det oppmerksomheten rettet på avvikende språkutvikling. Noen studier skilte barn med utviklingsmessige språkvansker og barn med andre utfordringer og diagnoser. Dette var for eksempel barn med autisme, forsinket utvikling, hørselsnedsettelse og hjerneskader. Termen spesifikke språkvansker har vært brukt om språkferdighetene til barn som sammenlignet med jevnaldrende som har signifikante begrensninger i språket, uten at det foreligger andre tilleggsvansker som kan forklare vanskene. Vanligvis har diagnosen blitt definert ut fra kriterier om stor forskjell mellom verbale og nonverbale evner (Bishop & McDonald, 2009; Leonard, 2014).

Den nye diagnosemanualen (ICD-11) benytter termen utviklingsmessige språkvansker (Developmental language disorders) og her blir vansken beskrevet som en vedvarende vanske som både i skriftspråk og talespråk påvirker forståelse, produksjon og bruk av språk. Vansken er årsaken til begrensningene i kommunikasjon. Individets evne til å forstå, produsere og bruke språk er betydelig lavere enn hva som er forventet ut fra alder. Språkvansken kan ikke begrunnes ut fra skade eller infeksjon i hjernen, andre nevrologiske vansker- eller sensoriske vansker (WHO, 2020a). På bakgrunn av dette er det sannsynlig at beskrivelsene og kriteriene i den internasjonale ICD-11 også vil være gjeldene i den norske utgaven.

2.4.4 Hvordan arter vanskene seg

Vanskene kan arte seg på ulike måter. Likevel er det noen forhold som det er viktig å være oppmerksom på. Små barn med språkvansker kan bare ha ett av symptomene, eller flere symptomer. Symptomene kan være lite babling som baby, lav interesse for sosialt samspill, lite interesse for å bli lest for og generelt lite oppmerksomhet for språk. På samme måte hvis barn ikke følger utviklingen i forhold til ett-ordsytringer, to-ordsytringer og tre-ordsytringer. Videre hvis de har utfordringer knyttet til språkforståelse eller å gjøre seg forstått i eget talemål. Når barna blir litt eldre (i skolealder) kan språkvansken vise seg ved at de har vanskelig for å huske informasjon og å følge komplekse beskjeder i klasserommet. Den kan også vise seg ved utfordringer knyttet til ordbøyninger, enkel setningsstruktur eller strev med

å uttrykke seg i samtale og med å fortelle en historie. Barn med språkvansker kan bli avvist av jevnaldrende i lek, og får i så fall ikke den samme sosiale treningen som jevnaldrende (FHI, 2015; Liiva og Cleave, 2005).

Barn som har vansker med å forstå hva som blir sagt, kan oppleve begrensninger på flere måter. Det kan for eksempel være begrensninger knyttet til å forstå regler i spill og verbal kommunikasjon i lek. Det er ulikt hvordan barn takler disse utfordringene. For mange vises vansken i samspill med jevnaldrende. Noen tar styring i leken, uten å mestre dette, Noe ødelegger leken, men andre blir passiv og unngår situasjonen. Det er også være slik at barn med språkvansker i mange tilfeller leker foretrekker å leke med yngre barn (UDIR, 2017). Eldre barn med språkvansker får ofte utfordringer med å tilegne seg skriftspråket og får ofte lese- og skrivevansker i skolealder (Bishop & Snowling, 2004). I tillegg utvikler mange atferdsmessige, sosiale, skolerelaterte og psykiske vansker. Her er det individuelle forskjeller og har sammenheng med alvorlighetsgraden av vansken. Barn og unge med store forståelsesvansker (impressive vansker) får i større grad utfordringer i samhandling med andre mennesker enn de som for eksempel har artikulasjonsvansker. Dette kan skyldes at barn og unge med impressive vansker kan i stor grad oppleve frustrasjon, avvisning fra andre og lav selvtillit (Ottem og Lian, 2008).

2.4.5 Språkforståelse og språkproduksjon

En av betingelsene for å forstå meningen i språket er at man kjenner betydningen til ordene. For å kunne få mening i det som sies er det også viktig at man har grep om lingvistiske regler som for eksempel hvordan ord settes sammen og bøyes (morfologi). På samme måte vil kunnskap om hvordan ord er relatert til hverandre samt rekkefølgen av ord, ha betydning for innholdet i setningen (Sæverud et al., 2012, s. 9).

Språket utvikler seg som et flerdimensjonalt system. Dette medfører at ulike sider ved språket kan følge ulik takt og samtidig er det gjensidig avhengighet mellom ulike språkområder. Det betyr at enkelte kan ha forsinket begrepsutvikling mens setningssyntaksten kan være henimot normal. Vansker og styrker på det ene området kan virke inn på andre områder (Hagtvet, 2004 s.135; Bishop, 1997). Differanse eller forsinkelser i språklig utviklingstakt kan deles i to ulike grupper. Dette kan omhandle forskjeller i utviklingen innenfor ulike språkområder hos ett og samme individ. Dette omtales som intraindividuelle forskjeller. Forskjeller mellom

individer kalles individuelle forskjeller (Hagtvet, 2004, s. 135). At språkområder utvikler seg i utakt er normalt, men kan føre til uønskede følger for barnets totale utvikling. Forholdet mellom impressivt og ekspressivt språk kan være en intraindividuell forskjell hos noen barn. Dette kan vise seg ved at de forstår ord og uttrykk som de ikke selv mestrer å nyttiggjøre i egen tale, eller at ord brukes feil i egen språkproduksjon. Dette omtales som *aktivt og passivt ordforråd*. I noen tilfeller kan dette vise seg ved strev med å uttrykke seg presist og i andre situasjoner kan det se ut til at de tester ut egen forståelse av ordene på omgivelsene (Hagtvet, 2004, s. 136). I normalutviklingen er det en utviklingsforskyvning på omtrent 6 måneder mellom aktivt og passivt ordforråd. Dette betyr at det går 6 måneder fra et barn forstår et ords mening og til de bruker det samme ordet med riktig betydning (Hagtvet, 2004, s. 136; Nelson 1977).

2.5 Sammenheng mellom utviklingsmessige språkvansker, dysleksi og matematikkvansker

Tidligere ble begrepet spesifikke språkvansker brukt om språkvansker som ikke kan forklares utfra en skade i hjernen, et syndrom eller et nevrologisk avvik (Bishop, 2004). Nyere forskning har som tidligere nevnt gått bort fra strenge, avgrensede kriterier og i engelskspråklig litteratur omtales vansken nå som Developmental Language Disorder (Bishop et al., 2017).

I Dysleksi Norge sine retningslinjer (2020, s.14) defineres matematikkvansker på denne måten: «Matematikkvansker kjennetegnes av betydelige og vedvarende vansker med å lære matematiske ferdigheter, som mengde- og tallforståelse, innlæring av tallfakta, automatisering og regneferdigheter, regnestrategier og matematisk resonnering. Personer presterer markant svakere enn forventet ut fra alder eller generelt evnenivå».

Det har også som ved språkvansker vært tradisjon for å dele matematikkvansker i to hovedgrupper: generelle og spesifikke matematikkvansker Hvis elever har lave faglige prestasjoner i de fleste teorifagene i tillegg til i matematikk, kan det tyde på en generell matematikkvanske som omfatter mer enn matematikk (Ostad, 2010). Ifølge faglitteratur viser noen barn lavt mestringsnivå og svakere faglig forståelse i matematikk, enn det som evnenivå skulle tilsi (Ostad, 2010; Snowling og Hulme, 2008). Disse barna omtales med spesifikke

matematikkvansker og har i hovedsak hatt god opplæring i faget. Denne elevgruppen kan ha omfattende vansker i matematikkfaget til tross for at de mestrer andre fag (Ostad, 2010).

Det er likevel slik at matematikkvansker kan oppstå som en følge av andre vansker på andre utviklingsområder som fagvansker eller mer spesifikke vansker (Humble og Snowling, 2008; Lunde, 2003).

Også når det gjelder matematikkvansker har det vært uenighet knyttet til utredning og det har vært benyttet mange ulike definisjoner. Disse har i stor grad vært individorienterte. Men etter hvert har synet på matematikkvansker endret seg og samspillet mellom individ og omgivelser har fått større fokus (Lunde, 2003).

Ifølge Helland (2019, s.21) viser flere studier at det er sammenheng mellom utviklingsmessige språkvansker og dysleksi. Av dyslektiske barn er det 50% som har eller har hatt utfordringer knyttet til språk, eller har utviklingsmessige språkvansker. Rygvold (2017 s, 83) viser til studier som har konkludert med at det er komorbiditet mellom lese- og skrivevansker og matematikkvansker. Andre studier viser at det også er komorbiditet mellom utviklingsmessige språkvansker, dysleksi og matematikkvansker (Helland, 2019, s. 21).

Diagnosemanualen ICD-11 vektlegger at manglende evne til å beherske grunnleggende regneartene addisjon, subtraksjon, multiplikasjon og divisjon er kriterier for matematikkvansker. Diagnosemanualen DSM-5 har fått kritikk for å være for diffus. Den tidligere diagnosemanualen DSM-4 hadde med at vansken kan være av språklig art og at det derfor kan være utfordrende for mange med språkvansker å forstå termene i matematikkfaget, operasjoner, begreper og omkode skriftlige problemer til matematiske symboler. På samme måte hadde den med at utfordringene kunne være av perseptuell art og at de også kunne dreie seg om oppmerksomhetssvikt. Dette betyr at matematikkvansker her blir forklart utfra to ulike kognitive problemområder, en språklig svikt og en nevrokognitiv svikt (Helland, 2019, s. 121-122).

Barn med språkvansker kan i mange tilfeller ha utfordringer knyttet til å lære nye ord og begreper samt ha lavt arbeidsminne. Mange matematikkoppgaver er gitt i en verbal språklig form og dette gjør at det blir utfordrende. Det blir krevende å lytte ut all nyttig verbal informasjon, lagre den og enda til foreta regneoperasjoner. På samme måte vil barn med dysleksi som ikke har automatisert lesingen bruke mye av oppmerksomheten rettet mot

avkodingen av teksten. Dette går naturligvis ofte ut over innholdsforståelsen og vil kunne påvirke matematikkfaget i for eksempel tekstoppgaver (Helland, 2019, s. 229).

I Norge deltar vi i ulike internasjonale studier blant annet Pisa undersøkelsen og «Trends in Mathematics and science Study» (TIMSS). TIMSS gjennomføres hvert 4 år og i 2015 viste undersøkelsen at 2% av norske 5.trinnselever ligger på et lavt nivå i matematikk. Disse karakteriseres ved at de har «noe grunnleggende matematisk kompetanse» (Bergem, 2016, s. 32-33). Det er noen mangler i ferdighetsområder i matematikk som kjennetegner matematikkvansker. Omfattende matematikkvansker kommer ikke plutselig til syne på ungdomsskolen, de vises tidlig i opplæringen i matematikkfaget. Det være seg vansker på følgende områder:

- Mengde- og tallforståelse
- Innlæring av tallfakta
- Automatisering av regneferdigheter
- Regnestrategier
- Matematisk resonnering
- Betydelig svakere i aritmetikk enn forventet utfra alder og evnenivå.

2.6 Ordforråd og begreper

Å tilegne seg språk handler om å forstå hva ord betyr, og hvordan de kan brukes i ulike sammenhenger. Det er lettere å tilegne seg språk for barn som er omgitt av språk og som snakkes med. Det er vanlig i språkutviklingen at barn forstår språk, før de selv bruker det. For at barn skal forstå ord, må de mestre å skille ordene ut fra ordstrømmen som de er omgitt av. Etterpå må lydklngen lagres og knyttes innhold til. Nye ord lagres i hukommelsen, i det semantiske leksikon som er ordforrådet (Espenakk et al., 2007).

Begrepsforståelse og ordforråd må ligge i bunnen når barn skal lære, kommunisere og samhandle med andre. Når dette er på plass har man gode forutsetninger for å bygge opp et godt begrephierarki slik at ny kunnskap får «knagger å henge på» og ikke blir hengende i «løse lufta» eller lagret feil i langtidsmindet. (Mia C. Heller, 2014, s.5).

For mange barn er det vanskelig å uttrykke seg, og spesielt vanskelig kan det være når man skal uttrykke følelser eller sanseintrykk. En mulig årsak til dette er at det kreves

innholdsforståelse i abstrakte begreper som for eksempel trist, redd og glad. På samme måte kan det være utfordrende med ord som har mange nyanser og som gjør bidrar til at språket blir presist. Dette kan for eksempel være ord for ulike former for smerte som murring, prikking, stikking og gnaging. Hvis man mangler ord som uttrykker nyanser i språket, kan det medføre vanskeligheter med å skape forståelse i en samtale eller i en skriftlig tekst (Ulland & Jensen, 2020, s. 15).

Når det kommer til ord og begreper skilles det ofte mellom to ulike kunnskaper. Det dreier seg om å forstå ord (reseptivt ordforråd) og ord som vi bruker (ekspressivt ordforråd). Det er vanlig at man forstår flere ord enn man bruker. Ulland og Jensen (2020, s.16), forklarer dette ved å bruke fire ulike nivåer. Kjernen i ordforrådet er de ordene som man bruker i det daglige. Det er en glidende overgang til nivå to som har ord som man ikke bruker like ofte, men samtidig forstår. På nivå tre er det ord som man kjenner innholdet til, men likevel ikke bruker. På ytterste nivå ligger ord som man verken bruker eller kjenner betydningen til.

2.6.1 Hvordan lærer barn ord og begreper

Det er ulike teorier om hvordan barn lærer ord og begreper. Metsala og Walley, (1998), mente at barn lærer ord ved at lydpakker lagres i minnet. Til å begynne med lagres disse noe overfladisk, men etter hvert som barnet lærer flere ord blir lydprogrammene justert. Når et større antall ord læres og fonologiske strukturer lagres, blir det nødvendig å lagre med større nøyaktighet, helt ned til minste fonem. Barna blir oppmerksomme på at små ulikheter i lydprogrammene gjør at ord får små nyanser og at dette får betydning for meningsinnholdet. Det er flere fagfolk innen språk som har omtalt dette. Lyster (2011, s. 52) sier følgende: «Barn med språkvansker og dysleksi lagrer ofte ord fonologisk ufullstendig og dette medfører at de forveksler ord som har lik lydstruktur

Noen elever med utviklingsmessige språkvansker har problemer med å huske ordets fonologiske form og får en ordletingsvanske (Kjølaas, 2001, s121). Årsaken til at ord lagres feil kan være flere. Det kan dreie seg om at de er fonologisk like eller har fonologiske elementer i seg som ligner. Ordene gratulerer og kondolerer er ganske like og elever med språkvansker kan få problemer med å skille dem fonologisk. Ordene har samme antall stavelser og i tillegg en trykksterk stavelse som har samme plassering i ordene (Lyster, 2011, s. 23).

Anne Golden (2014, s.143) mener at utviklingen i å lære ord starter med at barnet aldri har hørt ordet før og det fortsetter med at barnet vet at det har sett eller hørt ordet (uten å vite hva det betyr). Etter hvert mestrer barnet å kjenne igjen ordet i en kontekst og vet sånn omtrent hva det handler om. Til sist eier barnet ordet og har ervervet fonologiske, morfologiske, syntaktiske, semantiske og pragmatiske kunnskaper om ordets betydning og bruk.

Det er ulike innfallsvinkler til å lære ord og elever lærer ord på ulike måter. Dette kan være ved førstehåndserfaring gjennom direkte erfaring med gjenstander og opplevelser som eksempel rollespill, lek, praktiske aktiviteter og turer. En annen måte skjer gjennom annenhåndserfaringer ved direkte forklaring og beskrivelse med ord. Dette kan gjøres ved systematisk arbeid med ord og begreper. Et godt begrepsgrunnlag vil gjøre læring mer tilgjengelig i form av at det blir lettere å forstå, kode og å gjeninnhente informasjon (Heller, 2014, s.5).

Ulland og Jensen (2020 s. 22) viser til begrepstrekanten utarbeidet av Ogden og Richard (1923). Begrepstrekanten viser hvordan barn lærer ord og begreper. Ord har tre sider: En innholdsside, en formside og en referent. Innholdssiden er betydningen av ordet og de assosiasjonene som følger med. Formsidene eller termen er navnet til begrepene (lyder, bokstaver og tegn). Referenten eller ekstensjonen er summen av alt ordet refererer til. For eksempel i ordet sirkus er det alle typer sirkus. For å bli helt kjent med ordet sirkus, må man kjenne termen, innholdet og referent/ekstensjon.

