

Sunniva Austnes

Om å oppleve ordene

En kvalitativ studie av tre spesialpedagogers erfaringer i arbeidet med elever som har spesifikke språkvansker

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Audhild Løhre og Lillian Kirkvold
Trondheim, juni 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Språk er noe av det viktigste et barn lærer å utvikle. Vi bruker språket gjennom hele dagen, både for å kommunisere, dele tanker, meninger og videre for læring. I dagens skole stilles det også store krav til språklige ferdigheter, hvor det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig er to av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Elever som strever med å forstå og bruke språket, uten at det er noen tilleggsvansker som forklarer språkvansken, betegnes i litteraturen som spesifikke språkvansker. For å hjelpe denne elevgruppen vil det være sentralt med individuell og tilpasset tilrettelegging så tidlig som mulig, slik at elevene kan utvikle sin begrepsforståelse og oppleve mestring.

Formålet med denne studien har vært å få en større forståelse for erfaringer tre spesialpedagoger har i arbeidet med elever som har spesifikke språkvansker. Jeg har vært interessert i å finne ut hvilke utfordringer de opplever i arbeidet med denne elevgruppen, og hva de vektlegger i tilretteleggingen. På bakgrunn av interessen min har problemstillingen min vært: *Hvilke erfaringer har tre spesialpedagoger i arbeidet med elever som har spesifikke språkvansker?* For å avgrense oppgaven valgte jeg videre to forskningsspørsmål som jeg ønsket svar på: *Hvordan beskriver spesialpedagogene elevens vansker? Hva vektlegger spesialpedagogene i tilretteleggingen?* For å svare på problemstillingen ble det gjennomført en kvalitativ studie, hvor jeg har benyttet semistrukturert intervju som metode. Jeg har intervjuet tre spesialpedagoger som har erfaring i arbeidet med tilrettelegging for elever som har spesifikke språkvansker.

Sentrale funn fra analysen og drøftingen viser at alle spesialpedagogene var opptatt av å se hver enkelt elev og å tilrettelegge etter deres nivå og interesse. Alle tre spesialpedagogene beskrev ulike utfordringer i arbeidet. Utfordringene handlet om vansker elevene hadde med å forstå eller bruke språket, og at disse vanskene kunne føre til ulike tilleggsvansker innenfor blant annet atferd eller det sosiale. Selv om spesialpedagogene beskrev noen utfordringer med arbeidet, var alle tre opptatt av hva systemet rundt kunne gjøre for et godt læringsmiljø. Alle tre vektla ord- og begrepsinnlæring i undervisningen, men gjorde dette på ulike måter. For at elevene lettere skulle forstå og lære begrepene, var det flere av deltagerne som la vekt på å oppleve ordene, noe som trolig vil være motiverende, og øke forståelsen for innholdet i begrepene.

Forord

Det å skrive denne masteroppgaven har til tider vært svært arbeidskrevende, men samtidig så utrolig lærerikt. Som lærer og spesialpedagog har dette vært ei spennende og givende oppgave å skrive, og det har gitt meg gode kunnskaper som jeg kommer til å ta med meg videre i mitt framtidige yrke. Min interesse for spesifikke språkvansker, og hvordan en på best mulig måte kan tilrettelegge for elever med denne vansken, har vært en stor motivasjonsfaktor gjennom hele prosessen.

Nå er jeg endelig ferdig, og det er mange som fortjener en stor takk. Først og fremst vil jeg takke intervjudeltagerne mine, som var positivt til delta i studien min og la seg intervju. Deres bidrag har vært svært verdifulle. Jeg vil også rette en stor takk til veilederne mine Lillian Kirkvold og Audhild Løhre, for gode og til tider lange veiledningstimer, raske tilbakemeldinger og kloke råd gjennom hele semesteret. Til slutt vil jeg takke venner og familie, for støttende og oppmuntrende ord, og til min tålmodige samboer, Atle, for korrekturlesing og god støtte gjennom hele prosessen.

Trondheim, Juni 2017

Sunniva Austnes

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Oppgavens tema.....	1
1.2 Problemstilling, formål og avgrensning.....	2
2 Teori	4
2.1 Språkets betydningsfulle rolle.....	4
2.2 Hva er spesifikke språkvansker?.....	4
2.3 Hvordan kommer vanskene til uttrykk?.....	5
2.3.1 Vansker med språkforståelse og språkproduksjon.....	6
2.3.2 Sosiale, emosjonelle og atferdsmessige vansker hos elever med SSV.....	7
2.4 Tilrettelegging for elever med SSV.....	8
2.4.1 Ord- og begrepsinnlæring	9
2.4.2 Elevens individuelle behov og mestringsopplevelser	10
2.5 Spesialundervisning for elever med SSV.....	12
2.5.1 Inkluderende og likeverdig opplæring	12
2.5.2 Hva er spesialpedagogikk?	13
2.5.3 Organiseringen av spesialundervisningen.....	13
3 Metode	16
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	16
3.1.1 Vitenskapelig forankring	16
3.1.2 Intervju.....	17
3.2 Forskningsprosessen.....	18
3.2.1 Utvalg.....	18
3.2.2 Gjennomføring av intervjuene	19
3.2.3 Transkribering.....	20
3.2.4 Koding og kategorisering.....	21
3.3 Kvalitet.....	23
3.3.1 Forskerrollen	23
3.3.2 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	24
3.3.3 Etske hensyn	25
4 Analyse og drøfting av funn	26
4.1 Spesialpedagogenes beskrivelser av elevens vansker.....	26

4.1.1 Reseptive- og ekspressive vansker.....	26
4.1.2 Tilleggsvansker som følger av språkvansken	28
<i>4.2 Tilrettelegging for elever med spesifikke språkvansker.....</i>	<i>32</i>
4.2.1 Ord- og begrepsinnlæring	32
4.2.2 Sosial ferdighetstrening	37
<i>4.3 Spesialpedagogens tanker om tilpasset opplæring.....</i>	<i>38</i>
4.3.1 Individuell tilpassing og likeverdig opplæring	39
4.3.2 Spesialpedagogens tilrettelegging for mestringserfaring.....	41
5 Avsluttende kommentarer.....	45
6 Litteraturliste	48
Vedlegg.....	53

1 Innledning

1.1 Oppgavens tema

”A language is a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals for communication” (Bloom & Lahey, 1988, s. 2)

Språket er en stor del av livet og hverdagen vår. Vi bruker språket gjennom hele dagen, for å kommunisere, dele tanker, meninger og videre for læring. De fleste av oss behersker språket godt, og tenker nok ikke over hvor viktig denne ferdigheten er. I samfunnet stilles det store krav til språklige ferdigheter, både i forhold til utdanning, arbeid og sosial deltakelse (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011), og i Kunnskapsløftet (2006) er det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig to av de grunnleggende ferdighetene, og sentralt i alle fag på skolen. Språk er noe av det viktigste et barn lærer å utvikle. Det gir oss identitet, fellesskap med andre mennesker, og det hjelper oss til å forstå oss selv og omgivelsen rundt (Espenakk et al., 2007). Selv om de fleste barn tilegner seg den språklige ferdigheten uten problem, er det noen som har utfordringer med å forstå og bruke språket, uten at det er noen tilleggsvansker som forklarer vansken. Denne vansken beskrives i litteraturen som spesifikke språkvansker (heretter forkortet SSV) (Bele, 2008). Spesifikke språkvansker er betegnelsen når et barn har en språkutvikling som er vesentlig lavere enn forventet, og hvor andre årsaker, som for eksempel hørselstap, ikke kan forklare vansken (Bishop, 2014; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014). I følge Leonard (2014) har omtrent 7 % av alle barn spesifikke språkvansker.

Da jeg startet på spesialpedagogstudiet fikk jeg tidlig en stor interesse for språk, og hvor viktig det er å beherske språket godt for videre læring og sosial deltagelse. Da vi på studiet ble introdusert for spesifikke språkvansker, ble jeg nysgjerrig på hva denne diagnosen innebar og hvordan en på best mulig måte kan tilrettelegge for at disse elevene skal unngå alvorlige konsekvenser. Det kan tenkes at spesialpedagogen har en sentral rolle i arbeidet med tilretteleggingen, og en viktig rolle for at disse elevene skal oppleve mestring i hverdagen. En av deltageren mine beskrev sine erfaringer i arbeidet med elever som ha spesifikke språkvansker på en god måte:

”Det er givende, spennende og frustrerende. Slitsomt. Men til syvende og sist når du lykkes med det du gjør, så er det verdt alt”.

Dette sitatet gjorde inntrykk på meg, og et sitat jeg mener er beskrivende for oppgaven min. Det kan være både givende og utfordrende å arbeide med denne elevgruppen. Spesifikke språkvansker blir ofte omtalt som en skjult vanske, fordi det ikke alltid er så merkbart for omgivelsene at et barn strever med å forstå eller bruke språket (Sæverud et al., 2011). Som en konsekvens av språkvansken, kan elevene stå å fare for å utvikle blant annet lese- og skrivevansker, atferdsmessige og sosiale problemer (Ottem & Lian, 2008). Ulike studier har også vist at språkvansker henger nøye sammen med atferdsvansker (Ottem, Thorseng, Duna & Green, 2002; Helland, Lundervold, Heimann & Posserud, 2014) og sosiale vansker (Jerome, Fujiki, Brinton & James, 2002).

I det siste har det blitt rettet mer oppmerksomhet rundt viktigheten av kunnskap og tilrettelegging for elever med språkvansker. Dette kan vi blant annet se i Stortingsmelding 28 (2015-2016) som beskriver ulike satsningsområder, hvor en av disse er å styrke barn og elevers språk- og tekstkompetanse. Tiltakene er rettet mot å styrke ansatte i barnehage og skole sin kompetanse til å identifisere og tilrettelegge for barn og unge med språk-, lese- og skrivevansker. Det er flere studier som finner at barn med SSV har et ordforråd som er dårlige enn deres jevnaldrende (Bishop, 2014; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014), og det vil være viktig med tidlig tiltak og identifisering for å hjelpe denne elevgruppen (Espenakk et al., 2007; Bercow, 2008). Det vil være sentralt å utvikle et læringsmiljø hvor elevens selvbilde og motivasjon blir ivarettatt, og at elevene opplever mestring og anerkjennelse (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

1.2 Problemstilling, formål og avgrensning

I denne studien har jeg intervjuet tre spesialpedagoger. Målet med studien har vært å få en større innsikt og forståelse for erfaringer tre spesialpedagoger har i arbeidet med elever som har Spesifikke språkvansker, og hvordan man på en god måte kan tilrettelegge for denne elevgruppen. På bakgrunn av dette ønsker jeg å besvare følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har tre spesialpedagoger i arbeidet med elever som har spesifikke språkvansker?

For å avgrense oppgaven valgte jeg videre to forskningsspørsmål som jeg ønsket svar på i studien min:

- *Hvordan beskriver spesialpedagogene elevens vansker?*
- *Hva vektlegger spesialpedagogene i tilretteleggingen?*

Jeg ser det som viktig å stille disse spørsmålene, for å få bedre innsikt i hvilke utfordringer spesialpedagogene erfarer i arbeidet, og hvordan man på en god måte kan tilrettelegge for elever med spesifikke språkvansker. I min oppgave er oppmerksomheten rettet mot erfaringene til spesialpedagogene, mer spesifikt hvordan spesialpedagogene beskriver elevens vansker og hva de vektlegger i tilretteleggingen for elever med spesifikke språkvansker. Selv om jeg har valgt å avgrense oppgave, er jeg klar over de mange andre perspektivene jeg også kunne fokusert på. Det hadde for eksempel også vært interessant å se på kartlegging, utredning og samarbeid med foreldre, lærere og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT). Siden jeg er lærer og spesialpedagog, ønsket jeg å fokusere på hva som gjøres for disse elevene i skolen etter at de har fått diagnosen og blitt tildelt spesialundervisning.

Oppgavens oppbygging består av fem kapitler. I kapittel 2 presenteres en teoridel om språk, språkvansker, hvordan vanskene kommer til uttrykk, tilrettelegging for elever med språkvansker og spesialundervisning. Videre (kap. 3) presenteres metoden jeg har benyttet, hvor jeg beskriver den kvalitative metoden, studiens gjennomføring og framgangsmåte. I analyse- og drøftingsdelen (kap. 4) presenteres og drøftes mine funn i lys av teori. Til slutt (kap. 5) kommer en avslutning, hvor jeg oppsummerer oppgaven og beskriver mine viktigste funn.

2 Teori

I dette kapittelet vil det presenteres relevant teori om språk, spesifikke språkvansker og hvordan vansken kommer til uttrykk. Det vil videre beskrives teori om tilrettelegging for elever med SSV, og hvordan spesialpedagogen kan arbeide og organisere opplæringen for at elevene skal oppleve mestring.

2.1 Språkets betydningsfulle rolle

Språk er ikke et entydig begrep, men ofte tenker vi på språk som kommunikasjon. Kommunikasjon innebærer en måte å formidle og motta meninger, tanker, holdninger eller annen informasjon på. Kommunikasjon kan bestå av en ikke-verbal og en verbal del. Den verbale delen av kommunikasjonen uttrykkes gjennom talen eller skriftspråket (Nilsen & Monsrud, 2010). Språk er helt avgjørende for læring og kommunikasjon (Bele, 2008; Sæverud et al., 2011), og gjennom kommunikasjon kan vi dele opplevelser, følelser og erfaringer med hverandre (Valvatne & Sandvik, 2007). Selv om vi kan kommunisere med andre gjennom for eksempel kroppsspråk og ansiktsuttrykk, er språket den primære måten vi kommuniserer med andre på. Språket blir brukt til mange formål, blant annet for å opprettholde kontakt med andre mennesker, formidle egne meninger og for å utveksle informasjon (Bloom & Lahey, 1988).

Språk er noe av det viktigste et barn lærer å utvikle. Det gir oss identitet, felleskap med andre mennesker, og det hjelper oss med å forstå oss selv og omgivelsene rundt (Espenakk et al., 2007). Vygotsky (1971) mener at språkets primære funksjon er kommunikasjon, og at språket først og fremst er et middel til sosial deltagelse. Han mener videre at språket både har en formidlingsfunksjon og en tenkningsfunksjon, hvor språket er et redskap for tanken. Gjennom ord kan vi formidle og utveksle tanker, meninger og ønsker, og jo større ordforråd, jo lettere er det å formidle dem. Etterhvert som ordforrådet blir større, vokser også evnene til å lære nye begrep og å tenke nye tanker (Sæverud et al., 2011).

2.2 Hva er spesifikke språkvansker?

Selv om tilegnelsen av språket for de fleste barn går normalt, er det noen barn som ikke følger den forventede progresjon i språkutviklingen. Vansker med språket er den vansken som opptrer oftest i førskolealder, hvor omtrent 10-15 % av alle barn har forsinket språkutvikling eller språkvansker i denne alderen. Det kan være flere grunner til at språkutviklingen ikke går

som normalt (Helland, 2012). Ofte er det en forklaring på barnets språkvanske, hvor det kan være hørselsvansker, funksjonsnedsettelse eller et syndrom som gjør at barnet har vansker med språket, og betegnes da i litteraturen som generelle språkvansker. I noen tilfeller er det ingen tilleggsvansker som forklarer språkvansken, og det er da som regel snakk om spesifikke språkvansker (SSV) (Ottem & Lian, 2008). SSV er betegnelsen når et barn har en språkutvikling som er vesentlig lavere enn forventet, og hvor andre årsaker, som for eksempel hørselstap, ikke kan forklare vansken (Bishop, 2014; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014).

Definisjonen av SSV er vanlig å avgrense med inklusjons- og eksklusjonskriterier. Det er vanlig å inkludere barn som har språklig ferdigheter under gjennomsnittet og som har en nonverbal IQ på minst 85 eller høyere. Videre ekskluderes barn fra definisjonen SSV dersom en har hørselsvansker, ulike nevrologiske skader, og avvikende strukturelle forhold i taleapparatet som påvirker språkproduksjonen. Barn som ikke har interesse for sosial interaksjon eller har store problemer med sosialt samspill, som for eksempel barn med autismespekterforstyrrelse, ekskluderes også i denne avgrensningen (Leonard, 2014; Ottem & Lian, 2008). Selv om kriteriene kan virke klare, er det likevel en stor utfordring å definere hvem som har SSV og hvem som ikke har (Bishop, 2014).

