

Hilde Terese Wahl

*En kvalitativ studie av tre læreres oppfatning og arbeid med elevers  
språk og språkvansker*

Master i spesialpedagogikk

Oktober 2010

Pedagogisk institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norges teknisk vitenskapelige universitet (NTNU)

Trondheim

Veileder: Ragnheidur Karlsdottir

Biveileder: Trine Lise Dahl

## Forord

Dette har vært en spennende og arbeidsom studie. Det har vært utrolig lærerikt på mange plan. Jeg er enormt takknemlig overfor lærerne som stilte så velvillig opp til intervju og ga meg tilgang til deres kunnskap og opplevelser!

Hjertelig takk til min veileder Ragnheidur Karlsdottir for oppmuntring, veiledning og raske svar: «Fant ut at jeg like gjerne kunne lese med en gang», og vips hadde jeg veiledningen tilbake i maiboksen min! Hjertelig takk også til min biveileder og avdelingsleder Trine Lise Dahl for støtte, veiledning og masse litteraturtips, artikler og overbærenhet i forhold til kombinasjonen full jobb og studier.

Tusen takk til min familie som har støttet meg og holdt ut: Svein som har vært både husfar og husmor, korrekturleser og datahjelp, Hannah som har gått ekstra mange turer med Diego, Andreas som har blitt så utrolig selvstendig og flink og kommet seg til riktig tid og med riktig utstyr på treninger, kreative Maria som har tegnet språktreet til oppgaven og som ordner middag to dager i uka, Karine, Kamilla og Kristine, foreldre og svigerforeldre som har måttet vente på besøk og likevel oppmuntret meg og hatt tro på meg!

En varm takk går også til mine venninner Vigdis og Tone for støtte og styrke!

Sist, men ikke minst, tusen takk til min kjære alltid like blide og hjelpsomme bibliotekengel Anne Hildrum Holkesvik!

(Takknemlige tanker går tilslutt til Toro for «Rett i koppen»-konseptet, til Mr Lee for nudlene og ikke minst til Nidar for energipåfyll!)

*Denne masteroppgaven dedikerer jeg til min kjære gudmor Jorunn som fylte min barndom og oppvekst med «bestemorskjærighet», som hadde en ustoppelig tro på meg og mine søstre og som var så utrolig stolt av oss og vår utdanning! Hadde du fortsatt levd, hadde jeg nok løpt opp til deg og ropt: «Jeg klarte det!»*

Trondheim, september 2011

*Hilde Terese Wahl*

<b>Kapittel 1: Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>Kapittel 2: Teori</b> .....	<b>3</b>
Hva er språk .....	3
Språk som verktøy for tanken .....	6
Språk som kommunikasjonsmedium .....	7
Språkvansker .....	10
Skriftspråket .....	14
Skriftspråklige vansker .....	16
Leseforståelsesvansker .....	17
Mediering .....	18
<b>Kapittel 3: Metode</b> .....	<b>21</b>
Valg av metode .....	21
Utvalg .....	22
Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene .....	24
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) .....	27
Transkribering .....	27
Koding og kategorisering .....	28
<b>Kapittel 4 Empiri, analyse og drøfting</b> .....	<b>31</b>
«Blindsone»: språkvansker .....	31
«Fokusområde»: skriftspråket .....	37
Språk: et medierende verktøy .....	41
<b>Kapittel 5 Avsluttende kommentarer</b> .....	<b>47</b>
Referanseliste .....	51
<b>Vedlegg</b> .....	<b>55</b>
Vedlegg 1: Eksempel på mail sendt om spørsmål om deltakelse i forskningsprosjekt masteroppgave om språkvansker .....	55
Vedlegg 2: Informert samtykke .....	56
Vedlegg 3: NSD .....	58
Vedlegg 4: Intervjuguide .....	60
Vedlegg 5: Member-checking .....	62

## Kapittel 1: Innledning

I Aftenposten søndag 8. august 2010, var overskriften på en artikkel i nyhetsdelen som følger: *Lite kompetanse i skolen. Foreldreforeningen: Barn med språkvansker får ikke hjelp.* I artikkelen ble det henvist til en undersøkelse omtalt i Aftenposten 1. august. Undersøkelsen omtales som den første som er gjort i Norge. Undersøkelsen fant at 10 % av barn i 1.-4. klasse har spesifikke språkvansker. Leder av foreldreforeningen Guro Bergseth blir referert i artikkelen hvor hun sier at ”*de fleste foreldre opplever at det ikke finnes noen kompetanse på dette i skolen i det hele tatt.*” Lian og Ottem (2007) hevder at spesifikke språkvansker er et skjult handicap; de er ikke lett å oppdage i skolen og er ikke lett å forstå eller å diagnostisere. De sier videre at i gjennomsnitt må en regne med å finne en til to elever med spesifikke språkvansker i hver klasse. De fleste av disse har også store lese- og skrivevansker. På bakgrunn av dette mener de det er nødvendig med mer forskning på spesifikke språkvansker (Lian & Ottem, 2007).

Gjennom egen yrkespraksis har jeg erfart at det er lite kunnskaper om språkvansker, og at barn og unge med spesifikke språkvansker ikke blir ”funnet” og sett i skolen. Jeg ønsket derfor å undersøke dette, både for å få en bedre forståelse av temaet og for å kunne bidra til å gjøre noe med det. I og med at jeg jobber med råd og veiledning for lærere, er dette en god måte å lære mer og for å kunne gi bedre råd. Jeg ønsket i tillegg å finne ut hva lærere i grunnskolen kunne og tenkte om språk og spesifikke språkvansker. Før jeg startet forskningsarbeidet hadde jeg hadde dermed noen hypoteser om at det var lite kunnskap om spesifikke språkvansker blant lærere i skolen og at barn og unge med spesifikke språkvansker ikke blir oppdaget. Ut fra disse hypotesene utarbeidet jeg følgende problemstilling: *«Hvilken oppfatning har tre lærere i grunnskolen av elevers språk og spesifikke språkvansker og hvordan arbeider de med det?»*

På grunn av at lite forskning har vært gjort på hva lærere i skolen kan om spesifikke språkvansker hos elever måtte jeg forholde meg mest til teori når jeg skulle analysere og drøfte mine resultater. Når det gjelder metode valgte jeg kvalitativ forskningstilnærming. I kvalitative studier betegnes forskerens opplevelser og erfaringer som subjektive, individuelle teorier som kan farge og påvirke forskerens blikk (Postholm 2005). Mine erfaringer og opplevelser stammer fra min oppvekst, utdanning fra grunnskole, videregående skole, høyskole og førskolelærerutdanning, deretter utdannet til leksolog og så mastergradsstudier i spesialpedagogikk. Arbeidserfaringene fra barnehage, tidligere førskole, Pedagogisk

psykologisk tjeneste, Barne- og ungdomspsykiatrien og nå Statped har bidratt til å farge mitt blikk. Den sosiale, kulturelle og historiske konteksten mennesker lever i får betydning for deres oppfattelse og forståelse (Postholm, 2005.) Mitt teoretiske utgangspunkt består i hovedsak av sosialkonstruktivistiske teorier og perspektiver.

Det sosiokulturelle perspektivet bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Dysthe, 2001). Teoretiske modeller er mer avgrensede og spesifikke enn de store perspektivene som er representert av paradigmer eller verdenssyn. Vygotskys sosiokulturelle teori er et eksempel på dette. Den teorien ligger innenfor sosialkonstruktivistisk paradigme (Postholm, 2005).

De hovedteoretikere som jeg har valgt i teoridelen om språk er Vygotsky, Rommetveit, Bloom og Lahey. Bishops modell for språkforståelse valgte jeg å ta med og utdype fordi den støtter, utdyper og forklarer Vygotskys språk og tenkning. I teori om språkvansker har jeg valgt Bishop som hovedkilde. Hun har forsket mye på språkvansker og viser til og drøfter omfattende forskning som har vært gjort på feltet. Hovedkildene jeg har valgt i teori om skriftspråket og vansker med skriftspråket er Høien og Lundberg. Mediert læring ble en del av teorien etter at analysearbeidet av datamaterialet kom i gang, og mediert læring ble en av kategoriene. Wertsch (1991) ble her en viktig teoretiker sammen med Vygotsky fordi Wertsch er opptatt av at det er nødvendig å se mediering, læring og verktøy i sammenheng. Her bruker jeg begrepene Vygotsky benytter og som jeg har brukt i oppgaven, men Wertsch bruker «Mediated Action» og «Voice» (Wertsch, 1991). I metoddelen gjør jeg rede for forskningsmetode, utvalg og fremgangsmåte i forskningen. Deretter følger analysedelen med empiri, analyse og drøftinger opp mot teori og forskning. Tilslutt i rapporten har jeg tatt med noen avsluttende kommentarer.

I rapporten vil jeg benytte termen informant for de tre lærerne som deltok i intervjustudien. En informant gir informasjon om noe. Informanten gir forskeren opplysninger som forskeren tolker og presenterer i en forskningstekst (Postholm, 2005). Valg av informanter ble gjort ut fra at jeg ønsket å undersøke både på småskoletrinn og eldre trinn i grunnskolen. Jeg ønsket å intervjuere lærere uten spesialpedagogisk kompetanse da det er flest av dem i skolen. Det ble uttalt av et par av lærerne at jeg burde intervjuet noen med mer kompetanse på området. De som sa seg villige til å delta var imidlertid positive til å bidra i mitt forskningsarbeid, og var villige til å avsette nødvendig tid til intervjuene. Alle de tre informantene har mange års erfaring fra lærervirket.

## Kapittel 2: Teori

### Hva er språk

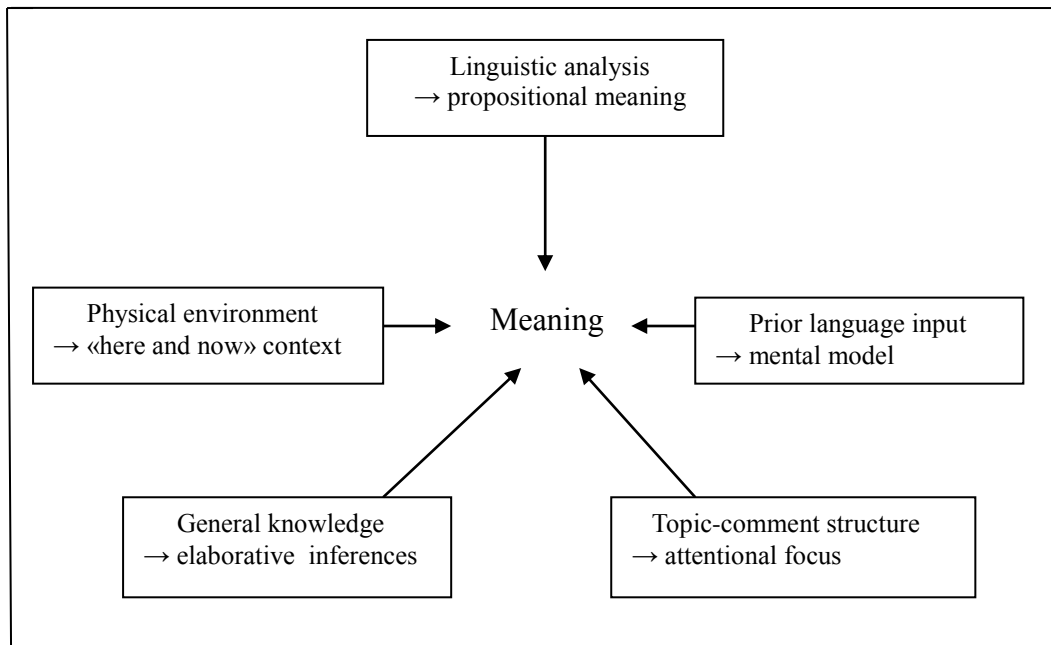
“A language is a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals for communication” (Bloom & Lahey, 1978, s. 4). De fleste definisjonene på språk, innbefatter språk som et symbolsystem. Symbolsystem fordi språket består av ord som representerer ting, hendelser, følelser, fenomener osv. Ordene brukes og settes sammen etter bestemte regler for å gi mening (Espenakk, Frost, Høigaard, Klem, Monsrud & Ottem, 2007). Mennesker bruker språket for blant annet å påvirke hverandre, instruere, kommandere, klage, overtale eller uttrykke følelser (Bishop, 1997). Språk består av flere komponenter, som er en kompleks kombinasjon av flere regelsystem. Bloom og Lahey (1978) har delt språk i tre komponenter: form, innhold og bruk.

**Form** inkluderer språk som lingvistisk system som inneholder regler for hvordan språklyder, ord og setninger kan settes sammen og danne meningsfulle enheter. Fonologi er et system av regler angående språklydene/fonemene og hvordan de kan kombineres. Et fonem er den minste lingvistiske enhet av tale som signaliserer en forskjell i mening. Fonemene er klassifisert av sine akustiske egenskaper (mønstre av lydbølgene), deres artikulatoriske egenskaper (hvor i munnhulen de blir produsert eller stedet for artikulasjonen) og deres produksjonsegenskaper (måten de blir produsert på). Form inkluderer også morfologi som er regler for hvordan ord er bygget opp, settes sammen og bøyes. Morfemer er språkets minste meningsbærende enheter og kan ikke bli delt i mindre deler som gir mening. Form inneholder også regler om syntaks. Syntaks omfatter regler som styrer strukturen av setninger. Reglene spesifiserer rekkefølgen av ord og organiseringen av forskjellige setningstyper (Bloom & Lahey, 1978)

**Innhold** er komponenten i språk som involverer mening. Dette er språkets semantiske side, og viser til innhold og mening i det som uttrykkes gjennom ord og setninger. Inkludert i dette er reglene som styrer semantikk. Semantikk omfatter regler om ordenes mening og forbindelsene mellom dem. Det omfatter mening som formidles av ordene og talerens eller tilhørerens mentale leksikon/ordbok. Tilhørerens mentale leksikon utgjør dennes forståelse basert på personens samlede erfaringsbakgrunn, og av tilhørerens kognitive kapasitet som blant annet består av hukommelsesfunksjoner og oppmerksomhet. Mening gjennom ord kan være bokstavelig, konkret eller de kan være billedlige, abstrakte (Bloom & Lahey, 1978).

**Bruk** omfatter hensikten med eller funksjonen til språket og reglene som styrer bruken av språket i sosiale kontekster. Disse reglene kalles også pragmatikk, og inneholder regler

utfra kommunikasjonens funksjon eller intensjon og regler som styrer valg av koder i forhold til kommunikasjonssituasjon/kontekst (Bloom & Lahey, 1978). Å bruke språket i kontekst er en del av pragmatikken. Bishop illustrerer hvordan verbale og nonverbale kilder av informasjon bidrar til forståelse gjennom en modell vist i figur 1. Jeg vil videre gjøre rede for de elementer som inngår i Bishops modell.



Figur 1: Integration of verbal and nonverbal sources of information in comprehension (Bishop, 1997, s. 170).

**«General knowledge – elaborative inferences»:**

De fleste ord har mange betydninger. Når et budskap blir mottatt ligger utfordringen i å få tak i den riktige meningen utfra en mengde muligheter. Mottakeren må være i stand til å integrere sin egen bakgrunnskunnskap med det intenderte budskapet senderen formidler. Generell kunnskap blir benyttet for å velge mellom mulige meninger for ord. Den blir også benyttet for å fylle inn med implisitt informasjon. Det kan ligge mye informasjon i en ytring som ikke blir uttrykt eksplisitt. Dette utgjør slutninger som mottakeren legger inn i forståelsen utfra egne generelle kunnskaper om det som blir ytret. Dersom ytringen lyder «fisken er på bordet» til middagsgjestene, vil de legge inn en mengde utdypende slutninger i ytringen: de vil for eksempel anta at fisken er død, kokt og på et fat (Bishop, 1997).

**«Topic-comment structure – attentional focus»:**

Når en setning er ytret og setningen skal behandles og forstås, er oppmerksomheten konsentrert på budskapet som formidles. Resten av informasjonen som en antar allerede er

kjent, får en mer overfladisk behandling. Plassering av informasjonen i setninger, har betydning for å spesifisere den fortolkende fokus på setningen. Barn er sensitive på temaplassering i setninger og behandler subjektet som det elementet som de skal gjøre noe med. Dette blir kritisk dersom temaplasseringen i setningene ikke harmonerer med annen informasjon. Huttenlocher og Strauss (1968), prøvde ut dette på barn. De ba barna om å arrangere blokker på en stige. «Den røde blokken er under den blå blokken». Hvorvidt barna klarte oppgaven viste seg å være avhengig av hvilken av blokkene som kunne beveges. Dersom bare den blå blokken kunne beveges, greide ikke barna oppgaven fordi barnas naturlige tendens var å ta opp og bevege den blokken som ble først nevnt i setningen. Slike tester viser at barns forståelse avhenger av en integrering av mening med kontekst, og er ikke bare en funksjon av kunnskaper om ords mening og grammatiske struktur. «Topic-comment» strukturen har også betydning for å sikre sammenhengen i det talte språket, fordi den implisitte informasjonen peker på sammenhengen med det som er formidlet i de foregående ytringene (Bishop, 1997).

**«Prior language input – mental model»:**

Når en samtale eller fortelling blir formidlet, bygger tilhøreren opp representasjoner av situasjonene, hendelser og objekter og forholdet mellom disse. All informasjon fra hele sekvensen blir effektivt oppsummert. De overfladiske detaljene av det som er blitt sagt eller fortalt forsvinner, mens hovedpunktene er kodet og gradvis utdypet med hver ny ytring. På et eller annet nivå blir meningen representert i en modell «Mental model» som representerer hendelsen eller situasjonen som samtalen eller fortellingen omhandler. Van Dijk (1995) definerer en modell som en forestilling i det episodiske minne. Denne forestillingen representerer hendelsen eller situasjonen som teksten omhandler. Det er antatt at ved generering av disse representasjonene, spiller våre minner av egenerfarte hendelser en stor rolle (Bishop, 1997).