Ulik erfaringsbakgrunn og kunnskapsnivå får konsekvenser når ny kunnskap skal knyttes til erfaringer og ervervet kunnskapen som elevene besitter fra tidligere. Hvert menneske tolker verden ulikt og utvikler sitt eget forhold til fenomener som kunnskap, gjenstander, ideer, verdier, osv. Når mennesker tolker skapes mening og sammenheng utfra den forståelsen mennesket har. Verden blir sett ulikt fra person til person. Dette kan også knyttes til læring og vises for eksempel ved at elever som blir undervist i akkurat det samme temaet, vil ha ulikt læringsutbytte. I et klasserom kan elever som deltar i samme undervisningstime lære helt forskjellige ting. (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 32).

Hagtvet et al., 2011, sier at barns tidlige ordforråd har betydning for senere utvikling i lesing og leseforståelse. Forståelse av ord gir gode utsikter til både lytte og leseforståelse.

2.6.2 Ordforråd og lesing

«Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte.» (UDIR, 2017).

Når barnehagen og skolens satsingsområder har vært konkretisert, er også begrepslæring et område som det fått oppmerksomhet. Tidlig begrepslæring er et grunnelement i satsingen på tidlig innsats. (Meld. St. 18 (2010-2011)). Likevel viser internasjonale undersøkelser at norske elevers leseferdigheter er svakere, når vi sammenlignet med resultater fra land som det er naturlig å sammenligne med. Pisa er en internasjonal undersøkelse som gjennomføres hvert tredje år og ble sist gjennomført i 2018. Det er OECD som har det internasjonale ansvaret for undersøkelsen. Den måler kompetansen til 15-åringer i lesing, matematikk og naturfag. Resultatene viser en tydelig tilbakegang i norske elevers prestasjoner i lesing fra sist testing. I matematikk er resultatene likt som i 2015, mens det i naturfag er en svak tilbakegang (UDIR).

For å lykkes i skolen er det avgjørende at elever kan tilegne seg kunnskap gjennom tekst. Med økende klassetrinn øker også mengden og kompleksiteten på tekstene elevene møter. En god leseforståelse vil dermed være avgjørende for læringsutbyttet i de fleste teoretiske fag. (Hagen, Melby-Lervåg & Melby (2014)).

Hos mange barn med utfordringer knyttet til språk og innholdsforståelse i tekst vil vanskene ikke nødvendigvis være synlige før de møter tekster som krever høyere grad av språklig kompetanse og ordforråd. Leseforståelsesvansker kommer derfor ofte ikke til syne før på mellomtrinnet og ungdomstrinnet da tekstene «fylles» med fagord og akademiske ord. Dette er ord som i liten grad benyttes i muntlig språk. For mange med språkvansker og redusert ordforråd kan disse tekstene bli umulige å forstå. Leseforståelse kan også påvirkes av andre faktorer. Dårlig ordavkoding vil påvirke leseforståelsen i negativ forstand og det samme gjelder hvis lytteforståelsen er lav (Lyster, 2011, s. 25-26).

Barn med utviklingsmessige språkvansker har ofte også vansker knyttet til skriftspråket. Deres utfordringer med lesing og skriving kvalifiserer i mange tilfeller til diagnosen dysleksi. Barn med dysleksi har vansker knyttet til det fonologiske og i mange tilfeller kan det dreie seg om lagring av fonologiske elementer. På samme måte er det mye som tyder på at barn med

dysleksi og språkvansker (eller en av delene) er overfladiske og lite fullstendige i «lagringen» av ord (Lyster, 2011, s. 18; Snowling og Hulme, 1989).

Lyster (2011, s. 27) viser til Morton og Frith (1996) som beskriver leseforståelsvansker som semantiske bearbeidingsvansker. Dette kan omhandle forståelse av enkelte ord i tekst, men også om å forstå meningen til ordene når de slås sammen med andre ord og blir til sammensatte ord. Det kan også dreie seg om utfordringer med å forstå setningsstrukturer og hvordan tekstelementer henger sammen. Elever med leseforståelsvansker trenger ikke ha fonologiske vansker, og kan mestre ordlesing og staving. Vanskene deres kan knyttes til grunnleggende vansker med det muntlige språket og det blir vanskelig å lytte ut innhold.

En viktig ordlæringsstrategi er å stoppe ved ord man ikke har forståelse av. Det dreier seg om å overvåke egen lesing (Ulland og Jensen, 2020, s. 47). Gode lesere har oversikt over når de ikke forstår teksten. De har strategier for hvordan man skal angripe en tekst og hvordan man går frem hvis det er ord i teksten som de ikke skjønner. Det kan være å lage tankekart, finne nøkkelord eller spørre noen om hjelp. Metalingvistisk bevissthet har også betydning for leseforståelsen. Dette gjelder ikke bare fonologisk bevissthet, men også morfologisk bevissthet. En formålstjenlig morfologisk forståelse vil bidra til en mer sikker og nøyaktig lesing som igjen bedrer leseforståelsen (Ulland og Jensen, 2020, s. 42).

For å utvikle god leseferdighet er ordforståelse viktig. Leserens ordforråd påvirker både enkeltordslesing og leseforståelsen. Tidlig i førskolealder viser det seg store forskjeller både når det kommer til antall ord og hvilken kvalitet det er på ordene som er lagret. Her reiser det seg spørsmål om flere ting. Det handler om graden av hvor godt et ord er forstått, hvor nyansert er forståelsen, hvor lett er det å finne det frem fra minnet, er ordene nyttige i skolesammenheng og hvilken kompetanse om oppbygningen til ord er viktig for leseutviklingen? (Lyster, 2011, s. 50).

Anne Golden (2014, s. 113) sier at det er viktig og avgjørende med et godt ordforråd når det kommer til leseforståelse og læring generelt. I leseprosessen bør leseren forstå 95 % av ordene i teksten. Hvis man forstår de fleste ordene i en tekst, kan man mestre resten ved kvalifisert gjetning utfra konteksten.

Elever som har vansker med å bygge opp et stort og godt ordforråd er i risiko for å utvikle leseforståelsvansker. Bakgrunnen for dette er at elever som strever med lesing, ikke nødvendigvis har et dårlig begrepsapparat i utgangspunktet, men de står i fare for å utvikle

forståelsesvansker. Dårlig leseutvikling og mindre leserfaring enn sine klassekamerater kan forårsake et lavere begrepsapparat og dermed dårligere leseforståelse (Lyster, 2011, s. 50).

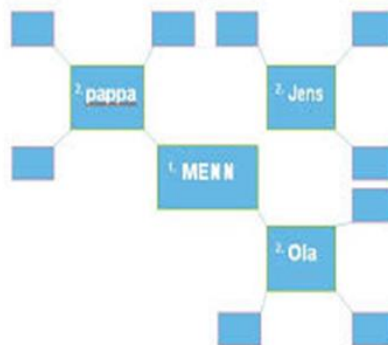
2.6.3 Arbeid med begreper i skolen

Barn og unge undrer seg til stadig over ord som vi tror at de forstår. De møter ord og uttrykk som de ikke kjenner innholdet til. Elevene har behov for bredde og dybde i ordforrådet sitt. Å kunne kommunisere både muntlig og skriftlig er viktig i fag, på tvers av fag og i elevenes hverdag (Ulland & Jensen, 2020 s. 5).

I norsk skole har mange benyttet Magne Nyborg sin BU-modell (begreps-undervisningsmodellen) som viser at begrepslæring kan skje gjennom følgende prosesser:

- Selektiv assosiasjon (SA-fasen)
- Selektiv diskriminasjon (SD-fasen) – forskjellslæring
- Selektiv generalisering (Selektiv generalisering (SG-fasen) – likhetsoppdagelse

Under benyttes et strukturert tankekart for å visualisere både begrepsbygging og Nyborgs begrepsundervisningsmodell:



Figur 3 Nyborgs begrepsundervisningsmodell, 1994, hentet fra spesialpedagogikk (2013) nr. 6

I tankekartet er kategorien menn plassert i midterste rute og er dermed (1-er). Underbegrepene pappa, Jens og Ola er (2-ere). Når et barn tidlig i språkutviklingen kaller alle menn for pappa, betyr det ifølge Magne Nyborg at barnet har startet assosiasjonsprosessen og dermed startet generalisering. Det neste steget er å skille begreper fra andre begreper som er ligner. Det er ulikhet mellom pappa, Jens og Ola. Når barnet gjør oppdagelse av dette har det gjort en

selektiv diskriminasjon. Det siste steget er at barnet får forståelse for at pappa og Jens, begge er menn og like på den måten. Da har det foregått en selektiv generalisering.

BU-modellen viser hvordan det kan arbeides med begrepsforståelse ved bruk av talespråket. Når begrepene læres i alle disse tre delprosessene, blir begrepene funksjonelle og kan overføres og brukes i nye situasjoner (Lunde, 1994).

På bakgrunn av et behov for virkningsfull metodikk for barn og unge med språkrelaterte lærevansker, kom det i 2011 ut en veileder om begrepslæring. Denne var bygd opp rundt en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med spesifikke språkvansker som er utarbeidet av fagfolk fra flere institusjoner i Norge. Den ble utgitt av Bredtvet kompetansesenter. Inspirasjonen til veilederen var hentet fra en artikkel skrevet av Persons, Law og Gascoigne i 2005. Her beskrives det et undervisningsopplegg for barn med spesifikke språkvansker hvor man tar tak i elevenes egen læreplan. Essensen i dette undervisningsopplegget var at man skulle legge vekt på ordets innhold/mening og på ordets lydstruktur. Ordene som det ble jobbet med ble repetert mange ganger i ulike sammenhenger. Det ble brukt arbeidsark der sammenkobling mellom mening/innhold og form/lyd ble fremstilt visuelt og disse ble til elevens ordbank (Bredtvet kompetansesenter, 2011).

Et annet strukturert treningsprogram finnes hos Beck, Mckeon og Kucan (2002). Her har de gjort et forsøk på å velge ut ord som det er hensiktsmessig å trene på. Utvalget av ord bygger på et system med tre ulike nivåer. På det første nivået er de letteste ordene. På nivå to ligger de høyfrekvente ordene, de akademiske ordene som også er godt representert i dagliglivet. Dette er ord som er sentrale og fagovergripende i tekster. Disse ordene anses som mest hensiktsmessig å arbeide med og det er utarbeidet lister på engelsk over nivå to-ord. Det siste nivået, nivå tre innehar de lavfrekvente ordene som man ikke har utstrakt bruk for. Det er ikke laget en norsk versjon av dette systemet.

Lyster (2012 s. 54) påpeker at trolig vil barn med utviklingsmessige språkvansker ha nytte og behov for å arbeide også med de høyfrekvente, lette ord fra nivå 1.

Det er noen som hevder at det vil være vanskelig for lærere å fokusere eksplisitt på alle ordene som kan bli utfordrende i for eksempel en samfunnsfagtekst (Lyster, 2011, s. 26). Det finnes likevel noen gode retningslinjer for hvordan velge ord: Hvor viktig er ordet for forståelsen av teksten som skal leses? Er det høyfrekvent med tanke på andre tekster som

eleven skal lese? Er ordet relatert til andre ord/områder som er viktige for faget og pensum? Hvor nyttig er ordet og vil eleven møte ordet ofte? (Lyster, 2011, s. 54).

2.6.4 Begrepstunge fag

«Naturfagspråket» kan være en barriere for elever når de skal lære naturfag. Det er i mange tilfeller store forskjeller mellom elevenes hverdagspråk og språket som benyttes i naturfag. Temaene i faget er abstrakte og vanskelig å konkretisere og i tillegg er faget utfordrende da det benyttes høy grad av homonymer. Et annet trekk ved «naturfagspråket» er at det har et betydelig spesialisert ordforråd. Det kan være typiske fagord som CO_2 og *kondensering*, men det kan også være mer generelle, lavfrekvente ord som *ressurs* og *utbredelse*. Margunn Mossige (2008) skriver: «Å lære naturfag er å lære naturfagspråket. For å kunne tilegne seg kunnskap og kommunisere det man kan eller lurer på innenfor et tema i naturfag, må man ha et begrepsapparat å ta utgangspunkt i». Dette medfører at for en del elever blir det veldig utfordrende å følge undervisning og på samme måte lese naturfaglige tekster da de ikke besitter en nødvendig begrepskompetanse i faget.

Det er også andre årsaker til at fag blir utfordrende for elever med vansker knyttet til språk. Matematikk er krevende fordi man lærer ord og fag samtidig. På samme måte er matematikkspråket krevende fordi det er ulikt hverdagspråket bland annet fordi det har særdeles høy grad av presisjon. For å kommunisere i matematikk er det avgjørende at språket er presist i form av ord og begreper (Ulland og Jensen, 2020, s. 170).

Man kan også hevde at det likevel må arbeides med hverdagsord i matematikkfaget. Det er mange hverdagsord som ikke er direkte matematikkord som må beherskes for å mestre faget. Dette er for eksempel ord som sier noe om plassering, rekkefølge, tid og sammenligning. Det er viktig at elever med utviklingsmessige språkvansker får nok tid, mange repetisjoner og overlæring, slik at disse begrepene beherskes før eleven går i gang med de mer typiske matematiske begrepene (Ulland og Jensen, 2020, s. 171).

UDIR (2020) sier følgende om matematikk: «Faget skal bidra til at elevane utviklar eit presist språk for resonnering, kritisk tenking og kommunikasjon gjennom abstraksjon og generalisering». På samme måte sier de at kommunikasjon i matematikk handler om at elevene bruker et matematisk språk i samtaler, argumentasjon og resonnement (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Samfunnsfag er også et fag som er «spekket» med begreper. Nora E. Hesby Mathé (2015) viser til forskning som understøtter at arbeid med fagspråk fremmer læring. Samtidig påpeker hun at forskning viser at vi har lite kunnskap om hvordan lærere jobber med begrepene i samfunnsfagundervisningen. Mathé mener at mange elever forbinder arbeid med begreper med faktakunnskap, pugging og definisjoner. Hennes erfaring er at elever som sliter med fagspråket og begrepene i samfunnsfag, også strever med å uttrykke kunnskap i faget.

I samfunnsfagstekster er det mange fagord som det er forventet at elever på mellomtrinnet skal kunne. Det vil i mange tilfeller være umulig for lærere å ha eksplisitt fokus på alle ordene som kan bli utfordrende i en slik tekst (Lyster, 2011, s. 26). Det finnes likevel noen gode retningslinjer for valg av ord: Hvor viktig er ordet for forståelsen av teksten som skal leses? Er det høyfrekvent med tanke på andre tekster som eleven skal lese? Er ordet relatert til andre ord/områder som er viktige for faget og pensum? Hvor nyttig er ordet og vil eleven møte ordet ofte? (Lyster, 2011, s. 54).

Selv om denne forskningsoppgaven i hovedsak skal omhandle begrepstunge fag må jeg også vie noe oppmerksomhet til engelskfaget som er obligatorisk. Det er ikke til å komme bort fra at elever med utfordringer knyttet til språk ofte har utfordringer i engelskfaget. Helland (2019, s 172) forklarer dette ved at engelsk er spesielt vanskelig da ortografien både har mange regler og mange unntak fra reglene. At engelsk har et vanskelig skriftspråk vises også ved at det tar lengre tid å knekke lesekode for engelskspråklige barn, enn det gjør for barn med andre språk. For elever med dysleksi er det særlig vanskelig å lese og skrive engelsk.

2.7 Minoritetsspråklig, tospråklig og flerspråklige elever

I Norge er det mange elever som ikke har norsk som sitt førstespråk. Rundt hvert sjettede barn og ungdom (1-19 år) er minoritetsspråklig. Det er ikke slik at Norge er et monokulturelt land med fullstendig monospråklig miljø. I Norge snakkes det ulike språk og mange mennesker er tospråklige eller flerspråklige (Øzerk, 2016, s. 13).

For at det ikke skal bli sammenblanding og misforståelser ønsker jeg å presisere hvordan de ulike begrepene blir benyttet i oppgaven. I følge UDIR (2016) sine definisjoner er minoritetsspråklige elever, de av elevene som har et annet morsmål enn norsk og samisk. Morsmål benyttes også i flere tilfeller, og det betyr det språket som snakkes hjemme i kommunikasjon med barnet, enten av begge foresatte eller av den ene (barn kan ha to

morsmål). Førstespråk er hovedspråket, dette er ofte synonymt med morsmål. Andrespråk er språket som elever lærer eller har lært der det brukes som dagligspråk. Elever som er vokst opp med to førstespråk og behersker begge språkene like godt betegnes som tospråklig. Den samme betegnelsen kan man benytte om de som bruker to språk i hverdagen og som identifiserer seg med begge. I dette tilfellet trenger ikke språkbeherskelsen å være like god i begge språkene. Å være flerspråklig er å ha vokst opp med og identifisere seg med to eller flere språk samt å bruke flere språk i hverdagen.

Språk er ikke bare et viktig redskap i kommunikasjon, men i sosialisering, kognitiv fungering og læring (Øzerk, 2016, s. 208-209).