Det finnes ulike tall på omfanget av SSV i litteraturen, hvor internasjonale tall har vist at omtrent 7% av alle barn har spesifikke språkvansker (Leonard, 2014), mens Ottem og Lian (2008) skriver at omfanget er på omtrent 5-7%. Det er mye som tyder på at SSV er arvelig og genetisk betinget (Bishop, 2014; Leonard, 2014). En studie om spesifikke språkvansker og arv, viste at 40–70 % av barn med spesifikke språkvansker hadde minst ett familiemedlem med språklige vansker (Tallal et al., 2001). Selv om språkvansken forklares delvis av arv, er det viktig å huske at den største påvirkningsfaktoren er barnets miljø og de tiltakene som settes i gang for å hjelpe barnet (Ottem & Lian, 2008).

2.3 Hvordan kommer vanskene til uttrykk?

Spesifikke språkvansker innebærer hovedsakelig vansker med å forstå hva andre sier og å selv bruke språket (Bele, 2008). Spesifikke språkvansker kan komme til uttrykk på forskjellige måter, og alvorlighetsgraden kan være svært ulik. I noen tilfeller kan elever med språkvansker utvikle ulike tilleggsvansker som en konsekvens av språkvansken, som for eksempel vansker

med deltagelse i lek og sosialt felleskap, lav selvfølelse, lesing og skriving og tilegnelse av kunnskap (Sæverud et al., 2011). Hulme og Snowling (2009) skriver at vansker med å forstå og å bruke språket er noe av det mest isolerende og frustrerende et barn kan oppleve. Dette er barn som ofte tar lite språklig initiativ og gir lite verbalt uttrykk for ønsker og følelser (Rygvold, 2012). Språkvansker blir også ofte omtalt som en skjult vanske, fordi det ikke alltid er så merkbart for omgivelsen at en elev strever med å forstå eller å bruke språket (Sæverud et al., 2011). Jeg vil først i kapittel 2.3.1 beskrive hvordan vanskene kommer til uttrykk språklig, og videre i kapittel 2.3.2 beskrive de sosiale og atferdsmessige konsekvensene av språkvansken.

2.3.1 Vansker med språkforståelse og språkproduksjon

Barn med SSV har ofte vansker med å lære seg nye ord, som relateres til problemer med hukommelse og begrenset kapasitet til å prosessere og lagre informasjon (Bishop, 2014). Barn med SSV har ofte et mer begrenset ordforråd enn deres jevnaldrende, og kan ha vansker med å ”finne” ordene (Hulme & Snowling, 2009). Vokabularutviklingen til elever med SSV er ofte begrenset, hvor de kan forstå at tog og buss er transportmidler, men ha vansker med å lagre eller hente fram ordet (lydpakken) (Lyster, 2008). I tillegg til å ha vansker med å lære nye ord, er også forståelsen av ordene hos mange barn med SSV begrenset (Bishop, 2014). Spesifikke språkvansker deles ofte i undergrupper, hvor det i hovedsak er snakk om reseptive- og eller ekspressive vansker. Den ene innebærer vansker med språkforståelse (reseptive vansker) og språkproduksjon (ekspressive vansker), og den andre gruppen har normal språkforståelse, men vansker med språkproduksjon (ekspressive vansker) (Høigård, 2013; Ottem & Lian, 2008).

Bloom og Lahey (1988) presenterte en språkmodell som omhandler språkets tre hovedkomponenter; innhold, form og bruk, og hvordan disse tre påvirker hverandre. *Innhold* er språkets semantiske side, og omhandler meningen i ordene som uttrykke. Elever som har vansker med språkforståelsen (reseptive vansker), kan ses i sammenheng med de semantiske vanskene, som innebærer at elevene har vansker med å forstå innholdet i det som blir sagt eller å selv gjøre seg forstått (Høigård, 2013). De semantiske vanskene kan påvirker elevenes leseforståelse og senere oppnåelsen av flytende lesing (Bishop & Snowling, 2004). Videre kan det å mestre språkets *form-side* ofte være en utfordring for elever med SSV. Form-siden er ordets uttrykksside (Høigård, 2013), og omhandler språkets struktur og hvordan lyder og symbol kan settes sammen til en ytring (Bloom & Lahey, 1988). Her kan vanskene handle om

ordbøyning, det å oppfatte meningen i setninger, eller å produsere sammenhengende setninger (Høigård, 2013). Den tredje og siste hovedkomponenten handler om språket i *bruk*, og kalles også for pragmatikk. Her inngår evnen til å bruke språket i ulike kontekster og til ulike formål, og kan ses i sammenheng med de ekspressive vanskene. Dette innebærer kompetanse til å bruke språkets innhold- og form-side i samhandling med andre, hvor en har evne til å kunne ta initiativ og holde en samtale i gang (Bloom & Lahey, 1988). Vansker med *bruken* av språket omhandler problemer med å tolke den sosiale konteksten og å forstå eller tilpasse seg ulike situasjoner. Det innebærer vansker med å ta kontakt med andre ved hjelp av språket (Høigård, 2013). Det er vanlig at elever med språkvansker prøver å unngå situasjoner hvor det stilles kommunikative krav, som da fører til enda mindre språklig og kommunikativ trening (Bruce, 2008).

2.3.2 Sosiale, emosjonelle og atferdsmessige vansker hos elever med SSV

Språkvansker kan ha varige konsekvenser i barns liv, hvor konsekvensene vil variere med språkvanskens alvorlighetsgrad, og i hvilken grad barnet får støtte fra omgivelsene. Som konsekvens av språkvansken, kan noen barn stå i fare for å få skolefaglige-, atferdsmessige-, psykiske eller sosiale vansker (Ottem & Lian, 2008).

Bruce skriver at det kan være vanskeligere å oppdage språkvansker hos eldre barn. Noe av forklaringen på dette kan være at når barnet begynner på skolen kan de følelses- eller atferdsmessige konsekvensen av språkvansken vises mer enn den underliggende årsaken. Dersom en elev strever med å sitte stille og fokusere på en aktivitet eller ofte kommer i konflikter på grunn av misforståelser, kan det være tegn på språkvansker. Det gjelder å diagnostisere grunnproblemet og hva som kan være den underliggende årsaken (Bruce, 2008). Flere studier viser sammenheng mellom språkvansker og atferdsvansker. Ottem et al. (2002) fant i sin undersøkelse ut at 60 % av barn med reseptive/ekspressive språkvansker befant seg i en risikogruppe for atferd- og emosjonelle vansker. En annen studie fant ut at 70 % av elevene med atferdsvansker hadde språkvansker i kliniske område, og da spesielt innenfor pragmatikk (Helland et al., 2014).

Dersom barn over lengre tid har hatt vansker med å forstå eller gjøre seg forstått, kan elevene i noen tilfeller prøve å skjule vanskene. Dette gjøres ofte ved å unngå talesituasjoner eller avlede ved å gjøre noe annet i istedenfor, som kan oppfattes som konsentrasjonsproblemer (Bruce, 2008). Dette er i tråd med Covingtons selvverdsteori, som bygger på at elever har

behov for å beskytte selvverdet dersom det blir truet. Her kan eleven bråker eller gjør andre ting, fordi det vil være bedre å ikke mestre på grunn av liten innsats enn på grunn av dårlige evner (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Covington, 1984).

Den sosiale tilpasningen, er et annet område elever med SSV ofte kan ha utfordringer med. (Ottem & Lian, 2008). Jerome et al. (2002) fant i sin studie ut at de eldre barna med spesifikke språkvansker (10-13 år) oppfattet seg selv mer negativt i forhold til deres jevnaldrende med tanke på skoleprestasjon og sosial aksept. Det å kunne bruke språket, altså pragmatiske ferdigheter er nært knytt opp til sosial kompetanse (Espenakk et al., 2007). Ogden (2015, s. 228) definerer sosial kompetanse slik: ” *Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (...)* ”. Barn med SSV er ofte lite verbale, og kan i noen sammenhenger ha vansker med ”å finne ordene”, noe som kan føre til at de bli mer stille, tilbaketrukne og sosialt utrygge (Bele, 2008). Bishop (2014) skriver at barn med dårlig kommunikasjonsferdigheter står i fare for å bli avvist av sine jevnaldrende, som igjen reduserer muligheten til å lære aldersadekvate ferdigheter i det sosiale samspillet. For noen barn kan språkvansken gjøre det vanskelig å forholde seg til andre på samme alder, og mange opplever fortvilelse av å ikke ha så mange venner som andre. Dette kan føre til tilbaketrekking eller mer utagerende atferd, og det vil være viktig å identifisere og hjelpe disse barna så tidlig som mulig (Ottem & Lian, 2008).

2.4 Tilrettelegging for elever med SSV

I en rapport av Bercow (2008) tydeliggjøres det hvor viktig tidlig intervensjon er for elever med språkvansker, og at riktig og tidlig tiltak kan redusere utfordringene eleven har (Bercow, 2008). Tidlig tiltak kan også i noen tilfeller forebygge at vanskene utvikler seg og forhindre at vanskene ikke blir så store (Lyster, 2008). Tidlig innsats innebærer å sette i gang med tiltak for en elev med en gang behovet oppstår (Utdanningsdirektoratet, 2015), og er viktig fordi man kan sette inn tiltak i en periode hvor barna er svært mottakelige for stimulering (Espenakk et al., 2007).

Som beskrevet tidligere, blir ofte SSV omtalt som en skjult vanske, fordi det ikke alltid er så merkbart for omgivelsene at en elev strever med å forstå eller å bruke språket (Sæverud et al., 2011). Dette kan føre til at noen barn må slite med vanskene alene (Bele, 2008), og det hevdes

videre at barn med forståelsesvansker ofte overses med tanke på tiltak. Det er stor variasjon i hvordan vanskene hos barna med SSV viser seg, men barnets språklige stimulering på skolen og i hjemme er viktig for hvordan vanskene ytres og utvikler seg (Lyster, 2008). Jeg vil først i kapittel 2.4.1 beskrive hvordan tilrettelegge for ord- og begrepsinnlæring, og videre i kapittel 2.4.2 beskrive hvordan tilrettelegge for elevens individuelle behov og mestringsopplevelser.

2.4.1 Ord- og begrepsinnlæring

Det er flere studier som viser at barn med SSV har et ordforråd som er dårlige enn deres jevnaldrende (Bishop, 2014; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014). Det å kunne forstå meningen i et ord er avgjørende for å kunne forstå innholdet i det andre sier og for å formidle egne tanker og meninger. Et godt ordforråd er grunnlaget for å lære nye ord (Sæverud et al., 2011), og Hagtvet et al. (2011) fant gjennom sin studie ut at ordforråd i førskolealder spiller en viktig rolle for den senere leseforståelsen.

Det er vanskelig å huske nye ord dersom du ikke kan knytte noe meningsfullt til ordene (Sæverud et al., 2011), og de ikke observerbare ordene, som for eksempel hate, vondt og mett kan være ekstra vanskelig. For å lære ord, må barna få mulighet til å møte disse i meningsfulle situasjoner (Wold, 2008). Hva ord betyr kan enten læres gjennom førstehåndserfaring (direkte sansemessig erfaring med ordene), eller gjennom andrehåndserfaring (gjennom forklaringer, beskrivelser eller definisjoner). Skal elevene utvikle stabile og gode begreper, er det hensiktsmessig å få flest mulig førstehåndserfaringer, og at de voksne har gode dialoger rundt begrepene og forteller om sine erfaringer. Dersom barnet får bruke alle sine sanser, både å se, føle, smake, lukte og høre, får de oppleve begrepene i en fysisk og kulturell kontekst, noe som er et godt grunnlag for begrepsdannelsen. Ved å ta med elevene på tur i skogen, eller til ulike kulturinstitusjoner, vil det dannes allsidige førstehåndserfaring, og elevene kan knytte assosiasjoner til begrepene. Begrepene vi lærer gjennom andrehåndserfaring, som for eksempel gjennom forklaring er ofte mer diffuse og ustabile, noe som gjør at de raskere blir glemt enn de begrepene vi har opplevd (Høigård, 2013). I tillegg til å oppleve begrepene, er visuell støtte for å forstå innholdet i det språklige budskap viktig i tilrettelegging for elever (Espenakk et al., 2007; Høigård, 2013). Elever med språkvansker kan ha behov for å "se" budskapet, noe som kan gi hjelp og støtte i innlæringen av lærestoff og i kommunikasjon (Espenakk et al., 2007).

Fey, Long og Finestack (2003) presenterer flere prinsipper for tilrettelegging for elever med spesifikke språkvansker. Her beskrives tiltak for forståelsen og bruk av grammatikk, og omhandler blant annet at barnet skal bedre sine grammatiske ferdigheter gjennom meningsfulle aktiviteter, hvor grammatikk aldri skal være det eneste fokuset. Repetisjon og gjentakelse er en viktig faktor når barn med SSV skal lære seg nye ord (Bruce, 2008; Lyster, 2008; Nilsen & Monsrud, 2010; Sæverud et al., 2011). Dette fordi barn med SSV ofte har vansker med hukommelsen (Bishop, 2014), og bearbeiding av informasjon i korttidsminne (Nilsen & Monsrud, 2010). Repetisjon og gjentakelse kan være med på å styrke ”lagringen” av ordene (Lyster, 2008).

Parsons, Law og Gascoigne (2005) beskriver et undervisningsopplegg for barn med spesifikke språkvansker. Barna fikk over en periode på 7-8 uker lære seg nye begreper, hvor de tok tak i ett begrep om gangen. Tiltakene viste seg å være effektive for barna. Denne studien viste at undervisning utenfor klasserommet, hvor dialog mellom lærer og elev var viktig, kan være med på å støtte barns læring i det ordinære klasserom.

2.4.2 Elevens individuelle behov og mestringsopplevelser

Siden elever med SSV har vansker med innlæring av ord og begreper (Bishop, 2014), og kan stå i fare for å utvikle tilleggsvansker (Sæverud et al., 2011), vil det være viktig å legge til rette læringsmiljøet slik at eleven garantert vil oppleve å lykkes med oppgaven (Dalen, 2013). For at eleven skal oppleve mestring er det viktig at undervisningen er tilpasset den enkelte elev, og at den har individuelle mål (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Barn med språkvansker har ofte behov for kjente rutiner, trygghet, forutsigbarhet, og en synlig plan for dagen (Espenakk et al., 2007). En strukturerte hverdag med faste daglige rutiner kan bidra til forutsigbarhet (Nilsen & Monsrud, 2010; Rygvold, 2012), hvor forståelsen for situasjonen kan støtte språkforståelsen (Rygvold, 2012). Det vil være viktig å utvikle et læringsmiljø hvor elevens selvbilde og motivasjon blir ivaretatt, og at eleven opplever mestring og anerkjennelse gjennom oppmerksomhet og hjelp (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Bandura har utviklet teorien om mestringsforventning, som handler om elevens forventinger om å mestre, ut i fra tidligere erfaringer. De tidligere mestringserfaringene legger grunnlaget for elevens atferd, og er grunnleggende for elevens motivasjon og forventning om å lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Bandura, 1997). Elever som ikke mestrer faget, kan velge å bråke eller gjøre andre ting istedenfor, fordi irttesettelse

for dårlig oppførsel kan virke mindre truende enn nederlagsfølelse ved svake prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Leon Festinger (1954) har utviklet teorien om sosial sammenligning, hvor han hevder at mennesker har et behov for å vurdere sine evner og meninger med andres. Dalen (2013) skriver at barn med lærevansker som sammenligner seg med andre klassekamerater ofte vil oppleve tilkortkomning, noe som kan true selvbildet. Det vil derfor være viktig å vektlegge individuell framgang, dempe konkurranse med andre medelever, og å tilrettelegge en lærings situasjon hvor mestring er garantert (Dalen, 2013). Et læringsmiljø som formidler forventninger om mestring, skaper mestring, og det vil være viktig å ta utgangspunkt i hva eleven får til og deres sterke sider (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Barn med språkvansker har også størst utbytte av tilretteleggingen om den fokuserer på barnets interesser og om den foregår i sosiale settinger sammen med andre (Espenakk et al., 2007). Vygotsky (1978) vektlegger også sosialt samspill som en viktig faktor for læring, og skriver at ved hjelp av en medierende hjelper, kan barnet mestre mer enn en ville gjort alene, og nå sin proksimale utviklings sone. Ved hjelp av en voksen, andre barn eller mer kompetente andre, kan barnet mestre nye oppgaver, som en senere kan mestre alene.