**«Linguistic analysis – propositional meaning» og**

**«Physical environment – «here and now» context»:**

Setninger består gjerne av et sett med grunnleggende meningselementer og forholdet mellom dem. Både de kontekstuelle og de syntaktiske pekepinnene er av betydning for forståelsen. Disse elementene er som omtalt ovenfor av betydning for hvordan ytringene blir forstått. Språkutvikling involverer en progressiv trend mot dekontekstualisering. Yngre barn kan samtale om ting og hendelser i her-og-nå situasjoner, og samtalen kan gi inntrykk av å være



avanserte. Det tilsynelatende avanserte språket forsvinner når de skal samtale om hendelser i fortid eller fremtid. Yngre barn benytter det konkrete, observerbare og «her og nå»-situasjonen å forstå utfra. Eldre barn inkluderer mer langtidsminne og er bedre i stand til å samtale om ikke-observerbare tema. Forskjellen er at å snakke om hendelser i fortid eller framtid, krever at de generer en mental modell som rammeverk i stedet for det eksterne presenterte miljøet. Evnen til å ta i bruk mentale representasjoner eller modeller av en situasjon som skal erstatte den virkelige verden, er en stor kognitiv prestasjon. Muligheten til å bygge opp mentale representasjoner eller modeller på grunnlag av lengre samtaler avhenger sannsynligvis av både en økende kapasitet i minne og økende oppmerksomhet. Det er også avhengig av utvikling av generell kunnskap som et rammeverk til å plassere informasjonen i, og som gir mulighet til å dra slutninger om det som ikke direkte er ytret. Alder og utvikling vil derfor påvirke den lingvistiske, syntaktiske og kontekstuelle analysen, og vil ha betydning for forståelsen av en samtale eller fortelling (Bishop, 1997).

### **Språk som verktøy for tanken**

Vygotsky (1971) ser på språk og tale som verktøy for tanken. Han postulerer at språket og tenkningens utvikling ikke forløper parallelt og at tenkningens og språkets genetiske røtter er forskjellige. Språk er et middel til psykologisk kontakt med artsfeller. Tenkning og språk faller sammen kun under språklig tenkning. For øvrig finner vi både instrumental og teknisk tenkning, det vi også kan kalle praktisk intellekt (Vygotsky, 1971).

Vygotsky (1971) mener at tenkningens utvikling hos barn er avhengig av at barnet behersker språket som kan sies å være tenkningens sosiale middel. Et begrep er umulig uten ord, og tenkning i begreper er umulig uten språklig tenkning. Det er det sosiale miljøet gjennom sine oppgaver og krav til barnet som fører til tenkningens utvikling når det gjelder innhold og form. Her er det viktig at miljøet fremsetter nye krav, stiller passende oppgaver og stimulerer intellektets utvikling ved å sette nye mål. Det er i det språklige samværet med voksne at barnet mottar begrepsbetydningene, men den voksne kan ikke gi sin måte å tenke på videre til barnet (Vygotsky 1971).

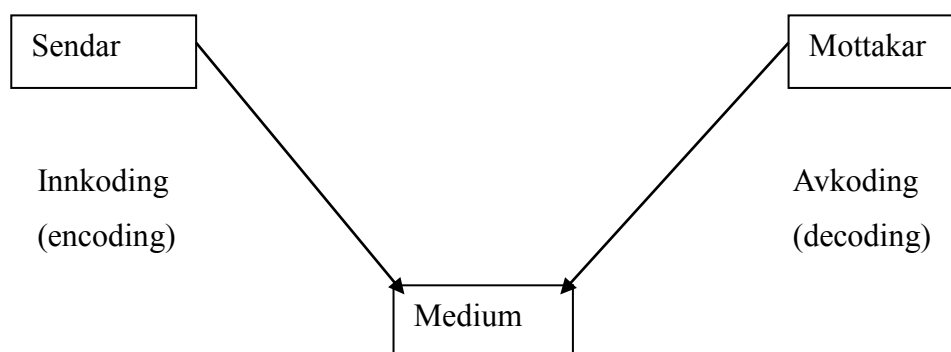
Utviklingen av begreper og ordbetydninger krever at det utvikles en hel rekke funksjoner som for eksempel vilkårlig oppmerksomhet, logisk hukommelse, abstraksjon, sammenligning og forskjeller. I følge Vygotsky (1971) representerer et ord en generalisering. Med det mener han at begrepet alltid refererer til en hel gruppe eller en hel klasse av gjenstander, og aldri til en gjenstand alene. Begrepet er også egenskaper, hendelser og

situasjoner knyttet til ordet. Generalisering beskriver Vygotsky som en verbal tankehandling som avspeiler virkeligheten på en helt annen måte enn den avspeiles i persepsjon og sansning. Han beskriver ordbetydningen som en tankemessig handling i ordets egentlige betydning. Samtidig representerer betydningen en uløselig del av ordet som sådan. Betydningen inngår så vel i språket som i tenkningen. Den er både språket og tenkningen på samme tid (Vygotsky, 1971).

Kommunikasjon uten innhold er umulig, og dette krever en generalisering. Kommunikasjon forutsetter generalisering og utvikling av ordbetydningene, det vil si at generalisering gjøres mulig i takt med kommunikasjonsutviklingen. De høyere former for psykologisk kommunikasjon som foregår hos mennesket blir kun mulig fordi mennesket ved sin tenkning kan avspeile virkeligheten generelt. For at mottakeren av et budskap skal forstå, må denne ha tilsvarende begreper og generaliseringer som betinger forståelsen. Derfor betraktes ordbetydningene ikke bare som enhet for språk og tenkning, men også som enhet for generalisering og kommunikasjon (Vygotsky, 1971).

### **Språk som kommunikasjonsmedium**

Rommetveit ser på språket som fragment i en mer omfattende kommunikasjonsprosess slik vist i figur 2.



Figur 2: *Grunndrag i kommunikasjonshandlinga* (Rommetveit, 1972, s. 32)

I en kommunikasjonshandling er det en sender eller budskapsformidler med en intensjon om å gjøre noe kjent for en mottaker. Sender innkoder det intenderte budskapet i et kommunikasjonsmiddel eller medium. Mottaker avkoder mediet slik at mottaker kan bli i stand til å oppleve intensjonen i innkodinga og slik at han kan ta i mot budskapet. Kommunikasjonsmiddelet eller mediet kan være tale, skrift eller ikke-verbal kommunikasjon som gester eller ansiktsuttrykk. Sender og mottaker kan også være samme person ved at vi kommuniserer med oss selv (Rommetveit, 1972).

Vygotsky (1971) mener at språkets primære funksjon er kommunikasjon, og at tale først og fremst er et middel til sosialt samvær. Tale består av meningsoverføring og oppfattelse av det overførte. I språket ligger både formidlingsfunksjonen og tenkningsfunksjonen (språkets intellektuelle funksjon). Ordet er en enhet for begge disse språkfunksjonene og en enhet for tenkning. En adekvat kommunikasjon ifølge Vygotsky (1971), er basert på en fullstendig forståelse og gjengivelse av tanker og erfaringer. Det forutsetter et adekvat formidlingssystem. Vygotsky mener (1971) at det menneskelige språket er prototypen på dette.

Kommunikasjon forutsetter generalisering og utvikling av ordbetydningene. Generalisering gjøres mulig i takt med kommunikasjonsutviklingen. Høyere former for psykologisk kommunikasjon er kun mulig fordi mennesket med sin tenkning kan avspeile virkeligheten generelt. Vygotsky viser forbindelsen mellom kommunikasjon og generalisering gjennom et eksempel:

”jeg vil for eksempel gjerne meddele en eller annen at jeg fryser. Jeg kan få ham til å forstå det ved hjelp av en rekke uttrykksbevegelser, men en virkelig forståelse og oppfattelse oppnås først i det øyeblikk jeg evner å generalisere og benevne det opplevde forhold, dvs. når jeg kan overføre min kuldefølelse til en klasse av tilstander som er velkjente for mottakeren av opplysningen.” (Vygotsky, 1971, s. 22, min oversettelse).

Vygotsky (1971) mener det blir umulig å meddele dette til barn som ikke har denne adekvate form for generalisering da de mangler de tilsvarende begreper og generaliseringer som betinger forståelsen.

Bishop (1997) skriver at kommunikasjon bare er mulig når lytteren går inn for å forstå meningen av en ytring ved å verdsette talerens intensjon med en bestemt ytring. Dette fordi ytringer kan være lite presise i forhold til den underliggende meningen. Det er nødvendig at lytteren ikke bare forstår ordene som blitt ytret, men også talerens intensjon bak ytringen.

Kommunikasjon er en dynamisk prosess. På den ene siden representerer det en interaksjon mellom individet og miljøet. På den andre siden er det også et samspill mellom ulike deler av kommunikasjonssystemet. Law, Parkinson og Tamhne (2000) illustrerer dette som et tre hvor røttene representerer forutsetningene for å tilegne seg kommunikativ utvikling, det vil si samspill, kognitive ferdigheter, korttids- og langtidshukommelse, auditiv oppmerksomhet, symbolske ferdigheter, hørsel og motivasjon. Stammen representerer språkets verbale og non-verbale forståelse. og språkproduksjon, vokabular, syntaks og morfologi. Grenene representerer vokabular, syntaks og morfologi. Bladene representerer artikulasjon, fonologi, tale, stemme, taleflyt og setningsmelodi (Law et al., 2000). Dette er illustrert i figur 3.



Figur 3: En kommunikasjonsmodell. «Språktreet». Fritt etter Law, 2000

## Språkvansker

Språkvansker handler i hovedsak om problemer med å forstå og produsere språk.

Språkvansker kan være sekundærvansker på grunn av andre vansker som hørselstap, mental retardasjon, lærevansker, oppmerksomhetsvansker og gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. Blant de yngste barna (førscolealder) er språkvansker hyppig forekommende. Noen vokser dette av seg, og for andre kan det være en sekundærvanske. Hos en gruppe barn vedvarer vanskene uten at en finner noen egentlig årsak til språkvanskene. Dette blir i dag ofte betegnet som spesifikke språkvansker ofte forkortet som SSV eller Specific Language Impairment forkortet som SLI ( Bishop, 1997; Espenakk et al., 2007). Terminologien spesifikk språkvanske eller ”specific language impairment” er den mest vanlige å bruke i forskning i dag fordi den er nøytral i forhold til spørsmålet om dette omhandler en forsinkelse eller forstyrrelse. ”Specific” fordi språkvansken ses i sammenheng med en ellers normal utvikling. ”Impairment” viser til forstyrrelse av styrke, verdi, kvalitet eller kvantitet:

The term that is usually preferred in contemporary research, ”specific language impairment”, remains neutral with regard to the delay/disorder question – ”impair” is defined by the American Heritage Dictionary as ”the diminish in strength, value, quality, or in quantity”. The word ”specific” is intended to denote that the language impairment is seen in the context of otherwise normal development. (Bishop, 1997, s. 21.)

Jeg vil i min oppgave bruke begrepet spesifikke språkvansker.

De barn som har disse vanskene mislykkes i å følge den normale språkutviklingen, tilsynelatende uten noen klar årsak (Bishop, 1997). En regner med at ca. 5-7 prosent av alle barn har det en kaller spesifikke språkvansker (Leonard, 1998, Bishop, 1997, Law et al., 2000). Mye tyder på en arvelig disposisjon når det gjelder spesifikke språkvansker (Bishop & Snowling, 2004). Barn med spesifikke språkvansker har oftere enn barn uten vansker, foreldre og slektninger med en historie med vansker med å lære språk. Spesifikke språkvansker ses oftere hos gutter enn hos jenter (Leonard, 1998).

Per i dag kjenner en ikke årsaken til spesifikke språkvansker. Derfor er det vanlig å bruke ulike kriterier til å avgrense gruppen. For at terminologien spesifikke språkvansker skal kunne benyttes utelukkes barn med hørselsvansker, nedsatt funksjon i taleapparatet, nevrologiske dysfunksjoner eller lav nonverbal IQ(intelligens). Disse kriteriene benyttes til å ekskludere den gruppen barn som en mener har språkvansker som en sekundær vanske (Espenakk et al., 2007). Dette er likevel omdiskutert blant forskere. I praksis vil mange av de barna som er undersøkt klinisk og blitt rekruttert til forskning, møte kriteriene at en forelder

eller lærer er bekymret for barnets språkfunksjon, barnet skårer minimum ett standardavvik under gjennomsnittet på språktester og skårene på ikke-språklige/non-verbale tester er innenfor normalområdet. Klinisk sett vil også barn med andre vansker som en i forskningssammenheng blir utelukket fra gruppen barn med spesifikke språkvansker, ha spesifikk språkvanske i tillegg. Barn med andre vansker må ikke få redusert muligheten til å bli riktig vurdert og behandlet (Bishop, 1997).

Språk er ingen enhetlig ferdighet. Språkforståelse involverer en rekke forskjellige ferdigheter fra muligheten til å diskriminere mellom språklyder, til å gjenkjenne og forstå begreper, til å dekode komplekse setninger, til å resonnerer verbalt, til å huske rekker med ord og til å forstå andre menneskers intensjon bak en ytring. Spesifikke språkvansker kan også omfatte talevansker. Talevansker kan omfatte evnen til å skille mellom ulike talelyder, lyddiskriminasjon eller evnen til å behandle språklyder som er akustisk forskjell som likeverdige/fonemkonstante. Dette er nødvendige ferdigheter for å kunne være oppmerksom på akustisk dimensjon for å identifisere talelyder som er viktig for å signalisere meningsforskjeller, og for å ignorere de som ikke formidler meningsfull informasjon. Vanskene kan vise seg som vansker med å produsere språklyder tilsynelatende uten noen fysisk årsak. Termen artikulasjonsvansker blir brukt dersom vanskene med å produsere språklyder skyldes motoriske eller strukturelle årsaker. De fleste barn med spesifikke språkvansker har ekspressive fonologiske vansker på ett eller annet tidspunkt i utviklingen. Å lære språk er kritisk avhengig av evnen til raskt å oppdage skiftende auditive signaler (Bishop, 1997).

Spesifikke språkvansker kan også vise seg som vansker med forståelse av ord. Vokabular er et aspekt ved språket som utvikler seg hele tiden. Når vi lærer et nytt ord, dannes det en representasjon i langtidsmindet som kobler sammen fonologisk representasjon med semantisk representasjon i det mentale leksikonet. Ordet blir da et begrep, som igjen blir en del av vokabularet (Bishop, 1997).

Mange studier har funnet at barn med spesifikke språkvansker kan færre ord enn andre barn på samme alder og lærer nye ord langsommere enn jevnaldrende barn uten vansker (Bishop, 1997). I tidlig skolealder skjer en dramatisk økning i vokabularlæring. Store forskjeller i vokabularlæring kan skyldes skriftspråklige ferdigheter; jo bedre skriftspråklige ferdigheter, jo bedre vokabular. Bøker gir en mye videre tilgang til ord enn det som er mulig i det muntlige språket. Skriftspråket synliggjør også bedre de morfologiske likhetene mellom ord. I det muntlige språket er det ikke like lett å legge merke til at flere ord er oppbygd rundt samme rot, som for eksempel **vanske/vanskelig**, **ut/utgang** (Bishop, 1997).

Spesifikke språkvansker kan innbefatte vansker med oppfattelse og forståelse av setninger som blir fremstilt i riktig tid eller hastighet. Tallal og Piercy (1974 i Leonard, 1998 og i Bishop, 1997) fant at temporale egenskaper av auditive stimuli er kritisk for barn med spesifikke språkvansker. Barna har problemer med å diskriminere lydene enten de blir presentert for kort eller for raskt. Dersom samme stimuli blir presentert forlenget eller langsommere, har de samme barna ikke vansker med å diskriminere lydene (Bishop, 1997).

Barn med spesifikke språkvansker har vansker med å behandle store mengder auditiv informasjon, selv ved enkle syntaktiske strukturer. Barn som trenger lengre tid på bearbeiding av tale og som har lite effektive strategier for slik bearbeiding, har liten kapasitet igjen til å få med seg språklig informasjon. Dekoding av grammatiske strukturer i en setning skjer trinnvis etter hvert som hvert ord blir hørt. Forståelsesvansker oppstår når lytteren/mottakeren ikke simultant greier å huske innkommende materiale samtidig med å behandle meningen av det som allerede har blitt hørt. Dersom setningene er for komplekse eller blir presentert med for høy hastighet kan derfor forståelsen bryte sammen (Leonard, 1997 i Bishop, 1997).

Noen barn med spesifikke språkvansker ser ut til å være uforholdsmessig dårlig til å danne mentale modeller. Informasjon som ikke er integrert i mentale modeller er skjørere og mer utsatt for å bli glemt. Dette ses selv om de blir presentert for bilder i stedet for muntlig språk. Barn med spesifikke språkvansker har en tendens til å ha dårligere minne for språklig og utledet mening av historier som de nylig har sett eller hørt. Barn med spesifikke språkvansker kan ha problemer med å dra slutninger fra diskurs. Forståelsen bryter da sammen fordi de har vansker med å integrere meningen med språket, miljøsammenhengen/konteksten og bakgrunnskunnskap (Bishop, 1997).

Noen barn med spesifikke språkvansker kan ha vansker med å forstå intendert mening. Det ser imidlertid ut til å være store individuelle variasjoner her. Å forstå intendert mening innebærer å forstå ikke bare hva senderen sier, men også hva denne mener. Utfordringen i å forstå intendert mening er ikke bare å forstå det som blir sagt iblant er i konflikt med det som er senderens intensjon, men også å velge den riktige intensjonen av flere mulige intensjoner. Dette krever kunnskap om senderens mentale tilstand, som omhandler hva senderen vet og ikke vet og dennes følelsesmessige innstilling til budskapet. Gibbs (1994 i Bishop, 1997) utdyper med et eksempel på dette hvor Joe spør Sue om hun skal på den store dansen i kveld, og hun svarer at fikk du ikke med deg at Billy Smith skulle være der. Om hun mener «ja» eller «nei» på dette spørsmålet avhenger av hennes innstilling til Smith (Bishop, 1997).

Et av de mest framtrepende trekk hos barn med spesifikke språkvansker er grammatiske vansker, som viser seg som utelatelse av grammatiske bøyninger og utholdende

umoden setningsstruktur som vedvarer lenge etter de fleste jevnaldrende mestrer den grunnleggende grammatikken i språket. De få studier som er gjort for å se på forståelsen av grammatiske kontraster viser at mange barn med spesifikke språkvansker har vanskeligheter med å forstå meningsforskjeller som er signalisert gjennom syntaktiske relasjoner eller grammatiske bøyninger. Ved å kombinere ord, kan en generere et enormt komplekst spekter av mening. Vansker med språkets minste meningsbærende elementer og kontraster vil medføre vansker med forståelse av setninger både for sender og mottaker (Bishop, 1997).