Det har for lingvister vært vanlig å referere til to ulike måter å kategorisere språk på. Den ene er en historisk basert inndeling og her deles språk inn i språkfamilier.

Norsk er en del av den indoeuropeiske språkfamilien og samtidig også en del av den germanske gruppen, som stammer fra gammelnordisk og saksisk. Her finner vi også tysk og engelsk. Italiensk og spansk er også et indoeuropeisk språk, men tilhører den romanske gruppen med latinsk opphav. I de samme språkfamiliene finnes det ord som ligner hverandre. (Helland, 2019, s. 174).

Man kan også dele språk inn i syntaktiske språk og analytiske språk. I syntaktiske språk er det grammatiske system hvor ord endrer form ved at de bøyes eller blir tilsatt morfemer. I analytiske språk er det separate ord eller ordrekkefølgen som bestemmer innholdet. Dette vises for eksempel i kinesisk hvor konteksten og ordrekkefølgen i høy grad bestemmer meningen (Helland, 2019, s.175).

For at lærere skal kunne gi god opplæring til flerspråklige elever, er det viktig med god kompetanse om slike grunnleggende trekk i språkene. Et annet viktig språktrekk er hvordan setningssyntaksten i de ulike språkene er.

Bjarnø et al., (2017 s. 38) viser til at flerspråklighet og kulturelle mangfold bør bli sett på som en ressurs som må ivaretas, styrkes og fremmes. De sier videre: «Elever fra språklige minoriteter (...), blir vurdert på bakgrunn av sin kompetanse i norsk, de kunnskaper og ferdigheter de har i andre språk blir ikke like verdsatt i norsk skole.»

3 Metode

Forskningsoppgaven har en kvalitativ tilnærming og det er benyttet intervju i form av semistrukturert intervju som metode. Målsettingen med studien er å få informasjon knyttet til hvilke erfaringer lærere har i begrepstunge fag, når det kommer til elever med utviklingsmessige språkvansker. I kapitlet vil det redegjøres hvordan intervjuguiden ble utarbeidet og hvordan intervjuer ble gjennomført. Det vil videre bli beskrevet hvordan datamaterialet ble bearbeidet (transkribert) og analysert. Avslutningsvis vil jeg vise til kvalitetsvurdering i form av reliabilitet, validitet og overførbarhet samt etiske hensyn. Før jeg kommer i gang med å beskrive egen forskningsprosess vil jeg kort si noe om vitenskapsteoretisk grunnlag og de vitenskapelige retninger som jeg har valgt.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt kvalitative metoder. I kvalitative metoder er fortolkning og tolkningslære viktig. I følge Thagaard (2013, s. 37) er fortolkning en gjennomgående aktivitet i løpet av undersøkelsen, samtidig som forforståelsen til forskeren også bringes inn i prosjektet.

I samfunnsvitenskapelig forskning har det vært vanlig å skille mellom to hovedgrupper av kunnskapssyn, det positivistiske kunnskapssyn og det hermeneutiske. I den positivistiske vitenskapsteorien handler det om erfaringsdata som skal sikre at kunnskap blir objektiv og verdinøytral. Hermeneutikken mener at forskning og vitenskap om mennesker og samfunn ikke handler ubetinget om objektive, verdinøytrale erfaringsdata. Denne retningen mener at vitenskap og forskning er arbeid med fortolkninger som er satt i system (Nyeng, 2018 s. 45).

I forskningsoppgaven har jeg valgt å benytte både fenomenologisk og hermeneutisk tilnæringsmåte. Bakgrunnen for dette er at jeg ønsker å få frem informantenes tanker og erfaringer.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi betyr læren om fenomenene (Dalland, 2020, s. 48). Fenomenologiske studier omhandler den meningen mennesker legger i opplevelsen koblet til en bestemt erfaring eller fenomen (Postholm, 2013, s.40).

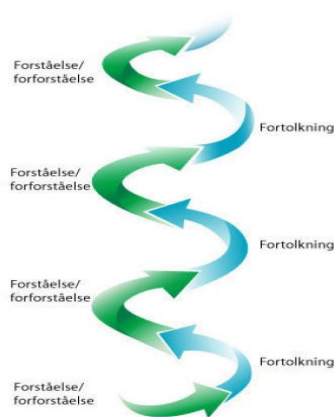
Fenomenologisk tilnærming dreier seg om å utforske og skildre mennesker og deres erfaringer med fenomener samt deres forståelse av fenomenene. Forskeren søker forståelse i

meningen med fenomenet. Dette skal skje gjennom øynene til en gruppe individer og kan omhandle en ytring eller en handling. I tolkningen må handlingen eller ytringen ses i lys av den sammenhengen den framkommer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). I mitt forskningsprosjekt skal jeg benytte intervju som er et anerkjent verktøy i fenomenologiske studier.

3.1.2 Hermeneutikk

Den vitenskapelige retningen som jeg har valgt for min forskningsoppgave er hermeneutikken. Hermeneutikken hadde som utgangspunkt å finne frem til metoderegler som kunne være til hjelp når man skulle fortolke et tekstmateriale. Den ble opprinnelig benyttet av filologer og teologer i arbeidet med å få riktig forståelse av overleverte tekster (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 187).

I hermeneutikken vektlegges det at mening må forstås i forbindelse med at det som vi studerer er en del av noe større. Det betyr at vi skaper forståelse i delene av en tekst utfra teksten som helhet, og at helheten blir forståelig for oss på grunnlag av vår forståelse av de ulike enkeltdelene. Dette kalles for den hermeneutiske sirkel eller spiral, og er utarbeidet av den tyske filosofen, Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Gadamer er kjent for å videreutvikle hermeneutikken. Han mente at den som tolker en tekst alltid har forforståelsen og fordommer med inn i fortolkningen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.188-189).



Figur 7. Den hermeneutisk spiral er hentet fra <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>

Den hermeneutiske spiralen fremstiller en vekselvirkning mellom del og helhet. Dette betyr at vi forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men også at helheten blir forståelig utfra delene. I spiralen vil dette bli forstått i enda større grad for hver omdreining i spiralen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188).

3.2 Valg av forskningsdesign

Forskningsoppgavens tema og problemstilling legger føringer for hvordan undersøkelsen kan gjennomføres. I denne oppgaven viser problemstillingen at det er erfaringene til lærer som blir etterspurt. I mitt arbeid med å besvare problemstillingen min, ønsker jeg å komme tett på et utvalg av lærere som underviser elever med utviklingsmessige språkvansker i begrepstunge fag. Kvalitativ metode er ofte basert på intervju eller observasjon. For mitt forskningsprosjekt vurderte jeg at intervju er mest hensiktsmessig, da jeg søker å finne svar på læreres erfaringer med tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessige språkvansker i begrepstunge fag.

Kvalitative metoder er en betegnelse som benyttes om en «familie» av metoder som det har vært sterk interesse rundt i de siste 40-50 årene. Denne forskningstradisjonen er et alternativ til de kvantitative metodene som det tidligere har vært sterk tradisjon for (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21).

Min forskningsoppgave hører til i den kvalitative forskningstradisjonen. Dette begrunner jeg med at kvalitativ forskning har et overordnet mål om å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til situasjoner og personer i deres sosiale liv (Dalen, 2013, s. 15). På samme måte benyttes forskningsmetoden når man skal søke kunnskap om hva mennesker tenker og deres erfaringer rundt et spesielt fenomen (Postholm, 2010).

3.3 Kvalitativ tilnærming

3.3.1 Kvalitative forskningsintervju

For å finne svar på min problemstilling, ønsker jeg å innhente data gjennom kvalitativt forskningsintervju. Kvalitative forskningsintervju er en smidig metode som gjør det mulig å få rike og detaljerte beskrivelser. Det som kjennetegner denne type intervju er at kunnskapen blir produsert gjennom samhandling mellom intervjuer og personene som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017 s. 83).

I kvalitative forskningsintervjuer får informantene større frihet til å uttrykke seg enn det som for eksempel et strukturert spørreskjema tillater. Tanker og erfaringer til mennesker kommer ofte godt frem når informanten kan være med på å påvirke hva som tas opp i intervjuet. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Det finnes ulike typer kvalitative intervjuer: Åpent eller ustrukturert intervju har åpne spørsmål rundt et tema som er bestemt på forhånd. Spørsmålene og i hvilken rekkefølge de kommer er ikke fastsatt i forkant. I et strukturert intervju er det mindre mulighet til fleksibilitet. Det er ikke bare tema som er bestemt på forhånd, det er også spørsmål og rekkefølgen på spørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012 s. 79). Jeg vil i mitt forskningsprosjekt benytte en intervjuform som er en mellomting mellom dette. Det kalles for et semistrukturert eller halvstrukturert intervju. Dette er en intervjuform som ligner mer på samtaler, men som likevel ledes mot fastlagte temaer. Disse temaene har jeg valgt på forhånd (Dalen, 2013. s. 26). Det betyr at jeg vil ha fastlagte temaer mens rekkefølgen av spørsmål ikke er fastsatt på forhånd. På denne måten ønsker jeg som forsker å følge informantenes «fortelling» og samtidig sørge for at de temaer som er viktige i forhold til min problemstilling blir diskutert (Kvale & Brinkmann, 2017 s.46).

3.4 Forskningsprosessen

3.4.1 Utvalg

Noe av det som kjennetegner kvalitative metoder er at det brukes relativt få informanter, som intervjuer etterstreber å innhente tilstrekkelig med informasjon av. Det er også vanlig at kvalitative studier er basert på strategiske utvalg. I mitt forskningsprosjekt har jeg gjort et strategisk utvalg av informanter og det betyr at informantene har kvalifikasjoner som passer inn i forhold til min problemstilling (Thagaard, 2013 s. 60). For min forskningsoppgave betyr det at informantene som skal bidra må oppfylle følgende kriterier: De må være utdannet lærer, de skal ha undervist i begrepstungefag og de må ha eller ha hatt erfaring med elever som har utviklingsmessige språkvansker. Christoffersen og Johannessen, sier følgende: «Hvis målgruppen er relativt homogen, det vil si at informantene er relativt like hverandre på flere kriterier, trenger forskeren færre informanter enn når målgruppen er heterogen.»

(Christoffersen & Johannessen, 2012 s. 49). I denne forskningsoppgaven er informantene en relativt homogen gruppe og utvalget består av 5 lærere. Jeg valgte å ha relativt få informanter da både gjennomføringen og bearbeidingen av intervjuene er tidkrevende. Gode «samtaler» med få informanter kan gi mye data til en oppgave. Jeg hadde likevel i bevisstheten at hvis jeg

erfarte at informasjonen i etterkant av intervjuene blir for spinkel, skulle jeg forsøke å gjennomføre flere intervjuer med nye informanter. Dette er i samsvar med (Dalland, 2020, s. 81).

Rekrutteringen foregikk via min kjennskap til «feltet». Jeg har tidligere jobbet som lærer og har nå min arbeidsplass i PP-tjeneste. Dette gjør at jeg oversikt over lærere som er aktuelle i forhold til kriteriene som må være oppfylt i forhold til min problemstilling. Det er ingen av intervjupersonene som jeg omgås med i privat sammenheng, men mine «veier» har krysset noen av informantene i yrkessammenheng. Mitt utvalg er kanskje i overkant homogent, da det består av lærere som alle har relativt lang fartstid i skolen. Utvalget burde kanskje vært mer variert og bestått av lærere med mindre erfaring og nyere utdanning.

3.4.2 Forforståelse

Dalland (2020, s.60) sier: «Vi har alltid våre fordommer eller vår forforståelse med oss inn i en undersøkelse. En fordom er en dom på forhånd, det betyr at vi allerede har en mening om et fenomen før vi undersøker det.»

Det vil være særdeles vanskelig å ikke bringe forforståelsen med inn i forskningen.

Bakgrunnen og avgjørelsen for teoretisk perspektiv, og andre valg i sammenheng med denne forskningsoppgaven, vil mest sannsynlig være påvirket av min forforståelse. Gjennom intervjuene og etter intervjusituasjon vil jeg som forsker fortolke svarene som er gitt. Det er her viktig å bruke forforståelsen slik at den gir størst mulig forståelse av informantens opplevelser og ytringer. Egen forforståelse og lest teori om temaet vil mest sannsynlig påvirke fortolkningen (Dalen, 2013 s.17).

I kvalitative forskningsstudier er det vanskelig å utarbeide en helt fastlagt plan på forhånd. I mitt forskningsprosjekt vil det være naturlig å benytte en induktiv tilnærming. Det betyr at jeg som forsker viser forståelse for at det i forskningen finnes situasjonelle betingelser som kan påvirke forskningen. Dette kan for eksempel vises ved at jeg på forhånd har fastsatt noen spørsmål, men at jeg er forberedt på at disse kan endres underveis i studien. I min spørsmålsstilling vil det være sannsynlig at der er antagelser og forfølere. Disse utvikles på bakgrunn av teorier som jeg har lest samt mine erfaringer og opplevelser (Postholm, 2010 s. 36; Jorgensen,1989).

Forforståelsen i forbindelse med denne forskningsoppgaven vil være relatert og influert av at jeg har arbeidet som lærer, saksbehandler i PP-tjenesten og er logopedstudent. Dette gjør at

jeg har en viss oppfatning av hvordan det tilrettelegges for elever med utviklingsmessige språkvansker i begrepstunge fag. Jeg er på mange måter forsker i egen «kultur» og jeg deler mange erfaringer med mine informanter. Det kan være både fordeler og ulemper med å forske i egne «rekker». Ved å kjenne til informantenes miljø, kan man sette seg inn i deres situasjon, men samtidig kan man overse deler som man ikke kobler til egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 206). Dette kommer jeg tilbake til senere i dette kapitlet som omhandler validitet.

3.4.3 Forberedelse til intervju og utarbeidelse av intervjuguide

I prosjekter som benytter intervju som metode, er det behov for å lage en intervjuguide. Dette er også viktig når man benytter seg av et semistrukturert eller fokusert intervju (Dalen, 2013 s. 26). Et semistrukturert intervju tar utgangspunkt i en intervjuguide, mens temaer, spørsmål og rekkefølge kan varieres. Det betyr at jeg som forsker kan være fleksibel og bevege meg frem og tilbake i intervjuguiden (Johannessen et.al., 2011, s. 137).

Jeg erfarte at det var et omfattende arbeid å utarbeide intervjuguiden. Dette arbeidet førte også med seg usikkerhet knyttet til om forskningsmålet ville bli nådd. Det bør i en kvalitativ intervjustudie alltid bli gjennomført ett eller flere prøveintervju. Dette for å teste intervjuguiden og intervjuferdigheter. Under prøveintervjuene kan man få gode svar på om spørsmålene fungerer og om egen fremtreden (Dalen, 2013, s. 30). Jeg valgte å gjennomføre ett prøveintervju og dette viste seg å være lurt. Her opplevde jeg at min intervjuguide ikke fungerte slik jeg hadde forutsett. Guiden inneholdt noen temaer som skulle dekkes og komplimenteres med oppfølgingsspørsmål. Jeg erfarte at oppfølgingsspørsmålene ikke fungerte godt, og at det ble mange retoriske spørsmål. Dette medførte at det ble vanskelig for min informant å gi utfyllende svar. Min veldig begrensede kompetanse som «journalist» ble veldig tydelig. Det ble utfordrende å følge intervjuguiden da det var spørsmål som gikk inn i hverandre og mine planlagte oppfølgingsspørsmål ikke ble relevante. En annen lærdom som jeg erfarte i løpet av prøveintervjuet var at jeg var litt utrygg i noen av intervjutemaene. Denne erfaringen gjorde at jeg så det som nødvendig å lese meg opp på noen områder før jeg gikk i gang med de virkelige intervjuene. Kvale & Brinkmann, (2015, s. 84) sier: «Det er viktig med kunnskap om intervjutemaet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål når intervjupersonen svarer. Kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaer».

Det ble vanskeligere å intervjuer enn det jeg hadde forestilt meg. En av årsakene til dette var at temaer gikk litt inn i hverandre. I intervjusituasjonen snakket informantene fritt og jeg hadde

utfordringer knyttet til å holde den «røde tråden» samt sikre at jeg fikk utfyllende svar på spørsmålene. På samme måte erfarte jeg at jeg ikke tenkt nøye igjennom erfaringer og kompetanse til utvalget mitt. Ettersom om lærerne som jeg intervjuet jobber på mellomtrinnet er det vanlig at de underviser i mange fag. Det var litt vanskelig å styre fokuset rettet mot de fagene som jeg ønsket, nemlig de begrepstunge fagene som jeg har definert som matematikk, samfunnsfag og naturfag. I intervjusituasjonen måtte jeg i mange tilfeller styre dem inn på riktig «kurs» i forhold til dette.