Betydningen av en god lærer-elev-relasjon har de siste årene fått økt oppmerksomhet (Federici & Skaalvik, 2013), hvor en positiv lærer-elev-relasjon har vist seg å være viktig for elevens læring og motivasjon (Hattie, 2009; Katz, Kaplan & Gueta, 2009). Bergkastet, Duesund og Westvig (2015) skriver at det er først når en god relasjon er på plass at vi har mulighet for god læring, og at en litt uhøytidelig kan si at ”relasjon trumfer alt”. For å bygge en god relasjon til elevene, er det sentralt å vise nærhet og støtte (Drugli, 2012), og videre gi en overvekt av positiv oppmerksomhet (Ogden, 2013).

Som beskrevet tidligere kan en konsekvens av språkvansken føre til at eleven utvikler vansker innenfor atferd og sosial tilpasning (Ottem & Lian, 2008). Elever med SSV kan ha vansker med å *bruke* språket (Bele, 2008), som omhandler blant annet vansker med å tolke den sosiale konteksten (Høigård, 2013). Arbeid med å styrke elevers sosiale kompetanse er avgjørende for flere forhold. Det er blant annet sentralt for å skape en inkluderende skole, og kan bidra til å forebygge atferdsproblemer og til at flere mestrer elevrollen. Sosial kompetanse kan undervises og læres på samme måte som andre skolefag, med aktiviteter, læremidler og tilpasset litteratur. Det kan for eksempel undervises gjennom rollespill, praktiske øvelser eller

tilbakemelding på egne ferdigheter. Det har vist seg at trening i sosiale ferdigheter kan fremme sosial tilpasning og mestring for både elever generelt og elever med ulike typer problematferd (Ogden, 2015). Aktiviteter sammen med andre medelever gjør det også mulig å lære og imitere andres atferd (Espenakk et al., 2007), og Bergkastet et al. (2015) skriver at den beste måten å øve på sosiale ferdigheter er sammen med andre. Kvello (2011) skriver at det ofte utføres spesialpedagogiske tiltak for barn med svake sosiale ferdigheter på en liten gruppe. De fleste barn med sosiale vansker har ofte svake ferdigheter i mentalisering (evnen til å forstå egen og andres følelser), og klarer dermed ikke nyttiggjør seg like godt av modelleringen. Det å være på en liten gruppe kan gi mestringsopplevelser ut i fra et positivt samspill, men bidrar lite til å endre sosiale ferdigheter.

2.5 Spesialundervisning for elever med SSV

I arbeid med elever som har SSV, kan spesialpedagogen være viktig med tanke på tiltak. Barn med SSV kan ofte utvikle vansker med skolefagene (Ottem & Lian, 2008), og et sentralt prinsipp i undervisningen vil dermed være å legge til rette for oppgaver som eleven kommer til å mestre. For at spesialpedagogiske tiltak skal ha en effekt, er det sentralt at læreren som har ansvaret for opplegget har nødvendig spesialpedagogisk kompetanse (Dalen, 2013). ’

2.5.1 Inkluderende og likeverdig opplæring

I opplæringsloven § 1-3 står det at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 2017). Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) skriver at inkludering handler om deltagelse i felleskapet, og på den andre siden individuell tilpasning. En inkluderende skole kjennetegnes ved at det er utviklet et miljø hvor elevene blir godtatt for sine svake og sterke sider, og hvor en ikke bare fokuserer på eleven med diagnose, men på miljøet rundt eleven og hvordan tilretteleggingen foregår (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan ses i sammenheng med det Befring (2012) kaller berikelsesperspektivet, hvor en fokuserer på elevens lærings- og utviklingspotensial, istedenfor deres diagnose og mangler. Her vil fokuset være på hva den enkelte eleven kan og interesserer seg for. Inkludering innebærer også likeverdig opplæring, og for å imøtekomme prinsippet om likeverdig opplæring må opplæringen tilpasses og differensieres. Likeverdig opplæring handler om å møte elevens ulikheter, og må ikke forveksles med likhet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Jo mer kunnskap læreren har om elevens vansker, desto bedre kan en legge til rette for gode og differensierte læringsprosesser (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). I miljøer hvor tilpasninger

til elevens evne og forutsetning er regelen og ikke unntak, vil det være mindre truende å ha behov som skiller seg fra klassen. Da jobber alle med forskjellige oppgaver, og elever som har store behov for individuell tilrettelegging vil skille seg mindre ut (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.5.2 Hva er spesialpedagogikk?

For enkelte elever vil ikke tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen være verken tilstrekkelig eller hensiktsmessig (Fasting, 2016). I opplæringsloven §5-1 står det at elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, 2017). Spesialpedagogiske mål innebærer arbeid med forebygging for at vanskene elevene har ikke skal utvikle seg, og handler om å redusere vansker og barriere som finnes (Tangen, 2012). I det spesialpedagogiske fagfeltet er likeverdighet for barn og voksne med spesielle behov sentralt, hvor fokuset er rettet mot opplæring som kan fremme utvikling og læring. Felles for både undervisning og spesialundervisning er at den skal tilrettelegges etter elevens individuelle behov (Holmberg & Lyster, 2000).

2.5.3 Organiseringen av spesialundervisningen

Det er ulike måter å organisere spesialundervisningen på (Holmberg & Lyster, 2000), og skolen må ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og behov i organisering og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2015). Spesialundervisning organiseres hovedsakelig på tre forskjellige måter, hvor det enten er snakk om ene- og gruppeundervisning utenfor klasserommet eller ekstra lærer inne i klasserommet (Dalen, 2013).

Spesialundervisning har tradisjonelt vært organisert i aleneundervisning, og er aktuelt når vanskene er svært omfattende, og når en slik organisering er den beste løsningen for å ivareta elevens behov. Det vil alltid finnes elever som ikke befinner seg på et faglig utviklingsnivå tilsvarende resten av gruppen, hvor det ikke alltid vil være tilstrekkelig med differensiert undervisning innenfor klassens rammer (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Det kan være ulike grunner til behov for enetimer. Det kan blant annet være for å gjennomgå fagstoff med eleven på forhånd slik at det skal være lettere å følge klassens undervisning, gjennomgang av lekser, eller trening på situasjoner som er vanskelig å mestre i klassesammenheng. For noen elever kan det være behov for eneundervisning utenfor klasserommet når det skal øves på

spesielle undervisningsopplegg som skiller seg fra det resten av klassen holder på med, eller for å få ro til å konsentrere seg om vanskelige oppgaver (Holmberg & Lyster, 2000). Barn med språkvansker er ofte svært sensitive for støy, og det er viktig å tenke på dette i tilretteleggingen. Selv om spesialundervisningen tradisjonelt har vært organisert i aleneundervisning, er det sentralt å tenke på at mange barn og unge vegrer seg for å bli tatt ut av undervisningen og dermed ”skiller seg ut” fra elevgruppen. Når elevene organiseres i mindre grupper, kan barna i mindre grad oppleve å skille seg ut fra resten av gruppen (Espenakk et al., 2007).

Gruppeundervisning er aktuelt dersom flere elever har behov for samme type oppfølging og/eller forarbeid til arbeid i klasseromsundervisning. Det positive med gruppeundervisning er det sosiale felleskapet og at læreren har større mulighet til å følge opp elevens arbeid kontra undervisning i klassen. Den sosiale konteksten i gruppeundervisning kan være viktig for læring (Holmberg & Lyster, 2000). Som beskrevet tidligere har elever med språkvansker størst utbytte av undervisningen når den tilrettelegges i sosiale settinger, og i gruppeundervisning får eleven bruke språket sitt i samhandling med andre, hvor man kan tilegne seg kommunikative ferdigheter (Espenakk et al., 2007).

En annen måte å organisere spesialundervisningen på er å være to eller flere lærere i klassen. Med flerlærersystem øker muligheten for at alle kan få et tilpasset opplæringstilbud, og målet er at elevene skal få en individuell tilpasset undervisning innenfor det sosiale felleskapet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Det er altså ulike måter å organisere spesialundervisningen på, men det vil være umulig å lage en oppskriftsbok for spesialpedagogisk organisering (Holmberg & Lyster, 2000), og den beste løsningen må alltid ses i sammenheng med den enkelte elev sitt behov (Dalen, 2013; Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

Jeg har i denne studien fokusert på hvordan tre spesialpedagoger tilrettelegger for elever med SSV i skolen, og hvilke utfordringer de erfarer i arbeidet. Elever med SSV har ofte vansker med å forstå og å bruke språket, uten at det foreligger noen tilleggsvansker som forklarer vanskene (Bele, 2008). Som konsekvens av språkvansken kan noen elever stå i fare for å utvikle vansker innenfor blant annet lesing og skriving, atferd, det psykiske eller det sosiale (Ottem & Lian, 2008). Siden jeg er lærer og spesialpedagog, ønsker jeg å fokusere på hvilke

erfaringer spesialpedagogene har i arbeidet med elever som har SSV, og hva som gjøres for disse elevene i skolen etter at de har fått diagnosen og blitt tildelt spesialundervisning.

3 Metode

I dette kapittelet beskrives metoden jeg har benyttet i studien min, og alle steg i forskningsprosessen. Videre skriver jeg om oppgavens kvalitet, forskerens rolle og etiske hensyn.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Formålet med denne studien har vært å få ett innblikk i hvilke erfaringer tre spesialpedagoger har i arbeidet med elever som har spesifikke språkvansker. Jeg ønsket å få en bedre innsikt i hvilke utfordringer spesialpedagogene erfarer i arbeidet, og hva de vektlegger i tilretteleggingen. Det var naturlig for meg å velge en kvalitativ metode, da denne metoden er opptatt av nærhet til de man studerer, med fokus på deltagerens opplevelser (Tjora, 2017). Denne tilnærmingen har som mål å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, hvor fortolkning har en stor betydning. I motsetning til kvantitativ metode hvor en vektlegger antall, er en i kvalitativ metode mer opptatt av å gå i dybden og vektlegger betydning (Thagaard, 2013).

3.1.1 Vitenskapelig forankring

I tilnærmingen til deltagerne mine har jeg støttet meg til den fenomenologiske tekningen, som tar utgangspunkt i å oppnå en forståelse av opplevelsen og erfaringer enkeltpersoner har innenfor det fenomenet som studeres (Thagaard, 2013). I denne studien ønsket jeg å oppnå en forståelse for hvordan tre spesialpedagoger erfarer å arbeide med elever som har SSV i skolen.

I analysedelen har jeg tatt utgangspunkt i en induktiv tilnærming, som er basert på en antakelse om at teoretiske perspektiver kan utvikles på grunnlag av empirien i studien (Thagaard, 2013). I analysen av datamaterialet har jeg benyttet koding og kategorisering, inspirert av *Grounded Theory-tradisjonen* (Nilssen, 2012). Glaser og Strauss (1967) beskriver *Grounded theory* som en tilnærming hvor en utvikler teori på grunnlag av analyser fra datamaterialet. Selv om jeg har vært inspirert av *Grounded Theory* og den induktive tilnærmingen, hadde jeg lest en del teori om SSV før jeg startet datainnsamlingen, og hadde dermed en forforståelse innenfor feltet (Nilssen, 2012).

3.1.2 Intervju

Intervju ble benyttet som datainnsamlingsmetode, fordi det gir fylldige og omfattende informasjon om andre menneskers synspunkter, opplevelser og erfaringer om et tema (Thagaard, 2013). Målet var å få et innblikk i spesialpedagogenes opplevelser og erfaringer med elever som har SSV. Det finnes ulike former for kvalitative intervju, men jeg valgte å benytte et semistrukturert intervju, hvor temaene og spørsmålene er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen bestemmes underveis. Grunnen til at jeg valgte denne typen intervju er fordi jeg ønsket å følge intervjupersonenes fortellinger, men samtidig få med meg temaene som er viktig for å besvare problemstillingen (Thagaard, 2013).

Videre utarbeidet jeg en intervjuguide, som omfattet temaer og spørsmål som dekket de viktigste områdene ut i fra problemstillingen min (Dalen, 2011). Jeg kom fram til spørsmålene ved hjelp av å lese en del teori om SSV, og tok utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine når jeg utformet spørsmålene. Temaene i intervjuguiden var spesialpedagogenes erfaringer med å arbeide med elever som har SSV, hvordan tilretteleggingen foregår, hvilke tiltak som vektlegges og utfordringer de har erfart i arbeidet.

Kvale og Brinkmann skriver om intervju som håndverk, hvor kvaliteten på den kunnskapen som produseres avhenger av intervjuerens ferdigheter. Når forskeren som person er det viktigste forskningsinstrumentet, blir min kompetanse, kunnskap om språkvansker og dyktighet avgjørende for kvaliteten på den kunnskapen som produseres. Kvalitative intervju går utover mekaniske regler og er avhengig av mine ferdigheter og personlige vurderinger med tanke på hvordan spørsmålene stilles. I forkant av intervjuet satt jeg meg inn i teori om SSV, både for å kunne stille gode spørsmål og for være forberedt på oppfølgingsspørsmål. Det krever god kunnskap om temaet for å vite hvilke av de mange dimensjonene i et svar en bør følge opp (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver prøveintervju som en av flere måter å lære forskningsintervjuets håndverk på. I et prøveintervju får en testet intervjuguiden, og kan se om spørsmålene er gode eller må omformuleres, og kan få tilbakemelding på egen væremåte (Dalen, 2011). Jeg utførte et prøveintervju med en spesialpedagog som hadde erfaringer med elever som hadde SSV. Dette var til god hjelp, hvor jeg fikk sortert ut unødvendige spørsmål og fant ut at jeg måtte forandre litt på rekkefølgen. Jeg erfarte også at intervjuet ble mer som en samtale, og at jeg måtte være forberedt på å hoppe mye fram og tilbake i intervjuguiden.

Gjennom prøveintervjuet fikk jeg også trening i å spørre oppfølgingsspørsmål og fikk testet lydopptakeren.

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Utvalg

Inklusjonskriterier for deltagerne i prosjektet mitt var spesialpedagoger som arbeider med tilrettelegging av undervisning til elever med spesifikke språkvansker, hvor språket er primærvansken. Siden jeg ville at utvalget mitt skulle ha et bredt erfaringsgrunnlag å fortelle i fra, var ett av kriteriene mine at de skulle ha erfaringer med tilrettelegging for elever med SSV i minst ett år. Utvalget mitt er strategisk, hvor jeg velger deltagere som har kunnskap og erfaringer om mitt tema (Thagaard, 2013).

Jeg har valgt å kalle informantene mine for deltagere. Dette fordi kunnskap er relasjonell, hvor kunnskap blir produsert i felleskap mellom meg som forsker og deltagerne. Intervjuet ble mer som en samtale, hvor deltageren fortalte meg om sine opplevelser og ikke fakta. Jeg oppfattet ikke meg selv som en passiv tilskuer i intervjusituasjonene, men er en aktiv deltager i samtalen. Både mine spørsmål og oppfølgingsspørsmål er med på å forme den kunnskapen som blir produsert (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fremgangsmåten som ble brukt for å finne deltagere til prosjektet var å sende mailer til rektorer, samt å forhøre meg med bekjente. Kommunikasjonen med rektor resulterte i at han/hun sendte mailene videre til sine spesialpedagoger, men dette førte ingen vei, da disse ikke gav meg noen tilbakemelding. Ved å derimot forhøre meg med en bekjent spesialpedagog, ble jeg av denne satt i direkte kontakt med fire spesialpedagoger. Disse fikk tilsendt informasjonsskriv, hvor det ble informert om studiens formål, og hva deltagelsen innebar. Jeg informerte også om at prosjektet var meldt opp til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Etter at deltagerne mottok denne informasjonen sa tre seg villig til å delta, mens den fjerde ble ekskludert, fordi hun ikke passet til inklusjonskriteriene for studien.

Utvalget mitt består av tre spesialpedagoger. Jeg velger å gi dem fiktive navn på grunn av anonymitet (se kapittel 3.3.2.). Den første deltageren "Sara" arbeider som spesialpedagog på en barneskole. Hun er utdannet faglærer i bunn, og har i senere tid tatt videreutdanning i blant

annet spesialpedagogikk og pedagogisk arbeid på småskoletrinnet. Sara har bred arbeidserfaring, og har blant annet arbeidet som allmennlærer, spesialpedagog og som spesialpedagogisk koordinator. Hun arbeider nå som spesialpedagog, hvor hun blant annet tilrettelegger undervisningen for en elev med SSV på mellomtrinnet. Den andre deltageren som jeg velger å kalle "Mona" arbeider som lærer og spesialpedagog på en barneskole. Mona er utdannet førskolelærer i bunn, og har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk og pedagogisk arbeid på småskoletrinnet. Hun har lang erfaring som lærer på barneskolen, og arbeider nå som lærer og spesialpedagog på småskoletrinnet, hvor hun i tillegg til å være kontaktlærer for klassen, hadde det spesialpedagogiske ansvaret for en elev i denne klassen som har SSV. Den tredje deltageren som jeg velger å kalle "Tore" arbeider som lærer på en ungdomsskole. Han er utdannet faglærer i bunn og har tatt en videreutdanning innenfor autismedforstyrrelse, og har arbeidet både som lærer og miljøterapeut. Tore arbeider nå primært med en elev som har SSV på ungdomsskolen. Jeg fant ut at Tore ikke var utdannet spesialpedagog da jeg startet å intervjuer han. Selv om Tore ikke er utdannet spesialpedagog valgte jeg å inkludere han, både på grunn av hans kunnskap og erfaring med denne eleven, og fordi han arbeider med tilretteleggingen og dermed hadde rollen som spesialpedagog for denne eleven.