Hvordan tilstanden spesifikke språkvansker viser seg, varierer betydelig fra barn til barn. I de mest ekstreme tilfellene kan vi ha et barn som har veldig dårlig forståelse av hva andre sier og produserer selv bare enkeltord som ofte er uforståelige. Et annet barn fremstår som det har god forståelse, men snakker bare i enkle tre- eller fire-ords setninger og utelater mange grammatiske endelser i ord. Dette har ført til at mange forskere har forsøkt å kategorisere spesifikke språkvansker i ulike undergrupper (Bishop, 1997). En rekke forskere har funnet at barn med spesifikke språkvansker har vansker med å lære visse regler for syntaks og morfologi, spesielt morfologi i forhold til verb (Hulme & Snowling, 2009) og at de har vansker med å produsere både uregelmessige og regelmessige bøyninger (Bishop, 1997). De lærer ord senere enn barn uten spesifikke språkvansker og de har mindre vokabular i forhold til jevnaldrende uten vansker. Årsaksforklaringene til dette varierer (Bishop, 1997).

Tidligere var det blant annet vanlig å dele de spesifikke språkvanskene i kategorier som ekspressive (språkets uttrykksform/formside) og impressive (forståelses) vansker. Disse oppdelingene er av begrenset verdi blant annet fordi dersom en benytter sensitive alderstilpassede tester, vil en finne at alle har forringet forståelse. Skille mellom ekspressive og impressive vansker er mer et spørsmål om grad enn om klare grenser, vanskene kan endre seg med alder og blant de med impressive vansker kan veldig mange forskjellige typer av språkproblemer bli observert. Bishop (1997) mener at aldersfaktoren alt for ofte er oversett. Mønstret på barns språkvansker kan variere mye etter hvert som de blir eldre. Disse aldersvariasjonene har skapt problemer for forskerne som har ønsket å klassifisere språkvanskene fordi en kan tro at det handler om undergrupper, mens det i virkeligheten er den samme forstyrrelsen som varierer i mønster ved forskjellige utviklingstidspunkt. Spesifikke språkvansker er ingen diagnose, men en beskrivelse av vanskene (Bishop, 1997).

Verdens helseorganisasjon diagnostiserer i ICD-10, språkvansker utfra kategoriene ekspressiv (F80.1) og impressiv (F80.2) språkforstyrrelse. De med språkvansker som blir utredet i helsevesenet, vil altså få diagnose ut fra disse kategoriene og hvilke symptomer som er mest fremtredende i utredningsøyeblikket (World Health organization, 2000).



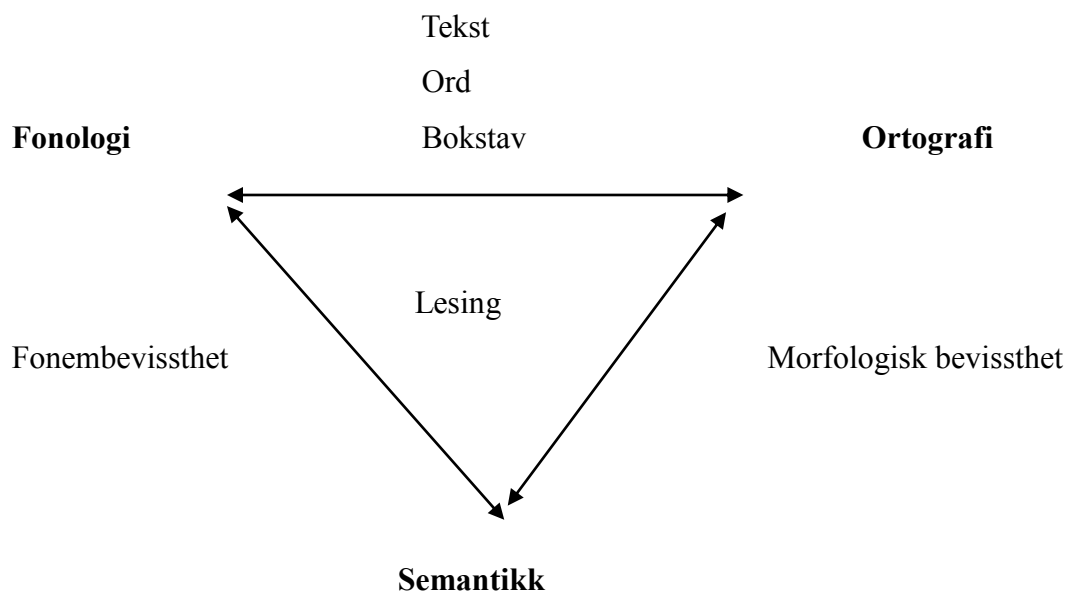
Hos barn med spesifikke språkvansker er lesing spesielt et område utsatt for risiko. De fleste studier som har fulgt opp barn med spesifikke språkvansker inn i skolen, rapporterer høye forekomster av lesevansker (Leonard, 1998). Barn som har språkvansker som vedvarer til de trenger å benytte fonologiske ferdigheter til å lære seg å lese, har høy risiko for å få lesevansker (Hulme & Snowling, 2009). Spesifikke språkvansker vedvarer ofte (Leonard, 1998).

### **Skriftspråket**

Skriftspråket representerer en helt spesifikk språkfunksjon, som skiller seg ut fra talespråket både i forhold til oppbygning og funksjon. Skriftspråket forutsetter en høy grad av abstraksjonsgrad. Det er et språk som mangler hele den lydlige delen, både det musikalske, intonasjonen og ekspressiviteten som talespråket har (Vygotsky, 1982). Vygotsky beskriver skriftspråket som «*sprogets aritmetik*» (Vygotsky, 1982, s. 278). Med det mener han at det er den vanskeligste og mest kompliserte form for bevisst språklig virksomhet (Vygotsky, 1982). Skriftspråket er mer abstrakt enn talespråket, det er et språk uten samtalepartner. Skriftspråk er et monologspråk, en samtale med et hvitt stykke papir, en samtale med en innbilt eller forestilt person. Skriftspråket krever altså en dobbel abstraksjon. Det må abstraheres både fra språkets lydlige side og fra den tenkte samtalepartneren (Vygotsky, 1982).

Før et barn møter skriftspråket består ikke tale for barnet av sammenkoblede enkeltlyder til morfemer (ordets minste meningsbærende betydning), ord og setninger. Opplevd innenfra er skriftspråket en ureflektert og automatisert aktivitet. Før barnet kan lære å lese må derfor oppmerksomheten vendes mot det primære språket, talen, på en måte barnet før ikke har gjort. Fordi brua mellom tale og skrift i vårt språk går fra bokstaven til fonemet (lyden), må talespråket gjøres til emne for refleksjon og bevisst segmentering/oppdeling (Rommetveit, 1972).

Lesing består av komponentene avkoding og forståelse. Ved avkoding kan leseren gjenkjenne, uttale og få adgang til ordets mening. Leseforståelsen viser til høyere kognitive prosesser som hjelper leseren å hente ut mening av teksten, reflektere over den og trekke slutninger. Leseforståelsen kan ikke automatiseres slik avkodingen kan, men er avhengig av leserens kunnskaper og erfaringer (Høien & Lundberg, 1997). Frost (2010) illustrerer de grunnleggende komponentene i lesing som en interaktiv prosess som vist i figur 4:



Figur 4: «Grunnleggende komponenter i en interaktiv utviklingsprosess for lesing»

(Frost, 2010, s. 12)

For å kunne lære å lese må man være fortrolig med fonologien (språkets lydsystem) og kunne oppfatte fonemene (de enkelte bokstavene) i ord. Når man mestrer lesingen, kan en koble lydene i lydsystemet til ortografien (bokstavene), og en kan kombinere fonologi og ortografi. Semantikken inngår i læringsprosessen ved at ord og tekst må ses i helhet. Leseren utvikler langsomt en bevissthet om morfologi og ortografi som danner grunnlaget for en sikker avkoding. Deretter handler leseutviklingen i større grad om å utvikle leseforståelsen (Frost, 2010).

Ved avkoding av enkeltord benyttes hovedsakelig enten fonologisk lesestrategi eller ortografisk lesestrategi. Fonologisk strategi tar utgangspunkt i ordets lydmessige representasjonsform. Ord blir da avkodet ved å ta utgangspunkt i mindre bokstavsegmenter (bokstավdeler). Disse blir omkodet til lyder, og lydene blir bundet sammen til en lydmessig helhet som gir holdepunkter for korrekt gjenkjenning av ordet. Når leseren benytter ortografisk strategi avkodes ordet umiddelbart ved å gå direkte fra ordets grafemiske (bokstaver) representasjonsform til ordets fonologi og mening. Forutsetningene for den ortografiske lesestrategien er at leseren har sett ordet mange ganger og fått etablert en «ortografisk identitet» for ordet i langtidsmindet. Med ortografisk identitet menes det indre bildet av ordets stavemåte uansett typografi (Høien & Lundberg, 1997).

Står ordet i en kontekst, kan leseren også benytte de holdepunkter som teksten gir. Semantiske holdepunkter er de ledetråder som selve innholdet i teksten gir leseren. Syntaktiske holdepunkter hjelper leseren til å vite hvilken type ord (for eksempel: substantiv,

verb, konjunksjon) som passer inn på et bestemt sted i teksten og hvilken bøyingsform ordet bør ha ut fra dets plassering i setningen. Pragmatiske holdepunkter er de ledetråder som den ikke-språklige kontekst (for eksempel: bilder, forhåndsinformasjoner) gir leseren (Høien & Lundberg, 1997).

Avkoding og leseforståelse står nært sammen. Presis og automatisert ordavkoding er en nødvendig forutsetning for god leseferdighet. God leseforståelse kan hjelpe og støtte avkodingsprosessen (Høien & Lundberg, 1997). Rommetveit (1972) legger spesielt vekt på at meningen med tale og skrift er kommunikasjon og budskap. Han skriver at tale og skrift er forankret i forutsetninger om et meningsfellesskap og manifestert i avkodingsprosessen som aktiv rekonstruksjon av intendert budskap. Rommetveit beskriver det som en meningssøkende intensjon i opplevelsen av tale og skrift og at det er innebygd en forventning om avkoding. Avkodingsprosessen har karakter av rekonstruksjon av intendert budskap. Dette kaller han komplementære kommunikasjonsintensjoner. Bokstaver blir til ord og ord blir til budskap (Rommetveit, 1972).

### **Skriftspråklige vansker**

Lese- og skrivevansker kjennetegnes ved vansker med å tilegne seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter til tross for ordinær god opplæring. Det benyttes definisjoner som lese- og skrivevansker, spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi. Hvor stor prosentandel som har disse vanskene, kommer an på hvordan vanskene defineres og kartlegges. Det opereres derfor med at mellom 1-20 % har lese- og skrivevansker alt etter definisjoner og kartleggingsverktøyer. Leonard (1998) viser til flere forskere som har observert at 4-5 % av populasjonen har dysleksi.

Dysleksi kommer fra gresk og dreier seg om vansker med ord. Dys betyr vansker og leksi betyr ord (Bele, 2008, s. 199). Nyere dysleksiforskning er i stor grad enige om at det er sammenheng mellom dårlig ordavkodingsferdighet og dårlige fonologiske ferdigheter (Høien & Lundberg, 2007, Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). Fonologiske vansker er en språklig svikt, der en del av språkfunksjonen er rammet (Høien & Lundberg, 2007, Høien 2010).

Forskning viser at dyslektikere har vansker knyttet til korttidsminne og arbeidsminne (Cathercole et al., 2006, Cathercole, Tiffany, Briscoe, Thorn, & ALSPAC-team, 2005, Helland & Asbjørnsen, 2004, Swanson, 1994 i Nysæter, Ofte & Helland, 2010). Korttidsminne handler om evnen til å holde informasjon i korttidsminne. Det har en begrenset kapasitet til å holde på informasjon. I arbeidsminne utføres en annen prosess mens en henter informasjonen som blir

lagret i korttidsminnelageret. Arbeidsminnet er viktig i leseprosessen fordi språklyder blir holdt i korttidsminne til de blir registrert som ord og meningen bak ordene blir hentet fra langtidsminne (Cathercole & Baddeley, 1993 i Nysæter, Ofte & Helland, 2010).

Høien og Lundberg (1997) definerer dysleksi som en forstyrrelse i visse språklige funksjoner, og svikt i det fonologiske systemet fører til store vansker med ordavkodning og rettskriving.

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert ord-avkodning ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer opp i voksen alder (Høien & Lundberg, 1997, s. 24)

Fonologi referer til ordets lydmessige representasjonsform. Den fonologiske forstyrrelsen gjør det vanskelig å utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Den viser seg som vansker med å oppnå en automatisert ordavkodning ved lesing, ofte kommer forstyrrelsen fram i dårlig rettskriving. Da dysleksi ofte går igjen i familier, regner en med at det er en genetisk disposisjon som ligger til grunn. Dysleksi er vedvarende. Lesingen kan bli akseptabel, mens de fonologiske vanskene og rettskrivingsvanskene ofte vedvarer (Høien & Lundberg, 1997).

### **Leseforståelsesvansker**

Barn med vansker med leseforståelse har et helt annet mønster enn barn med dysleksi. Disse barna har vansker med leseforståelsen selv om de avkoder ord presist og med god leseflyt. Dette er en gruppe som er mindre forsket på enn barn med dysleksi. Stothard og Hulme (1992) og Nation og Snowling (1997) fant at cirka 10 % av barn i grunnskolen hadde signifikante vansker med leseforståelsen i forhold til adekvat presis avkodning (Hulme & Snowling, 2009). Typisk for disse barna er at de viser fattigere ordkunnskaper på standardiserte tester om vokabular og at de ofte skårer lavere på tester som måler verbal IQ. Både lytteforståelse og leseforståelse avhenger av pragmatiske ferdigheter. De pragmatiske ferdighetene er relatert til evnen til å bruke språket passende til å meddele og forstå budskap/mening, og dra slutninger som går bak den ytre eller skrevne informasjonen for å forstå den intenderte meningen. Adekvat forståelse innebærer å relatere det vi har lest til vår generelle kunnskap. Det er vanlig å finne at barn som har vansker med leseforståelse også har vansker med å forstå talt språk. For å lese med forståelse, må leseren dele det samme rammeverket med referanser som skriveren har. I tillegg må en skille mellom hva som er relevant og hva som er mindre relevant og trekke slutninger som går bak den litterære

meningen for å få tak i skriverens intensjon. Mange barn har både dysleksi og vansker med leseforståelsen. Disse barna går gjerne uoppdaget gjennom skolen fordi de kan lese høyt presist og flytende. Profilen til slike lesere med svak leseforståelse er at de vil avkode presist og flytende, men de vil svare dårlig på spørsmål om mening i teksten (Hulme & Snowling, 2009).

## **Mediering**

Mediering er et begrep Vygotsky har brakt inn i pedagogisk tenkning (Dysthe, 2001, Wertsch, 1991). Mediering blir brukt om alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen av personer eller verktøy. Med begrepet «verktøy» i et sosiokulturelt læringsperspektiv, menes de intellektuelle og praktiske ressursene vi har tilgang til. Disse bruker vi for å forstå omverdenen og handle med; de inneholder tidligere generasjoners erfaringer og innsikt og kulturen individet er en del av. Ved å bruke disse verktøyene, utnytter vi disse erfaringene. Kommunikasjon og interaksjon mellom menneskene er helt sentralt i dette (Vygotsky, 1971, 1978, Wertsch, 1991). Sosiokulturell læringsteori er opptatt av samspillet mellom verktøy og den lærende, hvordan verktøyene bærer med seg og er et uttrykk for ideologier i kulturen og hva introduksjon av nye verktøy gjør med læringskulturen (Dysthe, 2001).

Språket representerer det Vygotsky (1978) kalte symbolsk mediering. Språket er et verktøy som formidler hva som skjer, hva man tenker eller hva man vil gjøre. Språket innehar budskap som vi gjennom å leve i en gitt kultur lærer oss å tolke og forstå. Språket gjør det mulig å ta del i denne kulturen og lære av hverandre. Språket overfører læring fra de voksne til barnet, språket er et medierende verktøy. For å overføre tanker og erfaringer til andre, kreves et medierende verktøy. Prototypen for dette er menneskets tale som ble født ut fra behovet for å kunne kommunisere med hverandre under arbeid (Vygotsky, 1978, Wertsch, 1991). I vår vestlige verden blir språk og samtaler regnet som det viktigste medierende verktøy for læring og kunnskapskonstruksjon (Gjems, 2009). Læring handler om endringer som skjer i det enkelte individ. Det kan være endringer i atferd, emosjoner, kunnskap, oppfatning og refleksjon (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

En definert egenskap av de høyere mentale funksjoner; tenkning, viljestyrt oppmerksomhet og logisk hukommelse, er at de er medierte av verktøy og av symbolsystemer som naturlig språk, og dette er unikt for menneskene (Wertsch, 1991). Vygotsky mente at de høyere mentale funksjoner hos individet har røtter i det sosiale livet. Så for å forstå individet, må en forstå de sosiale relasjonene individet lever i. Språket er sosialt av natur både i dets komposisjon, genetiske struktur og medierende form. Selv når det benyttes i høyere mentale

prosesser, er dets natur kvasi-sosial ved at mennesket fortsetter denne sosiale interaksjonen i sin egen private sfære. Språk og tanke er flettet sammen og karakteriserer menneskets bevissthet (Wertsch, 1991). Vygotsky undersøkte og vektla hvordan ulike former for tale er relatert til ulike former for tenkning. For eksempel barns bruk av språk til problemløsning, hvor de bruker språket til å guide seg selv gjennom oppgaven som skal løses. Senere inkluderes symbolene i handlingen. Vygotsky mente at den primære funksjonen av tale både for barn og foreldre er dets funksjon som kommunikasjon, sosial kontakt og for å påvirke omgivelsene. Senere får språket som funksjon å påvirke seg selv. Vygotsky kalte dette egosentrisk og indre tale. Deretter vokser den egosentriske tale ut av sin sosiale funksjon. Dennes sosiale og samarbeidende form overføres til individets høyere mentale funksjoner som dialogstruktur, dette er den indre tale (Vygotsky, 1971, Wertsch, 1991).

Mediering skjer mellom kulturelle, historiske og institusjonelle settinger på den ene siden og i individets mentale funksjoner på den andre siden. Wertsch (1991) påpeker at ved å fokusere på ulike språkgenrer spesielt ytring, stemme, sosialt språk og dialog (Bakhtins «utterance», «voice», «social language» og «dialogue», Wertsch, 1991) som medierende verktøy, blir en konstant minnet på hvordan mediering uløselig er knyttet til historiske, kulturelle og institusjonelle settinger og at den sosiale opprinnelsen av individets mentale funksjoner går utover nivået til de høyere mentale funksjoner. Fordi ytringen uunngåelig fremkaller en språkgenre, er det ikke lenger mulig å se på dialog som en term med to lokaliserte stemmer (Wertsch, 1991). Den er med andre ord farget av både den historiske, kulturelle og institusjonelle settingen (for eksempel skolen).