3.4.4 Bearbeiding av intervjuene- forberedelse til analyse

Etter hvert som intervjuene var ferdigstilte startet jeg arbeidet med å transkribere lydfile. Å transkribere vil si å transformere, eller sagt på en annen måte å omgjøre fra en form til en annen. Gjennom transkripsjon ble intervjuene overført fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Det var utfordrende å transkribere. I starten forsøkte jeg å gjøre transkripsjonene helt ordrett. Dette opplevdes etter hvert som veldig kunstig og jeg syntes at transkripsjonene ytte verken samtalen, eller det skriftlige språket rettferdighet. Kvale og Brinkmann sier følgende: «De ordrette intervjuetranskripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levde muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil.» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205).

Jeg hadde egentlig planlagt å få hjelp til transkriberingen. I ettertid er jeg tilfreds med avgjørelsen om å gjøre arbeidet selv. Årsaken til dette er at jeg opplevde at arbeidet ga meg informasjon og tanker som jeg kanskje ikke hadde fått hvis jeg «bare» leste teksten som andre hadde nedtegnet. «Forskeren får en helt unik anledning til å bli kjent med sitt eget datamateriale ved å transkribere intervjuene selv.» (Dalen, 2013, s 58).

Jeg var i utgangspunktet usikker på om jeg skulle ha med den nonverbale kommunikasjonen. I det første intervjuet startet jeg med å ta dette med samt småpauser, latter, sukk osv. Etter hvert omgjorde jeg avgjørelsen og i den skriftlige teksten ble den ikke-verbale kommunikasjonen slettet. Bakgrunnen for dette var at jeg erfarte at teksten ble uoversiktlig og mindre lesbar. Jeg slettet det som ikke var verbal tale og fortsatte transkriberingen med bare det talte ord. Intervjuene ble skriftliggjort på bokmål. Disse valgene vil trolig kunne påvirke forskningen. Jeg erkjenner at dette kan gjøre at mine intervju mister noe informasjon som

kunne vært verdifull og påvirket helhetsinntrykket. Når spørsmål og svar omformes fra muntlig til skriftlig tekst, mister vi noe. Det er bortfall av nyanser i stemme, mimikk og kroppsspråk (Dalland, 2020, s. 95).

Transkriberingen påvirket intervjuet i større grad enn det jeg var forberedt på. For eksempel er den muntlige samtalen mer som en ordflom uten tydelige skille mellom setninger. Dette medførte at jeg i stor grad måtte ta avgjørelser om hvor tegn skulle plasseres. Dalland (2020, s.95) forklarer det slik: «Når vi skriver, må vi dele opp teksten i hovedsetninger og leddsetninger og bestemme tegnsettingen. Det muntlige språket er annerledes enn det skriftlige, og vi må av og til sloss litt med skrivereglene.»

Dette kan potensielt påvirke meningsinnholdet i intervjuet og svekke reliabiliteten. Jeg har også gjort andre valg i bearbeidingen av intervjuene som kan påvirke reliabiliteten. I intervjusituasjonen avslørte informantene informasjon som kunne medført at deres anonymitet ikke ble ivaretatt. Dette skjedde for eksempel ved at informantene nevnte navn på arbeidsstedet. Konsekvensene av dette var at tekst måtte omskrives.

3.4.5 Analyser og fortolkning av materialet

I mitt analysearbeid har jeg brukt forskningsspørsmålene som tema og hovedpunkter i analysen. Videre har jeg benyttet temasentrert analyse, dette omtales her som tematisert analyse og innebærer at jeg studerer informasjon i noen kategorier som hver deltakerne gir i undersøkelsen (jeg vil forklare utarbeidelsen av kategorier senere i oppgaven, i kapittel 2.4). Intensjonen med tematisert analyse er at man får anledning til å gå i dybden på ulike temaer, og man kan få grundig innsikt i hvert tema ved å sammenholde informasjonen fra alle deltakerne. Tematiserte analyser har også vært anklaget for at de ikke ivaretar helheten. Dette begrunnes med at når vi sammenligner deler av tekster fra de ulike informantene så løsrives disse fra den opprinnelige sammenhengen (Thagaard, 2013, s.181).

Erfaringene og opplevelsene til forskeren vil påvirke analysen. Det samme vil teoriene som forskeren bringer med seg inn i analyseprosessen. Dette betyr at i denne forskningsoppgaven vil analysene trolig bli preget av mine perspektiver (Postholm, 2010, s. 86). Jeg vil likevel etterstrebe å behandle det innsamlede datamaterialet med et åpent sinn.

Allerede under intervjuene startet jeg ubevisst arbeidet med å analysere svarene til mine informanter. Dette er i tråd med Thagaard (2013, s. 120) som viser til at analyse og tolkning starter allerede i kontakten med intervjudeltakerne i felten. Jeg kunne til en viss grad se at det var opplysninger hos informantene som samsvarte og at det på samme måte var informasjon som var svært ulik. Dette ble enda tydeligere i arbeidet med transkriberingen.

Jeg kategoriserte svarene til informantene og dette kommer jeg tilbake til i avsnittet som presenterer ulike kategorier kapittel 4.2.

3.5 Etiske vurderinger

Jeg har i min forskningsoppgave etterstrebet å ha en grunnleggende etisk holdning. Ettersom om jeg har valgt semistrukturert intervju som metode, medfører dette at jeg i all hovedsak har forbered meg på et fysisk møte med informantene. På grunn av korona restriksjoner ble ett av intervjuene gjennomført digitalt. Jeg opplevde ikke dette som verken vanskelig eller unaturlig. I møtet med informantene både fysisk og digitalt har jeg etterstrebet å vise respekt for dem og deres ytringer. All informasjonen som blir samlet inn, er taushetsbelagt og presenteres senere i oppgaven i anonymisert form.

I forskning stiller samfunnet krav om at vitenskapelig forskning skal styres av etiske prinsipper som er nedtegnet i retningslinjer og lover (Dalen, 2013, s. 100). Dette har jeg tatt høyde for og informantene har i god tid før intervjuet, fått informasjonsskriv som beskriver forskningsprosjektet. I informasjonsskrivet er formålet med undersøkelsen beskrevet, hvem som er ansvarlig for forskningsprosjektet, hvorfor informanten har fått spørsmål om å delta, hva det innebærer å delta og hvilke rettigheter informantene har. I tillegg er det en skriftlig samtykkeerklæring. Jeg har vært nøye med å gi sannferdig informasjon om undersøkelsen og jeg har etterstrebet å benytte et språk som ikke kompliserer innholdet. Det er informert om hva som forventes av informantene og hva som er estimert tidsbruk. Mine informanter fikk tydelig informasjon om at deres deltakelse er frivillig, og at de til enhver tid kan trekke seg, uten at dette skal få negative konsekvenser. På samme måte ble de gjort rede for at deres anonymitet vil bli ivaretatt og at data vil bli oppbevart forsvarlig. Dette gjelder både mens undersøkelsen foregår og at data vil bli slettet en tid etter at undersøkelsen er ferdig. Til slutt informerte jeg om at jeg kom til å følge retningslinjer for hvordan forskningsoppgaven skal publiseres.

Det er både fordeler og ulemper ved bruk av denne intervjuformen. Kvale & Brinkmann (2015, s 51) sier følgende: «Forskningsintervjuet er en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet.» Det ujevne maktforholdet er knyttet til at den som intervjuer innehar makten i form av regien på intervjusituasjonen. Dette kommer til syne ved at intervjueren både har bestemt tema og spørsmål som benyttes. Gjennom forskningsintervjuet vil forskerens fortolkninger påvirke prosessen. Når intervjuet er ferdigstilt har ikke informantene lengre grep om materialet. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

I tillegg til dette er også maktforholdet skjevt fordi intervjueren er den som beslutter hvilke svar som skal plukkes ut og arbeides videre med (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Når intervjuene er avviklet og arbeidet med analysedelen er startet, er deltakernes mulighet til innflytelse svekket. Det er viktig at forskeren viser lojalitet overfor informantene bidrag. Forskeren skal både ta hensyn til at resultatene er troverdige og til informantenes tillit (Thagaard, 2013, s. 121).

3.6 Vurdering av forskningens kvalitet

I forskningsprosjektet mitt har jeg vist til teori som ramme for undersøkelsen min. I tillegg har jeg gjort rede for hva som trolig kan påvirke utformingen, informasjon og funn. Det er likevel viktig at arbeidet viser kvalitet og jeg har benyttet vurderingskriteriene reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet) og generalisering (overførbarhet).

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om påliteligheten til resultatet av undersøkelsen. Hvis min undersøkelse skal ha høy reliabilitet, bør det være slik at den skal kunne gjennomføres av andre, med den samme «oppskriften» som jeg har brukt, og resultatet skal bli likt. Reliabilitet omhandler for eksempel nøyaktigheten av dataene i undersøkelsen, hvilke data som benyttes, måten innsamlingen har foregått på og hvordan de blir bearbeidet (Johannessen m.fl., 2011, s.40). Presentasjonen av resultatene skal gjøres på en måte slik at det gis anledning til kontroll, etterprøving og kritikk (Dalland, 2020, s. 61).

Når det gjelder påliteligheten eller reliabiliteten i mitt forskningsprosjekt, vil det som i all kvalitativ forskning som innhenter informasjon gjennom intervju, naturligvis være vanskelig å gjennomføre datainnsamling på nøyaktig samme måte (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276).

Det vil for informantene være en umulig oppgave å skulle gjengi svarene sine på nøyaktig samme måte (Postholm, 2011, s. 170). Det vil også være vanskelig å kopiere en forskning som bygger på intervju fordi forskeren bruker seg selv som instrument og ingen andre har samme erfaringsbakgrunn som forskeren eller tolker på akkurat samme måte (Johannessen et.al, 2011, s. 229). Jeg vil likevel forsiktig påstå at forskningsoppgaven ikke er helt fri for reliabilitet da forskningsprosessen er beskrevet grundig.

3.6.2 Validitet

Johannessen et al., (2011, s. 230), viser til at i kvalitative undersøkelser handler validiteten om at fremgangsmåtene og funnene skal speile virkeligheten og reflektere formålet med forskningen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) sier det slik: «Dette handler om forskningens validitet eller sagt på en annen måte gyldighet.»

Jeg har som kjent forsket i egen kultur og dette har trolig ført til at jeg har min førforståelse med inn i tolkningen. Dette refererer til den holistiske feilantakelsen som bunner ut i en teori om at hvis forskeren har for mye kjennskap til det området det forskes på, kan dette føre til at forskeren tolker materialet feil på bakgrunn av sin egen forforståelse (Dalen, 2011, s. 17). Sett utfra en annen synsvinkel kan kjennskap til kulturen være med på å øke validiteten. Thagaard (2013, s. 207) sier følgende: «Det at forsker har kjennskap til miljøet som skal studeres, kan både være en styrke og begrensning». Thagaard påpeker at på den ene siden kan forskeren forstå deltakernes situasjon og dette kan gjøre at forskeren får bekreftelse på egen forståelse. På den andre siden kan forskeren overse nyanser som ikke samsvarer med egne erfaringer.

Validitet kan også diskuteres i forhold til mitt noe homogene utvalg. Utvalget burde kanskje vært mer variert og bestått av lærere med mindre erfaring og nyere utdanning.

Det er utfordrende å vurdere validiteten eller gyldighet når det kommer til intervjutranskripsjon. Det er vanskelig å si hva som er korrekt transkripsjon. Det finnes ikke en oversettelse fra muntlig til skriftlig form som vil være fullstendig objektiv eller sann. Det er viktig å spørre seg hva som nyttig transkripsjon for min forskning? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Validiteten for min transkripsjon er usikker. Jeg har som tidligere nevnt valgt å utelate all non-verbal kommunikasjon og transkripsjonen er i tillegg gjennomført på bokmål. Dette vil trolig påvirke validiteten.

Begrepsvaliditet er et typisk målingsfenomen. Det dreier seg om spørsmålene er operasjonalisert slik at de gir svar på problemstillingen (Johannessen., et al., 2011, s. 70).

Det er vanskelig å si i hvor stor grad jeg og mine informanter har omforent forståelse av innholdet i de ulike begrepene. For å validere i intervjuene ble det benyttet oppfølgings spørsmål, målet med dette var å avklare uklarheter og sikre en større grad av omforent forståelse.

I forskningsoppgaven min har jeg forsøkt å gjøre mest mulig transparent eller gjennomiktig. Målet med dette har vært å styrke validiteten. Verktøyene jeg har benyttet har i størst mulig grad vært å forsøke å gi gode begrunnelser og redegjørelser for konklusjonene.

3.6.3 Overførbarhet / generalisering

Overførbarhet knyttes til spørsmålet om den kunnskapen som produseres i mine intervjuer, også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 23). I forskning som baserer seg på intervju som metode, er det en oppfatning at antall informanter er for lavt til at resultater kan overføres eller generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s.289). I denne forskningsoppgaven besto utvalget av 5 lærere. Det vil trolig være vanskelig å generalisere funnene til andre lærere.

Overførbarhet kan også omhandle forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen, som forskeren kan overføres til andre relevante situasjoner (Thagaard, 2013, s. 194). For informantene i denne forskningsoppgaven vil trolig deltakelsen bidra til refleksjoner rundt både tema og egen praksis.

4 Presentasjon av drøfting og empiri

I dette kapitlet skal jeg med utgangspunkt i funn, drøfte resultatet på grunnlag av teori. I denne delen vil jeg synliggjøre funnene i forhold til min problemstilling: «Hvilke erfaringer har lærere i begreptunge fag med tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessige språkvansker». Kapitlet starter med redegjørelse for hvordan informantene forstår begrepet utviklingsmessige språkvansker og hvordan lærerne forstår begrepet tilpasset opplæring, for elever med disse vanskene. Så belyses utfordringene som informantene har erfart generelt i faglig arbeid og spesielt med begrepslæring for elever med utviklingsmessige språkvansker. Informantene har fått samme spørsmål, men har likevel i mange tilfeller fokusert på ulike ting. Det har derfor vært litt komplisert å synliggjøre hva som gjelder i noen tilfeller og hva som er mer generelt. Likevel har det vist seg noen tydelige tendenser.

4.1 Presentasjon av informanter

I denne forskningsoppgaven har jeg intervjuet fem lærere med lang erfaring fra skolen. To av dem tok utdanning i voksen alder, men har likevel opparbeidet seg mange år i yrket. Alderen til informantene spenner fra 47 til 58 år. Det som kjennetegner de fem lærerne er at de alle har mest erfaring fra mellomtrinnet, er engasjerte, utviklingsorienterte og har erfaring med tilpasset opplæring for elever som strever med språk. To av informantene har spesialpedagogikk i sin utdanning. For å holde både informasjonen og teksten mest mulig ryddig har jeg valgt å referere til informantene ved bruk av ID- nummer (ID: 1,2,3,4 og 5). I tillegg bidrar denne organiseringen til å ivareta anonymiteten til informantene.

4.2 Presentasjon av kategorier

Etter at arbeidet med transkribering var gjennomført hadde jeg i underkant av 30 sider med skriftlig tekst. Det var utfordrende å kategorisere svarene da det semistrukturerte intervjuet har en struktur som er noe løs. Informantene «hoppet» litt frem og tilbake og jeg erfarte at svar i mange tilfeller kunne plasseres i flere kategorier. For å få oversikt over materialet valgte jeg å kategorisere intervjuene ved å dele det i mindre enheter. Derfor sorterte jeg svarene tematisk i forhold til de ulike forskningsspørsmålene. Jeg leste intervjuene grundig og merket svarene i fargekoder. Svarene som kunne tilhøre under første forskningsspørsmål, fikk for eksempel gul farge. Jeg opplevde at kodingen av datamaterialet gjorde at analysearbeidet ble mer oversiktlig og mer håndterlig. En bearbeiding av intervjuet hvor man kategoriserer tematisk fordrer at man har fulgt intervjuguiden og at alle informantene har fått de samme spørsmålene (Dalland, 2020, s. 98; Thagaard, 2013.s. 182). Til tross for at jeg erfarte at det var utfordrende å gjennomføre intervjuer, så har intervjuguiden vært fulgt og alle intervjudeltakerne har fått de samme spørsmålene. Etter at intervjuene var kategorisert, satte jeg dette inn i tabeller. Tabellene visualiserte informasjonen på en god måte, og jeg fikk bedre oversikt når jeg skulle sammenligne svarene. Da noen svar gikk igjen hos flere av informantene oppdaget jeg noen tendenser. Det er disse tendensene som ga grobunn for videre arbeid og forskning.

4.3 Presentasjon av funn og drøfting av dem

I denne delen av forskningsoppgaven presenterer jeg funnene fra de fem semistrukturerte intervjuene. Før jeg går i gang med presentasjonen skal jeg repetere forskningsoppgavens problemstilling, forskningsspørsmålene og kortfattet gjøre rede for hvordan undersøkelsen er gjennomført.

Problemstilling er som følgende: «*Hvilke erfaringer har lærere i begrepstunge fag med faglig tilrettelegging for elever med utviklingsmessige språkvansker*»?