3.2.2 Gjennomføring av intervjuene

Etter at planen for behandling av personopplysninger fra NSD ble godkjent, startet gjennomføringen av intervjuene. Alle intervjuene ble gjennomført fra slutten av januar til begynnelsen av februar 2017. Før intervjuene startet skrev alle deltageren under på samtykkeerklæringen, som blant annet sa at deltagelsen var frivillig, og at de kunne trekke seg når som helst uten grunn. Dette er noen av punktene til NESH (2016) sine forskningsetiske retningslinjer (se kapittel 3.3.2). Jeg innledet intervjuet med å fortelle litt om hva intervjuet skulle handle om, samt forsikret deltagerne om anonymitet. En slik introduksjon er det Kvale og Brinkmann (2015) kaller brifing, som kan være viktig for at deltageren skal føle seg trygg til å kunne snakke fritt om sine erfaringer.

I alle intervjuene satt vi på grupperom/klasserom hvor undervisningen vanligvis foregikk. Jeg startet intervjuene med å spørre deltagerne om deres bakgrunn og utdanning. Dette skriver Thagaard (2013) kan være en fordel, fordi det kan trygge personer som er usikre på hva det innebærer å delta i et intervju. Ett av intervjuene varte i 1 time og 15 min, mens de to andre varte i 46 minutter. Alle mine deltagere var engasjerte og meddelende, så det var ikke noe

problem med å få flyt i samtalen. Intervjuene ble mer som en samtale, hvor jeg startet med et generelt spørsmål og videre fulgte opp med oppfølgingsspørsmål, og på den måten kom innom alle temaene jeg ville. Dette skriver Tjora (2017) er med på å skape flyt i intervjuet. Jeg benyttet en god del prober som ”ja”, ”mhm”, for å vise interesse for det deltagerne fortalte meg, noe Thagaard (2013) skriver er viktig for flyt i samtalen, og kan være med på å oppmuntre intervjupersonene til å fortelle mer. I noen av intervjuene gav jeg rom for stillhet, slik at deltageren skulle få tid til å tenke og reflektere, noe Kvale og Brinkmann (2015) mener kan være et middel til å komme videre i intervjuet. Jeg opplevde tausheten som et positivt middel for å komme videre i intervjuet, selv om jeg var opptatt av at tausheten ikke skulle være for lenge, slik at det ble rart.

Jeg opplevde det som utfordrende å holde seg til tema i noen av intervjuene, og for å komme inn på rett spor igjen benyttet jeg strukturerende spørsmål, noe Kvale og Brinkmann (2015) mener er en måte å ta opp et nytt tema på. Andre metoder jeg brukte for å komme inn på rett spor igjen, var å ta tak i noe interessant de hadde fortalt fra før, som jeg ville høre mer om. Jeg benyttet en del fortolkende spørsmål, som betyr å omformulere et svar. Dette ble gjort for å forsikre meg om at jeg hadde forstått eller hørt riktig, og kan være med på å sikre kvaliteten i datamaterialet mitt (se kapittel 3.3.2) (Kvale & Brinkmann, 2015). Avslutningsvis spurte jeg alle deltagerne om de hadde noe å tilføye. Dette gir deltagerne en mulighet til å ta opp temaer de har tenkt på underveis i intervjuet, men som ikke har kommet opp (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg benyttet lydopptaker, noe deltagerne hadde fått informasjon om på forhånd. Dette gjorde at jeg kunne konsentrere meg om intervjuets tema og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg burde spørre videre (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å ikke ta notater underveis for å ha fullt fokus på deltagerne. Dette er noe Thagaard (2013) anbefaler, fordi det kan være problematisk å notere samtidig som du har fokus på å stille relevante spørsmål, og å gi deltageren rikelig oppmerksomhet for å sikre god flyt i samtalen. Det å notere kan også virke forstyrrende, fordi deltageren kan begynne å lure på hva du skriver (Hammersley & Atkinson, 2004).

3.2.3 Transkribering

Etter gjennomføringen av intervjuene transkriberte jeg lydopptakene fra muntlig til skriftlig form. Når materialet struktureres i tekstform er det lettere å få en god oversikt over datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom transkripsjonsprosessen fikk jeg god

innsikt i materialet, og startet allerede da å tenke på analysen. Dalen (2011) skriver at ved å transkribere selv, skapes det en helt spesiell nærhet til materialet, som kan styrke den senere analyseprosessen. Kvale og Brinkmann (2015) skriver videre at en kan lære mye om egen intervjustil ved å transkribere selv. Etter det første intervjuet hadde jeg god tid til å transkribere før jeg gjennomførte neste intervju. Dette ser jeg på som en styrke, hvor jeg kunne lære av hva som ble bra, og hva jeg kunne gjøre bedre til neste intervju. Jeg erfarte blant annet at jeg måtte stille flere strukturerende spørsmål, for å ikke prate oss bort, men holde oss til tema.

Jeg var interessert i meningene deltagerne formidlet, og ikke den språklige stilen. Siden transkripsjonen senere skulle brukes til å utføre en meningsanalyse, er det verken interessant eller viktig å transkribere ordrett med alle gjentakelser, pauser, eller alle "eh"-er (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om jeg ikke hadde med alle pauser, gjentakelse og så videre, prøvde jeg å gjengi så ordrett som mulig, på grunn av påliteligheten. Jeg satt transkripsjonene punktum og komma, der jeg mente det passet best.

Alle mine deltagere snakket ulike dialekter, men jeg valgte å oversette dialekten til bokmål. Dette både på grunn av anonymitet, og fordi det skulle være enklere for andre å forstå sitatene i oppgaven. Selv om jeg oversatte fra dialekt til bokmål, har ikke dette påvirket innholdet i deltageren sine uttalelser. Når deltagere nevnte navn på steder eller personer, ble disse fjernet allerede i transkripsjonen, for å sikre anonymitet (se kapittel 3.3.2). Dette fordi hendelser eller andre personer som nevnes i intervjuet lett kan kjennes igjen (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.4 Koding og kategorisering

Etter transkribering satt jeg igjen med 45 sider datamateriale, med 1,5 linjeavstanden og skriftstørrelse 12. Det første jeg gjorde var å lese gjennom datamaterielt for å skaffe meg en oversikt før jeg startet på kodingsprosessen. Tjora (2017) skriver at koding er det første steget i analysen, hvor målet er å trekke ut essensen i datamaterialet og redusere materialets volum. Jeg benyttet meg av åpen koding, hvor jeg som forsker identifiserte nøkkelord og koder på fenomener og uttalelser gjennom en nøye gjennomgang av datamaterialet. Dette er et sentralt trekk fra *Grounded Theory-tradisjonen* (Nilssen, 2012), og ble gjennomført ved å skrive stikkord i marginen om hva uttalelsene handlet om. Her benyttet jeg meg av det Kvale og Brinkmann beskriver som meningskonsentrering, hvor meningen i de lange formuleringer fra deltageren ble forkortet til enkle koder. Selv om jeg hadde en del begreper fra teorien når jeg

startet med kodingen, prøve jeg å legge disse til side og benyttet meg av en datastyrt koding, hvor jeg utviklet kodene på bakgrunn av materialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom kodingsprosessen fikk jeg som Kvale og Brinkmann (2015) skriver, bli kjent med alle detaljer og satt igjen med en god oversikt over datamaterialet.

Etter å ha gjennomført en åpen koding som resulterte i en mengde koder, ble neste steg å se etter sammenhenger mellom kodene, og begynne å gruppere kodene i kategorier. Jeg hadde laget meg en oversikt over alle kodene, og prøvde å relatere kodene til kategorier, som kalles aksial koding i *Grounded Theory* (Nilssen, 2012). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at kategoriene både kan utvikles fra teori eller intervjupersonenes eget ordforråd. Jeg tok utgangspunkt i både teori og kodene som var basert på intervjudeltagerens utsagn, i tillegg til problemstillingen min når jeg forsøkte å finne de overordnede kategoriene. Til å begynne med utviklet jeg de seks kategoriene *tilrettelegging*, *ord- og begrepslæring*, *spesialpedagogens rolle*, *utfordringer*, *tilleggs vansker* og *sosiale kompetanse*. Etter at disse kategoriene var satt, tok jeg for meg datamaterialet på nytt og fargekodet materialet, hvor hver kategori ble tildelt hver sin farge. Jeg laget deretter et tankekart innenfor hver kategori, for en bedre oversikt over datamaterialet.

Gjennom fargekodingen og tankekartene, fant jeg ut at kategoriene ble litt for smale, og at flere av kodene gikk under flere kategorier, og jeg bestemte meg derfor for å slå sammen noen av dem. Jeg satt igjen med tre foreløpige kategorier: *tilrettelegging*, *spesialpedagogens rolle* og *utfordringer*. Deretter laget jeg et nytt dokument med de overordnede kategoriene, og tok sitater fra datamaterialet som belyste den aktuelle kategorien. Dette beskriver Kruse (som sitert i Dalen, 2011) som den tematiske metoden å arbeide med sitater på. Jeg så etterhvert at kategoriene ble litt vide, og at jeg hadde behov for å lage noen underkategorier innen hver hovedkategori. For å komme fram til underkategoriene vekslet jeg gjennom å se på kodene, sitatene til deltagerne, hovedkategoriene og teori om SSV. Etter mye arbeidet med kategoriene satt jeg til slutt igjen med disse hoved- og underkategoriene: 1.

Spesialpedagogens beskrivelser av elevens vansker (reseptive- og ekspressive vansker og tilleggs vansker som følge av språkvansken), 2. *Tilrettelegging for elever med spesifikke språkvansker* (ord- og begrepslæring og sosial ferdighetstrening), 3. *Spesialpedagogens tanker om tilpasset opplæring* (individuell tilpassing og likeverdig opplæring og spesialpedagogens tilrettelegging for mestringsopplevelser). Det var en utfordrende prosess å utvikle de ulike kategoriene, og å finne ut hvilke koder som passet under hvilke kategorier, og

en prosess jeg brukte lang tid på. Selv om jeg forklarer analyseprosessen stegvis her, har dette vært en kontinuerlig fram og tilbake prosess mellom teori og empiri, hvor jeg har stadig har utviklet en bedre forståelse for empirien på bakgrunn av teorien og omvendt (Nilssen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3 Kvalitet

3.3.1 Forskerrollen

I kvalitative intervju er jeg som forsker det viktigste forskningsinstrumentet, hvor min kunnskap, erfaring og ærlighet er avgjørende for den kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er også jeg som forsker som tar alle valgene, fra valg av deltagere til tolkning av datamateriale (Nilssen, 2012). Gjennom hele prosjektet har jeg tenkt over min rolle som forsker, og hvilken betydning mine forkunnskaper har hatt å si for alle valg og tolkninger.

Før jeg tok fatt på datainnsamlingen hadde jeg lest en del teori om temaet og hadde en forforståelse om hva jeg kom til å finne ut av. Nilssen (2012) skriver at både teori, erfaringer og kunnskap om emner er med på å former forforståelsen, og at denne er viktig, fordi den gir forskeren en idé og retning til undersøkelsen. Denne forforståelsen preget intervjuguiden, og videre i noen grad hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stilte i intervjuet. Selv om jeg hele tiden prøvde å ta tak i det deltagerne sa og gå videre på det, hadde jeg det teoretiske utgangspunktet i tankene, som gjorde at jeg la mer vekt på enkelte emner. Tjora (2017) påpeker at kunnskap om tema kan være en fordel for å stille gode spørsmål, men kan være en ulempe ved at man har med seg for mange forutinntatte tanker.

Jeg fikk erfare at teori og praksis ikke alltid stemmer overens, hvor jeg etter tre intervju satt igjen med en litt annen forståelse av elever med SSV enn hva jeg hadde i forkant. Spesialpedagogenes erfaringer var mer ulike enn hva jeg hadde forestilt meg. Selv om det var en god del fellestrekk i alle intervjuene, var det også mye ulik problematikk. Jeg måtte etterhvert justere og finne nye teorier som jeg ikke hadde sett for meg på forhånd at jeg måtte lese meg opp på. Nilssen (2012) påpeker at vi som forskere må være forbered på at vår forforståelse kan komme til kort, og at en må justere og tilpasse vår forforståelse.

Å redegjøre for egen posisjon innebærer blant annet å forklare hvordan egen kunnskap og erfaring brukes i analysen og tolkning av resultater (Tjora, 2017). Selv om min forforståelse

preget intervjuguiden, var den teoretiske bakgrunnen helt nødvendig for å finne ut hva jeg ville fokusere på, og videre en fordel i analysen. Som beskrevet under koding og kategorisering, var den teoretisk bakgrunn også til god hjelp for å komme fram til kategorier.

3.3.2 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Reliabilitet handler om at forskningen er utført på en pålitelig måte (Thagaard, 2013).

Silverman (2011) skriver at en kan styrke reliabiliteten ved å beskrive forskningsprosessens og metoden steg for steg, slik at den blir *transparent* (gjennomsiktig) og kan vurderes. Målet er at leseren skal få et godt innblikk i forskningsprosessen for å vurdere kvaliteten (Tjora, 2017). Jeg har gjennom hele prosessen beskrevet mine valg, forskningsprosessen og hvordan jeg som forsker kan ha påvirket resultatet. Reliabilitet har også med forskningsresultatenes troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015). Ingen av deltageren mine fikk intervjuguide på forhånd, noe som sannsynligvis har gitt meg mer spontane og ekte svar, som videre kan styrke troverdigheten i datamaterialet mitt.

Validitet omhandler gyldighet, og om de tolkningen jeg som forsker har kommet fram til er gyldige i forhold til virkeligheten som studeres (Thagaard, 2013). Validitet handler om å kontrollere funnene, hvor jeg som forsker må ha et kritisk syn på mine fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Under intervjuet spurte jeg ofte deltageren flere fortolkende spørsmål, for å være sikker på at jeg hadde forstått og tolket meningen med uttalelsen riktig, noe Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som viktig for å styrke validiteten. I transkriberingen er også en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form viktig for å styrke validiteten. Som beskrevet tidligere var jeg interessert i meningen i det som ble sagt, og transkripsjonen ble derfor ikke gjengitt med alle gjentakelser, pauser og ”eh”-er, men jeg prøvde allikevel å gjengi så ordrett som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg oversatte intervjuene også fra dialekt til bokmål, men dette påvirket ikke innholdet i deltagerne sine uttalelser.

Overførbarhet innebærer om mine tolkninger også kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Siden jeg har intervjuet tre spesialpedagoger om deres erfaringer med elever som har SSV, kan ikke resultatet generaliseres til å gjelde alle spesialpedagoger. For at resultatet og mine tolkninger skal kunne ha en overføringsverdi til andre sammenhenger, er det sentralt at jeg har gitt gode beskrivelser av konteksten og hvordan datainnsamlingen

foregikk, slik at lesere kan vurdere hva slags sammenhenger resultat er interessant i (Kleven, 2014).

3.3.3 Etiske hensyn

I kvalitativt intervju er det nær kontakt mellom meg som forsker og deltagerne mine, hvor jeg går i dybden hos relativt få deltagere (Moen & Karlsdottir, 2011; Thagaard, 2013). Dette medfører etiske utfordringer, som det er viktig å ta hensyn til (Thagaard, 2013). De etiske problemstillingene preger hele prosessen, fra tematisering til rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har orientert meg i NESH (2016) sine forskningsetiske retningslinjer, hvor jeg spesielt har forholdt meg til punktene som omhandler hensyn til personer (6-9). Punkt 6 og 9 handler om personvern og behandling av personopplysninger. For å anonymisere deltagerne mine har jeg benyttet fiktive navn. Jeg har ellers vært forsiktig med å beskrive steder eller annen informasjon som kan identifisere deltagerne mine eller tredjepersonene som deltagerne forteller om. I transkripsjonen valgte jeg å oversette uttalelsene fra dialekt til bokmål, for å beskytte deltagerens anonymitet. Lydopptakene og transkripsjonen lagret jeg på min private datamaskin med passord, og vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Punkt 7 og 8 handler om informert samtykke, hvor jeg som forsker skal gi deltagerne informasjon om hva prosjektet skal handle om, og hva som skal gjøres med resultatene. Det handler også om at deltagelsen er frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015; NESH, 2016). Som tidligere beskrevet fikk deltagerne et informasjonsskriv om hva deltagelsen innebar, hva prosjektet handlet om og at de kunne trekke seg når som helst uten grunn. De skrev også under samtykkeerklæring før datainnsamlingen startet.