I følge Vygotsky (1982) er innlæring kun fruktbar når den foregår i sonen for den nærmeste utvikling. Innlæringen må løpe forut for utviklingen og trekke denne med seg, den må støttes på sonen for den nærmeste utvikling og på enda ikke fullt modne funksjoner. Samtidig kan barnet bare lære det som det evner å lære ved at det er kommet så langt i sin utvikling at det kan imitere. Språkinnlæringen og innlæringen i skolen skjer stort sett gjennom imitasjon. Barnet lærer det som det enda ikke kan, men som blir gjort tilgjengelig gjennom et samarbeid med læreren under lærerens ledelse. Det fundamentale i innlæringen er nettopp det at barnet lærer noe nytt. Dersom innlæringen legges for høyt eller for lavt, skjer det ingen innlæring. Undervisningen må være orientert mot allerede banede utviklingsveier. Innlæring begynner alltid med det som enda ikke er fullmodent. Innlæring er kun mulig der hvor imitasjon er mulig. Dette er innlæringens laveste terskel: «...*det, som barnet kan utføre i dag i en samarbeidssituasjon, kan det utføre selvstændigt i morgen.*» (Vygotsky, 1982, s. 289). Utviklingen skaper muligheter og innlæringen realiserer dem. Både innlæringens laveste og

høyeste terskel må fastlegges. Det er kun mellom disse to terskelverdier at læring vil skje. Det er her den nærmeste utviklingszone ligger. «*Pædagogikken må orientere sig mod morgendagen i barnets udvikling og vende sig bort fra gårsdagen*» (Vygotsky, 1982, s. 290).

## **Kapittel 3: Metode**

### **Valg av metode**

I min studie skulle jeg ta for meg hvilken oppfatning lærere i grunnskolen kan om språk og spesifikke språkvansker og hvordan de arbeider med disse problemene. Både kvantitativ og kvalitativ metode kunne ha vært formålstjenlige for å studere dette. Først planla jeg å benytte kvantitativ forskningsmetode, men av flere årsaker ble kvalitativ forskningsmetode allikevel valgt. Hovedgrunnen var at jeg ønsket å høre med lærernes egne ord hvordan de opplevde å jobbe med barn i forhold til språk og spesifikke språkvansker. I kvalitativ forskning skal forskeren løfte informantenes perspektiv frem og være åpen for hva de gjør og sier (Postholm, 2005). Samtidig kan en da ikke uten videre generalisere resultatene.

Jeg valgte videre kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode.

Kvalitativt forskningsintervju benyttes for å få fram folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden forut for vitenskapelige forklaringer. Forskeren søker å forstå verden fra informantenes side for å få kunnskap om dagliglivets kunnskap og systematisere den (Kvale & Brinkmann, 2009). Informantene er de som sitter med mest informasjon om forskningsfeltet, og kan gi meg som forsker informasjon om dette. Her finnes det ikke noen objektiv, universell sannhet, men en personlig og subjektiv, lokal og kontekstuell sannhet som kan uttrykkes og utvikles i vårt forskningssamarbeid. Postholm (2005) beskriver dette som en mild form for postmodernisme. I postmodernistisk forskning konstruerer forskeren og informantene kunnskap gjennom samtaler og samhandling.

Det finnes få forhåndsstrukturerte eller standardiserte prosedyrer for hvordan kvalitative forskningsintervjuer skal utføres, og disse intervjuene blir derfor noen ganger kalt ustrukturerte eller ustandardiserte. Derfor må også mange metodologiske beslutninger fattes mens intervjuet pågår. Dette krevet at intervjueren har et høyt ferdighetsnivå både i forhold til de metodologiske muligheter som finnes og kunnskaper om intervjutemaet. Intervjueren bør kjenne til den begrepsmessige siden ved temaet, og på forkant ha innhentet kunnskap gjennom samtaler (Kvale & Brinkmann, 2009). I forskningsintervjuet går en dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen. Tilnærmingen er spørre- og lytteorientert, med hensikt om å få frem kunnskap som er grundig utprøvd.

Forskningsintervjuet er ikke en samtale mellom to likeverdige deltakere. Forskeren stiller spørsmålene og informantene svarer. Det er forskeren som bestemmer tema og kontrollerer samtalen ved å kritisk følge opp informantenes svar på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) hevder at det skjer en samtalebasert erkjennelsesprosess



som involverer intervjueren og den intervjuede som skaper kunnskap i fellesskap. Under mine intervjuer ga flere av informantene klart uttrykk for at de opplevde dette og en av informantene sa det slik: «Tusen takk selv! Æ vart en klokere lærer æ å!». Selv opplevde jeg denne erkjennelsesprosessen spesielt godt under analysearbeidet. Da fikk jeg god tid til å reflektere og analysere. Det ble en spennende oppdagelsesferd både i forhold til erkjennelser om meg selv, mitt teoretiske ståsted og min kunnskap om lærers kunnskap og ferdigheter ble økt og vil komme til god nytte i mitt videre arbeid.

Intervjuforskning er et håndverk. Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler at en gjennomfører et prøveintervju og transkriberer dette først før en går ut og gjennomfører forskningsintervjuet. På grunn av for knapp tid før lærerne gikk ut i ferie, rakk jeg ikke å gjennomføre prøveintervju. Jeg ser i ettertid at det kunne med fordel ha vært gjennomført et prøveintervju, slik at jeg hadde følt meg friere i intervjusituasjonen og kanskje da ha sett når svar med fordel kunne vært fulgt opp med nye spørsmål og blitt utdypet. Samtidig blir veien til mens en går, slik at det er lettere å se dette i etterkant når du har bearbeidet og jobbet med intervjuene.

Forskningsintervjuet blir sterkt påvirket av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den som blir intervjuet, og er derfor gjennomsyret av etiske problemer. Intervjueren må greie å skape et rom hvor informantene fritt og trygt kan snakke, slik at intervjueren får frem mest mulig kunnskap. For å skape relasjon må intervjueren også gi litt av seg selv, samtidig som en må passe på at intervjuet går i den bestemte retningen som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg valgte å benytte intervjuguide hvor jeg hadde spørsmålene klare i forkant. Der hadde jeg utformet spørsmål rundt språk og språkvanser som jeg mente kunne bidra til å innhente mest og dypest mulig informasjon om fenomenet jeg skulle studere. Jeg benyttet en planlagt, formell intervjuform (Postholm, 2005). Jeg støtter meg til Postholm (2005) som mener at en kan forske innenfor et konstruktivistisk paradigme selv om en benytter ”spørreakk”/intervjuguide med spørsmålene klare på forkant som hjelpemiddel for å innhente informasjon.

## **Utvalg**

Det var litt utfordring å få tak i intervjupersoner. Gjennom samtaler med gamle og nye kollegaer og andre, ble jeg anbefalt noen skoler å sende forespørsler til. Disse ble anbefalt både utfra at de ble opplevd som dyktige og aktive skoler. Mailer med forespørsler ble sendt ut til flere skoler uten respons tilbake. Så da måtte nye metoder tas i bruk. På ny ble løsningen

å samtale med venner, kjente, lærere fra egne barns skoler, gamle og nye kollegaer og samarbeidspartnere. Så gjennom dette klarte jeg tilslutt å skaffe fire lærere som ville bidra i mitt forskningsprosjekt. Underveis kunne ikke en av de fire delta. Jeg avklarte da med min veileder at tre informanter var nok. Postholm (2005) anbefaler å intervju tre personer slik at forskeren kan klare å finne en felles essens eller sentral opplevelse som er fellesnevneren eller kjernen i informantenes opplevelse. Dette utfra hva som er mulig å få til innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid, som en masteroppgave er.

Da informantene var klare, vurderte jeg om det var behov for å avklare med skoleledelsen deres. Jeg valgte å la det bli opp til den enkelte lærer. Dette fordi anonymisering av materialet, gjør at svarene ikke kan vise tilbake til en bestemt lærer eller en bestemt skole. To av lærerne hadde orientert sine ledere og fått støtte i å delta og bidra i forskningsarbeid.

På forkant før intervjuene sendte jeg ut brev med informert samtykke jfr. retningslinjer utformet av den nasjonale forskningsetiske komite` for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH) (Postholm, 2005). I brevet ba jeg informantene underskrive det informerte samtykket og ta med til intervjuet. Jeg valgte også å ta med kopi av brevet til intervjuet i tilfelle de hadde glemt å ta det med. I brevet orienterte jeg kort om hva spørsmålene ville dreie seg om og hvordan og hvor lenge intervjuet ville foregå. I brevet ble det orientert om at det er frivillig å delta og at en når som helst kan trekke seg fra studiet uten begrunnelse. Det ble orientert om at opplysningene og dataene vil bli behandlet konfidensielt, og at dataene vil bli anonymisert og slettet når oppgaven er ferdigstilt. De ble også orientert om at studiet var meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Jeg har i min studie tre informanter, som alle tre er lærere fra grunnskolen. Den første læreren som ble intervjuet er kontaktlærer for tiende trinn på en ungdomsskole i Trøndelag med cirka 450 elever hvorav 130 elever på trinnet. Denne læreren er kontaktlærer for cirka 15 av disse elevene. Læreren har i tillegg til lærerutdanning fra høyskole også fordypning i blant annet kroppsøving og hovedfag i engelsk. Dette er en lærer med flere års arbeidserfaring fra småskoletrinnet og nå i 6 år på ungdomstrinnet. Den andre læreren som ble intervjuet jobber på en 1-10 skole i Nordland med cirka 230 elever. Læreren underviser i alle fag på tredje trinn, men har i flere år jobbet med seksåringene mens de var i førskole, et par år i barnehagen og et tiår i skolen. Det er 23 elever i klassen og cirka 85 elever fra 1.-4.trinn som er samlet på småskoletrinnet. Det er ”åpen løsning”, det vil si at klassene oppholder seg sammen på store arealer og klasserommene er ikke delt inn lukkede rom. Det er to lærere i klassen i 16-18 timer per uke. Læreren er utdannet førskolelærer på høyskole og har siden tatt videreutdanning i 6-10 års pedagogikk, engelsk og IKT. Den tredje informanten jobber på

sjunde trinn på en 1.-7.skole med 48 elever i gruppa i en baseskole. Det vil si at hvert trinn er sammen i et rom. Der er det tre kontaktlærere som jobber på gruppa. Skolen har i overkant av 300 elever, og ligger i Trøndelag. Denne læreren er også godt inn i sitt andre tiår når det gjelder arbeidserfaring, og har erfaring fra flere forskjellige skoler med ulik organisering, fra forskjellige kommuner og mye forskjellig erfaring og deriblant mye spesialpedagogisk opplæring uten å ha spesialpedagogisk kompetanse. Læreren er utdannet lærer ved høyskole.

### **Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene**

Jeg hadde på forkant av intervjuene satt meg inn i en del teori og forskning på området, før jeg utformet intervjuguiden. Jeg hadde også hatt samtale med en representant fra praksisfeltet på området, hvor vi drøftet spørsmål og spørsmålsformuleringer. Min representant fra praksisfeltet er min biveileder Trine Lise Dahl som er avdelingsleder på kompetansesenter innenfor statlig pedagogisk støttesystem og jobber med språk-, tale- og kommunikasjonsvansker. Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av dette og mine erfaringer fra praksisfeltet på dette området. Mine erfaringer på området farger slik både selve intervjuguiden og tolkingene av dataene etterpå.

I intervjuguiden ble det satt opp mange spørsmål på området språk og språkvansker som via ulike vinkler skal kunne få frem hva og hvilke kunnskaper på området lærerne besitter. I intervjuene valgte jeg å bruke termen språkvansker og ikke spesifikke språkvansker. Dette for å få frem mest mulig om språkvansker fordi jeg har erfart at termen spesifikke språkvansker ikke benyttes blant andre enn de som forsker og utreder. Spesifikke språkvansker ble ikke nevnt eller brukt av intervjupersonene, noe jeg synes bekrefter mine antagelser. Det å benytte kun termen språkvansker, kan ha bidratt til at alle andre diagnoser ble nevnt fordi de ofte har språkvansker som tilleggs- eller følgevansker. Samtidig var det så mange spesifiserte spørsmål i intervjuet som førte til en helhetlig informasjonsinnhenting at forskningsresultatet sannsynligvis ikke ville blitt annerledes.

Jeg valgte en mer planlagt formell intervjuform (Postholm, 2005). Jeg har tidligere erfart at det ikke er så mye kunnskap blant lærerne på temaet språkvansker, og regnet da med at åpne spørsmål i enda mindre grad ville få frem de kunnskapene de faktisk har. Jo mer detaljert spørsmålene blir, jo mer ledende kan man kanskje si at de blir, men her mener jeg at det har den effekt at jeg får fram mer av den viten informantene har. Planlagte formelle intervju kan bidra til en helhetlig informasjonsinnhentingsprosess, som kan gi en dyp forståelse av fenomenet som studeres (Postholm, 2005).

Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler at intervju introduseres med en brifing, som definerer situasjonen for informantene og sjekker om informantene har noen spørsmål før intervjuet begynner. Intervjuene ble startet med at jeg fortalte litt om formålet med intervjuet, hva lydopptakeren skulle brukes til og forventet tidsbruk. Jeg innhentet også det underskrevne informerte samtykket. Deretter ble intervjuet satt i gang.

Jeg forsøkte underveis å holde flyt i intervjuet samtidig som jeg også iblant stilte utdypende spørsmål. Med litt mer trening ville jeg antagelig ha benyttet åpnere spørsmål og stilt flere av utdypende spørsmål i stedet. Dette fordi informantene følte på at de manglet kunnskap når jeg stilte så detaljerte spørsmål. Kanskje ville ubehaget deres blitt noe redusert dersom spørsmålene ikke hadde vært så detaljerte. Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler at en følger opp med en debriefing før intervjuet blir avsluttet for å redusere anspenthet, angst eller tomhet. Informanten har vært åpen om personlige og emosjonelle opplevelser, og kanskje ikke fått noe tilbake eller er engstelig for hva som er intervjuets formål og hva det vil bli brukt til senere (Kvale & Brinkmann, 2009). Debriefingen ble gjennomført ved å stille spørsmål om informanten hadde noen tilførelser, tanker, kommentarer eller annet etter intervjuet. På grunn av dette ubehaget som kom fram angående manglende kunnskaper og for å beskytte informantene mine, valgte jeg å anonymisere sitatene helt uten å poengtere hvem av informantene som har sagt hva under delen i rapporten om empiri, analyse og drøfting. Etter hvert som intervjuene var gjennomført ble de transkribert og gjort klar for koding, kategorisering og tolking. Dette utgjorde det datamaterialet som ble utgangspunktet for min videre forskning.

Intervjuene foregikk heime hos den ene informanten og på skolen i de to andre intervjuene. Det ble benyttet båndopptaker til å ta opp intervjuene med en liten mikrofon som ble satt foran informantene på bordet. Intervjuene varierte i tid fra en time til en time og tre kvarter. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd etter samtykke fra informantene. I følge Kvale, 2002 betyr intervju en "utveksling av synspunkter" mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Dalen 2004, s. 15). Gudmundsdottir kaller det en interaktiv prosess som har to deltakere. Deltakerne er forskeren og informanten (Gudmundsdottir, 1992). I alle tre intervjuene opplevde jeg at det var en avslappet, hyggelig og trygg stemning under hele intervjuet hvor informantene snakket trygt og fritt. Samtidig opplevde jeg at et par av dem var litt redde for å svare feil, og de ga uttrykk for at de syntes de kunne for lite slik at jeg burde ha intervjuet noen andre som kunne mer.

Hensikten med kvalitativ forskning er å få tak i den felles opplevelsen eller erfaringen som mennesker har når det gjelder fenomenet. Et fellestrekk ved alle kvalitative studier er at

de er verdiladet. Det vil si at forskningen blir påvirket av mine subjektive, individuelle teorier og selvsagt også min fokus. Forskningen er induktiv selv om det var satt opp intervjuguide på forkant. Forskningen er induktiv ved at situasjonen er med på å forme studiet (Postholm, 2005). Det vil si at noen spørsmål ble til underveis for å følge opp enkelte tema informantene tok opp og noen spørsmål ble utelatt dersom de ble besvart av andre spørsmål.

Forskningsspørsmål innenfor en kvalitativ studie begynner ofte med ordene hvordan eller hva (Postholm, 2005). Så gjør også de fleste av mine spørsmål i intervjuguiden. I tillegg stilte jeg noen spørsmål som startet med ”reflekter rundt” og ”tenk på undervisningen din, hva gjør du”. Spørsmålene ble til gjennom drøftinger med min biveileder fra praksisfeltet, ord og begreper som blir benyttet i praksisfeltet, men også teori som jeg leste på daværende tidspunkt. Ut fra dette og med utgangspunkt i å finne ut mest mulig av det lærerne satt med av kunnskap og erfaring, ble det utformet ganske mange og detaljerte spørsmål om temaet språk og språkvansker og hvordan det jobbes med dette i skolen. Spørsmålene ble i tillegg til utfra de begreper /kategoriseringer som benyttes i praksisfeltet. Dette for å gjøre en del av spørsmålene til et mer ”folkelig” språk som lærerne kanskje hadde større forutsetninger for å kjenne igjen.

I starten av intervjuene stilte jeg spørsmål om hva informantene legger i begrepene språk, språklig kompetanse, kommunikasjon, dialog og språkmestring. Deretter fulgte jeg opp med å be informantene reflektere over språkmestring hos elevene sine. Så fulgte spørsmål rundt sammenheng mellom språk og tenkning og hvordan informantene fremmer språk, tanke, kommunikasjon og språkutvikling i undervisningen og eventuelt har det med i sin planlegging av undervisningen. Hvordan informantene opplever elevenes språkmestring og forståelse ble også spurt om. Det ble også stilt spørsmål om hva informantene gjør for at elevene skal motta og forstå det budskapet informantene formidler. Neste tema i intervjuguiden var språkvansker. Der ba jeg informantene om å reflektere rundt de ulike detaljerte spørsmålene jeg stilte om språkvansker. For eksempel hadde jeg spørsmål som hva legger du i språkvansker, forståelsesvansker, begrepsvansker, formuleringsvansker med flere. Deretter hadde jeg noen spørsmål om språkvansker er et tema eller er nedfelt i planer på skolen, hvor mange elever med språkvansker har de på skolen, hvordan finner de elever med språkvansker, hva slags kartleggingsverktøy benytter de og hvordan følger de opp elever med språkvansker. Tilslutt kunne informantene tilføye tanker eller kommentarer rundt intervjuet, og jeg ønsket også å høre hvordan de opplevde intervjuet (se vedlegg 4).