Problemstillingen konkretiseres gjennom disse fire forskningsspørsmålene:

- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring og hva tenker du er spesielt viktig for elever med utviklingsmessige språkvansker?
- Hva legger du i begrepet utviklingsmessige språkvansker?
- Hvilke utfordringer har du erfart som pedagog i faglig arbeid med elever som har utviklingsmessige språkvansker?
- Hva tenker du er utfordrende for elever med utviklingsmessige språkvansker i begrepstunge fag?

I dette kapitlet fremstilles en tematisert innholdsanalyse og drøfting av de fem transkriberte semistrukturerte intervjuene. Drøftingene er knyttet opp mot teori fra kapittel 2. Jeg har benyttet forskningsspørsmålene som tema og hovedpunkter i analysen. I tillegg har jeg komplimentert med et tilleggsspørsmål som ble aktuelt underveis i intervjuene. Dette er i tråd med Everett og Furseth (2019), som sier at interessante funn i datamaterialet som belyser relevante spørsmål kan inkorporeres i forskningsoppgaven. Spørsmålet som ble inkorporert var om informantene hadde erfaringer som tilsa at det kunne være sammenheng mellom ulike utviklingsvansker som språkvansker, dysleksi og matematikkvansker.

4.3.1 Hva legger informantene i begrepet tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessige språkvansker?

Hvis man ser på tilpasset opplæring generelt, kjennetegnes svarene til informantene ved at de er nokså like. Det virket som om begrepet tilpasset opplæring ligger langt frem i bevisstheten, da samtlige informanter svarte raskt og konsist.

Informant 1 formulerte seg slik: «Det handler om at elevene har krav på opplæring utfra de forutsetningene de har». Informant 3 sier det på denne måten: «Man må møte elevene der de er». Formuleringene er i samsvar og veldig lik ordlyden i opplæringsloven (2008 § 1-3): «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten».

På den ene siden virker det som om informantene har en lik forståelse og ordlyd i definisjonen av begrepet. På den andre siden gir de uttrykk for at det ikke er en felles oppfatning av innholdet i begrepet på deres respektive arbeidsplasser. Denne kommentaren fra informant 4 understøtter dette: «Jeg tror at det er veldig læreravhengig hva vi legger i tilpasset opplæring og hvordan vi utfører den. (...) det er dessverre forskjellig fra trinn til trinn, vi har ingen fasit på hvordan vi gjør det på skolen hos oss».

Ifølge Erik Jenssen (2020) skal ikke kvaliteten på opplæringen styres av den privatpraktiserende læreren. Han sier videre: «Den privatpraktiserende læreren som viser til en praksis der den enkelte lærer selv planlegger, gjennomfører og vurderer egen undervisning alene og uten samhandling med kollegaer, er ikke en ønsket praksis i skolen lengre».

Informant 2 er veldig tydelig på hva hun tenker om opplæringen til barn med språklige utviklingsforstyrrelser: «(...) du kan gjøre stor skade hvis du ikke har innsikt i problematikk og diagnose». Informanten sier videre: «(...) vi er jo ofte flere lærere i samme klasse. Hvis ikke alle har forståelsen, kunnskapen og kjennskapet til hva dette betyr, så kan det bli veldig utfordrende for eleven på mange måter». Informant 1 fokuserer på at i planlegging av undervisning, må lærere ha kjennskap både til klassen som helhet og relasjon til hver enkelt elev. Hun sier videre: «(...) lærer i en klasse, må man bli kjent med elevene og hva de trenger».

Jeg tolker begge informantene slik at de til tross for ulike innfallsvinkler også tenker likt. Informant 2 er opptatt av at læreren må ha kompetanse om utviklingsmessige språkvansker, da det kan få uheldige konsekvenser for eleven hvis kompetansen er mangelfull. Informant 1 dreier fokuset mot relasjon og kjennskap både til elevgruppa som helhet og til enkelteleven. Her tolker jeg det slik at det også omhandler faglig kjennskap.

På den ene siden er viktig at pedagoger har kompetanse om språk og språkutvikling. Dette underbygges i språkmodellen til Bloom og Lahay (1978) som viser til at språk er satt sammen av komponentene innhold, form og bruk. Denne kompetansen er vesentlig når man skal

beskrive og tolke ulike former for språkvansker. Det vil kunne være til hjelp å tenke over hvilke deler av språket som barnet mestrer, og hvilke deler som det strever med (Rygvoid og Ogden, 2017, s. 165). På den andre siden må lærerens kunnskap i skolefagene kombineres med kunnskap om elevenes interesser, behov, forutsetninger og evner. Det er av stor betydning å gi et variert, fleksibelt og differensiert tilbud til ulike elever (Bele, 2008, s. 102; Bachmann og Haug, 2006).

Den tilpassa opplæringen blir i høy grad beskrevet gjennom eksempler på tilpassinger som informantene tenker er viktig for å ivareta denne elevgruppen. Eksempelene er basert på erfaringer fra egen skolehverdag. I intervjuene var det lite oppmerksomhet rettet mot å analysere og se etter resultat av den tilpassede opplæringen.

Informant 1 sier: «(...) det kan være å gi elever som strever med lesing tekster med større skrift, mindre tekst eller flere bilder». På samme måte viser hun til at i matematikkfaget, kan elever profittere på å benytte konkrete og konkretiseringsmaterieell samt at undervisningen har høy grad av visualisering. Læreren sier videre at i arbeid med elever som har vansker med å forstå det som sies, har hun god erfaring med å omformulere språket, bruket bilder og forklare gjennom tegning.

Det ble fortalt om elever som «meldte» seg ut av klasseromsundervisningen og flere fortalte også om tilpassa opplæringen som ble gjennomført utenfor klassefellesskapet.

Bunting (2014, s.13) viser til opplæringsloven § 8 som sier at det er en målsetting at elevene skal ha mest mulig av undervisning i fellesskapet. Loven sier at i prinsippet om tilpasset opplæring bygger på forståelsen av at alle elever skal ha læringsmuligheter i den samme skolen. Opplæringsloven understreker at elevene skal deles i basisgrupper og klasser som ivaretar deres sosiale tilhørighet. Videre sier loven at det ikke er faglig nivå som skal bestemme oppdelingen og at elevene har krav på å bli møtt i sin klasse, uten å bli ekskludert. De skal ivaretas i ordinær undervisning i sin klasse. Dette støttes av informant 1 som sier følgende: «(...) det jeg tenker om tilpasset undervisning er at den skal være i klasserommet».

4.3.2 Hva legger informantene i begrepet utviklingsmessige språkvansker?

Hvordan informantene forstår begrepet utviklingsmessige språkvansker, legger noen føringer for hvordan svarene skal tolkes. Analysearbeidet av dette spørsmålet viser at informantene var nokså samstemte. Flere koblet begrepet utviklingsmessige språkvansker til flerspråklige og til elever med lite språklig stimulering. På samme måte ble begrepet knyttet til språklige utfall som informantene har erfart hos elever og svarene var preget av usikkerhet knyttet til forståelse av selve begrepet.

Utryggheten kom til syne på ulike måter, og flere av lærerne sier rett ut at dette på dette område er de usikre. Informant 1 sier følgende: «Jeg har ikke reflektert så mye over dette begrepet og kanskje jeg heller ikke har reflektert så mye over hva jeg legger i begrepet spesifikke språkvansker (...), men jeg tenker at det handler om at noen har vansker med språk».

Her tolker jeg det slik at informanten sidestiller innholdet i begrepene spesifikke språkvansker og utviklingsmessige språkvansker. På den ene siden er det uheldig at erfarne lærere ikke har innhold i begrepet utviklingsmessige språkvansker. På den andre siden er det forståelig at det kan bli en sammenblanding av innholdet i begrepene og at de defineres nokså likt. Som tidligere nevnt i teoridelen av forskningsoppgaven, har det vært knyttet usikkerhet både til kriterier for å kunne stille diagnosen og til innholdet i selve begrepet spesifikke språkvansker. Usikkerheten har vært gjennomgående både hos fagfolk innen språk og hos fagfolk i andre yrkesgrupper. Dette var en del av årsaken til at CATALISE prosjektet kom i gang (Bishop et al., 2016)

Det er flere eksempler på sammenblanding og lite konsekvent begrepsbruk knyttet til språkvansker. I intervjuene ble det i flere tilfeller benyttet begrepet språkvansker. Det har for mange vært vanlig å benytte samlebetegnelsen språkvansker, om alt som omfatter utfordringer knyttet til språk. Dette har trolig vært med på å gjøre at begrepet ikke forstås likt og denne ulike forståelsen ses også hos fagfolk (Rygvoid, 2012). I tillegg til dette viser forskning at det er flere sammenblandinger og feil bruk av begreper også i emneplaner og offentlige dokumenter (Helland et al., 2020). På bakgrunn av dette er det ikke unaturlig at informantene som har sin profesjonsutøvelse i skolen, også har utfordringer knyttet til innholdet i begrepet utviklingsmessige språkvansker.

I intervjuene ble begrepet utviklingsmessige språkvansker i høy grad definert utfra ulike symptomer og i mindre grad utfra årsaksforhold. Det var også en tydelig tendens hos informantene at de knyttet utviklingsmessige språkvansker til lav språkstimulering. Det ble likevel benyttet ulike «forklaringsmodeller», og informant 3 forklarte det slik: «(...) man utvikles på ulike nivåer, det utviklingsmessige for å si det slik. Det er kanskje ikke en diagnose som ligger til grunn, men det kan være at det i oppveksten har vært lite stimuli». Læreren sier videre: «Eleven kan ikke begreper og det gjør at han ramler av i matematikkfaget og det samme gjelder i samfunnsfag, altså i de fagene som du må skjønne begrepene for å kunne gå videre i læringen. For meg favner dette inn under dette med språkvansker».

Her tolker jeg det slik at informanten mener at det er mangel på ytre påvirkning som spiller inn på utviklingen til eleven og at det ikke dreier seg om en utviklingsforstyrrelse. Denne tolkningen gjør jeg på bakgrunn av at jeg oppfatter at informanten mener at mangel på språklig stimulering kan påvirke tilfanget av begreper og at dette kan føre til en utviklingsmessig språkvanske. I analysearbeidet kommer det også frem et lignende eksempel fra informant 1 som forteller om en elev som har hatt hørselsnedsettelse og derfor har «mistet» språkbudet og begreper. Informant 4 er også inne på samme tema og stiller spørsmålet: «Får du slike vansker når du kommer fra et språkfattig hjem»?

Helland (2020), sier at når det dreier seg om dysleksi så kan man snakke om en biologisk arv og en sosial arv. Den sosiale arven har bakgrunn i miljøfaktorer. Å komme fra et språkfattig miljø uten stimuli til å bruke språk og bli lest for, kan føre til vansker med lesing og skriving. Selv om dette var spesifikt knyttet til dysleksi, er det nærliggende å tenke at dette vil være det samme for utviklingsmessige språkvansker. Likevel sier Helland videre: «I velferdsstater som de skandinaviske er dette relativt sjeldent, siden de aller fleste får denne typen stimulans i barnehagen før de begynner på skolen.

Flere informanter trekker altså frem flerspråklighet som en språkvanske og det hevder også informant 3. Dette kommer tydelig frem gjennom et eksempel som omhandler en elev som har norsk som andrespråk. Informanten sier: «(...) han leser godt teknisk, men forstår ikke innholdet (...), da tenker jeg at det blir en språkvanske». En kan også hevde at mange flerspråklige elever har et veldig godt førstespråk og ingen utfordring med verken innholdssiden, formsiden eller den pragmatiske siden av språket. Her er det viktig å skille mellom en utviklingsmessig språkvanske og manglende kompetanse i norsk. Disse elevene

har ikke behov for generell hjelp med språk, de har et godt førstespråk, men de trenger hjelp til å utvikle det norske språket (Aarsæther, 2017).

Det er mulig at mangel på språklig stimulering kan være årsaken til at flerspråklige barn ikke mestrer norsk på en adekvat måte. Man kan likevel ikke kategorisk påstå at det bare finnes en årsak. Hovedårsaken til svake ferdigheter i andrespråket kan være lite eksponering for dette språket, men det kan også være at barnet har vansker med å forstå språk, bearbeide eller produsere språk. Disse vanskene vil komme til uttrykk både i førstespråket og andrespråket. Hvis man mistenker at flerspråklige barn mangler språklige ferdighet til å kunne oppnå god faglig utvikling, er det hensiktsmessig å undersøke bakgrunnen for dette. Hva er årsaken til at de ikke mestrer? I slike tilfeller kan man kartlegge hvordan disse elevene behersker førstespråket. Å starte med en samtale med foresatte eller morsmåls lærere kan være nyttig for å innhente informasjon om kvaliteter ved førstespråkutviklingen (Karlsen et.al, 2017).

4.3.3 Hva opplever informantene som utfordrende i faglig arbeid med elever som har utviklingsmessige språkvansker?

Informantene er både enige og uenige når det kommer til deres opplevelse av utfordringer knyttet til arbeid med fag for elever med språkvansker. Flere av informantene sier at det kan være krevende i forhold til inkludering. Noen av lærerne fortalte om elever med språkvansker hvor skolen ikke har lyktes å inkludere dem i undervisningen. Informant 1 sier det på denne måten: «(...) eleven med utviklingsmessige språkvansker har vansker med å oppfatte mellommenneskelige sosiale situasjoner og oppfatte hva som blir sagt når lærer gir informasjon. Eleven opplever det som en strøm av ord, han snur ryggen til og tegner istedenfor».

Informanten beskriver her utfordringer knyttet til både faglig og sosial inkludering. I denne forskningsoppgaven er hovedfokuset de utfordringene lærerne har knyttet til arbeid med fag.

To av de andre informantene sier også noe om dette og informant 4 sier det på denne måten: «Jeg tror at vi må lette på kravene til hvilke ord man bruker». Informant 5 sier det slik: «Hvis du tenker på et barn med språkvansker som sitter i et klasserom hvor det er en lærer som snakker mye, da blir det vanskelig. (...) må tenke på hvordan man snakker, at man benytter et språk som alle forstår». Her tolker jeg det slik at informantene henviser både til unødvendig ordflom, begrepsbruk og til for høye lingvistiske krav. Med andre ord at lærere må tilpasse

språket etter språkkompetansen til eleven slik at alle elever har mulighet til å bli faglig inkludert. Espenakk et al., (2007) sier følgende: «For barn med språkvansker er det av stor betydning at voksne tilpasser seg deres språklige nivå og ikke snakker over «hodet» på dem, men heller ikke gjør det motsatte, å bruke et for enkelt språk».

Samtlige av informantene fortalte om elever, med vansker knyttet til språk, som hadde utfordringer i kommunikasjon og sosialt samspill. Lærerne hadde erfaringer med at det kunne oppstå misforståelser i arbeid med fag. Informant 1 syntes at det var utfordrende å gi elever med språkvansker gode forklaringer med kvalitet, som både skulle favne om det faglige innholdet og likevel være forståelig for eleven. Informanten forklarer dette utfra begrensninger i språket til elevene som for eksempel et snevert begrepsapparat.

Dette finner vi også i faglitteraturen. Barn med språkvansker utvikler språket sitt, men deres ordlæring går saktere og er i mindre grad sikker sammenlignet med jevnaldrende. Den sene ordlæringen får betydning videre i skolealder og det er særlig akademiske ord, lavfrekvente ord og overført betydning som blir utfordrende (Hulme og Snowling, 2009).

Et ord som gikk igjen i intervjuene var begrepet tid. Informantene har ytret at tid er både viktig og utfordrende i arbeid med elever med språkvansker. Det er en tydelig tendens at informantene opplever at tid er en begrenset ressurs i skolen, likevel har informantene ulike innfallsvinkler til dette. Informant 2 synes at det er vanskelig å gi eleven nok tid. Hun sier at det er viktig i undervisningen av denne elevgruppen å gi dem tilstrekkelig med tid ved ny innlæring, repetisjoner og overlæring. Jeg tolket det slik at læreren har en opplevelse av at tid er en mangelvare i skolen og at det påvirker arbeidet med elever med språkvansker. Informant 3 underbygger dette, men her viser hun til at det i skolehverdagen er så mange uforutsette ting som skjer som ikke direkte omhandler fag, men som likevel «stjeler» av tiden til arbeid med fag. Hun sier: «Noen har hatt en dårlig start på dagen hjemme, (...) det er så mange ting som tar oppmerksomheten bort fra oss lærere, at vi rett og slett ikke strekker til».

I felles klasseromsundervisning og muntlig aktivitet opplever informant 5 det utfordrende. Informanten sier følgende: «Det er vanskelig å vente lenge nok, slik at alle som ønsker å svare på spørsmål får anledning til det». På den ene siden vet vi at barn med språkvansker i mange tilfeller trenger tid både til å oppfatte språk og til å gi respons. På den andre siden er det i et hvert klasserom store ulikheter når det kommer til læreforutsetninger, forventninger, interesse, utholdenhet og motivasjon. Dette kan gjøre det svært komplisert for lærere.