Gjennom arbeid med denne studien, har de etiske aspektene vært avgjørende for valgene jeg har gjort hele veien. Det har vært avgjørende for hvordan jeg har gjennomført intervjuene, og for hvordan jeg har behandlet og framstilt datamaterielt. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at forskningsintervju ikke er en dagligdags samtale mellom likestilte partnere, men at jeg som forsker har valgt tema, hvilke spørsmål jeg vil stille, og hvilke svar jeg vil følge opp. Det asymmetriske maktforholdet mellom meg og deltagerne mine, er noe jeg har tenkt over og reflektert rundt i arbeidet med analysen og drøfting av datamaterialet.

4 Analyse og drøfting av funn

I dette kapittelet presenteres analysen av mine funn, som videre drøftes i lys av teori. Formålet med studien min har vært å få en større innsikt i hvilke erfaringer tre spesialpedagoger har i arbeidet med elever som har SSV i skolen. Innledningsvis presenterte jeg problemstillingen: *Hvilke erfaringer har tre spesialpedagoger i arbeidet med elever som har spesifikke språkvansker?* Og to forskningsspørsmål: *Hvordan beskriver spesialpedagogene elevens vansker? Hva vektlegger spesialpedagogene i tilretteleggingen?* I dette kapittelet vil problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, samt mitt teoretiske bakteppe være styrende for drøftingen. Etter koding- og kategoriseringsprosessen satt jeg igjen med tre hovedkategorier, som er basert på kodene og forskningsspørsmålene mine. De tre hovedkategoriene er: *Spesialpedagogens beskrivelse av elevens vansker, Tilrettelegging for elever med spesifikke språkvansker og Spesialpedagogenes intensjoner om tilpasset opplæring.*

4.1 Spesialpedagogenes beskrivelser av elevens vansker

Denne hovedkategorien ble til fordi alle tre deltagerne snakket en del om ulike utfordringer i forhold til elevens vansker, i tillegg til at dette også er ett av mine forskningsspørsmål. Selv om mine deltagere la stor vekt på systemet rundt eleven, og hvordan de best mulig kunne tilrettelegge et godt læringsmiljø, ble det tatt opp en del utfordringer med arbeidet. Utfordringene de erfarte var for det meste knyttet til vansker elevene hadde med å forstå innholdet i begreper, kunne uttrykke seg, og tilleggsvansker som følger av språkvansken. For å kunne presentere mine funn på en mest oversiktlig måte, velger jeg å dele denne hovedkategorien inn i to underkategorier: *Reseptive- og ekspressive vansker og Tilleggsvansker som følger av språkvansken.*

4.1.1 Reseptive- og ekspressive vansker

En av utfordringene spesialpedagogene beskrev i forhold til elevenes vansker, var om elevene fikk med seg innholdet i begreper eller det de leste. Dette kan knyttes til reseptive vansker, som handler om vansker med språkforståelsen (Høigård, 2013; Ottem & Lian, 2008).

Mona fortalte at hun synes det var utfordrende å vite om eleven hun underviste med SSV fikk med seg innholdet i det hun leste:

Hun leser fort, og er en teknisk leser. Men hun er ikke så opptatt av forståelsen (...) Det er jo utfordrende å vite at hun får med seg innholdet (Mona).

Sara hadde også erfaringer med at eleven hun underviste med SSV kunne ha vansker med å forstå innholdet i tekster, og hun mente at å forstå hva du leser er alfa omega:

Men hvis du ikke kan lese og skjønne det du leser, så kommer du ingen veg. Altså det er alfa omega (Sara).

Tore fortalte også at han synes det var utfordrende å vite om eleven oppfattet det han sa riktig. Eleven manglet så mange begreper, og kunne ofte misforstå:

(...) Merker at det mangler mye begrep og mangler mange nyanser på ord og uttrykk. Og tidvis så kan han enten misforstå totalt eller oppfatte det helt annerledes enn sånn det var ment (Tore).

Utfordringer med forståelsen av ord og begreper, er vansker elever med SSV ofte har (Bishop, 2014). Alle tre spesialpedagogene hadde erfaring med at forståelsen for ord og begreper var begrenset, og kan ses i sammenheng med de semantiske vanskene, som innebærer at elevene har vansker med å forstå innholdet i det som blir sagt eller å selv gjøre seg forstått (Høigård, 2013). Dersom elevene ikke får hjelp til å forstå innholdet i begreper og tekster, kan det tenkes at vanskene vil gå ut over den faglige utviklingen på skolen og videre innenfor det sosiale. Det å kunne forstå meningen i et ord er avgjørende for å kunne forstå innholdet i det andre sier og for å selv kunne formidle egne tanker og meninger (Sæverud et al., 2011). Som Sara beskriver er dette alfa omega, og strever en med å forstå innholdet i det en leser, kan det gå utover læring i alle fagene, og som Bishop og Snowling (2004) skriver, kan de semantiske vansker påvirke elevenes leseforståelse og senere lesehastighet. Det vil derfor være viktig å arbeide med elevens ordforråd og begrepsforståelse.

En annen utfordring noen av deltagerne erfarte i arbeidet, var at elevene med SSV kunne ha vansker med å sette ord på følelser, og at de manglet ord og begreper til å forklare seg. Dette kan knyttes til ekspressive vansker, som handler om vansker med språkproduksjonene (Høigård, 2013; Ottem & Lian, 2008).

Tore fortalte at eleven han underviste manglet mange begreper, både til å forklare egne og andres følelser. Mona fortalte også at eleven hun underviste hadde vansker med å sette ord på tankene sine, og at eleven var lite muntlig aktiv i timene, til tross for at det var en veldig

muntlig aktiv klasse. Hun fortalte også at eleven ofte bare svarte ”vet ikke” for å komme seg unna situasjonen:

Av og til så kan hun svare, men hun har litt lett for å si ”vet ikke” . Fordi det er en enkel måte å komme seg ut av det å sette ord på ting (Mona).

Elever med SSV har ofte vansker med å bruke språket (Bele, 2008), og kan ha vansker med å lagre eller hente fram ordet (lydpakken), som gjør at vokabularutviklingen ofte er begrenset (Lyster, 2008). Det kan tenkes at eleven til Mona som sier ”vet ikke”, prøver å unngå situasjoner hvor hun må sette ord på ting, fordi hun synes det er vanskelig. Dette samsvarer med teorien, som sier at elever med SSV ofte prøver å unngå situasjoner hvor det stilles kommunikative krav, og at det kan føre til enda mindre språklig og kommunikativ trening (Bruce, 2008). Dersom eleven ofte unngår å svare eller sier ”vet ikke”, kan eleven miste en del språklig trening. Grunnen til at Mona sin elev sier ”vet ikke”, og at Tore sine elev mangler begreper til å forklare seg, kan ses i tråd med teorien, som sier at barn med SSV ofte har et mer begrenset ordforråd enn deres jevnaldrende, og kan ha vansker med å ”finne” ordene (Hulme & Snowling, 2009).

Hulme og Snowling (2009) skriver at vansker med å forstå og å bruke språket er noe av det mest isolerende og frustrerende et barn kan oppleve. Dette er barn som ofte tar lite språklig initiativ og gir lite verbalt uttrykk for ønsker og følelser (Rygvold, 2012). Det er nærliggende å tro at elever med SSV som har vansker med å gi verbalt uttrykk for tanker og følelser, ofte kan føle seg ensomme, noe som videre kan tenkes å føre til sosiale eller psykiske vansker.

4.1.2 Tilleggsvansker som følger av språkvansken

En annen utfordringene spesialpedagogene beskrev i forhold til elevenes vansker, var ulike tilleggsvansker som følger av språkvansken. Vanskene var ulike, men dreide seg blant annet om urolighet som konsekvens av å ikke mestre, eller vansker innenfor atferd og det sosiale som konsekvens av misforståelser.

Sara fortalte at eleven hun underviser nesten ble utredet for ADHD, fordi eleven var mer under bordet enn opp på stolen. Hun fant senere ut at dette var fordi eleven ikke mestret, og ble dermed urolig av den grunn. Når eleven fikk oppgaver som ble for vanskelige, ble han stresset og urolig:

Det her er mestringsuro. Han mestrer ikke, og når han ikke mestrer så blir han urolig. Det blir for vanskelig for han. (Sara).

Det er tydelig når han ikke mestrer og har fått oppgaver som blir for vanskelig, også ser han at han andre mestrer og at han selv ikke mestrer, da blir han urolig (Sara).

Dette kan ses i sammenheng med Covingtons (1984) teori om beskyttelse av selvverdet. Det kan tenkes at denne eleven blir urolig og gjør andre ting, fordi det er bedre å ikke mestre på grunn av liten innsats enn på grunn av dårlige evner (jmf. Skaalvik & Skaalvik, 2013; Covington, 1984). Dersom eleven tenkte at dette kommer jeg ikke til å klare, kan det tenkes at han beskytter seg selv ved å heller være urolig og å gjøre andre ting, for å unngå nederlaget som kan komme ved å prøve. Når barn begynner på skolen kan de følelses- eller atferdsmessige konsekvensene av språkvansken vises mer enn den underliggende årsaken. Dersom et barn over lengre tid har hatt vansker med å forstå, kan de prøve å skjule vansken ved å for eksempel gjøre noe annet istedenfor, som ofte kan oppfattes som konsentrasjonsproblemer (Bruce, 2008). Det kan derfor være viktig å finne grunnproblemet, og hva eleven synes er vanskelig, slik at en kan tilrettelegge deretter. Som Sara beskriver, ble han stresset over at andre mestret og ikke han, noe som kan ses i sammenheng med teorien til Leon Festingers om sosial sammenligning, hvor vi har et behov for å vurdere våre evner (Festinger, 1954). Dalen (2013) skriver at barn med lærevansker som sammenligner seg med andre klassekamerater ofte vil oppleve tilkortkomning. Det kan derfor være viktig å legge til rette individuelle oppgaver, slik at elevene ikke har noen å sammenligne seg med, og dermed lettere kan oppleve mestring og unngå nederlag.

Alle tre deltagerne hadde erfaring med at språkvansken kunne føre til vansker innenfor atferd. Dette fordi elevene manglet så mange begreper, og misforstod lett det andre sa. Tore fortalte at eleven han underviste med SSV strevde med å forstå hva andre formidlet eller å selv bli forstått, noe som ofte førte til en aggressiv atferd:

Det har som regel kommet ut i aggresjon. Fordi at ingen har sett, forstått, eller fordi han ikke har forstått selv hva andre prøver å formidle. Den enkleste måten å få oppmerksomhet på da er en aggressiv atferd (Tore).

Mona hadde lignende erfaringer som Tore, og fortalte at misforståelser eller at eleven ikke klarte å sette ord på det som var vanskelig, kunne føre til uønskede situasjoner:

Problemer med å sette ord på det de selv tenker og føler, som fører til at de ofte blir misforstått også blir de fortvilt, men så klarer de ikke å sette ord på at de har blitt misforstått. Så kan de slå eller gjøre uønska ting fordi de ikke greier å sette ord på det som er vansken deres, eller det de strever med (Mona).

For dersom eleven blitt misforstått eller at det er ting hun sliter med, da skal det veldig lite til før hun kan reagere på noe (Mona).

Sara hadde også erfart at språkvansken til elever med SSV kunne føre til uønsket atferd. Siden de manglet så mange ord til å forklare seg, er det lettere å bruke kroppen:

Fordi de manglet så mange begreper rundt det sosiale og spilleregler. Da blir det fort knuffing og at en kommer i konflikter, fordi du ikke helt vet hvordan du skal forklare, fordi du ikke har ordene (...) Når du ikke har ordene, så bruker du kroppen (Sara).

Dette kan ses i sammenheng med flere studier som viser en sammenheng mellom språkvansker og atferdsvansker (Helland et al., 2014; Ottem et al., 2002). Alle tre deltagerne fortalte at grunnen til at elevene lett kom opp i konflikter handlet om at de misforstod eller ikke klarte å sette ord på hva de tenkte, og samsvarer med teorien som sier at elever med SSV ofte har et begrenset ordforråd, og kan ha vansker med å ”finne ordene” (Hulme & Snowling, 2009). Siden språket er helt avgjørende for kommunikasjon med andre (Bele, 2008; Sæverud et al., 2011), kan det tenkes at det er veldig frustrerende å mangle ordene til å forklare seg. Dersom elevene blir misforstått og ikke klarer å forkle dette, kan det tenkes at elevene blir lei seg eller frustrert, som kan føre til utfordrende atferd. I stedet for å kunne si at nå ble jeg lei meg, bruker elevene kroppen til å fortelle dette, som ofte kan resultere i å uønskede handlinger, som for eksempel å slå.

To av deltagerne hadde erfaringer med at språkvansken kunne føre til at eleven trakk seg unna situasjoner, enten på grunn av misforståelse eller fordi en ikke mestret å sette ord på hva en tenkte. Mona fortalte at eleven hennes ofte ikke klarte å sette ord på hva hun følte, og derfor forlot situasjonene istedenfor:

Men hun klarer ikke å sette ord på det til vennene sine, da stikker hun seg heller bort (Mona).

Tore fortalte at eleven han underviste med SSV ofte trakk seg unna og isolerte seg, på grunn av misforståelser:

Han trekker seg mye unna og isolerer seg selv, fordi det lett blir konflikter. På grunn av at han misforstår (Tore).

Hulme og Snowling (2009) skriver at vansker med å forstå og å bruke språket er noe av det mest isolerende og frustrerende et barn kan oppleve, og det kan tenkes at eleven til både

Mona og Tore opplever frustrasjon på grunn av misforståelser eller fordi en ikke klarer å forklare hva en mener. Det at elevene trekker seg unna situasjoner, kan ses i sammenheng med teorien, som sier at barn med SSV ofte er lite verbale, og kan ha vansker med å ”finne ordne”, som kan føre til at de blir mer stille og tilbaketrekkende (Bele, 2008). På den ene siden kan det være fint at elevene trekker seg unna situasjonen for å unngå konflikter og uønskede situasjoner som kan oppstå, men samtidig kan det bli ensomt og isolerende å holde det for seg selv. Dersom en trekker seg unna og unngår situasjoner hvor det stilles kommunikative krav, vil det som Bruce (2008) skriver, også føre til enda mindre språklig og kommunikativ trening.

Tore fortalte videre at eleven han underviste med SSV hadde vansker med den sosiale biten på grunn av kommunikasjon, og at eleven mestret det sosiale bedre med yngre barn enn med jevnaldrende:

Jeg ser at han mester mye bedre den sosiale biten med mindre barn enn han gjør med jevnaldrende (Tore).

Dette kan ses i sammenheng med Vygotsky (1971) sin teori om at språket er et middel til sosial deltagelse, og studien til Jerome et al. (2002), som fant ut at eldre barn med SSV oppfattet seg mer negativt i forhold til deres jevnaldrende med tanke på sosial aksept. Tore fortalte at eleven strevde med det sosiale på grunn av kommunikasjonene, noe som samsvarer med teorien, som skriver at barn med dårlig kommunikasjonsferdigheter står i fare for å bli avvist av sine jevnaldrende, som igjen reduserer muligheten til å lære aldersadekvate ferdigheter i det sosiale samspillet (Bishop, 2014). Eleven mestret trolig den sosiale biten bedre med yngre barn, fordi de ikke har et like avansert språk, og en kommunikasjon som er lettere å forstå. Det er nærliggende å tro at fokus på tiltak innenfor både sosial ferdighetstrening og begrepsforståelse, vil være viktig for mestring innenfor det sosiale.

Mona beskriver hvor viktig det er å forstå at eleven har en språkvanske før tilleggsvanskene utvikle seg:

Så det er jo ofte sånn at det tilleggsproblemer utvikler seg, dersom en ikke forstår at her er det en språkvanske (Mona).