## **Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)**

I og med at jeg skulle benytte lydopptaker til intervjuene og oppbevarte navn med mailadresse og telefonnummer, valgte jeg å melde forskningsstudien til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. De vurderte prosjektet og fant at behandlingen av personopplysninger er meldepliktige i henhold til personopplysningsloven § 31. Jeg måtte beskrive i meldingen hvordan disse personopplysningene ville bli behandlet, og dette ble godtatt da behandlingen tilfredsstilte kravene i personopplysningsloven. Behandlingen består i at det ville bli gitt skriftlig informasjon om prosjektet til informantene og innhentet skriftlig samtykke fra dem (informert samtykke). Lydopptakene slettes når prosjektet er avsluttet, og opplysningene i den ferdige oppgaven og det transkriberte materialet anonymiseres.

## **Transkribering**

Etter hvert som intervjuene ble gjennomført, transkriberte jeg lydopptakene til skriftlig materiale. Intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form for å få en struktur som blir bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte å skrive dem mest mulig likt den dialekten informantene hadde for at informantenes stemme skal tre mest mulig fram. Dette gjenspeiler seg i rapporten. Det finnes ingen korrekte standard svar på hvordan transkripsjon av forskningsintervjuer skal være, og det er viktig å være klar over at transkripsjonene også er sosiale konstruksjoner. Det er også forskjell på muntlig og skriftlig fremstilling, og hvor man skal sette punktum og komma er en fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg forsøkte å sette komma og punktum der jeg følte at det passet inn i forhold til informantenes pauser og lengde på pauser, men det er også påvirket av generelle skriftspråklige regler. Det ble ikke markert tonefall eller enkeltlyder som ikke har noe med innholdet å gjøre. Mitt behov var en utgivelse av informantenes historie, da det var det som skulle brukes i det videre analysearbeidet. Jeg skrev inn pauser med latter for å få med ironi og humor, og en lengre matpause i forbindelse med det ene intervjuet.

Transkribering er et tidkrevende arbeid. Jeg brukte gjennomsnittlig en time på åtte minutter med lydopptak. Da måtte jeg flere ganger spole tilbake for å høre og få med meg det som virkelig ble sagt. Lydopptakene ble på til sammen 3 timer, 15 minutter og 50 sekunder. Transkribert ble dette til trettitre tetskrevne A4 sider. Dette utgjør mitt datamateriale som jeg så jobbet videre med.

Kvale og Brinkmann (2009) er opptatt av transkripsjonens reliabilitet og validitet. Reliabilitet kan forstås som pålitelighet og validitet som gyldighet. Transkripsjonens

relabilitet og validitet ble sjekket underveis ved at jeg sjekket lydopptaket med det jeg hadde skrevet og ved at informantene fikk tilsendt det transkriberte materialet til gjennomsyn med mulighet til å gi tilbakemelding med kommentarer, utfyllinger og korrektur. De fikk tilsendt de transkriberte sidene ubehandlet, sammen med frankert og navnet konvolutt slik at de greit kunne sende datamaterialet tilbake med kommentarer og tilbakemeldinger eller de kunne velge å sende meg en mail eller melding på telefonen dersom de heller ønsket det. Dette er også et ledd i det en i forskningen kaller «member checking». Member checking gir informantene mulighet til å lese gjennom beskrivelser og tolkninger slik at de kan uttale seg om disse, eventuelle faktafeil og å få anledning til å kommentere eller utfordre tolkninger som informanten ikke er enig i (Postholm, 2005). Informantene har ikke fått tilsendt mine tolkninger i analysearbeidet etterpå, og har dermed ikke fått mulighet til å gi tilbakemeldinger på disse. Dette både på grunn av tidshensyn, men også fordi det er mye arbeid for deltakerne å skulle delta i alle deler av prosjektet. Jeg fikk en tilbakemelding på at det var bare å bruke datamaterialet som jeg måtte ønske, de andre fikk jeg ingen tilbakemelding fra og forholdt meg da til det informerte samtykket de hadde gitt tidligere.

Underveis i skrivingen av rapporten, har jeg grublet en del på om det er etisk riktig å gjengi sitatene i tilnærmet dialektform. Ikke med tanke på konfidensialiteten, men med tanke på opplevelse til informantene når de leser sine egne sitater. Vil de tenke på at de kan bli gjenkjent, vil de synes at sitatene virker stigmatiserende, dumme eller dårlig fremstilt. Det muntlige språket fremstilles som regel mer uhøytidelig, i lengre setninger og mer usammenhengende enn det skriftlige språket (Kvale & Brinkmann, 2009). Trykk eller tonefall og emosjonelle aspekter er stort sett heller ikke gjengitt i transkripsjonen. Inspirert av fenomenologisk tradisjon, har jeg valgt å benytte den skrevne tilnærmede dialektformen for å få frem informantenes stemme.

### **Koding og kategorisering**

I analysearbeidet inngår å prøve å gjøre datamaterialet mer tilgjengelig, oversiktlig, forståelig og rapportvennlig. Analysearbeidet av datamaterialet bygger på noen grunnprinsipper utledet fra Grounded Theory-tradisjonen (Dalen, 2004). Denne tradisjonen tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet. I min oppgave vil det si at det er informantenes egne utsagn, oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunktet for analysene. Begreper og teorier utledes fra det empiriske datamaterialet. Koding er et sentralt trekk ved Grounded Theory (Dalen, 2004). I kodingsprosessen blir datamaterialet delt inn i mindre deler og gitt et navn, en kode. Gjennom kodingsprosessen får en hendelse, en ide` og en handling et navn som

representerer fenomenet. Deretter blir disse begrepene samlet i grupper som ser ut til å dekke de samme fenomener. Begrepene blir så kategorisert. Målet er å komme frem til en overordnet forståelse av datamaterialet og til teorier rundt det fenomenet vi studerer eller rundt de fenomener vi finner i datamaterialet. Teori hjelper forskeren til å distansere seg nok til å kunne oppdage, betrakte, analysere og forstå de fenomener som kommer frem i datamaterialet (Postholm, 2005).

Kodingsprosessen foregår gjennom flere nivåer (Dalen, 2004). I analyseprosessen jobbet jeg mye og lenge med å finne koder og kategorier, og jeg gikk inn og ut av datamaterialet fra helhet til deler og fra deler til helhet, og fra lesing av teori til datamaterialanalyse og tilbake igjen. Dette til jeg hadde funnet kategorier jeg syntes representerte datamaterialet. Disse skiftende fortolkningene av datamaterialet/teksten i forsøk på å forstå, kan forstås som en hermeneutisk meningsfortolkning. Kodingsprosessen foregikk som den hermeneutiske sirkel, med en kontinuerlige frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet og mellom datamaterialet og teori med utgangspunkt i en uklar og intuitiv forståelse av teksten. Gjennom den hermeneutiske sirkel åpnet det seg en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter hvert førte denne prosessen til at jeg kom fram til tre kategorier jeg ønsket å trekke fram i forskningsrapporten. Jeg har i analysearbeidet utarbeidet en kategori etter Vygotskys teori om språk og to kategorier ut fra «in vivo»-kategori. Dette er kategorier med utgangspunkt i forskerens egne ord og uttrykk (Postholm, 2005). Kategoriene ble «Blindsone»: språkvansker, «Fokusområde»: skriftspråket og Språk: et medierende verktøy. Blindsone-begrepet hentet jeg fra bilkjøring, hvor det er den sonen i speilet som du ikke kan se. Dette begrepet ble brukt for å illustrere hvordan informantene i undersøkelsen ser ut til å oppleve språkvansker. Begrepet fokusområde ble til da jeg oppdaget at informantene stadig fokuserte på skriftspråket og skriftspråklige vansker når de skulle fortelle om språk og språkvansker. Kategorien språk: et medierende verktøy, kom tydelig fram tidlig i arbeidet fordi informantene var opptatt av språket som medierende verktøy i skolen.





## Kapittel 4 Empiri, analyse og drøfting

Slik det ble gjort rede for i metodekapittelet utviklet jeg tre kategorier av mitt datamateriale dvs. 1. «Blindsone»: språkvansker, 2. «Fokusområde»: skriftspråket og 3. Språk: et medierende verktøy. Jeg vil i det følgende redegjøre for resultatene og analysere disse ut fra teori og forskning.

### «Blindsone»: språkvansker

«Det e litt sånn skyggesone».

Blindsone-begrepet kommer fra bilkjøring og betyr da den sonen ved bilen som du ikke ser i speilet. Du må aktivt snu på hodet for å kunne oppdage hva du har i blindsonen. I tillegg må du ha kunnskaper nok til å vite at denne sonen finnes. Dette begrepet benyttet jeg for å illustrere hvordan det ser ut til at informantene i min studie opplevde språkvansker.

Språkvansker ligger i deres blindsone slik at de aktivt må lete etter dem («snu på hodet») for å oppdage dem enten ved å bli mer bevisst denne typen vansker eller skaffe seg mer kunnskap om disse slik at de er i stand til å oppdage elever med språkvansker og dermed sette inn tiltak for å hjelpe disse elevene.

### Empiri og analyse

De tre informantene har ingen elever med definerte språkvansker i sine klasser, og forteller at det er få med definerte språkvansker på skolene:

Hilde: *«Hvor mange elever med språkvansker har dere på hele skolen?»*

Sitat: «Nei, aner ikkje. Eg trur det e nån på mellomtrinnet, ja, som e definert, ja. Ellers så har vi ikkje.»

Sitat: «Nei, det veit itj æ. Det e jo veldig mang som har språkvanska, men igjen så blir det jo ofte, den termen blir ofte ikke brukt da læll om den kanskje kunne ha blitt det eiller. Men ofte så heng det jo sammen med andre lærevanska da, eiller innlæringsvanska eiller sånn, og så blir det satt andre merkelappa på det da.»

Sitat: «Vi har to...to med dysleksi og problemer i engelsk og sånn diverse. Åsså har vi ein med ADHD, hain har språkvanska, mange hull. Så har æ to med generelle lærevanska, og slit med språket, vældi. Så har æ, nei. Ja. Egentlig dæm som skille sæ mæst ut da, e det. Og har ekstra oppfølging. Det blir 5 av 48 med sånne språkvanska ja.»

Disse uttalelsene kan bekrefte Lian & Ottem (2007) sin bekymring for at disse elevene ikke blir oppdaget i skolen. De begrunner det med at vanskene ofte er vanskelige å forstå og vanskelige å diagnostisere. Det kan være en av grunnene til at når intervjupersonene skal fortelle om språkvansker, er det andre diagnoser de nevner som dysleksi og generelle lærevansker.

Det ser ikke ut til at språkvansker er et bevisst tema på skolen hvor informantene jobber, de forteller at språkvansker er et tema som drøftes lite og ingenting på skolene. En informant forteller at det er lesing som blir diskutert hvis det blir snakket om problemer. En annen av informantene bekrefter at språkvansker er et lite bevisst tema og begrunner det med at det handler om forståelsen av språkvansker, fordi det som blir drøftet på skolen er lesestrategier og lesing generelt. Spesifikke språkvansker kan ifølge Bishop (1997) vise seg som vansker med forståelse av ord. Det vil igjen ofte vise seg som vansker med forståelse av lesing. Lesing defineres forenklet: avkodning multiplisert med forståelse er lik lesing (Høien og Lundberg, 1997). Produktet av å ikke mestre leseforståelsen blir da ingen leseferdighet. Informantene sier:

Sitat: «Trur ikkje eg kain husk at eg ha vørri med å drøfta det asså.»

Sitat: «Eeh, det har vært veldig lite drøfta her, veldig lite egentlig» og sitat fra samme lærer: «Veldig my læsing som e temaet hvis det snakkes om problema da.»

Sitat: «Nei, fordi at når eg og du no sett å prata om språkvanska så, åsså, eg trur det har nokka med forståelsen av den åsså, fordi det som ofte blir drøfta her det e jo lesestrategia. Eller lesinga generelt.»

Temaet språkvansker er i følge informantene heller ikke nedfelt i noen av skolenes planer, og det har ikke vært jobbet med temaet som satsningsområde i skolen som lærerne vet om:

Sitat: «Ikke som nå eget satsingsområde i vertfall verken læsing eiller språkutvikling eiller nå sånt.»

Sitat: «.i utgangspunktet jobbe man litt forskjellig fordi man ikke har hadd nå sånn stor plan..»

Ut fra at temaet språkvansker drøftes lite eller ingenting i skolene og ikke er nedfelt i noen planer, ser det ut til at språkvansker er i blindsonen til hele skolen.

Informanten som jobber på de laveste trinnene opplever at det er en del «vente og se»-holdninger, og begrunner det i intervjuet med at det skyldes at det forventes at det skal være store nivåforskjeller i språkutviklingen hos de yngste elevene.

Hilde: «På hvilke trinn opplever du at de fleste elever med språkvansker blir funnet på skolen din?»

Sitat lærer: «Mellomtrinnet. Eller eventuelt i ungdomsskola, før da bi vankan så stor at då førstn bli dæ orntlig oppdaga. Når de e på småtrinnet og barnehagen, så e det naturlig og.»

Hilde: «Opplever du at mange blir funnet i første?»

Sitat lærer: «Ja, man samtidig får vi beskjed om at vi må veint å sjå, sånn at ressursan ikkje bli sett inn før seinar.»

Informantene som jobber med de eldste elevene tror og opplever at elever med språkvansker blir oppdaget på de laveste trinnene. Ingen reflekterer over at de ikke har elever med definerte språkvansker i klassen. Det er også naturlig i en travel skolehverdag at de ikke tenker over dette hvis de tenker at det skal være ivaretatt på lavere trinn i skolen. I tillegg kan dette skyldes at mønstret på språkvanskene varierer mye etter hvert som elevene blir eldre. Bishop (1997) er opptatt av at dette er en faktor som ofte blir oversett. Spesifikke språkvansker er ingen diagnose, men en beskrivelse av vanskene (Bishop, 1997). Lærernes beskrivelse er også

det de ser i sin skolehverdag, og deres svar tyder på at de ser lese- og skrivevanskene og derfor beskriver disse. De sier om dette:

Sitat: «Æ trur jo at den allmenne oppfatninga vertfall av ungdomsskolelærera har vært at sånne ting som læsing og dekodning og avkodning av stoff og alt sånn dær, det e nokka som dæm ska kain når dæm kjæm på ungdomsskolen. Sånn at det har på en måte blitt litt sånn, ja, skjøvve bort da, før det ska dæm jo ha lært dæm allerede når dæm kjæm hit.»

Sitat: «Har man språkvanske så trur æ nok det blir oppdaga vældi tidlig.»

Hilde: «Hva tenker du på når du sier veldig tidlig da?»

Sitat: «Huff æ veit itj ka æ ska sei. Vældig vanskelig for æ veit det egentlig itj ka dæm egentlig gjør ainneran.»

Informantene synes det er vanskelig å definere språkvansker, for de føler at de har lite kunnskap på området. De sier blant annet:

Sitat: «Og æ syns det va frøktelig vanskelig å deffiner språkvanska kjent æ. Vældig. Ja. Så det, har æ lært litt av det herre da og da. At det kainj æ frøktelig lite om, og at æ ikke kan å definer det. Ikke får te å deffiner språkvanske.»

Sitat: «Det va just som eg sa, du sku ha hatt nån som verkele kuinn definer det her.»

Alle informantene kommer raskt inn på temaet lesing, skriving og vansker på dette området når de skal snakke om og forklare språkvansker. Lesing er også et spesielt utsatt område hos barn med spesifikke språkvansker. Leonard (1998) viser til at de fleste studier som har fulgt opp barn med spesifikke språkvansker inn i skolen, rapporterer høye forekomster av lesevansker. Informantene forteller dette om hva de legger i spesifikke språkvansker:

Sitat: «det kan vær vanska for å uttrykk sæ og vanska for å forstå, vanska for å tolk informasjon. Eeh, ja trøbbel med dekodning av ting du læs eiller, eeh ja eiller trøbbel med tolking av kroppsspråk eiller liten innsikt i koss kroppsspråk du sjøl reflektere eiller ja.»

Sitat: «Før eg trur ikkje at vi som jobbe sånn og som e nedpå eeh i kvardagen, går rundt å tænk språkvanska.»

Sitat: «Problemer med å uttrykk sæ, problem med å skriv, ja. Det. Uttrykk sæ skriftlig og muntlig.»

Informantene synes det er få verktøyer å hjelpe seg med og ønsker seg verktøy for å kartlegge vansker på språkområdet. Den ene læreren ønsker seg også verktøy til å måle leseforståelse. Den ene informanten er opptatt av å få gode nok verktøy til å måle språkferdigheter både innenfor språk, begrep og lesing. Læreren ser at dette har mye å si for mange for om de skal lykkes eller ikke og de følgene det får når de ikke lykkes. Det har vært lite verktøy å benytte for skolene når det gjelder kartlegging. Først i 2005 kom språkscreeningstesten ”Språk 6-16”. Denne screeningstesten viser seg å finne barn med spesifikke språkvansker med høy statistisk sikkerhet (Ottem, 2007). I 2010 ble observasjonsskjemaet ”20 spørsmål om språkferdigheter” utgitt. Dette observasjonsskjemaet er nyttig som et første verktøy å fylle ut for læreren dersom en er bekymret for om en elev kan ha spesifikke språkvansker. Før dette vil jeg påstå at det ikke har vært gode verktøy å kartlegge språkvansker med for den allmenne lærer i skolen. Når

nye verktøy kommer tar det tid før disse blir implementert, dette kan være årsaken til at informantene opplever at de ikke har verktøy. De sier:

Sitat: «Æ føle itj at æ har nokka orntli verktøy eller nå spesifikk måte for å klar å sje det da, ainna enn å tolk elevan og høre ka dem på en måte får med seg av det som blir sagt eller får med seg av det som andre si, får med sæ av det dæm læs og så vidare. Sånn atte, ja, æ føle at det e veldig lite som en har å gå på da i forhold te å sje kor bra e dæm egentlig te å få med seg nokka som blir sagt, eiller te å uttrykk sæ sjøl, eiller te å hør på andre, eiller te å læs nokka, eiller ja.»

Sitat: «Ja håpe det bli nå verktøy, kanskje det ska finnes, skoilla fointes et slags verktøy.»