Samtidig vet vi at lærerens kunnskap og innsikt har betydning for å fremme deltakelse og mestring (Unneland og Buli-Holmberg, 2020).

I forlengelsen av dette opplever informant 5 at elever med språkvansker kan komme dårligere ut enn andre i «konkurransen» når det dreier seg om taletid i klasserommet. Informanten sier: «Mange med utviklingsmessige språkvansker har dårlige opplevelser knyttet til muntlig aktivitet i timene og har mister troen på seg selv. Dette kan påvirke deres engasjement i undervisningen og i kommunikasjon med andre». Det er forståelig at elever kan få slike opplevelser, men det er likevel skolens ansvar å skape klassemiljøer hvor alle føler seg inkludert og trygge. For å kunne arbeide med muntlighet i en klasse er det et premiss at elever deltar konstruktivt i både det spontane og det som er forberedt i forhold til den muntlige delen av fag. For å få dette til må det legges til rette for forskjellige muntlige situasjoner og arenaer. Sammen skal elever og lærere skape et trygt og godt muntlig klima (Bakke & Kverndokken, 2014).

Sälsjö (2003) viser til forskning som stemmer godt overens informant 5 som snakker om taletid i klasserommet. Forskningen er gjort av Sahlström og Lindblad (1998) og viser at elever som mestret å kommunisere og identifiserte seg med språket eller diskursen i klasserommet, brukte mye av tale tiden i den felles samtalen, mens de som ikke mestret ble viet lite tid. Longitudinelle data viste at det ikke var tilfeldig hvem som snakket lite og hvem som snakket mye. Disse dataene viste også at dette fikk store konsekvenser for elevens læring og utvikling.

4.3.4 Hva tenker du er utfordrende i arbeid med begreper for elever med utviklingsmessige språkvansker i begrepstunge fag?

I intervjuene kommer det frem at lærerne har en felles forståelse for at elever med utviklingsmessige språkvansker i begrepslæring har behov for mange repetisjoner og overlæring. Flere av informantene uttrykker at det er lite tid til dette. Informant 5 sier det slik: «Jeg skulle ønske at man hadde hatt tid til å snakke om den teksten som de skal lese. For det er så mange ord som de kanskje ikke vil forstå, ikke kan forstå». Slik jeg tolker læreren i dette utsagnet, får elever med utviklingsmessige språkvansker tekster som de ikke har forutsetning for å kunne mestre. Jeg tolker det også slik at til tross for at informantene viser til å ha forståelse både for viktigheten av begrepsarbeid virker det som om de likevel ikke har dette høyt på prioriteringslisten. En av informantene sier det slik: «Det er lurt å ha mye

begrepslæring, altså sånn helt grunnleggende (...). Ofte går det i glemmeboka når du skal gjøre det». En annen understøtter dette ved å si: «(...) vi har jobbet med begreper tidligere, men ikke så mye i år». Informanten reflekterer litt og sier videre: «(...) å kunne skikkelig gått inn i begrepslæringa, det hadde vært interessant. Bruke repetisjoner av ordet med mange ulike innfallsvinkler, slik at det fester seg».

Informant 1 sier følgende: «Samfunnsfag er et veldig begrepstungt fag. I tekstarbeid er det utfordrende å velge ut de begreper som det skal arbeides grundig med». I intervjuene kommer det tydelig frem at informantene synes at det er vanskelig å vite hvilke begreper som skal «plukkes» ut for videre og mer omfattende arbeid.

Informant 4 refererer til at de har jobbet med Magne Nyborg sin begreps-modell på første trinn. «Det var veldig spesifikt (...). Informanten sier at hun skulle ønske at man også videre oppover i trinnene kunne jobbe mer spesifikt med ord: «(...) og når man kommer til 5.-7.trinn i samfunnsfag så kan man ikke ta alle ordene, men hvis vi tar noen, vil elever med utviklingsmessige språkvansker profitere på det og trekke paralleller til andre ord». Flere av informanter forteller at når elever tar «steget» over fra barnetrinnet til mellomtrinnet, øker kompleksiteten i språket. Dette bekrefter informant 2 som sier følgende: «Nå kommer det akademiske språket virkelig til sin rett, kraft og tyngde i de begrepstunge fagene». I faglitteraturen bekrefte også dette (...) språkvanskene blir mer fremtredende med økte krav til kognitive funksjoner og språk- altså når læringstrykket øker (Bele, 2008, s, 13).

Dette vises godt i tekstene som blir mer kompliserte ved at de inneholder både flere fagord og akademiske ord. De akademiske ordene er i større grad fagovergripende og brukes lite i muntlig språk.

Informanten sier videre: «Vi vet at for de elevene som ikke har språkvansker, så er begrepsarbeidet ofte utfordrende og da kan vi bare tenke oss hvor vanskelig det blir for barna som strever med både å tilegne seg språk og forstå språk». I faglitteraturen gjenspeiles dette. Elever møter stadig ord og uttrykk som de ikke mestrer å knytte noe innhold til. Dette kan være i tekst eller dagligtale. Elevene har behov for bredde og dybde i ordforrådet sitt. Å kunne kommunisere både muntlig og skriftlig er viktig i fag, på tvers av fag og i elevers hverdag (Ulland & Jensen, 2020, s.5).

Samtlige informanter kommer med forslag til hvordan man kan jobbe med begreper. I tanken om hvordan man metodisk bør jobbe er de i høy grad samstemte. Informant 2 understreker

dette: «(...) Ja, systematisk, rett og slett systematisk». Informantene viser til eksempler på hvordan man kan jobbe systematisk med innholdssiden og formsiden av begrepene. Dette kommer også informant 5 inn på: «(...) hvis man lager overbegreper og underbegreper, så kan man hjelpe eleven til å lage systemer og det blir lettere for dem».

På den ene siden viser informantene både innsikt og metodisk kompetanse i hvordan gjennomføre begrepsopplæring. Informantene beskriver systematisk begrepsarbeid hvor dette skjer gjennom beskrivelser av ord og direkte forklaring av ord (annenhandserfaringer). Her snakkes det både om innholdssiden og formsiden av språket. På den andre siden er ikke fokuset rettet mot arbeidsmåter hvor elever lærer ord ved direkte erfaringer med gjenstander eller opplevelser som lek, turer og praktiske erfaringer (førstehåndserfaringer) (Heller, 2014, s. 5). Den nye læreplanen (LK20) fremhever at å mestre ord og begreper er vesentlig for faglig og sosial læring. På samme måte vektlegger den at elever skal ha mulighet til å lære gjennom å bruke sansene sine, være i bevegelse og leke. (Ulland & Jensen, 2020 s. 12).

Undervisning er ikke ensbetydende med læring og selv om elever blir undervist i samme tema, skjer læringen i hver enkelt elev. I en klasse kan man erfare at elever har lært helt forskjellige ting i samme undervisningstime. En årsak til dette kan være at elevene har ulik erfaringsbakgrunn og kunnskapsnivå. Dette får konsekvenser når ny kunnskap skal knyttes til den kunnskapen de har fra før og til elevens erfaringer (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 32). I intervjuene sier informantene lite om støtte til elever ved hjelp av læringsstrategier og viktigheten av å koble på førforståelsen i læring.

Flere av informantene etterlyser en plan over hvilke begreper som det skal øves spesifikt på. I faglitteraturen er det ulike meninger om dette. På den ene siden har man et eksempel fra England hvor Beck, Mckeon og Kucan (2002) har lagd et begrepshierarki og sier hvordan man kan velge ut ord. Dette er beskrevet i teoridelen kapittel 2.6.3. Essensen er at man bør jobbe på det nivået hvor ord som er sentrale og fagovergripende i tekster er.

Å plukke ut ord som på forhånd skal være vanskelige for elever synes for meg å være u hensiktsmessig. Dette begrunner jeg i at elever har svært ulik erfaring og bakgrunn. Ord som vil være ukjente i en kultur, vil kanskje være dagligdagse i en annen kultur. På samme måte vil det være andre utfordringer knyttet til dette. Lyster (2011, s.26) hevder at det vil være vanskelig for lærere å fokusere eksplisitt på alle ordene som kan bli utfordrende i for eksempel en samfunnsfagtekst. Det finnes likevel noen gode retningslinjer for hvordan velge ord: Hvor viktig er ordet for forståelsen av teksten som skal leses? Er det høyfrekvent med

tanke på andre tekster som eleven skal lese? Er ordet relatert til andre ord/områder som er viktige for faget og pensum? Hvor nyttig er ordet og vil eleven møte ordet ofte? (Lyster, 2011, s. 54). Oppsummert er det uenighet knyttet til å lage en plan på forhånd over begreper som det skal øves på, men det er likevel stor grad av enighet om kriterier for ord som man bør prioritere.

Informantene ser også utfordringer knyttet til begrepsopplæring i matematikkfaget. Det er rimelig å si at faget matematikk er krevende fordi man lærer ord og fag samtidig. (Ulland og Jensen, 2020, s. 170). Dette sier informant 3: «Vi som er matematikklærere på litt høyere trinn opplever at elever mangler en del fagbegreper. I stedet for å addere så plusser elevene». Ikke desto mindre er matematikkspråket krevende fordi det har høy grad av presisjon. For å kommunisere i matematikk er det avgjørende at språket er presist i form av ord og begreper (Ulland og Jensen, 2020, s. 170). Noen vil i likhet med noen av informantene hevde at man må innføre fagspesifikke matematiske begreper tidlig. Andre kan derimot hevde at man ikke må «stresse» med de fagspesifikke begrepene og at det hverdagsord i matematikkfaget som bør prioriteres da disse må ligge i «grunnmuren» for at elever skal mestre faget. For elever med utviklingsmessige språkvansker er det behov tid, mange repetisjoner og overlæring, slik at disse begrepene beherskes før eleven går i gang med de mer typiske matematiske begrepene (Ulland og Jensen, 2020, s. 171).

Informantene var samtlige enige om at det ikke er en rød tråd i begrepsopplæringen på deres arbeidsplass.

4.3.5 Sammenhengen mellom matematikkvansker, språkvansker og dysleksi.

I intervjuene kom matematikkfaget til stadighet opp. I forskningsspørsmålene som omhandlet utfordringer knyttet til undervisning i fag og begreper for elever med språkvansker, var det en tydelig tendens at informantene hadde erfaringer med at matematikk kunne by på utfordringer for elever med språkvansker.

Informant 4 opplever at utfordringene til en av hennes elever med språkvansker er større i matematikkfaget enn i lesing. Informanten sier det på denne måten: «Eleven klarer likevel å lese og noen ganger klarer han å gjenfortelle hva han har lest. Han er dårligere i matematikk,

han kan ikke $5+3$ og han vet ikke innholdet i tallet 8? Vi ønsker å løfte kunnskapen til denne eleven og lurer på hvordan vi skal gjøre det?».

Dette er en elev på mellomtrinnet og det er opplagt at han presterer betydelig svakere enn forventet utfra alder. For meg kan det virke som om dette er en elev med utfordringer som ikke skyldes manglende opplæring eller lavt evnenivå. Utfra beskrivelsen til informanten kan det tyde på en elev som strever med aritmetikk. I tillegg sier informanten at eleven har utfordringer knyttet til innholdet i tallet 8, altså mengde og tallforståelse. Dette er grunnleggende kompetanse i matematikkfaget og ifølge Dysleksi Norge (2020 s. 16), to ferdighetsområder som kjennetegner matematikkvansker. Det kan være vanskelig å tolke informanten. På den ene siden kan det virke som om informanten ikke gjør refleksjoner rundt at elevens utfordringer er typiske tegn og markører for matematikkvansker. På den andre siden gjør informanten refleksjoner rundt at eleven har lært å lese og at det er store sprik i hans kompetanse og ferdigheter. Informanten sier ikke noe om utredning eller diagnose.

Til tross for at læreren er undrende til at eleven mestrer lesingen bedre enn matematikk. Svarer hun på direkte spørsmål: «Tror at det er sammenheng mellom språkvansker og matematikkvansker», at det tror hun.

Dette underbygges også i annen forskning. Helland, (2019, s. 225) viser til en undersøkelse gjort av Landerl, Bevan og Butterworth (2004). Her blir barn med kjent dyskalkuli eller lesevansker eventuelt begge tilstandene, sammenlignet med en kontrollgruppe når det gjelder grunnleggende tallbehandling. Barna med dyskalkuli viste vansker med tallprosessering, verbal tallinformasjon, prikk telling, opplesing av tallrekker og skriving av tall. Disse barna hadde ikke vansker med områder som barn med lesevansker ofte har vansker med. Dette er områder som for eksempel fonologisk arbeidsminne, ikke-verbal intelligens, ikke-numerisk verbal informasjon, språkferdigheter og psykomotoriske ferdigheter. Resultatet av forskningen var at dyskalkuli er en medfødt vanske som gjør det utfordrende å forstå grunnleggende tallbegrep og at dette er uavhengig andre ferdigheter

Seinere undersøkte Landerl og Moll (2010) om det er komorbiditet mellom dysleksi, SSV og matematikkvansker. De fant at vansker med aritmetikk, lesing og rettskriving var fire til fem ganger så høye i utvalg hvor barn hadde utfordringer innen ett akademisk område. De fant at det var større sammenheng mellom matematikkvansker og rettskrivingsvansker enn mellom matematikkvansker og lesevansker (Helland, 2019, s.226).

Skolestartere skal lære seg å omforme lyder i språket til bokstaver som blir til ord. Dette er krevende for de fleste, men ekstra krevende for barn med utviklingsmessige språkvansker. I tillegg til å lære seg skriftspråket skal de lære et nytt språk, matematikkspråket. Selv om elevene kjenner ord som går igjen i oppgaver, blir orden brukt på en annen måte i matematikken. Matematikk har flere momenter som gjør at det for mange blir vanskelig, for eksempel at ord transformeres til talluttrykk. Å lære seg matematikk kan for mange barn med språkvansker være utfordrende (Helland, 2019, s. 216).

Noen av informantene tenkte at det er komorbiditet mellom disse vanskene, mens andre var mer usikre. En av informantene tenker at det er sammenheng mellom matematikkvansker og språkvansker, men ikke mellom språkvansker og dysleksi. Det er tydelig at informantene er usikre på om det er komorbiditet mellom språkvansker, matematikkvansker og dysleksi.

Forskning viser at det er sammenheng mellom dysleksi og språkvansker. På samme måte er det med dysleksi og matematikkvansker. En studie som ble gjennomført på norske elever (2. til 7.trinn) viste at barn med matematikkvansker skåret lavere på bruk av indre tale og fonologisk prosessering enn kontrollgruppen. Dette indikerer at det er en nær sammenheng mellom matematikkvansker og bruk av indre tale samt fonologisk prosessering (Helland, 2019, s. 228).

Når det dreier seg om dysleksi, så kan man ikke forklare det utfra en faktor alene. Det er en multifaktoriell vanske (Helland, 2019, s. 120; Pennington & Bishop, 2009). Hos noen barn med utviklingsmessig språkvanske kan vanskene vise seg tidlig, andre opplever at vansken forsvinner, hos enkelte vises vansken seinere og vanskene kan vedvare eller opphøre. Noen med språkvansker utvikler dysleksi, andre gjør det ikke (Helland, 2019, s. 121).

5 Oppsummering og konklusjon

Denne forskningsoppgaven har hatt som mål å finne svar på problemstillingen min: «Hvilke erfaringer har lærere som underviser i begreptunge fag med tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessige språkvansker». Det er benyttet kvalitativ metode og data er samlet inn ved hjelp av semistrukturerte intervjuer. Utvalget består av fem lærere som har jobbet relativt lenge i skolen. Intervjuene var strukturerte i den grad at informantene svarte på spørsmål fra en intervjuguide som var utarbeidet på forhånd, men likevel bærer intervjuene preg av å være

en samtale mellom meg som intervjuer og informantene. I analyse og drøftingsdelen (kapittel 4) har jeg vektlagt fem temaer som er nært knyttet opp til forskningsspørsmålene. I intervjuene kom informantene stadig inn på elever med vansker i matematikkfaget. Det ble derfor naturlig å inkorporere spørsmålet om sammenhengen mellom matematikkvansker, språkvansker og dysleksi.

Intervjuene ble analysert ved hjelp av temasentrert analyse og ble drøftet utfra relevant teori fra kapittel 2. I dette arbeidet har jeg i tillegg til spørsmålet som ble inkorporert tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål.

- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessige språkvansker?
- Hva legger du i begrepet utviklingsmessige språkvansker?
- Hvilke utfordringer har du erfart som pedagog i faglig arbeid med elever som har utviklingsmessige språkvansker?
- Hva tenker du er utfordrende i arbeid med begreper for elever med utviklingsmessige språkvansker i begrepstunge fag?