SSV omtales ofte som en skjult vanske, fordi det ikke alltid er så merkbart for omgivelsene at en elev strever med å forstå eller bruke språket (Sæverud et al., 2011). Dersom en ikke finner ut at det er språket som er vansken, kan det tenkes at tilleggsvanskene, som for eksempel atferdsvansker eller lese- og skrivevansker, kan utvikles til å bli mer utfordrende enn den egentlige språkvansken. Som Ottem og Lian (2008) skriver, er det viktig å huske på at den største påvirkningsfaktoren er barnets miljø og de tiltakene som settes i gang for å hjelpe barnet. Tidlig identifikasjon og tiltak er viktig for elever med språkvansker, hvor tidlig tiltak kan redusere utfordringene og forhindre at vanskene ikke blir for store (Bercow, 2008; Lyster, 2008). Dersom en setter inn gode tiltak for å utvikle elevens begrepsforståelse med en gang vansken er identifisert, kan det tenkes at elevene lettere vil forstå innholdet i begreper og tekster, slik at tilleggsvansken kanskje ikke får utvikle seg eller blir like alvorlig.

4.2 Tilrettelegging for elever med spesifikke språkvansker

I alle intervjuene ble det snakket mye om tilrettelegging og tiltak spesialpedagogene gjorde for elevene de hadde hatt og hadde med SSV. Det var ulikt hva som ble vektlagt i tilretteleggingen, men fokuset til alle deltagerne var å se den enkelte elev, og å finne motiverende undervisningsopplegg for at elevene skulle utvikle sin begrepsforståelse. For å kunne presentere mine funn på en oversiktlig måte, velger jeg å dele denne hovedkategorien inn i to underkategorier: *Ord- og begrepsinnlæring* og *Sosial ferdighetstrening*.

4.2.1 Ord- og begrepsinnlæring

Ord- og begrepsinnlæring var noe alle tre deltagerne vektla i undervisningen. I følge teorien har barn med SSV et ordforråd som er dårligere enn deres jevnaldrende (Bishop, 2014; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014), og det vil det være viktig med tidlig og riktig tiltak (Bercow, 2008; Lyster, 2008). En studie av Parsons et al. (2005) fant ut at et undervisningsopplegg med fokus på begrepsinnlæring hadde effekt for elever med SSV. Alle tre spesialpedagogene tilrettela for en bedre begrepsforståelse, men på ulike måter.

Det å oppleve ordene og begrepene var noe flere av spesialpedagogene gjorde for å tilrettelegge undervisningen til sine elever med SSV. Dette hadde de erfart var motiverende og gjorde at elevene fikk flere ”knagger” å henge begrepene på. Sara fortalte at de hadde mye

praktisk undervisning for innlæring av begreper, hvor de var ute i naturen for å oppleve og gjøre begrepene i praksis, istedenfor å sitte inne å lese om dem:

(...) Og praktisk. Det å gå ut å gjøre ting. Gå ut å klatre, løper og hoppe. Det å gjøre verbene for å huske at det er ”gjøreord”. Vi tar på ting, for å kjenne på hvordan overflaten er, om den er ru eller glatt. Ser på fargene. Det visuelle og taktile er viktig. Det å gi de noen knagger (Sara).

En dag så går vi på tur. Så tar vi med ipaden, og tar bilde av ting. Da kan vi for eksempel gå i skogen. Dersom jeg vet at de skal ha om trær i skogen senere i naturfag, går vi å fotografere trærne i skogen. ”Det her er furu, det her er gran, det er bjørk.” Istedenfor å sitte i boka og lese, som er veldig kjedelig. Her kan de ta på og se (Sara).

Det samme vektla Tore i sin undervisning. Han fortalte at de reiste på tur to ganger i uken, og prøvde å ha en teoretisk bank med begreper som eleven var svak på, slik at de kunne oppsøke begrepene i naturlige omgivelser:

To ganger i uken så reiser vi ut på tur, og da er vi for eksempel på besøk hos bedrifter eller inn på museum. Nå jobber vi med krigshistorie, og da drar vi på museum. Vi går rundt og så gjør vi det, og så ser vi det, og så opplever vi det. I stedefor å sitte her og lese om det, fordi da får han ikke med seg noen ting (Tore).

Denne måten å arbeide med innlæring av ord og begreper på, kan en finne støtte hos Høigård (2013), som mener det er hensiktsmessig å lære flest begreper gjennom førstehåndserfaring. Her får elevene bruke alle sine sanser, og ved å oppsøke begrepene gjennom å gå på tur eller besøker museer, kan elevene knytte assosiasjoner til begrepene. Det Tore fortalte, om at eleven med SSV ikke fikk med seg noen ting ved å bare lese om det, kan ses i sammenheng med Høigård (2013) beskrivelse om at begreper som bare blir fortalt vil fortere bli glemt enn begreper som læres ved førstehåndserfaring. Dette støttes også av Wold (2008) og Sæverud et al. (2011), som mener at det er viktig å oppsøke begrepene i meningsfulle situasjoner for å lære og huske de bedre. Det er også nærliggende å tro at det er mer motiverende og interessant å lære om begreper og ord på denne måten, enn å sitte inne å lese. Siden barn med SSV ofte har vansker med å lære seg nye ord, som kan relateres til begrenset kapasitet til å lagre informasjon (Bishop, 2014), kan det tenkes at elevene får en større forståelse for begrepene som de oppleves i naturlige settinger, og da lettere kan lagres i hukommelsen. Måten Sara dro ut sammen med elevene for at de skulle få oppleve verbene, og for å huske bedre at det var ”gjøreord”, er i tråd med Fey et al. (2003) sine prinsipper om tilrettelegging for elever med SSV. Det kan tenkes at elevene lettere lærte verbene gjennom å få opplevde de i meningsfulle aktiviteter, hvor grammatikk ikke er det eneste fokuset.

Det er også nærliggende å tro at en lettere kan utvikle en positiv lærer-elev-relasjon ved å være ute i naturen og dra på turer sammen. En god lærer-elev-relasjon var også noe alle tre deltagerne mente var viktig i arbeid med elevene, og Tore illustrerte dette på en god måte:

Det krever 40% kompetanse og 60 % kjemi. Relasjon som er det viktigste (Tore).

Dette samsvarer med teorien, som sier at en positivt lærer-elev-relasjon er viktig for elevens læring og motivasjon (Hattie, 2009; Katz et al., 2009). Det Tore fortalte om at relasjon er det viktigste, kan ses i sammenheng med teorien som sier at det er først når en god relasjon er på plass at vi har mulighet for god læring (Bergkastet et al., 2015). Når de får en opplevelse sammen, kan det tenkes at de lettere får en god relasjon, som da videre kan være sentralt for elevens motivasjon og interesse for læring.

Det å hele tiden å ha en dialog rundt ord og begreper var også noe flere av deltagerne la stor vekt på i tilretteleggingen. Enten at spesialpedagogen forklarte ordene, veiledet eller hele tiden spurte om de visste hva ordet betydde.

Sara vektla betydningen av dialogen for innlæring av ord og begreper hos elever som har SSV. Hun underviste eleven med SSV hovedsakelig på grupperom sammen med en annen elev med tilsvarende vansker. Hun mente det er viktig å ta ut elever med store språkvansker på grupperom, for å kunne ha en god dialog, prate om begreper, forklare og å gjøre ting:

(...) For da kan vi ha en dialog, og det har vi nødt til å ha. Du kan ikke undervise elever med spesifikke språkvansker med å hviske. Du har nødt til å ha de ut for å prate om begreper, tegne, forklare og å gjøre ting (Sara).

Dette er i tråd med studien til Parsons et al. (2005), som viste at dialog mellom lærer og elev utenfor klasserommet var viktig for læring av begreper, og kunne være med på å støtte læringen i det ordinære klasserommet. Det kan tenkes at den dialogen er lettere å få til utenfor klasserommet i ene- eller gruppeundervisningen, kontra inne i klasserommet, hvor det ofte er mer støy og andre elever å fokusere på. Barn med språkvansker har størst utbytte av undervisning om den foregår i sosiale settinger, hvor en får bruke språket i samhandling med andre, og da lettere tilegne seg kommunikativ kompetanse (Espenakk et al., 2007). Vygotsky (1978) beskriver også hvor viktig sosialt samspill er for læring. Siden elever med SSV ofte strever med å bruke språket (Bele, 2008), kan det være viktig med dialogen elevene har i

gruppen utenfor klasserommet. Her kan de diskutere begrep, vise med tegning, gå ut for å oppleve, og da lettere utvikle begrepsforståelsen og deres kommunikative kompetanse.

For at eleven skulle få med seg det meste av innholdet, gikk Sara og eleven blant annet gjennom hver setning og pratet om innholdet:

Så tar vi ei og ei setning, også går vi inn på hvert ord. Så når setningen er over, så er det: "hva stod det her". At han må gjenta den og forklare den med sine ord, sånn at han har skjønt det. (Sara).

Mona benyttet seg også mye av dialog for innlæring av begreper. Dersom de hadde høytlesing, brukte hun lydbok, og hadde ofte en samtale i starten om hva som skjedde i går, og stoppe opp for å samtale litt underveis. Hun stoppet også opp ved vanskelige ord, og forklarte ordet eller fikk en medelev til å forklare. Mona satt også ofte ved siden av eleven med SSV og veiledet gjennom arbeidsøkten:

Jeg setter meg ofte sammen med henne, og snakker om det hun jobber med.(...) Da sitter jeg ofte ved siden av henne og snakker med henne om hvordan hun tenker (Mona).

Måten spesialpedagogene bruker dialog i undervisningen på, er i tråd med teorien som sier at dialog og at de voksne forteller om sine erfaringer er viktig for en god utvikling av begreper (Høigård, 2013). Både måten Mona satt sammen med eleven og veiledet gjennom en arbeidsøkt, og hvordan Sara gikk gjennom setning for setning med eleven, og pratet om innholdet i teksten, er å kjenne seg i Vygotsky (1978) sine tanker om den proksimale utviklingszone. Ved å sitte ved siden av eleven og veilede gjennom arbeidsøkten, kan det tenkes at eleven mestrer mer enn hva en ville gjort alene, og da lettere kan utvikle forståelse for vanskelige begreper. Selv om forklaringer og dialog er viktig, kan det på den andre siden tenkes at elevene raskere glemmer innholdet i begrepet kontra gjennom opplevelser. Dersom ordet bare blir forklart, kan det som Høigård (2013) skriver, gi mer ustabile og diffuse forståelser for begrepet. I stedet for å forklare vanskelige begreper, kan det tenkes at elevene får en større forståelse og husker bedre, hvis de får bruke sin taktile og visuelle sans gjennom å oppleve begrepene.

I tillegg til opplevelse og dialog, fortalte alle spesialpedagogene at visuell støtte til innlæring av ord og begreper var viktig. De fortalte at bilder var til hjelp for en bedre forståelse av innholdet i teksten. Sara illustrer dette på en god måte:

(...) så det å ha et bilde på ting hjelper mye (Sara).

Dette er i tråd med både Høigård (2013) og (Espenakk et al., 2007), som mente at bilder kunne være en støtte til elevene for å forstå innholdet i teksten bedre. Dette fordi elever med SSV kan ha behov for å "se" budskapet (Espenakk et al., 2007). Elever med SSV har vansker med å lære seg nye ord og forståelsen av ordene er ofte begrenset (Bishop, 2014). I stedet for å forklare og lese om naturen eller 2.verdenskrig, så kan bilder og opplevelser trolig være en god hjelp både for å forstå og lære begrepene bedre. Når elevene utvikler en større forståelse for begrepene, kan det tenkes at de øker ordforrådet sitt, og som Bishop og Snowling (2004); Hagtvet et al. (2011) skriver, er ordforråd viktig for den senere leseforståelsen.

Sara snakket også en del om hvor viktig repetisjon var for at elever med SSV skulle lære ordene:

(..) Og gjenta, etter mye gjentakelse så vil han kjenne igjen den. Det skal mye jobbing og repetisjon til. Det her er jo repetisjon, repetisjon, repetisjon (Sara).

Dette kan jeg også finne igjen i teorien, hvor både Bruce (2008); Lyster (2008); Nilsen og Monsrud (2010); Sæverud et al. (2011) anser repetisjon og gjentakelse som viktig når barn med SSV skal lære nye ord. Det kan tenkes at gjennom mange repetisjoner, vil "lagringen" av ordet i langtidsminne styrkes (Lyster, 2008). Siden så mange teoretikere snakker om hvor viktig repetisjon er for elever med SSV, og siden Sara nevnte det i intervjuet opp til flere ganger, er jeg litt overrasket over at de andre ikke nevnte det i det hele tatt. Samtidig var det heller ingenting jeg eksplisitt spurte om, så det kan tenkes at de vektla repetisjon selv om det ikke nevntes i intervjuet. På den andre siden la spesialpedagogene stor vekt på forståelse, og ikke så mye på å pugge begrepene og ordene. Gjennom repetisjon og gjentakelse vil trolig elevene til slutt huske begrepet bedre, men kanskje ikke utvikle en forståelse for begrepet på samme måte som ved opplevelse eller samtale.

Både opplevelser, dialog, bruk av bilder og repetisjon er metoder spesialpedagogene bruker for å lære elevene begreper. Dette viser meg at de legger vekt på forskjellige innlæringsmetoder og er fleksible. Måten spesialpedagogene drar ut med elevene for at de skal oppleve begrepen, viser at de er villige til å være kreative og virkelig gjør sitt ytterste for at eleven skal oppleve mestring og utvikle forståelse for begrepene.

4.2.2 Sosial ferdighetstrening

Flere av deltagerne jeg snakket med hadde erfart at språkvansken til elevene kunne føre til ulike atferdsmessige og sosiale vansker, og fortalte om ulike tiltak for å bygge sosial kompetanse. Dette gjorde de gjennom blant annet rollespill, eller ved å gi elevene andre redskaper for å takle ulike situasjoner. Sara fortalte at hun hadde erfaringer med at språkvansken påvirket elevens sosiale ferdigheter, og at de noen ganger rollespilte ulike situasjoner:

Vi rollespilte ulike situasjoner som vi vet kom neste dag. Slik at han visste hva som om til å skje. Eks: ”hva er lurt å gjøre dersom du kommer i denne situasjonen” (Sara).

Dette forteller Tore at de også har gjort med den eleven han underviser som har SSV:

Også har vi vært nødt til å rollespille en del situasjoner. Hvor det er misoppfattelser eller at han ikke forstår, ikke klarer å nyansere begrepet. Eller rollespille en setning som han har misforstått (Tore).

Flere fortalte at de prøvde å avkode og forklare sosiale situasjoner underveis, og å gi elevene ulike redskaper for å mestre situasjonene. Mona illustrerer dette på en god måte:

Også snakker vi en del om hva som kunne være lurt og gjort istedenfor når du kjente at du ble sint. Gi han noen redskap til å komme seg igjennom slike konflikter uten at det skal bli voldsomt da (Mona).

Ottem og Lian (2008) skriver at elever med språkvansker kan stå i fare for å utvikle atferdsmessige og sosiale vansker. Siden barn med SSV ofte har vansker med å forstå innholdet i ord (Bishop, 2014), og har et begrenset ordforråd (Humble & Snowling, 2009), kan dette gå ut over vansker med både å forstå andre og å bruke språket selv. Språket i bruk (pragmatikk) handler om å bruke språket i samtaler med andre (Bloom & Lahey, 1988), og er nært knyttet opp til sosial kompetanse (Espenakk et al., 2007). Sosiale ferdigheter er viktig for at barn blant annet skal mestre elevrollen og inkluderes i klassen (Ogden, 2015).

Spesialpedagogene hadde fokus på sosial ferdighetstrening på ulike måter. Sara og Tore brukte rollespill for å lære elevene sosiale ferdigheter, noe Ogden (2015) beskriver som en metode for å øke elevens sosiale kompetanse. Det vil være viktig å gi elevene redskap og å forklare hva som kan være lurt å gjøre i situasjoner, men det kan tenkes at elevene lettere kan sette seg inn i situasjoner og huske hva en burde gjøre, ved å benytte rollespill kontra å forklare.

Tore underviste eleven med SSV for det meste alene på grupperom, noe også eleven hadde ønske om. Selv om han underviste eleven for det meste alene, prøvde de å ta med seg sosialt sterke elever på utfluktene deres to dager i uken:

Da prøver vi å ta med de som er sosialt sterke, som kan bidra på en god måte (Tore).