Sitat: «eg kuinna godt tenkt mæ te å hatt på nån måte nån brae verktøy eiller nokka som ha vært bra iforhold te å mål læsing, mål læseforståelse, mål begrepsforståelse, ja og så vidare. Ja, klar å avdekk meir sånn språk og språkvanska da, kor flink dæm e eiller kor flink dæm ikke e. For æ trur jo det har vældi my å si for mang. Og for vældi mang så føre det te at dæm mislykkes, dessverre, med dæm følگان det får.»

Den ene informanten nevner ett verktøy som kan brukes for å screene om et barn har språkvansker, screeningstesten «Språk 6-16». «Språk 6-16» er en screeningstest for språkvansker hos barn og ungdom i alderen 6 til 16 år. Screening er det første nivået i en utredningsprosess (Ottem & Frost, 2010). Informanten kjenner til at den finnes, men kan ikke bruke den.

Sitat: «Æ veit itj så my om «Språk 6-16», æ bærre veit at dein brukes.»

Informantene kommer inn på at elevene kanskje får andre diagnoser etter hvert eller kanskje også i stedet for. Den ene informanten sier at elevene blir hengende etter i fagene og så får de lærevanske diagnoser.

Sitat: «Og det e veldig fort at du vil sjå en del sosiale problema myjtji mytji før at du ser nokka som du tenke språkproblema eller språkvanska. Det samme i forhold te læse skrive utveklina, før det e jo dein du har fokus på, og du vil gjærna sjå, okei, det e mulig eg har ein dyslektiker her før eksempel. Du vil ikkje tenk språkvanska. Koffer e ongen som e så flenk te å læs, koffer skåra han så vældig dårlig på ordkunnskap før eksempel. Ailler tenkt over»

Sitat: «Æ syns det e vældi vanskelig da, og som regel så ende det opp med at dæm sitt der å ikke forstår itj saint, dæm får itj med seg begrepa og dæm skjønne itj det som blir sagt, dem klare itj å heng med før at nån snakke før fort, åsså får dæm itj med sæ det som skjer, åsså heng itj dæm med i fagan, åsså blir det sånn lærevanska-diagnose da.»

Dette kan skyldes som Lian & Ottem (2007) påpeker at språkvansker er vanskelig å diagnostisere. Informantene ser samtidig og sier noe om at språkvansker også gjerne følger med slike vansker. Språkvansker kan som informantene påpeker være sekundærvansker på grunn av andre vansker som oppmerksomhetsvansker/ADHD og lærevansker (Bishop, 1997 og Espenakk et al. 2007). Den ene informanten setter ord på det også:

Sitat: «Men ofte så heng det jo sammen med andre lærevanska da, eiller innlæringsvanska eiller sånn og så blir det satt andre merkelappa på det da.»

Ved direkte spørsmål om språkvansker, har informantene en del tanker og kunnskaper om språkvansker. De svarer at de legger i språkvansker vansker med å uttrykke seg, vansker med å forstå, vansker med å tolke informasjon, vansker med å dekode det du leser, vansker med å

tolke kroppsspråk, ikke ha ord, ikke ha ordkunnskap nok til å kunne uttrykke seg, artikulasjonsproblemer, stamming, manglende begrepsforståelse og problemer med å skrive.

De forklarer dette på følgende måte:

Hilde: «Hva legger du i språkvansker?»

Sitat: «Det går på at de ikkje har ord før eksempel. De har ikkje ordkunnskap nok, de har ikkje ord tell å klar å uttrykk seg om det de ønska. Men språkvanska kain jo og va artikulasjonsproblematikk.

Stamming før eksempel, det at de ikkje får frem lyda før eksempel. Eh, språkvanska kain vær at hørsel og ikkje e, før at de klar ikkje å få med seg.. de orda. Det e vel dæ som e egentli lægg i språkvanska, men så, før det e jo og det at språkvanska har litt med begrepan, når de ikkje har begrepsforståelse.»

Sitat: «Eeeh, det kan vær vanska for å uttrykk sæ og vanska for å forstå, vanska for å tolke informasjon. Eeh, ja trøbbel med dekoding av ting du læs eiller, eeh ja eiller trøbbel med tolking av kroppsspråk eiller liten innsikt i koss kroppsspråk du sjøl reflektere eiller ja.»

Sitat: «. Ja. Problemer med å uttrykk sæ, problem med å skriv..., ja... Det..Uttrykk sæ skriftlig og muntlig. Vess du har problemer med det i forhold te målan som e før dett årstrinn så har du jo en språkvanske i dein forstand at du må tilrettelægg ekstra før de elevan... Ja.»

Ved spørsmål om hvor mange elever informantene har i sine klasser med diagnosen språkvanske, teller de elever med dysleksidiagnose, generelle lærevansker, fagvansker, ADHD. Ingen av de tre informantene har elever i sin klasse med definerte spesifikke språkvansker:

Sitat: «Vi har to..to med dysleksi eeh og problemer i engelsk og sånn diverse. Så har vi ein med ADHD, hain har språkvanska, mange hull. Eeh..må bærre tenk no. Så har æ to med generelle lærevanska, og slit og med språket, vældig. Så har æ..nei. Ja. Egentlig dæm som skille sæ mæst ut da, e det. Og har ekstra oppfølging. Det blir 5 det av 48. Med sånne språkvanska ja. Mmm.»

Sitat: «Eg har ingen onga som eg vil ha sagt ha språkvanska»

Sitat: «Eh nei, det blir jo en voldsom definisjonssak da, eh ka e språkvanska og kor går liksom graden hen for å ha vanska. Men sånn definerte vanska da ut fra for eksempel dysleksidiagnose, så e det tre av førtifem som har det da. Men det e klart viss æ skuill ha sagt kor mang som på en måte e hemma av at dæm ikke beherske språket godt nok eiller at dæm ikke læs godt nok eiller ikke læs fort nok, så e nok tallet hvertfall tosifra.»

## Drøfting

Forskning viser at cirka 5-7 % av alle barn har spesifikke språkvansker (Leonard, 1998, Bishop, 1997, Law et al. 2000). Av de tilsammen over 1000 elevene som går på skolene der informantene arbeider, kunne man ha forventet at det var 50-70 elever som hadde spesifikke språkvansker. Informantene forteller derimot at de ikke har noen elever med definert spesifikke språkvanske i klassen, og de kjenner ikke til at noen elever på skolen har fått definert slike vansker. De forteller også at språkvansker som tema blir i liten grad drøftet på skolene og det er ikke tema i skolens planer. Dette synes å bekrefte at spesifikke språkvansker er i blindsonen både hos informantene, og sannsynligvis også på hele skolen.

Det ser ut til at det er ulike årsaker til at informantene ikke oppdager elever med spesifikke språkvansker. De forteller at de synes det er vanskelig å definere språkvansker og de setter ord på at de har lite kunnskap på området. I undersøkelsen kommer de også raskt inn

på lese- og skrivevansker når de skal fortelle om språkvansker, og de snakker om andre diagnoser som generelle lærevansker, fagvansker, dysleksi og ADHD (vansker med oppmerksomhet, impulsivitet og hyperaktivitet). Dette kan skyldes som Lian og Ottem (2007) forklarer, at vanskene er vanskelige å forstå og vanskelige å diagnostisere. Det kan også skyldes at hvordan spesifikke språkvansker viser seg, varierer ifølge Bishop (1997) betydelig fra barn til barn. Hulme og Snowling (2009) kommer også inn på dette. De viser til forskning som har funnet at barn med vansker med leseforståelse går uoppdaget gjennom skolen fordi de kan lese presist og flytende. Språkvansker kan være sekundærvansker (Bishop, 1997, Espenakk et al., 2007). Det kan være det informantene ser når de fokuserer på andre vansker når de skal snakke om språkvansker. Språkvansker kan også være komorbide til en del andre vansker som for eksempel dysleksi og oppmerksomhetsvansker (Melby-Lervåg, 2010, Bishop, 1997).

Informantene etterspør og sier at de ikke opplever å ha gode nok verktøy for å finne elever med språkvansker. Det blir også etterspurt verktøy til å måle lesing, leseforståelse og begrepsforståelse. Informantene nevner flere tester som de benytter til kartlegging, men likevel savner de verktøy. Kartleggingsverktøyene de forteller at de benytter, er kartleggingsverktøy for å finne lese- og skrivevansker som «Carlsten lesetest», «Ordkjedetesten», «Lus» (systematisk kartlegging av leseutvikling), nasjonale prøver. Den ene læreren nevner og kjenner til en språkscreeningstest «Språk 6-16», men kan ikke bruke eller tolke den. Det at de opplever at de mangler kartleggingsverktøy, kan skyldes som den ene informantene påpekte at det er vanskelig å tolke testene de har både i forhold til hva de ser og hva de så skal gjøre videre i forhold til tiltak. Kartleggingsverktøyene som finnes for å kartlegge språkvansker, kjenner informantene ikke til. Dette kan skyldes at kartleggingsverktøyene er ganske nye og at det tar tid før lærerne har fått gode nok kunnskaper om dem til å ta dem i bruk. Det påpekes at det mangler systematikk i forhold til kartlegging og at når de utfører de nasjonale prøvene benyttes resultatet kun til rapportering. Informanten forteller også om motstand mot testing i lærerkollegiet i forhold til stigmatisering av elevene. Den ene informantene forteller at erfaringen er at det som skal benyttes i timene «drukner» i innlæring av nytt stoff og i organisering av undervisninga. Informantene savner til tross for dette gode kartleggingsverktøy å hjelpe seg med, dette fordi de opplever at det er behov for det og nødvendig både for å finne elevene med vansker og for å kunne hjelpe dem.

De tre informantene forteller at de opplever at de får mest hjelp av andre kolleger, det skjer med andre ord en del kompetansedeling i skolen. To av dem forteller at de har spesialundervisningen med elevene sine i klassen selv til tross for at de ikke har

spesialpedagogisk kompetanse. Det ser derfor ut til at det er behov for kompetanseheving i spesialpedagogikk blant lærere. Alle informantene oppgir at de samarbeider med pedagogisk psykologisk tjeneste, og at det er dit de henviser elevene når de trenger hjelp med å avdekke elevenes vansker. Det ser ikke ut til å avdekke elevenes språkvansker, slik at man kan lure på om spesifikke språkvansker også er en blindsoner hos de ansatte i pedagogisk psykologisk tjeneste.

### «Fokusområde»: skriftspråket

«Ja de må bærre ha språkvanska, det nødt ikkje. De ska lær å læs, det e det som e viktig». «...det skriftlige. Det e jo det vi læreran driv med da, mytji.»

Fokusområde-begrepet ble til ved at jeg i datamaterialet oppdaget at informantene stadig fokuserte på skriftspråket og skriftspråkvansker når de skulle fortelle om språk og språkvansker. Fokus kan bety brennpunkt for linsen eller at noe kommer i sentrum for interessen (Bokmålsordboka, 2010). Når noe er brennpunkt for linsen, vil det bli kraftigere belyst enn det som er i rundt. Dette synes jeg ble et treffende begrep for hvordan informantene ser skriftspråket.

### Empiri og analyse

Det går igjen som en rød tråd i datamaterialet at informantene har sterk fokus på skriftspråket. Ved spørsmål om hva de legger i språk og språklig kompetanse, kommer alle tre raskt inn på skriftspråket. De kommer inn på at skriftspråket også handler om å kommunisere slik som talespråket. Rommetveit (1972) er også opptatt av at tale og skrift er forankret i forutsetninger om et meningsfellesskap og manifestert i avkodingsprosessen som aktiv rekonstruksjon av intendert budskap. Bokstaver blir til ord og ord blir til budskap (Rommetveit, 1972). Når informantene forteller om språk og språklig kompetanse, sier de også noe om nødvendigheten av å forstå begreper og tekst og det at en må mestre språket og forstå begreper for å forstå tekst (eller budskap jfr. Rommetveit):

Sitat: «Først og fremst så legg æ i muntlig, det muntlige språket. Åsså det å uttrykk sæ skriftlig selvfølgelig da. Og så kan man jo og tenk ainna språk, engelsk før eksempel.»

Sitat: «Æ legg evnen te å læs, å te å kommuniser, å det kan jo vær både verbalt og kroppsspråk, og ja det mæste. Men hvertfall først og fremst, syns æ da, så e det sånn læsing og så e det det å kommuniser med andre både verbalt og nonverbalt. Og så vil jo æ nesten si at det e læsing og så få med seg nå på data.»

Sitat: «Språk er både det muntlige, det muntlige språket du viser til hverandre, bevegelsa, oppførsel, alt åsså, når vi snakke. En ting er det verbale språket, noe annet er å klare å skjønne når de ainneran mein noe anna enn de egentlig sei, fordi de har en lek pågående egentlig som har kroppsspråket med» «.. men



når vi sett å jobbe i skola og sanner teng, så går det jo veldig direkte på læsinga, å forstå, og tolk, få med seg innhold i teng.»

På spørsmål om hvordan informantene fremmer elevenes språkutvikling i undervisningen, forteller de at det gjør de blant annet gjennom leseopplæringa. I følge Frost (2009) er lesing en viktig kilde for å øke ordforrådet. Et godt ordforråd er igjen viktig for leseforståelsen (Frost, 2009). Informantene sier om dette:

Sitat: «Språkutveklinga blir jo og utvekla i forhold te læseopplæringa.»

Sitat: «Æ like jo ber at elevan gjør det sjøl da, at dem e aktiv, det e jo på en måte dem som ska bli bedre, i vertfall på den uttrykksbiten så syns æ at det e mest ålreit da. Så syns æ kanskje det e det elementet av sånn språklæring som e lettest å ha med dem da, vertfall dem som e blitt så gammel som her, for at der e det itj så stor nivåforskjell eller har det itj så my å si at det e litt nivåforskjell da. Men sånn innlæring eller begrepsforståelse, læsing og sånn dær, der bli det så store forskjella og my vanskelig å på en måte grip det an da, syns æ da.»

Sitat: «med å for eksempel lær sæ å uttrykk sæ sånn at main kainj besvar en prøve orntlig. Det e jo kjempe viktig. Og det å koinna søkelæs på en tekst for å koinna svar på spørsmålan etterpå, det e nokka æ ha jobba mytji med.»

De forteller at de også fremmer elevenes språkutvikling gjennom å fokusere på ord og begreper som kan være vanskelige for elevene i nye tekster, men at dette også kan være vanskelig på grunn av store nivåforskjeller spesielt i de eldste klassetrinnene og at det da er vanskelig å vite hvordan de skal gripe det an. Det kan tyde på at det ikke blir jobbet systematisk med begreper. Alle informantene jobber likevel noe med begreper i tekst. Den ene informanten sier det slik:

Sitat: «vi framma språkutvikling med å lær de nye ord, og med å utdyp teng.»

En informant forteller at de hjelper elevene til å formulere seg skriftlig slik at de blant annet greier å besvare prøver. Denne informanten er også opptatt av å lære elevene ulike leseteknikker for å kunne besvare spørsmål etter lest tekst. Informanten forteller at de også har språkkurs hvor elevene lærer rettskriving og grammatikk for å kunne skrive en historie eller tekst.

Sitat: «æ har å drevvi med språkkurs te eleva med spesifikke behov da, som har mye rettskrivingsfeil. Det e jo fordi at dæm har en diagnose da. Så da har æ drevvi med språkkurs og øveord, setningsoppbygning, koss ja, setningsoppbygning og det å bygg opp en tekst i sin heilhet, bruk tankekart for å laga tekst.»

Språkkurset handler egentlig om hjelp til å lære å avkode og bygge opp tekst. Høien og Lundberg (1997) skriver at avkodning er lesingens tekniske side hvor en må utnytte skriftspråkets kode for å komme fram til hvilket/hvilke ord som står skrevet. Å mestre avkodning er nødvendig for å oppnå leseforståelse (Høien & Lundberg, 1997, Frost 2009). Det er derfor viktig og nødvendig å arbeide med at elevene skal mestre avkodningen, og det ser ut som i denne undersøkelsen at lærerne vet en god del om hvordan de skal arbeide med dette.

Informantene ble spurt forskjellige spørsmål om hva de legger i språkvansker. Alle tre lærerne kommer før eller siden inn på at språkvansker også har noe med vansker med skriftspråket å gjøre. De forteller at de opplever at språkvansker viser seg som vansker med å dekode det de leser, vansker med å forstå begreper og tekst, dysleksi og problemer med å uttrykke seg skriftlig. Viser her til sitater under kategorien «Blindsone». Stothard og Hulme (1992) og Nation og Snowling (1997) fant i sine undersøkelser at cirka 10 % av barn i grunnskolen hadde signifikante vansker med leseforståelsen til tross for adekvat presis avkodning (Hulme & Snowling, 2009). Sannsynligvis er det en del av disse elevene informantene snakker om. En stor del av disse har også spesifikke språkvansker (Hulme & Snowling, 2009). Spesifikke språkvansker har også høy komorbiditet til dysleksi (Melby-Lervåg, 2010). Spesifikke språkvansker kan vise seg som vansker med forståelse av ord (Bishop, 1997), og dette vil kunne vise seg i vansker med forståelse av tekst og vansker med å uttrykke seg skriftlig slik informantene sier.

Ved spørsmål om hvordan de jobber med elever med språkvansker, beskriver de hvordan de tilrettelegger med enklere tekst. De hjelper elevene til å mestre avkodning. De forteller noe om hvordan de generelt tilrettelegger undervisningen i forhold til elever med lese- og skrivevansker ved å gi elevene lærebøker med større skrift og mindre tekst, skriver sammendrag av fagstoff til elevene, samtaler med elevene om fagstoff når de har tid og det leses for elevene. Avkodning hjelper leseren til å gjenkjenne, uttale og få adgang til ordets og tekstens mening (Høien & Lundberg, 1997). Ved å samtale med elevene om fagstoff, kan det arbeides med leseforståelse. Leseforståelse er de høyere kognitive prosesser som hjelper leseren å hente ut mening av teksten, reflektere over den og trekke slutninger (Høien & Lundberg, 1997). Det kan av dette se ut som at fokus ligger mest på komponenten avkodning i lesingen, og mindre på leseforståelse. De sier:

Sitat: «Eh, med språk eiller lærevanska da, så bli det vanligvis gjort at dæm får tilpassa opplægg. Det kain vær for dæm som har litt liten grad da, så får dæm lætter lærebøker dær det e større skrift og litt mindre tekst. For nån så får dæm bare sånn sammendrag av stoff isteden for å læs på en måte ailt det som står i boka, så får dæm sånn sammendrag som lærern eiller nån har skrevve da av det stoffet som klassen har gjennomgått. Med nån så jobbes det jo litt sånn at en tar dæm te sides i løpet av en time og prate litt med dæm om stoffet og sånn, men det e jo sånn som en som regel ikke har tid te da dessverre.»  
Sitat: «No sjer æ at det kjem te å bli en vældig trend på å bruk Aski Raski, og få et system i roindt det. For det verke for mæ i utgangspunktet som heilt supert. Det bli jo vældig konkret ailt ka som egentlig e problemet. Når du finn ut at en elev i sjuende med dysleksi da åsså ikke kain lyden på bokstavan. Så skjønne du jo godt koffer det bli rart når dæm læs, koffer han ikke når et høyere lusnivå før eksempel. Eeh, det trur æ det kjem te å bli jobba mytji med, å bruk det. Og at det har vårti læst mytji for eleva på dein her skolen her. Ja vældig mytji læsing har det vært. Eillers e det vældig tilfeldig.»  
Sitat: « Eg må bærre tenk dysleksi eg åsså da, læse-/ skrivevanska. Ja det e dæ eg har mest.»