Det er vanskelig å komme med en bastant konklusjon og si at lærere erfarer det akkurat slik eller slik, men forskningsoppgaven min viser noen tendenser og jeg håper at den kan bidra til økt fokus og kompetanse rundt utviklingsmessige språkvansker i skolen.

I denne forskningsoppgaven kommer det tydelig frem at informantene i stor grad har lik forståelse av begrepet tilpasset opplæring. På samme måte er de samstemte om hva som er viktig i tilretteleggingen i undervisningen for elever med utviklingsmessige språkvansker. Dette viser lærerne i hovedsak gjennom ulike eksempler fra egen praksis. Det er likevel påfallende at mine informanter i stor grad er enige om både innholdet i begrepet og hvordan det bør tilrettelegges, men opplever at det på deres arbeidsplass ikke er en felles forståelse og at det mye er opp til hver enkelt lærer. Dette samsvarer med flere andre. «(...) begrepet tilpasset opplæring blir forstått ulikt både mellom og innen ulike skoler.» (Jensen, 2011). Det kommer også frem at informantene opplever at det er lite samarbeid mellom kollegaer.

Det ble i 2017 satt ned et ekspertutvalg som skulle vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bakgrunnen til dette var at denne gruppen med elever og barnehagebarn verken fikk et tilfredsstillende tilbud eller ble tilstrekkelig inkludert. De fikk

heller ikke realisert læringspotensialet (Nordahl et al., 2018); St.meld. nr.21 (2016-2017)), underbygger dette på følgende måte:

«(...) det er mange faktorer som påvirker elevenes læring, mestring og gjennomføring, både direkte og mer indirekte. Lærernes kompetanse og samspill med elevene er den viktigste faktoren i skolen som har betydning for elevenes opplæring. Også andre faktorer som lærernes mulighet for videre kompetanseutvikling og samarbeid i et profesjonsfellesskap, skoleledelse, skoleeierens oppfølging av skolene og nasjonale myndigheters styring har betydning».

Undersøkelsen viser at lærerne var nokså usikre når det kom til begrepet utviklingsmessige språkvansker. Årsaken til dette kan være at det generelt har vært ulik forståelse både når det kommer til innhold i begreper og kriterier for å sette diagnoser. Denne uenigheten har forekommet både innad i fagmiljøer og mellom ulike i fagmiljøer (Bishop et al. 2017). På samme måte viser Helland (et al, 2017) en utflytende og uklar begrepsbruk i emneplaner som benyttes i barnehage- og grunnskolelærerutdanningene. Dette vil trolig ha betydning for forståelsen til både lærere og andre fagfolk i begrepsbruken.

Informantene har tydelig erfaring med elever som strever med språk og at språkvanskene kan komme til syne gjennom ulike uttrykk. Informantene viser kunnskap og forståelse rundt hva som kan kompensere for vanskene i undervisningen og tiltakene er i høy grad erfaringsbaserte. Et hovedfunn er at informantene var symptomfokuserte og mindre opptatt av årsaksforhold. Likevel kom det også eksempler på årsaker til utviklingsmessige språkvansker. Her ble det vist til erfaringer med elever som var lite eksponert for språket (norsk), enten ved at de hadde et annet morsmål eller at de kom fra et «språkfattig» hjem. Det var en tydelig oppfatning om at dette var årsaken til at disse elevene hadde utviklingsmessige språkvansker. De viste lite refleksjon rundt den samlede språkkompetansen som denne elevgruppen besitter og at elever med annet morsmål eller flere språk, kan ha utmerket kompetanse i disse språkene.

Resultatene viste også at informantene var i større grad bevisst på vansker knyttet til det fonologiske, semantiske og vansker knyttet til lesing, skriving og matematikk. Det var lite oppmerksomhet rettet mot pragmatiske vansker og utfordringer knyttet til grammatikk.

Det er tydelig at lærerne ser ulike symptomer som språkvanskene kan ha. De har erfaringer som tilsier at elever som ikke mestrer språket på en fullgod måte kan få utfordringer knyttet til

inkludering, læring og undervisning. Forskning ser på vanskene fra flere vinkler og dette kan belyses ved hjelp av Morton & Frith (1995), sin modell.

Miljø	Symptomnivå
	Kognitivt nivå
	Biologisk nivå

Grunnleggende kausal modell. Fra Morton & Frith (1995).

«Atferd er symptom som kan forstås på bakgrunn av kognitive faktorer, som igjen kan forstås på bakgrunn av biologiske faktorer. Modellen viser også at forbindelsen mellom disse tre nivåene må vurderes ut fra miljøet og kulturen personen vokser opp i.» (Helland, 2019 s. 22).

Som sagt ble utviklingsmessige språkvansker i høy grad forklart utfra symptomer.

Informantene kom med eksempler på ulike utfall i språket som uttalevansker, forståelsesvansker og ordletingsvansker. Informantene forteller om ulike typer utfordringer som språkvansker genererer, men gjør dette på et noe «overordnet» nivå. Det virker som om de har lite fokus og erfaring med kartlegging som kan bidra til å finne akkurat hvor «skoen trykker». For eksempel hvis språkvansken ligger i språkets form og grammatikk. Det var lite refleksjon rundt hva eleven mestrer og hva mestres ikke? Derfor blir også tiltakene som informantene skisserer lite spesifikke og i liten grad rettet mot selve vansken. Informantenes tiltak kan trolig kompensere noe for vansken, men retter lite oppmerksomhet mot tiltak som kan hjelpe elevene videre i forhold til selve vansken.

Informantenes utfordringer i faglig arbeid med elever med utviklingsmessige språkvansker blir i stor grad knyttet til begrepet tid. Det er ulike innfallsvinkler til dette og informantene viser til erfaringer hvor mangel på tid setter begrensninger. Eksempler på dette er at det er utfordrende å gi nok tid til innlæring, repetisjoner og overlæring, dette til tross for at informantene synes at det er veldig viktig. En annen informant sier at det er utfordrende å gi nok tid i muntlig undervisning til elever med språkvansker og at elever med språkvansker

tildeles for liten tid i fellesundervisningen. De får rett og slett mindre taletid enn mange andre. På samme måte oppleves det vanskelig å vente lenge nok slik at alle får den tiden de trenger når de skal svare på spørsmål i fellesundervisning.

Det er ikke overraskende at informantene rapporterer om mangel på tid da dette til stadighet kommer opp i skoledebatten. Skaalvik & Skaalvik (2017) viser til ulik forskning på lærernes arbeidsvilkår. I en undersøkelse som er knyttet til trivsel og stress i grunnskolen og videregående skole, opplever flertallet av lærere at det er mye stress i arbeidet (Skaalvik og Skaalvik, 2017). En undersøkelse fra 2014 gjort ved NTNU som ble gjennomført for å få mer kunnskap om trivsel, stress, utmattelse og frafall blant lærere, viste høy grad av trivsel og samtidig høy grad av utmattelse. Undersøkelsen viste at lærere var frustrerte over pålegg av arbeidsoppgaver som trekker oppmerksomheten bort fra det som de oppfatter som det viktigste, nemlig undervisningen og forberedelse av denne. Skaalvik & Skaalvik (2017) sier: «Lærere på mange skoler er pålagt å være på skolen i arbeidstiden, men der får de ingen tid til å forberede seg til undervisningen. Livet på skolen er så hektisk at lærere knapt får tid til å sette seg ned.»

En annen utfordring i faglig arbeid med elever med språkvansker er at lærerne opplever at det er vanskelig å inkludere elever med utviklingsmessige språkvansker i arbeid med fag. Stortingsmelding nr. 6 fra (2019-2020) følgende: «Den viktigste jobben for å skape et inkluderende miljø for barn og unge er det lærerne og de andre ansatte i skolen og barnehagen som gjør. Lærerne og de andre som arbeider tett på elevene må ha kompetanse til å følge opp alle på en god måte».

På samme måte forteller Skaalvik og Skaalvik (2017) at undersøkelser viser at lærere opplever det som vanskelig å håndtere elevens ulike læringsforutsetninger. Lærere føler at tid og kompetanse er mangelvare både når det kommer til å hjelpe de elevene som har problemer og de elevene som presterer veldig godt. Lærere forteller at de har for lite spesialpedagogisk kompetanse til å mestre de elevene som har diagnoser eller som strever mest. Mange lærere opplever at de har liten tilgang på spesialpedagogiske ressurser på sin skole.

I intervjuene kommer det frem at informantene har forståelse av at det bør arbeides spesifikt med begreper og at det er spesielt viktig med en grundig begrepsopplæring for barn med utviklingsmessige språkvansker. Også her blir mangel på tid en forklaring på hvorfor begrepsarbeid ikke prioriteres høyere.

En hovedtendens i informantenes refleksjoner rundt begrepsarbeid var at det både manglet planer og at deres arbeidsplass ikke hadde systematikk i dette arbeidet, den «røde tråden» er fraværende. Flere ytrer ønske om planer og strukturer rundt begrepsopplæringen. Et område som virket til å være spesielt utfordrende var å vite hvilke begreper man burde prioritere å arbeide med.

Informantene var usikre på om det er noen sammenheng mellom matematikkvansker, språkvansker og dysleksi. Informantene fortalte om elever som var utredet med både språkvansker og dysleksi, men ingen hadde fortellinger om elever som var utredet med matematikkvansker. Likevel opplevde lærerne at det var elever som strevde mer med faget enn det som var normalt utfra alder og generelt evnenivå. Det kunne virke som om de hadde erfaring med elever med spesifikke matematikkvansker uten at de satte ord på diagnosen eller reflekterte over at det var en diagnose på lik linje med dysleksi og språkvansker.

Informantene var i stor grad enige om at det er sammenheng mellom vansker, men var ikke samstemte i hvilke vansker det var komorbiditet mellom.

5.1 Forskningsoppgavens begrensninger

Forskningsoppgaven har begrensninger som bør påpekes. Når det kommer til utvalget så mener jeg at det er akseptabelt i forhold til antall informanter. Størrelsen på utvalget er stort nok til at man får tilstrekkelig med data til å gjøre en tilfredsstillende analyse og tolkning for denne type oppgave. Utvalget burde likevel hatt større spredning og variasjon, da det utelukkende bestod av lærere som alle har lang erfaring fra skolen og utdanning av litt eldre dato. Empirien hadde kanskje sett annerledes ut hvis det hadde bestått også av yngre lærere med nyere utdanning. På bakgrunn av utvalget som er for lite variert er det vanskelig å se for seg at dette forskningsprosjektet kan generaliseres.

Det ble i intervjuguiden gjort endring for et av spørsmålene. I utgangspunktet var spørsmålet stilt på en mer generell måte. Dette var spørsmålet: «Hva legger du i begrepet faglig tilrettelegging /tilpasset opplæring»? Tanken bak å gjøre det på denne måten var å få informantene i gang med refleksjoner rundt temaet. I ettertid ser jeg at dette var med på å gjøre intervjuene litt rotete. Informantene svarer først på: «Hva legger du i begrepet faglig tilrettelegging /tilpasset opplæring»? Etterpå besvarte informantene «hva tenker du om faglig tilrettelegging for elever med utviklingsmessige språkvansker»? Dette burde vært løst på en

enklere måte, ved for eksempel å gå rett på spørsmålet som omhandler utviklingsmessige språkvansker. For å få dette mer ryddig, har jeg i analysen og tolkningsarbeidet slått sammen svarene fra disse to spørsmålene. Jeg ser ikke bort ifra at dette kan ha påvirket resultatet.

I tillegg kan det ha vært uheldig å blande ulike begreper. Jeg har benyttet både faglig tilrettelegging og tilpasset opplæring i intervjuguiden.

På samme måte er det i forskningsoppgaven stilt få spørsmål som er knyttet til komorbiditeten mellom ulike vansker. Spørsmålet om komorbiditet mellom ulike vansker ble føyd til underveis og etter at intervjuguiden var ferdigstilt. Dette kan påvirke forskningen og det er ikke sikkert at datainnsamlingen på dette området er like omfattende som ved de andre forskningsspørsmålene.

Det er ikke til å komme bort ifra at forskningsspørsmålene er i overkant problemfokuserte og dette kan påvirke undersøkelsens mål som er å finne ut av lærernes erfaringer. Det er nærliggende å tro at resultatet hadde sett noe annerledes ut hvis spørsmålene hadde vært formulert på en annen måte.

5.2 Forslag til videre forskning og arbeid

Forskningsoppgaven viser tydelig at det bør etterstrebtes å øke bevisstheten og kompetansen til lærere rundt temaet utviklingsmessige språkvansker. Det samme vil være gjeldende når det kommer til å se sammenhengen mellom ulike utviklingsvansker. Dette vil trolig ha positiv effekt på elevenes læringsutbytte. Mitt forskningsprosjekt er for begrenset til å kunne generaliseres. Derfor kunne det vært interessant med en større studie med et mer omfattende og variert utvalg.

Det vil også være hensiktsmessig med mer forskning som kan føre til større enighet og forståelse rundt årsaksforklaringer til vansken. Med en felles forståelse for de underliggende årsakene til vansken vil det være lettere for lærere å tilpasse god opplæring til elever med utviklingsmessige språkvansker. Økt kunnskap og kompetanse vil sannsynligvis også føre til forebygging av andre vansker som for eksempel lese- og skrivevansker, akademiske vansker samt sosiale og emosjonelle vansker.

6 Referanseliste

Aarsæther, F. (2017). *Flerspråklighet I forskning*. Språklig mangfold og læring, didaktikk for flerspråklige klasserom. Oslo: Gyldendal akademiske

Abrahamsen, J.A. & Morland, A. (2010). *Starthjelp i fonetikk og lingvistikk (3.utg)*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

American Psychiatric Assosiation (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (5th ed.)* Washington, D.C: American Psychiatric Assosiation.

Anderssen, M. (2017), Enspråklig tilegnelse av norsk: fra ett ord til komplekse ytringer. I M. & K. Bentzen. *Flerspråklig utvikling hos barn i barnehagealder (s. x-x)*. Universitetsforlaget.

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskningsrapport om tilpasset opplæring*.

Forskningsrapport nr. 62: Volda: Høgskolen i Volda og Møreforskning Volda

Bakke, J.O & Kverndokken. (2014). *Norskboka 2 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*.

Oslo: Universitetsforlaget

Beck, I.L., McKeown, M.G & Kucan, L. (2002). *Bringig words to life; Robust Vocubular*

Instruction. New York: Guilford

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm

Akademiske

Bele, I.V. (2008). *Tilnærminger i språkvansker og læring – språk og makt*. Bele (Red), *Språkvansker teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS 2008

Bele, I., Helland, T., Ottem, E., Lian, A. H., Lyster, S.A. H & Solvang, P.K (2008).

Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer. Oslo. Cappelen Akademiske forlag.

Bergem, O.K., Kaarstein, H., & Nilsen, T. (red.) (2016). *Vi kan lykkes i realfag. Resultater og analyser av TIMSS 2015*. Oslo: Universitetet i Oslo ILS.

Bishop, D.V.M. (2006). What causes Specific Language Impairment in Children? *Psychological Science*, Oktober 2006, Vol 15 (5) s. 217-221.

Bishop, D.V.M., Holt, G., Line, L., McDonald, D., McDonald, S. & Watt, H. (2012). Parental phonological memory contributes to prediction of outcome of late talkers from 20 months to 4 years: a longitudinal study of precursors of specific language impairment. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 4(1), 3-15

Bishop, D.V.M (2014). *Uncommon understanding: developmental and disorders of language comprehension in children (Classic ed.)* London: Psychology Press

Bishop, D.V.M (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language and Communication disorder*. Vol. 49(4) s. 381-415.

Bishop, D.V.M. (2003). *TROG -2. Test for reception of Grammar (I norsk versjon, 2009)*. Stockholm: Pearson Assessment

Bishop, D.V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886.

Bishop, D.V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4938414/pdf/pone.0158753.pdf>

Bishop, D, V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & Consortuim, T. C. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Termenology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. doi:10

Bjørndal, C. (2017). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bjarnø, V., Nergård, M.E & Aarsæther, F. (2017). *Språklig mangfold og læring- Didaktikk i flerspråklige klasserom*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bloom, L& Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders (Wiley series of communication disorders)*. New York: John Wiley & Sons.

- Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk*. Oxford: Oxford University Press
- Bunting, M. (Red.). (2014). *Tilpasset opplæring- I forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Dalen, M. (2012). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2020). Vol 7. *Metode for oppgaveskriving*». Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Durand, M., Humle, C., Larkin, R. & Snowling, M. (2005). *The cognitive foundations of reading and arithmetic skills in 7- to 10-year-olds*. Journal of Experimental Child Psychology, 91, 113–136.
- Dysleksi Norge. (2020). Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med spesifikke matematikkvansker. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/product/faglige-retningslinjer-dysleksi/>
- Dysleksi Norge. (2017). Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/product/faglige-retningslinjer-dysleksi/>
- Everett, E. & Furseth, I. (2019). *Masteroppgaven, hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M. Monsrud, M.-B., Ottem, E., Utgård, T. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Frith, U. (1999), Paradoxes in definition of dyslexia. *Dyslexia* (Chichester, England), 5(4), 192-214. doi:10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4<192::AID-DYS144>3.0
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk, ordlæring (4.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hagen, Å., Melby, M.L. & Lervåg, A. (2014). *Barn som strever med språk og leseferdigheter*. Norsk Tidsskrift for Logopedi nr.4 s. 6-13
- Hagtvet, B. (2004), *Språkstimulering – Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: J.W Cappelen forlag AS

- Hagtvet, B.E., Lyster, S-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A.B., Hjetland, H.N., Engevik, L.I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M. & Kruse, J. (2011). *Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming*. Spesialpedagogikk nr. 1, s. 34-49.
- Helland, T. (2018). «Ut med språket!» - en longitudinell dysleksistudie. *Forventninger, gjennomføring og erfaringer*. Spesialpedagogikk nr. 5, s. 49-63.
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, T. (2020). *Dysleksi og arvelighet*. Norsk tidsskrift for logopedi 1
- Helland, T., Innerdal, L., Oseng, I.L. & Helland, W. A. (2020). *I Lys av tidlig innsats bruk av termene «språkvansker», «dysleksi» og «dyskalkuli» i lærerutdanningens emneplaner*. Spesialpedagogikk nr. 4, s. 32-47.
- Heller, M.C. (2014). *Systematisk arbeid med ord og begreper i en flerkulturell skole*. Spesialpedagogikk 8. s. 5-13.
- Hole, K. (2013). *Språktiltak for å fremme god leseforståelse*. Spesialpedagogikk 6, 28-37.
- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental Disorders of Language Impairment*. Cambridge: MIT Press
- Håstein, H & Werner, S. (2014). *Tilpasset opplæring i fellesskapets skole*. Bunting, M (Red.), *Tilpasset opplæring: I forskning og praksis (s. 19-55)*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Jensen, E. S. (2011). «Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen»- hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. Spesialpedagogikk 7 s. 41-52
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Johannessen, A. & Christoffersen, L. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Jorgensen, D.L. (1989). *Participant observatoin*. Newbury Park, CA: Sage Publications

Karlsen, J., Lyster, S.-A. H., & Lervåg, A. (2017). Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the kindergarten–school transition. *Journal of Child Language*, 44(2), 402-426. doi:10.1017/S0305000916000106

Kjølaas, J.H. (2001). *Språk og kommunikasjonsvansker*. Tromsø: Eureka forlag

Klem., M og Rygvold, A-L. (2016). *Spesifikke språkvansker- en begrepsavklaring*. Tidsskrift for Norsk Logopedlag 1/2016

Kleven, A.T. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget

Law, J., Charlton, J., Dockrell, J., Gascoigne, M., McKean, C. & Theakston, A. (2017). Early Language Development: Needs, provision, and intervention for preschool children from socio-economically disadvantage backgrounds. Institute of Education-London.

Leonard, L.B. (1998). *Children with Specific language Impairment*. Cambridge: MIT Press

Leonard, L. (2014). Specific language impairment across languages. *Child Development Perspectives*, 8(1), 1-5. Doi: 10.1111/cdep.12053

Liiva, C.A. & Cleave, P.L. (2005). Role of initiation and Responsiveness in Access and Participation for children With Specific language Journal of speech, language, and hearing Research,

Lind, M., Haaland-Johansen, L., Knoph, M.I.K & Quenild, E. (2010). In I Lind (Red), *Afasi – et praksisrettet perspektiv*. Oslo: NOVUS AS

Lunde, O. (1994). *Lærevansker i matematikk. En litteraturstudie om hvorfor noen barn er svakere regnere – og hva det medfører for skolens spesialundervisning*: Info vest Forlag

Lunde, O. (2008). *Matematikkvansker*. I A.-L. Rygvold & T. Odgen (red.), *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lyster, S. A. (2011). I J. Frost. Livonia: Cappelen Damm AS.

Mathé, N.E.H. (2015). *Hva vil vi med begrepene – begrepsforståelse i samfunnsfag*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/begrepsforstaelse-i-samfunnsfag---hva-vil-vi-med-begrepene/>

Melby-Lervåg, M., Næss. B. K-A., Hjetland. H.N., Engevik. L., Hølland. S., Karlsen. S., Klem. M & Kruse. J. (2011). *Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter* – En metaanalytisk tilnærming. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/>

Melby- Lervåg. (2017). *Å skape varige endringer i språkferdigheter hos enspråklige barn - er det mulig?* <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/>

Melby-Lervåg, M. (2010) *Kognitive markører*. Skolepsykologi 6, s. 37-56

Meld. St. 6 (2019-2020). (2019). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025>

Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). Læring og fellesskap-tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Utdanningsforskning.no

Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet I skolen*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/?ch=3>

Meld. St. 21 (2016-2017). (2017). Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen. En skole som gir mulighet for alle. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-21-2016-2017-/id2544344/?ch=2>

Metsala, J.L & Walley, A.C. (1998). Spoken vocabulary growth and segmental restructuring og lexical representation: Precursors og phonemic awareness and early reading ability. In J.L.

Metsala & L.C. Ehri (eds). *Word recognition in beginning literacy*, 89-120. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Morton, J. & Frith, U. (1995). *Causal Modeling: A structural approach to developmental psychopathology*. I D. Cichetti & D.J. Cohen (Red), *Manual of developmental Psychopathology*. New York: John Wiley & Sons

Mossige, M. (2008). *Begrepslæring i naturfag – ideer fra montessoripedagogikken*. Hentet fra www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=892176

Newbury, D.F, Bishop, D.V.M & Monaco, A.P. (2005). *Genetic influences on language impairment and phonological short-term memory. Trends in cognitive Sciences, 9(11), 528-534*

Nilsen, S (2008), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Nordahl, T., Persson, B., Dysselgaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Nyeng, F. (2018). Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori. Bergen: Fagbokforlaget

Næss, K-A., B., & Karlsen, A., V. (2015). *God kommunikasjon med ask-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Opplæringslova. (2008). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1999 07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/199861/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

Opplæringslova. (2006). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-2006-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Ors, M. (2003). Specific Language impairment. Neurophysiological Studies of Children and parents (Doktoravhandling). Lund: Department of clinical Neuroscience, Division of Clinical Neurophysiology, Lund University.

Ostad, S.A. (2010). *Matematikkvansker. En forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Unipub.

Ostad, S.A. (2012). *Fonologisk bevissthet og matematikkvansker*. Spesialpedagogikk 6, 31-40

Ottum, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. In I. Bele, I (Ed.), *Språkvansker. teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS

- Ottem, E., Platou, F., Sæverud, O. & Forseth, B.U. (2009). Begrepsopplæring for barn og unge med språkvansker- effekten av en strukturert undervisningsmodell. *Skolepsykologi*, nr. 5, s. 5–16.
- Pennington, B.F. & Bishop, D.M.V. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders, *Annual Review of Psychology*, 60(1), 283-306. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163548
- Person, S., Law, J., & Gascoigne, M. (2005). Teaching receptive vocabulary to children with spesific language impairment: a Curriculum – based approach. *Child Language Teaching and Therapy*, ss. 39-59.
- Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode- en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rambøll. (2017). Kunnskapsoversikt. Spesifikke språkvansker. Fra Rambøll Management Consulting. Lastet ned fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kunnskapsstatus-spesikke-sprakvansker---endeligrapport.pdf>
- Rice, M.L. (2004). *Growth models of developmemntal language disorders*. I.M.L. I Rice og S.f. Warren (Eds.), *Developmental language disorders: From phenotypes to etiologies* (203-236). Mahwah, Nj; Erlbaum
- Rygvold, A-L. (2008). Språkvansker hos barn. In I. Befring og Tangen (Ed.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Rygvold, A.-L. & Klem, M. (2016). Spesifikk språkvansker - en begrepsavklaring. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 1, 18-22.
- Sjöberg, G. (2006). *Om det inte är dyskalkuli- vad er det då? En multimetodstudie av eleven i matematikkproblem ur et longitudinellt perspektiv. (If It isn't Dyscalculia – Then What is it? A Multi-Method Study of the pupil with mathematics problems from a Longitudinal Perspective) (doktoravhandling)*. Umeå: Department and mathematics technology and science Education, Umeå University.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York; NY Basic Books
- Sigmundsson, H. (2014), *Læringsvansker*. Trondheim: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Simonsen, H.G., Kjøll, G. & Faarlund, J.T. (2019). Språk: Store Norske leksikon hentet fra [språk – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no)

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass - trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget

Snowling, M. & Hulme, C. (1989). *A longitudinal study and developmental phonological dyslexia*. *Cognitive Neuropsychology*, 6, 653-659

Snowling, M. J. & Hulme, C. (2008). *Reading and other specific learning difficulties*. I M. Rutter (Red). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*, (s. 802-819). Massachusetts: Blackwell publishing

Sundet, K. & Reinvang, I. (1988). *Afasi når språket svikter*. Aurskog: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard) 1988

Sæverud, O., Forseth, B.U., Ottem, E., Platou, F. (2012). *En veileder om begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. 3. opplag. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.

Tetzchner, S., v. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget

Torkildsen, J.v.K. (2010). Barns tidlige språktilegnelse, Nye metoder og nye funn. In I. Moe, K (Ed). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse (s. 171-194)*. Oslo: Gyldendals Akademisk

Tørdal, I., B. og Kjøll, L. (2010). *Talevansker hos barn med leppe-kjeve-ganespalte. Innføring og veiledning i undervisning og behandling*. Flisa: Statped

Ulland, G & Jensen, R. (2020). *Ord og begreper i klasserommet*. Bergen: fagbokforlaget

Unneland, A.K.R. & Buli-Holmberg, J. (2020). Ledelse av tilpasset opplæring. Olsen & Haug (Ed.), *Tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm AS

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper*.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer matematikk 1-10*: Hentet 12.05.21 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=mat01-05&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 06.05.21). [https:// Udir.No/Laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring](https://Udir.No/Laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring)

Utdanningsdirektoratet. (2017, 09.12.17). *Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat: Språktilegnelse*. Hentet 05.05.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-enn-bare-prat/3.->

Utdanningsdirektoratet. (2016, 25.05.16). *Begrepsdefinisjoner- minoritetsspråklige*: Henter 12.05.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2017,15.11.17). *Grunnleggende ferdigheter*: Hentet 14.05.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>

Vedeler, Liv. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag - en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.

WHO (2020 a, 07. 05. 20). ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics – Developmental language disorders Hentet 07.05.21 11/1-m/en #http: //id.who.int/icd/entity/862918022

Vygotsky, L.S. (1934). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm AS

Vedlegg 1



NSD sin vurdering

Prosjektittel

«Hvilke erfaringer har lærere i begrepstunge fag med faglig tilrettelegging for elever med utviklingsmessige språkvansker».

Referansenummer

177404

Registrert

13.10.2020 av Anita Rønning Holtet - aho077@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Signhild Skogdal, Signhild.skogdal@uit.no, tlf: 92867932

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anita Rønning Holtet, anita.holtet@alta.kommune.no, tlf: 47024212

Prosjektperiode

01.08.2020 - 01.01.2022

Status

30.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

30.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.01.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres,

og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet?

«Hvilke erfaringer har lærere i begrepstunge fag med faglig tilrettelegging for elever med utviklingsmessige språkvansker?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne ut hvilke erfaringer lærere har med faglig tilrettelegging i begrepstunge fag for elever som strever med språk*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å gjennomføre forskningsprosjektet (som er en del av masterstudie i logopedi) fordi mange barn og unge har vansker knyttet til språk. Dette kan dreie seg om å forstå hva andre sier og /eller å uttrykke seg selv, finne ord og formulere setninger. Vansken blir ofte omtalt som det «skjulte» problem. Større kunnskap og refleksjoner om denne type utfordring vil trolig kunne gi økt forståelse for at vi har ulike forutsetninger for verbal kommunikasjon, og vil kanskje kunne bidra til at barn med utviklingsmessige språkvansker i større grad blir faglig inkludert i skolen. Dette kan få positive langtidseffekter både senere i yrkesliv og i samfunnet generelt. Jeg har som mål å finne hvilke erfaringer lærere i begrepstunge fag har med tilrettelegging for elever med utviklingsmessige språkvansker.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg er student ved UIT- Norges arktiske universitet og det er UIT som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å innhente informasjon ved hjelp av intervju som metode. For å finne svar på problemstillingen min ønsker jeg å gjennomføre intervju med 5-6 lærere på mellomtrinnet som underviser i fag som regnes som begrepstunge. Dette er for eksempel naturfag og samfunnsfag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du deltar i undersøkelsen vil du bli informant i et intervju som vil ta mellom 30 og 40 min. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om erfaring rundt faglig tilrettelegging med hovedfokus på begrepsopplæring. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er bare jeg og min veileder som har tilgang til disse opplysningene. Det vil bli benyttet lydopptaker og opptakene vil bli behandlet på en sikker måte og vil bli oppbevart på en server som er beskyttet med mitt personlige brukernavn og passord. Datamaterialet vil bli anonymisert i masteroppgaven slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Data fra prosjektet vil bli behandlet konfidensielt og makulert innen 01.01.2022.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som student og min veileder Turid Helland som vil ha tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode og datamaterialet vil bli lagret på en forskningsserver.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene dine og lydopptak vil bli slettet innen 01.01.2022.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIT – Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med min veileder Turid Helland som er Professor ved universitetet i Bergen. Hun kan nås på telefon 55582339 eller på mail: Turid.Helland@uib.no eller du kan kontakte personvernombudet ved UIT – se kontaktinformasjon under.

Personvernombudet på UIT heter Joakim Bakkevold, Han kan kontaktes på følgende mailadresse personvernombud@uit.no eller på telefon **776 46 322 og 976 915 78**

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anita Rønning Holtet

Anita.holtet72@gmail.com og anita.holtet@alta.kommune.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «hvilke erfaringer har lærere i begrepstunge fag med faglig tilrettelegging for elever med utviklingsmessige språkvansker?», og masterstudenten har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato).

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide

«Hvilke erfaringer har lærere i begrepstunge fag med faglig tilrettelegging for elever med utviklingsmessige språkvansker».

1. Intervjuet starter med en uformell prat

2. informasjon til informanten

- Jeg forteller om temaet i samtalen, om bakgrunn og formål.
- Jeg sier noe om hva intervjuet skal brukes til.
- Informerer om taushetsplikt og anonymitet
- Stiller spørsmål om noe er uavklart og om respondenten har noe han/hun vil spørre om.
- Informere om at det vil bli gjort lydopptak under intervjuet, forklare hvordan det vil bli lagret og ivaretatt.
- Innhente samtykke til lydopptaket.

3. Innledning/ bakgrunnsinformasjon

- Hvor lenge har du arbeidet som pedagog i skolen?
- Hvilke fag underviser du i?
- Har du spesialpedagogikk i din fagkrets?
- Hvor mange elever er det i gruppene som du underviser?

4. Kunnskaper/ erfaringer med faglig tilrettelegging

- Hva legger du i begrepet faglig tilrettelegging /tilpasset opplæring?
- Hvordan gjennomføres den faglige tilretteleggingen? (Struktur, forutsigbarhet og systematisk metodisk tilnærming).

5. Kunnskaper/erfaringer med spesifikke språkvansker

- Hva legger du i begrepet utviklingsmessige språkvansker (spesifikke språkvansker)
- Hvilke utfordringer har du erfart som pedagog i faglig arbeid med elever som har utviklingsmessige språkvansker?

6. Kunnskaper / erfaringer knyttet til begrepsopplæring

- Er det en «rød-tråd» i begrepsopplæringen på din arbeidsplass? Finnes det en overordnet plan på hvordan begrepsopplæring skal gjennomføres?
- Hva tenker du er viktig i arbeidet med begrepsopplæring i ditt fag?
- Hva tenker du kan være utfordrende med tanke på å lære seg begreper i ditt fag?
- Vil den generelle begrepsopplæringen være ulik den begrepsopplæringen som barn med utviklingsmessige språkvansker får?
- Hvordan arbeides det med begreper i ditt fag?
- Benyttes det noen systematisk begrepsopplæring i faget?

Hvilke verktøy benyttes i så tilfelle?

7. Tilbakeblikk og oppsummering

- Gå igjennom intervjuet og oppsummer om jeg har forstått informanten riktig
- Er det noe som du opplever ikke er kommet med i intervjuet? Er du ønsker å legge til som ikke er kommet frem i samtalen?