Ved å ha aleneundervisning på grupperom, er det nærliggende å tro at eleven til Tore mister en del av den sosiale og kommunikative treningen. Bruce (2008) skriver at elever som har språkvansker ofte prøver å unngå situasjoner hvor det stilles kommunikative krav, noe som fører til mindre språklig og kommunikativ trening. Eleven kan muligens synes det er så utfordrende å være i klasserommet og bli stilt ovenfor de kommunikative og sosiale kravene hele dagen, at det er mest behagelig å slippe. Barn med språkvansker har størst utbytte av undervisning om den foregår i sosiale settinger (Espenakk et al., 2007), og den beste måten å øve på sosiale ferdigheter er sammen med andre (Bergkastet et al., 2015). Det kan derfor være nærliggende å tro at eleven kunne utviklet sine sosiale ferdigheter dersom en var sammen med de andre i klasserommet. Samtidig fortalte Tore de tok med sosialt sterke elever når de dro på utflukter, som kunne bidra på en god måte. Dette samsvarer med teorien, som sier at elever kan lære og imitere andres atferd (Espenakk et al., 2007). Det kan også ses i sammenheng med Vygotskys (1978) teori om den proksimale utviklingssone, hvor eleven med SSV trolig kan lære mer om både språket i bruk og den sosial kompetanse fra disse elevene. På den andre siden skriver Kvello (2011) at elever med svake sosiale ferdigheter, har vansker med å nyttiggjøre seg av modelleringen. Læring i en liten gruppe kan gi mestringsopplevelser ut fra et positivt samspill, men bidrar lite til å endre sosiale ferdigheter. Med utgangspunkt i denne teorien er det nærliggende å tro at denne typen undervisning ikke bidrar så mye til å endre elevens sosiale ferdigheter. Samtidig kan det tenkes at den positive opplevelsen ved å dra på tur med en liten gruppe medelever er vel så viktig for elevens motivasjon og mestring sosialt.

4.3 Spesialpedagogens tanker om tilpasset opplæring

Denne kategorien handler om spesialpedagogene sine intensjoner om å tilrettelegge undervisning etter elevenes behov, interesse og nivå. Det at alle elever er ulike og trenger tilpassing var noe deltagerne la stor vekt på. For å kunne presentere mine funn på en oversiktlig måte, velger jeg å dele denne hovedkategorien inn i to underkategorier: *Individuell tilpassing og likeverdig opplæring* og *Spesialpedagogens tilrettelegging for mestringserfaring*.

4.3.1 Individuell tilpassing og likeverdig opplæring

Mine tre deltagere tilrettela og organiserte spesialundervisningen på forskjellig måter, men hadde til felles at de hele veien så hver enkelt elev, var fleksible og hadde fokus på hva de kunne gjøre med systemet rundt for å oppnå et best mulig læringsmiljø.

Mona var veldig opptatt av at alle skal få oppgaver tilpasset deres nivå. Eleven hun underviste med SSV fikk blant annet tilrettelagte tekster, hvor innholdet ikke var for komplisert. Mona hadde også ofte stasjonsarbeid, hvor alle elevene fikk hvert sitt oppgaveark med navnet sitt på:

(...) en stasjon med arbeidsoppgave, og da tilpasser jeg slik at de får ulike oppgaver. Så da finner de arket med sitt navn på. Det samme gjør vi når vi har mattestasjon. (...) De får ulike oppgaver, men det er det ingen som er opptatt av. Det har jeg snakket med de om, at vi trenger å øve på forskjellige ting. Da kan jeg tilpasse etter hva jeg tenker de har behov for å jobbe med (Mona).

Dettes kan ses i sammenheng med det Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver, at når tilpasninger til elevens evne og forutsetninger er regelen og ikke unntak, vil det være mindre truende å ha behov som skiller seg ut. Når alle elevene i en klasse får egne oppgaver, kan det tenkes at elever som har store behov skiller seg mindre ut, fordi ingen jobber med det samme uansett.

Sara fortalte også at hun tilrettela tekster til eleven med SSV, hvor hun skrev om tekstene slik at de lettere skulle forstå. Hun la også stor vekt på at det ikke fantes noen oppskrift på hvordan man tilrettelegger for elever med SSV, fordi samme metode ikke fungerer for alle:

(...) Og samme metode fungerer jo ikke for alle. Det er jo individuelle forskjeller hele veien, så en må tilrettelegge for hver enkelt elev (Sara).

Når de har utredet en elev, så sier de at du skal gjøre sånn og sånn, men det er jo ikke alltid at det passer til den eleven. Du må faktisk være kreativ og finne på noe helt annet (Sara).

Tore fulgte heller ikke noen oppskrift på hvordan han tilrettela for eleven med SSV, og sa at den beste måten å finne ut hva som fungerte for eleven, er ved prøving og feiling. De hadde et skreddersydd opplegg til eleven, og hadde behov for å være fleksible:

(...) vi er avhengige av å være fleksible. Han har en ganske fast dagsplan, men innenfor den boksen er det mulighet til å tenke fritt (Tore).

Selv om språkvansken kan forklares en del fra arv, er det viktig å huske at den største påvirkningsfaktoren er barnets miljø og de tiltakene som settes i gang for å hjelpe barnet (Ottem & Lian, 2008). Alle spesialpedagogene var gode til å tilpasse undervisningen til den enkelte elev, og som Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver, er tilpasset opplæring viktig for at eleven skal oppleve mestring. Leon Festingers teori om sosial sammenligning, hevder at vi har et behov for å vurdere våre evner (Festinger, 1954). Elever med lærevansker som sammenligner seg med andre klassekamerater vil ofte oppleve tilkortkomming (Dalen, 2013). Med tanke på hvordan Mona tilrettelegger for hver enkelt elev, og hvordan Tore og Sara skreddersyr egne opplegg til elevene, kan det tenkes at en unngår at elevene sammenligner seg med hverandre. Når elevene ikke har noen å sammenligne seg med, vil elevene antakeligvis lettere få følelsen av å lykkes med oppgaven, som kan føre til motivasjon for videre arbeid.

Spesialpedagogene var opptatt av å se elevens behov og var fleksible med tanke på tilretteleggingen og organiseringen av undervisningen. Mona tilrettela for sin elev for det meste inne i klasserommet, noe eleven også hadde et sterkt ønske om. Mona prøvde hele veien å ta avgjørelse om eleven skulle være i klasserommet eller ute på grupperom etter hva som skjedde inne i klasserommet. Mona tok eleven ut bare i noen tilfeller, som for å høre eleven i lesing eller når eleven synes lærestoffet var ekstra vanskelig:

(...) Men andre ganger kan det bli så mye at det kan være greit å gå ut å kun ha fokus på akkurat det som hun ikke forstår. Av og til føler hun at det hun ikke forstår er så spesielt, og at de andre forstår det. Også har hun ikke lyst å vise at hun øver på det da. Så jeg prøver å vurdere det, når vi skal gå ut og når vi skal jobbe i klasserommet (Mona).

Dette samsvarer også med teorien, som sier at elever kan ha behov for eneundervisning utenfor klasserommet i noen sammenhenger når undervisningsopplegget skiller seg fra det resten av klassen holder på med (Holmberg & Lyster, 2000). Det at Mona prøver å vurdere det fra time til time, viser at hun er fleksibel og ser elevens behov til en hver tid. Det kan også være nærliggende å tro at dersom eleven får gjennomgått det som er vanskelig utenfor klasserommet, lettere kan oppleve mestring inne i klasserommet.

Tore fortalte at eleven han underviste med SSV for det meste hadde eneundervisning utenfor klasserommet. Eleven hadde tilbud om å være sammen med klassen, men ønsket selv å ha eneundervisning:

Han velger det bort, han har tilbud om det. Av og til så kan han være med å ha oppstart med resten (Tore).

Dette viser at Tore ser elevens behov, og kan ses i tråd med teorien, som sier at eneundervisning i noen situasjoner være den beste løsningen for å ivareta elevens behov (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

Sara underviste også sin elev for det meste utenfor klasserommet, og fortalte at dersom de for eksempel skulle ha om trær i naturfag, så tok hun med eleven ut for å ta bilder av trær, slik at de var forbedret på naturfagstimen i klasserommet. Dette kan ses i sammenheng med teorien, som sier at en av grunnene til aleneundervisning, kan være for å gjennomgå fagstoff med eleven på forhånd slik at det skal være lettere å følge klassens undervisning (Holmberg & Lyster, 2000). En slik forberedelse vil trolig også være et middel for å oppnå inkludering i den ordinære undervisningen.

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) skriver at inkludering handler om deltagelse i felleskapet, og på den andre siden individuell tilpasning. Spesialpedagogene så ofte elevens behov over ideologien om inkludering, og det kan tenkes at undervisning utenfor klasserommet kan være et middel for å oppnå inkludering. Studien til Parsons et al. (2005), viser også at dialog mellom lærer og elev utenfor klasserommet kan være med på å støtte læringen i det ordinære klasserommet. Inkludering innebærer også likeverdig opplæring, og handler om å møte elevens ulikheter, og må ikke forveksles med likhet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Selv om elevene ikke alltid var i klasserommet, er det viktig å tenke på at inkludering ikke bare handler om fysisk tilstedeværelse i klasserommet. Elevene skal ikke bli behandlet likt, og noen ganger kan undervisning utenfor klasserommet være det beste for en likeverdig opplæring. Skolen må ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og behov i organiseringen (Utdanningsdirektoratet, 2015), og den beste løsningen må alltid ses i sammenheng med behovet den enkelte eleven har (Dalen, 2013; Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

4.3.2 Spesialpedagogens tilrettelegging for mestringserfaring

Spesialpedagogene tilrettela på ulike måter, men var opptatt av at elevene skulle mestre ut i fra sine forutsetninger. Både Mona, Tore og Sara fortalte at mestring og at elevene skulle lykkes og få mange gode opplevelser var viktig. Mona illustrerte dette på en god måte:

At de skal få oppgaver som de mestrer hver dag, slik at de ikke jobber med ting de ikke er i stand til å utføre. Få mange gode opplevelser (Mona).

Dette er i tråd med Bandura sin teori om mestringsforventning, som sier at tidligere mestringserfaringer er grunnleggende for elevens atferd, motivasjon og forventning om å lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Bandura, 1997). Deltagerne la stor vekt på at elevene skulle oppleve mestring, noe de viser i måten de hele veien tilrettela individuelle og motiverende oppgaver. Når elevene får oppleve mestring, er det nærliggende å tro at de også vil få motivasjon og en videre forventning om å lykkes til senere oppgaver.

Alle tre spesialpedagogene fortalte om hvor viktig det er med positiv feedback, og å vise elevene anerkjennelse og forståelse. Sara illustrer dette:

Positiv feedback er viktig. Hele tiden. Veilede og være konstruktiv på en positiv måte For dersom en er negativ så kommer uroen (Sara).

Dette kan ses i tråd med teorien, som sier at det er viktig at eleven opplever mestring og anerkjennelse gjennom oppmerksomhet og hjelp (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Det er nærliggende å tro at gjennom positiv oppmerksomhet, hvor eleven får konstruktiv og positiv tilbakemelding, lettere vil oppleve å mestre oppgavene en blir stilt ovenfor. Det å gi positive tilbakemelding og å vise støtte, er også sentralt for å utvikle en god relasjon til elevene (Drugli, 2012; Ogden, 2013), som igjen kan være viktig for elevens motivasjon for læring.

Det å tilrettelegge forutsigbare dager for elevene med SSV var også noe alle deltagerne la vekt på. De hadde erfart at forutsigbarhet var viktig for elever med språkvansker, slik at de var forbedret på hva som skjedde. Alle spesialpedagogene hadde faste dagsplaner til elevene, enten individuelt eller sammen med klassen. Tore illustrerer viktigheten av forutsigbare dager på en god måte:

Ja, han har en ganske fast dagsplan. Det er forutsigbart for han. Han vet hva som skal skje hver dag. Uten det så hadde det nok hvert mye vanskeligere. Han kjenner igjen situasjoner fra uke til uke (Tore).

Måten deltagerne tilrettela forutsigbare dager, er i tråd med teorien, som sier at barn med språkvansker har behov for forutsigbarhet, trygghet og kjente rutiner (Espenakk et al., 2007). Forutsigbare dager og kjente rutiner er nok viktig for alle elever, men med tanke på at

forståelsen av ord hos mange elever med SSV er begrenset (Bishop, 2014), vil de antakeligvis lettere kunne misforstå innholdet i nye beskjeder. Dersom det legges til rette for forutsigbare dager, kan forståelsen for situasjonen støtte den manglende språkforståelsen (Rygvoid, 2012). Når elevene vet hva som kommer, vil de trolig også slapper mer av, og kan fokusere på læring, som igjen kan føre til flere mestringsopplevelser.

Spesialpedagogene tilrettela for den enkelte elev på mange måter, og var opptatt av å finne motiverende opplegg som passet for den enkelte elev. Andre tiltak deltagerne fortalte om, var å bruke elevens interesse i undervisningen. Sara fortalte at hun hadde brukt både Snapchat, Pokémon GO og Donald Duck i undervisningen for å motivere elevene til å lese, skrive og til å forstå begreper:

I fjor brukte jeg Donald Duck bladet. Fordi han var veldig interessert i Donald Duck. Også brukte jeg bildene og boblene, også gjorde jeg om noen av boblene til andre tekster. Sånn at det skulle bli fengende for han, og interessant å lese (Sara).

Tore fortalte også at han benyttet elevens interesse for å skaffe mest mulig mestringserfaring for eleven:

Neste uke skal vi prøve å bruke han som hjelpelærer i et Minecraftprosjekt i 5.klasse, da skal han få veilederrollen. (...) Ja, det er jo noe som han mestrer fullt ut (Tore).

Det å bruke elevens interesse i tilretteleggingen, er i tråd med det Espenakk et al. (2007) skriver, om at elever med språkvansker har størst utbytte av undervisningen dersom en fokuseres på barnets interesse. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) skriver at det vil være viktig å ta utgangspunkt i elevens sterke side for å skape mestring. Det er nærliggende å tro at måten spesialpedagogene bruker elevens interesse på i undervisningen, vil føre til mer interesse for læring og flere mestringserfaringer. Deltageren så elevens interesse, og hva den enkelte elev har behov for, som er i tråd med det Befring (2012) kaller berikelsesperspektivet. Fokuset var på hva den enkelte eleven kan og interesserer seg for, istedenfor fokus på diagnose og mangler. Dette kan vise at spesialpedagogene har et syn på at systemet rundt eleven og hvordan tilretteleggingen foregår er viktig, og ikke bare fokus på diagnosen og hva som må gjøres ut i fra diagnosen. De hadde selvfølgelig også fokus på hva som var vansken til eleven, men de brukte elevens interesse og hva den enkelte elev kunne for å skape

motivasjon. En slik tankegang er også noe Skaalvik og Skaalvik (2013) beskriver som viktig for en inkluderende skole.

Både Sara og Tore fortalte at de så gevinsten av å kunne tilrettelegge undervisningen til elevene utenfor klasserommet, både for ro til å konsentrere seg, være fleksibel, ta hyppige pauser og å gjøre praktisk øvelser. Mona fortalte også at hun noen ganger tok med eleven ut, dersom noe var ekstra vanskelig å forstå.

Dette kan ses i tråd med teorien, som sier at elever med språkvansker ofte er vare for støy (Espenakk et al., 2007), og at det kan være behov for undervisning utenfor klasserommet for ro til å konsentrere seg om oppgaver (Holmberg & Lyster, 2000). Det kan tenkes at når elevene får ro til å konsentrere seg om oppgavene, får god veiledning i gruppe- eller aleneundervisning, lettere vil oppleve mestring. Det vil alltid finnes elever som ikke befinner seg på et faglig utviklingsnivå tilsvarende resten av gruppen, og hvor det ikke alltid vil være tilstrekkelig med differensiert undervisning innenfor klassens rammer (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Både Tore og Sara tok med elevene sine ut på tur for å oppleve ordene, og brukte grupperom som en arena for å jobbe med ord og begreper. Dette er opplegg som kan tenkes skiller en del fra det resten i klassen gjør, men som kan være med på å motivere eleven til skolearbeid, og som videre kan gi elevene en opplevelse av å mestre.

5 Avsluttende kommentarer

Formålet med denne studien har vært å få et bedre innblikk i ulike erfaringer tre spesialpedagoger har i arbeidet med elever som har SSV, hvilke utfordringer de erfarer i forhold til elevens vansker og hva de vektlegger i tilretteleggingen. Målet har vært å belyse hvor viktig det er med god tilrettelegging, slik at disse elevene får oppleve mestring i skolehverdagen. For å belyse dette var problemstillingen og forskningsspørsmålene som følger:

Hvilke erfaringer har tre spesialpedagoger i arbeidet med elever som har spesifikke språkvansker?