## Drøfting

Informantene i studiet er opptatt av skriftspråket og vender stadig tilbake til tema om skriftspråket i undersøkelsen. Det at de snakker om skriftspråket når de skal snakke om språk og språkvansker, kan skyldes at de snakker om tema de føler seg tryggere på. Det kan også være fordi de har sett at forbindelsene og likhetene mellom talespråket og skriftspråket er mange. Rommetveit (1972) legger vekt på at meningen med tale og skrift er kommunikasjon og budskap, det kommer også informantene inn på i undersøkelsen. Når informantene skal fortelle om hvordan de jobber med å fremme elevenes språkutvikling, forteller de hvordan de arbeider med dette gjennom leseopplæringa. Frost (2009) viser til en rekke studier som viser at det ikke bare er sammenheng mellom ordforråd og leseforståelse, men også mellom ordforråd og avkoding. Et godt ordforråd hjelper barn som er på de første trinn i leseutviklingsprosessen kodeknekkingsstadier. Det blir enklere å avkode ord for barnet fordi det kjenner igjen ord det allerede har i sitt ordforråd. Senere er ordforråd viktig for leseforståelsen og for å kvalitetssikre leseforståelsesstrategiene de har utviklet. Frost (2009) mener i likhet med informantene at lesing er en viktig kilde for å øke ordforrådet. Hvis eleven har et dårlig ordforråd, vil fagtekstene på skolen bli for vanskelige fordi mange ord blir uforståelige. Dette blir en vond sirkel, og for å unngå den vonde sirkelen er det nødvendig å arbeide parallelt med ordforråd og lesing (Frost 2009). Informantene forteller at de arbeider med ord og begreper som kan være vanskelig i fagtekstene, men de forteller ikke om noen systematisk jobbing med dette.

Informantene er opptatt av hvordan de skal hjelpe og legge til rette for elever som har vansker med skriftspråket. Lesing består av komponentene avkoding og forståelse (Høien & Lundberg, 1997). Informantene forteller om flest tiltak innenfor avkoding, som er lesingens tekniske side. De forteller om få tiltak for å hjelpe elevene til bedre leseforståelse. De forteller om samtaler med elevene om fagstoff og om noe arbeid med vanskelige ord og begreper i fagtekst, men det kan se ut som det mangler systematikk i dette arbeidet. Leseforståelsen kan ikke automatiseres slik avkodingen kan (Høien & Lundberg, 1997), og det vil derfor være nødvendig at det jobbes systematisk gjennom hele skoleløpet med denne komponenten i tillegg til avkodingen. Alle informantene har elever med definert dysleksi i klassene sine. Dette tyder på at elever med lese- og skrivevansker blir sett. Undersøkelsen tyder samtidig på at informantene mangler verktøy til å avhjelpe disse vanskene. De opplever at de både mangler kartleggingsverktøy for å måle leseforståelse, de føler de ikke har tid til å arbeide med forståelse av tekst og begreper og de beskriver tiltak mest på avkodingssiden av lesing.

## Språk: et medierende verktøy

«æ har prøvd vertfall dæm siste åran å gå over te sånn smågruppejobbing når vi jobbe for eksempel med innlæring av nytt stoff i samfunnsfag eller ett eller ainna, så sitt dem å snakke om det nye stoffet to og to eller fire og fire».

Mediering blir brukt om alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen av personer eller verktøy. Med verktøy, menes de intellektuelle og praktiske ressursene vi har tilgang til. Disse bruker vi for å forstå omverdenen og handle med (Vygotsky, 1971). Språk og samtaler regnes som det viktigste medierende verktøy i vår vestlige verden (Gjems, 2009). Informantene er opptatt av språket som medierende verktøy i skolen, dette ble derfor en kategori i analysen.

### Empiri og analyse

Informantene er opptatt av hvordan de bruker språk for å mediere læring. De forteller at de eller elevene selv har foredrag, de benytter dialog og fortelling, drøftinger i mindre grupper elever og elevene lager spørsmål til hverandre for å finne ut av ting. De forteller om hvordan språket medierer læring fra læreren til elevene og fra elev til elev. De er opptatt av hvordan språket gjør det mulig å ta del i skolekulturen og overføre læring til hverandre (Vygotsky, 1978). Den ene informant setter ord på at det er lærerikt både å uttrykke seg og å lytte til andre, og derigjennom lære av hverandre. De sier blant annet om dette:

Sitat: «Elevan har foredrag eller æ har foredrag.»

Sitat: «Vi har en del klassemøta der vi sett i sirkel og har dialog med kvarainner. Det e jo veldig mange som har veldig mye å førtæl. Vi må ha en sånn runde, spesielt etter helge eller en fridag må vi ha en runde med at de får førtæl.»

Sitat: «man prøv å få de te å førtæl, stå fram.»

Sitat: «litt i plenum, men æ like best at elevan prate sæ i mellom da på litt mindre gruppa.»

Sitat: «Vi bruka og ongan tell å stå fram og spør de ainner ongan. Det e jo og før å få inn en del ting. Og få de tell å lag spørsmål te å finn ut av teng på .»

Sitat: «Det kain jo vær vel så lærerikt å høre andre uttrykke sæ og høre litt på hvor lista ligger hen for å sette ord på ting og ja prat om stoff da.»

Ved spørsmål om hva informantene legger i språk, sier de både noe om språkets form, innhold og bruk jfr. Bloom og Lahey (1978). De forteller at i språk legger de: «artikulasjon», «fremmedspråk», «lesing og skriving», dette er deler av det som ligger i språkets form. De forteller at språk handler om: «det en presenterer for hverandre gjennom bevegelser», «snakke med hverandre», «kroppsspråk» og «kommunikasjon både verbalt og non-verbalt». Dette er elementer som ligger innenfor språkområdet bruk (Bloom og Lahey, 1978). De sier blant annet dette:

Sitat: «Ja det e no å inneha kompetanse på å behersk de ulike måtan å snakk med kvarainner på gjennom verbal, non-verbal kommunikasjon, men også det med å kuin finn ut av ting. Ein teng e å forstå, nokka ainna e å vis det, å bruk det sjøl.»

De forteller også om innholdskomponenten i språk jfr. Bloom og Lahey (1978), her sier de: «hva de andre mener når de sier noe», «forståelse av signaler som sendes ut gjennom kroppsspråket». I skriftspråket legger de både: «å kunne skrive og lese og forstå det de leser» (bruk og innhold) og «tolke bilder» (innhold). Den ene informanten er også opptatt av at språket omhandler det å «benytte og forstå det som blir formidlet via data og sosiale medier» (bruk og innhold). Videre trekker informanten fram intonasjonens betydning for hvordan en ytring tolkes ved at den bidrar til å gi ord og setninger forskjellige betydninger. Intonasjonen er et vesentlig element i språkkomponenten bruk (Bloom og Lahey, 1978). Informantene sier:

Sitat: «vi har no laga nån sånn presentasjona på data`n før eksempel, der dæm ha foinni bilda og lagt på lyd og sånn.»

Sitat: «Og det kan jo både vær læsing av tekst eller det kan vær tolking av bilda eller, ja, ofte, veldig ofte en kombinasjon da.»

Sitat: «klar å uttrykk sæ, klar å tolk informasjon, klar å ta te sæ informasjon fra språket, klar å gi dein informasjon videre, klar å ja, etterhvert som dæm kjæm på litt nivå så blir det jo å tolk før eksempel ulike nyansa i uttale eller intonasjon som på en måte kan gi ord eller setninga forskjellige betydninga i tillegg da.»

En kan også gjennom informantenes uttalelser kjenne igjen Rommetveits beskrivelse av kommunikasjonshandlingen (1972) selv om de ikke benytter definisjonene sender, mottaker og budskap. De forteller om hvordan et budskap blir formidlet fram og tilbake, og hvordan budskapet blir intendert, tolket og sendt. Dette ligner mye på Rommetveits (1972) beskrivelse av kommunikasjonshandlingen hvor sender har en intensjon om å gjøre noe kjent for en mottaker, senderen har en intensjon innkodet i sitt budskap og mottakeren avkoder budskapet og intensjonen i budskapet slik at han kan ta i mot budskapet. Slik beskriver en av informantene det:

Sitat: «Det e bærre å formiddel kommunikasjon, formiddling av et budskap fram og tilbake, ønske og behov, ja. Formiddel kunnskap, finn ut av ting. Kommunikasjon e jo dæ, det e jo en samtale mellom meg og deg som foregår. Korsen eg oppfatt det, korsen du oppfatte det og tilbakesendinga og meldingen og.»

Mennesker bruker språket til mer enn bare å overføre læring til hverandre i en kultur. Vi bruker også språket til å påvirke hverandre (Bishop, 1997). I undersøkelsen blir språket omtalt som viktig for interaksjonen mellom elevene slik at de kan sette ord på følelser og frustrasjoner i stedet for å gi uttrykk for dette fysisk:

Sitat: «Og det her med å klar å bruk språket før du handla, det ikkje bærre å slå eller bit, du må faktisk klar å føre en dialog eller en krangel muntle asså,»

For å oppnå læring, er det viktig at innlæringen foregår i den nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1982). Den nærmeste utviklingszone ligger mellom innlæringens laveste og

høyeste terskel (Vygotsky, 1982). Det ser ut til at lærerne er opptatt av den nærmeste utviklingszone hos elevene uten at de kaller det den nærmeste utviklingszone. De forteller noe om hvordan de med litt støtte hjelper elevene til å mestre for eksempel å fortelle for de andre i gruppa. Det ser da ut som læreren er oppmerksom på elevens laveste terskel i situasjonen som følger:

Sitat: «De flest har nokka å førtæl. Eller vi lura de tell å førtæl ett eiller ainna. Det gjær man jo og. Ja, før eksempel, okei, du satt bærre i den kjøkkenstol'n heile helga du åsså. Ikkje sant, da bli de jo veldig overgitt. Ja lå du i senga bærre heile helga. Nei, han spiste no. Ååå, men da gjor du jo nokka. Da har det jo en tendens te å baill litt på seg før de flest. Me å prøv å sei litti granne vertfall.»

I følge Vygotsky (1982) må både innlæringens laveste og høyeste terskel fastlegges, da det er kun mellom disse to terskelverdier læring vil skje. En av informantene får fram dette ved å fortelle om hvor viktig det er at elevene får mestre på sitt nivå, og at det er språkmestring når man tar det lille steget fremover. Informanten sier:

Sitat: «Men asså, det e jo ikke bare dem som mestre det da, aille mestre jo på sitt nivå. Så det e når man tar det lille steget framover som e språkmestring. Du kan en kompetanse litt meir enn du gjor før et halvår sia. Og da e det jo viktig at når hjelpe dein person med å sjå at man har hatt en språkmestring for at man ska fortsett å mestre. Det ser æ jo vældi no når vi har et skjema med elevvurdering der man ska skriv opp ka e neste målet før dein eleven. Det e itj satt nå norm på at det må vær et språklig mål, men det bli jo oft det. Og det vise sæ at har main et, de målan der vil som regel etter et halvår, det bli så synlig at, jammen du kain jo meir no, sjå her, no må vi jo strekk oss einda lenger.»

I følge Vygotsky er det viktig å vite hvor eleven er for å finne den nærmeste utviklingszone, en må finne innlæringens laveste og høyeste terskel (Vygotsky, 1982). En av informantene sier at det er vanskelig når nivåforskjellene er så store å hjelpe elevene til læring, og kommer samtidig inn på at kartlegging eller «overvåkning» kunne vært et middel til å finne nivået:

Sitat: «Æ like jo ber at eleven gjør det sjøl da, at dem e aktiv, det e jo på en måte dem som ska bli bedre, i vertfall på den uttrykksbiten så syns æ at det e mest ålreit da. Så syns æ kanskje det e det elementet av sånn språklæring som e lettest å ha med dem da, vertfall dem som e blitt så gammel som her, for at der e det itj så stor nivåforskjell eller har det itj så my å si at det e litt nivåforskjell da. Men sånn innlæring eller begrepsforståelse, læsing og sånn dær, der bli det så store forskjella og my vanskelig å på en måte grip det an da, syns æ da. Men no e vi kanskje litt før dårlig på kartlegging eller overvåkning.»

Vygotsky mener at de høyere mentale funksjoner som tenkning, viljestyrt oppmerksomhet og logisk hukommelse blir mediert av verktøy som språk. Disse høyere mentale funksjonene har røtter i det sosiale liv og språket er sosialt av natur (Wertsch, 1991). Den sosiale dimensjonen illustreres godt gjennom gleden av å bruke språk og oppleve læring og mestring.

Informantene er opptatt av dette og sier:

Sitat: «vi har no laga nå sånn presentasjon på data'n før eksempel, der dæm ha foinni bilda og lagt på lyd og sånn. Og det e jo nokka dæm syns e artig. Ailt bli jo ofte litt artig på data. Latter. Og da får dem jo prøvd, å da e det jo litt sånn andre som blomstre og, for da e det jo andre som syns det e litt latter, og da slæpp dem jo å stå foran nå og prat å.»

Sitat: «Men æ trur det e veldig viktig at det blir sagt te dein eleven og vist, sjå ka du skreiv te mæ i fjor. Åsså kain man nesten flir litt av det, åh, va itj æ bedre da nei, og så sjå kor god man har vårti da. Det kan vær språkmestring. Ja. Vil sjå framgangen. Ja, at den synliggjøres.»  
Sitat: «Vi bruke my tid på å setta og snakk med enkeltelevan, sjå på det dem ha skrevvi, og sei at du e veldig flink te å utform en historie for eksempel»

I disse sitatene viser flere av informantene at de er opptatt av at læringen synliggjøres for elevene. I følge Vygotsky (1982) skjer innlæringen i skolen stort sett ved imitasjon. Barnet lærer det som det enda ikke kan, men som blir gjort tilgjengelig gjennom et samarbeid med læreren og under lærerens ledelse. Lærerens ledelse og læringen blir på denne måten tydeliggjort for elevene, og vil bidra til en bedre innlæring.

### **Drøfting**

For mennesket er språket det viktigste medierende verktøyet (Dysthe, 2001). Informantene bruker språket som verktøy i innlæringen, og de virker ganske bevisst på hvordan de benytter språket for å oppnå læring i ulike situasjoner. De er opptatt av at elevene ikke bare skal lære av læreren, men også av hverandre. Wells (2007 i Gjems 2009) mener at læring skjer gjennom at barn skaffer seg forståelse av omverdenen, for seg selv og andre gjennom å konstruere kunnskap sammen med andre og gjennom aktivitet med andre og kunnskapene medieres eller formidles gjennom ulike verktøy som kan være språket og budskapet som formidles og forstås gjennom det. Språket gjør det mulig å ta del i en felles kultur og overføre læring (Vygotsky 1978).

Informantene viser gjennom sine svar at de har en del bevisst kunnskap om språk og kommunikasjon. I og med at språket benyttes som et verktøy i mediering, kommer det godt med at verktøyet er tydeliggjort for læreren. Sannsynligvis vil det da også kunne bli et kraftigere verktøy å benytte for å overføre læring. I forbindelse med utvikling av kartleggingsmateriell, språkscreeningstesten «Språk 6-16» og et observasjonsskjema «20 spørsmål om språkferdigheter» fant forskerne Frost og Ottem i sin undersøkelse at lærere satt inne med mye kunnskap om barns språkferdigheter. Disse kunnskapene samsvarte sterkt med testresultater angående barns språkferdigheter, og førte til utvikling av observasjonsskjemaet «20 spørsmål om språkferdigheter» som er et nyttig skjema å benytte når en usikker på en elevs språkferdighet og ønsker å utrede om det kan handle om spesifikke språkvansker. Selv om resultatet samsvarte sterkt statistisk sett, fant de at det ikke alltid samsvarte mellom lærernes observasjoner og testresultatene. De konkluderer derfor at det er behov for både lærervurderingene og testing i utredningen av språkvansker hos barn (Ottem, 2009).

Vygotsky (1982) mener at innlæring ikke er god før den legges til rette innenfor barnets nærmeste utviklingssone. Gjennom eksempler på hvordan informantene arbeider for å støtte elevene videre fra det nivået de er på og det de forteller om hvordan de arbeider med mål og elevsamtaler for å nå neste trinn i utviklingen, ser det ut til at de i sitt arbeid er opptatt av å legge innlæringen i den nærmeste utviklingssone til elevene. De opplever at det kan være vanskelig å finne denne sonen, og reflekterer rundt at kartlegging eller «overvåking» kan være et middel til å finne nivået. De opplever også at det er vanskelig å legge innlæringen til den nærmeste utviklingssone hos elevene spesielt på grunn av at det er store nivåforskjeller og det vil da bli mange ulike behov hos elevene. Det informantene setter ord på her, er også en travel hverdag med mange hensyn som skal tas. De har blant annet læreplaner de skal forholde seg til, kunnskapsmål som skal nås hos den enkelte elev og læreverk de føler de må komme igjennom og forventninger både fra skolen, elevene, de foresatte og samfunnet. Dette er stemmer som er uløselig knyttet til de historiske, kulturelle og institusjonelle settingene som de er en del av og må ses i lys av disse (Wertsch, 1991).





## Kapittel 5 Avsluttende kommentarer

Problemstillingen min i studien var «*Hvilken oppfatning har tre lærere i grunnskolen av elevers språk og spesifikke språkvansker og hvordan arbeider de med det?*».