- *Hvordan beskriver spesialpedagogene elevens vansker?*
- *Hva vektlegger spesialpedagogene i tilretteleggingen?*

Spesialpedagogenes erfaringer var mer ulike enn hva jeg hadde forestilt meg. Selv om det var en god del fellestrekk i alle intervjuene, var det også mye ulik problematikk. Dette forteller meg hvor viktig det er å se hver enkelt elev, og at selv om en elev har SSV er det ikke sikkert at en har behov for samme tilrettelegging. Sæverud et al. (2011) skriver også at SSV kan komme til uttrykk på forskjellige måter, og at alvorlighetsgraden kan være veldig ulik. Det er stor variasjon i hvordan vanskene hos barn med SSV viser seg, og barnets språklige stimulering på skolen og i hjemmet er viktig for hvordan vanskene ytres og utvikler seg (Lyster, 2008).

Både vansker med språkforståelse og språkproduksjon kan gå ut over læring og den sosiale deltagelsen, og som Vygotsky (1971) skriver, er språket et middel til sosial deltagelse. Spesialpedagogene hadde erfaringer med at språkvansken kunne føre til ulike tilleggsvansker, som urolighet, aggresjon og sosiale vansker. Selv om spesialpedagogene erfarte en del utfordringer i arbeidet, var de mest opptatt av mulighetene. Det som var felles for alle mine tre deltagere var at de var opptatt av hva systemet rundt kunne gjøre for eleven, og hva den enkelte elev kunne og var interessert i. Alle tre spesialpedagogene vektla ord- og begrepsinnlæring i undervisning, selv om de gjennomførte dette på ulike måter. Et av de viktigste funnene innenfor tilrettelegging, var at spesialpedagogene gikk ut for å oppleve ordene istedenfor å sitte inne å lese om dem. Dette hadde de erfart var motiverende og gjorde

at elevene fikk flere ”knagger” å henge begrepene på. Dette er noe jeg anser som viktig, og kan være til god hjelp for at elevene skal utvikle et større ordforråd og forståelse for innholdet i begrepene. I tilretteleggingen la de også vekt på sosial ferdighetstrening, hvor de enten rollespilte situasjoner, gav elevene redskap underveis, eller brukte andre elever som kunne bidra på en god måte.

Spesialpedagogene organiserte og tilrettela spesialundervisningen på forskjellige måter, men hadde til felles at de var fleksible, og var opptatt av å se behovet til den enkelte elev. De brukte elevens interesser og deres sterke sider, for at elevene skulle oppleve mestring og motivasjon. Noen av spesialpedagogene organiserte mye av undervisningen på grupperom gjennom ene- eller gruppeundervisning, og det kan tenkes at elevene går glipp av en del sosial og kommunikativ trening. På den andre siden kan det tenkes at undervisningen utenfor klasserommet noen ganger kan være det beste for den enkelte elev, og samtidig være et middel for å oppnå inkludering i det ordinære klasserom. Inkludering innebærer også likeverdig opplæring, og handler om å møte elevens ulikheter, og må ikke forveksles med likhet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Selv om elevene ikke alltid var i klasserommet, er det viktig å tenke på at inkludering ikke bare handler om fysisk tilstedeværelse i klasserommet. Elevene skal ikke bli behandlet likt, og noen ganger kan undervisning utenfor klasserommet være det beste for en likeverdig opplæring.

Det har i de siste årene blitt mer fokus rundt viktigheten av kunnskap og tilrettelegging for elever med språkvansker. I stortingsmelding 28 (2015-2016) er det blant annet beskrevet tiltak rettet mot å styrke ansatte i barnehage og skole sin kompetanse til å identifisere og tilrettelegge for barn med språk-, lese- og skrivevansker. Dette er noe jeg ser på som viktig å satse på, og jeg mener det er nødvendig med mer kunnskap om språkvansker og hvordan tilrettelegge for elever som har disse vanskene. Mine forskningsdeltagere beskrev gode tiltak for elevene med SSV de underviste, og tiltak jeg anser som sentrale for at elever skal oppleve mestring og utvikle sin begrepsforståelse. I videre forskning kunne det vært interessant å gjennomføre en studie hvor en følger en spesialpedagog og en elev med SSV over flere år, og sett på utviklingen til eleven. På denne måten kunne man sett hvordan spesialpedagogen gjennomfører tilretteleggingen over tid, og hvordan spesialpedagogen opplever elevens utvikling innenfor begrepsforståelse.

Min studie viser at spesialpedagogene er kreative, fleksible og at det på ingen måte kan lages en oppskriftsbok på hvordan en skal tilrettelegge, fordi alle elever, selv om de har SSV er forskjellige. Som lærer og spesialpedagog har dette vært en spennende og lærerik oppgave å skrive. Det har gitt meg god innsikt når det gjelder tenkning på individ- og systemnivå, og hva som kan gjøres med systemet rundt elevene for å gi et godt læringsmiljø. Det har også gitt meg et godt grunnlag for å mestre min framtidige profesjon, og jeg føler meg mer rustet til å møte og tilrettelegge for elever med språkvansker eller elever med tilsvarende vansker i skolen.

Innledningsvis presenterte jeg et sitat, hvor en av deltager beskrev sine erfaringer i arbeidet med elever som har spesifikke språkvansker:

”Det er givende, spennende og frustrerende. Slitsomt. Men til syvende og sist når du lykkes med det du gjør, så er det verdt alt”.

Selv om spesialpedagogene erfarte noen utfordringer i arbeidet med elevene som har SSV, var det tydelig at de erfarte denne jobben som både givende og spennende. Spesialpedagogene så mulighetene, og var opptatt av å ha en nær relasjon til elevene, se hver enkelt elev og legge til rette for mestringsopplevelser. Spesialpedagogene vektla ord- og begrepsinnlæring i tilrettelegging, og var opptatt av at elevene skulle oppleve ordene for bedre forståelse. Det er ingen tvil om at spesialpedagogene har en viktig rolle for at elevene både skal utvikle sin begrepsforståelse og å oppleve mestring. Det å arbeide med denne elevgruppen krever god organisering, god kompetanse og lærere som er villig til å gjøre en ekstra innsats for disse elevene.

6 Litteraturliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy - The exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.33-57). Oslo: Cappelen Damm.
- Bele, I. V. (2008). Tilnærming til språkvansker og læring - språk og makt. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker - Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 9-31). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bercow, J. (2008). The Bercow Report: A review of services for children and young people (0-19) with speech, language and communication needs.
- Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø - faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological bulletin*, 130(6), 858.
- Bishop, D. V. M. (2014). *Uncommon Understanding – Development and disorder of language comprehension in children*. New York: Psychology Press.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1988). What Is Language? I M. Lahey (Red.), *Language disorders and language development* (s.2-19). New York: Macmillan Publishing Company.
- Bruce, B. (2008). Språkvansker hos skolebarn. I L. Bjar (Red.), *Det er språket som bestemmer - læring og språkutvikling i grunnskolen* (s. 268-285). Bergen: Fagbokforlaget.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Covington, M. V. (1984). "The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications." *The Elementary School Journal*, 88, 5-20.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning - Til elevens beste? : «Det kommer så an på» : rettigheter, kompetanse, kvalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Hentet 19.februar 2017 fra:

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonene lærer og elev - Avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., & Ottem, E. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Fasting, R. (2016). Forholdet mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kunnskap. I R. S. Hausstätter & S. M Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk – fagidentitet og samfunnsnytte* (s.69-80). Oslo: Cappelen Damm.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). *Lærer-elev relasjonen - Betydning for elevenes motivasjon og læring*. Bedre Skole (1).
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140.
- Fey, M. E., Long, S. H., & Finestack, L. H. (2003). Ten principles of grammar facilitation for children with specific language impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(1), 3-15.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. London: Aldine Transaction.
- Hagtvet, B. E., Lyster, S.-A. H., Melby-lervåg, M., Næss, K.-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., . . . Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdighet - En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 01, 34-49.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk - Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, W. A., Lundervold, A. J., Heimann, M., & Posserud, M.-B. (2014). Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood—The importance of pragmatic language problems. *Research in developmental disabilities*, 35(5), 943-951.
- Holmberg, J. B., & Lyster, S.-A. H. (2000). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorder of Language Learning and Cognition*. United Kingdom: John Wiley & Sons.

- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jerome, A. C., Fujiki, M., Brinton, B., & James, S. L. (2002). Self-esteem in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(4), 700-714.
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2009). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267.
- Kleven, T. A. (2014). Hvilke kontekst er resultatene gyldig i? Spørsmål om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 123-138). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2011). Selvbilde og selvregulering som sentrale utviklingsprosesser i barneskolealder. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen - 1-7* (s. 157-177). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with spesific language impairment* (2.utg.). Cambridge: MIT Press.
- Lyster, S.-A. H. (2008). Barns språkvansker - generelle og spesifikke tiltak. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker - Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 147-164). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. Hentet 18.05.17 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- Moen, T., & Karlsdottir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-14). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Nilsen, V., & Monsrud, M.-B. (2010). Lærevansker relatert til språk. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 4 - med vekt på lærevansker* (s. 105-128). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2013). *Klasseledelse - praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven (2017) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet

- 18.05.17 https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Opplæringsloven (2017). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 18.05.17 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Ottem, E., & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker (del 1). I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker - Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 31-43). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ottem, E., Thorseng, L. A., Duna, K. E., & Green, T. (2002). Språkvansker og psykisk helse. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80(2/3).
- Parsons, S., Law, J., & Gascoigne, M. (2005). Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(1), 39-59.
- Rygvold, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 323-337). Oslo: Cappelen Damm.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data - A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk - Samhandling og resultater i skolen*. Bergen Bokforlaget.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E., & Platou, F. (2011). *En veileder om begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Tallal, P., Hirsch, L. S., Realpe-Bonilla, T., Miller, S., Brzustowicz, L. M., Bartlett, C., & Flax, J. F. (2001). Familial aggregation in specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(5), 1172-1182.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder - i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 14.05.17 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Inkluderende opplæring*. Hentet 18.05.17 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/hva-betyr/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Tidlig innsats*. Hentet 26.03.17 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/hva-betyr/tidlig-innsats/>

Valvatne, H., & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur - Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vygotsky, L. S. (1971). *Tænkning og sprog 1*. København: Hans Reitzels Forlag AS.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind of Society - The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wold, A. H. (2008). Kommunikasjon, språkutvikling og en gutt med spesifikke språkvankser. I I. V. Bele (Red.), *Språkvankser - Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 121-146). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til deltageren mine.

Vedlegg 2: Kvittering av godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Intervjuguide

Informasjonsskriv om masterprosjektet og samtykkeerklæring

Mitt navn er Sunniva Austnes, og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. Jeg skal i løpet av våren 2017 skrive masteroppgaven min, som har problemstillingen: ”Hvilke erfaringer har tre spesialpedagoger i arbeidet med elever som har spesifikke språkvansker?”

Formålet med prosjektet er å kunne få mer kunnskap om temaet spesifikke språkvansker (SSV), hvor vanskene er begrenset til å gjelde etnisk norske elever der språk er primærvansken. Forskning viser at tidlig og riktig tiltak er viktig, og kan redusere utfordringene elevene har. Jeg ønsker med mitt masterprosjekt å få en innsikt i hvilke erfaringer ulike spesialpedagoger har i arbeidet med elever som har spesifikke språkvansker, og hvilke tiltak som vektlegges. Med dine erfaringer knyttet til tema håper jeg du har anledning til å delta i undersøkelsen.

Hva innebærer deltakelsen?

Metodisk vil masteroppgaven bli gjennomført ved intervjuundersøkelse. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og deretter transkriberes. Intervjuet vil omhandle temaer rundt hvordan tilretteleggingen foregår, hvilke tiltak som vektlegges, både faglig og sosialt, samt utfordringer knyttet til tilretteleggingen for elever med SSV. Jeg ønsker å høre dine erfaringer i arbeid med elever som har SSV.

Frivillighet og anonymitet

Som masterstudent i spesialpedagogikk er jeg underlagt taushetsplikt. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og all data vil bli anonymisert. Ingen skoler eller lærere vil bli gjenkjent. Opptaket vil bli lagret på min private pc med passord, og ingen andre enn meg skal høre på det. Opplysninger jeg mottar skal kun benyttes til dette prosjektet, og når oppgaven er levert inn vil jeg slette alt datamateriale. Jeg vil også informere deg om at du har anledning til å trekke deg når som helst uten å oppgi noen grunn, også etter at datamaterialet er samlet inn.

Mitt ønske med dette prosjektet er å bidra med funn på ulike måter en kan tilrettelegge for barn med SSV i skolen i dag, noe som kan overføres til andre som også er interessert i temaet.

Kontaktinformasjon:

Sunniva Austnes

Tlf: 48150701

E-post: sunnivaa_91@hotmail.com

Hovedveileder: Audhild Løhre

E-post: audhild.lohre@ntnu.no

Biveileder: Lillian Kirkvold

E-post: lillian.kirkvold@svt.ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Samtykkeerklæringen vil bli underskrevet ved prosjektstart.

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet, og er villig til å delta i studien.

.....
(Signatur og dato).

Mvh. Sunniva Austnes

Trondheim, 28.11.2016

Vedlegg 2



Audhild Løhre
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.01.2017

Vår ref: 51372 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51372	<i>Erfaringer tre spesialpedagoger har i arbeidet med elever som har spesifikke språkvansker</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Audhild Løhre</i>
<i>Student</i>	<i>Sunniva Austnes</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Intervjuguide

Tusen takk for at du sa deg villig til å stille til intervju, noe jeg setter stor pris på!

Forklare hensikten med intervjuet

Med dette intervjuet ønsker jeg å få en innsikt i hvilke erfaringer du har i arbeid med elever som har spesifikke språkvansker, og hvordan du arbeider med tilrettelegging for elever med slike vansker. Jeg er interessert i å høre litt fra din hverdag, og det finnes ingen riktig og gale svar i denne sammenhengen her.

Konfidensialitet

- Tenkte jeg skulle minne deg på at dette er anonymt, og at ingen lærer eller skole vil bli gjenkjent.
- Jeg kommer til å ta opp intervjuet, men opptaket vil bli slettet etter at oppgaven er levert inn og avsluttet.

Åpningsspørsmål - bakgrunn

1. Hvilken utdanning har du?
2. Har du videreutdanning?
3. Hvilke arbeidserfaringer har du som lærer? Andre arbeidserfaringer?
4. Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog?

Generelt om språkvansker og dine erfaringer

5. Kan du fortelle litt om din egen opplevelse av å arbeide med elever som har SSV?
 - spennende? / Utfordrende?

Organisering av undervisningen

6. Hvordan organiseres undervisningen?
 - individuelt, grupper eller i klasserommet?
7. Hvor mange timer i uken har eleven/elevene tilrettelagt undervisning? Har alle samme antall timer?

Tilretteleggingen

8. Er det noe du spesielt vektlegger i tilretteleggingen?
 - begreper?
 - Sosiale ferdigheter?
9. Er det et konkret opplegg dere jobber med hver gang?
10. Hva tenker du er målet med spesialundervingen for elever med SSV?
 - ser du framgang?
 - Utbytte av undervisningen?
11. Mener du det finnes en fast oppskrift på hvordan man arbeide med elever som har SSV eller er det ulikt fra elev til elev?
12. Kan du fortelle om et spesifikt undervisningsopplegg som du har lykket med?
 - Hva gjorde du?
 - Hvordan opplevde du at eleven responderte på opplegget?

Utfordringer og tilleggsvansker elevene eventuelt har

13. Hva synes du kan være utfordrende i arbeidet med å tilrettelegge for elever med SSV?
14. Teorien sier at det ofte kan være en skjult vanske, og kan være vanskelig å oppdage. Hvordan oppdaget du/dere at eleven hadde SSV?
15. Forskning sier at elever med spesifikke språkvansker ofte har tilleggsvansker. Har du opplevd at din/dine elever med språkvansker har noen tilleggsvansker?
 - Hvilke er det snakk om?
 - Hvilke hensyn må du ta med tanke på tilleggsvansken i undervisningen?
 - Hvordan legger du til rette med tanke på disse vanskene?

Avslutning

16. Hvor har du fått din kunnskap om språkvansker fra?
17. Har du noen å støtte deg på for faglig råd?
18. Noe du vil tilføye?
19. Hvordan opplevde du intervjuet?

Tusen takk for ditt verdifulle bidrag!! ☺