I undersøkelsen fant jeg at språkvanskene oppleves å være i blindsonen, lese- og skrivevansker er i fokusområdet og informantene var bevisste om språket som medierende verktøy.

Informantene fortalte at de ikke har elever i klassene sine med definerte spesifikke språkvansker. De vet ikke av barn på skolen med definerte spesifikke språkvansker, men de tror det finnes. Informantene forteller at språkvansker ikke er et tema i skolene, det er ikke nedfelt i skolens planer og det blir lite og ingenting drøftet på skolene. De opplever at de ikke har kunnskaper om spesifikke språkvansker og de mangler verktøy til å kartlegge slike vansker med, og de verktøyene de har synes de det kan være vanskelig å tolke resultatene fra. Dette tyder på at språkvansker er en blindsonen hos både informantene og skolene. En kan ikke ut fra en kvalitativ undersøkelse uten videre generalisere resultatene, men i og med at foreldreforeningen for barn med språkvansker opplever at det er lite kompetanse i skolen og at barn med språkvansker ikke får hjelp (jfr. kapittel 1 innledning) kan det se ut som at språkvansker er i blindsonen hos de fleste skoler og lærere. Dersom dette viser seg å stemme for eksempel gjennom mer forskning, er det viktig at språkvansker blir et tema i allmennlærerutdanningen og at de som allerede er utdannet kan få tilbud, tid og ressurser til videreutdanning innenfor området. Språk «er stort» sa den ene informanten i studien. Det synes jeg er betegnende for de mange dimensjonene språket og språkvanskene innbefatter, det er derfor ikke nok med enkle, sporadiske kurs for lærere.

I undersøkelsen kom informantene stadig inn på skriftspråket når de skulle fortelle om språk og språkvansker. Skriftspråket var et tydelig fokusområde både hos lærerne og på skolene i følge det de fortalte var tema i diskusjoner, kartlegginger og tiltak. Selv om dette var fokusområde forteller lærerne om manglende verktøy til å kartlegge og måle og manglende tid til å gjennomføre tiltak, spesielt i forhold til arbeid med forståelseskomponenten i skriftspråket. Forståelseskomponenten i skriftspråket og forståelse av ord og begreper henger nøye sammen, slik at det vil være naturlig at det viser seg som blindsonen både i det muntlige og skriftlige språket. Frost (2009) viser til en rekke studier som viser at det ikke bare er sammenheng mellom ordforråd og leseforståelse, men også mellom ordforråd og avkoding. Et godt ordforråd hjelper barn som er på de første trinn i leseutviklingsprosessens kodeknekkingsstadier. Det blir enklere å avkode ord for barnet fordi det kjenner igjen ord det

allerede har i sitt ordforråd. Senere er ordforråd viktig for leseforståelsen og for å kvalitetssikre leseforståelsesstrategiene de har utviklet. Lesing er en viktig kilde for å øke ordforrådet. Hvis eleven har et dårlig ordforråd, vil fagtekstene på skolen bli for vanskelige fordi mange ord blir uforståelige. Dette blir en vond sirkel, og for å unngå den vonde sirkelen er det nødvendig å arbeide parallelt med ordforråd og lesing (Frost 2009).

I skolen er språket det viktigste medierende verktøy for læring. Læringen skjer stort sett gjennom å lytte, lese, skrive og snakke. Fra et sosiokulturelt perspektiv er språk og kommunikasjon bindeleddet mellom individuelle mentale prosesser og de sosiale læringsaktivitetene (Dysthe, 2001). Informantene gir uttrykk for en bevissthet om språket som medierende verktøy i skolen. De har en del kunnskaper om språk og de er opptatt av hvordan de bruker språket som medierende verktøy i undervisningen. Det ser ut til at informantene er opptatt av den nærmeste utviklingssone hos elevene og prøver å legge til rette for innlæring innenfor denne sonen. De opplever at det er utfordrende og vanskelig å kunne legge innlæringen innenfor denne sonen hos den enkelte elev. Utfordringen oppleves både på grunn av manglende kunnskaper, manglende verktøy og manglende tid.

Når det gjelder verktøy å kartlegge med, er det viktig som tidligere nevnt å kunne forstå og tolke det materialet lærerne allerede får gjennom blant annet elevsamtalene, skriftlige elevprodukter, kartlegginger og nasjonale prøver. I tillegg er det utarbeidet noen gode verktøy i observasjonsskjemaet «20 spørsmål om språkferdigheter» (Ottem, 2010) og språkscreeningstesten «Språk 6-16» (Ottem & Frost, 2010) som er utviklet av Frost og Ottem. Det er viktig at elever med språkvansker blir funnet og får hjelp. De strever i skolen og sjansene for at de skal mislykkes i skolen er store i og med at skolen er en arena hvor språket er det viktigste medierende verktøy (Dysthe, 2001). Chall, Jacobs og Baldwin (1990 i Frost, 2009) forsket på barns leseforståelse og fant at barn med svakt ordforråd begynte å henge etter i utvikling sammenlignet med jevnaldres leseferdigheter i 3.-4. klasse samtidig som forskjellen økte sterkt fra 4. klasse av. For å øke sjansene for at disse elevene skal lykkes i skolen, må det jobbes med å øke elevenes ordforråd/vokabular. En måte å gjøre dette på ble utprøvd i et prosjekt i barnehager og skoler i Fosen i Sør-Trøndelag. Her ble det jobbet med strukturert begrepsundervisning. De kalte dette arbeidet «Språkverkstedet». De fant at den systematiske begrepsundervisningen hadde signifikant effekt for barn med språkrelaterte vansker, og de konkluderer med at disse barna har et stort uutnyttet potensiale (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011).

Det er nødvendig å ha kunnskap om språk, om språkvansker og om hvordan en kan legge til rette for en best mulig innlæring. Lærerne i skolen må i tillegg til å ha kunnskap om

språk og språkvansker, vite hvordan finne elever med språkvansker og vite hvilke tiltak de kan igangsette for å hjelpe elever med språkvansker. Språkvansker må ut av blindsonen og inn i fokusområdet. Lærerne påpekte selv at språkvansker ikke er tema i skolene de jobber på, de tenker ikke språkvansker når de har elever som strever i skolen. Disse lærerne bekrefter foreldreforeningens bekymring for at det er lite kompetanse i skolen om barn med språkvansker og at disse barna ikke får hjelp (jfr. Kapittel 1 Innledning). Innlæring bør ifølge Vygotsky skje i «den nærmeste utviklingssone» for at den skal være god. For å lykkes med dette er det nødvendig med bevisstgjøring og mer kunnskap på området for å finne innlæringens laveste og høyeste terskel, og en må ha gode verktøy for å kunne kartlegge elevenes nivå slik at innlæringen kan foregå i elevens nærmeste utviklingssone jfr. Vygotsky (1982, se kap. 2: teori). Menneskets stemme er knyttet til og preget av historiske, kulturelle og institusjonelle settinger (Wertsch, 1991). Det betyr at lærerne er preget av de settingene de er i og deres stemmer sier noe om både de erfaringer, de kunnskaper de har fått i de settingene de har deltatt i og den fokus som er i disse settingene. Det betyr at informantenes stemmer kanskje også sier noe om fokusområder og blindsoner ellers i samfunnet vi lever i. Det hadde vært interessant å forske videre på dette. Skolen er en samfunnsinstitusjon og læreren en sentral yrkesutøvende aktør innenfor denne institusjonen. Det er derfor et samfunnsansvar å ivareta og hjelpe læreren i sin rolle og sitt viktige arbeid med å utdanne vår neste generasjon. For å lykkes med dette er det nødvendig med bevisstgjøring og mer kunnskap på området kanskje i hele samfunnet vårt.



## Referanseliste

- Bele, I. V. (red.). (2008). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon Understanding. Development and disorders of language comprehension in Children*. New York: Psychology Press Ltd.
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, vol. 130, No 6, 858-886.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978) *Language Development and Language Disorders*. USA: John Wiley and Sons, Inc.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.opplag 2008). Oslo: Universitetsforlaget 2004.
- Dysthe, O. (red). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M. & Ottem, E. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Frost, J. (2009). *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørge AS.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, vol. 5, 266-276.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. United kingdom: John Wiley & Sons Ltd.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1997). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Høien, T. (2010). *Håndbok til Logos. Teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Bryne: Logometrica as.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.opplag 2009). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Law, J., Parkinson, A. & Tamhne, R. (2000). *Communication Difficulties in Childhood*. Oxon: Radcliffe Medical Press Ltd.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. London: The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Lian, A. & Ottem, E. (2007). Spesifikke språkvansker hos barn og unge. *Skolepsykologi nr. 4, 2007*, s. 3-12.

- Melby-Lervåg, M. (2010). Kognitive markører for dysleksi og spesifikke språkvansker. *Skolepsykologi nr. 6*, s. 37-56.
- Nysæter, R., Ofte, S. H. & Helland, T. (2010). Tidlige kognitive markører for utvikling av dysleksi. *Logopeden*, 3/10, s. 18-27.
- Ottem, E. (2007). Språk 6-16: Screening-test Manual III. Nye normer til bruk i forskning og utredning. *Skolepsykologi nr. 4*, s. 13-23.
- Ottem, E. (2009). 20 spørsmål om språkferdigheter – en analyse av sammenhengen mellom observasjonsdata og testdata. *Skolepsykologi nr. 1*, s. 11-27.
- Ottem, E. (2010). *20 spørsmål om språkferdigheter. Screeningverktøy til å måle barn og ungdoms språkferdigheter, deres tilegnelse av symbolsystemer og deres relasjoner til andre*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Ottem, E. & Frost, J. (2010). *Språk 6-16 Screeningtest, Manual III*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. (4. opplag 1981) Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. S. (2009) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (4. opplag). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. & Platou, F. (2011). *Begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell. En veileder om strukturert begrepslæring for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Universitetet i Oslo i samarbeid med Språkrådet. (2010). *Bokmålsordboka*. Lastet ned 27. sept.2011, fra <http://www.nobordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=fokus&ordbok=bokmaal>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45:1, s. 2-40.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Cambridge, Massachusetts.
- Vygotsky, L. S. (1971). *Tænkning og sprog I*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Vygotsky, L.S. (1982). *Tænkning og sprog II*. (2. opplag) København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated action.*  
Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

World Health organization. (2000). *ICD-10 Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.





## Vedlegg

### **Vedlegg 1: Eksempel på mail sendt om spørsmål om deltakelse i forskningsprosjekt masteroppgave om språkvansker**

Hei!

Jeg er masterstudent i pedagogikk, fordypning spesialpedagogikk ved NTNU Dragvoll, og skal nå skrive masteroppgaven.

I oppgaven har jeg tenkt å intervjuere lærere om deres kunnskaper om språk og språkvansker hos elever, hvordan de oppdager språkvansker, hvordan de kartlegger og hvilke tiltak de benytter i arbeidet med elever med språkvansker.

I og med at dere er en skole med stort mangfold og mange forskjellige språk, regner jeg med at språk og språkvansker er et tema som dere er interessert og engasjert i. Derfor sender jeg en forespørsel til dere angående om dere har noen som kan tenke seg til å la seg intervjuere om temaet? Jeg regner med at intervjuet kan ta to til tre timer, og planen er å gjennomføre dette i slutten av mai. Alle opplysninger vil bli anonymiserte.

Mine veiledere er: Ragnheidur Karlsdottir, NTNU og Trine Lise Dahl, Møller kompetansesenter avd. for språk, tale og kommunikasjon.

Håper på rask og positiv tilbakemelding!

Med vennlig hilsen

Hilde Terese Wahl

Tlf.: 97 64 62 50

Mail: [hilde@kompetansetjenester.no](mailto:hilde@kompetansetjenester.no)

## **Vedlegg 2: Informert samtykke**

### **Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave**

Jeg er masterstudent i pedagogikk, fordypning spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er språk og språkvansker i grunnskolen, og jeg skal undersøke hvordan lærere i grunnskolen arbeider med dette.

For å finne ut av det, ønsker jeg å intervju 4 lærere. Spørsmålene vil dreie seg om språk, kommunikasjon, språkvansker, hva gjøres for å oppdage spesifikke språkvansker og hvilke tiltak gjøres i forhold til elever med spesifikke språkvansker. Jeg vil bruke båndopptaker/ diktafon og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta 2 - 3 timer, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2010.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til meg når vi treffes til intervjuet.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 97 64 62 50, eller sende en e-post til [hilde@kompetansetjenester.no](mailto:hilde@kompetansetjenester.no). Du kan også kontakte min veileder Ragnheidur Karlsdottir ved institutt for pedagogikk på tlf 73 59 19 63 eller min biveileder Trine Lise Dahl ved Møller kompetansesenter, avdeling for språk, tale og kommunikasjon på tlf 72 59 65 00.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Hilde Terese Wahl  
Martin Stokkens veg 60  
7027 Trondheim

Tlf 97 64 62 50

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om studien av språk og språkvansker i grunnskolen og ønsker å stille på intervju.

Signatur ..... Telefonnummer .....

## Vedlegg 3: NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Ragnheidur Karlsdóttir  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 09.06.2010

Vår ref: 24302 / 2 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.04.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24302	<i>Språkvansker i grunnskolen</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ragnheidur Karlsdóttir
Student	Hilde Terese Wahl

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

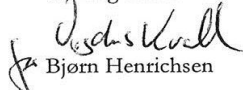
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

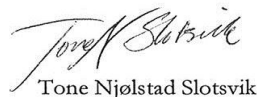
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). 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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Hilde Terese Wahl, Martin Stokkens veg 60, 7027 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

24302

Utvalget består av fire lærere i grunnskolen.

Det vil bli gitt skriftlig informasjon om prosjektet til informantene, og det vil bli innhentet skriftlig samtykke fra dem.

Dataen skal samles inn ved lydopptak som behandles elektronisk.

Prosjektet avsluttes 15. desember 2010. Lydopptakene vil da slettes, og opplysningene i den ferdige oppgaven og det transkriberte materialet vil være anonymisert.

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE TIL LÆRERE

(Hilde Terese Wahl)

#### Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet.
- Antyde hva jeg er interessert i få opplysninger om.

#### Anonymitetsbeskyttelse

- Går igjennom samtykkeerklæringen og den tilsendte informasjonen.
- Ingen lærere eller skoler vil bli gjenkjent.
- Ingen vil få lytte til båndet og lydopptaket vil bli slettet etter at oppgaven er ferdig.

#### Åpningsspørsmål

- Fornavn
- Hvilken utdanning og videreutdanning har du?
- Hvilke kurs eller annen opplæring har du deltatt på angående språk og språkvansker?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen og på hvilke trinn? Eventuell annen arbeidserfaring?
- Informasjon om skolen; Er det 1-10 skole eller 1-7 skole? Hvor mange elever er det på skolen? Hvor mange ansatte? Er det en åpen skole eller "vanlig" skole?
- På hvilket klassetrinn arbeider du?
- I hvilke fag underviser du?
- Hvor mange elever er det i klassen din?
- Hvor mange elever er det på trinnet?

#### Spørsmål om språk «Reflekter over hva du legger i disse spørsmålene»

- Hva legger du i språk?
- Hva legger du i kommunikasjon?
- Hva legger du i språkmestring?
- Når du planlegger undervisningen din i de ulike fagene, hvor bevisst er du da på å fremme elevenes språk, tanke og kommunikasjon?
- Hvordan opplever du elevenes språkmestring og forståelse på dette nivået, hva mestrer de, hva mestrer de ikke?
- Hvordan fremmer du elevenes språk og tanker i undervisningen?
- Hvordan fremmer du kommunikasjon i undervisningen/ klasserommet?
- Hvordan fremmer du elevenes språkutvikling i undervisningen?
- Tenk på undervisningen din, hva gjør du for at elevene skal motta og forstå ditt budskap/ det du formidler?

#### Spørsmål om språkvansker « reflekter rundt»

- Hva legger du i språkvansker?
- Hvor mange elever i klassen med språkvansker har du?
- Hvor mange elever med språkvansker har dere på hele skolen?
- Er språkvansker et tema som drøftes på skolen? Finnes det nedfelt om temaet i noen av skolens planer og eventuelt hva?

#### Spørsmål om kartlegging/ utredning

- Hvordan finner du elever med språkvansker?
- Hvilke språkvansker synes du er lettest å oppdage?
- Hvilke kartleggingsverktøy benytter du/ skolen?
- Hvilke prosedyrer har skolen på kartlegging av elever med språkvansker og ved mistanke

om språkvansker hos elever?

- På hvilke trinn opplever du at de fleste elever med språkvansker blir funnet på skolen din?

**Spørsmål om oppfølging av elever med språkvansker**

- Hvordan arbeider du/ dere med elever med språkvansker?
- Hvem samarbeider dere med?
- Hvordan fungerer samarbeidet?
- Opplever du å få støtte og hjelp fra andre (skolen/ hjelpeapparatet rundt/ andre) når du har elever med språkvansker?
- Hvem får du mest hjelp av og hvilken hjelp får du?

**Tilføyelser, kommentarer eller annet**

- Har du noen tilføyelser, tanker eller kommentarer du vil dele på slutten av dette intervjuet?
- Hvordan opplevde du intervjuet?
- Annet?

**Takk for deltakelsen og ditt verdifulle bidrag!**



## Vedlegg 5: Member-checking

**Hilde Terese Wahl**

Martin Stokkens vei 60 • Trondheim, 7027  
Telefon: 97646250 • E-post: hilde@kompetansetjenester.no

Dato: 13.03.11

### Kjære intervjudeltaker til min masteroppgave

Tusen takk for deltakelse i mitt forskningsprosjekt!

Tiden har fløyet, og jeg skriver enda på oppgaven. Intervjuet du deltok på, har blitt transkribert (nedskrevet). I forbindelse med forskningsoppgaver, skal de som har deltatt ha mulighet til å uttale seg om det de har deltatt på, såkalt Memberchecking. Jeg sender derfor det transkriberte intervjuet, slik at du kan se på det og sende meg tilbakemelding, kommentarer eller lignende dersom du ønsker det. Det kan være om noe er misforstått, noe du vil utdype nærmere eller annet.

Fint om du kan gi meg tilbakemelding innen utgangen av denne måneden (mars). Du kan enten kommentere direkte på utskriftene som ligger vedlagt eller sende meg en mail.

Vedlagt følger utskrift av det transkriberte intervjuet og konvolutt ferdig frankert og adressert til eventuell retur med kommentarer. Dersom du ikke har noe å kommentere er det fint om du også gir tilbakemelding om dette. På forhånd og nok en gang; tusen takk! ☺

Vennlig hilsen

  
Hilde Terese Wahl